

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

SAPIENZA – UNIVERSITÀ DI ROMA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI LETTERE E CULTURE MODERNE
DOTTORATO IN LINGUISTICA

ADRIANA MENDES PORCELLATO

**A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE:
da análise do ato de fala do pedido em livros didáticos à elaboração e
experimentação de propostas para o ensino**

São Paulo
2020

ADRIANA MENDES PORCELLATO

**A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE:
da análise do ato de fala do pedido em livros didáticos à elaboração e
experimentação de propostas para o ensino**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras (dupla titulação com o *Dottorato in Linguistica* em convênio entre *Sapienza Università di Roma* e *Università degli Studi Roma Tre*).

Orientadoras:

Profa. Dra. Elisabetta A.R.M.C. Santoro
(FFLCH/Universidade de São Paulo)

Profa. Dra. Elena Nuzzo
(*Università degli Studi Roma Tre*)

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P833c Porcellato, Adriana Mendes
A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE:
da análise do ato de fala do pedido em livros
didáticos à elaboração e experimentação de propostas
para o ensino / Adriana Mendes Porcellato ;
orientadora Elisabetta A. R. M. C. Santoro. - São
Paulo, 2020.
350 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira. 2.
Linguística aplicada. 3. Língua italiana. 4. Livros
didáticos. 5. Pragmática interlinguística. I.
Santoro, Elisabetta A. R. M. C., orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado durante esse percurso e, em especial:

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de minha pesquisa no Brasil, assim como na Itália, por meio de concessão de Bolsa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), lembrando que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da CAPES;

à minha orientadora no Brasil, Prof^a. Dr^a. Elisabetta Santoro, por ter me introduzido ao estudo da Pragmática, por ter sempre encorajado a divulgação desta pesquisa e pela grande dedicação, paciência e disponibilidade na orientação desta tese;

à minha orientadora na Itália, Prof^a. Dr^a. Elena Nuzzo, por seu papel fundamental em me orientar em momentos cruciais da pesquisa em Roma, por seu suporte e disponibilidade no planejamento da parte empírica do trabalho e pelas importantes observações na finalização do trabalho;

à Prof^a. Dr^a. Stefania Ferrari, ao Prof. Dr. Daniele Artoni, ao Prof. Dr. Bruno Rocha e à Prof^a. Dr^a. Paula Freitas, pela participação na banca de defesa, pela atenção dedicada à leitura da tese, pelas numerosas contribuições à versão final deste trabalho e pelas diversas sugestões para trabalhos futuros;

a toda a minha família, pelo incentivo e pelo suporte constante e, principalmente, à minha mãe, por sempre encorajar minha carreira acadêmica de todas as formas possíveis, ao meu pai, por me apoiar nas minhas escolhas e garantir os bons e essenciais cafés que me acompanharam nos diversos lugares onde preparei este trabalho, e ao meu irmão, por me ouvir, me animar e me ajudar nos momentos mais difíceis;

ao Hugo, pelo apoio, pela companhia, pela paciência, pelas distrações, pelos jantares e pelos passeios São Paulo afora;

aos colegas e às colegas do Departamento de italiano, com que tive o prazer de compartilhar inúmeros momentos, alguns mais acadêmicos e outros, menos. Em especial, queria agradecer à Ana, companheira solidária de estágios e prazos; à Luciane, pelas conversas regadas a café e

por compartilhar material e bibliografia essencial à realização deste trabalho; à Grazielle, por ser uma inspiração sempre e por toda a ajuda, direta e indireta, nas várias fases desta pesquisa; à Mayara, companheira de Spritz e de apresentações do GPP; à Manuela, parceira de perrengues burocráticos, que, de quase coinquilina, veio a transformar-se em uma grande amiga; à Sulamita, pelo entusiasmo em organizar e realizar projetos e por me apresentar os melhores sorvetes de Roma; à Sandra, por ter sempre estado disposta a me ajudar desde antes desta pesquisa e pelo apoio constante neste percurso do doutorado; à Viviane, pelo carinho e pelas aventuras em San Gimignano;

a todos os professores e colegas do GPP e, principalmente, à Prof^a. Dr^a. Elisabetta Santoro, à Prof^a. Dr^a. Zulma Kulikowski, ao Prof. Dr. Luiz Antônio, à Yedda, à Cibele, à Rosângela, à Mariana e a todas as alunas do italiano pelo trabalho que desenvolvemos juntos;

à Malila, companheira de doutorado, pelo grande e constante apoio ao longo desses quatro anos, até mesmo morando do outro lado do planeta, e por ser sempre uma grande fonte de inspiração;

ao Roger, pela importante assessoria estatística, sem a qual este trabalho não teria sido possível;

à Profa. Dr^a. Noriko Ishihara e aos colegas do curso "*Language and culture in sync: Teaching linguistic politeness and intercultural awareness*" da instituição CARLA da Universidade de Minnesota, pelas trocas de ideias e discussões enriquecedoras;

à coordenadora do CLA, Dott.ssa Francesca Giardini, e ao coordenador do ICIB, Dott. Gabriele Frigerio, pela disponibilidade com que me receberam em suas instituições;

a todos os professores e professoras do CLA e do ICIB, pela disposição em colaborar com minha pesquisa, abrindo as portas de suas salas de aula e encaixando minha intervenção em seu programa curricular;

a todos os alunos e alunas que participaram da pesquisa, sem a ajuda dos quais este trabalho não poderia ter sido realizado;

à coordenadora, Profa. Rosalba Principato, e às professoras e aos professores e alunos do CENEX-FALE (UFMG), que permitiram a coleta de dados no projeto piloto desta pesquisa;

a todos os professores que me ajudaram a trilhar meu percurso escolar e acadêmico e, em especial, à Prof^a. Rosa Dragotto, à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Chiarini e à minha orientadora de

mestrado, Prof^a. Dr^a. Ulrike Schroeder, as quais influenciaram, incentivaram e apoiaram meus estudos;

aos amigos, fisicamente próximos e distantes, que me ajudaram neste percurso demonstrando seu carinho com mensagens, convites, ligações, vídeo-chamadas, cafés, aperitivos e jantares;

aos meus alunos, que sempre entenderam e me apoiaram nesta empreitada;

aos professores e aos colegas do curso do CELTA, do CEPEUSP e da Locus Danças por contribuírem a tornar minha experiência em São Paulo muito mais agradável.

“Quindi [il maestro] ci ha spiegato che le lettere dell’alfabeto sono ventuno. Possono sembrare poche, ha detto, ma con queste lettere, d’ora in poi, dovrete fare tutto. Con ventuno lettere – ha detto prendendole tutte nelle mani e poi passandole sotto i nostri nasi – si può costruire e distruggere il mondo, nascere e morire, amare, soffrire, minacciare, aiutare, chiedere, ordinare, supplicare, consolare, ridere, domandare, vendicarsi, accarezzare.”
(BAJANI, 2014, p.3)

RESUMO

PORCELLATO, Adriana Mendes. **A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE: da análise do ato de fala do pedido em livros didáticos à elaboração e experimentação de propostas para o ensino.** 2020. 350 f. Tese (Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A pesquisa investiga o ensino dos pedidos com o objetivo de, por um lado, perceber como os livros didáticos de italiano L2/LE apresentam esse ato de fala do ponto de vista sociopragmático, pragmalinguístico e metapragmático e, por outro, de propor sequências didáticas que possam ser usadas em salas de aula de italiano L2/LE para promover a competência (meta)pragmática dos aprendizes. Na primeira fase, selecionamos as três coleções de livros didáticos de italiano L2/LE mais difundidas no Brasil (LANDULFO, 2017) e os examinamos confrontando os pedidos dos livros do nível A1 ao B2 com aqueles produzidos em *role-plays* gravados na Itália com falantes nativos. Do ponto de vista sociopragmático, verificamos que os materiais apresentam escassa variedade contextual (NUZZO, 2016), que os pedidos aparecem por vezes descontextualizados (PETRAKI & BAYES, 2013) e que o contexto, quando presente, tende a ser tratado de forma implícita (BARRON, 2016). Quanto às características pragmalinguísticas, constatamos que diversos recursos atenuadores frequentes nos *role-plays* não são contemplados nos livros didáticos, comprovando que os manuais apresentam um repertório limitado e empobrecido de modificadores e de atos de suporte (CAMPILLO, 2007; NUZZO, 2013, 2016). Além disso, quase não há atividades ou informações metapragmáticas que levem os aprendizes a refletir sobre a complexa relação entre língua e contexto (VELLENGA, 2004; PETRAKI & BAYES, 2013; BARRON, 2016). Uma vez identificadas as principais lacunas dos livros didáticos, a partir da análise de *corpora* de *role-plays* (SANTORO, 2012; CORTÉS VELÁSQUEZ & NUZZO, 2017), elaboramos duas sequências didáticas, de nível A2 e B1 (CONSELHO da EUROPA, 2001), voltadas tanto ao ensino de aspectos sociopragmáticos e pragmalinguísticos dos pedidos quanto à conscientização metapragmática dos aprendizes (cf. JUDD, 1999; ESLAMI-RASEKH, 2005; GLASER, 2013). As atividades foram testadas em turmas de italiano L2 (no *Centro Linguistico di Ateneo* da *Università degli studi Roma Tre*) e de italiano LE (no Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro de São Paulo), coletando dados antes e depois da intervenção didática por meio de DCTs escritos. As respostas dos grupos experimentais ao pré e pós-teste foram comparadas

com as respostas do grupo controle, tanto em termos quantitativos, por meio do modelo estatístico GLM (General Linear Model), quanto em termos qualitativos. Os resultados evidenciaram que houve, após o tratamento, um aumento, em alguns casos estatisticamente significativo, do repertório de recursos atenuadores dos alunos dos grupos experimentais, que souberam também adequar melhor a língua à situação, mostrando que as atividades elaboradas dirigiram a atenção dos alunos para as novas formas e para seu contexto de uso (SCHMIDT, 1993; BIALYSTOCK, 1993). Ademais, os dados coletados por meio de questionários retrospectivos apontaram que a intervenção didática promoveu uma maior competência (meta)pragmática dos aprendizes (ESLAMI-RASEKH, 2005; LIDDICOAT & McCONACHY, 2019). Quanto ao impacto do contexto de aprendizagem (italiano L2 e LE) sobre o desenvolvimento da competência pragmática, não foi possível chegar a conclusões definitivas devido, entre outros fatores, às diferentes características dos grupos de aprendizes (BARDOVI-HARLIG, 2013).

Palavras-chave: Pragmática Interlinguística; didática do italiano L2/LE; livros didáticos de italiano L2/LE; competência (meta)pragmática; ato de fala do pedido

ABSTRACT

PORCELLATO, A. M. **(Meta)pragmatic competence in Italian L2/FL: from the analysis of requests in textbooks to designing and testing teaching activities.** 2020. 350f. Tese (Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research investigates the teaching of requests in Italian L2/FL with a two-fold aim: understanding how Italian textbooks present this speech act from a sociopragmatic, pragmalinguistic and metapragmatic point of view and proposing teaching activities that can be implemented in the Italian L2/LE classroom to promote students' (meta)pragmatic competence. In the first stage, we selected and analyzed the three Italian textbook series (LANDULFO, 2017) that are most widespread in Brazil comparing the requests in the A1-B2 books with the ones performed by native speakers in role-plays recorded in Italy. From a sociopragmatic standpoint, we noticed that the textbooks present little contextual variety (NUZZO, 2016), that contextual constraints are not always taken into account (PETRAKI & BAYES, 2013) and, when they are, they are communicated implicitly (BARRON, 2016). From a pragmalinguistic perspective, we observed that many mitigating devices which are commonly used in role-plays are completely disregarded in textbooks, proving that these materials present students with a limited range of modifiers and supportive moves (CAMPILLO, 2007; NUZZO, 2013, 2016). Moreover, we found that metapragmatic information and activities that lead students to reflect upon the complex relation between language and context are almost absent (VELLENGA, 2004; PETRAKI & BAYES, 2013; BARRON, 2016). Once the main shortcomings in the textbooks were identified, based on the analysis of three role-play *corpora* (SANTORO, 2012; CORTÉS VELÁSQUEZ & NUZZO, 2017), we designed an elementary (A2) and an intermediate (B1) (COUNCIL of EUROPE, 2001) lesson plan aiming to tackle sociopragmatic and pragmalinguistic aspects of requests and to raise students' (meta)pragmatic awareness (cf. JUDD, 1999; ESLAMI-RASEKH, 2005; GLASER, 2013). The activities were tested in several classes both in Italian L2 (Centro Linguistico di Ateneo of Università di Roma Tre) and in Italian FL contexts (Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro in São Paulo), using written DCTs to collect data before and after the pedagogical treatment. The experimental group's answers to the pre and post-test were compared with the control group's answers both quantitatively, using GLM (General Linear Model), and qualitatively. Results showed that, after the treatment, students in the experimental group increased their repertoire of mitigating devices, in some

cases to a statistically significant extent, and fine-tuned language to the situational context, proving that the designed activities steered students' attention to the new language forms and related contextual factors (SCHMIDT, 1993; BIALYSTOCK, 1993). Furthermore, data collected using retrospective questionnaires pointed out that the treatment contributed to raising learners' (meta)pragmatic awareness (ESLAMI-RASEKH, 2005; LIDDICOAT & McCONACHY, 2019). As for the impact of the learning context (Italian L2 and FL) on the development of pragmatic competence, we were not able to reach any definitive conclusion due to the groups' differing characteristics, among other factors (BARDOVI-HARLIG, 2013).

Keywords: Interlanguage Pragmatics; teaching Italian L2/FL; Italian L2/FL textbooks; (meta)pragmatic competence; speech act of request.

ABSTRACT

PORCELLATO, A. M. **La competenza (meta)pragmatica in italiano L2/LS: dall'analisi dell'atto linguistico della richiesta nei manuali all'elaborazione e sperimentazione di proposte per la classe.** 2020. 350 f. Tese (Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

La ricerca tratta dell'insegnamento delle richieste con un duplice obiettivo: da una parte, osservare come i manuali di italiano L2/LS presentano questo atto linguistico dal punto di vista sociopragmatico, pragmalinguistico e metapragmatico; dall'altra, proporre percorsi didattici che possano essere usati nella classe di italiano L2/LS per promuovere la competenza (meta)pragmatica degli apprendenti. Nella prima fase, abbiamo selezionato i tre manuali di italiano L2/LS più diffusi in Brasile (LANDULFO, 2017) e li abbiamo esaminati, confrontando le richieste dei volumi dal livello A1 al B2 con quelle prodotte in *role-play* registrati in Italia con parlanti nativi di italiano. L'analisi degli aspetti sociopragmatici ci ha consentito di verificare che i manuali presentano una scarsa varietà di situazioni (NUZZO, 2016), che le richieste non sono sempre contestualizzate (PETRAKI & BAYES, 2013) e che il contesto, quando presente, tende ad essere trattato in maniera implicita (BARRON, 2016). Quanto alle caratteristiche pragmalinguistiche, si è constatato che diversi mitigatori frequenti nei *role-play* non vengono inclusi nei manuali, confermando così che il repertorio di modificatori e atti di supporto è piuttosto ridotto (CAMPILLO, 2007; NUZZO, 2013, 2016). Inoltre, attività e informazioni metapragmatiche che spingano gli studenti a riflettere sulla complessa relazione tra lingua e contesto sono praticamente inesistenti (VELLENGA, 2004; PETRAKI & BAYES, 2013; BARRON, 2016). Una volta identificate le principali lacune dei manuali, a partire dall'analisi di tre *corpora* di *role-play* (SANTORO, 2012; CORTÉS VELÁSQUEZ & NUZZO, 2017), abbiamo elaborato due percorsi didattici, di livello A2 e B1 (CONSIGLIO d'EUROPA, 2001), rivolti tanto all'insegnamento di aspetti sociopragmatici e pragmalinguistici delle richieste quanto alla sensibilizzazione (meta)pragmatica degli apprendenti (cf. JUDD, 1999; ESLAMI-RASEKH, 2005; GLASER, 2013). Le attività sono state testate in classi di italiano L2 (presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Roma Tre) e di italiano LS (presso l'Istituto Culturale Italo-Brasiliano di San Paolo), dove, tramite DCT scritti, sono stati raccolti dati prima e dopo l'intervento didattico. Le risposte dei gruppi sperimentali al pre e post-test sono state confrontate con le risposte del gruppo controllo, con un'analisi di tipo sia quantitativo

- realizzata tramite il modello statistico GLM (General Linear Model) - che qualitativo. I risultati evidenziano che, dopo il trattamento, si verifica un aumento, in alcuni casi statisticamente significativo, del repertorio di mitigatori degli studenti dei gruppi sperimentali. Gli apprendenti sono stati in grado di operare scelte linguistiche guidate dagli elementi del contesto, dimostrando che la realizzazione delle attività ha portato la loro attenzione verso le nuove forme e verso il loro contesto d'uso (SCHMIDT, 1993; BIALYSTOCK, 1993). Inoltre, i dati raccolti tramite questionari retrospettivi indicano che l'intervento didattico ha promosso una maggiore consapevolezza (meta)pragmatica (ESLAMI-RASEKH, 2005; LIDDICOAT & McCONACHY, 2019). Quanto all'impatto del contesto di apprendimento (italiano L2 e LS) sullo sviluppo della competenza pragmatica, non è stato possibile arrivare a conclusioni definitive a causa di diversi fattori, tra cui le differenti caratteristiche dei due gruppi sperimentali (BARDOVI-HARLIG, 2013).

Parole chiave: Pragmatica interlinguistica; didattica dell'italiano L2/LS; manuali di italiano L2/LS; competenza (meta)pragmatica; atto linguistico della richiesta.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A divisão da Pragmática em Pragmalinguística e Sociopragmática.....	36
Figura 2 – Análise do ato ilocucionário a partir de seu efeito (SBISÀ, 2009 [1989])	41
Figura 3 – Possíveis estratégias para desempenhar um ato ameaçador à face (BROWN & LEVINSON, 1987).....	48
Figura 4 – Exemplos de DCT do projeto CCSARP.....	56
Figura 5 – As capas dos livros da coleção Nuovo Progetto Italiano (níveis A1-B2)	120
Figura 6 – Índice de conteúdos de uma unidade de Nuovo Progetto Italiano 1	121
Figura 7 – As capas dos livros da coleção Nuovo Espresso (níveis A1-B2)	122
Figura 8 – Índice dos conteúdos das primeiras duas unidades de Nuovo Espresso 3	123
Figura 9 – As capas da coleção Linea Diretta (níveis A1-B2).....	125
Figura 10 – Índice dos conteúdos de uma unidade de Linea Diretta 1A	126
Figura 11 – Visualização após a busca de uma etiqueta no Antconc: o exemplo dos verbos modais (mms2).....	146
Figura 12 – Visualização da etiqueta buscada em contexto: o exemplo dos verbos modais (mms2).....	147
Figura 13 – Condizionale per chiedere qualcosa in modo gentile (parte 1) - NPI	186
Figura 14 – Condizionale per chiedere qualcosa in modo gentile (parte 2) - NPI	187
Figura 15 – Pedidos pouco contextualizados - NPI.....	188
Figura 16 – “Forma di cortesia” - NPI.....	189
Figura 17 – Introdução das formas para fazer pedidos em um café - NPI.....	190
Figura 18 – Lista de expressões e instrução para RP - NPI	190
Figura 19 – Le funzioni del condizionale - ESP.....	193
Figura 20 – Imperfeito de cortesia - ESP.....	194
Figura 21 – Imperfeito de cortesia - ESP.....	195
Figura 22 – Conscientização sobre a função dos modificadores nos encontros de serviço - ESP	196
Figura 23 – Pedidos de empréstimos - ESP	197
Figura 24 – Modificadores lexicais - LIDI.....	200
Figura 25 – Modificadores lexicais - LIDI.....	200
Figura 26 – Tradução para a L1 - LIDI.....	201
Figura 27 – Pedidos tratados no nível da sentença - LIDI	202
Figura 28 – Pedido no restaurante - LIDI	203

Figura 29 – Pedido no restaurante - LIDI	203
Figura 30 – Atividade de <i>noticing</i> sociopragmático no nível A2.....	224
Figura 31 – Perguntas de discussão para promover a reflexão sobre a língua e o contexto no nível A2	224
Figura 32 – Atividade de <i>noticing</i> pragmalinguístico no nível A2	225
Figura 33 – Atividade para promover a reflexão sobre a relação entre língua e contexto.....	225
Figura 34 – Atividade de <i>noticing</i> sociopragmático no nível B1	227
Figura 35 - Atividade de <i>noticing</i> pragmalinguístico no nível B1	228
Figura 36 – Atividades de reflexão sobre a (in)diretividade dos pedidos no nível B1	228
Figura 37 – Comparações entre ICIBExp e CLA no uso de atenuadores: pedidos de serviço (A2).....	258
Figura 38 – Convergências entre ICIBExp e CLA no uso de modificadores: pedidos de empréstimos (A2).....	265
Figura 39 – Divergências entre ICIBExp e CLA no uso de modificadores: pedidos de empréstimos (A2).....	267
Figura 40 – Resultados inesperados no uso de modificadores em pedidos de empréstimos (B1): CLA e ICIBExp.....	287
Figura 41 – Resultados esperados no uso de modificadores em pedidos de empréstimos (B1): CLA e ICIBExp.....	289

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pedidos de serviço nos LDs: a variedade dos contextos	152
Gráfico 2 – Estratégias de realização do ato principal nos LDs e no corpus RPS	156
Gráfico 3 – Modificadores morfossintáticos, lexicais e discursivos nos pedidos de serviço dos LDs e do corpus RPS.....	160
Gráfico 4 – O deslocamento temporal nos pedidos de serviço dos LDs e do corpus RPS	161
Gráfico 5 – Atos de suporte nos pedidos de serviço nos LDs e no corpus RPS	162
Gráfico 6 – Atos de suporte nos pedidos de serviço dos LDs e do corpus RPS: saudações e despedidas	164
Gráfico 7 – Contextos dos pedidos nos LDs	166
Gráfico 8 – Contextos dos pedidos de favores e empréstimos nos LDs	169
Gráfico 9 – Estratégias de realização dos atos principais nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1	171
Gráfico 10 – Modificadores e atos de suporte em pedidos de favores e empréstimos em LDs e no corpus RPFE1	174
Gráfico 11 – Confronto dos modificadores morfossintáticos em pedidos de favores e empréstimos em LDs e no corpus RPFE1	174
Gráfico 12 – Distribuição dos principais atos de suporte de acordo com o contexto nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs.....	178
Gráfico 13 – Distribuição dos principais atos de suporte de acordo com o contexto nos pedidos de favores e empréstimos no corpus RPFE1.....	178
Gráfico 14 – Estratégias de realização do ato principal no corpus RPFE2.....	215
Gráfico 15 – Modificadores e atos de suporte em RPFE2	216
Gráfico 16 – Países de origem dos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA).....	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos atenuadores mais frequentes nos pedidos em italiano: RPs e DCTs	64
Tabela 2 – Número de pedidos encontrados nas três coleções.....	131
Tabela 3 – Corpus RPs de Serviço (RPS)	137
Tabela 4 – Corpus de RPs de favores e empréstimos 1 (RPFE1).....	139
Tabela 5 – Encontros de serviço que incluem pedidos nos LDs	140
Tabela 6 – Pedidos de favores e empréstimos nos LDs	141
Tabela 7 – Número de pedidos em setting de serviço nas coleções e volumes analisados....	152
Tabela 8 – DS e GI nas interações do corpus RPS	154
Tabela 9 – Confronto das principais estratégias nos pedidos de serviço usadas nos LDs e nos RPs.....	155
Tabela 10 – Confronto dos principais modificadores internos e atos de suporte nos pedidos de serviço usados nos LDs e nos RPs	159
Tabela 11 – Distribuição dos pedidos de favores e empréstimos nos LDs em análise.....	168
Tabela 12 – Confronto das principais estratégias utilizadas nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1.....	170
Tabela 13 – Confronto dos principais modificadores e atos de suporte utilizados nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1	173
Tabela 14 – Seções dos LDs concentradas no ensino dos pedidos.....	184
Tabela 15 – Principais características dos pedidos no corpus RPS	212
Tabela 16 – Principais características dos pedidos no corpus RPFE1	213
Tabela 17 – Corpus de favores e empréstimos 2 (RPFE2)	214
Tabela 18 – Estratégias de realização do pedido em RPFE2	215
Tabela 19 – Principais modificadores e atos de suporte em RPFE2	217
Tabela 20– Grupos e número de alunos que participaram da intervenção didática em contexto de italiano L2 (CLA)	232
Tabela 21 – Dados demográficos dos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)	233
Tabela 22 – Tempo de estudo de italiano e momento da chegada à Itália dos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)	233
Tabela 23 – Relações com nativos e língua usada nas interações pelos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)	234
Tabela 24 – Grupos e número de alunos que participaram da intervenção didática em contexto de italiano LE (ICIBExp).....	236

Tabela 25 – Dados demográficos dos aprendizes em contexto de italiano LE (ICIBExp)....	236
Tabela 26 – O tempo e a motivação para o estudo de italiano dos aprendizes em contexto de italiano LE (ICIBExp)	237
Tabela 27 – Contatos com os italianos e com a Itália dos aprendizes em contexto de italiano LE (ICIBExp)	238
Tabela 28 – Grupos experimentais em contexto de italiano L2 (CLA) e LE (ICIBExp)	238
Tabela 29 – Grupos experimentais (ICIBExp) e controle (ICIBCont) em contexto de italiano LE	239
Tabela 30 – Dados demográficos dos aprendizes do grupo controle (ICIBCont).....	240
Tabela 31 – O tempo e a motivação para o estudo de italiano dos aprendizes do grupo controle (ICIBCont)	240
Tabela 32 – Contatos com os italianos e com a Itália dos aprendizes do grupo controle (ICIBCont)	241
Tabela 33 – Diferenças no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e CLA no T1 (pré-teste) e no T2 (pós-teste): situações de serviço (A2)	253
Tabela 34 – Diferenças no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e ICIBCont no T1 e no T2: situações de serviço (A2)	259
Tabela 35 – Diferenças no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e CLA no T1 e no T2: pedidos de empréstimo (A2)	261
Tabela 36 – Diferença no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e ICIBCont no T1 e no T2: pedidos de empréstimo (A2)	269
Tabela 37 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: grupo CLA (A2).....	271
Tabela 38 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: grupo ICIBExp (A2).....	272
Tabela 39 – Atenuadores incluídos nas respostas ao pós-teste: grupo ICIBCont (A2).....	273
Tabela 40 – Diferença no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e CLA no T1 e no T2 nos pedidos de empréstimos (B1).....	276
Tabela 41 - Aumento dos recursos atenuadores por situação nos grupos CLA e ICIBExp (B1)	290
Tabela 42 – Diferença no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e ICIBCont no T1 e no T2 nos pedidos de empréstimo (B1)	291
Tabela 43 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: CLA B1 ...	292

Tabela 44 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: ICIBExp B1	293
Tabela 45 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: ICIBCont B1	295

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As condições de felicidade para pedidos de acordo com Searle	39
Quadro 2 – O ato de fala do pedido definido por Austin, Searle e Sbisà	42
Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento dos pedidos	85
Quadro 4 – Ensino dedutivo e indutivo	94
Quadro 5 – Os LDs selecionados: livros do estudante e guias do professor.....	118
Quadro 6 – Settings contemplados nos corpora analisados	128
Quadro 7 – Variáveis contextuais: siglas e exemplos.....	129
Quadro 8 – Alguns métodos de coleta de dados e sua validade externa e interna (parte A) .	135
Quadro 9 – As estratégias dos atos principais	143
Quadro 10 – Os modificadores internos.....	144
Quadro 11 – Os atos de suporte.....	145
Quadro 12 – Procedimento de etiquetagem dos pedidos	146
Quadro 13 – Checklist para a coleta de dados sobre as informações metapragmáticas nos LDs	149
Quadro 14 – Formas para a realização dos atos de suporte nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1	183
Quadro 15 – Diálogo com pedido de empréstimo (ESP).....	196
Quadro 16 – Resumo das propostas para o ensino da pragmática sugeridas por Judd (1999), Kondo (2008) e Eslami Rasekh (2005)	219
Quadro 17 – Sequência didática do nível A2	226
Quadro 18 – Sequência didática do nível B1	229
Quadro 19 – DCT com réplica	242
Quadro 20 – Alguns métodos de coleta de dados e sua validade externa e interna (parte B)	244
Quadro 21 – DCT do nível A2	246
Quadro 22 – DCT do nível B1.....	247
Quadro 23 – Etapas da intervenção didática em contextos de L2 e LE.....	249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Siglas de conceitos teóricos do ensino e aprendizagem de línguas

CC	Competência comunicativa
CP	Competência pragmática
ILP	<i>Interlanguage Pragmatics</i> (ou Pragmática Interlinguística)
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>

Siglas e abreviaturas de conceitos da área da Pragmática

DS	Variável de distância social
GI	Variável de grau de imposição
P(A<B)	Variável de poder relativo em que o falante está em posição hierarquicamente inferior
P(A>B)	Variável de poder relativo em que o falante está em posição hierarquicamente superior

Siglas usadas para os livros didáticos

LD	Livro didático
ESP	<i>Nuovo Espresso</i>
LIDI	<i>Linea Diretta</i>
NPI	<i>Nuovo Progetto Italiano</i>

Siglas e abreviaturas usadas na parte empírica da pesquisa

CLA	Grupo experimental de aprendizes do <i>Centro Linguistico di Ateneo</i>
DCT	<i>Discourse Completion Task</i>
ICIBExp	Grupo experimental de aprendizes do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro
ICIBCont	Grupo controle de aprendizes do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro
RP	Role-play
RPFE1	Corpus de role-plays de favores e empréstimos 1
RPFE2	Corpus de role-plays de favores e empréstimos 2
RPS	Corpus de role-plays de serviço

Outras siglas

GPP-USP	Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural da USP
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1. O ato de fala do pedido: da teoria pragmática aos estudos empíricos	34
1.1 Algumas considerações sobre a Pragmática	34
1.2 Sociopragmática, Pragmalinguística e Metapragmática	36
1.3 O pedido.....	37
1.3.1 O pedido como ato de fala.....	37
1.3.2 O pedido como “macro-ato”	42
1.3.3 O pedido como ato ameaçador à face.....	44
1.3.3.1 A dimensão sociopragmática: variáveis micro e macrosociais.....	45
1.3.3.2 A dimensão pragmalinguística: as estratégias de realização dos atos de fala..	47
1.4 A atenuação	50
1.5 Os elementos que constituem e atenuam um pedido: possíveis classificações.....	55
1.6 Pedir em italiano: tendências	61
1.7 Tipos específicos de pedidos.....	65
1.7.1 Pedidos de um fazer ou pedidos de um dizer?.....	65
1.7.2 Pedidos em encontros de serviço	66
CAPÍTULO 2. Ensinar e aprender a fazer coisas com as palavras: aquisição, aprendizagem e ensino de Pragmática em L2/LE.....	69
2.1 A Pragmática Interlinguística.....	69
2.2 A competência pragmática.....	72
2.2.1 A competência pragmática como parte da competência comunicativa.....	73
2.2.2 A competência (meta)pragmática: outras definições	75
2.3 O desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes de L2/LE: contribuições da perspectiva interlinguística.....	79
2.3.1 Os estudos de Pragmática Cross-cultural	79
2.3.2 Os estudos de Aquisição da Pragmática em L2.....	83

2.3.2.1 Os possíveis estágios de desenvolvimento da competência pragmática na realização dos pedidos	83
2.3.2.2 Pragmática ou gramática: qual vem antes?	86
2.3.3 Os estudos sobre o ensino da Pragmática.....	87
2.3.3.1 As bases teóricas para a Pragmática Instrucional	88
2.3.3.2 Ensino implícito ou explícito? Indutivo ou dedutivo?.....	91
2.3.4 A Pragmática Interlinguística e o italiano L2/LE	95
2.4 O insumo no ensino da Pragmática	102
2.5 O livro didático no ensino da Pragmática: o que aponta a pesquisa	104
2.6 O papel do contexto no desenvolvimento da competência pragmática.....	113
CAPÍTULO 3. Pedidos nos livros didáticos: metodologia de coleta e análise dos dados	117
3.1 Seleção dos livros didáticos	117
3.2 As coleções didáticas analisadas	119
3.2.1 <i>Nuovo Progetto Italiano</i>	119
3.2.2 <i>Nuovo Espresso</i>	122
3.2.3 <i>Linea Diretta</i>	124
3.3 Metodologia de análise dos LDs: as análises sociopragmáticas	127
3.3.1 As variáveis contextuais	127
3.3.2 Análises dos pedidos nos livros didáticos	130
3.4 As análises pragmalinguísticas.....	131
3.4.1 O <i>corpus</i> de comparação: os <i>role-plays</i>	132
3.4.1.1 Os <i>role-plays</i> como método de coleta de dados	132
3.4.1.2 O <i>corpus</i> dos <i>role-plays</i> em encontros de serviço	136
3.4.1.3 O <i>corpus</i> de <i>role-plays</i> de pedidos de favores e empréstimos	137
3.4.2 Os pedidos nos livros didáticos.....	139
3.4.3 A metodologia de análise	142
3.4 Análise metapragmática: os pedidos nas atividades dos livros didáticos.....	148

CAPÍTULO 4. Pedidos nos livros didáticos: o que apontam as análises	151
4.1 Pedidos de serviço	151
4.1.1 Análise sociopragmática dos pedidos de serviço.....	151
4.1.2 Análise pragmalinguística dos pedidos de serviço	155
4.2 Outros pedidos nos livros didáticos.....	165
4.3 Pedidos de favores e empréstimos.....	167
4.3.1 Análise sociopragmática dos pedidos de favores e empréstimos	168
4.3.2 Análise pragmalinguística dos pedidos de favore e empréstimos	170
4.4 As análises metapragmáticas.....	183
4.4.1 <i>Nuovo Progetto Italiano</i>	184
4.4.2 <i>Nuovo Espresso</i>	191
4.4.3 <i>Linea Diretta</i>	198
4.5 As dimensões sociopragmática, pragmalinguística e metapragmática nos livros didáticos: discussão	205
CAPÍTULO 5. Intervenções didáticas: metodologia de coleta e análise dos dados.....	210
5.1 A elaboração das sequências didáticas	210
5.1.1 As lacunas dos livros didáticos.....	210
5.1.2 As principais características dos pedidos nos diferentes <i>corpora</i>	211
5.1.2.1 Os pedidos em encontros de serviço.....	211
5.1.2.2 Os pedidos de favores e empréstimos.....	212
5.1.2.3 Considerações sobre as análises dos diferentes corpora	217
5.1.3 Elaborar uma aula de pragmática: algumas propostas	218
5.1.4 As sequências didáticas	221
5.1.4.1 Sequência didática de nível A2	223
5.1.4.2 Sequência didática de nível B1.....	227
5.2 As intervenções didáticas.....	230
5.2.1 Desenho metodológico: as “turmas intactas”	230

5.2.1.1 Italiano L2: o grupo experimental do Centro Linguistico di Ateneo da Università Roma Tre	231
5.2.1.2 Italiano LE: o grupo experimental do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro	234
5.2.1.3 O grupo controle do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro	239
5.2.2 As coletas de dados	241
5.2.2.1 Os métodos de coleta de dados.....	241
5.2.2.2 A coleta de dados antes e depois da intervenção didática.....	245
5.3 As análises dos dados	249
CAPÍTULO 6. Pedidos antes e depois da intervenção didática: o que apontam os resultados	251
6.1 Os resultados da intervenção didática.....	251
6.1.1 Resultados das turmas de nível A2	252
6.1.1.1 Análises dos DCTs (nível A2).....	252
6.1.1.2 Análises dos questionários retrospectivos simplificados (nível A2)	270
6.1.2 Resultados das turmas de nível B1	275
6.1.2.1 Análises dos DCTs (nível B1).....	275
6.1.2.2 Análises dos questionários retrospectivos simplificados (nível B1)	291
6.2 A relevância de estudar os atenuadores: o que os aprendizes pensam	296
6.3 Os resultados das intervenções didáticas: discussão	300
CONSIDERAÇÕES FINAIS	308
LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	318
REFERÊNCIAS	321
ANEXOS.....	336
ANEXO A – Material para a sequência didática de nível A2	337
ANEXO B – Material para a sequência didática de nível B1.....	341
ANEXO C – Termo de consentimento ao tratamento dos dados	345
ANEXO D – Questionários sociolinguísticos (usado em contexto L2).....	346
ANEXO E – Questionários sociolinguísticos (usado em contexto LE).....	347

ANEXO F – 1ª versão do Questionário retrospectivo simplificado (em contexto L2).....	348
ANEXO H – Questionário retrospectivo simplificado (grupo controle).....	350

INTRODUÇÃO

A experiência de morar na Itália e no Brasil e de trabalhar como professora de italiano para brasileiros, me fez observar que não raro as questões culturais que permeiam o uso da língua podem dar origem a mal-entendidos. Esses pequenos desacertos parecem relativamente inócuos se tomados singularmente, mas, quando reproduzidos diversas vezes nas experiências interculturais de vários indivíduos, podem tomar proporções maiores, gerando preconceitos mais sérios (NUZZO & GAUCI, 2012). Por exemplo, é bastante frequente ouvir dos brasileiros que os italianos são autoritários e grosseiros, ao passo que os italianos às vezes têm a impressão de que os brasileiros se ofendem facilmente ou não dizem o que realmente querem dizer. Na verdade, entre as causas que determinam essas impressões estão as diferentes convenções de uso da língua, regidas pela dimensão sociocultural, ou seja, um conjunto de crenças e valores que caracteriza determinada comunidade de fala. Para um professor de L2/LE¹, contudo, não é sempre fácil identificar o que, no uso da língua ou no comportamento, leva a esses desentendimentos e como fazer para equipar os alunos com instrumentos que lhes permitam não cair nessas perigosas simplificações (FERRARI et al., 2012).

Foi assim que me interessei pelo campo da Pragmática, que estuda a língua na interface com o contexto e a cultura. Mais especificamente, por ser professora de línguas e ter dedicado meus estudos anteriores à Linguística Aplicada, me chamou a atenção o ramo conhecido como Pragmática Interlinguística, ou seja, a área de estudos dedicada ao ensino, à aprendizagem e à aquisição da competência pragmática na L2/LE.

Em minha dissertação de mestrado, intitulada “*Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Italiano e Inglês em Confronto*” (PORCELLATO, 2013), me concentrei na representação de aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de inglês e de italiano. Esse interesse por trabalhar com livros e materiais didáticos nasceu principalmente das diversas conversas com outros professores de línguas em que me parecia que ninguém estivesse satisfeito com os materiais adotados nos cursos e nas escolas em que trabalhávamos.

¹ Estamos cientes de que existe uma distinção entre dois contextos de aprendizagem de línguas: o de L2 e o de LE. Em um contexto de L2, a língua alvo é falada no ambiente onde se encontra o aluno (ou o professor), o qual terá bastantes oportunidades de usar a língua que está aprendendo em situações comunicativas naturais. Por outro lado, em um contexto de LE, a língua não é falada correntemente no ambiente onde se encontra o aluno (ou o professor), o qual terá poucas oportunidades de se engajar em uma situação comunicativa natural (cf. RINGBOM, 1979). Nesta tese, não faremos a distinção entre contexto de italiano L2 e de italiano LE, a não ser que essa diferenciação seja necessária, como veremos a partir do Capítulo 2.

O interesse de estudar materiais didáticos na interface entre língua, cultura e ensino continuou no doutorado, sempre no intuito de identificar suas eventuais limitações e, com base na pesquisa empírica, desenvolver possíveis propostas para superá-las. Ao conhecer os estudos desenvolvidos por Nuzzo (2013, 2015, 2016) sobre a representação dos atos de fala do agradecimento, do convite e do elogio em livros didáticos de italiano, decidi empreender um estudo similar, concentrando-me nos pedidos. O interesse por esse ato de fala se explica com meu ingresso, logo no início do doutorado, no Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural da USP (GPP-USP)², que, por agora, concentra seus estudos no ato de fala do pedido na perspectiva cross-cultural, comparando português, italiano, espanhol e alemão. A participação nesse grupo de pesquisa foi particularmente importante para este trabalho, pois a metodologia utilizada na análise dos atos de fala se baseia naquela desenvolvida pelo grupo.

Foi assim que o projeto inicial de investigar o ensino da língua em uso, ou seja, em sua interface com o contexto situacional e sociocultural, começou a tomar uma forma mais definida, que consiste na análise da representação dos pedidos nos livros didáticos de italiano L2/LE para identificar eventuais lacunas e, a partir daí, propor sequências didáticas curtas que possam complementar esses materiais, pelo menos no que tange ao ensino dos pedidos.

Desde os anos 1990, a área da Pragmática Interlinguística e, mais especificamente, da Pragmática Interlinguística Instrucional (*Instructed Interlanguage Pragmatics*) (TAGUCHI, 2017) tem crescido consideravelmente e diversos estudos empíricos têm comprovado sua importância, mas parece que os resultados das investigações estão demorando para ser incorporados à prática de ensino de línguas estrangeiras (ISHIHARA & COHEN, 2010; BARDOVI-HARLIG, 2015).

O fato de a competência pragmática não receber a devida atenção na aula de L2/LE é particularmente grave se pensarmos que diversos estudos comprovam que os aprendizes de L2 não desenvolvem essa competência de maneira automática, com o progredir das outras habilidades na L2, podendo chegar a níveis avançados de proficiência e ter ainda dificuldades a adequar-se às normas pragmáticas da L2 (BARDOVI-HARLIG, 1999; ESLAMI-RASEKH et al., 2004; KASPER & ROEVER, 2005). De fato, diferentemente do que acontece com as

² Grupo de pesquisa registrado no diretório do CNPq e liderado pela Profa. Elisabetta Santoro, pelo Prof. Luiz Antônio da Silva e pela Profa. Zulma Kulikowski (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8375977618083848>).

regras gramaticais, as normas pragmáticas são mais flexíveis e ancoradas a contextos específicos e, por isso, podem resultar menos salientes para os aprendizes (FERRARI et al., 2015). Adquirir competência pragmática, então, não se resume a aprender regras claras, mas exige a percepção de padrões de comportamento e a reflexão sobre esses comportamentos para entender a interrelação entre os elementos sociopragmáticos (saber o que fazer, quando e com quem) e os pragmalinguísticos (saber o que dizer).

As dificuldades que os alunos encontram ao se deparar com as normas pragmáticas da L2 podem ser de diversos tipos, como aponta Bardovi-Harlig (1999): a) em determinado contexto, os aprendizes não produzem os mesmos atos de fala produzidos pelos falantes nativos; b) os aprendizes não usam fórmulas semânticas da mesma maneira que os falantes nativos; c) o conteúdo das proposições pode ser diferente entre aprendizes e nativos; d) a forma linguística também pode ser diferente, normalmente quanto ao tipo e à variedade de modificadores internos e externos. As causas dessas falhas pragmáticas, segundo Ishihara e Cohen (2010, p.77), podem ser atribuídas a uma série de fatores: a) *transfer* negativo da L1, b) competência gramatical limitada dos aprendizes; c) hipergeneralização (*overgeneralization*) das normas pragmáticas da L2; d) resistência a se adequar às normas da L2; e) falta de instrução ou materiais didáticos pouco adequados ao ensino dessa competência. Entre essas causas, a falta de instrução parece ser um dos principais problemas, já que é comprovado que vários aspectos da Pragmática podem ser, de fato, ensinados (cf. KASPER & ROSE, 2002) e que o ensino desses aspectos é mais eficaz que a simples exposição ao insumo (KASPER & ROEVER, 2005). Até em casos de resistência às normas pragmáticas da L2, a conscientização promovida pelo ensino explícito pode trazer resultados positivos, pois o aprendiz tem a oportunidade de refletir e de entender melhor tanto as razões quanto as possíveis consequências de não se adequar às normas pragmáticas da língua alvo e, assim, lhe são oferecidos os instrumentos para tomar decisões mais conscientes acerca de seu comportamento linguístico (ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008; McCONACHY, 2009).

Apesar das amplas evidências em favor do ensino da Pragmática, nem sempre essa dimensão da língua é tratada com a devida atenção nos manuais didáticos (OLGUÍN, 2011; PETRAKI & BAYES, 2013; GILLANI & PERNAS, 2012; BARDOVI-HARLIG et al., 2015; REN & HAN, 2016; NUZZO, 2016; BARRON, 2016). Entre as principais lacunas apontadas, destacamos a língua pouco natural dos diálogos, a escassez de modificadores e atos de suporte, a pouca variedade de situações em que ocorrem os atos de fala e a falta de informações metapragmáticas explícitas. Segundo as pesquisas, esses problemas são, por um lado, devidos ao fato de os autores de materiais didáticos muitas vezes utilizarem suas próprias intuições na

preparação do material, no lugar de se basearem nos resultados da pesquisa (ISHIHARA & COHEN, 2010; TOMLINSON, 2012; NUZZO, 2016). Por outro lado, apesar de muitos autores afirmarem que seus LDs seguem uma abordagem comunicativa, frequentemente dedica-se mais espaço à dimensão gramatical, o que, considerando o número de páginas limitado à disposição nos manuais, acaba fazendo com que, inevitavelmente, alguns aspectos da língua acabem ficando em segundo plano ou tenham até que ser descartados. Por esses motivos, as análises conduzidas nos LDs tendem a concluir que os materiais “representam um modelo insuficiente para promover a competência pragmática de que os aprendizes precisam para atingir uma comunicação eficiente” [*“serve as a poor model to foster the pragmatic competence learners need to achieve successful communication”*] (USÓ-JUAN, 2007, p. 237).

Como pode ser percebido pelas publicações citadas acima, a maioria dos estudos, tanto sobre os livros didáticos como sobre os aprendizes e o ensino, costuma favorecer línguas específicas, como inglês e japonês (ROSE, 2005; BARDOVI-HARLIG, 2010; TAGUCHI, 2015). Línguas como o italiano e o português, todavia, têm sido muito menos contempladas na área da Pragmática Interlinguística, havendo ainda poucas pesquisas concentradas nesses idiomas (SANTORO, 2016; NUZZO, 2007; NUZZO e GAUCI, 2012; NUZZO, 2016; CORTÉS VELÁSQUEZ & NUZZO, 2017; SILVA NETO, 2018; SANTORO & NASCIMENTO SPADOTTO, 2020 para citar alguns).

Nosso trabalho, então, se justifica em três frentes: em primeiro lugar, ao tratar do italiano, considera uma língua que ainda não tem sido muito contemplada na área da Pragmática Interlinguística; em segundo lugar, visa a oferecer uma contribuição aos estudos sobre a competência pragmática e à maneira como é abordada nos materiais didáticos; em terceiro lugar, apresenta uma proposta, em formato de material didático, que pode auxiliar os professores no ensino da Pragmática em italiano L2.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, esta pesquisa, que se enquadra na área da Pragmática Interlinguística Instrucional, tem como objetivo principal, por um lado, verificar quais são as principais lacunas no caso específico dos pedidos nos manuais de italiano L2/LE; e, por outro, a partir dos problemas identificados, propor material suplementar que possa ser utilizado na sala de aula de italiano L2/LE para promover a consciência (meta)pragmática dos aprendizes, tanto em nível sociopragmático quanto em nível pragmalinguístico.

Mais especificamente, com esta pesquisa tentamos entender:

1. como se caracteriza o insumo pragmalinguístico, sociopragmático e metapragmático que os livros didáticos de italiano para estrangeiros apresentam sobre o ato de fala dos pedidos;
2. se e em que medida o material semiautêntico dos *role-plays* analisados e utilizados como insumo na preparação de atividades didáticas sobre pedidos pode suprir algumas das lacunas apontadas nos LDs;
3. se e em que medida uma intervenção didática com atividades desenvolvidas especialmente para o ensino de pedidos em italiano a partir de *role-plays* pode contribuir para que os aprendizes adquiram uma maior sensibilidade (meta)pragmática em termos tanto sociopragmáticos quanto pragmalinguísticos;
4. se e em que medida as diferenças entre os contextos de aprendizagem de italiano L2 (na Itália) e LE (no Brasil) podem influenciar o uso de modificadores e atos de suporte por parte dos aprendizes antes e depois da intervenção didática.

Quanto à organização dos capítulos da tese, o primeiro é dedicado à descrição do ato de fala do pedido, fazendo referência à Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969) e à Teoria da Cortesia (BROWN & LEVINSON, 1987) e, além disso, às classificações, em que se identificam as diferentes partes do “macro-ato” do pedido e os atenuadores utilizados para mitigar sua força ilocucionária (BLUM-KULKA et al, 1989; NUZZO, 2007). Nesse capítulo, são também apresentadas definições de conceitos centrais nos estudos da Pragmática, ligados à Sociopragmática, à Pragmalinguística e à mitigação.

No segundo capítulo, nos aprofundamos nas questões da Pragmática Interlinguística, relacionando entre si a contribuição dos estudos cross-culturais, as pesquisas sobre aquisição da competência pragmática e as investigações sobre o papel do ensino nesse cenário. Quanto ao processo de aquisição, abordamos as teorias cognitivas da *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1993) e do Modelo Bidimensional de Bialystock (1993), além de tratar dos estágios de aquisição do pedido propostos por Kasper e Rose (2002). Quanto ao ensino da Pragmática, nos concentramos nos métodos utilizados em sala de aula (implícito, explícito, indutivo e dedutivo) (NUZZO & GAUCI, 2012; GLASER, 2013; TAGUCHI, 2015, entre outros), na forma como os livros didáticos tratam essa dimensão (VELLENGA, 2004; USÓ-JUAN, 2007; PETRAKI

& BAYES, 2013; REN & HAN, 2016; BARRON, 2016; NUZZO, 2016, entre outros) e na influência do contexto de aprendizagem (de L2 ou LE) na aquisição da competência pragmática (BARDOVI-HARLIG & DÖRNYEI, 1998; NIEZGODA & ROEVER, 2001; BARDOVI-HARLIG, 2013; ALCÓN SOLER, 2015).

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da primeira parte da pesquisa: as análises dos livros didáticos. Primeiramente, descrevemos os critérios utilizados para a seleção dos manuais a serem examinados, para depois explicar como foram conduzidas as análises sociopragmática, pragmalinguística e metapragmática. Nesse capítulo é também ilustrada a metodologia de análise dos pedidos que será utilizada no restante da tese e que se baseia, em grande parte, na classificação proposta pelo Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural da USP, identificando os principais elementos que constituem esse “macro-ato”.

O quarto capítulo mostra os resultados das análises sociopragmáticas, pragmalinguísticas e metapragmáticas conduzidas seguindo a metodologia descrita no capítulo anterior. Primeiramente, por meio de análises de cunho mais quantitativo, os pedidos dos livros didáticos são comparados com pedidos gravados em *role-plays* com falantes nativos em *settings* e contextos semelhantes; em segundo lugar, por meio de análises qualitativas, se analisam as atividades dos livros voltadas ao ensino explícito ou implícito dos pedidos para entender se esse ato é abordado por uma perspectiva pragmática que considere o pedido como ato comunicativo e que leve em conta a influência do contexto no uso da língua, assim como o efeito da língua no contexto.

O quinto capítulo também é de metodologia e nele tratamos de como, a partir dos resultados coletados na primeira fase da pesquisa, foram elaboradas as sequências didáticas de nível A2 e B1. Além disso, descrevemos os participantes da intervenção didática, assim como os métodos de coleta de dados utilizados no pré e pós-teste para medir o efeito do tratamento, a saber, DCTs (*Discourse Completion Tasks*) e questionários retrospectivos simplificados. Por último, explicamos o método estatístico utilizado no confronto dos dados dos grupos experimentais e do grupo controle.

O sexto capítulo mostra os resultados da intervenção didática, primeiramente concentrando-se nos dados coletados por meio dos DCTs para depois passar aos dados dos questionários retrospectivos simplificados. Os grupos experimentais em contexto L2 e LE foram confrontados entre si para identificar semelhanças e diferenças na reação à intervenção didática. O grupo experimental em contexto LE também foi comparado com um grupo controle no mesmo contexto para verificar se os resultados obtidos nos grupos experimentais podem ser

atribuíveis, pelo menos em parte, ao tratamento didático. Por último, foi conduzida uma análise qualitativa das reflexões dos aprendizes dos grupos experimentais sobre a relevância do estudo dos recursos atenuadores nas aulas de italiano L2 e LE.

Finalmente, nas considerações finais, respondemos aos questionamentos que guiaram nosso trabalho, chegando a conclusões sobre a representação dos pedidos nos livros didáticos, as possíveis vantagens de utilizar dados coletados por meio de *role-plays* como insumo em material didático, o efeito do tratamento didático e a influência do contexto de L2 e LE sobre o ensino da dimensão pragmática.

CAPÍTULO 1. O ato de fala do pedido: da teoria pragmática aos estudos empíricos

1.1 Algumas considerações sobre a Pragmática

Este trabalho se insere dentro da grande área de estudos linguísticos conhecida como Pragmática, que, por ser particularmente vasta, tem sido definida por diversos estudiosos e por diferentes perspectivas. Acreditamos, então, que seria importante começar explicando como decidimos definir a Pragmática neste trabalho, de forma que o leitor possa entender de onde estamos partindo.

Adotaremos aqui a definição proposta por Crystal (2008 [1997]), segundo o qual a Pragmática consiste no

estudo da língua do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que fazem, das restrições que encontram no uso da língua em interações sociais e dos efeitos que seu uso da língua tem sobre os outros participantes na troca comunicativa

study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.
(CRYSTAL, 2008 [1997], p. 379)

Partindo dessa definição, percebemos que há diversos fatores a serem considerados quando se decide enxergar a língua pela perspectiva pragmática: em primeiro lugar, temos que levar em conta tanto os “usuários” e suas intenções quanto o contexto da interação (“interações sociais”). O contexto irá definir uma série de “restrições” que influenciarão as “escolhas linguísticas” dos usuários e, por sua vez, essas escolhas linguísticas terão “efeitos” sobre os interlocutores. Como apontam Kasper e Rose (2002), na definição de Crystal fica claro que o significado pragmático surge a partir das escolhas feitas pelo usuário, as quais, por um lado, são influenciadas (ou restringidas) pelas convenções sociais de determinado contexto e, por outro, influenciam esse mesmo contexto e os participantes nele envolvidos.

É importante também destacar que existem hoje, na literatura, essencialmente duas concepções de Pragmática: a da Pragmática como componente e a da Pragmática como perspectiva (cf. VERSCHUEREN, 1999; MEY, 2001; HUANG, 2007). A primeira se baseia na visão da linguística como um conjunto de componentes diversas, entre as quais está a Pragmática. Segundo essa vertente, que teria origem na linguística e na filosofia da linguagem anglo-americana, a Pragmática seria o estudo do significado com base no uso da língua e, entre

seus interesses principais, estariam a implicatura, a pressuposição, os atos de fala, a dêixis e a referência (HUANG, 2007). Em outras palavras, a Pragmática como componente visaria a responder à pergunta: “como os recursos linguísticos são usados?” [*“how are the language resources used?”*] (VERSCHUEREN, 1999, p.2). A outra concepção teria origem na Europa continental e descreve a Pragmática como “*uma perspectiva geral cognitiva, social e cultural sobre fenômenos linguísticos em relação a seu uso em forma de comportamento*” [*“a general cognitive, social, and cultural perspective on linguistic phenomena in relation to their usage in forms of behaviour”*] (VERSCHUEREN, 1999, p.8, ênfase no original). Segundo essa visão mais funcional, a Pragmática visaria a responder à pergunta “como a língua funciona na vida dos seres humanos?” [*“how does language function in the life of human beings?”*] (VERSCHUEREN, 1999, p.8, ênfase no original), apresentando a vantagem de se poder estudar certo fenômeno através da lente da Pragmática sem, contudo, estar limitado a ela, ou seja, podendo combinar a visão pragmática com outros campos de estudo linguístico (cf. KASPER & ROSE, 2002).

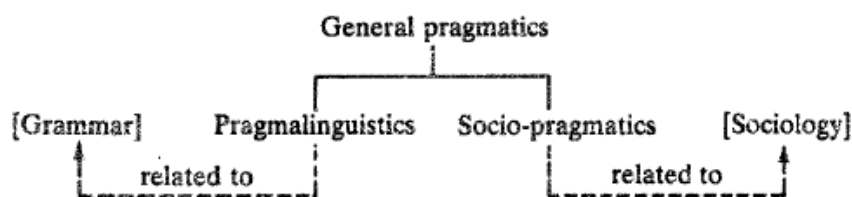
A nosso ver, a visão de Pragmática como perspectiva sugerida por Verschueren não é necessariamente incompatível com a ideia da Pragmática como um componente da teoria linguística. Mey, por exemplo, sugere uma coexistência ou até uma complementação dessas duas visões, com a Pragmática como um componente sendo “entendida como um conjunto de todas funções pragmáticas que possam ser atribuídas à língua” [*“understood as the set of whatever pragmatic functions can be assigned to language”*] (MEY, 2001, p. 9), ao passo que a Pragmática como perspectiva consistiria na “forma em que essas funções operam” [*“the way these functions operate”*] (MEY, 2001, p. 9).

Neste trabalho, sempre atentamos para o fato de que a visão de Pragmática como perspectiva nos permite ter uma noção mais completa (e complexa) da interface e da interrelação entre diferentes forças que atuam simultaneamente na língua em uso, entre as quais estão a língua, a identidade individual e o contexto social e cultural. No entanto, lançamos mão também da noção de Pragmática como componente(s) (mais ou menos) definido(s) da teoria linguística, pois, em alguns casos, é necessário utilizar conceitos que possam ser mais facilmente operacionalizados. Apesar de a visão de Pragmática como componente ter sido às vezes considerada reducionista (cf. VERSCHUEREN, 1999), é importante lembrar que essa visão também leva em consideração a complexidade desse campo de estudos, tanto que dentro dele existem uma variedade de teorias e conceitos distintos e, ao mesmo tempo, interconectados, como veremos ao longo do capítulo.

1.2 Sociopragmática, Pragmalinguística e Metapragmática

Entre os componentes que constituem a Pragmática, uma das distinções mais produtivas tem sido aquela proposta por Leech (1983), que divide a Pragmática em duas subáreas: a Pragmalinguística e a Sociopragmática (Figura 1). A Pragmalinguística consiste no “estudo da parte mais linguística da Pragmática” [*“the study of the more linguistic end of pragmatics”*], ou seja, “os recursos específicos que uma língua fornece para transmitir determinadas ilocuções” [*“the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions”*] (LEECH, 1983, p.11), ao passo que a Sociopragmática é descrita como “a interface sociológica da Pragmática” [*“the sociological interface of pragmatics”*] ou as “específicas condições locais acerca do uso da língua” [*“specific local conditions on language use”*] (LEECH, 1983, p.11).

Figura 1 – A divisão da Pragmática em Pragmalinguística e Sociopragmática



Fonte: Leech (1983, p.11)

Leech não entra em maiores detalhes em relação a essas duas partes da Pragmática, mas consideramos que essa divisão é particularmente eficaz no plano teórico e analítico, mas, no uso da língua, a Pragmalinguística e a Sociopragmática são indivisíveis, como dois lados da mesma moeda, e, por isso, é difícil olhar para uma sem considerar a outra. Assim, um usuário, ao produzir enunciados (ou atos de fala, como veremos a seguir), precisa necessariamente combinar elementos da Pragmalinguística e da Sociopragmática, levando em consideração as próprias intenções ou objetivos comunicativos e indicando, “por meio [da escolha] de elementos linguísticos, que ele reconhece as normas e regras sociais do evento comunicativo” [*“indicating through their [choice] of linguistic features that they recognize the social rules and norms of the speech event”*] (ROEVER, 2011, p.471). A Pragmalinguística diz respeito às escolhas de elementos linguísticos, as quais são determinadas pelas normas sociais do evento comunicativo, ou seja, pela dimensão sociopragmática, que, por sua vez, é influenciada por essas mesmas escolhas. Por quanto difíceis de serem completamente separados, esses conceitos foram particularmente importantes neste trabalho e serão constantemente retomados.

Em outra dimensão, mas igualmente importante, está o conceito de Metapragmática, que não é unívoco e, segundo Caffi (1994), possui três concepções: pode ser entendido, em primeiro lugar, como a discussão teórica do que é a Pragmática; em segundo, como as condições e as possibilidades que fazem com que os usuários ajam por meio da língua; em terceiro, como “linguagem reflexiva” ou metalinguagem, ou seja, como a capacidade da Pragmática de falar dela mesma.

A primeira concepção, por quanto ontológica e epistemicamente importante, não será tratada aqui em maiores detalhes, mas já foi mencionada na seção anterior, em que apresentamos a definição de Pragmática com que trabalharemos ao longo deste trabalho. A segunda concepção é definida por Mey (2001) como “as circunstâncias que nos permitem ou impedem de usar a língua (ou de usá-la adequadamente, conforme o caso)” [*“the circumstances that allow us to use our language or prevent us from using it (or from using it adequately, as the case may be)”*] (MEY, 2001, p. 177) e é uma das principais questões tratadas nesta tese. Por último, a terceira concepção de Metapragmática sugerida por Caffi é a verdadeira essência deste capítulo, onde abordaremos as principais teorias que guiam os estudos em Pragmática, ou seja, as formas que filósofos, linguistas e pragmaticistas encontraram para estudar e falar da Pragmática.

1.3 O pedido

Como já mencionamos na introdução, esta tese trata de Pragmática e, mais especificamente, de competência pragmática³, isto é, da capacidade de produzir a língua de forma adequada ao contexto. Para fazer isso, selecionamos o ato de fala do pedido, que definiremos a seguir de acordo com as diferentes teorias e componentes da Pragmática.

1.3.1 O pedido como ato de fala

Dentro da Pragmática, o pedido é considerado como um ato de fala, ou seja, um enunciado que, ao ser proferido realiza uma ação sobre o mundo. Isso nos remete aos fundamentos da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1962), que considera que “dizer é fazer”, concentrando-se no caráter acional da língua. Com efeito, Austin (1962) identifica o que acontece quando se profere um enunciado, distinguindo três dimensões no uso da língua: o ato

³ Um conceito que veremos no próximo capítulo.

locucionário que é constituído pelas palavras proferidas e pelo seu sentido referencial, ou seja, é o “ato de dizer algo” [*“the act of ‘saying something’”*] (AUSTIN, 1962, p.94); o ato *ilocucionário*, que possui certa *força ilocucionária* e representa justamente a ação linguística que provocará determinado efeito no interlocutor; e o ato *perlocucionário*, que corresponde “aos efeitos consequenciais sobre os sentimentos, os pensamentos ou as ações do público, do falante ou de qualquer outra pessoa” [*“certain consequential effects upon the feelings, thoughts, or actions of the audience, or of the speaker, or of other persons”*] (AUSTIN, 1962, p.101), ou seja, representa a reação das pessoas envolvidas no contexto comunicativo, a qual pode ser intencionalmente provocada pelo falante, ou não. Apesar dessa subdivisão, Austin acredita que pelo menos os dois primeiros atos não são realmente divisíveis, pois “realizar um ato locucionário podemos dizer que seja, no geral, também e *a mesma coisa* que realizar um ato ilocucionário” [*“to perform a locutionary act is in general, we may say, also and eo ipso to perform an illocutionary act”*] (AUSTIN, 1962, p.98, ênfase no original), ao passo que o ato perlocucionário pode, ou não, ocorrer. Outra questão apontada pelo autor diz respeito à diferenciação entre ato ilocucionário e ato perlocucionário, já que os dois tratam dos efeitos/consequências, mas em sentidos diferentes. O ato ilocucionário deve assegurar a compreensão (*uptake*) por parte do interlocutor, ao passo que o ato perlocucionário requer a execução, por parte do falante ou do interlocutor, de um segundo ato, o qual pode (ou não) ser consequência do ato ilocucionário anterior.

Austin também reconhece que o contexto em que o ato de fala é proferido é fundamental, já que “dizer é fazer” contanto que “as *circunstâncias* nas quais as palavras são proferidas sejam, de alguma forma, ou de algumas formas, *apropriadas*” [*“the circumstances in which the words are uttered should be in some way, or ways, appropriate,”*] (AUSTIN, 1962, p.8, ênfase no original) e convencionalizadas⁴.

Segundo o filósofo inglês, os atos de fala, por ele considerados como performativos, veiculam um vasto número de valores ilocucionários⁵, que podem ser classificados em conjuntos, que ele chama de famílias, cada uma compreendendo forças ilocucionárias com características em comum. Apesar de Austin (1962) não tratar explicitamente dos pedidos, a

⁴ Cf. a “doutrina de infelicidades” proposta pelo próprio Austin (1962) que leva em consideração diversos aspectos contextuais.

⁵ Nas palavras do próprio Austin, ao fazer um levantamento de todos os verbos performativos, teríamos “uma lista de verbos na ordem de 10 elevado à terceira potência” [*“a list of verbs of the order of the third power of 10”*] (AUSTIN, 1962, p.149). Essa afirmação tem sido apontada como particularmente problemática por associar a ideia de força ilocucionária com uma lista de verbos performativos em inglês, no que veio a ser conhecido como “falácia dos verbos performativos”, ou seja, uma visão etnocêntrica e, por isso, limitada do conceito de ato de fala (cf. RAJAGOPALAN, 2010; WIERZBICKA, 2003).

partir de sua classificação depreende-se que pertenceriam à classe dos exercitivos, ou seja, os atos em que o falante manifesta o exercício de poder, direito ou influência para que o ouvinte se sinta compelido a fazer algo (Austin, 1962).

Searle, discípulo de Austin e outro nome de relevo na Teoria dos Atos de Fala, propõe uma nova classificação dos atos de fala, em que é introduzida a classe dos diretivos, constituída por atos que são “tentativas (...) de o falante conseguir que o ouvinte faça algo” [*“attempts (...) by the speaker to get the hearer to do something”*](SEARLE, 1976, p. 11). É nessa classe que Searle insere, explicitamente, os pedidos, os quais são atos com que o falante tenta orientar as ações do ouvinte e que podem ser realizados contanto que haja as condições preparatórias necessárias para tal, como resumido no Quadro 1.

Quadro 1 – As condições de felicidade para pedidos de acordo com Searle

Condições preparatórias	a) Que o ouvinte seja capaz de fazer <i>x</i> , ou que o falante acredite que o ouvinte seja capaz de fazer <i>x</i> b) Não é óbvio que o ouvinte faria <i>x</i> se o falante não lhe pedisse para fazê-lo.
Condição de sinceridade	O falante quer que o ouvinte faça <i>x</i>
Condição do conteúdo proposicional	O falante predica um futuro ato <i>x</i> por parte do ouvinte.
Condição essencial	Conta como uma tentativa do falante para que o ouvinte faça <i>x</i>

Fonte: Searle (1969, p. 66)

Outra contribuição importante de Searle à Teoria dos Atos de Fala foi a descrição dos atos indiretos, ou seja “os casos em que um ato ilocucionário é executado indiretamente através da execução de outro ato” [*“cases in which one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another”*] (SEARLE, 2001 [1975], p. 168). Segundo Searle, nesses casos, a comunicação acontece porque “o falante comunica ao ouvinte mais do que ele realmente diz, apoiando-se tanto nas informações de fundo, linguísticas e não linguísticas, mutuamente compartilhadas, quanto nos poderes gerais de raciocínio e inferência por parte do ouvinte” [*“in indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer”*]

(SEARLE, [1975]2001, p.169). Para que a comunicação aconteça, então, duas estratégias são necessárias: em primeiro lugar, precisa-se estabelecer que há um valor ilocucionário além daquele que está sendo expresso, o que é possível seguindo o Princípio da Cooperação de Grice (1982 [1975]), ou seja, considerando que nossas trocas conversacionais normalmente não são comentários desconexos, mas são, pelo menos em parte, esforços cooperativos⁶; em segundo lugar, precisa-se de um dispositivo que nos permita interpretar esse valor ilocucionário “escondido”, e aqui Searle lança mão da Teoria dos Atos de Fala. O linguista americano ainda aponta que, frequentemente, a convencionalidade também assume um papel importante, já que algumas “formas tenderão a se tornar convencionalmente estabelecidas como formas idiomáticas padrão para atos de fala indiretos” [*“forms will tend to become conventionally established as the standard idiomatic forms for indirect speech acts.”*] (SEARLE, 2001 [1975], p.177). Essas formas, além de manterem seu sentido literal, adquirirão também um uso convencional, como é o caso dos pedidos realizados com as formas “você pode...?” (*Can you...?*) ou “você poderia...?” (*Could you...?*). Sempre segundo Searle, o uso de atos indiretos no lugar de atos diretos se deve principalmente (mas não somente) à polidez (ou cortesia), como veremos mais adiante na teoria proposta por Brown e Levinson (1987).

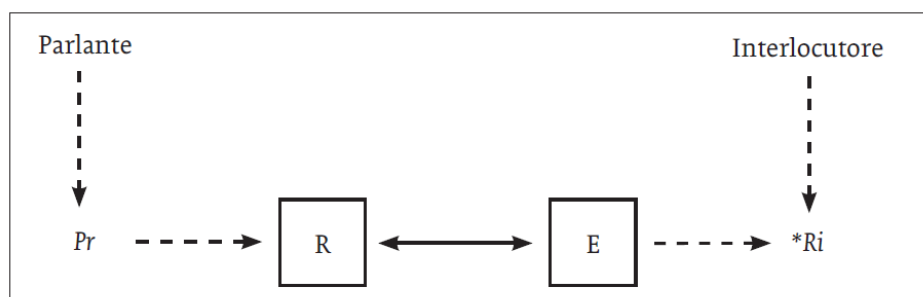
Até agora, as definições de pedidos propostas por Austin (1962) e Searle (1969) partem do ponto de vista da competência do falante, que, por meio de enunciados mais ou menos convencionalizados e mais ou menos indiretos, tenta fazer com que o ouvinte faça algo. Sbisà, que também se dedica à Teoria dos Atos de Fala, muda completamente esse paradigma ao propor que os atos de fala sejam interpretados a partir do ouvinte. Segundo a autora, o tema central da Pragmática e da Teoria dos Atos de Fala é o da interpretação/recepção, que, por um lado, se baseia nos significados e usos codificados de aspectos linguísticos e paralinguísticos, e, por outro, depende da “posição do interlocutor em relação ao enunciador” [*“posizione dell’interlocutore nei confronti dell’enunciatore”*] (SBISÀ, 2009 [1989], p.22).

Baseando-se no trabalho de Austin (1962), Sbisà também reconhece que o enunciado pode ser dividido em três dimensões: o “ato do dizer” (*atto del dire*), ou ato locucionário; o ato perlocucionário, evidente já que ideias e comportamentos podem comprovadamente ser influenciados por meio da linguagem; e, finalmente, o ato ilocucionário, “o fazer no dizer” (*il*

⁶ Por questões de espaço, não entraremos em detalhes aqui acerca do Princípio da Cooperação de Grice (1982 [1975]). Iremos nos limitar a dizer que se baseia em quatro máximas (da quantidade, da qualidade, da relação e do modo) que descrevem a conversa ideal (e não a língua em uso). Na língua em uso, essas máximas são consistentemente quebradas, no entanto, se considerarmos que a interação não se constrói com base em enunciados desconexos, mas com base na cooperação entre os interlocutores, então o ouvinte tentará sempre entender o “significado ilocucionário oculto” de um enunciado que, aparentemente, viola as máximas conversacionais. Esse processo de inferência é identificado por Grice como “implicatura”.

fare nel dire), ou a mediação entre o dizer e o ato perlocucionário. Diferentemente de Austin (e Searle), cujo foco estava no falante, Sbisà enfatiza que o ato ilocucionário deve ser analisado a partir da dita “sanção” do interlocutor, ou seja, a partir dos efeitos e da atribuição de responsabilidade por esses efeitos, para depois chegar à competência do falante (Figura 2).

Figura 2 – Análise do ato ilocucionário a partir de seu efeito (SBISÀ, 2009 [1989])



Fonte: Sbisà (2009 [1989]), p.66

No esquema proposto por Sbisà, Pr representa o proferimento do enunciado; E, o efeito; R, a recepção; e Ri, a resposta. Podemos então ver que o proferimento (Pr) pode ser considerado como a realização de um ato ilocucionário somente se levar a um efeito (E), o que só pode acontecer se ocorrer a recepção (R). As setas pontilhadas correspondem ao que uma pessoa de fora, ou um analista, podem de fato ver: o falante proferindo o enunciado e a resposta do interlocutor.

Essa perspectiva nos ajuda não tanto na análise do que o enunciador quis dizer (*speaker's meaning*), mas em uma melhor compreensão de como os interlocutores interagem, ou seja, Sbisà descreve o ato ilocucionário como essencialmente e necessariamente interacional.

A linguista italiana também empreendeu a tarefa de classificar os diferentes “efeitos” ilocucionários e, para evitar cair na “falácia dos verbos performativos” e seu consequente etnocentrismo, decide prescindir do uso de verbos performativos. A solução foi encontrada na semiótica narrativa, segundo a qual um sujeito pode ser agente a partir do momento em que lhe competem uma série de “predicados modais”, que, no modelo de Sbisà, são três: *poder*, ou o direito de fazer ou não fazer algo; *dever*, ou a obrigação de fazer ou não fazer algo; *saber*, ou uma capacidade (ou autoridade) para fazer algo. A produção de um ato de fala com determinado valor ilocucionário acarretará certos efeitos e atribuirá diferentes predicados modais aos protagonistas da interação que, retomando a semiótica greimasiana, não são os indivíduos da

interação (ou seja, o falante e o ouvinte), mas as funções actanciais que eles desempenham⁷. Nessa nova classificação, os pedidos são considerados como atos comportativos, ou seja, atos em que o falante (destinador) atribui um poder ao interlocutor (destinatário).

Resumindo, o pedido tem sido definido pelo menos de três diferentes maneiras de acordo com a Teoria dos Atos de Fala, como podemos ver no

Quadro 2, elaborado com base nos trabalhos de Nascimento Spadotto (2016) e Silva Neto (2018):

Quadro 2 – O ato de fala do pedido definido por Austin, Searle e Sbisà

	Definição de pedido
Austin (1962)	Ato exercitativo: consiste no exercício de poder, direito ou influência, possibilitando mudar o curso das ações do interlocutor.
Searle (1969)	Ato diretivo: consiste em tentativas do falante de induzir o ouvinte a determinada ação. Pode ser representado pelo verbo performativo “pedir”, por outros indicadores de força ilocucionária e por atos de fala indiretos.
Sbisà (2009 [1989])	Ato comportativo: tem como efeito previsto que o falante obtenha do seu interlocutor algo de que necessita.

Fonte: Nascimento Spadotto (2016, p. 50) e Silva Neto (2018, p. 47–48)

Apesar das três definições nos ajudarem a descrever o pedido, elas não são exaustivas, pois há outros aspectos que também precisam ser considerados, como veremos nas próximas seções.

1.3.2 O pedido como “macro-ato”

Uma das críticas que têm sido feitas aos trabalhos de Austin (1962) e Searle (1969) reside no fato de esses autores tratarem os atos de fala como enunciados isolados, ou seja, sem considerar o contexto sociocultural ou o co-texto⁸ em que estão inseridos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005; THOMAS, 2013 [1995]; CAFFI, 2011), o que talvez se deva ao fato de

⁷ Por não serem conceitos de grande relevância para nosso trabalho, não entramos em muitos detalhes sobre os conceitos semióticos implementados por Sbisà (2009 [1989]), por isso remetemos ao texto da autora para uma visão mais detalhada.

⁸ Termo emprestado da linguística textual que designa “a parte de texto que precede e aquela que segue um determinado enunciado” [“*la parte di testo che precede e quella che segue un determinato enunciato*”] (Caffi, 2011, p. 60).

terem se concentrado mais em aspectos teóricos que práticos. Os estudos que abordaram os atos de fala por um viés mais empírico, começaram a notar que diversos desses atos se realizam, na verdade

como cadeias de unidades menores (atos de fala discretos), que, se produzidas juntas, contribuem de maneira específica a um cenário global que representa um ato de fala completo que emerge de forma sequencial

[as chains of smaller units (discreet speech act), which, if produced together, contribute in a specific way to a global scenario representing a 'sequentially' emergent complete speech act] (VÁLKOVÁ, 2012, P.44)

É assim que começa a ser introduzida a ideia de “*speech act set*” (OLSHTAIN & COHEN, 1983), isto é, “uma combinação de atos de fala que, tomados juntos, criam um ato de fala completo” [*“a combination of speech acts that, taken together, make up a complete speech act”*](MURPHY & NEU, 1996, p. 214). Os autores explicam que, frequentemente, na conversa espontânea, o ato de fala não é realizado em um único enunciado, mas em uma série de enunciados, às vezes distribuídos em diversos turnos na interação.

Blum-Kulka et al. (1989) também adotam essa visão de *speech act set* ao se referirem ao pedido não só como ato de fala, mas como sequência, pois em seus estudos empíricos notam que é constituído por uma série de atos menores (que, como veremos mais adiante, serão chamados de atos de suporte).

Nuzzo (2007), em seu trabalho empírico sempre sobre pedidos, também percebe as limitações da noção de atos de fala e, por isso, prefere os termos “ato comunicativo” ou “macro-ato”. De fato, em linha com os autores mencionados acima, Nuzzo (2007) considera que um ato comunicativo se constitui por uma série de atos de fala (que ela chama de sub-atos) que veiculam forças ilocucionárias diferentes. Por exemplo, um falante pode se desculpar antes de realizar uma reclamação, mas tratar a desculpa e a reclamação no mesmo nível não permitiria entender o que o falante está, de fato, fazendo. Somente olhando para ao ato comunicativo entendemos que o falante está reclamando e que a desculpa nada mais é que um atenuador que mitiga⁹ a força ilocucionária da reclamação.

Com base nessas experiências empíricas, então, Válková (2012, 2014) sugere um novo *framework* em que enquadrar o estudo dos atos de fala, que ela identifica como *Speech Act Set Theory*. Até onde sabemos, essa proposta ainda não tem se afirmado como uma verdadeira teoria pragmática, mas nosso estudo dos pedidos foi conduzido por essa perspectiva, ou seja,

⁹ Logo adiante entraremos em maiores detalhes acerca dos conceitos de atenuação/mitigação.

não nos limitando ao nível do enunciado, mas enxergando o pedido como um ato comunicativo ou “macro-ato” (ou, em inglês, *speech act set*).

Com base no que foi exposto até aqui, podemos finalmente chegar a uma definição inicial do que entendemos como pedido neste trabalho: é um “macro-ato” que o falante profere com a intenção de influenciar as ações do ouvinte e é também o efeito desse ato sobre o ouvinte.

Essa definição, contudo, ainda não aborda outros aspectos que precisamos levar em consideração e que serão introduzidos pela Teoria da Cortesia.

1.3.3 O pedido como ato ameaçador à face

Outra teoria importante da Pragmática que contribuiu à definição de pedido é a Teoria da Cortesia, também conhecida como Teoria da Polidez¹⁰. Partindo do conceito de face de Goffman, definido como o “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma” (GOFFMAN, 2011 [1967], p. 13), ou seja, a imagem que a pessoa tem de si e que quer comunicar para os outros em certa interação, Brown e Levinson (1987) elaboraram o alicerce da Teoria da Cortesia. Nessa teoria, o conceito de face indica “a própria imagem pública que todo membro reivindica para si” [*“the public self-image that every member wants to claim for himself”*] (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 62) e se divide em face negativa, ou seja, a “vontade que cada ‘membro adulto e competente’ tem de que suas ações não sejam impedidas pelos outros” [*“the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others”*] (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 62) e face positiva, ou seja, “a vontade que cada membro tem de que suas vontades sejam desejáveis para pelo menos algumas outras pessoas” [*“the want of every members that his wants be desirable to at least some others.”*] (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 62). Em outras palavras, a face negativa está relacionada ao nosso “território” e ao nosso direito de não sermos incomodados, ao passo que a face positiva consiste no desejo de que os outros nos aprovem.

Os atos de fala que produzimos em nossas relações com os outros podem ameaçar as faces positiva ou negativa nossas ou do nosso interlocutor e, por isso, são chamados de *face-threatening acts* (abreviados como FTAs). Nessa ótica, o ato de fala do pedido, por exemplo, é

¹⁰ Em português, encontram-se ambos os termos *polidez* e *cortesia* utilizados em estudos linguísticos. Segundo alguns autores, como Vilaça e Bentes (2008), a polidez indicaria um conjunto de normas sociais que determinam o comportamento em geral, ao passo que a cortesia seria mais ligada a essas normas dentro da interação (cf. SILVA NETO, 2018). Em nosso trabalho, decidimos adotar o termo *cortesia*, considerando que esta pesquisa foi desenvolvida em diálogo com os trabalhos do Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural, que optou por utilizar essa terminologia.

considerado como um ato de fala inerentemente ameaçador à face (FTA). Mais especificamente, representa uma ameaça à face negativa do ouvinte, pois indica que o falante tem a intenção de impedir sua liberdade de ação. Esse ato, de fato, acontece quando o falante coloca certa pressão para que o ouvinte desempenhe determinada ação que irá trazer benefícios para o falante e custos para o ouvinte (Nuzzo, 2007). Contudo, não é só a face negativa do ouvinte a ser ameaçada pelo pedido, mas a face positiva do falante também sofre ameaças já que ele, por um lado, se demonstra pouco sensível às liberdades do ouvinte e, por outro, se expõe a uma possível recusa de seu pedido¹¹.

A cortesia, ou polidez, é derivada dessas noções de face, pois, no momento de produzir um FTA, se faz necessária a utilização de estratégias reparadoras que amenizem a ameaça e preservem as faces de ambos os interlocutores. Por ser baseada no conceito de face, a cortesia pode ser *positiva*, caso se utilizem estratégias que preservem a face positiva do interlocutor, demonstrando proximidade ou solidariedade em relação a ele, ou pode ser *negativa*, caso tenha como objetivo salvaguardar o território (ou face negativa) do outro. No entanto, para saber dosar a quantidade e o tipo de estratégias, é necessário considerar o contexto, isto é, a dimensão sociopragmática, como veremos a seguir.

1.3.3.1 A dimensão sociopragmática: variáveis micro e macrosociais

Considerando que o pedido, como ato ameaçador à face, é frequentemente atenuado, precisamos considerar qual o grau de ameaça para sabermos como atenuá-la: em certas culturas, pedir uma caneta emprestada não é mesma coisa que pedir dinheiro emprestado. Portanto, Brown e Levinson (1987) consideram que o uso de determinadas estratégias está fortemente ligado a variáveis sociais e ao contexto específico em que a troca comunicativa acontece. Os autores isolam três fatores contextuais particularmente determinantes nas escolhas do falante na hora de se dirigir a seu interlocutor: 1) a distância social (DS) entre o falante e o ouvinte, representada por uma relação simétrica; 2) o poder relativo (P) entre o falante e o ouvinte, representado por uma relação assimétrica; 3) o grau de imposição do ato de fala (GI) em uma determinada cultura¹². Segundo os autores, ao analisar o contexto com base nessas três variáveis

¹¹ Segundo Barron (2006) e Nuzzo & Gauci (2012), se o pedido acontecer em uma situação de certa intimidade entre o falante e o ouvinte, esse ato não precisa ser necessariamente visto como uma ameaça, mas como um instrumento para lisonjear a face positiva do interlocutor, mostrando confiança nele e exaltando assim sua generosidade ou competência. No entanto, Nuzzo & Gauci (2012) também reconhecem que na sociedade italiana contemporânea, o aspecto ameaçador é provavelmente o componente principal do pedido.

¹² Em inglês, Brown e Levinson usam os seguintes termos: *social distance* (D), *power* (P) e *ranking of imposition* (R).

sociológicas, se obterá o “peso” do FTA que se pretende realizar e se saberá, portanto, escolher as melhores estratégias para realizá-lo. Esse processo está esquematizado na seguinte equação, em que W representa o “peso” (*weight*) do FTA e “x” representa o próprio FTA:

$$W(x) = DS (\text{falante, ouvinte}) + P (\text{falante, ouvinte}) + GI (x)$$

As variáveis contextuais sugeridas por Brown e Levinson (1987) correspondem ao que Barron (2005) identifica como variáveis microssociais, a ser distinguidas das variáveis macrossociais, ou seja, as variações regionais, de gênero, de idade, geracionais e ocupacionais (entre outras). Barron (2005) reforça que todas as variáveis – micro e macrossociais – desempenham, nas escolhas linguísticas dos usuários, um papel mais ou menos importante de acordo com a situação.

Além das variáveis sugeridas por Brown e Levinson (1987) e por Barron (2005), Nickels (2006), baseando-se em Hymes (1972a), propõe de analisar o contexto também a partir do conceito de *setting*, que pode ser visto não só como o tempo, o espaço e as circunstâncias físicas (Hymes, 1972), mas também como “o meio social da interação” [*“the social milieu of the interaction”*] (Nickels, 2006, p. 255). Dessa forma, o *setting* não se limita a indicar o lugar onde os atos comunicativos acontecem, mas determina também os papéis dos participantes e suas relações com o contexto em que se encontram. Assim, um *setting* acadêmico é diferente de um *setting* familiar ou de um *setting* de encontro de serviço.

Bravo (2010), por outro lado, insiste mais na importância de considerar as variáveis macrossociais, propondo uma perspectiva sociocultural nos estudos da (des)cortesia, ou seja, uma perspectiva que põe maior ênfase no contexto, incluindo em suas análises conceitos etnográficos. Dessa forma, o objetivo desses estudos seria o de descrever a produção e interpretação dos enunciados produzidos pelos falantes por um ponto de vista mais êmico (de dentro), em que o analista interpreta os enunciados não só com base na sua introspecção, mas consultando os usuários da língua e levando em consideração suas interpretações. Nessa visão, o contexto e as premissas socioculturais, não seriam colocadas em segundo plano (como acontece na teoria de Brown e Levinson, 1987), mas viriam a ser categorias de análise tão importantes como as outras, pois não se pode ignorar que o uso habitual que se faz da língua em determinada comunidade de fala “pressupõe conhecimentos compartilhados acerca de códigos linguísticos, sociais e culturais; ou seja, uma competência social e cultural para a comunicação” [*“presupone, entre otros, conocimientos compartidos acerca de códigos*

lingüísticos, sociales y culturales; es decir, la posesión de una competencia social y cultural para la comunicación”] (BRAVO, 2010, p. 21).

A perspectiva sociocultural, então, ao incluir o ponto de vista êmico sobre como as variáveis socioculturais operam dentro de determinada cultura, ou seja, considerando as interpretações dos próprios membros da comunidade, nos ajudaria a entender melhor as diferenças culturais sem presumir que fatores como formalidade, distância social, cortesia, etc. sejam interpretados da mesma maneira em todas as culturas.

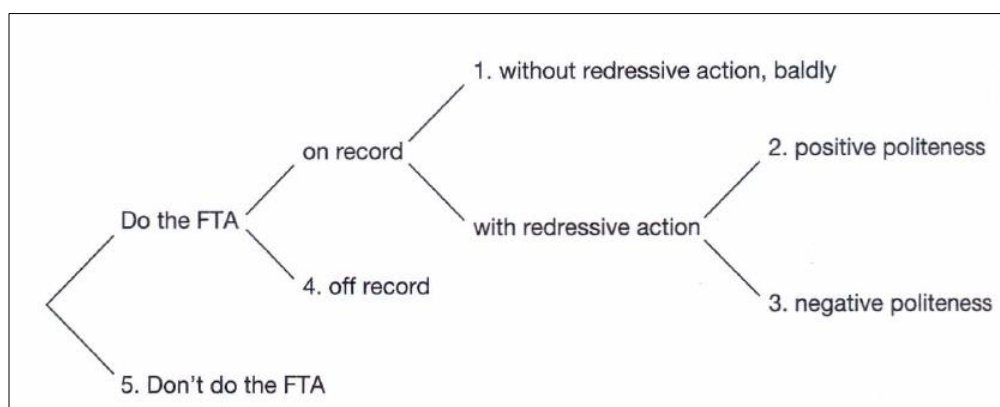
Estar cientes da perspectiva sociocultural é particularmente importante em um estudo, como o nosso, em que trabalhamos com sujeitos de diferentes culturas de origem, pois devemos considerar que nem sempre as concepções das variáveis contextuais são realmente compartilhadas. No entanto, acreditamos que os trabalhos desenvolvidos dentro da perspectiva ortodoxa de Brown e Levinson (1987) não devam, por isso, ser desconsiderados, pois alguns conceitos se demonstraram válidos e produtivos em diversos estudos. Por isso, ao abordar a dimensão sociopragmática em nosso trabalho, faremos referência às variáveis contextuais, ao *setting* e ao contexto sociocultural dos usuários, aqui entendido em um sentido mais amplo como as comunidades de fala que interagem nos contextos de aprendizagem de italiano L2 e LE que contemplamos.

1.3.3.2 A dimensão pragmatolinguística: as estratégias de realização dos atos de fala

Como vimos, no momento de produzir um pedido, o falante poderá usar diversas formas, ou estratégias, para comunicar o que precisa ser comunicado, ser eficiente na comunicação e, ao mesmo tempo, tentar amenizar as ameaças impostas pelo ato de fala. Brown e Levinson (1987) identificam cinco estratégias de realização de FTAs, resumidas no esquema abaixo (Figura 3) e ordenadas da mais direta (1. *On record, without redressive action, baldly*) à mais indireta¹³ (4. *Off record*), considerando até o evitamento (5. *Don't do the FTA*):

¹³ Quando falamos em atos de fala indiretos, estamos nos referindo a “uma falta de transparência usada especificamente e intencionalmente pelo falante para transmitir um significado que difere, de alguma maneira, do significado do enunciado” (THOMAS, 1996, p. 133, tradução nossa). Por isso, a clareza na comunicação não é sempre compatível com o uso das estratégias de cortesia mais indiretas.

Figura 3 – Possíveis estratégias para desempenhar um ato ameaçador à face (BROWN & LEVINSON, 1987)



Fonte: Brown e Levinson (1987, p. 69)

Segundo esse esquema, vemos que, primeiramente, o falante precisa decidir se produzir ou não o ato. Caso resolva produzi-lo, a primeira estratégia identificada (1. *On record, without redressive action, baldly*) é aquela de formular o ato ameaçador *on record*, sem nenhuma ação atenuadora, sem nenhum rodeio, ou seja, direta e claramente (*baldly*). O exemplo oferecido por Brown e Levinson (1987) neste caso seria o uso do imperativo: *Faça X (Do X!)*.

Outra escolha do falante pode ser a de produzir o FTA sempre *on record*, mas dessa vez utilizando marcadores de cortesia positiva (2. *On record with redressive action of positive politeness*), também chamada de “cortesia de discernimento” [*discernment politeness*] (KASPER, 1992, p.6). Nesse caso, o falante utiliza estratégias que demonstram certa identidade ou proximidade entre os interlocutores e apela para a solidariedade do ouvinte. Algumas estratégias utilizadas para esse fim são o “nós” inclusivo, brincadeiras, elogios, promessas, explicitação de justificativas para envolver o ouvinte na situação, entre outras. No Exemplo 1¹⁴, a pessoa A se dirige à amiga para pedir o celular emprestado, justificando a razão (*devo sentire Paolo per organizzarci...*), agradecendo (*Grazie mille*) e elogiando o celular (*Ma che bel telefono meraviglioso!*):

Exemplo 1

A: Caspita! Mi si è scaricato il cellulare! Mi presteresti il tuo? Devo sentire Paolo per organizzarci per il prossimo week end...

B: Tieni, tieni

A: Grazie mille! Ma che bel telefono meraviglioso!

[A: Nossa! Meu celular descarregou! Você me emprestaria o seu? Preciso falar com Paolo para a gente se organizar no próximo fim de semana...

B: Aqui está

¹⁴ Os exemplos desta seção são retirados do *corpus* de role-plays de pedidos italianos de Santoro (2012), que foi utilizado ao longo do trabalho tanto como termo de confronto para os LDs como na elaboração das atividades didáticas (cf. Capítulos 3 e 5).

A: *Muito obrigada! Que celular lindo maravilhoso!*

A terceira possibilidade apontada por Brown e Levinson é realizar o FTA *on record* utilizando estratégias de cortesia negativa (3. *On record with redressive action of negative politeness*), também conhecida como “cortesia estratégica” e normalmente utilizada para contrabalancear alguma ameaça. A cortesia negativa é orientada a preservar a face negativa do interlocutor, ou seja, se compõe de estratégias que o falante utiliza para interferir quanto menos possível no espaço e liberdade de ação do ouvinte. Os recursos utilizados nesse caso são a deferência, o respeito pela distância social, o uso de expressões impessoais e outros atenuadores que deem a possibilidade de o ouvinte se sentir mais livre para recusar o pedido. É dentro das estratégias de cortesia negativa que se encaixam também os pedidos indiretos convencionais, nos quais há certa falta de correspondência entre o significado expresso e o significado pressuposto: no Exemplo 2, o uso de uma pergunta e do verbo modal *può* poderia indicar uma simples consulta sobre a possibilidade ou capacidade de olhar a bolsa, ou um pedido (ou ambas as coisas ao mesmo tempo, como sugerem Searle, 1975 e Nuzzo, 2007). Apesar de serem indiretos, esses pedidos não exigem muitas inferências por parte do interlocutor, pois trata-se de estratégias indiretas convencionalizadas no uso da língua (SEARLE, 1975; BLUM-KULKA ET AL., 1989; MEY, 2001; THOMAS, 2013 [1995]; entre outros).

Exemplo 2

Senta, mi può guardare un po' la borsa e il bagaglio?
 [Com licença, o senhor pode ficar de olho na bolsa e na mala?]

Outra possibilidade de produzir um FTA é realizá-lo *off record* (4. *Off record*). Neste caso, o falante evita de ameaçar a face e, ao mesmo tempo, se coloca em uma posição em que não precisa tomar responsabilidade pelo seu ato ameaçador. Essa estratégia está intimamente ligada à infração de alguma máxima conversacional (GRICE, 1982 [1975]). Por exemplo, ao utilizar dicas (*give a hint/clue*, nas palavras de Brown e Levinson, 1987), estamos violando a máxima da relevância, ao utilizar metáforas ou ironia, estamos violando a máxima da qualidade, e, ao utilizar uma linguagem vaga ou ambígua, estamos violando a máxima do modo (cf. BROWN e LEVINSON, 1987, p. 323). No Exemplo 3, a falante A quer usar o telefone para fazer uma ligação e, no lugar de usar uma estratégia direta ou indireta convencional, ela decide simplesmente dar uma dica sem se comprometer com a responsabilidade de ter feito um pedido e deixando espaço para uma possível negociação do significado. A interlocutora, nesse caso, acata o pedido e oferece seu celular à amiga.

Exemplo 3

A: Eh, Giulia... stavo cercando il telefono che devo chiamare un attimo Massimo...

B: Ti serve il telefono? Ecco, vai.

[A: *Hum, Giulia...estava procurando o celular que preciso ligar rapidinho para o Massimo...*

B: *Você precisa do telefone? Aqui, pode usar]*

A última possibilidade descrita no esquema de Brown e Levinson é a de desistir de realizar o pedido (5. *Don't do the FTA*). Dessa forma, o falante evita qualquer tipo de ameaça à face do interlocutor, contudo deverá também arcar com as consequências de falhar na comunicação de seus desejos ou necessidades.

Antes de terminarmos essa seção, há algumas contribuições de outros autores que nos ajudam a entender melhor essa escala de (in)diretividade proposta por Brown e Levinson (1987). Em primeiro lugar, gostaríamos de esclarecer que, quando falamos em atos de fala indiretos, estamos nos referindo a “uma falta de transparência usada especificamente e intencionalmente pelo falante para transmitir um significado que difere, de alguma maneira, do significado do enunciado” [*“lack of transparency specifically and intentionally employed by the speaker to convey a meaning which differed, in some way, from the utterance meaning”*] (THOMAS, 2013 [1995], p. 133). A esse propósito, Blum-Kulka et al. (1989) ressaltam a importância da vagueza pragmática, que representa a norma mais do que a exceção. Contudo, não devemos chegar à conclusão de que a uma maior indiretividade corresponde também uma maior cortesia. Segundo outro estudo de Blum-Kulka (1987) sobre as culturas americana e hebraica, as realizações consideradas mais corteses são as convencionalmente indiretas (correspondentes às estratégias *on record with redressive action* de Brown e Levinson, 1987), ao passo que as estruturas mais indiretas (ou seja, as *off record*) são vistas como menos corteses justamente por não serem suficientemente claras. A partir disso, Blum-Kulka conclui que a “cortesia é definida como o equilíbrio interacional entre duas necessidades: a necessidade de clareza pragmática e a necessidade de evitar coercividade” [*“politeness is defined as the interactional balance achieved between two needs: The need for pragmatic clarity and the need to avoid coerciveness”*] (BLUM-KULKA, 1987, p.131).

1.4 A atenuação

Muitas vezes, os conceitos de mitigação (CAFFI, 1999, 2011, 2017) e de atenuação (BRIZ,1995; BRIZ E ALBELDA, 2013; ALBELDA ET AL., 2014) são considerados como “a cara linguística da cortesia” [*“la cara lingüística de lo cortés”*](BRIZ & ALBELDA, 2013,

p.292), ou seja, uma estratégia utilizada exclusivamente para mitigar ou reparar os FTAs. Embora não seja sempre assim, pois a mitigação e a atenuação são estratégias retóricas que influenciam a eficácia argumentativa como um todo, é inegável que elas dialogam com a cortesia.

A mitigação, termo adotado por Caffi (1999, 2011, 2017), e a atenuação, termo adotado pelo grupo ES.POR.ATENUACIÓN liderado por Briz (1995), são, na verdade, conceitos similares¹⁵. Nesta seção iremos apresentar ambos, tentando salientar seus pontos em comum, sem entrar em muitos detalhes metodológicos, que não caberiam aqui¹⁶.

Começamos pela mitigação, que é, segundo Caffi, um “termo guarda-chuva” para “designar as diversas macro e micro estratégias empregadas pelos falantes para reduzir as obrigações enunciativas e os riscos interacionais” [*“designare le diverse macro e micro-strategie impiegate dai parlanti per ridurre gli obblighi enunciativi e i rischi interazionali”*] (CAFFI, 2011, p. 125). A mitigação possui uma variedade de funções e está profundamente ligada à Pragmática em interface com outras dimensões linguísticas pelo menos em três aspectos. Em primeiro lugar, a mitigação está estritamente relacionada ao conceito de língua como ação e como convenção, permitindo que se alcancem objetivos interacionais pelo agir linguístico. Em segundo lugar, as direções anafórica e catafórica do discurso estão contempladas na mitigação quando falamos em estratégias preventivas (antes da ameaça) e reparadoras (depois da ameaça). Por último, a mitigação trabalha muitas vezes na interface entre Pragmática e outras áreas da linguística, como o uso do discurso para a construção da identidade e das relações interpessoais (CAFFI, 1999, 2011 e 2017).

Quanto à interface com o caráter acional da língua, os objetivos interacionais e a construção da identidade, Caffi aponta que a mitigação apresenta vantagens e desvantagens. A principal vantagem, como dissemos, é a desresponsabilização do falante em relação ao que é dito, ao passo que a desvantagem “consiste no risco que a função instrumental e aquela da identidade interfiram de forma conflituosa” [*“consiste nel rischio che la funzione strumentale e quella di identità interferiscano in modo conflittuale”*] (CAFFI, 2017, p.8). Com efeito, segundo a autora, um falante que atenua seus enunciados desempenha o papel de um interlocutor atento que tem consideração pelo outro, mas pode acabar sendo interpretado como

¹⁵Justamente por se tratar de conceitos muito similares, usaremos os termos “mitigação” e “atenuação” alternativamente e sem fazer distinções a partir da próxima seção. Nesta seção específica, no entanto, trataremos os dois conceitos separadamente para notar as semelhanças e diferenças entre eles.

¹⁶ Para maiores detalhes sobre essa comparação, remetemos a Berton (2017).

uma pessoa distante, calculista e pouco espontânea e perder, assim, em credibilidade ou em eficácia comunicativa.

Assim como Caffi (2011), Briz e Albelda (2013) também veem uma estrita relação entre atenuação e Pragmática. Segundo a definição dos autores:

a atenuação é uma atividade argumentativa (retórica) estratégica de minimização da força ilocucionária e do papel dos participantes na enunciação para conseguir alcançar com êxito o objetivo previsto, e que é utilizada em contextos situacionais de menor imediatismo ou que exigem, ou se deseja que apresentem, menor imediatismo comunicativo.

[la atenuación es una actividad argumentativa (retórica) estratégica de minimización de la fuerza ilocutiva y del papel de los participantes en la enunciación para lograr llegar con éxito a la meta prevista, y que es utilizada en contextos situacionales de menos inmediatez o que requieren o se desea presenten menos inmediatez comunicativa.] (BRIZ & ALBELDA, 2013, p. 292)

Vemos logo que há um paralelo entre as definições dos pesquisadores espanhóis e da pesquisadora italiana: a redução das obrigações enunciativas e dos riscos interacionais de Caffi se espelha na minimização do papel dos participantes e da força ilocucionária de Briz e Albelda, sem contar que ambos destacam o papel estratégico da mitigação tanto para a obtenção dos objetivos interacionais como para a preservação das relações interpessoais.

Briz e Albelda (2013, p. 302-303) também identificam os principais objetivos da atenuação, que retomam as funções preventivas e reparadoras mencionadas por Caffi (2011):

1. Autoproteção (ou salvaguarda do eu): zelar por si mesmo, não se responsabilizar ou diminuir responsabilidades;
2. Prevenção (ou salvaguarda do eu e do tu): prevenir possíveis ameaças à face ou problemas pela intromissão ou invasão do território, evitar tensões e conflitos;
3. Reparação (salvaguarda do eu e do tu): reparar uma ameaça à face do outro ou uma intromissão no território do outro.

Acerca dessas três funções, os autores destacam que a atenuação só pode ser entendida como cortesia quando desempenha as funções de prevenção e reparação, ou seja, quando salvaguarda ambos os interlocutores (eu e tu). Os pesquisadores espanhóis ainda apontam que “a atenuação, como categoria pragmática, é uma estratégia de distanciamento da mensagem” [*“la atenuación, como categoría pragmática, es una estrategia de distanciamiento del mensaje”*] (BRIZ & ALBELDA, 2013, p.311), ou uma atividade estratégica interacional que nos permite sermos mais eficazes sob três aspectos, muito próximos aos que vimos em Caffi: o

argumentativo (mitigando a força ilocucionária), o conversacional (ao evitar conflitos e tensões) e o social (ao aproximarmos ou não nos afastarmos demais do outro). Briz e Albelda, contudo, não atentam para as desvantagens no uso da mitigação, como fez Caffi (2017). É, ainda, interessante notarmos que na ideia de “distanciamento da mensagem” de Briz e Albelda (2013) podemos vislumbrar uma referência dêitica, que representa um dos pontos mais interessantes propostos por Caffi.

Com efeito, segundo Caffi (2011), o ato de fala pode ser dividido em três instâncias (ou âmbitos):

1. O conteúdo proposicional, constituído por um ato de referência e um ato de predicação;
2. O indicador de ilocução, que indica a força ilocucionária e não é sempre explicitamente lexicalizado;
3. A origem dêitica, que corresponde ao *ego* (enunciador), ao *hic* (o “aqui” do momento da enunciação) e ao *nunc* (o “agora”) e que também não são sempre explicitamente lexicalizados.

Essa distinção que, claramente, se refere à Teoria dos Atos de Fala, propõe algo novo ao incluir a origem dêitica. Segundo Caffi (2011), nas trocas comunicativas não é realmente possível distinguir essas instâncias entre si, mas o enunciador pode usar o recurso da mitigação nesses três níveis para se “desresponsabilizar” em relação ao que diz.

Até agora, tratamos a mitigação do ponto de vista teórico, mas se trata, essencialmente, de um conceito empírico:

A mitigação, ou qualquer outra etiqueta análoga que quisermos escolher, longe de ser uma implementação de uma velha teoria filosófica dos atos de fala, é uma forma empírica de ancorar o gerenciamento da interação, também em termos relacionais e emotivos, a escolhas linguísticas reais feitas pelos falantes.

[Mitigation, or any other analogous label we might decide to choose, far from being an implementation of an old-fashioned philosophical speech act theory, is an empirical way of anchoring interaction management, also on the relational and emotive level, in actual linguistic choices by speakers] (CAFFI, 1999, p. 887)

Portanto, faz-se necessário identificar ferramentas que nos possibilitem analisar esse recurso. Tanto Briz e Albelda como Caffi insistem na importância de partir do contexto de uso, pois “a função e a forma pragmática dependem da variação diafásica ou situacional” [*“la función y la forma pragmáticas dependen de la variación diafásica o situacional”*] (BRIZ &

ALBELDA, 2013, p. 294) e do contexto interacional. Uma vez tomado em consideração o contexto, é necessário identificar a forma atenuadora, o que é atenuado e qual o efeito dessa atenuação. Para isso, é necessário saber que tipos de formas atenuadoras existem e como classificá-las, e Briz e Albelda (2013) e Caffi (2011 e 2017) apresentam algumas soluções.

Caffi (2011 e 2017) se preocupa inicialmente com a questão da classificação, um tema que tem gerado inúmeras propostas e debates, como veremos melhor na seção 1.5 deste capítulo. A autora italiana sugere que podemos pensar em tipologias de mitigação com base nas funções ou nas formas e considerando qual instância do ato de fala (proposicional, locucionária ou dêitica) é mitigada. Embora trabalhar com as formas permita uma mais fácil identificação ao nível da superfície linguística, devemos lembrar que não é sempre possível distinguir claramente os tipos de mitigação justamente por não podermos sempre separar as três diversas instâncias do ato de fala. Caffi (2011 e 2017) apresenta três tipos de mecanismos mitigadores:

1. No âmbito proposicional, o principal mecanismo de mitigação é a *vagueza*, ou o uso de linguagem vaga (*vaghezza* em italiano), que se pode concretizar na língua através do uso de diminutivos e expressões como *un po'* (um pouco), *un attimo* (um momento), *magari* (talvez), *per caso* (por acaso), ou através do uso de contradições, ambiguidades etc. Caffi define todos esses mecanismos como *cespugli* (arbustos)¹⁷.
2. No âmbito ilocucionário, o recurso utilizado é o da *indiretividade*, utilizando, por exemplo, atos de fala indiretos, convencionalmente indiretos e performativos atenuados (*volevo chiederti*, queria te pedir), entre outros. Esses recursos, que Caffi nomeia *siepi* (cercas-vivas), são diretamente ligados à cortesia (como também afirmam Searle, 1975 e Brown & Levinson, 1987).
3. No âmbito da dêixis, o mecanismo é o do desprendimento da tríade enunciativa de *ego*, *hic*, *nunc*, por exemplo por meio do uso da forma impessoal (*è possibile*, é possível), do futuro do pretérito ou *condizionale* (*potresti*, poderia) ou do imperfeito (*cercavo*, estava procurando) no lugar do indicativo presente. A esses recursos Caffi se refere como *schermi* (anteparos).

¹⁷ Caffi explica que essa nomenclatura foi escolhida seguindo e expandindo a metáfora de Lakoff (1973), que usa a palavra *hedges*, ou cercas-vivas, para indicar alguns recursos atenuadores. O uso de *hedge* é bastante difundido na pragmática, e Blumk-Kulka et al. (1989), por exemplo, consideram os performativos atenuados como *hedged performatives*. Caffi, então, divide os recursos da mitigação em arbustos (*bushes*), cercas-vivas (*hedges*) e anteparos (*shields*) (cf. Caffi, 1999 e 2017).

Se Caffi se preocupou principalmente com a classificação dos recursos mitigadores, o grupo ES.POR.ATENUACIÓN de Briz e Albelda, que inclui diversos grupos de pesquisa em vários países, tentou estabelecer uma metodologia que pudesse ser utilizada por todos os pesquisadores do projeto e garantisse resultados comparáveis. Parte-se, então, de uma detalhada descrição do contexto situacional e interacional em que acontece a atenuação (uma tabela ajuda nesse processo e está disponível em Briz e Albelda, 2013, p. 294-295). Em seguida, passa-se à identificação do segmento causador da mitigação (que pode ser o próprio contexto), do segmento atenuador, do segmento atenuado e do efeito causado. Nessa fase, classifica-se o segmento atenuador com base em uma lista de táticas que contém oito itens, como os diminutivos, os eufemismos, os modificadores dos tempos verbais, entre outros. Por último, identifica-se a função da atenuação (autoproteção, preservação ou reparação) e oferece-se uma explicação.

Apresentamos aqui uma sistematização teórica e empírica dos conceitos irmãos de mitigação e atenuação, mas não tratamos exatamente de sua aplicação ao ato de fala do pedido. Na próxima seção, veremos que as tipologias apontadas por Caffi (2011, 2017) e por Briz e Albelda (2013) encontram respaldo nas classificações pensadas especialmente para o estudo e a análise de recursos atenuadores nos pedidos.

1.5 Os elementos que constituem e atenuam um pedido: possíveis classificações

Até agora, tratamos de algumas das principais teorias e conceitos da Pragmática e percebemos como afetam o ato de fala do pedido. Vimos, então, que o pedido é um ato comunicativo (ou ‘macro-ato’) por meio do qual o falante tenta fazer com que o ouvinte faça algo. Pela teoria da cortesia, vimos também que se trata de um FTA, pois ameaça a face negativa do ouvinte (que vê seu espaço invadido e que terá que enfrentar um custo) e a face positiva do falante (que será visto como uma pessoa invasiva). Sabemos, ademais, que o contexto é fundamental para avaliar o “peso” do pedido (cf. BROWN & LEVINSON, 1987) e que, por isso, é preciso atentar para o *setting*, a distância social, o poder relativo e o grau de imposição, além de considerar o contexto sociocultural. Dependendo de quão ameaçador é nosso pedido, teremos que decidir como mitigá-lo, fazendo escolhas linguísticas atenuadas por meio da vagueza, da indiretividade ou do desprendimento da tríade enunciativa (*ego, hic, nunc*).

Passaremos agora aos componentes que constituem o ato comunicativo do pedido e às classificações que operacionalizam a análise desse ato comunicativo. Nas sugestões propostas

a seguir, veremos que todas as classificações são ancoradas nas formas linguísticas, o que tem a vantagem de promover uma metodologia mais consistente que, na medida do possível, não varie de acordo com a sensibilidade e imaginação do analista (cf. CAFFI, 1999). Infelizmente, não havendo acesso direto à mente e às intenções do falante, o melhor que estamos aptos a oferecer é “uma descrição do que podemos inferir na base de palavras reais, uma reconstrução de efeitos reconhecíveis que é compatível com um dado contexto” [“*a description of what we are entitled to infer on the basis of actual words, a reconstruction of recognizable effects which is compatible with a given contexto*”] (CAFFI, 1999, p. 888). Em outras palavras, podemos tentar identificar algumas formas atenuadoras e imaginar que o falante as utilizou com o intuito de mitigar o pedido. Daí a importância de uma classificação consistente que permita ao analista de identificar formas que são, de fato atenuadoras, de forma que a partir daí possam ser feitas inferências sobre a intenção do falante e sobre o efeito no contexto.

Blum-Kulka et al. (1989) foram responsáveis por um dos primeiros grandes projetos em Pragmática Cross-cultural: o projeto CCSARP (*Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns*). Esse estudo investigou dois atos de fala ameaçadores à face (pedidos e desculpas) em oito línguas e variedades linguísticas¹⁸ com o objetivo de encontrar diferenças nos padrões de formulação desses atos nas diversas línguas e culturas abordadas. O instrumento utilizado foi um *Discourse Completion Task* (DCT)¹⁹ de 16 diálogos incompletos acompanhados por uma descrição do contexto na qual eram incluídos os parâmetros da situação (oito para a situação de pedido e oito para a situação de desculpa), do poder social e da distância social (Figura 4):

Figura 4 – Exemplos de DCT do projeto CCSARP

<p>(a) <i>At the University</i> Ann missed a lecture yesterday and would like to borrow Judith's notes. Ann: _____ Judith: Sure, but let me have them back before the lecture next week.</p> <p>(b) <i>At the College teacher's office</i> A student has borrowed a book from her teacher, which she promised to return today. When meeting her teacher, however, she realizes that she forgot to bring it along. Teacher: Miriam, I hope you brought the book I lent you. Miriam: _____ Teacher: OK, but please remember it next week.</p>
--

Fonte: Blum-Kulka et al. (1989, p.14)

¹⁸ A saber, inglês americano, britânico e australiano, russo, alemão, francês canadense, dinamarquês e hebraico

¹⁹ A definição de DCT será tratada com maiores detalhes no Capítulo 5.

Os pedidos assim coletados precisavam ser analisados para que se entendesse como eram constituídos e com quais estratégias eram formulados nas diferentes línguas. Notou-se que a sequência (ou “macro-ato”) do pedido (*speech act set*) era frequentemente constituída por três componentes: os *alerters* (ou apelos), para chamar a atenção do ouvinte, o *head act* (ou ato principal), ou seja, aquela parte do ato que, por si só, poderia realizar o ato e os *supportive moves* (ou atos de suporte), que se dividem em diversos tipos e podem preceder o ato principal, como no caso das verificações das condições preparatórias para que o ato aconteça (“*Você está ocupado?*”) e das tentativas de conseguir um comprometimento adiantado (“*Você pode me fazer um favor?*”), ou segui-lo, como o caso das propostas de ressarcimentos (“*Depois eu te pago*”) (Exemplo 4).

Exemplo 4

Mi scusi, (APELO) può controllarmi un attimo le cose? (ATO PRINCIPAL) Torno subito (ATO DE SUPORTE - GARANTIA)
 [Com licença, o senhor pode dar uma olhada nas minhas coisas um momento? Já volto]

Sempre no trabalho conduzido por Blum-Kulka et al. (1989), os atos principais foram analisados para identificar as estratégias de realização do ato principal e as perspectivas utilizadas. Foram assim identificados três níveis de estratégias, da mais direta à mais indireta: 1) estratégias diretas, onde foram incluídos os atos principais expressos com imperativos (*Faça isso!*²⁰), performativos (*Te peço para fazer isso*), performativos atenuados (*Queria te pedir para fazer isso*), declarações de obrigação (*Você tem que fazer isso*) e declarações de vontades (*Gostaria que você fizesse isso*); 2) estratégias convencionalmente indiretas, onde estão inseridas as fórmulas de sugestão (*Que tal fazer isso?*) e as verificações das condições preparatórias (*Você poderia fazer isso?*); 3) estratégias não convencionalmente indiretas, em que se encontram as *strong hints*, dicas claras que fazem referência direta ao objeto do pedido (*Você deixou uma bagunça na cozinha*), e as *mild hints*, dicas sutis que não fazem referência direta ao objeto do pedido, mas que podem ser interpretadas como pedidos com base no contexto.

Os atos principais identificados no CCSARP foram também analisados quanto à perspectiva, podendo ela ser orientada para o falante (*Posso ficar com ele?*), orientada para o ouvinte (*Você pode me emprestar isso?*), inclusiva (*Podemos encontrar uma solução?*) ou impessoal (*Seria possível fazer menos barulho?*).

²⁰ Os exemplos aqui utilizados são meramente ilustrativos e foram criados por nós.

Por fim, o último nível de análise dos pedidos consistiu em identificar os modificadores internos ao ato principal, que se dividem em *downgraders*, como os minimizadores (*Você pode olhar isso um minutinho?*), e *upgraders*, como os intensificadores (*Preciso te pedir um grande favor*). De acordo com as autoras, os *downgraders* podem se dividir em lexicais (p. ex. *um minuto*) e em morfossintáticos (por exemplo, o uso do futuro do pretérito *poderia* no lugar do indicativo *pode*).

O projeto CCSARP define um marco importante na investigação dos pedidos, pois é o primeiro estudo que oferece uma classificação tão detalhada das diferentes componentes que constituem o pedido e, ao mesmo tempo, apresenta resultados empíricos, descrevendo como são realizados os pedidos em diferentes línguas e culturas.

A maioria dos autores que empreendeu a tarefa de analisar e descrever as realizações dos pedidos, o fez baseando-se, pelo menos parcialmente, na classificação proposta por Blum-Kulka et al. (1989), como é o caso dos estudos de Trosborg (1995); Sifianou (1999), Achiba (2003), Alcón Soler et al. (2005), Barron (2003), Vedder (2008) e Safont Jordà (2008), que se dedicaram especificamente aos pedidos em inglês, com poucas exceções²¹. No entanto, apesar de todos concordarem com as bases da classificação, não há sempre unanimidade na atribuição de alguns elementos a certas classes. O apelo, por exemplo, para alguns, é algo que acontece fora do ato (cf. BLUM-KULKA et al., 1989), para outros, é um modificador interno (cf. SIFIANOU, 1999) e, para outros ainda, é um modificador externo (cf. NUZZO, 2007). Já o marcador discursivo *por favor* (*please*) é visto por alguns como modificador interno ao ato principal e, por outros, como modificador externo²². Finalmente, há também discrepâncias quanto às tipologias de modificadores internos e às de modificadores externos.

Nesse cenário pouco uniforme, surge a proposta de Nuzzo (2007), que, diferentemente dos trabalhos citados acima, se dedicou à descrição dos pedidos em italiano²³. A autora também parte da identificação do ato principal e considera os modificadores externos ao ato principal como atos de suporte, da mesma forma que Blum-Kulka et al. (1989). Ao identificar as estratégias dos atos principais, todavia, Nuzzo se distancia da maioria dos trabalhos vistos até agora e principalmente do trabalho do projeto CCSARP, pois decide “não classificar os pedidos

²¹ Sifianou (1999) comparou os pedidos em inglês e grego, Barron (2006) comparou pedidos em inglês irlandês com pedidos em alemão.

²² O modificador “please” tem sido, de fato, considerado como um modificador transparente, pois, ao mesmo tempo em que marca a cortesia, também identifica o valor ilocucionário do enunciado. Trataremos desse aspecto novamente no Capítulo 2.

²³ Por isso, decidimos utilizar exemplos em italiano para esclarecer as classificações de Nuzzo. Quando possível, os exemplos foram retirados dos *corpora* que analisamos, principalmente de Santoro (2012).

como diretos e indiretos com base na presença ou ausência dos tradicionais indicadores de força ilocutória [imperativo, performativo] [“*si è deciso di non classificare le richieste (...) come dirette e indirette in base alla presenza o all’assenza dei tradizionali indicatori di forza illocutória*”] (Nuzzo, 2007, p.58). A autora reconhece as vantagens de usar as escalas que mostram os pedidos em um *continuum* do mais direto ao mais indireto, todavia enxerga na classificação proposta por Blum-Kulka et al. (1989) diversas incongruências, especialmente no que diz respeito à classificação de algumas fórmulas como diretas, quando na verdade elas poderiam ser vistas como indiretas. Vemos um exemplo disso nos modificadores atenuados (p. ex. *Posso chiederti una penna?*), classificados, questionavelmente, como diretos pelo projeto CCSARP.

Nuzzo opta então por identificar *sotto-atti* (sub-atos) e modificadores internos. O que a linguista chama de sub-atos são, na verdade, as estratégias de realização do ato principal, que, com base nos estudos empíricos conduzidos pela autora, podem ser divididos em sete tipos²⁴: (1) confirmação, quando o falante parece querer se certificar de que o ouvinte queira desempenhar a ação do pedido (*Non è che hai qualcosa da bere? [Será que você tem algo para tomar?]*); (2) desejo, quando aquilo que se pretende obter do ouvinte é colocado como um desejo (*Vorrei un certificato di residenza [Queria uma certidão de residência]*); (3) justificativa, com a qual se apresenta a motivação para o pedido (*Manca la forchetta [Está faltando o garfo]*); (4) hipótese, em que o objeto do pedido é expresso como situação hipotética (*Se mi può fare un pacchetto regalo [Se puder embrulhar para presente]*); (5) necessidade, em que o objeto do pedido é expresso em termos de necessidade do ouvinte (*Avrei bisogno dell’estratto dell’atto di nascita [Precisaria do extrato da certidão de nascimento]*); (6) ordem, normalmente expressada através do imperativo (*Butta un occhio alla borsa [Fica de olho na bolsa]*) e (7) verificação das condições preparatórias, nas quais o falante faz referência à possibilidade, capacidade, disponibilidade ou falta de impedimentos para que o ouvinte exerça a ação pedida (*Hai una penna? [Você tem uma caneta?]*).

Além de identificar essas sete estratégias, Nuzzo (2007) classifica também os modificadores internos, ou seja, os modificadores que aparecem no ato principal. A autora propõe a divisão desses modificadores em três tipos: modificadores morfossintáticos (Exemplo 5), como, por exemplo, o uso do *condizionale*²⁵, do imperfeito, de fórmulas de encaixe e de negações; modificadores lexicais (Exemplo 6), ou seja, os atenuadores, os auto-humilhadores,

²⁴ Nesse mesmo trabalho, Nuzzo deixa claro que essas sete estratégias não são de forma alguma exaustivas e que certamente deve haver mais estratégias que possam ser utilizadas na formulação de pedidos.

²⁵ O modo *condizionale* em italiano corresponde ao futuro do pretérito em português.

os aduladores, os duvidadores e os reforçadores; e modificadores discursivos (Exemplo 7), como marcadores fáticos, marcadores de cortesia, pedidos de concordância e preenchimentos.

Exemplo 5

Modificador morfossintático
Avrebbe una penna per caso?
 [A senhora **teria** uma caneta por acaso?]

Exemplo 6

Modificador lexical
 Scusi, mi potrebbe controllare **un attimo** le cose?
 [Com licença, poderia ficar de olho **um momento** nas minhas coisas?]

Exemplo 7

Modificador discursivo
 Hai per caso una penna **per piacere**?
 [Você por acaso tem uma caneta, **por favor**?]

Por último, a autora italiana oferece uma classificação dos atos de suporte (ou *supportive moves*, como vimos em Blum-Kulka et al., 1989). Entre eles estão: a) os apelos, para chamar a atenção do interlocutor; b) os minimizadores, que servem para reduzir o reconhecimento do custo do pedido; c) as ofertas de ressarcimento, para compensar os custos enfrentados pelo ouvinte; d) os preparadores, que deixam o interlocutor avisado sobre o pedido que vai vir; e) os *rabbonitori*, que poderiam ser traduzidos como reconhecimentos do custo do pedido, já que são tentativas de o falante reconhecer a natureza impositiva do pedido para o ouvinte.

Outra classificação dos elementos que compõem um pedido foi proposta pelo Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)-linguística, Cross-cultural e Intercultural da Universidade de São Paulo (2018)²⁶, doravante indicado pela sigla GPP-USP, que se baseia em parte no trabalho do CCSARP e em parte no trabalho de Nuzzo (2007). A principal novidade nesta categorização mais recente se encontra no fato de ter sido abolida a diferenciação entre modificadores internos e externos ao ato de fala principal. No lugar disso, preferiu-se fazer a distinção entre o que constitui o ato principal (ou seja, a parte do enunciado em que o pedido está sendo formulado) e o que constitui os atos de suporte (como, por exemplo, os apelos, as justificativas, as propostas de ressarcimento etc.). Dentro do ato principal, assim como dentro dos atos de suporte, são identificados os modificadores, subdivididos em três grandes grupos, a saber: morfossintáticos,

²⁶ Grupo de pesquisa registrado no diretório do CNPq e liderado pela Profa. Elisabetta Santoro, pelo Prof. Luiz Antônio da Silva e pela Profa. Zulma Kulikowski (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8375977618083848>)

lexicais e discursivos. O ato principal é também categorizado quanto à diretividade e à perspectiva, com base no trabalho de Blum-Kulka et al. (1989).

Mostramos todas essas classificações, em parte porque nos serão úteis a entender a descrição dos pedidos em italiano que apresentaremos a seguir, em parte para mostrar que não há unanimidade na classificação de todos os elementos dos pedidos. Isso não nos surpreende e já tinha sido antecipado por Caffi (2011): distinguir claramente entre as instâncias que constituem (ou atenuam) um pedido não é sempre possível e é, portanto, inevitável que as diferentes classificações apresentem contradições ou incongruências. Contudo, vimos também que, apesar de cada taxonomia ter suas peculiaridades, todas concordam na identificação de certas características que podemos, em linhas gerais, esperar encontrar nos pedidos, apesar de estarmos cientes de que não encontraremos sempre todas elas em cada ato: i) a presença de um ato principal, que pode ser expresso por meio de diferentes estruturas (declarações, perguntas, negações), de forma mais ou menos direta, ou usando uma série de diferentes estratégias; ii) a presença de modificadores internos ao ato principal, que podem ser lexicais ou frasais, segundo alguns, ou ter natureza morfossintática, lexical ou discursiva, segundo outros autores; iii) a presença de modificadores externos ao ato principal, também chamados de atos de suporte, que podem anteceder ou seguir o ato principal.

Em nosso estudo, faremos principalmente referência à categorização desenvolvida pelo GPP-USP, com algumas modificações que serão apresentadas em detalhe no capítulo sobre a metodologia desta pesquisa.

1.6 Pedir em italiano: tendências

Com base no trabalho empírico de Nuzzo (2007) e do GPP-USP, veremos agora em maior detalhe o macro-ato do pedido em italiano, pois, já que esse primeiro capítulo é dedicado ao pedido, consideramos importante concluir entendendo como esse ato comunicativo se articula em italiano.

Em seu trabalho, Nuzzo (2007) tenta identificar algumas “linhas de tendência” da estrutura desse ato baseando-se em 80 *role-plays*²⁷, ou seja, diálogos a partir de situações estímulo, realizados por duplas de falantes nativos. Cada situação previa, naturalmente, a realização de um pedido. Como a própria autora aponta, sua análise dos pedidos nos *role-plays*

²⁷ Na parte de metodologia, iremos nos aprofundar mais na questão da coleta de dados.

não pretende fornecer regras prescritivas para a realização desse ato de fala em italiano, mas levantar os fenômenos que se revelaram frequentes no *corpus* analisado, e que, portanto, se supõe apareçam com certa frequência também no uso real da língua²⁸.

Assim, Nuzzo chega à conclusão de que a maioria dos pedidos possuem um núcleo (ou ato principal) realizado na maior parte dos casos por dois sub-atos (ou estratégias) ou por um só. Os sub-atos mais comuns são a justificativa (Exemplo 8), a verificação das condições (Exemplo 8) e a confirmação (Exemplo 9):

Exemplo 8

Justificativa + verificação das condições

Devo andare un attimo in bagno, puoi guardarmi un attimo le cose?

[*Preciso ir rapidinho no banheiro, você pode ficar de olho um momento nas minhas coisas?*]

Exemplo 9

Confirmação

Non è che mi darebbe un'occhiata alla valigia?

[*Será que o senhor ficaria de olho na minha mala?*]

Quanto ao uso de modificadores internos, os morfossintáticos são os mais utilizados (53,1%), principalmente o modo *condizionale* (ou futuro do pretérito) e o uso da pergunta negativa (ver Exemplo 9). Os modificadores lexicais são menos frequentes (30,8%) com os minimizadores (p. ex. *un po'*) e os reforçadores (p. ex. *ho proprio bisogno*) juntos constituindo quase 80% dessa categoria. Os modificadores menos utilizados são os discursivos (16,1%), entre os quais se destacam por maior uso os *fillers* ou pausas preenchidas (p. ex. *ecco, cioè*).

Entre os atos de suporte, os mais comuns são de longe os apelos (77,6% de todos os atos de suporte). Já os outros atos de suporte são sensivelmente menos utilizados: os reconhecimentos do custo do pedido (*rabbonitori*) constituem somente 10,4% dessa categoria, seguidos pelos minimizadores (6%), os preparadores (4,5%) e as ofertas de ressarcimento (1,5%).

É interessante notar que os dados levantados por Nuzzo refletem aqueles obtidos pelo GPP-USP (cujos primeiros resultados estão descritos em Santoro, 2017)²⁹, apesar das diferenças das classificações utilizadas e do material analisado³⁰. O grupo de pesquisa da USP

²⁸ No capítulo de metodologia, aprofundaremos melhor a questão dos dados naturalísticos e eliciados.

²⁹ O trabalho de Santoro (2017) reporta os primeiros resultados dos estudos do GPP. No entanto, preferimos utilizar aqui os dados mais recentes das análises do GPP, que remontam a 2019.

³⁰ Beebe e Cummings (1996) chegaram a uma conclusão parecida ao confrontar recusas coletadas em conversas autênticas e em DCTs: apesar das diferenças, as fórmulas e estratégias de realização dos pedidos nos DCTs espelhavam aquelas mais estereotípicas usadas na conversa autêntica.

coletou e analisou DCTs de pedidos em 8 situações realizados por 30 falantes nativos de italiano, ou seja, 240 realizações de pedidos. Os resultados quantitativos das primeiras análises demonstram que, entre os modificadores internos, os mais utilizados são os morfossintáticos (54%), entre os quais se destacam em primeiro lugar os verbos modais (55,9%) e, em segundo lugar, o *condizionale* e imperfeito (39,5%). Os modificadores lexicais constituem 32,8% de todos os modificadores internos e, entre eles, os mais expressivos são os reforçadores e os minimizadores que, juntos, representam quase 80% dessa categoria. Por fim, os menos utilizados foram de fato os modificadores discursivos (13,2%), entre os quais os mais frequentes são os marcadores de cortesia (p. ex. *per favore*). É interessante ver que até as porcentagens encontradas nas análises dos DCTs são bastante próximas às levantadas por Nuzzo nos *role-plays*, apesar de haver algumas diferenças, como a ausência de uma categoria para os verbos modais em Nuzzo³¹ e a falta de modificadores discursivos de preenchimento na categorização do GPP-USP³².

Se olharmos para os atos de suporte, continuamos percebendo diversas semelhanças entre os dois *corpora*: os apelos são os atos de suporte mais frequentes (36,7%), seguidos pelas justificativas (35%), que em Nuzzo são consideradas como estratégias e não como atos de suporte. Muito menos frequente é o uso de reconhecimentos do custo do pedido (7,3%), minimizadores (4,3%), propostas de ressarcimento (3,9%) e preparadores (3,5%). Mais uma vez, mesmo considerando as diferenças na classificação, notamos que o cenário é bastante similar ao apresentado por Nuzzo (2007).

Os dados levantados por esses estudos podem nos levar a avançar algumas hipóteses sobre os recursos atenuadores mais utilizados nos pedidos em italiano, resumidos na Tabela 1:

³¹ No entanto, Nuzzo (2007) considera que o ato principal pode ser realizado por meio do sub-ato de verificação das condições preparatórias, que é frequentemente realizado através do modal *potere* (cf. Exemplo 8). Como esse sub-ato constitui uma das estratégias mais frequentes, pode-se concluir que o modal *potere* deve ter ocorrido com certa frequência também no corpus de Nuzzo (2007).

³² A falta desse recurso na classificação do GPP-USP se deve ao método de coleta de dados: o fato de ter sido utilizado o DCT escrito faz com que preenchimentos e hesitações não apareçam com tanta frequência como na língua oral e, devido à sua raridade no *corpus*, não foram considerados.

Tabela 1 – Recursos atenuadores mais frequentes nos pedidos em italiano: RPs e DCTs

Recursos atenuadores dos pedidos em italiano e sua frequência nos <i>corpora</i> de Nuzzo (2007) e do GPP-USP			
Tipos de modificadores	Sub-tipos de modificadores	Role-plays Nuzzo (2007)	DCTs GPP-USP
Modificadores morfossintáticos	Verbos modais (principalmente o modal <i>potere</i> , principal índice da estratégia de verificação das condições)	53,1%	54%
	Verbos no <i>condizionale/imperfeito</i>		
	*Perguntas negativas (<i>non è che...?</i>)		
Modificadores lexicais	Minimizadores (un po', un attimo)	30,8%	32,8%
	Reforçadores (ho <i>proprio</i> bisogno)		
	Duvidadores (<i>magari, per caso</i>)		
Modificadores discursivos	*Pausas preenchidas (<i>ecco, cioè</i>)	16,1%	13,2%
	Marcadores de cortesia (<i>per favore</i>)		
Atos de suporte	Apelos (<i>scusi, senti</i>)	77,6%	36,7%
	Justificativas (sub-ato de acordo com Nuzzo)	?	35%
	Reconhecimento do custo do pedido	10,4%	7,3%
	Proposta de ressarcimento	1,5%	3,9%
	Preparadores (<i>le volevo chiedere una cortesia</i>)	4,5%	3,5%

* identifica os recursos típicos da linguagem oral, encontrados principalmente nos role-plays e menos presentes nos DCTs

? não temos esse dado

Outros estudos sobre os pedidos em italiano não se limitam a identificar os tipos de elementos que constituem os pedidos, mas a perceber a influência das variáveis contextuais (cf. Brown & Levinson, 1987) sobre o uso da língua. Nascimento Spadotto e Santoro (2016), em uma análise de 12 *role-plays* entre pares de italianos nativos, comprovam que a distância social e o grau de imposição influenciam a quantidade de atos de suporte e de modificadores utilizados na realização do pedido: quanto maior o grau de imposição ou a distância social, maior será também o número de recursos atenuadores utilizados. Os resultados desse estudo demonstram que “o falante realiza, durante o ato comunicativo, uma avaliação dos riscos que pode correr sua própria face e da ameaça que o ato linguístico pode representar para a face do interlocutor” [*“il parlante realizza, durante l’atto comunicativo, una valutazione dei rischi che può correre la propria faccia e della minaccia che l’atto linguistico può rappresentare per la faccia dell’interlocutore”*] (Nascimento Spadotto e Santoro, 2016, p. 39), indo ao encontro da Teoria da Cortesia proposta por Brown e Levinson (1987) e descrita acima.

1.7 Tipos específicos de pedidos

Na literatura e nas coletas de dados que vimos acima, os pedidos que são normalmente tomados em consideração são os pedidos de favores e empréstimos. No entanto, existem outros tipos de pedidos que demonstram ter características peculiares, e, por isso, serão abordados separadamente.

1.7.1 Pedidos de um fazer ou pedidos de um dizer?

A definição de atos de fala diretivos (entre os quais se encontra também o pedido) apresentada por Searle foi alvo de diversas contestações, sobretudo no que diz respeito à distinção entre os pedidos (do verbo performativo *pedir/request*) e as perguntas (do verbo performativo *perguntar/ask*). Segundo Searle (1977), trata-se de dois atos distintos, mas não dá maiores detalhes sobre as características que os distinguem.

Kerbrat-Orecchioni também percebe essa distinção e, baseando-se tanto nos estudos de Searle como nos de Benveniste, propõe “que convém opor o *pedido de um dizer* (pergunta) e o *pedido de um fazer* (que chamaremos de *solicitação*)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 100, grifos da autora), sendo que perguntas e solicitações fazem ambos parte da categoria dos pedidos. Há também outros autores que fazem essa distinção: Vedder (2008) também acredita que solicitações se distinguem de pedidos de informações pois considera que os primeiros são ameaças à face, ao passo que os segundos, não; Barron (2016) se limita a distinguir entre pedidos de bens verbais (que correspondem aos pedidos de um dizer) e pedidos de bens não verbais (que correspondem aos pedidos de um fazer).

Já Nuzzo (2007) toma em consideração a diferenciação entre perguntas e solicitações sugerida por Kerbrat-Orecchioni (2005a), chegando à conclusão de que, na verdade, pedidos de bens verbais (ou *pedidos de um dizer*) e não-verbais (ou *pedidos de um fazer*) possuem as mesmas características. De fato, os primeiros, em alguns casos, podem parecer menos impositivos não por terem uma natureza diferente dos pedidos não-verbais, mas por estarem inseridos dentro de um contexto interacional em que a troca de material verbal entre os participantes é prevista e, portanto, podem ser expressos com uma simples pergunta. Contudo, quando o contexto interacional ainda não foi estabelecido, como no caso de um turista que precisa abordar alguém na rua para pedir informações, serão utilizadas estratégias típicas de um

pedido de um bem não-verbal (como exemplificado no Exemplo 10) e não uma simples pergunta (como no Exemplo 11)³³:

Exemplo 10

Scusi, può dirmi dov'è l'ufficio postale?
 [Com licença, pode me dizer onde ficam os correios?]
 (NUZZO, 2007, p.56)

Exemplo 11

Dov'è l'ufficio postale?
 [Onde ficam os correios?]
 (NUZZO, 2007, p.56)

Da mesma forma, em um contexto situacional em que a troca de material não-verbal é prevista, o pedido será feito de maneira mais direta, evitando-se estratégias atenuadoras. É o caso de uma sala operatória onde o médico irá se dirigir a seu assistente de maneira direta (como exemplificado no Exemplo 12), já que se trata de um pedido esperado:

Exemplo 12

Bisturi.
 [Bisturi].
 (NUZZO, 2007, p.56)

É usando essa evidência que Nuzzo conclui que a diferenciação feita por Kerbrat-Orecchioni (2005a) poderia não ser tão relevante quanto parece.

Em nosso trabalho, utilizaremos a distinção entre *pedidos de um dizer* e *pedidos de um fazer* sempre que se demonstrar importante garantir certa homogeneidade entre os pedidos tomados em análise. Contudo, na parte de nosso trabalho em que nos concentramos na análise da dimensão metapragmática dos livros didáticos³⁴, essa distinção não foi possível nem aconselhável, pois nos levaria a descartar grande parte das atividades dos materiais que se concentram no ensino de pedidos.

1.7.2 Pedidos em encontros de serviço

Outra distinção importante em nosso trabalho é aquela entre os pedidos de favores e empréstimos e os pedidos que acontecem no *setting* dos encontros de serviço. Os pedidos de

³³ Pelo menos, de acordo com o contexto sociocultural italiano.

³⁴ A metodologia e o procedimento da análise metapragmática serão explicados em maior detalhe no capítulo metodológico, ao passo que no Capítulo 4 serão expostos os resultados dessa análise.

serviço, de fato, são geralmente considerados pouco ameaçadores pelo fato de serem dirigidos a alguém cujas obrigações envolvem responder a solicitações (BATALLER, 2011); NUZZO & GAUCI, 2012) e que, em alguns casos, tem até a ganhar com isso (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005b). Portanto, os pedidos de serviço não são normalmente atenuados para mitigar a ameaça, mas para mostrar familiaridade, boas maneiras ou uma cortesia convencional (PLACENCIA & RUEDA, 2011).

Os estudos sobre pedidos de serviço têm se dividido principalmente em dois tipos: alguns se concentram no aspecto não transacional do encontro, estudando a maneira em que os interlocutores se cumprimentam ou trocam amenidades antes ou depois de fazer o pedido propriamente, ao passo que outros estão mais concentrados no aspecto transacional. Entre os estudos, diversos têm ocorrido na língua espanhola, com resultados interessantes. Em sua análise dos pedidos em lojas de conveniência em Quito, no Equador, Placencia (2004) notou que a comunicação fática (cumprimentos, conversas, jogos de palavras, despedidas) desempenha um papel importante que incide também no aspecto transacional da troca comunicativa. Félix-Brasdefer (2012) notou que, em uma feira no México, os pedidos eram atenuados com marcadores de solidariedade mais que com marcadores de cortesia negativa e que as estratégias utilizadas dependiam do gênero do vendedor. Em outro estudo ainda, dessa vez em cafeterias do sul da Espanha, Placencia e Rueda (2011) notaram que existe uma grande diferença entre os pedidos feitos por fregueses ocasionais e aqueles de fregueses regulares. Os primeiros usam atenuadores como *por favor*, fazem pedidos impessoais (*un café*) e tratam o interlocutor e são tratados com formalidade (*usted*). Já os fregueses regulares têm com o *barista* uma relação mais informal (se tratam na base do *tú*), que muitas vezes inclui piadas, jogos de palavras, elogios. Ademais, na hora de fazer o pedido, esses fregueses tendem a usar imperativos que indicam (e, ao mesmo tempo, aumentam) justamente essa aproximação.

Alguns estudos também aconteceram no âmbito do italiano. O projeto PIXI consiste em um *corpus* de conversas gravadas em livrarias de grandes centros universitários da Itália e da Inglaterra. Ao todo, trata-se de 150 conversas de inglês e 180 de italiano entre atendentes de livrarias e clientes. Aston (1995a) conduziu uma análise contrastiva das aberturas dessas conversas e notou que em inglês elas dependem do tipo de pedido que o cliente quer fazer, de forma a lidar com o problema de antemão: as aberturas são diferentes quando se trata de pedidos simples de informação, ou de pedidos específicos para o interlocutor em seu papel de atendente ou, ainda, de pedidos que se imaginam difíceis de satisfazer. As aberturas em italiano, por outro lado, são menos convencionalizadas e mais independentes do grau de dificuldade do pedido.

Isso, segundo Aston, pode depender do fato que em italiano se tende a lidar com os problemas à medida em que eles aparecem, e não a preveni-los ou atenuá-los de antemão, como em inglês.

Outro estudo de Aston (1995b) se concentra nas sequências de fechamento dos encontros de serviço do *corpus* PIXI. Nas interações analisadas, os agradecimentos são frequentes (em 70% das interações em italiano) e precedem as despedidas. Segundo o autor, os agradecimentos desempenham um papel importante principalmente nos casos em que o funcionário da livraria não consegue atender ao pedido do cliente. Essa resposta não preferida provoca um desalinhamento dos papéis dos interlocutores que precisa ser resolvido através da negociação. O agradecimento tem exatamente a função de marcar que o problema foi solucionado e de iniciar o fechamento da interação, sendo, portanto, um aspecto importante nas interações de serviço, que, segundo Aston, precisam ser apresentadas aos aprendizes de L2 em toda sua complexidade.

Como trataremos de pedidos de serviço neste trabalho, tanto na nossa análise do material didático como nas atividades propostas aos alunos, achamos relevante considerar que se trata de um tipo de pedido à parte, que se distingue dos pedidos de favores e empréstimos que vimos nas seções anteriores. Nos encontros de serviço, notou-se a presença de pedidos de bens materiais (pedidos de um fazer) assim como pedidos de bens verbais (pedidos de um dizer).

Nesse capítulo, apresentamos as principais teorias da Pragmática que informaram nossa pesquisa e que nos permitiram definir o ato comunicativo do pedido tanto em termos teóricos quanto nos termos práticos da identificação dos diferentes elementos que o compõem. No próximo, introduziremos as teorias e conceitos ligados ao ensino e aprendizagem/aquisição da competência pragmática.

CAPÍTULO 2. Ensinar e aprender a fazer coisas com as palavras: aquisição, aprendizagem e ensino de Pragmática em L2/LE

2.1 A Pragmática Interlinguística

Por tratar da Pragmática no contexto do ensino de italiano L2/LE, nosso trabalho está inserido no campo de estudos conhecido como Pragmática Interlinguística (doravante ILP³⁵). Como o próprio nome denota, trata-se de uma área de estudos híbrida, que engloba duas disciplinas: por um lado, a Pragmática; por outro lado, a pesquisa em *Second Language Acquisition* (SLA)³⁶ e, mais especificamente, os estudos da interlíngua (SELINKER, 1972).

Assim como diversas teorias influenciaram a maneira como a Pragmática tem sido definida ao longo dos anos, a ILP também passou por diversas definições e transformações. Em 1993, Kasper e Blum-Kulka a descrevem como o “estudo do uso e da aquisição de convenções de ação linguística na L2 ou LE por parte de falantes não nativos” [“*the study of nonnative speakers’ use and acquisition of linguistic action patterns in a second language (L2)*”] (KASPER & BLUM-KULKA, 1993, p.3). Nessa definição, contempla-se tanto a ideia de língua em uso, quanto o aspecto convencional da língua (cf. Teoria dos Atos de Fala, na Teoria da Cortesia e a atenuação), além de se mencionarem os contextos de aquisição tanto de L2 quanto de LE. Em outra definição, Bardovi-Harlig (2010) esclarece que a Pragmática tem relação com o significado em contexto (*meaning in context*) e funciona como uma ponte que conecta a língua como sistema à língua em uso, tratando essas duas perspectivas simultaneamente. Daí, segundo a autora, a ILP teria a tarefa de “traz[er] o estudo da aquisição para essa mistura de estrutura e uso” [“*brings the study of acquisition to this mix of structure and use*”] (BARDOVI-HARLIG, 2010, p. 219), considerando que os aprendizes ou falantes de L2/LE são os principais atores nesse contexto. Com essa definição, Bardovi-Harlig dá maior ênfase às estruturas linguísticas, à língua em uso e ao significado das estruturas dentro do contexto, além de mencionar o aspecto da aquisição, que, segundo ela e outros autores, tem sido consistentemente negligenciado nas primeiras décadas da ILP (cf. BARDOVI-HARLIG, 1999 e 2010). De fato, como vimos no início da seção, ao englobar duas disciplinas, a ILP se divide essencialmente em duas partes:

³⁵ Esse é o acrônimo comumente utilizado na literatura e foi criado a partir do termo inglês *InterLanguage Pragmatics*.

³⁶ Em português, o termo traduzido “Aquisição de Segunda Língua” tem sido usado pela autora Vera Menezes (2014), mas, pelo que percebemos, não teve muita divulgação ainda, por isso decidimos manter o termo em inglês.

por um lado, trata-se do estudo do *uso* da L2/LE, ou seja, preocupa-se em analisar “como os falantes não nativos compreendem e produzem ações em uma língua alvo” [*“how nonnative speakers comprehend and produce action in a target language”*] (KASPER & ROSE, 2002, p.5); por outro, da aquisição/aprendizagem da segunda língua, isto é, de investigar “como aprendizes de L2 [e LE] desenvolvem a habilidade de entender e realizar ações na língua alvo” [*“how L2 learners develop the ability to understand and perform action in a target language”*] (KASPER & ROSE, 2002, p.5). Historicamente, os estudos em ILP começaram dando mais ênfase à investigação do uso e somente mais tarde deu-se a devida atenção também ao aspecto da aquisição. De acordo com Nuzzo & Gauci (2012) e Taguchi (2017), essa evolução pode ser dividida em três perspectivas ou correntes: a fase cross-cultural ou contrastiva, a fase da interlíngua ou da aquisição e a fase do ensino ou instrucional. Falaremos brevemente dessas três fases, às quais voltaremos com maiores detalhes na seção 2.3 deste capítulo.

Na fase cross-cultural ou contrastiva, os estudos em Pragmática serviram de modelo para os estudos em ILP, tanto que o próprio projeto CCSARP de Blum-Kulka et al. (1989) extrapolou os limites de um estudo cross-cultural ao incluir falantes não nativos entre os participantes. Essa inclusão não trouxe mudanças no *design* do estudo, que manteve a metodologia pensada inicialmente para um estudo cross-cultural, mas permitiu uma comparação entre pedidos realizados na língua materna e na L2/LE. As pesquisas posteriores continuaram moldadas na metodologia proposta pelo projeto CCSARP, comparando dados coletados com nativos e não nativos, muitas vezes através da ferramenta do *Discourse Completion Task* (DCT)³⁷, na tentativa de identificar diferenças entre os dois grupos, ocorrências de *transfer* (especialmente negativo) e possíveis gatilhos que pudessem levar a falhas pragmáticas. No final dos anos 1990, diversos autores começaram a apontar para o fato de que a componente da “interlíngua” estava sendo negligenciada, o que fez com que os estudos se diversificassem e começasse uma segunda fase da ILP. No entanto, isso não significa que as pesquisas de cunho cross-cultural não tenham sido úteis e relevantes, nem implica seu abandono: elas ainda constituem uma parte consistente do que é feito em ILP (cf. TAGUCHI, 2017), seu escopo tendo sido ampliado seja no que diz respeito ao repertório linguístico-cultural, contemplando cada vez mais línguas além do inglês, seja quanto aos aspectos pragmáticos investigados, que agora incluem, entre outros, rotinas pragmáticas e marcadores discursivos (cf. HASSALL, 2001; ABE, 2017; SANTORO & NASCIMENTO SPADOTTO, 2020; PORCELLATO, 2020).

³⁷ O DCT consiste em um método de coleta de dados em que ao informante é apresentado um cenário ao que ele precisa reagir oralmente ou por escrito. Uma descrição mais detalhada desse método encontra-se no Capítulo 5.

Após as críticas avançadas por diversos autores, entre os quais destacam-se Kasper & Schmidt (1996), Bardovi-Harlig (1999, 2013) e Kasper e Rose (2002), os estudos em ILP começaram a tomar outra guinada, mais preocupada com o desenvolvimento da competência pragmática. Bardovi-Harlig (1999) decidiu até criar uma corrente dentro da ILP que chamou de *acquisitional pragmatics* (Pragmática Aquisicional) ou *L2 pragmatics* (Pragmática da L2) para diferenciá-los dos estudos de tipo cross-cultural, aqueles dedicados “exclusivamente ao desenvolvimento do sistema da Pragmática em L2” [“*devoted exclusively to the development of the L2 pragmatic system*”] (BARDOVI-HARLIG, 2013, p. 69). Essa mudança de foco acarretou (e foi acarretada por) uma diversificação das metodologias de pesquisa, pois estudos longitudinais se desenvolveram ao lado dos transversais. Devido às dificuldades intrínsecas dos trabalhos longitudinais, em que o pesquisador precisa acompanhar o desenvolvimento dos aprendizes ao longo de certa extensão de tempo, eles continuam sendo uma minoria no campo da ILP (cf. TAGUCHI, 2017), mas têm, de fato, aumentado e hoje abordam diversos aspectos da Pragmática e uma variedade cada vez maior de línguas (inclusive o italiano nos estudos de Nuzzo, 2007 e Nuzzo e Gauci, 2012). Os métodos de coleta de dados nessas pesquisas também refletem a transição de uma Pragmática mais atomista, concentrada no enunciado, para uma mais interacionista (cf. Capítulo 1), trabalhando com dados que contemplam o aspecto interacional da comunicação e da competência pragmática e oferecendo assim uma visão mais holística do processo de aprendizagem e aquisição. Em suma, os estudos longitudinais trouxeram importantes resultados e permitiram que se identificassem diversos estágios no processo de desenvolvimento da competência pragmática, como veremos a seguir (seção 2.3).

A terceira fase não representa exatamente um momento cronológico da ILP, mas um foco especial no papel do ensino que, na verdade, tem acompanhando o desenvolvimento da área desde seu início. Os estudos instrucionais (*instructional studies*) procuram investigar o impacto do ensino no desenvolvimento da competência pragmática de aprendizes de L2/LE. Em seu início, nos anos 1990, esses estudos se concentravam em entender se e quais aspectos da Pragmática poderiam de fato ser aprendidos por meio de instrução (cf. KASPER & ROSE, 2002; TAGUCHI, 2015, entre outros), concluindo que diversos elementos pragmáticos são, de fato, ensináveis. Desde então, os estudos na área têm se concentrado em entender quais abordagens de ensino são as mais eficientes, com boa parte das pesquisas comparando o ensino implícito e o explícito (cf. BARDOVI-HARLIG, 2010 e 2015; TAGUCHI, 2015 e 2017). Outro aspecto intrinsecamente ligado ao ensino diz respeito à avaliação (TIMPE LAUGHLIN et al., 2015), com diversas pesquisas dedicadas a operacionalizar o conceito de “competência pragmática” para identificar como e por meio de quais instrumentos pode ser adequadamente

medido e avaliado (cf. MCNAMARA & ROEVER, 2006; ISHIHARA & COHEN, 2010; ROEVER, 2011; TIMPE LAUGHLIN et al., 2015; COHEN, 2019). A área da ILP instrucional é uma área em contínua expansão e é nesse campo que se enquadra a nossa pesquisa.

Vale lembrar aqui que, apesar de a ILP ter conseguido avanços significativos, trata-se ainda de uma área em crescimento, com algumas lacunas. Além daquelas mencionadas acima, como a necessidade de mais estudos longitudinais, de mais trabalhos sobre a avaliação e de mais pesquisas sobre o ensino que possam de fato ser comparadas, há ainda o problema da representatividade de algumas línguas e culturas. De fato, a grande maioria dos estudos em ILP gira em torno do inglês: numa revisão da literatura publicada por Bardovi-Harlig (2010), de 152 estudos analisados, 106 investigavam a aquisição de inglês como L2/LE e 38 se concentravam em falantes que tinham inglês como sua primeira língua, de forma que 144 estudos ao todo contemplavam o inglês como língua alvo ou como primeira língua (ou seja, 95% de toda a amostra); em outra revisão conduzida por Taguchi (2015), foram analisados 58 estudos de Pragmática instrucional, dos quais 38 tratavam do ensino de inglês, 9 do japonês e o restante do ensino de outras línguas (espanhol, francês, alemão e chinês). Línguas como o italiano e o português brasileiro têm sido pouco contempladas nos estudos de ILP, apesar de haver agora mais pesquisas, tanto do ponto de vista cross-cultural (SANTORO, 2016; CORTÉS VELÁSQUEZ & NUZZO, 2017; PORCELLATO, 2020) quanto longitudinal (NUZZO, 2007; NUZZO & GAUCI, 2012), e ainda na perspectiva do ensino (NUZZO & GAUCI, 2012; SANTORO, 2013) e da avaliação (SANTORO & NASCIMENTO SPADOTTO, 2020; PORCELLATO, 2020; MHEREB, 2020).

Com nosso trabalho, que também se concentra no italiano L2/LE, pretendemos trazer contribuições à área de estudos instrucionais da ILP, principalmente no que diz respeito à dimensão pragmática nos materiais didáticos utilizados para o ensino do italiano.

2.2 A competência pragmática

A seguir, apresentaremos um conceito essencial para este trabalho: a “competência pragmática” (doravante CP). Primeiramente, veremos como esse conceito foi definido dentro dos vários modelos que tentaram sistematizar a competência comunicativa. Depois, passaremos a definir a CP por uma perspectiva mais propriamente pragmática.

2.2.1 A competência pragmática como parte da competência comunicativa

Seria impossível definir a competência pragmática sem mencionar a competência comunicativa (doravante CC), da qual é parte integrante. Assim como todos os conceitos de que viemos tratando ao longo dessas páginas, a CP também tem sido definida de diversas formas ao longo dos anos. Ofereceremos aqui uma breve retrospectiva, nos concentrando naqueles conceitos que nos parecem mais relevantes para o nosso objetivo, mas para um apanhado mais detalhado do papel da CP na CC, remetemos a Bagherkazemi (2016) e Mhereb (2020).

Hymes (1972b) cunhou o termo “competência comunicativa” em resposta à dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky, chamando atenção para a importância do uso da língua de forma apropriada e adequada ao contexto. Embora Hymes não tenha falado em Pragmática explicitamente, em sua descrição de contexto comunicativo ele faz referência aos atos de fala. O conceito de CC é depois retomado por Canale e Swain (1980), dentro do contexto de aquisição de L2, e é dividido em três tipos de competências: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica, às quais, num segundo momento, viria a ser acrescentada a competência discursiva (CANALE, 1983). Apesar de a CP não ter sido mencionada, entende-se que está incluída na competência sociolinguística quando os autores falam em “regras de uso” da língua, entretanto, percebe-se que esses modelos não apresentam uma distinção muito clara entre a dimensão pragmática e aquela sociolinguística. A CP começa a ter efetivamente um papel de destaque no modelo proposto por Bachman (2003[1990]) e revisto por Bachman e Palmer (1996), em que a CC é dividida em conhecimento linguístico e em competência estratégica. O conhecimento linguístico, por sua vez, engloba o conhecimento organizacional (gramatical e textual) e o conhecimento pragmático, e este último se divide em conhecimento funcional, ou seja, “como os enunciados ou frases e textos estão relacionados aos objetivos comunicativos dos usuários da língua” [*“how utterances or sentences and texts are related to the communicative goals of language users”*](BACHMAN & PALMER, 1996, p. 68), e o conhecimento sociolinguístico, a saber, “como os enunciados ou frases e textos estão relacionados às características do contexto de uso da língua” [*“how utterances or sentences and texts are related to features of the language use settings”*] (BACHMAN & PALMER, 1996, p. 68). Vemos, então, nessas definições de Bachman e Palmer (1996), a interrelação entre as intenções do falante e as convenções do contexto, já destacadas por Austin (1962) e Searle (1969) na Teoria dos Atos de Fala e por Brown e Levinson (1987) na Teoria da Cortesia (cf. Capítulo 1).

O modelo de CC proposto por Celce-Murcia et al. (1995) abandona o termo Sociolinguística, substituído pelas competências acional e sociocultural, que, segundo os autores, são duas competências separadas. A competência acional é uma referência explícita à teoria de Austin (1962) e Searle (1969) e consiste no conhecimento de recursos linguísticos e convencionalizados para realizar os atos de fala, ao passo que a sociocultural é entendida como o conhecimento das normas socioculturais e dos fatores contextuais que determinam a variação no uso da língua. Celce-Murcia (2007), alguns anos depois, propõe uma revisão desse modelo, acrescentando a competência formulaica, ou seja, o conhecimento dos blocos de linguagem fixos e pré-fabricados e a competência interacional, que viria a englobar a competência acional do modelo anterior. Nesse modelo, que se concentra mais que os outros no uso convencionalizado e formulaico da língua, notamos que não se fala em CP, mas ela de fato é incluída, de forma fragmentada, em diversas outras competências.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QEQR) também abordou a CP como parte da CC, tanto na publicação de 2001, como no volume complementar de 2018. Nas duas versões, as competências linguístico-comunicativas (*communicative language competences*) se dividem em três grupos: as linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas. No entanto, as distinções entre a competência sociolinguística e pragmática são tratadas de forma diferente nas duas versões: na de 2001, a diferença entre as duas competências não é muito clara, com muitos aspectos pragmáticos (entre as quais, as variáveis contextuais de distância social e poder, o Princípio de Cooperação de Grice, as funções linguísticas e o uso da língua com base no contexto) sendo incluídos na competência sociolinguística (cf. MHEREB, 2020). No volume de 2018, a distinção entre as duas esferas se torna mais clara, permanecendo, contudo, algumas questões polêmicas. De fato, entre as competências sociolinguísticas estão novamente aspectos pragmáticos como o uso de formas de cortesia (*politeness forms*) e das funções linguísticas (os atos de fala), além de a capacidade de usar a língua para socializar, de reconhecer pistas socioculturais e de adotar o registro adequado. No entanto, nessa publicação mais recente, a CP ganha mais espaço e é definida tanto como o “uso real da língua na (co-)construção do texto” [*“actual language use in the (co-)construction of text”*] (Conselho da Europa, 2018, p. 138), quanto como o conhecimento de certos princípios segundo os quais as mensagens são estruturadas e organizadas (competência discursiva), empregadas para realizar funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas de acordo com esquemas e *scripts* interacionais e transacionais (competência de *design*). Mais detalhadamente, a competência discursiva é representada pelo desenvolvimento temático, a coesão, a coerência, a tomada de turno e os princípios de cooperação, ao passo que a competência funcional exige

flexibilidade em gerenciar o repertório linguístico para selecionar e adaptar a língua ao contexto. Já a competência de *design* é ligada a outras esferas, como o repertório linguístico e a adequação sociolinguística, demonstrando a interrelação da CP com outras competências. O usuário/aprendiz pragmaticamente competente é descrito como alguém que usa a língua com fluência e com precisão proposicional para articular exatamente aquilo que quer dizer no contexto (*speaker meaning in context*). Vemos, então, que a versão de 2018 do QECR garante um maior destaque à CP, em consonância com a evolução dos modelos da CC.

O que percebemos até agora é que não há uma única maneira (ou uma maneira correta) de enquadrar a CP dentro da CC, pois a própria natureza de ambos os construtos é complexa e multifacetada. Com efeito, os modelos que vimos acabam mostrando que a CP não é um componente homogêneo, mas “um conglomerado de múltiplos componentes de conhecimentos distintos mas [profundamente] interrelacionados” [*“a conglomerate of multiple distinct, yet interrelated knowledge components”*] (TIMPE LAUGHLIN et al., 2015, p.19). A esse ponto, talvez faça mais sentido seguir a proposta de Verschueren (1999) e olhar de uma perspectiva mais propriamente pragmática para as especificidades dessa competência.

2.2.2 A competência (meta)pragmática: outras definições

Integrando as perspectivas pragmática e cognitiva, Bialystock (1993) defende que a CP prevê diversas habilidades: a habilidade do falante de usar a língua para diferentes propósitos (ou seja, para criar uma mudança no mundo), a habilidade do ouvinte de entender as intenções reais (como sarcasmo e atos de fala indiretos) e o domínio das regras da interação (como a tomada de turnos e a cooperação). Essa definição nos parece bastante completa, principalmente por levar em consideração tanto as habilidades do falante (o uso da língua), como também as habilidades do ouvinte (a compreensão/interpretação), contudo, provavelmente devido a seu *background* cognitivo, a autora não dá suficiente importância ao contexto. A esse propósito, Nuzzo & Gauci (2012) oferecem uma válida contribuição ao definir a CP como a “capacidade de realizar algumas escolhas em relação ao contexto comunicativo em que nos encontramos” [*“capacità di operare delle scelte in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova”*] (NUZZO & GAUCI, 2012, p. 23). As autoras também acrescentam que a CP pressupõe as competências pragmalinguística e sociopragmática, o que nos remete à divisão proposta por Leech (1983), de que falamos no capítulo anterior.

Com base nessa divisão, a competência pragmalinguística tem sido definida como “o conhecimento das formas linguísticas associadas às diversas manifestações do agir linguístico em [determinada] cultura” [*“la conoscenza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell’agire linguistico in [una determinata] cultura”*] (NUZZO & GAUCI, 2012, p. 23) ou como “o conhecimento do leque de opções disponíveis para realizar diversas ações pragmáticas” [*“knowledge of the range of options available for performing various pragmatic actions”*] (O’KEEFFE et al., 2011, p.138), sempre destacando-se a escolha entre uma variedade de opções linguísticas para realizar os atos de fala.

Podemos concluir que a competência pragmalinguística se manifesta ao nível da língua e poderia ser pensada como a “interface” entre a gramática e o uso comunicativo da língua em determinada cultura ou comunidade de fala (NATTINGER & DECARRICO, 1992).

A competência sociopragmática tem sido definida, de forma mais geral, seja como “o conhecimento das normas sociais que regulam o agir linguístico em determinada cultura” [*“la conoscenza delle norme sociali che regolano l’agire linguistico in una determinata cultura”*] (NUZZO & GAUCI, 2012, p. 23), seja como “os taboos, direitos mútuos, obrigações e linhas de conduta convencionais que se aplicam em dada comunidade de fala” [*“the taboos, mutual rights, obligations, and conventional courses of action that apply in a given speech community”*] (ROEVER, 2006, p.230). Essas definições tratam das regras ou normas sociais convencionais em certas culturas, mas falta uma referência explícita ao contexto situacional. Thomas (1983) trata com mais detalhes esse aspecto quando descreve a competência sociopragmática como os “julgamentos do grau de imposição, dos custos e benefícios, da distância social e dos direitos e obrigações relativos” [*“judgements concerning the size of imposition, cost/benefit, social distance, and relative rights and obligations”*] (THOMAS, 1983, p. 103-104), fazendo uma clara referência às variáveis contextuais de Brown & Levinson (1987). É também com base nesse contexto social e situacional³⁸ que o usuário escolhe um comportamento apropriado para seu objetivo. Apesar de parecer claro que a competência sociopragmática se refere ao conhecimento do contexto, enquanto a competência pragmalinguística trata do conhecimento da língua, as duas não são tão facilmente separáveis, tratando-se de duas faces da mesma moeda. Isso fica particularmente evidente em nossas

³⁸ Claramente, o contexto social e situacional será inevitavelmente interpretado pela perspectiva cultural (cf. BRAVO, 2010; MCCONACHY & HATA, 2013).

análises, que, muitas vezes, começam pela superfície linguística para, a partir dela, acessar também o conhecimento sociopragmático³⁹.

Em suma, para ser pragmaticamente competente, um usuário precisa necessariamente combinar elementos da pragmalinguística e da sociopragmática, levando também em consideração suas intenções ou objetivos comunicativos. Com efeito, Timpe Laughlin et al. (2015) resumem a CP a um processo adaptativo mediado por diversos fatores pragmalinguísticos e sociopragmáticos:

essa estrutura binária e psicolinguística da pragmalinguística e da sociopragmática coloca a competência pragmática num *continuum*, com a gramática numa ponta e a sociologia na outra, o que faz da competência pragmática um processo adaptativo mediado tanto pelos recursos linguísticos de um indivíduo quanto pelas modalidades, restrições e convenções socioculturais da situação de uso de determinada língua.

[this binary, psycholinguistic structure of pragmalinguistics and sociopragmatics positions pragmatic competence on a continuum with grammar at the one end and sociology at the other, which makes pragmatic competence an adaptive process mediated by the linguistic resources of an individual as well as the modalities, constraints, and sociocultural conventions of a given language use situation.]
(TIMPE LAUGHLIN et al., 2015, p. 6)

Nessa definição, gostaríamos de destacar três aspectos: em primeiro lugar, a colocação do binômio pragmalinguística/sociopragmática num *continuum*, que implica que não há exatamente uma divisão precisa e categórica entre essas duas instâncias, já que as duas estão sempre se complementando e agindo juntas. Em segundo lugar, a qualificação da CP como um processo adaptativo, pois acreditamos que flexibilidade (cf. QECR, 2018) e adaptação são palavras-chave nesse contexto: diferentes situações exigirão diferentes comportamentos e diferentes escolhas linguísticas. Em terceiro lugar, a menção da psicolinguística, que, segundo os autores, afetaria todo o *continuum* da CP. A esse respeito, lembramos que Caffi também menciona a importância – ainda pouco valorizada – da interface entre a Pragmática, a mitigação e a Psicolinguística, principalmente no que diz respeito à construção das relações interpessoais e, conseqüentemente, à construção também da própria identidade por meio de nossas escolhas linguísticas nas interações com os outros (CAFFI, 1999 e 2011, cf. Capítulo 1).

Para completar a definição de CP e ir um pouco além (ou até mesmo fora) do *continuum* entre pragmalinguística e sociopragmática, acreditamos que seria importante incluir outra

³⁹ Claramente a metodologia de análise dependerá do tipo de estudo e não é nossa intenção aqui generalizar. Contudo, os dados (coletados, por exemplo, por meio de DCTs e *role-plays*) que nos permitem analisar a CP dos aprendizes são geralmente linguísticos, por isso é através do uso da língua que avaliamos a competência sociopragmática. Por exemplo, se um aluno utiliza o *tu* no lugar do *Lei* numa situação que exigiria um tratamento formal, podemos inferir que se trate de uma falha sociopragmática.

dimensão: a consciência metapragmática. De acordo com Verschueren (2000), a consciência tem um papel fundamental em todas as escolhas estruturais ancoradas no contexto, já que os usuários da língua estão sempre, de alguma forma, monitorando o que dizem com base na situação em que se encontram. O autor explica que “é esse aspecto geral do uso da língua em relação ao meio de adaptabilidade que [ele chama] de *consciência reflexiva* ou *metapragmática*” [“*it is this general aspect of language use in relation to the medium of adaptability that I call reflexive or metapragmatic awareness*”] (VERSCHUEREN, 2000, p. 445, grifo do autor). Verschueren aponta para a relevância de estudar esse tipo de consciência para entender o comportamento verbal, já que os usuários escolhem dizer o que dizem cientes de que seus interlocutores interpretarão essas escolhas linguísticas, atribuindo-lhe significado. Em suma, a consciência metapragmática faz com que os usuários percebam que o uso da língua é limitado pelo contexto, mas, ao mesmo tempo, é também ação social que influencia o contexto. Com efeito, é importante que os alunos atentem para o fato de que as escolhas linguísticas têm consequências tanto nas relações com os outros quanto na construção de suas próprias identidades e de sua ação social (*agency*) (MCCONACHY, 2019; LIDDICOAT & MCCONACHY, 2019).

A CP é, portanto, fundamental para garantir que os aprendizes usem a língua de maneira adequada e, ao mesmo tempo, consigam comunicar as próprias intenções, tentando evitar, ou atenuar, possíveis e involuntárias falhas pragmáticas (*pragmatic failures*), que podem ameaçar a face positiva ou negativa dos outros e, conseqüentemente, sua própria. O termo ‘falhas pragmáticas’ foi introduzido por Thomas (1983), que as dividiu em dois tipos: as falhas sociopragmáticas e as pragmalinguísticas. As primeiras se referem à interpretação do contexto situacional, pois derivam de “incompatibilidades culturais na avaliação da distância social, do que constitui uma imposição, de quando uma tentativa a um ‘ato ameaçador à face’ deveria ser abandonado, e no julgamento do poder relativo, direitos e obrigações” [“*cross-cultural mismatches in the assessment of social distance, of what constitutes an imposition, of when an attempt at a ‘face-threatening act’ should be abandoned, and in evaluating relative power, rights, and obligations, etc.*”] (THOMAS, 1983, p.104). Já as segundas acontecem no nível linguístico, “quando as estratégias [de realização] dos atos de fala são transferidas inadequadamente da L1 para a L2” [“*when speech act strategies are inappropriately transferred from L1 to L2*”] (THOMAS, 1983, p.99), ou seja, quando um aprendiz atribui a seu enunciado uma força ilocucionária diferente daquela atribuída a esse mesmo enunciado por um falante nativo. A esse propósito, é necessário esclarecer que a noção de nativo como modelo de falante pragmaticamente competente, vem com uma série de implicações. A primeira dela diz

respeito à escolha desse falante, que é bastante controversa em um panorama de grandes variações diatópicas, diastráticas e até mesmo idiossincráticas (NUZZO & GAUCI, 2012; MURRAY, 2012; TAGUCHI & ISHIHARA, 2018). Uma vez superada essa barreira, por exemplo tomando como modelo múltiplas variedades, há ainda a questão ideológica, pois as normas das variedades dos falantes nativos não deveriam ser impostas aos aprendizes (BARDOVI-HARLIG, 2001; ISHIHARA & COHEN, 2010). O aprendiz, então, deveria ter liberdade de escolher se e até que ponto incorporar as normas da L2 em suas ações, mas para que opere essa escolha, é importante que ele tenha conhecimento sobre essas normas e sobre seu efeito na interação. Isso significa que é, de fato, desejável que o aprendiz aprimore suas competências sociopragmática e pragmalinguística, pelo menos em nível declarativo ou metapragmático, para que possa fazer escolhas conscientes. O processo de desenvolvimento da CP nos aprendizes de L2/LE, tanto em nível declarativo quanto em nível procedural⁴⁰, tem sido estudado pelas várias correntes da ILP, como veremos a seguir.

2.3 O desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes de L2/LE: contribuições da perspectiva interlinguística

Embora algumas correntes da ILP tenham se preocupado com o desenvolvimento da CP mais que outras (cf. seção 2.1), estudos de todas as correntes (a saber, a cross-cultural, a da aquisição e a instrucional) trouxeram contribuições relevantes. Abaixo, veremos como cada fase da ILP contribuiu para um melhor entendimento do desenvolvimento da CP.

2.3.1 Os estudos de Pragmática Cross-cultural

Os estudos de Pragmática Cross-cultural, tendem a ser, como já mencionamos, comparações de dados coletados entre falantes nativos e não nativos. Segundo Kasper (1992), essa corrente se preocupou principalmente em averiguar as diferenças entre nativos e não nativos no que diz respeito a “(1) variedade e (2) distribuição contextual de (3) estratégias e (4) formas linguísticas utilizadas para transmitir (5) significados ilocucionários e (6) cortesia”

⁴⁰ Como veremos com mais detalhes a seguir, o conhecimento declarativo corresponde ao que se sabe sobre a língua, ao passo que o conhecimento procedural corresponde a como a língua é, de fato, utilizada na interação (cf. PARADIS, 2009).

[“(1) range and (2) contextual distribution of (3) strategies and (4) linguistic forms used to convey (5) illocutionary meaning and (6) politeness”](KASPER, 1992, p. 2).

Em primeiro lugar, Kasper (1992) aponta que as pesquisas realizadas até então mostram que, do ponto de vista pragmalinguístico, os aprendizes e os nativos têm acesso ao mesmo leque de estratégias para realizar certos atos de fala, entre as quais se destacam o uso da perspectiva, a escolha do nível de diretividade, os modificadores internos e externos para mitigar ou reforçar o ato de fala (cf. Capítulo 1). Do ponto de vista sociopragmático, os aprendizes parecem ser sensíveis às variáveis contextuais de distância social, poder relativo e grau de imposição, pois provavelmente já possuem essas representações na L1 (cf. BIALYSTOCK, 1993).

Outro aspecto tratado pelos estudos contrastivos é o *transfer* pragmático, tanto positivo como negativo. Ainda segundo Kasper (1992), ocorrências de *transfer* positivo da L1 para a L2 são difíceis de identificar, pois poderiam ser devidas a conceitos universais, ao conhecimento pragmático geral do indivíduo ou à interlíngua dos aprendizes. Com certas ressalvas, um exemplo que tem sido apontado como *transfer* positivo consiste no uso da estratégia de verificação de condições preparatórias (normalmente realizada com o verbo *poder*) que aprendizes dinamarqueses de alemão e inglês transferiram da L1 para as LEs (FAERCH & KASPER, 1989). Possivelmente, o *transfer* positivo dessa estratégia ocorre também quando aprendizes brasileiros realizam pedidos em italiano.

O *transfer* negativo, ligado normalmente ao conceito de falha pragmática (THOMAS, 1983), tem interessado mais pesquisadores, trazendo resultados interessantes. Do ponto de vista sociopragmático, se manifesta principalmente quando, em determinado contexto, os aprendizes não produzem os mesmos atos de fala produzidos pelos falantes nativos (BARDOVI-HARLIG, 2001). Exemplos disso são os aprendizes japoneses de inglês que têm dificuldades em realizar o ato da recusa na L2 (cf. KASPER, 1992), ou os estudantes universitários não nativos que, em reuniões com os professores, usam um número inferior de sugestões e um número superior de rejeições em relação aos nativos (BARDOVI-HARLIG & HARTFORD, 2005). Outro exemplo de *transfer* sociopragmático acontece no caso de uso equivocado dos pronomes de tratamento: Faerch & Kasper (1989), dentro do projeto CCSARP⁴¹, notaram que aprendizes dinamarqueses de alemão utilizaram de maneira inconsistente o pronome de tratamento formal na L2, e o mesmo fenômeno foi notado por Hassall (2001) em *role-plays* realizados por aprendizes australianos de língua indonésia.

⁴¹ Relembrando que o projeto CCSARP utilizou sempre DCTs para suas coletas de dados.

Do ponto de vista pragmalinguístico, foram levantadas várias diferenças, principalmente no uso da indiretividade e dos modificadores nos pedidos⁴². Por exemplo Blum-Kulka (1980) notou que canadenses anglófonos aprendendo hebraico tendiam a formular seus pedidos de forma mais indireta em relação aos nativos, em alguns casos transferindo fórmulas linguísticas do inglês que não possuem o mesmo valor ilocucionário na L2. O mesmo aconteceu com os aprendizes dinamarqueses de alemão, que tentaram realizar pedidos com perguntas negativas e certos verbos modais, ignorando que em alemão esses recursos não veiculam o mesmo valor ilocucionário que em dinamarquês (FAERCH & KASPER, 1989). Hassall (2001) também notou que aprendizes australianos de língua indonésia tendiam a preferir sempre a realização de pedidos convencionalmente indiretos, até em situações em que os nativos usariam o imperativo. Quanto aos modificadores, percebeu-se que, no geral, os aprendizes tendem a um uso muito superior do marcador de cortesia *por favor* (*please*) em relação aos nativos, o que levou ao entendimento de que esse modificador supre duas funções: marca a força ilocucionária ao mesmo tempo em que é, claramente, um mitigador (FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001; BARRON, 2006). A preferência dos aprendizes por esse modificador pode ser devida tanto ao fato de ele ser utilizado normalmente fora da sentença e, por isso, requerer menor planejamento psicolinguístico, como ao fato de ele ser transparente, tanto do ponto de vista ilocucionário como do ponto de vista da cortesia. Faerch & Kasper (1989) apontam que “aprendizes tendem a aderir ao princípio conversacional da clareza, escolhendo meios de expressão explícitos, transparentes e não ambíguos, ao invés de realizações implícitas, opacas e ambíguas” [*“language learners tend to adhere to the conversational principle of clarity, choosing explicit, transparent, unambiguous means of expression rather than implicit, opaque and ambiguous realization”*](FAERCH & KASPER, 1989, p. 233). Ainda nesse estudo, marcadores lexicais (p. ex. *possibly, maybe*) foram utilizados muito menos pelos aprendizes em relação aos nativos. Os autores explicam esse fenômeno de duas possíveis maneiras: por um lado, esses modificadores normalmente não são incluídos em gramáticas e materiais didáticos⁴³, por isso não são ensinados pelos professores e tampouco notados e aprendidos pelos alunos; por outro lado, é possível que os modificadores lexicais internos tornem a estrutura do ato principal complexa demais para os aprendizes, que preferem atenuar o valor ilocucionário com modificadores externos. Essa hipótese é suportada também por Hassall (2001), que observou que os aprendizes de língua indonésia preferem atos de suporte (como apelos e justificativas) a

⁴² Mesmo havendo estudos sobre uma variedade de outros atos de fala, decidimos nos concentrar aqui sobre os pedidos por serem um dos atos de fala mais estudados e o foco da nossa própria pesquisa.

⁴³ Isso será confirmado pelas nossas análises dos materiais didáticos de italiano L2/LE.

modificadores internos. O autor ainda aponta que as justificativas dos aprendizes tendem a conter um excesso de informações em relação aos nativos. Faerch e Kasper (1989) também notam essa tendência de usar um número considerável de justificativas excessivamente detalhadas e explicam esse fenômeno fazendo referência às máximas de Grice (1975): os aprendizes priorizam a máxima da clareza em detrimento da máxima da quantidade (cf. Capítulo 1). Hassall (2001), por outro lado, acredita que essa prolixidade se deve a uma estratégia de compensação: como os aprendizes não conseguem usar um número adequado de modificadores internos, compensam essa lacuna exagerando no uso de modificadores externos.

Em suma, Faerch e Kasper (1989), que se concentram em línguas/culturas próximas (a saber, dinamarquês, alemão e inglês), resumem os pedidos dos aprendizes como a) mais transparentes, b) muito complexos (principalmente pelo uso de diversos modificadores morfossintáticos), c) explícitos e d) mais prolixos. Hassall (2001), que se concentra em línguas muito distantes (inglês australiano e língua indonésia), encontra resultados parecidos nas formulações dos aprendizes: a) tendência a preferir estratégias convencionalmente indiretas; b) sensibilidade às variáveis contextuais; c) falta de idiomatidade nos atos principais; d) uso escasso de modificação interna e uso excessivo de modificação externa; e) prolixidade.

Além dos estudos acima, conduzidos através de DCTs e *role-plays*, há estudos sobre pedidos em contextos institucionais acadêmicos, normalmente contemplando e-mails enviados por alunos a seus professores. Nos anos 1990, quando o uso de e-mail ainda não era tão difundido, Bardovi-Harlig e Hartford (1996) comparam 65 e-mails em inglês de não nativos com 30 e-mails de falantes nativos e perceberam que os usuários não nativos utilizaram menos modificadores internos e atos de suporte de reconhecimento do custo do pedido, parecendo assim menos corteses que seus colegas nativos. Em estudo mais recente, Alcón Soler (2013) comparou os pedidos em e-mails enviados a professores da escola em inglês por adolescentes britânicos e estudantes internacionais da mesma idade. Ela também notou que os não nativos utilizam menos modificadores internos morfossintáticos e lexicais que os colegas britânicos, falhando assim na mitigação de seus pedidos. Nota-se, então, que na produção de pedidos escritos em contextos institucionais, novamente os não nativos tendem a utilizar uma menor quantidade e variedade de modificadores internos.

Resumindo os resultados que têm sido encontrados pelos estudos cross-culturais da ILP, Bardovi-Harlig (2001), Kasper & Rose (2002), Kasper & Roever (2005) e Nuzzo & Gauci (2012) apontam primeiramente para o fato de que aprendizes normalmente atentam para algumas variáveis contextuais e utilizam modificadores internos e externos na L2. Em contrapartida, percebe-se que os aprendizes tendem a ser mais explícitos, mais prolixos e mais

convencionalmente indiretos⁴⁴ que os nativos. Ademais, também devido às falhas nos usos adequados de modificação interna, não nativos até de níveis avançados na L2 apresentam dificuldades em acertar o estilo de cortesia adequado à situação, sugerindo assim que a CP não se desenvolve necessariamente passo a passo com a competência linguística. Essa possível discrepância entre o desenvolvimento da CP e da competência gramatical foi um dos gatilhos que deu origem à corrente da aquisição na ILP.

2.3.2 Os estudos de Aquisição da Pragmática em L2

Há uma corrente da ILP mais voltada à aquisição, que, com o objetivo de identificar quais são os possíveis estágios de desenvolvimento da CP e de entender qual a relação entre o desenvolvimento das competências linguística e pragmática, utilizou tanto estudos longitudinais quanto transversais.

A seguir, veremos, primeiramente, como os estudos longitudinais ajudaram na identificação dos estágios de desenvolvimento da CP e, em seguida, como tem sido interpretada essa complexa relação entre competência linguística e pragmática.

2.3.2.1 Os possíveis estágios de desenvolvimento da competência pragmática na realização dos pedidos

As pesquisas longitudinais foram particularmente importantes para esclarecer o processo de desenvolvimento da CP. Entre elas, se destaca a de Schmidt (1983) em que o autor acompanhou, durante três anos, o desenvolvimento linguístico de Wes, um aprendiz japonês de inglês sediado no Havaí que não recebeu praticamente nenhuma instrução formal em seu percurso de aprendizado. Schmidt notou que, embora não tenha desenvolvido muito a parte gramatical, Wes melhorou consideravelmente sua competência comunicativa, ou “o óleo da comunicação” [*“the grease of communication”*] (SCHMIDT, 1983, p. 154), incorporando rotinas pragmáticas formulaicas, uso de indiretividade, mitigadores etc. No entanto, a CP de Wes depois de três anos ainda apresentava algumas lacunas, tanto do ponto de vista sociopragmático como pragmalinguístico:

⁴⁴ Principalmente nos níveis intermediários (KASPER & ROEVER, 2005)

Wes não possui um controle extensivo dos diferentes registros para falar sobre os mesmos assuntos em situações diferentes ou com ouvintes diferentes [...]. Também as formas de realização dos atos de fala, apesar de terem melhorado muito, estão ainda longe de serem perfeitas, pois a conexão entre a utilização produtiva de padrões e idiomaticidade ainda não aconteceu.

[Wes does not have extensive control of different registers for talking about the same things differently in different settings or with different hearers [...]. The forms of speech-act realizations, though much improved, are still far from perfect also, with the mesh between productive utilization of patterns and idiomatcity still to be realized.] (SCHMIDT, 1983, p.155)

Schmidt (1983) descreve o desenvolvimento pragmalinguístico e sociopragmático de Wes sem concentrar-se em um único aspecto linguístico, mas há também estudos que se focam na evolução de elementos pragmáticos específicos. Ellis (1992), por exemplo, acompanhou durante dois anos o desenvolvimento dos pedidos em duas crianças do ensino fundamental, um brasileiro e um indiano, aprendendo inglês na escola que frequentavam em Londres. Ellis identificou três estágios iniciais no desenvolvimento da CP, mas, assim como no caso de Wes, os aprendizes nesses dois anos não alcançaram um estágio avançado. Com efeito, no último período de observação, os pedidos dos informantes ainda demonstravam algumas lacunas, como a gama restrita de estratégias de realização dos pedidos e a dificuldade em adaptar a línguas às variáveis contextuais (principalmente de distância social). A conclusão de Ellis (1992), então, é que o contexto da sala de aula não apresenta as condições ideais para o desenvolvimento da competência sociopragmática.

Achiba (2003) acompanhou a evolução dos pedidos de Yao, a filha japonesa de sete anos, durante 17 meses de residência em contexto L2 na Austrália. Diferentemente dos sujeitos de Ellis, que foram observados dentro do contexto escolar, Yao foi observada em interações com pessoas conhecidas (principalmente amigos da escola e vizinhos de diferentes idades) na casa onde morava com a mãe em Melbourne. Durante o período de observação, Achiba nota que a CP pragmática da filha se desenvolve até alcançar um nível relativamente avançado, que inclui o uso da língua diferenciado de acordo com o objetivo do pedido (pedir um objeto, um favor, a interrupção de um comportamento) e com o interlocutor (diferenciando principalmente entre a mãe e os outros interlocutores). Yao, então, chega a alcançar níveis de CP mais avançados em relação aos descritos no estudo de Ellis (1992).

Com base nesses dois trabalhos, Kasper & Rose (2002) identificam ao todo cinco estágios na evolução dos pedidos em L2 (Quadro 3):

Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento dos pedidos

Cinco estágios do desenvolvimento dos pedidos (baseados em Achiba, 2003 e Ellis, 1992)		
Estágio	Características	Exemplos*
1. Pré-básico (<i>Pre-basic</i>)	Altamente dependente do contexto, sem sintaxe, sem objetivos relacionais	<i>Per favore, signora...</i>
2. Formulaico (<i>Formulaic</i>)	Dependência de fórmulas não analisadas e imperativos	<i>Vorrei una busta grande</i>
3. Desempacotamento (<i>Unpacking</i>)	Fórmulas incorporadas ao uso produtivo da língua, mudança em direção à indiretividade convencional	<i>Può prestarmi la penna, per favore?</i>
4. Expansão pragmática (<i>Pragmatic expansion</i>)	Adição de novas formas ao repertório pragmatolinguístico, maior uso de mitigação e uso de sintaxe mais complexa	<i>Per favore, potresti aiutarmi con la grammatica italiana? Non è che potresti prestarmelo?</i>
5. Aperfeiçoamento (<i>Fine-tuning</i>)	Aperfeiçoamento da força ilocucionária em relação aos participantes, objetivos e contextos	<i>Gentile Professoressa, Le scrivo per chiederle istruzioni su come svolgere l'attività e vorrei sapere la data e la modalità prevista per la consegna. Grazie in anticipo. Cordiali saluti⁴⁵</i>

*Incluimos exemplos retirados de nosso próprio corpus de aprendizes.

Fonte: traduzido e modificado a partir de Kasper & Rose (2002, p.140)

Quanto ao uso de mitigadores, Achiba (2003) mostra que a filha começa a utilizar cada vez mais modificadores à medida que sua competência linguística evolui, com um aumento significativo principalmente nas últimas duas fases (de “expansão pragmática” e de “aperfeiçoamento”). Segundo Kasper & Rose (2002), outros estudos de cunho transversal também reportaram um aumento geral dos modificadores correspondente a um aumento da proficiência, embora, mesmo em estágios mais avançados, os aprendizes não cheguem a utilizar o mesmo número de modificadores dos nativos (cf. TROSBORG, 1995; HILL, 1997). As autoras também nos alertam para o fato de que um aumento dos modificadores (ou de outras categorias pragmáticas) não significa necessariamente que os pedidos dos aprendizes se aproximam aos dos nativos. Por exemplo, Hill (1997) aponta que os aprendizes avançados utilizaram um excesso de modificadores morfossintáticos e um número sensivelmente inferior de modificadores lexicais em relação aos falantes nativos (resultados que, por sinal, comprovam algumas das conclusões a que chegaram os estudos de tipo cross-cultural).

⁴⁵ Trata-se de uma resposta a um DCT em que o aprendiz de italiano tinha que escrever um e-mail a uma professora da universidade. Percebemos que a força ilocucionária desse pedido é expressa adequadamente, considerando os participantes, os objetivos e o contexto situacional. Os e-mails em *setting* acadêmico fizeram inicialmente parte da nossa pesquisa, no entanto, optamos por desconsiderar esses dados na versão final deste trabalho.

2.3.2.2 Pragmática ou gramática: qual vem antes?

Pelo que vimos até agora, parece haver uma forte relação entre a competência linguística e a CP, contudo, não é muito claro qual das duas se desenvolve primeiro. Até agora, foram propostas três posições (cf. KASPER & ROSE, 2002; NUZZO & GAUCI, 2012):

1) Posição 1: a pragmática vem antes

Essa posição se aplica principalmente aos aprendizes adultos, como o caso de Wes, que conseguiu aprender as normas pragmáticas e interacionais, mas não a expressá-las sempre de forma idiomática ou com um repertório que seja de fato mapeado nas variáveis contextuais. Segundo essa vertente, os adultos já teriam uma base de conhecimento pragmático, pois já dispõem das representações que adquiriram na L1, de forma que a aquisição da CP na L2 consistiria mais no aumento do conhecimento da língua para expressar as forças ilocucionárias do que na criação de novos conceitos e representações.

2) Posição 2: a gramática vem antes

Segundo essa posição, o fato de os aprendizes conhecerem certas estruturas não implica que as utilizem de forma adequada do ponto de vista pragmalinguístico ou sociopragmático. Isso pode acontecer em três cenários diferentes:

a) os aprendizes conhecem certa estrutura, mas não a utilizam para expressar ou modificar a força ilocucionária. Por exemplo, eles conhecem os verbos modais mas não os utilizam para mitigar o pedido, preferindo estruturas menos complexas do ponto de vista sintático, como os advérbios (cf. KASPER & ROSE, 2002); ou ainda, eles conhecem a interrogativa negativa, mas não a utilizam como recurso atenuador da força ilocucionária (NUZZO, 2007).

b) os aprendizes conhecem certa estrutura e sabem que tem valor pragmático, mas a utilizam de forma pouco convencionalizada do ponto de vista linguístico (por exemplo, o uso de *prego* para chamar a atenção de alguém);

c) os aprendizes conhecem certa estrutura e suas funções pragmalinguísticas, contudo parecem desconhecer as condições contextuais e sociopragmáticas que limitam seu uso (por exemplo, o uso de *Salve Prof.* em e-mails a professores universitários).

3) *Posição três: um compromisso*

Kasper & Rose (2002) sugerem que ambas as posições acima podem ajudar a explicar esse impasse. Nos níveis iniciais, os adultos se baseiam nos conhecimentos pragmáticos de que já dispõem como falantes de sua L1, que são normalmente expressos por meio de elementos linguísticos pouco refinados e fórmulas fixas não analisadas. À medida que aumentam a proficiência e o repertório linguístico e morfossintático, os aprendizes tendem a mapear as formas aprendidas em relação a suas funções pragmáticas e contextos de uso.

Até aqui, os estudos da aquisição nos mostram que os aprendizes desenvolvem a CP segundo uma série de estágios que estão, até certo ponto, ligados também ao desenvolvimento da competência gramatical. As pesquisas na perspectiva cross-cultural, contudo, destacam que, mesmo havendo um desenvolvimento, os aprendizes, até em níveis relativamente avançados, tendem a apresentar algumas dificuldades em alcançar um alto nível de CP, ou por omitir uma série de recursos linguísticos, ou por não conseguir identificar o correto contexto de uso de certos modificadores. Disso, depreende-se que o ensino possa ter um papel fundamental em auxiliar os aprendizes a atingir um nível mais alto de CP, e é disso que trataremos na próxima seção.

2.3.3 Os estudos sobre o ensino da Pragmática

Considerando o que vimos até agora, é natural nos perguntarmos se o ensino tem um papel no desenvolvimento da pragmática.

A primeira questão que precisamos responder é se a pragmática pode, de fato, ser ensinada. As investigações têm consistentemente demonstrado, a partir dos anos 1990, que uma variedade de aspectos pragmáticos é, de fato, ensinável, principalmente os atos de fala (COHEN & OLSHTAIN, 1981; TAKAHASHI & BEEBE, 1987; HASSALL, 2003), mas também a implicatura (BOUTON, 1999), as normas interacionais (LIDDICOAT & CROZET, 2001), os pronomes de tratamento (LYSTER, 1994) e diversos outros. Outra evidência clara desses estudos é que o ensino é significativamente mais eficaz do que a simples exposição ao insumo, mesmo quando se trata de insumo pragmaticamente rico (cf. ROSE & KASPER, 2002; KASPER & ROEVER, 2005; ROSE, 2005; TAGUCHI, 2015). Uma possível explicação é que a relação entre as funções pragmáticas e o contexto em que elas são produzidas não é sempre suficientemente evidente e que as normas pragmáticas não são tão rígidas quanto as normas

sintáticas ou morfológicas, havendo grandes diferenças idiossincráticas em seu uso por falantes nativos e sendo, por isso, mais difíceis de identificar e reproduzir (FERRARI et al., 2012).

No entanto, há, como vimos anteriormente, questões éticas que precisamos considerar. Já mencionamos neste capítulo que, sendo fortemente ancorada ao contexto sociocultural, a pragmática é também intimamente ligada à cultura, que, por sua vez, se constitui, entre outras coisas, de crenças e valores. Por isso, adotar as normas pragmáticas da L2 não só não é sempre fácil, mas em alguns casos pode não ser desejável: aprendizes podem querer conservar suas identidades culturais mesmo na hora de falar a L2. No entanto, para que eles realmente tenham uma escolha, precisam pelo menos saber que certas normas existem e que quebrá-las pode, de fato, trazer consequências negativas para a interação. Se um aprendiz avançado na L2 cometer um erro ao se comunicar, essa falha pode não ser imputada à falta de conhecimento sociopragmático, mas interpretada como uma manifestação do caráter do falante, resultando em incompreensões (THOMAS, 1983). A situação começa a ficar mais grave quando não nativos da mesma origem tendem a incorrer nas mesmas falhas pragmáticas, pois isso pode levar não só a incompreensões momentâneas, mas até a preconceitos étnicos (cf. NUZZO & GAUCI, 2012). Chamar a atenção dos aprendizes para o que se pode ou não dizer em determinadas situações e com determinadas pessoas é fundamental para que o aprendiz tenha o conhecimento e possa assim realmente *escolher* que ação tomar (cf. ISHIHARA & COHEN, 2010).

A Pragmática, então, não só pode ser ensinada, como também pode trazer benefícios aos aprendizes, no sentido de eles terem os meios para decidir como se comportar estando cientes das possíveis consequências desse comportamento na construção de sua identidade e nas relações com os outros. Tendo em vista, então, que a Pragmática deveria entrar na sala de aula de L2/LE, as pesquisas na ILP instrucional têm se dedicado a identificar quais métodos de ensino trazem os melhores resultados.

2.3.3.1 As bases teóricas para a Pragmática Instrucional

Podemos dizer que as teorias que guiaram os estudos sobre o desenvolvimento e o ensino da CP seguiram duas vertentes principais (KASPER & ROSE, 2002; KASPER & ROEVER, 2005): por um lado, uma corrente mais cognitiva que se concentra na interlíngua dos aprendizes e se pauta no modelo da aculturação de Schumann (1978), na *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1993) e no modelo bidimensional de Bialystock (1993); por outro lado, uma corrente mais focada na aprendizagem/aquisição como prática social, dentro da qual se

enquadram a teoria sociocultural de Vygotsky (cf. LANTOLF, 1994) e a perspectiva da língua como socialização (cf. OCHS & SCHEFFELIN, 1984). Aqui, nos concentraremos nas teorias que influenciaram a primeira corrente e que se refletem também no nosso trabalho.

Na perspectiva cognitiva, se destacam duas teorias de processamento da informação complementares entre elas, que nasceram na SLA e foram aplicadas à aquisição da Pragmática em L2: a *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1993) e o modelo bidimensional (BIALYSTOCK, 1993).

A *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1993), desenvolvida pensando na aquisição da competência linguística em geral, aplicada à Pragmática, parte da ideia de que o conhecimento pragmático parece ser, ao menos em parte, consciente: por exemplo, é comum que uma pessoa, antes de se dirigir a outra, pense conscientemente acerca do pronome de tratamento ou os modificadores que utilizará⁴⁶ (cf. VERSCHUEREN, 2000; CAFFI, 1999; DAVIES, 2004). Além disso, Schmidt aponta que até na L1 as normas de cortesia são aprendidas de forma explícita, com os pais educando os filhos a usarem expressões como *por favor* e *obrigado*. Portanto, o autor reforça que, assim como para outros aspectos linguísticos, para aprender as normas pragmáticas, é necessário antes registrar a ocorrência do insumo, fase identificada como *noticing*, e depois reconhecer regras de uso desse aspecto da língua, processo identificado como *understanding*. Schmidt exemplifica esses conceitos no seguinte exemplo:

um aprendiz de L2 pode simplesmente notar que um falante nativo usou uma forma de tratamento específica em certa ocasião, ou, a um nível mais profundo, o aprendiz poderia compreender o significado da forma utilizada, percebendo que era adequada devido às diferenças de *status* entre o falante e o ouvinte.

[a second language learner might simply notice that a native speaker used a particular form of address on a particular occasion, or at a deeper level the learner might understand the significance of such a form, realizing that the form used was appropriate because of status differences between speaker and hearer.] (Schmidt, 1993, p. 26)

Segundo o autor, então, para aprender as normas pragmáticas da L2, a percepção (*noticing*) das formas linguísticas é uma condição necessária, mas não suficiente, já que é necessário também perceber seu significado funcional e as características contextuais relevantes (*understanding*). O problema é que, para os aprendizes, as realizações linguísticas de funções pragmáticas podem não ser sempre evidentes e os fatores contextuais relevantes correm o risco de ser interpretados de forma equivocada ou até mesmo passar despercebidos. Por isso, Schmidt defende que, embora haja chances de a aquisição acontecer de forma

⁴⁶ Um conceito parecido ao da consciência metapragmática proposto por Verschueren (2000) e abordado acima.

incidental e implícita, “prestar atenção conscientemente às características relevantes do insumo e tentar analisar seu significado em termos de generalizações mais profundas são ambos altamente facilitadores” [*“consciously paying attention to the relevant features of input and attempting to analyze their significance in terms of deeper generalizations are both highly facilitative”*] (SCHMIDT, 1993, p. 35). Essas práticas deveriam ser, portanto, encorajadas na sala de aula de L2/LE.

O modelo bidimensional de Bialystock (1993) explica o processo de aquisição da dimensão pragmática dividindo-o em duas partes: o desenvolvimento de representações analíticas e o controle no processamento dessas representações. Segundo a autora, a aquisição de novos conhecimentos pragmáticos acontece de forma diferente nas crianças e nos adultos: as crianças, ao aprenderem, precisam desenvolver representações analíticas de conhecimentos sociopragmáticos e pragmalinguísticos, ao passo que os adultos já possuem pelo menos parte dessas representações⁴⁷ e eles precisam se concentrar no controle do processamento das representações existentes. Isso não significa que os adultos nunca precisem criar novas representações, mas que eles já têm algumas dessas representações já constituídas na L1. Segundo Bialystock, o processo de criação das representações pragmáticas consiste em tornar explícito o conhecimento implícito e se desenvolve em três fases à medida que o sistema linguístico é analisado: 1) a representação conceitual, em que atos de fala podem ser realizados, mas de forma transparente já que o falante se concentra mais no significado do que nas formas selecionadas para veicular certa intenção; 2) a representação formal, em que se reconhecem e categorizam diferentes atos de fala com base em sua função ilocucionária e se distingue entre atos de fala diretos e indiretos; 3) a representação simbólica, ou seja, uma representação explícita da relação entre a intenção pragmática e as formas utilizadas para alcançá-la, com um repertório de diferentes recursos para indicar uma mesma força ilocucionária. Adquirir competência pragmática depende em parte da representação formal (criação de categorias), mas principalmente da representação simbólica (mapeamento das formas em relação ao contexto social e aumento do repertório).

A segunda parte do modelo bidimensional diz respeito ao controle no processamento das representações analisadas e é exatamente esse o principal problema dos aprendizes adultos. De acordo com Bialystock, esses aprendizes precisam essencialmente “desenvolver as estratégias de controle para considerar as interpretações das intenções nos contextos e para

⁴⁷ Isso vai ao encontro dos primeiros estudos da ILP que demonstram que aprendizes possuem algumas representações de variáveis sociopragmáticas (distância social, poder e grau de imposição) e de certas estratégias (nível de diretividade, uso de modificadores internos e externos) (cf. seção 2.3.1 deste capítulo).

selecionar, num leque de possibilidades, as formas que satisfaçam as necessidades sociais e contextuais da situação comunicativa” [*“to develop the control strategies to attend to the intended interpretations in contexts and to select the forms from the range of possibilities that satisfy the social and contextual needs of the communicative situation”*] (BIALYSTOCK, 1993, p. 54).

Vemos que tanto o modelo de Schmidt (1993) como o de Bialystock (1993) consideram a importância da consciência (*consciousness*) na aprendizagem de aspectos pragmáticos, destacando a importância do conhecimento explícito e declarativo.⁴⁸ Portanto, muitos dos estudos sobre pragmática instrucional tentaram identificar se, de fato, a instrução explícita seria mais eficaz do que a implícita, como veremos a seguir.

2.3.3.2 *Ensino implícito ou explícito? Indutivo ou dedutivo?*

Apesar de a distinção entre abordagem explícita e implícita parecer binária, na verdade essa separação não é tão clara como poderia parecer (cf. NUZZO & GAUCI, 2012; TAGUCHI, 2015). De maneira geral, pode-se dizer que as abordagens mais explícitas se caracterizam pelo uso de explicações metalinguísticas ou metapragmáticas, ao passo que nas abordagens mais implícitas o aprendiz é levado à aquisição sem que haja uma referência direta ao funcionamento de determinados aspectos da língua (ELLIS et al., 2009). Com efeito, segundo Doughty, “a instrução explícita inclui todos os tipos de instrução em que as regras são explicadas aos aprendizes, ou quando os aprendizes são levados a encontrar as regras prestando atenção às formas.” [*“explicit instruction includes all types in which rules are explained to learners, or when learners are directed to find rules by attending to forms.”*] (DOUGHTY, 2003, p. 265). Em outras palavras, a abordagem explícita constitui-se de atividades em que a atenção dos alunos é direcionada para um aspecto da língua (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). Por outro lado, “a instrução implícita não faz nenhuma referência explícita a regras ou formas” [*“implicit instruction makes no overt reference to rules or forms”*] (DOUGHTY, 2003, p. 265), já que, nessa abordagem, a atenção do aluno é primariamente voltada ao ato comunicativo (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998). No entanto, como destacam Doughty & Williams (1998),

⁴⁸ Os modelos de Schmidt (1993) e Bialystok (1993) se demonstraram particularmente úteis e produtivos para os estudos instrucionais, contudo é importante colocar aqui que essas não são as únicas teorias que influenciaram o ensino da pragmática. A *Output Hypothesis* de Swain (1985) e, principalmente, a *Interaction Hypothesis* de Long (1996) também influenciaram diversos estudos, assim como a teoria sociocultural e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, segundo o qual a interação é vista como um instrumento para pensar e aprender. Ademais, o ensino e aprendizagem da dimensão pragmática também envolve o domínio socioafetivo e identitário que não é levado em consideração nos modelos aqui apresentados (cf. ISHIHARA E COHEN, 2010).

também na abordagem implícita a atenção do aluno pode ser atraída para um aspecto específico da língua presente no insumo ou na interação, o que prova que há aspectos em comum entre as duas abordagens. Portanto, a diferença entre instrução implícita e explícita não deveria ser vista como uma separação categórica, mas como um *continuum* que vai da abordagem mais explícita à mais implícita (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; NUZZO & GAUCI, 2012; TAGUCHI, 2015).

Esse *continuum* implícito-explícito no ensino da pragmática fica particularmente evidente no trabalho de Takahashi (2001), que compara diferentes graus de realce do insumo (*input enhancement*) no ensino de pedidos a quatro grupos de aprendizes japoneses de inglês: o primeiro grupo recebeu instrução explícita e frontal fornecida pela professora, o segundo comparou suas próprias produções de pedidos com as produções de falantes nativos, o terceiro procurou quais expressões usadas por nativos estavam ausentes nos pedidos dos não nativos, e o quarto ouviu *role-plays* com as transcrições e respondeu a perguntas de compreensão do texto (*focus on meaning*). Nesse caso, o realce do input é máximo e explícito no primeiro grupo, é menor nos grupos que trabalharam com atividades de conscientização (segundo e terceiro) e inexistente no quarto grupo. Com exceção do primeiro grupo, a autora considera que os outros receberam instrução implícita. O estudo, que revela que o ensino mais explícito foi o mais eficaz e o mais implícito, o menos eficaz, comprova que a diferença entre métodos implícitos e explícitos não se mede em termos absolutos, mas, como vimos, em um *continuum*.

Diversos outros estudos tentaram identificar qual abordagem – implícita ou explícita – funcionaria melhor para o ensino da pragmática, mas os resultados ainda não são conclusivos, principalmente devido ao fato que os pesquisadores nem sempre usam os mesmos tipos de atividades em seus trabalhos, fazendo com que as pesquisas não sejam, de fato, comparáveis. Dessa forma, alguns estudos não encontraram diferenças realmente significativas entre as duas abordagens (cf. FUKUYA & CLARK, 2001; TAKIMOTO, 2009), ao passo que outros estudos encontraram um ligeira vantagem das abordagens mais explícitas (cf. ROSE E KWAI-FUN, 2001; ALCÓN SOLER, 2005) e outros ainda apontaram para uma leve vantagem dos métodos implícitos (GAUCI, 2012). Taguchi (2015b), em sua revisão de 58 estudos que tratam do ensino da competência pragmática, aponta que a maioria dos trabalhos tem se concentrado nas abordagens implícita e/ou explícita (34 de 58), com resultados que tendem a favorecer a instrução explícita. Contudo, como vimos, por essa revisão também se observa que não há consistência no uso de técnicas implícitas e explícitas, o que dificulta a comparação entre as pesquisas e impossibilita qualquer conclusão definitiva. Com base nessa revisão da literatura, Taguchi conclui que métodos implícitos que consistiram na mera exposição ao insumo (*focus*

on meaning) tiveram, de fato, resultados piores em relação aos métodos que envolviam certo foco nas formas. No entanto, como nos lembram Nuzzo e Gauci (2014), muitos dos estudos que têm favorecido métodos explícitos de ensino tendem a realizar medidas de pré e pós-teste por meio de DCTs escritos, sem levar em consideração que essa metodologia de coleta de dados nos dá informações sobre o conhecimento metapragmático dos aprendizes, ou seja, sobre seu conhecimento declarativo ou *offline*, mas não sobre seu conhecimento procedural, ou seja, sua capacidade de usar as novas formas *online*, na interação com os outros⁴⁹ (cf. PARADIS, 2009). Como apontam as autoras, utilizar DCTs para medir os resultados de uma intervenção didática não é, em si, um problema, mas a falha reside no fato de interpretar dados coletados por meio de DCTs como se fossem evidência da competência procedural dos aprendizes, quando isso não é verdade. O ensino explícito, então, tem sido comprovadamente eficiente em aumentar o conhecimento declarativo, no entanto, ainda não está claro qual método é mais eficaz para promover a competência pragmática dos aprendizes a nível procedural.

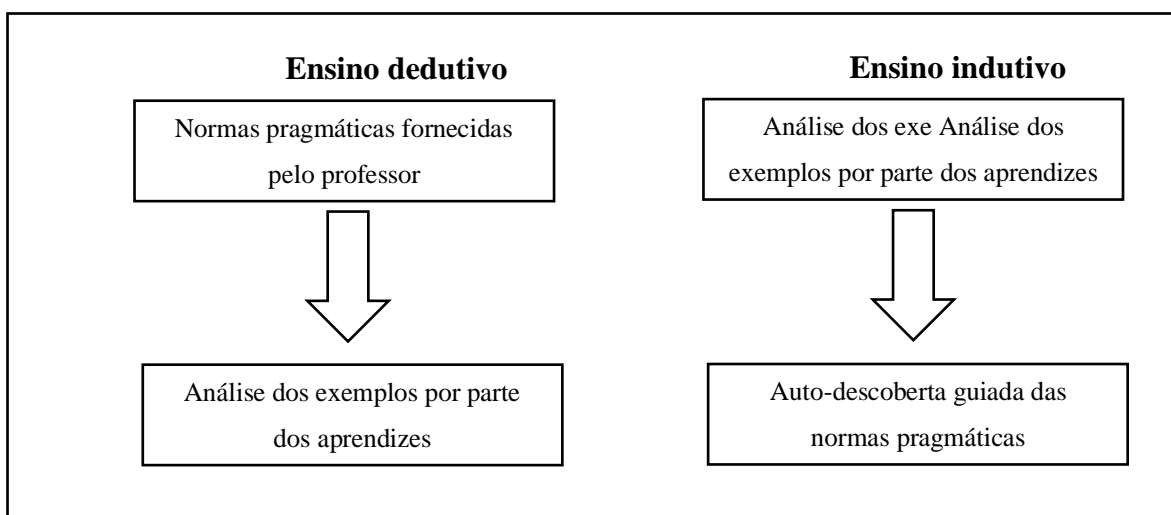
Outra questão que precisaria ser levada em consideração é que a maioria das pesquisas parece igualar o ensino explícito ao ensino frontal e dedutivo, quando na verdade não é necessariamente assim. Com efeito, a instrução explícita, em que “os aprendizes são encorajados a desenvolver uma consciência metalinguística da regra” [*learners are encouraged to develop metalinguistic awareness of the rule*] (Ellis et al., 2009, p. 17), pode acontecer de maneira indutiva “ajudando os aprendizes a descobrir a regra por si mesmos a partir dos dados providenciados” [*by assisting learners to discover the rule for themselves from data provided*] (ELLIS et al., 2009, p. 17), ou de maneira dedutiva, “providenciando aos aprendizes a descrição gramatical da regra” [*by providing the learners with a grammatical description of the rule*] (Ellis et al., 2009, p. 17).

Quem consegue operacionalizar de forma mais clara a diferença entre ensino indutivo e dedutivo é Glaser (2013, 2014), que, partindo do pressuposto que o método explícito tem sido favorecido como mais eficaz para o desenvolvimento da CP, promove a comparação entre ensino explícito-dedutivo e explícito-indutivo. Segundo a autora, o primeiro consiste na apresentação inicial de regras e informações metapragmáticas que serão, em seguida, aplicadas em atividades e exercícios, ao passo que o segundo começa apresentando a língua aos aprendizes que, através de atividades de conscientização (*consciousness-raising*) e descoberta guiada (*guided-discovery*), deverão, de forma colaborativa, chegar às regras (ou à informação metapragmática). A diferença entre os dois métodos reside então na sequência das atividades:

⁴⁹ Na seção metodológica, aprofundaremos melhor esse assunto.

o método dedutivo parte das regras, que serão, depois, aplicadas através de atividades; o indutivo parte da língua para chegar, através de diversas atividades, à regra (Quadro 4).

Quadro 4 – Ensino dedutivo e indutivo



Fonte: retirado e traduzido de Ishihara e Cohen (2010, p. 117)

Em seu estudo, Glaser (2014) se dedicou ao ensino dos atos da discordância e da recusa em dois grupos de aprendizes: com um grupo utilizou o método explícito-dedutivo e com o outro utilizou o método explícito-indutivo. A conclusão a que chegou é que o método explícito-indutivo obteve melhores resultados, comprovando que atividades de conscientização, concentradas no *noticing* e no processamento das formas junto às funções e ao contexto, são particularmente eficazes no desenvolvimento da competência pragmática.

Similarmente, com base na sua revisão de pesquisas de pragmática instrucional, Taguchi (2015) chega à conclusão de que atividades de conscientização (*consciousness-raising tasks*) e discussões metapragmáticas têm resultados particularmente positivos em ajudar os alunos a perceber (*notice*) e a processar as formas, suas funções e seu contexto de uso.

Vimos então que, dentro do paradigma cognitivo, há diversos métodos que têm se demonstrado eficazes no ensino da competência pragmática, não havendo ainda resultados definitivos que comprovem que um tratamento é melhor que outro. É importante, todavia, notar que, em nível declarativo, a maioria desses estudos corrobora a *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1993), segundo a qual o *noticing* é essencial para que ocorra o aprendizado. A importância do *understanding* (SCHMIDT, 1993) e da representação simbólica (BIALYSTOK, 1993) também parece corroborada: as atividades de conscientização que têm se revelado particularmente

eficientes levam os aprendizes a “mapear” as formas em relação às suas funções e aos seus contextos de uso.

Cientes disso, precisamos destacar que, na parte do nosso trabalho que prevê a intervenção didática, o intuito foi principalmente o de promover a conscientização pragmática (cf. ESLAMI-RASEKH, 2005), ou seja, o conhecimento declarativo sobre a realização dos pedidos em diferentes contextos. Por isso, as sequências didáticas contemplam atividades de conscientização que se concentram no *noticing* de alguns aspectos pragmalinguísticos e sociopragmáticos e no mapeamento das formas em relação a seu contexto de uso. Assim, mesmo propondo atividades de curta duração, esperamos promover a criação de representações simbólicas (BIALYSTOCK, 1993) e o *understanding* (SCHMIDT, 1993) das formas que foram alvo de ensino.

2.3.4 A Pragmática Interlinguística e o italiano L2/LE

Muitos dos estudos mencionados até agora nessas diferentes correntes da ILP dizem respeito a diversas línguas, com supremacia absoluta do inglês, e pouco ou nada foi falado sobre as contribuições da ILP para o italiano L2/LE. Decidimos dedicar uma seção exclusivamente a algumas das pesquisas desenvolvidas em italiano, sem, porém, a pretensão de oferecer um quadro completo de todos os trabalhos publicados sobre esse assunto; para isso, remetemos ao trabalho de revisão bibliográfica publicado por Nuzzo e Santoro (2017), que apresenta um panorama dos estudos sobre os atos de fala, os marcadores discursivos e outros fenômenos pragmáticos na perspectiva do ensino, da aprendizagem e do uso das competências pragmáticas em italiano L2/LE. Nos próximos parágrafos, trataremos dos estudos que se concentraram exclusivamente ou parcialmente sobre os pedidos e que influenciaram a nossa pesquisa. Os trabalhos serão apresentados de acordo com as três correntes da ILP: a cross-cultural, a longitudinal (da aquisição) e a instrucional.

Os estudos cross-culturais sobre o italiano que apresentaremos aqui têm se concentrado sobre o ato do pedido, contemplando também as ordens e as reclamações, e podem ser essencialmente divididos em dois tipos: aqueles que confrontam os aprendizes brasileiros com os falantes nativos quanto à recepção e aqueles que se concentram na produção. No primeiro grupo se enquadram os trabalhos de Nascimento Spadotto (2016) e Nascimento Spadotto e Santoro (2019), que comparam os recursos que levam italianos nativos e aprendizes brasileiros de italiano a diferenciar pedidos de ordens. Para isso, os participantes tiveram acesso a 16

vídeos de pedidos ou ordens e tinham que determinar de qual ato de fala se tratava, justificando suas respostas. Por não haver grandes divergências⁵⁰ na interpretação da força ilocucionária entre os dois grupos, conclui-se que, em geral, aprendizes brasileiros não têm muitas dificuldades em distinguir os pedidos das ordens na L2, contudo, a análise das justificativas comprova que os dois grupos utilizaram diferentes critérios para determinar a força ilocucionária: os aprendizes se concentraram nas formas linguísticas, ao passo que os nativos se basearam em aspectos prosódicos e pragmáticos⁵¹. O estudo de Silva Neto e Santoro (2015) e o de Silva Neto (2018) investigam a percepção da cortesia em *role-plays* de pedidos, sempre confrontando italianos nativos e aprendizes brasileiros de italiano. Os participantes (italianos nativos e aprendizes brasileiros de italiano) assistiram e avaliaram a cortesia em oito vídeos de *role-plays* em que nativos realizavam pedidos com diferentes graus de imposição e distância social. Os resultados, consistentes com outros estudos similares, demonstram que há tanto analogias quanto diferenças entre os aprendizes e os nativos, com os brasileiros percebendo alguns pedidos como mais corteses em relação à avaliação dos italianos. Quanto aos aspectos pragmalinguísticos e sociopragmáticos mais determinantes para a percepção do grau de cortesia do ato de fala, notam-se a prosódia, os agradecimentos, os minimizadores, o uso do imperfeito e o uso do pronome de tratamento formal. A presença de reforçadores, por outro lado, tende a corresponder a uma percepção de menor cortesia. Entre as pesquisas focalizadas na produção, a de Vedder (2008) investiga a relação entre competência pragmática e competência gramatical nos pedidos realizados em *role-plays* por 23 duplas de aprendizes holandeses de italiano na universidade de Amsterdã. Os resultados mostram que nos pedidos dos alunos não há uma correlação significativa entre o uso de modificadores e a complexidade sintática e tampouco foi encontrada correlação entre o nível linguístico dos aprendizes e a quantidade de modificadores utilizada. No entanto, a pesquisa demonstra, assim como apontado por estudos em outras línguas, que, entre os modificadores internos, aqueles morfossintáticos são normalmente preferidos (cf. FAERCH & KASPER, 1989), principalmente formas isoladas do *condizionale* (*vorrei, potrei*), que parecem indicar que ainda não foi alcançado um uso realmente produtivo desse modo verbal. Nota-se também uma preferência por formas simples de modificadores lexicais (*forse, un po'*). Quanto aos modificadores externos, observou-se que são usados principalmente por aprendizes que fazem uso também de modificadores internos. Outra

⁵⁰ Somente dois dos 16 atos de fala tiveram sua força ilocucionária interpretada de forma diferente pela maioria dos nativos em relação à maioria dos aprendizes.

⁵¹ Entre os aspectos pragmáticos, estão as variáveis contextuais, as condições de felicidade e o efeito do ato sobre o interlocutor.

pesquisa ligada à produção é a de Santoro (2016), que compara os pedidos realizados em *role-plays* por cinco duplas de italianos nativos e cinco de aprendizes brasileiros de italiano. Os resultados mostram que os dois grupos tendem a produzir pedidos convencionalmente indiretos normalmente precedidos por preparadores ou justificativas. As poucas diferenças encontradas não são expressivas e parecem ser atribuíveis mais a estilos individuais que a diferenças cross-culturais. Já no trabalho de Porcellato (2020), foram comparadas produções de pedidos realizados por nativos e aprendizes brasileiros, coletadas por meio de DCTs em que foram manipuladas as variáveis de grau de imposição e distância social. Os resultados mostram que não há grandes diferenças quantitativas entre os dois grupos, mas também refletem muitas das questões já levantadas por Faerch & Kasper (1989) e Hassall (2001): os aprendizes fazem uso de modificadores complexos, como os morfossintáticos, muitas vezes apoiando-se no uso da estratégia de verificação de condições (realizada com o modal *potere*). Os marcadores lexicais foram pouco usados pelos aprendizes em relação aos nativos e foi notado um uso consistente do modificador *per favore* entre os alunos menos proficientes. Os aprendizes também utilizaram um número maior de atos de suporte, principalmente de justificativas, e demonstraram certa dificuldade com expressões formulaicas. Por uma perspectiva sociopragmática, usaram de forma inconsistente o pronome de tratamento formal (*Lei*), às vezes expresso através do pronome diatopicamente conotado *Voi*. Em suma, apesar de não haver discrepâncias expressivas entre italianos e aprendizes brasileiros, esse trabalho aponta que há, de fato, diferenças em termos sociopragmáticos e pragmalinguísticos na produção dos pedidos. Por fim, lembramos o trabalho de Gauci et al. (2016), conduzido com 15 professores de italiano em formação na Universidade de Malta, também se concentrou nos atos de fala do pedido e da reclamação e teve como objetivo medir a competência pragmática de docentes malteses de italiano em contextos formais e informais. Os dados foram coletados por meio de DCTs e de *role-plays*, e todas as respostas foram avaliadas por três falantes nativos especialistas em Pragmática. Os resultados foram positivos, pois a maioria dos professores conseguiu produzir pedidos e reclamações adequados à situação usando mitigadores e fórmulas de cortesia pertinentes. É interessante, no entanto, notar que nos casos em que não havia os atos de suporte ou os mitigadores que seriam esperados na situação avaliada, as respostas foram consideradas inapropriadas. Ademais, foi notado que alguns professores não souberam adequar o uso do pronome de tratamento ao contexto, preferindo tendencialmente o uso de *tu* até em situações formais, ao passo que outros não adequaram suas sequências introdutórias (como apelos e preparadores) ao tipo de ato ou ao contexto.

Entre os trabalhos longitudinais, destacamos os de Nuzzo (2007 e 2012) e o de Ferrari e Nuzzo (2011), os únicos sobre pedidos, até onde temos conhecimento (cf. NUZZO & SANTORO, 2017). No trabalho de 2007, Nuzzo gravou *role-plays* realizados por três aprendizes de italiano de nível B1-B2 residentes na Itália e provenientes da Alemanha, do Peru e do Equador. Os dados foram coletados ao longo de seis meses, usando uma série de *role-plays* que induziam a realização de pedidos, reclamações e pedidos de desculpas. Os dados das três aprendizes foram comparados com os mesmos *role-plays* realizados por italianos nativos e percebeu-se que, com o tempo, o comportamento das aprendizes foi se aproximando àquele dos nativos. Dos três atos selecionados, os pedidos de desculpas se revelaram mais fáceis de aprender, e as reclamações, mais difíceis. Isso provavelmente se deve ao fato de que os pedidos de desculpas são mais convencionalizados, ao passo que as reclamações em italiano são realizadas de forma pouco convencionalizada. Quanto aos pedidos, nota-se que desde a primeira coleta de dados, as aprendizes parecem já dominar a forma base do pedido, muitas vezes realizada através da estratégia de verificação das condições preparatórias (ou seja, com o modal *potere*). Uma possível explicação é que, segundo o modelo bimodal de Bialystock (1994), as alunas adultas já possuem representações dos pedidos em suas L1 e não precisam criar novas. Por outro lado, a aquisição dos modificadores parece ocorrer em diferentes etapas: os modificadores lexicais são mais frequentes nas primeiras gravações, ao passo que os morfossintáticos aparecem em estágios mais avançados. Os modificadores discursivos quase não aparecem, podendo-se avançar a hipótese de que sua aquisição exija mais tempo devido à sua polissemia. Assim como apontaram Faerch & Kasper (1989) e Hassall (2001), Nuzzo também nota no início uma tendência à prolixidade e a produzir enunciados excessivamente explícitos e ricos de detalhes supérfluos, mas, com o passar do tempo, os atos se tornam mais sintéticos. Com o aumento do repertório, observa-se que uma das aprendizes começa a mapear o uso de estratégias e modificadores com base no contexto situacional, demonstrando estar no último estágio de aquisição individuado por Kasper & Rose (2002): o “aperfeiçoamento” (cf. seção 2.3.2). A partir desses dados, Nuzzo percebe que a competência pragmalinguística antecede a competência sociopragmática, uma prova disso sendo o uso de *voglio*: mesmo conhecendo as formas atenuadas *vorrei* e *volevo*, as informantes usam a forma não atenuada sem perceber sua inadequação, demonstrando, assim, falta de competência sociopragmática. Nuzzo também observa que a competência gramatical antecede a competência pragmática e uma evidência disso são as perguntas negativas, um recurso atenuador muito frequente nos pedidos dos italianos, mas nunca usado pelas aprendizes, apesar de estar presente desde o início em seu repertório. Para transmitir a mesma ideia de “cortesia pessimista”, as alunas preferem o

uso de expressões como “*non so se*”, menos integradas sintaticamente e, por isso, menos complexas.

O trabalho de Ferrari e Nuzzo (2011) se concentra na relação entre a atenuação da força ilocucionária e a complexidade sintática nos pedidos de informações e sugestões realizados por aprendizes de italiano L2. O estudo se baseia na análise de uma parte do *corpus* VIP, que consiste em dados coletados por meio de uma série de tarefas (*tasks*) comunicativas realizadas por aprendizes adolescentes residentes em Modena (Itália) em quatro sessões entre 2005 e 2008, cada sessão acontecendo um ano depois da anterior. As tarefas entre outras coisas, contemplavam pedidos de conselhos e de informações em contextos de distância social e grau de imposição diferentes. As produções das aprendizes foram comparadas com aquelas de duas adolescentes nativas, residentes na mesma região. As análises mostraram que as falantes nativas tendiam a produzir os pedidos por meio de unidades sintáticas curtas e pouco complexas, diluindo as informações em diversos turnos, negociando com o interlocutor e preparando o terreno aos poucos. Já as aprendizes, nas seções iniciais, tendiam a produzir unidades sintática mais longas, complexas e densas de informações, o que tornava os pedidos mais diretos e impositivos. Com o tempo, no entanto, as aprendizes também começaram a diluir as informações em diversos turnos, realizando pedidos mais atenuados e menos complexos, demonstrando ter ganhado maior competência pragmática ao longo do tempo. O estudo de Ferrari e Nuzzo (2011) mais uma vez corrobora a teoria de que a gramática vem antes da Pragmática, pois as aprendizes desde o início demonstram conhecer uma variedade de estruturas, que aprendem a utilizar de forma mais adequada somente em um segundo momento.

O trabalho de Nuzzo de 2012 é bastante parecido e condizente com os estudos longitudinais descritos acima. Esse estudo também se baseia no *corpus* VIP, considerando, dessa vez, seis adolescentes com origens diferentes (Nigéria, Marrocos, Eritreia, Gana e Índia) e as mesmas duas adolescentes nativas, que serviram como parâmetro de comparação. Essa pesquisa não se concentrou na complexidade sintática, mas na competência pragmática e, mais especificamente, no uso de modificadores internos nos pedidos realizados pelas informantes. Nas primeiras coletas de dados, os pedidos das aprendizes pareciam excessivamente explícitos e prolixos e apresentavam escassa presença de modificadores em comparação com as nativas. A partir da terceira coleta, as informantes começam a utilizar um maior número e uma maior variedade de modificadores no geral e, principalmente, um maior número de modificadores lexicais, quase inexistentes antes. Em geral, o desenvolvimento pragmático das aprendizes condiz com os estágios propostos por Kasper e Rose (2002): no início, aquelas com nível mais básico se encontram na fase formulaica e dependem de expressões diretas, explícitas e de

fórmulas não analisadas, depois passam ao “desempacotamento” das expressões e ao uso de pedidos convencionalmente indiretos, para finalmente chegar no estágio de “expansão pragmática”. Aqui parece que os modificadores morfossintáticos se desenvolvem antes que os lexicais⁵², que são, por sua vez, empregados principalmente nas situações mais impositivas. A partir desse resultado, avança-se uma cautelosa proposta de modificação do modelo de aquisição de Kasper & Rose (2002): segundo Nuzzo (2012), os últimos dois estágios (o de “expansão pragmática” e o de “aperfeiçoamento”) parecem ocorrer simultaneamente, isto é, à medida que amplia o repertório de modificadores, aumenta também a capacidade de mapear essas formas de acordo com a função, com a força ilocucionária e com o contexto de uso. O trabalho corrobora também a tese de que a gramática antecede a Pragmática, pelo menos em níveis de língua intermediários e avançados. Vemos, então, que os trabalhos longitudinais em italiano tendem a corroborar a proposta dos estágios de desenvolvimento da CP descritos em outras línguas (cf. seção 2.3.2).

Na perspectiva do ensino, os estudos são ainda relativamente escassos. Já mencionamos na seção anterior o de Gauci (2012), que compara o método implícito com o método explícito no ensino de pedidos e reclamações a aprendizes malteses de italiano LE (cf. seção 2.3.3). No grupo explícito, a professora ofereceu explicações metapragmáticas frontais sobre aspectos pragmalinguísticos e sociopragmáticos, ao passo que no grupo implícito o tratamento foi de tipo indutivo, com atividades que guiavam os aprendizes a perceber os elementos pragmáticos de forma autônoma. Os resultados comprovaram que ambos os tipos de instrução trouxeram resultados positivos em comparação com o grupo controle: os aprendizes dos dois grupos experimentais aumentaram seu uso de modificadores no pós-teste em relação ao pré-teste, tanto na parte escrita (DCT) como na oral (*role-plays*), contudo não parece ter havido um aumento significativo na gama dos modificadores utilizados. Quanto à comparação dos métodos, os resultados do pós-teste favorecem ligeiramente o ensino implícito, mas essa diferença desaparece no pós-teste tardio, demonstrando que qualquer tipo de ensino pode trazer resultados que se mantêm no longo prazo.

⁵² Lembramos que Faerch & Kasper (1989) também apontam para a mesma sequência de desenvolvimento: alguns modificadores morfossintáticos, apesar de sua complexidade, aparecem, de fato, antes dos modificadores lexicais. Nuzzo (2012) explica esse fenômeno com o fato de que os modificadores morfossintáticos são também mais utilizados pelos nativos e, por isso, sua aquisição pode ser facilitada pela sua alta frequência no insumo a que as aprendizes estão expostas. Nuzzo (2007), por outro lado, tinha observado que os modificadores lexicais aparecem antes, um resultado encontrado também por Bardovi-Harlig & Salsbury (2000), o que poderia ser justificado pelo fato de serem menos complexos de incorporar ao ato principal. É provável que isso dependa, em parte, do estágio de aquisição em que se encontram as aprendizes e da frequência e da saliência da estrutura no insumo.

Outro trabalho é o de Santoro (2013), que se concentra no ensino dos pedidos através de um percurso *online* do portal LIRA (*Lingua e Cultura in Rete per l'Apprendimento*)⁵³. Os participantes foram 16 alunos de uma turma do curso de italiano da Universidade de São Paulo, os quais foram divididos em dois grupos: o grupo experimental realizou as atividades do percurso *online*, ao passo que o grupo controle não. Antes e depois do tratamento, foram coletados dados por meio de *role-plays* em contextos de diferente distância social e grau de imposição, analisados para identificar o número de modificadores e o número de palavras utilizadas como preâmbulo ao ato principal do pedido. Notou-se que no grupo experimental não houve um aumento significativo do número de modificadores, mas houve um aumento na gama de recursos utilizados, principalmente o aparecimento do *condizionale*, que não tinha sido usado no pré-teste. Diversos alunos desse grupo também aumentaram o número de palavras do preâmbulo, demonstrando maior sensibilidade à variação contextual depois do tratamento. No pós-teste do grupo controle, não só não se comprovou um aumento nem do número nem dos tipos de modificadores usados, como também não houve mudanças significativas no número de palavras utilizadas no preâmbulo. Por se tratar de um estudo exploratório com poucos informantes, o trabalho de Santoro (2013) não pôde chegar a conclusões definitivas, contudo parece demonstrar que as atividades *online* promoveram, de fato, se não uma melhoria clara da CP, pelo menos uma série de transformações nessa direção.

Vimos, então, que, apesar de ainda incipientes, há diversos estudos em ILP que tratam do italiano L2/LE e, mais especificamente, do ato de fala do pedido. Os resultados tendem a corroborar o que tem sido encontrado nas pesquisas em outras línguas (cf. seção 2.3): os trabalhos cross-culturais têm demonstrado que os aprendizes usam menos modificadores em suas realizações, mas tendem à prolixidade e a uma maior complexidade sintática em relação aos nativos; os estudos longitudinais têm comprovado que o desenvolvimento da CP dos aprendizes ocorre em diversos estágios, como proposto por Kasper e Rose (2002), e que a gramática costuma anteceder a Pragmática, pelo menos nos estágios intermediários (B1-B2); os estudos instrucionais têm corroborado a ideia de que a instrução pode, de fato, promover o desenvolvimento da CP, com resultados positivos tanto do método explícito quanto do implícito.

Nas próximas seções, trataremos da importância do insumo e do papel dos livros didáticos no ensino da Pragmática em aulas L2/LE.

⁵³ Mais informações acerca do portal LIRA estão na seção 2.5.

2.4 O insumo no ensino da Pragmática

Pelo panorama apresentado até aqui já está claro que ensinar Pragmática não é uma tarefa tão fácil ou objetiva como ensinar outras componentes mais definidas da linguística, até porque não se resume a ensinar uma única forma, mas justamente a adquirir um leque de formas que permitam ao aprendiz fazer escolhas com base no contexto. Com as informações que sabemos até o momento, o melhor que podemos fazer é

oferecer alguns modelos de referência com base naquilo que vários falantes nativos teriam falado nas situações enfrentadas pelo aprendiz, convidando-o a refletir sobre os meios linguísticos que permitem atribuir aos enunciados diferentes nuances pragmáticas.

[offrire alcuni modelli di riferimento sulla base di ciò che vari parlanti nativi avrebbero effettivamente detto nelle situazioni affrontate dall'apprendente, invitandolo a riflettere sui mezzi linguistici che consentono di attribuire agli enunciati diverse sfumature pragmatiche.] (Nuzzo & Gauci, 2012, p. 79)

Notamos como diferentes métodos têm tentado levar os aprendizes a melhorar sua CP e a ganhar uma maior consciência (meta)pragmática, contudo, não falamos sobre a importância do insumo ou dos “modelos de referência” que podemos apresentar para nossos alunos na sala de aula.

Ishihara e Cohen (2010) sugerem que o material que encontramos em LDs não é sempre ideal para o ensino da Pragmática, questão que trataremos de forma mais aprofundada na próxima seção (2.5). Os autores oferecem, então, algumas soluções para trazer material mais confiável e mais autêntico para a sala de aula, entre as quais destacam-se DCTs, *role-plays*, filmes ou séries de TV e coletas de dados de tipo mais etnográfico, embora não deva ser descartada também a intuição do professor. Essa última talvez seja a técnica mais tentadora, já que não requer grande investimento de tempo, e pode consistir no compartilhamento de anedotas e narrativas com os alunos, um recurso que atrai a atenção e torna o conteúdo mais marcante (JUDD, 1999). Claramente, esse recurso precisa ser usado com cuidado, pois pode, inadvertidamente, promover ou reforçar estereótipos, além de transmitir informações pouco (ou nada) acuradas. Ishihara (2012), considerando que esse recurso também pode trazer diversos benefícios, sugere o uso de narrativas críticas (*critical narratives*), em que professores contam anedotas aos alunos, seguidas por perguntas que estimulem uma análise crítica da narrativa e que os faça refletir sobre os estereótipos. O DCT tem sido particularmente útil para a análise dos atos de fala nos estudos cross-culturais, mas pode também ser utilizado para coletar dados com falantes nativos (e não nativos) que podem ser usados em sala de aula, por exemplo fazendo

os alunos analisarem e notarem expressões típicas de um pedido na L2/LE (JUDD, 1999; KONDO, 2008). Obviamente, o DCT possui suas limitações, especialmente quando se trata de um DCT escrito, já que não permite captar os traços característicos da língua oral. Além disso, precisamos sempre considerar que os dados coletados por meio de DCT se baseiam no conhecimento declarativo, ou metapragmático, dos falantes, pois eles escrevem o que acham que diriam em certas situações (e nem sempre o que diriam de fato). Outra possibilidade é gravar *role-plays* com nativos, que podem ser usados para apresentar a língua oral na sala de aula. Apesar de também se tratar de língua eliciada, esse recurso, diferentemente do DCT, conserva os aspectos típicos da oralidade, além poder ser gravado em vídeo e dar acesso a informações proxêmicas, expressões faciais, gestos, etc. (cf. TAKAHASHI, 2001; NICHOLAS, 2015). Muitas pesquisas também demonstraram que o uso de trechos de filmes e de séries de TV pode ser particularmente eficiente pois esses recursos apresentam uma linguagem relativamente próxima à linguagem autêntica e contemplam uma ampla variedade de situações (cf. ROSE & KWAI-FUN, 2001; WASHBURN, 2001; ALCÓN SOLER 2005; NUZZO & GAUCI, 2012; GLASER, 2013), embora exista a crítica de que tendem a favorecer certos grupos sociais a outros (WASHBURN, 2001). Mais uma possibilidade sugerida por Ishihara e Cohen (2010) e por Celce-Murcia e Olshtain (2000) consiste em pedir para que os alunos façam um trabalho etnográfico de campo, por exemplo, pedindo-lhes para que transcrevam todos os pedidos (ou os elogios, ou as desculpas) que ouvirem, incluindo informações específicas sobre o contexto (por exemplo, o *setting*, a distância social, o poder relativo, o grau de imposição). Esse recurso, que é, sem dúvida, muito rico e interessante para estimular a conscientização, não é tão facilmente aplicável a qualquer contexto de ensino, tendo provavelmente mais êxito em contextos de L2. Além de todos esses métodos, há ainda a possibilidade de gravar conversas autênticas que possam ser trazidas para a sala de aula em formato áudio e vídeo ou até como transcrições (HUTH & TALEGHANI-NIKAZM, 2006), apesar de esse método de coleta de dados poder incorrer em restrições éticas, como veremos melhor no próximo capítulo.

A esse propósito, numa revisão de 81 estudos de Pragmática Instrucional, Bardovi-Harlig (2015) observou que, em 63 deles, a conversa, com diferentes graus de autenticidade, é utilizada para apresentar insumo pragmático. Segundo a autora, esses são os diferentes graus de autenticidade: 1) a conversa autêntica, que é levada para a sala de aula normalmente em formato de transcrições, sem acesso a áudio e vídeo, ou por meio de transcrições tomadas de corpora que são depois regravadas; 2) a conversa “autêntica roteirizada” (*authentic scripted*) dos filmes e das séries, que é normalmente apresentada aos alunos por meio de vídeo e áudio;

3) a conversa eliciada por meio de *role-plays* gravados em vídeo e, menos frequentemente, em áudio, é o recurso mais utilizado na amostra selecionada; 4) diálogos criados a partir das evidências das pesquisas, os quais depois são, às vezes, gravados em vídeos e áudio e, outras vezes, simplesmente lidos pelo professor; 5) vídeos e LDs que têm o objetivo específicos de desenvolver a CP dos alunos.

Como vimos pelas sugestões de Ishihara e Cohen (2010) e pela revisão bibliográfica de Bardovi-Harlig (2015), percebe-se que, na hora de tratar a Pragmática em sala de aula, o melhor a se fazer é tentar usar insumo autêntico ou semi-autêntico, muitas vezes apresentado em vídeo ou áudio, e evitar aqueles recursos produzidos a partir da mera intuição. Por isso, em nossas sequências didáticas, utilizamos material coletado por meio de *role-plays* realizados por falantes nativos.

Claramente, o grau de autenticidade do insumo a que os alunos serão expostos é importante, mas não é suficiente. Como já dissemos várias vezes, desenvolver a CP significa adequar o uso da língua ao contexto situacional, e, por isso, o insumo apresentado precisa também incluir certa variedade de situações para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre como o contexto influencia as escolhas linguísticas. No entanto, o insumo que o aluno recebe na sala de aula de L2/LE é normalmente marcado pela simplificação (BARDOVI-HARLIG, 2001), como acontece no *teacher's talk*, no modelo de iniciação-resposta-avaliação típico das interações escolares⁵⁴, e nos LDs.

2.5 O livro didático no ensino da Pragmática: o que aponta a pesquisa

Apesar de serem frequentemente vistos com certa desconfiança, é inegável que os LDs tenham tido, e ainda tenham, um papel de destaque na sala de aula de L2/LE. Isso, em parte, se deve ao fato de que o LD pode facilitar o trabalho do professor, ajudando na fase de planejamentos das aulas e das unidades e oferecendo uma seleção de material e de atividades prontas. Além de auxiliar o professor, os manuais didáticos são um recurso importante para os alunos, que podem recorrer a eles para estudar em casa. Cortazzi e Jin (1999) alertam que não podemos esquecer que o LD desempenha também uma função de autoridade, levando

⁵⁴ Tem sido comprovado que na sala de aula o discurso se desenvolve essencialmente de acordo com o modelo de IRA (iniciação – resposta – avaliação), que é iniciado normalmente por uma pergunta do professor, seguida pela resposta do aprendiz e terminada pelo *feedback* ou avaliação do professor. Esse modelo é fortemente dominado pelo professor e dá poucas oportunidades para a produção de diversas forças ilocucionárias por parte dos aprendizes (cf. SINCLAIR & COULTHARD, 1975; ORLETTI, 2000, entre outros)

professores e alunos a acreditarem sem questionamentos no que lhes é apresentado. Souza (1999) supõe que essa autoridade se deva ao fato de o livro ser considerado “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e [...] fonte última (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). Não podemos ignorar que essa posição de prestígio confere aos manuais certa responsabilidade também ideológica, pois os alunos e os professores podem ser manipulados e levados a assumir determinadas crenças e comportamentos (CORTAZZI & JIN, 1999). A esse respeito, no caso específico do italiano, remetemos a Chiarini (2002b), que sugere que a ênfase consistente no *made in Italy* nas aulas e nos materiais de italiano L2/LE faz com que a Itália seja sempre apresentada como um “produto consumível” aos olhos dos aprendizes.

No entanto, Coracini (1999) aponta que esse papel de autoridade é, por vezes, desafiado pelos professores: se, por um lado, alguns seguem fielmente os conteúdos propostos pelos livros, acreditando que “o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser tratado ali se encontra” (CORACINI, 1999, p. 23), por outro lado, há professores que preferem não adotá-los, pois acreditam que não existem LDs bons. Esses últimos costumam se comportar de duas maneiras: ou se servem de vários livros, tirando de cada um o que parece mais interessante e útil, criando assim uma “colcha de retalhos” da qual se sentem quase autores, ou elaboram suas próprias atividades que, contudo, muitas vezes acabam refletindo as mesmas características encontradas nos livros. Distanciar-se completamente dos LDs parece, então, difícil, principalmente quando as próprias instituições tendem a reforçar seu uso. De fato, os livros exercem também a função de controle do conteúdo abordado em sala de aula, garantindo certa homogeneidade entre as diversas turmas de uma escola. Nesse caso, seguir o conteúdo do livro acaba sendo uma necessidade para qualquer professor que queira manter seu emprego (cf. KUMARAVADIVELU, 2012). Por esses motivos, mesmo com a chegada e difusão da internet e as grandes inovações que têm acontecido no ensino, o LD, de uma forma ou de outra, continua tendo um lugar de relevo na sala de aula de LE e acaba, portanto, assumindo uma série de responsabilidades, entre as quais destacamos aquelas de nosso interesse: a apresentação de insumo de qualidade e a abordagem da dimensão pragmática da língua.

Por isso, a partir dos anos 1990, têm sido conduzidas diversas análises de LDs para investigar a qualidade do insumo e a abordagem do componente pragmático, trazendo, na maioria das vezes, resultados bastante desanimadores. Os primeiros estudos se apoiam, em parte, na Análise da Conversação, e se concentram nos diálogos dos LDs. Por exemplo, o trabalho de Bardovi-Harlig et al. (1991) investigou os fechamentos de conversas nos LDs de inglês, concluindo que muitas vezes os diálogos não possuem fechamento e que, quando o fechamento é contemplado, se distancia muito do que acontece nas conversações autênticas.

Uma análise parecida foi conduzida por Wong (2002), que avaliou as aberturas de conversas telefônicas de LDs de inglês LE, comparando-as com os estudos de Schegloff (1993) sobre conversas telefônicas autênticas. Nesse trabalho, a autora observou que em praticamente nenhum caso as aberturas telefônicas dos LDs continham todas as trocas típicas das conversas autênticas e que os turnos eram tendencialmente mais longos e mais ricos de informações. Gilmore (2004) analisou inicialmente sete diálogos em encontros de serviço retirados de LDs de inglês publicados entre 1981 e 1997, comparando-os com conversas autênticas gravadas por ele mesmo em situações análogas. Os resultados mostram que os diálogos dos LDs contêm uma densidade lexical maior (similar à densidade dos textos escritos) e não apresentam recursos típicos das conversas autênticas, como falsas partidas, hesitações, pausas, repetições, sobreposições e *backchanneling*. Gilmore, no mesmo trabalho, repete a análise com livros mais recentes (de 1996 a 2001) e nota que as características típicas da oralidade começam a ser mais representadas, apesar de ainda se distanciarem consideravelmente das conversas autênticas.

Outros estudos se dedicaram à dimensão pragmática de forma mais ampla, considerando os atos de fala e a cortesia nos LDs. Um dos exemplos mais citados é o trabalho de Vellenga (2004), que analisou oito livros didáticos de inglês L2 e LE de nível B1 e B2 do QECR (2001) para determinar não só a quantidade, mas também a qualidade do componente pragmático apresentado. A autora examinou os livros e outros recursos a eles relacionados (manual do professor e livro de exercícios) em busca de atividades que apresentassem tratamento explícito de diversos atos de fala e informações metapragmáticas (por exemplo, explicações sobre registro, força ilocucionária, polidez, uso). Os resultados demonstraram que os LDs e os manuais dos professores apresentam pouco material pragmático explícito e um tratamento geralmente superficial e limitado dos atos de fala. Assim, a autora conclui que, pela forma em que a dimensão pragmática é apresentada nos LDs e pelo pouco espaço a ela dedicado, é pouco provável que os alunos consigam aprender as normas da L2/LE através desse material. Um estudo parecido ao de Vellenga, mas em menor escala, foi realizado por Olguín (2011) em sua dissertação de mestrado. Nesse trabalho foram analisados qualitativa e quantitativamente dois LDs de inglês produzidos no México e um livro produzido na Inglaterra, todos de nível básico e utilizados nas escolas públicas. A autora descobriu que os livros apresentam escassa variedade de atos de fala em geral e que, para cada ato, são apresentadas poucas estratégias de realização. Ademais, os livros dedicam um espaço muito reduzido a questões pragmáticas, podendo-se concluir que não oferecem insumo adequado para o desenvolvimento da CP dos aprendizes. Ren & Han (2016) oferecem uma perspectiva mais recente em sua análise quantitativa e qualitativa de dez livros de nível intermediário de inglês

publicados entre 2009 e 2013. Os resultados mostram que informações pragmáticas aparecem em 17% das páginas analisadas e contemplam uma média de 4 atos de fala para cada LD, ou seja, um leque bastante limitado. Ademais, as realizações dos atos de fala não correspondem aos atos produzidos na linguagem autêntica. Considerando os estágios de aquisição de Kasper & Rose (2002), o insumo do LD pode auxiliar os alunos a chegar ao nível do “desempacotamento”, ou seja, ao uso de formas convencionalmente indiretas, mas, por não apresentarem um número suficiente de modificadores, não levam os aprendizes a alcançarem o nível de “expansão pragmática” ou o de “aperfeiçoamento” (cf. seção 2.3.2). Do ponto de vista sociopragmático, os materiais em análise não fazem nenhuma menção às variáveis contextuais de distância social, idade e *status*, tratando as convenções pragmáticas da língua inglesa como uma entidade homogênea. Por fim, quase não há informações metapragmáticas explícitas e, quando são apresentadas listas de expressões para expressar certo valor ilocucionário, não se explica a diferença de uso entre elas. Os autores concluem que, apesar de terem sido feitos alguns avanços, o conhecimento pragmático é ainda pouco representado nos LDs, sendo necessária a inclusão de linguagem mais autêntica e de informações metapragmáticas explícitas.

Há, ainda, estudos que se dedicaram a analisar como os atos de fala são representados nos LDs. Por exemplo, Kakiuchi (2005) se dedicou à análise dos cumprimentos em sete livros de inglês produzidos no Japão depois do ano 2000. Comparando os cumprimentos dos LDs com os autênticos, percebeu que as expressões mais comumente reportadas nos livros não ocorrem com tanta frequência na linguagem natural e, vice-versa, as formas mais utilizadas nas conversas autênticas nunca aparecem nos manuais. Inclusive, nenhum dos LDs em análise apresentou os cumprimentos fazendo referência explícita às variáveis contextuais. Assim, até um ato de fala tão básico como o cumprimento parece não ser adequadamente representado nos materiais disponíveis no mercado, o que pode resultar no uso de expressões inadequadas ou inusitadas por parte de aprendizes e até mesmo de professores. Um resultado similar foi encontrado por Bardovi-Harlig et al. (2015) ao comparar as expressões de discordância apresentadas nos livros de inglês acadêmico com aquelas encontradas no *corpus* MICASE (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*): as expressões mais frequentes no *corpus* (*yeah, but* e *ok, but*) não estavam nos manuais, os quais apresentavam diversas expressões mais longas, que, vice-versa, quase não tinham ocorrências no *corpus*. Dessa forma, revelou-se certa incompatibilidade entre a língua em uso e a língua dos manuais. Outro estudo mais recente foi o de Abe (2017), que fez uma análise dos pedidos de desculpa em livros de inglês produzidos no Japão e percebeu que os LDs apresentam pouca variedade de realização do ato e nenhuma

informação metapragmática sobre o contexto de uso, o que acaba se refletindo de alguma forma nas produções limitadas dos alunos.

Há também diversos trabalhos que se concentraram especificamente na análise dos pedidos nos LDs, como Campillo (2007). A autora examinou os primeiros dez diálogos de cinco livros de inglês usados em cursos de Turismo em diversas universidades espanholas, concentrando-se nos atos de suporte e nos modificadores internos ao ato principal. Os resultados demonstram que os livros reportam um número muito limitado de modificadores e que os diálogos raramente trazem suficientes informações contextuais que ajudem os alunos a relacionar as informações pragmalinguísticas às informações sociopragmáticas. Usó-Juan (2007) utilizou o mesmo *corpus* de Campillo (2007), analisando os modificadores internos e os atos de suporte, com particular interesse nas atividades propostas pelos LDs para que os alunos praticassem o pedido. Os resultados obtidos foram muito próximos aos de Campillo (2007), já que Usó-Juan (2007) também notou que a falta de modificadores e a escassez de elementos contextuais não permitem que os alunos escolham de maneira consciente e informada uma estratégia de polidez adequada à situação. A pesquisadora conclui que

essa falta de informações pragmáticas na descrição das atividades confirma a controvérsia de que livros didáticos são um modelo insuficiente para promover a competência pragmática que os aprendizes precisam alcançar para atingir uma comunicação eficiente.

[this lack of pragmatic information in the description of the activities confirms the contention that textbooks serve as a poor model to foster the pragmatic competence learners need to achieve successful communication.] (USÓ-JUAN, 2007, p. 237)

Uma análise parecida com as de Campillo (2007) e Usó-Juan (2007) foi conduzida mais recentemente por Barron (2016) sobre uma série de livros de inglês produzida na Alemanha para os alunos do *Gymnasium*⁵⁵. A autora se concentrou nos pedidos por bens não verbais (o que Kerbrat-Orecchioni, 2005a, chama de “pedidos de um fazer”) e nas informações metapragmáticas. Lançando mão da metodologia do projeto CCSARP, Barron (2016) observou que os LDs apresentam somente as estratégias de (in)diretividade mais comuns, ignorando aquelas mais indiretas. Os modificadores aparecem num segundo momento, respeitando os estágios de aquisição, mas se limitam ao modificador *please*, ao modal *can* e ao condicional *would*, ao passo que os atos de suporte são completamente ignorados. A dimensão sociopragmática se concentra em “situações padronizadas em que os papéis relacionais estão claros” [*“standard situations in which role relations are clear”*] (BARRON, 2016, p. 2172) e

⁵⁵ Equivalente, grosso modo, aos últimos anos do ensino fundamental 2 e ao ensino médio no Brasil.

o contexto é, por vezes, tratado de forma implícita e, outras vezes, completamente ignorado. A autora conclui que, apesar de a dimensão pragmática ser, de certa forma, contemplada na série de livros analisada, as questões pragmatológicas e sociopragmáticas precisariam ser tratadas de forma mais explícita.

Mais uma análise relativamente recente conduzida sobre o ato de fala do pedido foi a de Petraki e Bayes (2013), em cinco LDs de inglês. Os livros foram avaliados com base em cinco critérios específicos derivados da Teoria dos Atos de Fala, da Teoria da Cortesia e da Análise da Conversação. Esses critérios foram: se os livros abordavam o pedido dentro do contexto cultural da L1/L2, se discutiam os pedidos em relação ao contexto de uso, se explicavam pré-sequências e reiteraões do pedido e, finalmente, se apresentavam exercícios de prática adequados. As análises conduzidas foram tanto de cunho quantitativo, como qualitativo, levando as autoras a concluir que os livros não apresentam exemplos suficientes ou adequados de pedidos e ignoram a influência do contexto para o uso de certas estratégias. Assim, esse estudo corrobora os resultados encontrados por Campillo (2007) e Usó-Juan (2007) nos LDs de inglês para Turismo, e por Barron (2016) nos LDs produzidos na Alemanha, nos levando a crer que se trata de um problema difundido, pelo menos nos LDs de inglês. Petraki e Bayes (2013), como os outros autores mencionados aqui, concluem que os materiais por si só não garantem o desenvolvimento da competência pragmática (e cultural) dos alunos, ficando a cargo dos professores preparar e trazer materiais para tratar essa dimensão da língua, como também reflexões sobre as diferenças entre atos de fala na L1 e na L2.

Murray (2012) também lamenta as diversas limitações dos LDs, criticando o fato de que:

aos aprendizes é meramente dito qual é o caso (“X é apropriado na situação Y”) mas não a razão disso (as convenções que determinam o uso) a não ser em termos vagos (“é educado”, “é mais educado que B”, etc.) [...] [Os aprendizes] são, portanto, privados do tipo de produtividade que vem com o entendimento de princípios gerais e os processos de descoberta que esse tipo de entendimento permite.

[learners are merely told what is the case (“X is appropriate in Y situation”) but not why (the conventions that make it so) in anything other than vague terms (“it’s polite”, “it’s more polite than B”, etc.) [...] [Learners] are consequently deprived of the kind of productivity that comes from an understanding of general principles and the process of discovery that such understanding enables.] (MURRAY, 2012, p. 320)

A visão de Murray, consoante com a dos outros autores, mostra que reflexões acerca do contexto de uso da língua são normalmente ignoradas nos LDs. Com efeito, não é raro encontrar uma lista de “expressões úteis” para realizar um certo ato de fala (p. ex. pedir, agradecer, pedir desculpas) sem explicações sobre o contexto em que uma expressão é preferível em relação a

outra. As reflexões acerca do contexto, contudo, são fundamentais para promover a consciência pragmática dos aprendizes, que, como vimos, é parte integrante da CP. De acordo com McConachy e Hata (2013),

É importante desenvolver uma consciência crítica da natureza das categorias pragmáticas através das quais um interlocutor é julgado. Isso significa inicialmente tornar-se consciente do fato que as percepções dos que são linguisticamente e culturalmente diferentes são moldadas pela forma em que caracterizamos seu comportamento interacional.

[it is important to develop a critical awareness of the nature of the metapragmatic categories through which an interlocutor is judged. This means initially becoming aware of the fact that perceptions of linguistically and culturally different others are shaped by the way we characterize their interactional behavior.] (MCCONACHY & HATA, 2013, p.299)

Dessa forma, assim como é importante que os LDs apresentem um insumo pragmalinguístico e sociopragmático de qualidade, é igualmente importante que eles ofereçam oportunidades para que os aprendizes reflitam conscientemente sobre o uso da língua, mapeiem as formas ao contexto e entendam as consequências de seu comportamento linguístico e interacional, o que pode ser conseguido através de atividades de conscientização (como vimos na seção 2.3.3).

Tratamos, até agora, das análises e críticas que têm sido feitas aos LDs de língua inglesa, contudo existem também estudos sobre os manuais de italiano L2/LE, todos realizados por Nuzzo (2013, 2015, 2016), que se concentrou nos atos dos agradecimentos, dos elogios e dos convites. Nuzzo (2013) comparou 50 agradecimentos retirados de 17 LDs de italiano L2/LE de nível A1 a C1 com 50 agradecimentos de três séries televisivas italianas e observou que, em primeiro lugar, esse ato de fala é distribuído de forma pouco homogênea entre os níveis, com 90% das ocorrências concentradas nos livros de nível básico. Além disso, os LDs apresentam menor variedade de formas em relação às séries de TV: a realização através da repetição *grazie grazie*, ou o uso de modificadores como apelos (*grazie,, eh*), deslocamentos temporais (*volevo ringraziarti*) ou elogios (*grazie, sei un tesoro*) se encontram exclusivamente nas séries ao passo que os LDs se restringem ao uso de *grazie, grazie mille* e poucas outras opções. Do ponto de vista sociopragmático, notou-se que, nos LDs, os agradecimentos acontecem em resposta a um benefício que foi requisitado, porém, nas séries de TV, eles ocorrem mais frequentemente em resposta a benefícios não requisitados. As diferenças são marcadas também em relação à variável da distância social: boa parte dos agradecimentos dos LDs acontecem em relações de alta DS, ao passo que nas séries de TV acontecem principalmente em relações de baixa DS. Isso se deve ao fato de que os LDs contêm muitas situações de encontro de serviço ou de trocas

entres desconhecidos, enquanto a variedade das situações nas séries é consideravelmente maior. Em trabalho posterior, Nuzzo (2015) aborda elogios e convites, considerando também as respostas a esses atos de fala, em cinco LDs de nível básico e cinco séries de TV. Quanto aos elogios, descobriu-se que esse ato é pouco contemplado nos LDs, apesar de sua importância como lubrificante social, e que é normalmente representado com menos modificadores e atos de suporte em relação aos que se encontram nas séries. Os convites já são mais contemplados nos LDs, mas esse ato também é representado com menos modificadores e de forma geralmente mais direta em relação a como aparece nas séries de TV. O último trabalho de Nuzzo (2016) se concentrou nos agradecimentos e nos elogios, que foram comparados com dados levantados em séries de televisão, em gravações de fala espontânea e no LIP (Lessico dell'Italiano Parlato)⁵⁶. Os resultados, mais uma vez, mostraram que os materiais didáticos apresentam escassez de modificadores e de variedade de situações comunicativas, não apresentando, portanto, um insumo tão rico para o ensino quanto os programas de televisão.

Resumindo o que transpareceu pelos vários estudos aqui mencionados, pode-se dizer que há ainda diversas lacunas na maneira como os LDs tratam a Pragmática: 1) a língua dos LDs se distancia muito da língua autêntica, seja por apagar diversas características típicas da oralidade seja por apresentar diálogos baseado não na pesquisa mas na intuição dos autores⁵⁷; 2) alguns atos de fala são pouco representados (ou completamente inexistentes); 3) a realização dos atos de fala é excessivamente simplificada e diversos modificadores internos e atos de suporte não são abordados, não oferecendo insumo suficiente para que os alunos saiam da fase de “desempacotamento” (KASPER & ROSE, 2002); 4) a importância do contexto não é suficientemente realçada, sendo abordada normalmente de maneira implícita ou até ignorada completamente em exercícios ou listas de expressões onde a língua aparece completamente descontextualizada; 5) a variedade de contextos é excessivamente reduzida, especialmente nos níveis iniciais, onde se privilegiam os encontros de serviço; 6) há poucas informações metapragmáticas explícitas que levem os aprendizes a refletirem sobre a língua em uso e em contexto.

Apesar desses resultados desanimadores vindos de análise de LDs mais comerciais, não devemos esquecer que o campo da ILP tem gerado um grande repertório de conhecimentos para o ensino da Pragmática. Por exemplo, há autores que, com base nos resultados das pesquisas

⁵⁶ Disponível online: <http://badip.uni-graz.at/it/corpus-lip/descrizione>

⁵⁷ De acordo com Tomlinson (2012b), muitos autores, ao escrever um LD, replicam outros materiais ou simplesmente confiam em sua intuição e inspiração. Raramente há uma referência explícita a princípios teóricos. Já Gray (2002) explica as semelhanças entre os diversos LDs com a “filosofia do tamanho único”, ou seja, culpando a rigidez das diretrizes das editoras, que não permitem que os autores criem materiais realmente originais.

realizadas dentro da ILP, propuseram procedimentos para auxiliar os professores na preparação de sequências didáticas voltadas a questões pragmáticas, como Judd (1999), Eslami-Rasekh (2005), Kondo (2008) e Van Compernelle e Henery (2015). Existem também uma série de materiais impressos, principalmente voltados ao ensino de inglês, como o livro de Tatsuki e Houck (2010), que traz planos de aula para o ensino de atos de fala, as publicações do *Pragmatics Special Interest Group* (PRAGSIG – Grupo de Interesse em Pragmática) da Associação Japonesa de Professores de Línguas⁵⁸ (JALT) e o livro publicado por Riddiford e Newton (2010), que traz atividades de conscientização a partir de conversas autênticas no ambiente de trabalho para

capacitar os aprendizes de inglês para negócios a conduzir suas próprias análises do que acontece nas interações de trabalho e a desenvolver consciência das escolhas comunicativas disponíveis e das consequências dessas escolhas na eficiência da comunicação no trabalho.

empower business English learners to undertake their own analyses of what is going on in workplace interactions and to develop awareness of the communicative choices available to them and the consequences of choices on the effectiveness of their workplace communication (RIDDIFORD & NEWTON, 2010, P. 2)

Além do material impresso, há ainda plataformas online concentradas no ensino de diversos aspectos da CP. Por exemplo, a plataforma *Teaching Pragmatics*⁵⁹, organizada por Bardovi-Harlig e Mahan-Taylor (2013), oferece diversos planos de aula para ensinar uma variedade de aspectos pragmáticos em inglês. Já a plataforma CARLA⁶⁰ (*Center of Advanced Research on Language Acquisition*) da Universidade de Minnesota oferece um compêndio de estudos e informações sobre atos de fala e outros aspectos pragmáticos em diversas línguas, com destaque para o espanhol e o japonês. Essa ferramenta é voltada tanto para professores quanto para aprendizes, que podem utilizá-la autonomamente.

Para o italiano, já mencionamos a plataforma LIRA⁶¹ (*Lingua e cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*), que foi pensada tanto como um instrumento de estudo autônomo, por meio de conteúdos e exercícios, quanto como uma comunidade *online*, onde os usuários podem interagir entre eles em *fóruns*, compartilhando informações, anedotas e fazendo perguntas. Estudos sobre a eficácia dessas atividades têm apresentado resultados positivos, do ponto de

⁵⁸ Informações sobre esse grupo podem ser encontradas em sua página online: <https://www.pragsig.org/>

⁵⁹ Disponível online: <https://americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics>

⁶⁰ Disponível online: <http://carla.umn.edu/speechacts/index.html>

⁶¹ Disponível online: <http://lira.unistrapg.it/> e realizado conjuntamente por diversas universidades (Università per Stranieri di Perugia, Università degli studi di Verona, Università degli studi di Bologna e Università degli studi di Modena e Reggio-Emilia).

vista seja da competência pragmalinguística seja da conscientização metapragmática (NUZZO & ZANONI, 2008; SANTORO, 2013; DEL BONO & NUZZO, 2015).

O insumo na sala de aula, contudo, não é o único fator que influencia a aprendizagem e aquisição da CP na L2/LE. Na próxima seção, olharemos para os estudos que levaram em consideração o contexto de aprendizagem.

2.6 O papel do contexto no desenvolvimento da competência pragmática

Outro fator importante no desenvolvimento da CP é o próprio contexto de aprendizagem (L2 ou LE)⁶² que, comumente, é considerado como um fator determinante na aquisição da língua alvo. No entanto, essa influência no desenvolvimento da CP não é sempre muito clara. Um exemplo que cabe retomar é o da filha de Achiba (2003), que teve um maior desenvolvimento em sua produção de pedidos que as crianças observadas por Ellis (1992), mesmo que todas se encontrassem em um contexto de inglês L2: a filha de Achiba na Austrália, as crianças observadas por Ellis em Londres. Vimos também, por outro lado, o caso de Wes, um adulto que morou anos no Havaí e, mesmo comunicando-se e interagindo com diversos nativos, não atingiu níveis avançados de CP (SCHMIDT, 1983). Esses resultados contrastantes chamaram a atenção dos pragmaticistas, que têm conduzido uma série de estudos para entender melhor a influência do contexto na aprendizagem.

Segundo Bardovi-Harlig (2013), as crescentes oportunidades de intercâmbios entre universidades de diferentes países, como os programas *Erasmus* e *Erasmus Mundus*, favoreceu esse tipo de estudos na ILP, principalmente nos contextos específicos identificados como *study-abroad contexts*, isto é, “um tipo de experiência em um ambiente receptor (...) onde estudantes universitários ou de segundo grau frequentam aulas em um país onde se fala a língua alvo (“one type of host environment experience (...) where students at secondary or university level attend classes in a country that speaks the target language”) (BARDOVI-HARLIG, 2013, p. 80). Com esses estudos, não se chegou a conclusões definitivas, mas se descobriu que se trata de investigações particularmente complexas por envolverem uma série de variáveis.

Um caso particularmente emblemático é o dos estudos de Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998) e de Niezgoda e Roever (2001), que usaram a mesma metodologia e chegaram a

⁶² Como mencionado na introdução, faremos a distinção entre o contexto L2 e LE somente quando necessário. Aqui, por exemplo, o contexto de L2 se refere aos aprendizes que estudam italiano na Itália, ao passo que o contexto de LE se refere aos aprendizes que estudam italiano no Brasil. Além de ser importante nesta seção do Capítulo 2, essa distinção será retomada nos Capítulos 5 e 6.

resultados diferentes. No primeiro estudo, Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998) compararam um grupo de aprendizes húngaros de inglês em contexto LE com um grupo de aprendizes de diversas nacionalidades que estudavam em uma universidade americana (contexto L2) e descobriram que os aprendizes em contexto L2 apresentavam uma maior sensibilidade aos erros pragmáticos que os aprendizes em contexto LE. Já Niezgodá e Roever (2001), que confrontaram um grupo de aprendizes tchecos de inglês em contexto LE com um grupo de aprendizes de inglês em uma universidade americana (contexto L2), observaram que estudantes iniciantes se demonstravam mais sensíveis aos erros pragmáticos, ao passo que os mais avançados se concentravam nos erros gramaticais. Nesse caso, parece que a variável do contexto não foi determinante e concluiu-se que o que mais influenciou nos resultados foi o foco instrucional da universidade (focado nas estruturas linguísticas ou na comunicação) em que se encontravam os aprendizes, sua L1 e seu interesse e motivação no estudo da L2/LE.

Em outros estudos, considerou-se o tempo de permanência no contexto de L2 como uma das medidas principais para identificar o efeito do período de estada no país estrangeiro no desenvolvimento pragmático, imaginando que a um maior tempo de residência corresponderia um maior avanço na CP. No entanto, descobriu-se que o tempo de permanência no país da língua alvo não garante um melhor desempenho pragmático, pois depende do tipo e da intensidade das interações que acontecem nesse período (BARDOVI-HARLIG, 2013). Em outras palavras, se a pessoa vive no país da língua alvo, mas não tem muitos contatos com pessoas de lá, dificilmente se beneficiará dessa experiência. Por isso, diversos estudiosos chegaram a concluir que o tempo de residência não é uma variável realmente significativa (cf. KASPER & ROSE, 2002).

Outra variável que influencia o aproveitamento dos estudos no país estrangeiro é o nível de proficiência: pesquisas apontam que aprendizes com um nível de proficiência mais baixo terão menos oportunidades de aproveitar a experiência no contexto L2 (BARDOVI-HARLIG, 2013).

Além disso, precisamos considerar que nem todos os aspectos pragmáticos podem ser adquiridos através da simples exposição ao insumo em contexto L2. Por exemplo, Bouton (1999) demonstra que alunos universitários, mesmo após anos de permanência no país da língua alvo, não conseguem entender tipos mais complexos de implicatura, que podem, porém, ser ensinados em contextos formais de ensino.

Por último, assim como já tinha sido apontado no estudo de Niezgodá e Roever (2001), características pessoais do aprendiz, sua motivação e sua sensibilidade intercultural também

podem influenciar o tipo de aproveitamento que ele vai ter durante a experiência no exterior (BARDOVI-HARLIG, 2013; ALCÓN SOLER, 2017).

A relação entre instrução e contexto L2 no ensino de pedidos foi estudada por Shively (2011) e Alcón Soler (2015, 2017). Shively (2011) se concentra no papel da socialização linguística (cf. OCHS & SCHIEFFELIN, 1984) e da instrução no desenvolvimento dos pedidos nos encontros de serviço em sete aprendizes americanos de espanhol. A autora analisou as interações de serviço gravadas pelos próprios aprendizes ao longo de 13 semanas e notou que, ao longo do tempo, os pedidos dos alunos se tornam mais diretos, aproximando-se às formas convencionais da cidade de Toledo. A evolução é, em parte, devida à instrução explícita recebida em sala de aula e, em parte, à instrução implícita e explícita recebida pelas famílias que hospedaram esses alunos. Shively também notou que características pessoais e valores culturais influenciaram o desenvolvimento dos diferentes aprendizes.

Os estudos de Alcón Soler (2015, 2017) se baseiam nos pedidos por e-mail enviados a professores por aprendizes adolescentes espanhóis em intercâmbio na Inglaterra. O estudo de 2015 mostra que a instrução explícita tem um efeito imediato no uso de modificadores nos e-mails, mas durante o período de estada no país acolhedor, esse conhecimento é revisitado e reconstruído por meio da exposição a esse gênero textual, o que resulta em e-mails mais diretos no final do intercâmbio. No intuito de entender melhor o que provoca a mudança, a autora analisou os e-mails de duas aprendizes realizando entrevistas retrospectivas nas quais as informantes justificavam suas escolhas pragmáticas (ALCÓN SOLER, 2017). Percebeu-se que as perspectivas socioculturais das aprendizes influenciaram suas realizações dos pedidos nos e-mails: a aluna que percebeu e aceitou as normas culturais da comunidade da L2, manifestou o desejo de se integrar melhor e optou por realizar pedidos menos indiretos no final do intercâmbio, ao passo que a aprendiz mais ligada às normas culturais da L1 preferiu realizações mais indiretas.

Os exemplos dos estudos de Shively (2011) e Alcón Soler (2015, 2017) evidenciam a complexidade das variáveis que podem influenciar o desenvolvimento pragmático no contexto L2, onde os alunos têm a possibilidade de confrontar constantemente o que estudam na aula com a língua a que são expostos diariamente, revisitando e reconstruindo o que aprenderam. Como já apontado em outros estudos, os aprendizes que têm maior contato com os membros da comunidade da L2, por exemplo morando com famílias locais, podem ter acesso a mais oportunidades de aprendizagem implícita e/ou explícita. Ademais, a perspectiva e a flexibilidade sociocultural do aprendiz também desempenham um papel relevante nesse cenário.

Concluindo esse segundo capítulo, percebemos que é importante abordar a dimensão pragmática de forma explícita na sala de aula de L2/LE, pois, pelo fato de alguns aspectos pragmáticos não serem suficientemente salientes, nem sempre os alunos conseguem notá-los. No entanto, vimos também que os livros didáticos não costumam dar atenção suficiente à dimensão pragmática, o que limita as oportunidades dos alunos, principalmente os que encontram em contexto LE, de refletir sobre a importante relação entre língua e contexto. Nos próximos capítulos, apresentaremos os métodos e as análises dos manuais, conduzidas no intuito de entender como os LDs de italiano abordam o ato de fala do pedido do ponto de vista pragmalinguístico, sociopragmático e metapragmático. Depois, apresentaremos o material didático elaborado a partir de algumas das lacunas encontradas nos manuais e ilustraremos os resultados obtidos na utilização desse material em intervenções didáticas miradas ao ensino dos pedidos.

CAPÍTULO 3. Pedidos nos livros didáticos: metodologia de coleta e análise dos dados

Esta pesquisa, como dissemos, se divide essencialmente em duas partes: na primeira, nos dedicamos às análises dos pedidos nos LDs, e na segunda, a partir dos resultados que emergiram da primeira fase, elaboramos atividades específicas e conduzimos uma breve intervenção didática com grupos experimentais na Itália e no Brasil. Para maior clareza, decidimos, então, manter essa divisão na organização dos próximos capítulos: primeiramente trataremos da metodologia de coleta e análise de dados e dos resultados obtidos para os LDs, para depois explicitar os procedimentos adotados e os resultados da intervenção didática.

Neste capítulo, então, explicaremos i) os critérios utilizados na seleção do material tomado em análise; ii) a metodologia utilizada para as análises sociopragmática e pragmalinguística dos pedidos nos LDs; iii) a metodologia para a análise metapragmática, ou seja, a análise de como os pedidos são abordados explicitamente nos LDs.

3.1 Seleção dos livros didáticos

Para a análise dos LDs, em primeiro lugar tivemos que definir quais coleções selecionar e, para tal, foi necessário se basear em alguns critérios. Optamos, então, por eleger como critério a difusão do material no Brasil e selecionamos, assim, as coleções mais vendidas e usadas pelos professores. Decidimos também contemplar diferentes editoras, pois livros da mesma editora tendem a ter características parecidas por seguirem as mesmas diretrizes (cf. Gray, 2002). De acordo com uma sondagem conduzida por Landulfo (2017) com professores de italiano em diversos estados brasileiros, as coleções *Nuovo Progetto Italiano* e *Nuovo Espresso* são, de longe, as mais populares, a primeira usada por 63,6% dos informantes e a segunda, por 43%. O resultado dessa sondagem foi confirmado por duas distribuidoras de livros especializadas em material para o ensino de L2/LE: a Disal e a SBS⁶³. Sempre segundo a sondagem de Landulfo (2017), 11% dos professores usam, como material suplementar, a coleção *Linea Diretta*, que é um LD mais antigo e, por isso, não muito vendido hoje em dia. Acreditamos que o motivo de

⁶³ Os dois livros mais vendidos pela DISAL são *Nuovo Progetto Italiano* e *Nuovo Espresso*. Os três livros mais vendidos pela SBS são *Nuovo Progetto Italiano*, *Nuovo Espresso* e *Arrivederci!* Infelizmente, por serem informações sensíveis, os atendentes das distribuidoras não puderam nos dizer o número de cópias vendidas.

essa coleção ser ainda utilizada pelos professores se deve à naturalidade de seus diálogos, como explicaremos mais adiante.

Uma vez definidos os títulos a analisar, foi necessário decidir quais volumes considerar no estudo e optamos por nos ater aos níveis de A1 a B2 do QCER (2001), pois parte das coleções não prevê níveis mais avançados⁶⁴. Em nosso trabalho, nos concentramos nos livros do estudante e no guia do professor das coleções acima mencionadas (Quadro 5). Optamos por desconsiderar o caderno de exercícios pois, em alguns casos, esse material é vendido separadamente e nem sempre é adotado pelos professores. Ademais, boa parte dos cadernos de exercícios tende a concentrar-se em atividades estruturais de gramática, que não são o foco da nossa análise. Os vídeos foram considerados somente no caso de *Nuovo Espresso*, por eles serem parte integrante do material oferecido ao aluno.

Quadro 5 – Os LDs selecionados: livros do estudante e guias do professor

Tipo de livro	Título	Abreviação ⁶⁵	Editoras	Ano	Níveis de acordo com o QCER*			
					A1	A2	B1	B2
Livro do estudante	Nuovo Progetto Italiano 1	NPI1	Edilingua	2009				
	Nuovo Progetto Italiano 2	NPI2	Edilingua	2007				
	Linea Diretta 1a	LIDI1A	Guerra	2011				
	Linea Diretta 1b	LIDI1B	Guerra	2011				
	Linea Diretta 2	LIDI2	Guerra	2005				
	Nuovo Espresso 1	ESP1	Alma	2014				
	Nuovo Espresso 2	ESP2	Alma	2014				
	Nuovo Espresso 3	ESP3	Alma	2015				
	Nuovo Espresso 4	ESP4	Alma	2017				
Guia do professor	Nuovo Progetto Italiano 1	GNPI1	Edilingua	2007				
	Nuovo Progetto Italiano 2	GNPI2	Edilingua	2007				
	Linea Diretta 1a	GLIDI1A	Guerra	2011				
	Linea Diretta 1b	GLIDI1B	Guerra	2011				
	Linea Diretta 2	GLIDI2	Guerra	2009				
	Nuovo Espresso 1	GESP1	Alma	2014				
	Nuovo Espresso 2	GESP2	Alma	2014				
	Nuovo Espresso 3	GESP3	Alma	2015				
	Nuovo Espresso 4	GESP4	Alma	2017				

* Marcamos em cinza as células correspondentes ao nível (A1-B2) de cada volume.

Para nos certificarmos de que o ato de fala do pedido fosse bastante representado nos LDs, fizemos um levantamento (cf. VELLENGA, 2004) de todos os atos de fala a partir dos índices de conteúdo dos materiais selecionados. Nesse levantamento, percebemos que as funções mais representadas são a de narrar e reportar fatos e a de pedir informações (com 31

⁶⁴ *Nuovo Espresso* agora chega ao nível C2 mas, no momento em que tomamos a decisão, a coleção ia até o nível B2, assim como *Linea Diretta*.

⁶⁵ Ao longo do trabalho, as referências aos LDs serão feitas por meio das abreviações, para evitar a repetição do título inteiro de cada coleção.

ocorrências cada uma). Os pedidos de informação, no entanto, constituem só uma parte da representação desse ato, que conta também com os pedidos em encontros de serviços e os pedidos de favores, permissões e empréstimos. Se somarmos todas as instâncias de pedidos, chegamos a 68 ocorrências, confirmando que esses são os atos de fala mais representados nos LDs.

3.2 As coleções didáticas analisadas

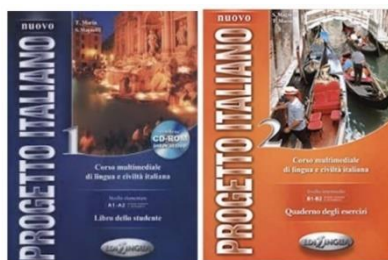
Com base nas introduções que os próprios autores escreveram, apresentaremos agora as coleções didáticas tomadas em análise, destacando o enfoque teórico-metodológico de cada uma, a estrutura geral das unidades e a maneira como foram criados e gravados os diálogos.

3.2.1 *Nuovo Progetto Italiano*

Nuovo Progetto Italiano (Figura 5), doravante NPI, é uma nova edição do original *Progetto Italiano* e começou a ser publicada pela editora Edilingua a partir de 2007⁶⁶. Embora nosso estudo se concentre somente nos primeiros dois, essa coleção se divide em três volumes que vão desde o nível A1 até o C2 do QCER (2001). Cada nível é acompanhado por um *CD-rom*, pensado para uso autônomo, em que o aprendiz encontra exercícios extras e material multimídia em áudio e vídeo, e por diversas atividades na plataforma *online*. Há um guia do professor, que pode ser descarregado do sítio da editora. Entre os materiais suplementares, adotados a critério do professor e adquiridos à parte, há o livro de exercícios para os aprendizes e o material em vídeo (DVDs e livro de atividades).

⁶⁶ Em 2019 foi publicada uma edição mais recente, *Nuovissimo Progetto Italiano*, mas por enquanto só existe somente o primeiro volume. Como sua publicação aconteceu depois de termos concluído nossas análises, não o tomamos em consideração.

Figura 5 – As capas dos livros da coleção Nuovo Progetto Italiano (níveis A1-B2)



Nessa nova edição, cada volume de NPI conta com uma unidade introdutória e mais onze unidades, isto é, doze unidades ao todo. Segundo os autores, essa nova versão combina uma metodologia tradicional e comprovadamente eficaz com as teorias mais recentes da SLA e as diretrizes do QCER (2001), ou seja, além de contemplar as quatro habilidades, tentou-se desmistificar a gramática com atividades mais indutivas e tornar o material mais comunicativo através de exercícios de prática controlada e livre. Ademais, os autores destacam que seguiram as teorias de Krashen ao elaborar atividades em que se trabalha com o significado dos textos, para depois passar às estruturas (cf. MARIN et al., 2009). Por fim, o foco dessa nova edição é o aluno, responsável pela própria aprendizagem, ao passo que o professor tem a função de guia e suporte. Com essas adições, NPI tem como objetivos “fazer com que quem estuda a língua se apaixone pela Itália” [*far innamorare dell’Italia chi ne studia la lingua*] e “fornecer todas as noções que permitirão de comunicar sem problemas em italiano” [*fornire tutte quelle nozioni che permetteranno di comunicare senza problemi in italiano*] (MARIN et al., 2009, p.3).

Olhando o índice dos conteúdos (Figura 6), nota-se que essas principais “noções que permitem a comunicação” são divididas em “elementos comunicativos e lexicais” [*elementi comunicativi e lessicali*], de um lado, e “elementos gramaticais” [*elementi grammaticali*], do outro. Passando à descrição das unidades, parece haver uma repetição da mesma estrutura, que começa com atividades introdutórias do tema, normalmente seguidas por um diálogo transcrito que tem a função de introduzir um tema gramatical. Para os autores, o fato de os alunos terem acesso à transcrição do diálogo garante que eles alcancem “uma compreensão inconsciente e global dos novos elementos” [*un’inconscia comprensione globale degli elementi nuovi*] (MARIN et al., 2009, p.3) pelo fato de poder visualizá-los dentro do contexto. Parece, então, que, ao falar em contexto, os autores estejam se referindo, na verdade, ao co-texto (ou melhor, à transcrição). Assim, os aprendizes identificam a estrutura gramatical concentrando-se antes no significado dentro do “contexto”/transcrição, para depois analisar as formas e refletir sobre as regras. Nas outras seções da unidade, esse processo tende a se repetir, às vezes com maior destaque para funções linguístico-comunicativas (ou seja, os atos de fala), que são praticadas

através de RPs guiados e livres. As quatro habilidades são trabalhadas com mais atenção em seção separada (“habilidades” [*“abilità”*]), assim como há uma seção à parte para tratar dos elementos culturais (“Vamos conhecer a Itália” [*“Conosciamo l’Italia”*]), onde são apresentados diversos aspectos da cultura italiana. No final da unidade, há uma página de autoavaliação com atividades sobre os elementos comunicativos e lexicais tratados na unidade.

Figura 6 – Índice de conteúdos de uma unidade de Nuovo Progetto Italiano 1

Unità Sezione	Elementi comunicativi e lessicali	Elementi grammaticali
Unità 4	<i>Al bar</i>	pag. 57
A Come hai passato il fine settimana?	Parlare al passato Attività del tempo libero	Participio passato: verbi regolari Passato prossimo
B Cosa ha fatto ieri?	Raccontare al passato	Ausiliare <i>essere o avere?</i> Participio passato: verbi irregolari
C Ha già lavorato...?	Situare un avvenimento nel passato Espressioni di tempo Colloquio di lavoro	Avverbio <i>ci</i> Avverbi di tempo con il passato prossimo
D Cosa prendiamo?	Ordinare e offrire al bar Esprimere preferenza Listino del bar	Verbi modali al passato prossimo
E <i>Abilità</i> . Espansione dei contenuti dell’unità attraverso alcune abilità (ascoltare, parlare, scrivere)		
Conosciamo l’Italia:		
<i>Gli italiani e il bar</i> . Abitudini al bar. La piazza come punto di ritrovo		
<i>Il caffè</i> . Breve storia dell’espresso. Tipi di caffè		
<i>Caffè, che passione!</i> Dati sul consumo del caffè in Italia. Tipi di caffettiere		

Fonte: Marin et al., 2009, p. 194

Quanto aos diálogos, os autores declaram que foram gravados por atores profissionais e, supostamente, soam naturais e espontâneos. Nada é dito, contudo, sobre como são criados, o que dá margem à suposição de que tenham sido escritos com base na intuição dos autores, como frequentemente acontece (cf. GILMORE, 2004; TOMLINSON, 2012) Pela introdução, depreende-se que há dois tipos de diálogos com funções diferentes: os mais longos, que aparecem transcritos no início de cada unidade, têm a principal função de introduzir o elemento gramatical, e, nos níveis B1-B2, de apresentar “expressões comunicativas” [*“espressioni comunicative”*] (MARIN & MAGNELLI, 2007, p. 3) em contexto; já os diálogos breves, que aparecem em seções no meio da unidade, introduzem as funções comunicativas e são frequentemente, mas não sempre, transcritos.

3.2.2 Nuovo Espresso

Nuovo Espresso (Figura 7), doravante ESP, também é uma nova edição da coleção mais antiga *Espresso*, publicada pela primeira vez em 2001. A nova versão é relativamente recente: começou a ser publicada a partir de 2014 e traz algumas mudanças em relação à versão antiga, entre as quais destaca-se a integração de vídeos ao material impresso. A coleção inicialmente previa três volumes (ESP 1, 2 e 3), aos quais foram acrescentados posteriormente outros dois (ESP 4 e 5) e, mais recentemente, foi publicado também *Nuovo Espresso* 6. Cada livro do estudante é acompanhado por um CD áudio com os diálogos e um DVD multimídia em que se encontram os áudios, o *videocorso*, ou seja, uma série em episódios sobre a vida cotidiana de quatro jovens adultos, e a *videogrammatica*, isto é, vídeos com explicações gramaticais sobre estruturas apresentadas no *videocorso*. Cada livro do estudante é complementado por um caderno de exercícios, que se encontra no final do volume, e por um espaço *online* no site da editora, onde os alunos podem ter acesso a mais vídeos e exercícios. Já o guia do professor é disponibilizado gratuitamente na plataforma *online* da editora.

Figura 7 – As capas dos livros da coleção Nuovo Espresso (níveis A1-B2)



Cada livro dessa coleção é constituído por dez unidades, que tratam de temas da vida cotidiana, como o tempo livre, o trabalho, a casa, a família e as compras (Ziglio & RIZZO, 2014), e têm como objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) e das estruturas morfossintáticas da língua italiana. Sempre de acordo com as autoras, essas unidades são organizadas

segundo um esquema que responde às diversas fases que regulam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e que se coloca como objetivo principal imergir os estudantes na língua autêntica da Itália de hoje.

[secondo uno schema che risponde alle diverse fasi che scandiscono il processo di apprendimento di una lingua straniera, e che si prefigge come scopo principale quello di immergere gli studenti nella lingua autentica dell'Italia di oggi.] (Ziglio & Rizzo, 2014, p.3).

Ademais, pelo índice dos conteúdos que se apresenta no início de cada livro do estudante, nota-se o enfoque comunicativo do material, pois, para cada unidade, apresentam-se antes os conteúdos comunicativos (ou seja, as funções ou os atos de fala abordados) e depois a gramática e o léxico, que, por essa apresentação, pareceriam vir em segundo plano (Figura 8).

Figura 8 – Índice dos conteúdos das primeiras duas unidades de Nuovo Espresso 3

	Contenuti comunicativi	Grammatica e Lessico
lezione 1 Do you speak Italian? p. 5 Videocorso 1 Conoscere le lingue p. 16 Caffè culturale 1 p. 18	<ul style="list-style-type: none"> • fare delle analogie • invitare qualcuno a fare qualcosa insieme • chiedere un parere • esprimere sorpresa / sollievo / gioia / comprensione • esprimere un dubbio • chiedere in prestito • raccontare un incidente culturale o linguistico • esprimere la propria opinione • esprimere accordo/disaccordo 	<ul style="list-style-type: none"> • Il trapassato prossimo • <i>Prima di</i> + infinito • Il verbo <i>dovere</i> per esprimere un'ipotesi • I pronomi combinati • Il prefisso negativo <i>in-</i>
lezione 2 Vivere in città p. 19 Videocorso 2 L'auto in panne p. 30 Caffè culturale 2 p. 31	<ul style="list-style-type: none"> • chiedere aiuto • lamentarsi • esprimere speranza • esprimere disapprovazione • esprimere desideri • esprimere un divieto • chiedere la causa • motivare • insistere • fare progetti • esprimere una preferenza • indicare la posizione geografica di un luogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Il condizionale passato per esprimere un desiderio irrealizzato • Le particelle pronominali <i>ci</i> e <i>ne</i> • Alcuni verbi pronominali • I pronomi possessivi

Fonte: Balí & Ziglio, 2015, p.2

Cada unidade segue uma estrutura em *élice (elicoidale)*, pois parte de um ponto que é gradativamente expandido e incorporado aos conceitos vistos nas unidades anteriores. Não há uma estrutura fixa repetida em todas as unidades, mas há elementos consistentemente presentes, como a página de abertura com o índice dos conteúdos comunicativos e um glossário com as principais palavras e expressões. Na página seguinte, encontra-se uma atividade que introduz o tema da unidade e um diálogo no qual se apresentam o léxico e as estruturas. Após o diálogo, há diversos exercícios de compreensão e de fixação, de produção oral e escrita e leituras, que podem aparecer em diferente ordem dependendo do tema e da unidade.

Sobre os diálogos, ressalta-se que aqueles presentes em *Nuovo Espresso 1* (doravante ESP1) consistem em conversações face-a-face ou telefônicas, ao passo que nos outros volumes (ESP2, ESP3 e ESP4) o leque é ampliado para conversações formais ou informais em lugares da esfera privada ou pública, entrevistas e conversações telefônicas. As autoras ainda esclarecem que os diálogos foram gravados por falantes nativos a uma velocidade e ritmo normais mantendo os recursos típicos da língua oral, como os sinais discursivos (*beh, mah,*

sent), tudo no intuito de deixar as interações o mais autênticas possível. Preferiu-se, inclusive, não recorrer a locutores profissionais, de forma a oferecer diálogos “com algumas inflexões típicas das diferentes regiões de origem (prevalentemente centro-setentrionais)” [*con qualche inflessione tipica delle diverse regioni di provenienza (in prevalenza centro-settentrionale)*] (ZIGLIO & RIZZO, 2014, p. 3). Outro esclarecimento relevante é que existem dois tipos de diálogos nos volumes ESP1 a ESP4: o primeiro é o tipo mais curto, acompanhado pela transcrição, que tem a função de apresentar o léxico e as estruturas que serão trabalhadas ao longo da unidade; o segundo é mais longo e não é transcrito no livro impresso justamente porque tem como objetivo exercitar a compreensão oral e, por isso, é seguido somente de exercícios de compreensão. Finalmente, as autoras frisam que todo e qualquer diálogo é sempre contextualizado, “já que um ato comunicativo não se realiza no vácuo” [*visto che un atto comunicativo non si realizza nel vuoto*] (ZIGLIO & RIZZO, 2014, p. 4), o que demonstra a preocupação com o contexto, fundamental no ensino da pragmática. No próximo capítulo, veremos se essa preocupação verbalizada na premissa se realiza, de fato, nas atividades desse LD.

3.2.3 *Linea Diretta*

Linea Diretta (Figura 9), doravante LIDI, é a coleção mais antiga e foi publicada inicialmente pela editora Hueber, na Alemanha, nos anos 1990. Na época, consistia em dois volumes, *Linea Diretta 1* e *Linea Diretta 2*, que contemplavam do nível A1 ao nível B2 do QCER (2001). Em 2002, lançou-se uma nova edição do primeiro livro, que foi dividido em *Linea Diretta 1a* (nível A1) e *Linea Diretta 1b* (nível A2), com alguns novos diálogos e o caderno de exercícios embutido no mesmo volume. *Linea Diretta 2*, no entanto, continuou como um único volume e o caderno de exercícios seguiu sendo vendido separadamente. Desde 2005, a editora Guerra começou a ser responsável por essa publicação, que continua dividida em três volumes e é acompanhada por CDs áudio, essenciais à utilização do material. Para cada volume da coleção, há um guia do professor, que precisa ser adquirido separadamente.

Figura 9 – As capas da coleção Linea Diretta (níveis A1-B2)



O objetivo dessa coleção é “fazer com que os discentes alcancem os objetivos didáticos previstos pela Certificação de italiano⁶⁷” [*“far raggiungere ai discenti gli obiettivi didattici previsti da Certificato d’italiano”*] (CONFORTI & CUSIMANO, 2005, p.5), cuidando do desenvolvimento das quatro habilidades e do aprendizado das estruturas morfossintáticas e abordando os temas da vida cotidiana, das relações interpessoais e do mundo do trabalho em suas unidades (oito em LIDI1A e LIDI1B, 15 em LIDI2).

Os autores destacam que o processo de aprendizagem se divide em três fases: parte de atividades receptivas, para passar a atividades de análise e prática e terminar com exercícios de produção. Sendo assim, todas as unidades seguem a mesma estrutura: começam com atividades de introdução ao tema da lição e com um exercício de escuta longo e, por vezes, complexo, em que os aprendizes precisam concentrar-se nas informações principais. A partir desse primeiro diálogo, são extraídos trechos interessantes do ponto de vista gramatical ou comunicativo/funcional, que são trabalhados em maior detalhes ao longo da unidade. Com base nesses trechos transcritos no livro, são apresentadas estruturas e expressões, que serão depois retomadas nos exercícios de prática controlada e nas produções orais mais livres. Na unidade são incluídos também textos escritos, seguidos por exercícios de compreensão escrita, de prática controlada e de produção oral ou escrita. Pelo índice dos conteúdos (Figura 10), percebe-se que o diálogo inicial (*ascolto*) e o texto escrito (*lettura*) recebem certo destaque, e que ao longo da unidade trabalha-se tanto com as intenções comunicativas, ou atos de fala, quanto com os elementos morfossintáticos, que, sendo marcados em negrito, parecem receber certo destaque.

⁶⁷ O tipo de certificação não é especificado, portanto imaginamos que se refira, de forma geral, a todas as certificações de língua italiana.

Figura 10 – Índice dos conteúdos de uma unidade de Linea Diretta 1A

LEZIONE 2		Che cosa prendi?	p. 20
Ascolto:	Letture:		
Che cosa prendi?	Una cartolina da Arezzo		
<i>Intenzioni comunicative</i>	richiamare l'attenzione di qualcuno; ordinare qualcosa; informarsi; chiedere gentilmente qualcosa; offrire qualcosa; ringraziare; raccontare		
<i>Elementi morfosintattici</i>	i numeri (21-100); il plurale dei sostantivi , degli aggettivi e degli articoli determinativi ; l' accordo dell' aggettivo con il sostantivo ; l' indicativo presente dei verbi regolari e di alcuni verbi irregolari (<i>fare, andare</i>); alcune esortazioni (<i>sentì!, senta!, dica!, tenga!</i>); esserci ; alcune preposizioni ; l' ora ; il verbo piacere		

Fonte: Conforti & Cusimano, 2005b, p. 3

Sobre os diálogos, novamente nos deparamos com dois tipos: o diálogo principal e os trechos extraídos a partir dele. Segundo os autores, os diálogos principais de cada unidade são “autênticos” “no sentido que, mesmo que gravados em estúdio, foram realizados por falantes nativos de italiano que, a cada vez, improvisaram conversas expressando-se com sua fluência e entonação normais” [*“nel senso che, se pure registrati in studio, sono stati realizzati da speaker di lingua madre italiana i quali, di volta in volta, hanno improvvisato delle conversazioni esprimendosi con le loro normali fluenza e intonazione”*] (CONFORTI & CUSIMANO, 2005, p. 6). Os autores dão uma grande ênfase ao primeiro exercício de compreensão oral e chegam a dizer que “negligenciar essa atividade significa negar ao estudante seu ponto de referência mais importante” [*“trascurare tale attività significa negare allo studente il suo punto di riferimento più importante”*] (CONFORTI & CUSIMANO, 2005A, P. 6). Como explicamos acima, os autores extraíram, a partir do diálogo inicial, trechos para abordar em maior detalhe estruturas ou funções da língua. Esses trechos foram transcritos, de forma a eliminar algumas marcas de oralidade que pudessem interferir na compreensão (sobreposições, erros típicos da língua oral), e foram regravados tentando manter, na medida do possível, a entoação original. Apesar de esses trechos não representarem uma língua autêntica, é importante considerar que eles são construídos a partir de exemplos de língua semi-autênticos e não da intuição dos autores (como provavelmente acontece nos casos de ESP e NPI).

Agora que identificamos o *corpus* de LDs do nosso estudo, passaremos às análises, que podem ser divididas essencialmente em duas partes: as análises sociopragmáticas e pragmalinguísticas, ou seja, as que se concentraram nos pedidos dos diálogos dos LDs, e as

análises metapragmáticas, concentradas em como os livros ensinam os pedidos. Por serem análises de duas componentes distintas dos LDs, foi necessário utilizar duas diferentes metodologias, como será explicado a seguir.

A análise dos pedidos nos LDs teve dois principais objetivos: sociopragmático e pragmalinguístico.

3.3 Metodologia de análise dos LDs: as análises sociopragmáticas

Do ponto de vista sociopragmático, queríamos averiguar se a variedade de contextos em que se realizam os atos de fala nos LDs é realmente restrita e limitada, como apontaram outros estudos (PETRAKI & BAYES, 2013; BARRON, 2016; NUZZO, 2015 e 2016, entre outros). Para isso, tivemos que considerar o contexto em que aconteceram os pedidos. A seguir, lembraremos os aspectos contextuais considerados nessa análise e como esses conceitos foram operacionalizados na hora da análise

3.3.1 As variáveis contextuais

Desde o Capítulo 1, ressaltamos a importância do contexto nos estudos de Pragmática e vimos como esse construto tem sido interpretado de diversas maneiras na literatura. Como dissemos, decidimos considerar o contexto situacional com base no *setting* em que acontece a interação, que determina os papéis sociais das pessoas envolvidas (NICKELS, 2006), e nas variáveis microsociais propostas por Brown e Levinson (1987), a saber, poder relativo (P), distância social (DS) e grau de imposição (GI).

A partir da análise dos pedidos nos LDs⁶⁸, identificamos quatro principais tipos de *setting*: a) os encontros de serviço, em que os pedidos são previstos e, portanto, pouco ameaçadores; b) o *setting* profissional, marcados pelas relações hierárquicas c) pedidos em espaços públicos (p. ex. a rua, o trem, a estação), onde a distância entre os interlocutores pode ser maior; d) pedidos em espaços privados, onde há tendencialmente maior proximidade entre os interlocutores (cf. Quadro 6).

⁶⁸ Como veremos mais adiante, os pedidos dos LDs foram confrontados com pedidos realizados por nativos em *role-plays*. Os *role-plays* foram gravados considerando três tipos de *setting*: o *setting* público da rua, aquele privado da casa e aquele dos pedidos de serviço. No levantamento dos pedidos nos LDs, apareceu mais um tipo de *setting* não contemplado nos *role-plays*: o do ambiente de trabalho.

Quadro 6 – Settings contemplados nos corpora analisados

	Tipos de <i>settings</i>			
	Pedidos em encontros de serviço	Pedidos no trabalho	Na rua ou em espaços públicos	Em casa ou em espaços privados
Variáveis microssociais contempladas	DS, GI	P, DS, GI	DS, GI	DS, GI
Características	Interações que envolvem um cliente que faz um pedido a um atendente.	Interações que acontecem no ambiente de trabalho e contemplam relações hierárquicas.	Interações que acontecem no espaço público e podem envolver relações de maior ou menor distância social.	Interações que acontecem em casa (ou por telefone) entre pessoas que têm algum tipo de relação.
Exemplos	Pedidos em restaurantes, hotéis, lojas, livrarias, agências de viagem, correios, repartições públicas.	Pedidos do chefe ao funcionário ou do funcionário ao chefe.	Pedidos de favores ou empréstimos a alguém em espaços públicos.	Pedidos de ajuda ou empréstimo a alguém em espaços privados.

Quanto às variáveis microssociais, como vimos no Capítulo 1, P indica o poder relativo entre os interlocutores e em nosso trabalho só será marcado em casos de o falante ter uma posição hierárquica mais alta em relação ao interlocutor, a qual será identificada como P ($A > B$), ou menor, que será identificada como P ($A < B$). Os casos de P ($A > B$) incluem situações em que um chefe faz um pedido a um funcionário⁶⁹, ao passo que os casos de P ($A < B$) contemplam, por exemplo, pedidos de funcionários aos chefes. A variável DS indica a distância social entre os interlocutores: se eles não se conhecem e não têm muito em comum (idade, sexo, grupo de pertencimento), a DS é alta (DS+), ao passo que uma relação de proximidade (por exemplo, amigos de longa data ou membros de uma mesma família) é marcada por DS baixa (DS-). Por último, o GI é mais elevado (GI+) em pedidos impositivos que interferem consideravelmente no território e na liberdade do outro (por exemplo, pedir dinheiro emprestado), além de requerer um esforço maior, e é mais baixo (GI-) em pedidos que não são muito impositivos e têm um custo menor (por exemplo, pedir uma caneta para assinar algo).

A respeito das variáveis, principalmente DS e GI, precisamos considerar que nem sempre é fácil determinar o GI de um pedido ou a DS e o P na relação entre os interlocutores, pois trata-se de categorias culturalmente (e, em parte, individualmente) construídas (cf. BRAVO, 2010; MCCONACHY, 2009). Precisamos considerar que essas variáveis não são

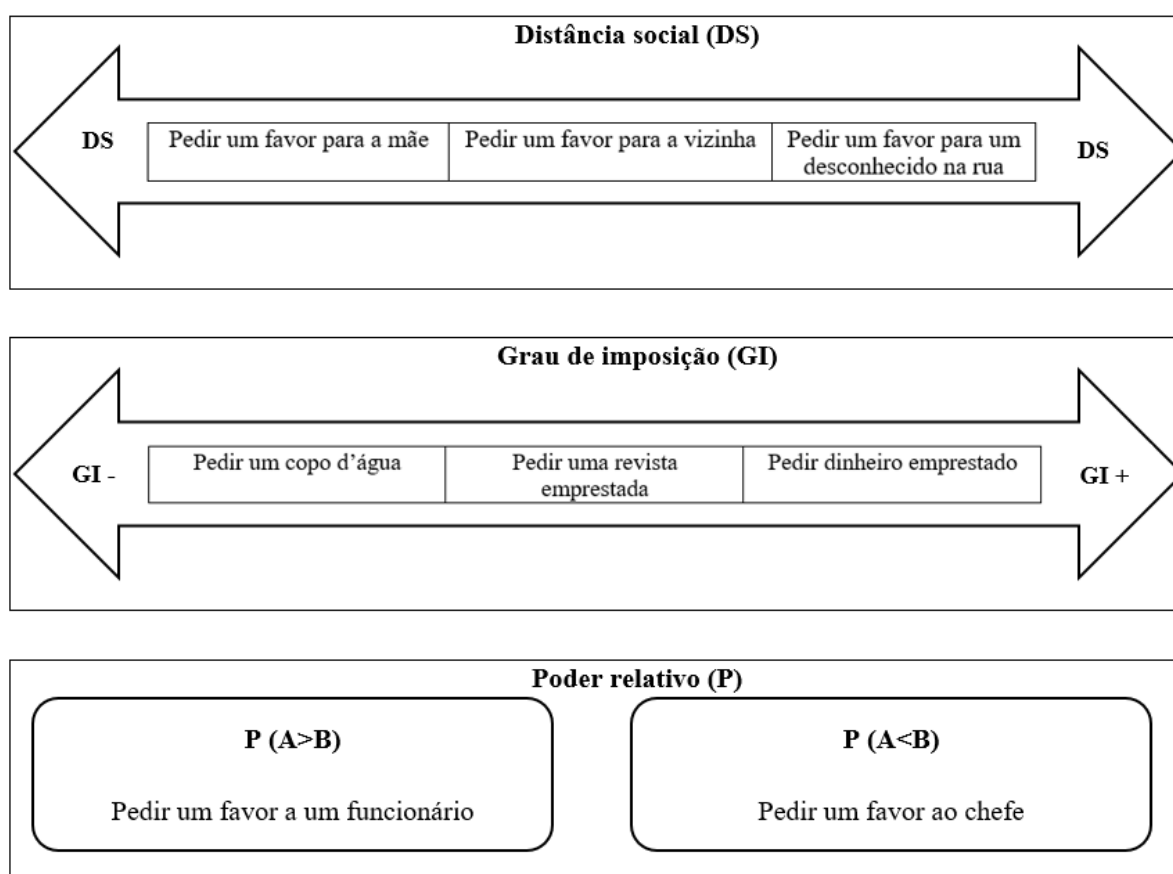
⁶⁹ Nesses casos, se poderia argumentar que não se trata de pedidos, mas de ordens (cf. NASCIMENTO SPADOTTO, 2016; NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2019).

categóricas e tampouco binárias, ou seja, DS, P e GI não devem/podem ser vistos só como altos ou baixos, mas como uma gradação que vai do nível mais baixo até o nível mais alto. Dessa forma, podemos dizer que a relação entre amigos de longa data tem um grau de DS menor se comparada com a relação entre dois colegas de turma na primeira semana de aulas. Da mesma maneira, pode-se dizer que pedir uma caneta emprestada apresenta um nível de GI menor que pedir o celular emprestado para fazer uma ligação internacional. Assim, as variáveis DS e GI podem ser representadas como contínuas (ver

Quadro 7). A mesma representação poderia ser usada também para P, entretanto, como essa variável em nosso corpus aparece somente dentro dos contextos específicos das relações entre funcionários e chefes, optamos por uma representação que desse maior ênfase aos papéis hierárquicos (

Quadro 7).

Quadro 7 – Variáveis contextuais: siglas e exemplos



Até agora, tratamos essas variáveis separadamente, mas é importante lembrar que todas elas influenciam o contexto simultaneamente: pedir um copo d'água na casa de um amigo

implica que o GI e a DS serão relativamente mais baixos do que quando se pede um celular emprestado a um desconhecido na rua.

Outra questão importante na definição dos pedidos, como vimos no Capítulo 1, é a diferenciação entre *pedidos de um dizer* (ou pedidos de bens verbais) e *pedidos de um fazer* (ou pedidos de bens não verbais). Há quem considere que pedidos de bens verbais se distinguem dos pedidos de bens não verbais pelo fato de os primeiros apresentarem um GI consideravelmente menor (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005a; VEDDER, 2008). Apesar de acreditarmos que não é sempre assim (por exemplo, no *setting* dos encontros de serviço, o pedido de um dizer vai provavelmente ter um GI muito similar ao *pedido de um fazer*), em nossa análise também dividimos os pedidos de informações (*pedidos de um dizer*) dos pedidos de empréstimos e favores (*pedidos de um fazer*).

Todas essas variáveis descritas acima nos ajudaram a identificar e a descrever o contexto em que acontecem os pedidos tanto nos LDs quanto nos *role-plays*, que, como explicaremos melhor adiante, foram utilizados como termo de comparação. Estamos cientes das limitações desses construtos, que, como dissemos, podem ter interpretações culturalmente (ou até individualmente) conotadas. Não podendo lançar mão da visão êmica proposta por Bravo (2010)⁷⁰, principalmente nos casos dos LDs, estamos cientes das limitações de utilizar as variáveis contextuais propostas por Brown e Levinson (1987), contudo, acreditamos que o fato de a análise de todas as situações (dos LDs e dos *role plays*) ter sido realizada a partir dos mesmos critérios contribuiu para manter certa coerência.

3.3.2 Análises dos pedidos nos livros didáticos

Voltando às análises dos LDs, o primeiro passo para identificarmos a variedade de situações consistiu em fazer um levantamento dos diálogos para identificar todos os pedidos e os contextos em que eram realizados. Concentramo-nos em diálogos que tivessem um mínimo de três turnos⁷¹, disponíveis em áudio, com ou sem transcrição no livro do estudante, ou somente em formato escrito. Decidimos contemplar também as versões somente escritas, pois elas servem de insumo, já que, como vimos, é exatamente quando veem a transcrição que os alunos são levados a reconhecer e analisar estruturas e funções. Esse primeiro levantamento

⁷⁰ Bravo (2010) propõe coletar depoimentos retrospectivos junto aos próprios informantes, que podem justificar as escolhas linguísticas com base em sua interpretação do contexto (cf. Capítulo 1).

⁷¹ Essa decisão foi tomada para incluir nas análises os diálogos utilizados para introduzir funções comunicativas, que, em algumas coleções, consistem de três ou quatro turnos.

nos levou a identificar um total de 93 pedidos, em diferentes *settings* e com diversos objetivos (pedidos de informações, de favores ou de empréstimos) (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de pedidos encontrados nas três coleções

Livro	ESP				NPI		LIDI		
	1	2	3	4	1	2	1A	1B	2
Pedidos no <i>setting</i> de encontros de serviço (DS, GI)	12	5	0	0	7	1	6	5	0
Pedidos em <i>setting</i> profissional (DS, GI, P)	0	0	0	1	1	6	0	2	0
Pedidos de favores e empréstimos no <i>setting</i> da rua ou da casa (DS, GI)	1	4	3	0	5	6	2	3	2
Pedidos de informações no <i>setting</i> da rua ou da casa (DS, GI)	3	1	0	0	9	4	3	2	0
Total por volume	15	10	4	1	22	16	11	12	2
Total por coleção	30				38		25		
Total	93								

Esses pedidos assim levantados foram depois analisados, pelo viés sociopragmáticos, de forma a identificar a DS (maior ou menor), o GI (mais baixo ou mais alto), o P (do tipo A<B ou A>B). Os resultados dessas análises se encontram no próximo capítulo.

3.4 As análises pragmalinguísticas

Do ponto de vista pragmalinguístico, queríamos confirmar se os pedidos dos LDs tendem a ser representados de maneira simplificada, sem considerar modificadores e atos de suporte típicos da língua natural, como já foi apontado em diversos estudos (KAKIUCHI, 2005; CAMPILLO, 2007; REN & HAN, 2016; NUZZO, 2016, entre outros).

Para podermos conduzir esse tipo de análise, seria necessário ter um termo de comparação. Como já vimos na revisão da literatura (cf. Capítulo 2), há estudos, como os de Campillo (2007) e de Usó-Juan (2007), que comparam os atos de fala dos LDs com as descrições desse ato já existentes na literatura, ao passo que outros, como Nuzzo (2013, 2015, 2016), comparam os atos de fala dos manuais com aqueles realizados em séries de televisão ou na fala espontânea.

Em nosso trabalho, a comparação será entre os pedidos dos LDs e aqueles dos role-plays selecionados a partir do *corpus* de Santoro (2012), pois esses mesmos *role-plays* constituíram o material de partida para a preparação das atividades didáticas. Esse confronto nos permitiu, então, por um lado, perceber se a língua dos LDs é realmente mais limitada que aquela coletada com outros dados, mesmo que eliciados, e, por outro, confirmar se o insumo pragmatológico (e sociopragmático) dos *role-plays* é mais rico que o dos LDs e, por isso, mais adequado ao ensino da CP.

Tendo em vista, portanto, que os *role-plays* foram escolhidos como termo de comparação, na próxima seção, partiremos de sua descrição para depois passar à metodologia utilizada para a análise tanto dos pedidos nos LDs como dos pedidos nos *role-plays*.

3.4.1 O *corpus* de comparação: os *role-plays*

Nesta seção, descreveremos os *corpora* de *role-plays* utilizados nas nossas análises, os quais não foram coletados especialmente para este trabalho e tampouco com objetivos didáticos ou de confronto com os LDs, mas para o estudo do ato de fala do pedido em italiano, em diferentes contextos (SANTORO, 2012).

Antes de passar à descrição dos *corpora*, no entanto, precisamos fazer algumas considerações sobre esse método de coleta de dados.

3.4.1.1 Os *role-plays* como método de coleta de dados

Segundo Kasper (2008), existem essencialmente três categorias de métodos de coleta de dados para investigações sobre os atos de fala: os métodos que contemplam a interação, os questionários e os relatos escritos e orais.

Aqui, nos concentraremos no primeiro tipo, ou seja, aqueles que contemplam a interação. Nessa categoria, entram os dados naturalísticos e as conversas eliciadas, entre as quais se distinguem as tarefas conversacionais⁷², as entrevistas e os *role-plays*. Considera-se que os dados mais “reais” são coletados por meio da gravação de conversas espontâneas, no entanto, essa metodologia incorre em alguns problemas não desprezíveis, como a dificuldade de controlar as variáveis sociolinguísticas, que torna difícil a comparação dos dados com outras coletas, e a presença do fenômeno estudado, que pode ser escassa demais e exigir, assim, muitas

⁷² Tradução do termo *conversational tasks* utilizado por Kasper (2008).

horas de gravação para coleta de poucos dados (cf. FÉLIX-BRASDEFER, 2010). Ademais, como nos lembra Santoro (2012), coletar falas verdadeiramente espontâneas exigiria gravações secretas, isto é, os informantes não poderiam saber que estão sendo gravados, o que pode esbarrar em questões éticas e legais, além de não garantir a completa espontaneidade porque o simples fato de uma câmera ou da pessoa que opera o gravador estarem fisicamente presentes no momento da interação pode alterar o comportamento dos informantes (o famoso “paradoxo do observador” apontado por Labov, 1970). Há também a possibilidade de se utilizarem gravações consentidas, nas quais os informantes aceitam serem gravados, contudo, dados assim coletados não seriam inteiramente espontâneos ou naturais, pois, o fato de saber que estão sendo gravados influencia o comportamento dos informantes. Além do mais, é importante considerar que todos os dados, independentemente de como forem conseguidos, devem ser eventualmente transcritos e analisados, o que nunca é um processo neutro e imparcial; em outras palavras, o pesquisador sempre se deparará, em maior ou menor grau, com o “paradoxo do observador”.

Outra possibilidade que contempla a interação é a fala eliciada por meio de tarefas conversacionais, entrevistas ou *role-plays*. Nas tarefas conversacionais, pede-se que os participantes conversem sobre algo para atingir uma meta pré-determinada, por exemplo, organizar uma viagem; nas entrevistas sociolinguísticas, o entrevistador faz perguntas sobre a vida e as experiências pessoais do entrevistado, mas, por ser um gênero de estrutura mais rígida e marcada pela assimetria entre o entrevistador e o entrevistado, pode não ser ideal para o estudo de determinados fenômenos. Por último, um dos instrumentos mais utilizados na investigação dos atos de fala é o *role-play* (doravante RP), em que os “participantes ‘assumem’ e ‘desempenham’ determinados ‘papéis’, frequentemente dentro de um modelo social pré-definido ou (...) de um cenário” [“*participants ‘take on’ and ‘act out’ specified ‘roles’, often within a predefined social framework or (...) a scenario*”] (KASPER, 2008, P.288). As instruções entregues aos informantes determinam sua “atuação” e nelas indica-se o contexto, que pode ser representado pelo *setting*, pelas variáveis de poder, distância social e grau de imposição, entre outros aspectos, como a idade, a profissão etc. Os RPs podem ser fechados, quando o informante responde à descrição de uma situação em um único turno, não havendo, portanto, uma verdadeira interação; ou abertos, quando os participantes interagem em duplas⁷³, recebem instruções escritas sobre uma situação e a desempenham numa interação face-a-face, que é gravada em áudio ou vídeo e depois transcrita e analisada. O número de turnos dos RPs abertos, assim como na conversa autêntica, é variável e pode depender da situação específica

⁷³ Apesar de o *role-play* de duplas ser a configuração mais comum, nada impede que a interação aconteça entre três ou mais pessoas.


e das pessoas envolvidas (FÉLIX-BRASDEFER, 2007 E 2010). Por contemplarem a interação entre dois ou mais sujeitos, os RPs abertos se aproximam mais dos dados naturalísticos que os RPs fechados (MACKEY & GASS, 2005), a ponto de serem definidos como o recurso que chega mais próximo da conversa natural (HOUCK & GASS, 1996), com a vantagem de o pesquisador poder manipular as variáveis contextuais e, assim, permitir a coleta de interações comparáveis entre si. O grau de proximidade entre os RPs abertos e dados naturalísticos, todavia, é uma questão ainda muito debatida. Há autores (como FÉLIX-BRASDEFER, 2007; KASPER & ROSE, 2002) que, em linha com Houck e Gass (1996), consideram que RPs abertos “capturam as características da interação (p. ex. a tomada de turno, o planejamento *online*, as hesitações, os atenuadores) e, portanto, produzem dados mais realísticos que outros métodos de eliciação” [*capture interactional details (e.g., turn-taking features, on-line planning, hesitations, hedges) and thus yield more realistic data than other data elicitation methods*] (GOLATO, 2017, P. 22). No entanto, há também autores (como BATALLER, 2013; HASSALL, 2020) que julgam que “dados coletados por meio de *role-plays* são, ainda assim, só uma aproximação da conversa autêntica, pois diferem de maneiras significativas de dados naturais em termos de comprimento, complexidade, características prosódicas, entre outros fatores [*role-play data are still only an approximation of actual conversation as they differ in significant ways from naturally occurring data in terms of length, complexity, and prosodic and other linguistic features*] (GOLATO, 2017, P. 22). Há também quem considere que nos RPs “as respostas dependem – pelo menos em parte – das habilidades de atuação dos participantes e de sua disposição a entrar no jogo” [*the responses depend – at least to some extent – on the acting abilities of the participants and their willingness to play along*] (JUCKER, 2018, P. 25), podendo, às vezes, distanciar-se do comportamento linguístico natural justamente pelo fato de os informantes não sofrerem as reais consequências do que eles dizem (BARDOVI-HARLIG & HARTFORD, 2005), ou simplesmente não conseguirem agir com naturalidade⁷⁴. Esse tipo de crítica se refere aos RPs definidos como semi-etnográficos (COHEN, 1996), em que os participantes precisam assumir papéis que não são deles (p. ex. ser um policial, ou o chefe de um escritório). Existem também RPs chamados *real-plays* (COHEN, 1996, p. 24) em que se pede para que as pessoas ajam em uma situação definida mas sem assumir uma nova identidade, o que acontece, por exemplo, quando as gravações acontecem em uma loja e o atendente atua

⁷⁴ Trabalhos estão sendo desenvolvidos para melhor investigar a influência da falta de consequências nos RPs, entre os quais citamos a dissertação, ainda em desenvolvimento, de Mattos, intitulada “*Role plays para representar e analisar o “real”: da ação à língua em contexto*”.

na sua função normal de atendente assim como o cliente em sua função normal de cliente (cf. SANTORO, 2012).

Existem, então, diversas maneiras utilizadas para coletar dados em pesquisas sobre os atos de fala, cada uma apresentando suas vantagens e suas limitações. Se, por um lado, a gravação da fala espontânea é, supostamente, o que nos permite coletar dados mais próximos à língua usada na realidade e, portanto, chegar a resultados mais facilmente generalizáveis e com alta validade externa, por outro lado, esse mesmo recurso não nos permite controlar variáveis como poder, distância social e grau de imposição (cf. Capítulo 1), implicando uma menor validade interna dos dados (cf. FÉLIX-BRASDEFER, 2010; SANTORO, 2012). A coleta de dados por meio de RPs, ao contrário, nos permite ter um controle maior sobre as variáveis independentes e, conseqüentemente, sobre a validade interna, ao mesmo tempo em que perdemos em validade externa. Após analisar diferentes métodos e observar vantagens e limitações, fica a sensação de que não há um método ideal e que, em qualquer pesquisa, somos obrigados a fazer escolhas cientes de que estaremos renunciando a algo. No Quadro 8, reproduzimos algumas das metodologias mais frequentemente utilizadas com uma breve descrição e a indicação sobre presença (+) ou ausência (-) das seguintes características: interação, conseqüências, comparabilidade.

Quadro 8 – Alguns métodos de coleta de dados e sua validade externa e interna (parte A)

Controle mínimo sobre as produções dos informantes (elevada validade externa)			
	Gravação secreta	A interação não é guiada. Os informantes não sabem que estão sendo gravados.	+ interação + conseqüências - comparabilidade
	Gravação consentida	A interação não é guiada. Os informantes sabem que estão sendo gravados.	+ interação + conseqüências - comparabilidade
	Tarefa conversacional	A interação não é guiada, mas os informantes recebem instruções. Os turnos de fala não são pré-determinados.	+ interação - conseqüências + comparabilidade
	Role-play aberto	A interação não é guiada, mas os informantes recebem instruções. Os turnos de fala e sua duração não são pré-determinados.	+ interação - conseqüências + comparabilidade
	Role-play fechado	O roteiro da interação é pré-estabelecido. O número de falas é pré-fixado (em geral, trata-se de apenas um turno).	- interação - conseqüências + comparabilidade
	Questionários escritos	A situação e a fala de um dos interlocutores é dada. O informante completa o questionário por escrito ou escolhe entre uma variedade de respostas possíveis.	- interação - conseqüências + comparabilidade
Controle máximo sobre as produções dos informantes (elevada validade interna)			

Fonte: adaptado de Santoro, 2012, p. 105

Estamos cientes, então, de que a escolha de utilizar RPs no lugar de dados naturalísticos vem com algumas limitações. No entanto, como apontado pelo estudos mencionados acima, entre os dados eliciados em que é possível controlar as variáveis contextuais, os dados dos RPs são os mais realísticos (cf. GOLATO, 2017), ou seja, os que mais se aproximam à língua natural. Dessa forma, imaginamos que as diferenças encontradas entre os pedidos dos LDs e aqueles dos RPs possam ser, de fato, um indício das limitações dos LDs em relação à língua autêntica.

A seguir, descreveremos os *corpora* de RPs utilizados na comparação com os pedidos dos LDs, que serão apresentados logo em seguida.

3.4.1.2 O corpus dos role-plays em encontros de serviço

Como mencionamos acima, os *corpora* de pedidos de falantes nativos aqui utilizados não foram coletados por nós e tampouco foram criados com objetivos didáticos, mas trata-se de seleções de *corpora* maiores coletados por Santoro (2012). A primeira seleção⁷⁵, constituída por RPs em encontro de serviço, será chamada de *Corpus RPs de serviço* (abreviado como RPS) e é constituída por 36 gravações em vídeo de interações entre clientes e atendentes em lojas e em uma repartição pública em diversas cidades italianas (Tabela 3). Antes da gravação, aos informantes eram dadas instruções orais não muito específicas sobre o que comprar ou pedir ao atendente (do tipo “entre na loja e compre um presente”), de forma a influenciar no menor grau possível a interação⁷⁶. Pelo fato de o *setting* já restringir o tipo de interação, não foi necessário dar mais instruções para que os dados pudessem ser comparáveis. Como se pode observar na Tabela 3, na maioria dos casos, a DS entre os clientes e os atendentes é alta, pois eles não se conhecem. Os casos de DS baixa se devem normalmente ao fato de o cliente e a atendente terem a mesma idade ou o cliente ser mais jovem, como acontece em alguns casos na loja de presentes e na confeitaria. Quanto ao GI, é normalmente baixo, como se esperaria em encontros de serviço (BATALLER, 2015; KERBRAT-ORECCHIONI, 2005; NUZZO & GAUCI, 2012) (cf. Capítulo 1), contudo há situações em que os clientes pedem algum produto particularmente específico e, portanto, mais difícil de achar (p. ex. objetos de mogno ou um porta-retrato com certo tipo de decoração). Finalmente, é importante considerar que em cada interação há, geralmente, mais que um pedido, então, a um número de 36 interações, correspondem 98 atos

⁷⁵ Optamos por selecionar 35 interações dentro das 55 que constituem todo o *corpus* de pedidos de serviço coletado por Santoro (2012). Essa decisão foi tomada para que nosso *corpus* fosse comparável com o número de pedidos encontrados nos LDs.

⁷⁶ Esse tipo de RPs é o tipo que Cohen (1996) descreve como *real play*, como explicamos acima.

principais⁷⁷, entre os quais se encontram tanto *pedidos de um fazer* (pedidos por bens não verbais) como *pedidos de um dizer* (pedidos por bens verbais), ambos muito comuns nesse *setting* específico.

Tabela 3 – Corpus RPs de Serviço (RPS)

situação	cidade	Número de diálogos	Tipos de pedidos para cada diálogo	DS	GI
Ufficio comunale (repartição pública)	Canosa di Puglia (Sul da Itália)	8	Certidão de nascimento Certidão de residência <i>stato di famiglia</i> Renovação do RG	DS+	GI-
Centro educativo (centro educacional)	Modena (Norte da Itália)	6	Pedidos de livros ou informações sobre a aquisição dos livros	DS+	GI-
Merceria (armarinho)	Canosa di Puglia (Sul da Itália)	6	Decorações para maiô	DS-	GI-
			Zíper, caftano, botões e babador	DS+	GI-
			Zíper, tecido, linha	DS+	GI-/GI+
Negozio di articoli da regalo in un centro commerciale (loja de presentes)	Modena (Norte da Itália)	9	Aliança	DS+	GI-
			Porta-retrato, brincos, anel	DS+	GI+/GI-
			Aliança, incenso, anel, brincos, <i>batik</i> e <i>piercing</i>	DS-	GI-
			Brincos e objetos em mogno	DS-	GI-/GI+
Pasticceria Bocca di Dama (confeitaria)	Roma (Centro da Itália)	7	Doces, tortas e chá	DS+	GI-
			Doces, tortas e <i>éclairs</i>	DS-	GI-
		Número total: 36			
		Número total de atos principais nos 36 diálogos: 98			

As interações de serviço foram analisadas e etiquetadas seguindo os passos que serão descritos nas próximas seções.

3.4.1.3 O corpus de role-plays de pedidos de favores e empréstimos

A segunda seleção a partir do *corpus* de Santoro (2012) é constituída por pedidos de favores e empréstimos em diferentes contextos.

Antes de entrar nos detalhes da nossa seleção, é importante considerar como Santoro (2012) procedeu na coleta dessa parte de seu *corpus*, que se diferencia dos pedidos nos encontros de serviço. Esses vídeos foram gravados na Itália com falantes nativos que desempenharam, em duplas, uma série de RPs, em que se manipularam o GI (o tipo de pedido

⁷⁷ Analisamos esse número específico de interações para garantir comparabilidade com o número de pedidos de serviço encontrados no *corpus* de LDs.

era descrito nas instruções dadas ao participante que iniciava o RP⁷⁸) e o *setting*, controlado através do local em que a cena era gravada (p. ex. na rua ou na casa de alguém). Para esses RPs, pensou-se em “contextos e situações nos quais todos os informantes poderiam se encontrar na “vida real”, de modo a não os levar a representar um ‘papel’ no qual dificilmente se encontrariam” (SANTORO, 2012, p. 106). Por esse mesmo motivo, nas instruções do RP não foi especificada a DS entre os participantes, que “se trataram no *role-play* como se tratariam fora dele” (SANTORO, 2012, p. 106). Mesmo não sendo uma variável pré-determinada, coletaram-se dados sobre as relações entre os informantes de forma a determinar a distância social (DS) entre eles.

Essa parte do *corpus* de Santoro (2012) conta com gravações de seis diferentes interações, já que foram gravados dois pedidos com diferente GI para cada um dos três *settings* (rua, trem e casa) propostos. Cada RP foi gravado por 30 duplas, gerando assim um total de 180 interações em que foram produzidos pedidos, organizadas por *setting* e por situação. No nosso estudo, nos limitamos a analisar um terço desse corpus, ou seja, um total de 60 RPs. Nessa seleção, que chamaremos de *Corpus de RPs de favores e empréstimos 1* (abreviado RPFE1)⁷⁹, os RPs foram agrupados de acordo com o contexto, aqui definido com base em DS e GI. Dessa forma, distinguimos quatro combinações possíveis (DS-GI-, DS+GI-, DS-GI+, DS+GI+) e, para cada combinação, selecionamos 15 RPs que contemplassem os três tipos de *settings*⁸⁰ e pedidos de empréstimos e de favores⁸¹ (Tabela 4):

⁷⁸ Nos RPs gravados por Santoro, somente a pessoa que iria realizar o pedido recebia instruções, de forma que a outra não soubesse de antemão o pedido que iria receber e que se pudesse assim tornar a interação o mais natural possível.

⁷⁹ No Capítulo 5 veremos que há também o *Corpus de favores e empréstimos 2* (RPFE2), utilizado na preparação das atividades didáticas.

⁸⁰ Nem sempre foi possível manter uma perfeita proporcionalidade, pois, como mencionamos, a coleta do *corpus* não considerou o elemento DS nas instruções. Dessa forma, em situações como a do *temporal* e a do *copo d’água*, por serem pedidos realizados em um *setting* relativamente íntimo como acasa, até pessoas que se trataram formalmente nas outras situações (usando a forma de tratamento *Lei*), preferiram tratar-se com maior proximidade.

⁸¹ A maior proporção de favores foi escolhida de forma a ter um *corpus* o mais comparável possível aos pedidos encontrados nos LDs, que contemplam mais pedidos de favores que de empréstimos.

Tabela 4 – Corpus de RPs de favores e empréstimos 1 (RPFE1)

Contexto (DS e GI)	Número de diálogos	Favor ou empréstimo	Setting	Pedido no RP
DS-GI-	15	favor	trem	Pedir que um amigo olhe as malas no trem
			casa	Pedir um copo d'água a um amigo
		empréstimo	rua	Pedir uma caneta emprestada a um amigo
DS+GI-	15	favor	trem	Pedir que um passageiro olhe as malas no trem
			casa	Pedir um copo d'água para alguém que o falante acaba de conhecer
		empréstimo	rua	Pedir uma caneta emprestada a um desconhecido
DS-GI+	15	favor	trem	Pedir para um amigo trocar de lugar no trem
			casa	Pedir para se secar, tomar um banho e pedir uma muda de roupas na casa de um amigo
		empréstimo	rua	Pedir o celular emprestado a um amigo para ligação internacional urgente
DS+ GI+	15	favor	trem	Pedir para um passageiro desconhecido trocar de lugar no trem
			casa	Pedir para se secar, tomar um banho e pedir uma muda de roupas na casa de uma pessoa com quem não se tem intimidade
		empréstimo	rua	Pedir o celular emprestado para ligação internacional urgente a um desconhecido na rua
	Tot: 60			

Esse *corpus*, assim como o *corpus* RPS, foi analisado com a metodologia descrita nas próximas seções.

3.4.2 Os pedidos nos livros didáticos

Os RPs foram comparados com os pedidos dos LDs, no entanto, para permitir esse confronto, seria necessário que os pedidos dos LDs e dos RPs fossem realizados em contextos semelhantes, pois, como vimos, as variáveis contextuais determinam em grande medida a realização do ato. Tendo isso em mente, o conjunto de pedidos do primeiro levantamento dos LDs (cf. Tabela 2) teve que ser diminuído para poder ser comparado com os *corpora* RPS e RPFE1, descritos acima. De todos os pedidos dos LDs, mantivemos, então, somente os pedidos em encontros de serviço e os de favores e empréstimos.

Ao todo, nos LDs encontramos 36 diálogos de encontros de serviço em que se contemplam pedidos, que estão discriminados por situação na Tabela 5. Assim como nos RPs,

nos LDs também há múltiplos atos principais em cada interação, então, contamos 36 interações, que contêm 98 atos principais, exatamente o mesmo número encontrado nos RPs.

Tabela 5 – Encontros de serviço que incluem pedidos nos LDs

Situação	Número de diálogos	LDs	Tipos de pedidos	DS	GI
Bar e restaurante	13	ESP1	Pedidos em cafés e restaurantes	DS+	GI-
		LIDI1A	Pedidos em cafés e restaurantes	DS+	GI-
		NPI1	Pedidos em cafés e restaurantes	DS+	GI-
Supermercado	1	ESP1	Pedidos numa loja de alimentos	DS+/-	GI-
Hotel e alojamentos	7	ESP1	Pedidos de informações sobre serviços e quartos	DS+	GI-
		LIDI1A	Pedidos de informações sobre serviços e quartos	DS+	GI-
		NPI2	Pedidos de informações sobre serviços e quartos	DS+	GI-
Estação e guichê de informações	4	NPI1	Pedidos de informações sobre trens e adquirir um bilhete	DS+	GI-
		ESP1	Pedidos de informações sobre ônibus	DS+	GI-
Guichê teatro	2	ESP2	Pedidos de informações sobre espetáculos e adquirir um ingresso	DS+	GI-
Agência de viagem	2	ESP2	Pedidos de informações sobre viagens	DS+	GI-
		LIDI1B	Pedidos de informações sobre viagens	DS+	GI-
Loja de roupas	7	ESP2	Pedidos para ver e experimentar roupas e adquiri-las	DS+	GI-
		LIDI1B	Pedidos para ver e experimentar roupas e adquiri-las	DS+	GI-
		NPI1	Pedidos para ver e experimentar roupas e adquiri-las	DS+	GI-
Nr. Tot. de diálogos: 36 Nr. Tot. de atos principais: 98					

Já os pedidos de favores e empréstimos nos LDs, a serem comparados com o *corpus* RPFE1, são ao todo 26 (cf. Tabela 6). Para cada interação, identificamos somente um ato principal, assim como fizemos com o *corpus* RPFE1.

Tabela 6 – Pedidos de favores e empréstimos nos LDs

situação	Número de diálogos	Favor ou empréstimo	LD	Tipos de pedidos para cada diálogo	Setting
DS-GI-	13	Favor/ permissão	ESP1	Pedir uma receita (U8, p.111)*	Casa
			ESP2	Pedir uma cerveja (U3, vídeo)	Casa
				Pedir ajuda na cozinha (U6, vídeo)	Casa
				Pedir ajuda no trabalho (U9, vídeo)	Trabalho
				LIDI1 A	Pedir para experimentar uma bebida (U2, p.29)
			LIDI1B	Pedir ajuda para descarregar o carro (U3, p. 34)	Casa
				Pedir para preparar o jantar (U8, p. 101)	Casa
			NPI1	Pedir ajuda com as malas (U1, p.52)	Rua
			NPI2	Pedir para tirar cópias das anotações (U1, p. 10)	Universidade
		Pedir para tirar cópias das anotações (U1, p. 10)		Universidade	
		empréstimo	ESP3	Pedir um livro emprestado (U1, p. 11)	Trabalho
				Pedir o jornal emprestado (U1, vídeo)	Rua
			NPI1	Pedir uma revista emprestada (U1, p. 161)	Trabalho
DS+GI-	2	Favor/ permissão	ESP3	Pedir ajuda com as sacolas (U2, p.22)	Rua
			NPI2	Pedir para ligar o ar condicionado (U6, p. 88)	Trabalho
DS-GI+	11	Favor/ permissão	ESP2	Pedir uma carona (U4, p.58)	Rua
			LIDI1 A	Pedir permissão para visitar um amigo (U2, p. 70)	Casa
				LIDI2	Pedir cuidado com um livro (U4, p. 52)
			Pedir cuidado com um livro (U4, p.52)		Casa
			LIDI1B	Pedir para comprar algo no mercado longe da casa (U3, p. 40)	Casa
			NPI1	Pedir uma carona para fazer compras no dia de greve (U1, p.126)	Casa
				Pedir para conseguir um ingresso a mais (U1, p. 170)	Casa
				Pedir o ingresso de alguém para dar para outra pessoa (U1, p. 170)	Casa
			empréstimo	LIDI2	Pedir um livro emprestado (U4, p. 52)
		NPI2		Pedir as anotações emprestadas para estudar (U1, p. 10)	Universidade
			Pedir as anotações emprestadas para estudar (U1, p. 10)	Universidade	
DS+ GI+	0	-	-	-	-
Diálogos: 26 Atos principais: 26					

Legenda: U: unidade do livro em que se encontra o pedido; -: nenhum pedido encontrado

A metodologia de análise dos pedidos dos LDs foi a mesma utilizada para os RPs e será descrita logo a seguir.

3.4.3 A metodologia de análise

Passando agora à análise dos pedidos, lembraremos, como vimos no Capítulo 1 que existem diversos métodos e classificações (BLUM-KULKA et al., 1989; TROSBORG, 1995; ALCÓN SOLER et al., 2005; NUZZO, 2007; PAGLIARA, 2019) que nos permitiram identificar os elementos-chave desse ato de fala: a presença de um ato principal, de modificadores morfossintáticos, lexicais e discursivos (por alguns definidos como modificadores internos, pois se encontram dentro do ato principal) e de atos de suporte (ou seja, modificadores externos ao ato principal). Embora a maioria das propostas de classificação desses elementos tenha surgido no âmbito do inglês, há também a classificação proposta por Nuzzo (2007) para o italiano e aquela proposta pelo GPP-USP para o italiano, o português brasileiro e o espanhol argentino. Essas duas propostas se assemelham sob muitos aspectos, suas principais diferenças sendo a classificação das estratégias de realização do ato principal e a identificação dos modificadores internos. Quanto às estratégias dos atos principais, o modelo do GPP-USP remete à mesma classificação proposta pelo projeto CCSARP (BLUM-KULKA et al., 1989), que divide as estratégias em três grandes grupos: as diretas, as indiretas convencionais e as indiretas não convencionais (ou pistas). Já Nuzzo (2007) preferiu não tratar do grau de (in)diretividade, limitando-se a identificar as estratégias de realização, que ela chama de sub-atos (*sottoatti*) (cf. Capítulo 1). A segunda diferença entre esses modelos consiste na identificação dos modificadores morfossintáticos, lexicais e discursivos: Nuzzo os considera como modificadores internos ao ato principal, ao passo que o GPP-USP os identifica tanto dentro do ato principal como dentro dos atos de suporte. Embora essas sejam as principais diferenças, existem também divergências no tipo de modificadores internos (por exemplo, o GPP-USP considera os verbos modais, ao passo que em Nuzzo não se encontra essa categoria) e no tipo de atos de suporte (o modelo do GPP-USP prevê dez atos de suporte, ao passo que Nuzzo se limita a cinco⁸²). Essas divergências se devem provavelmente às diferenças entre os *corpora* em que se baseiam as classificações, pois Nuzzo partiu da análise de RPs enquanto o GPP baseou suas categorias na análise de DCTs.

Em nosso trabalho, utilizaremos principalmente o modelo do GPP-USP, com algumas modificações inspiradas pelo modelo de Nuzzo (2007) e em outros modelos (cf. PAGLIARA, 2019) de forma a incluir os elementos que surgiram em nossa análise e que não eram

⁸² É importante considerar que Nuzzo e o GPP-USP sempre admitem que não se trata de classificações exaustivas, podendo haver mais tipos de modificadores internos ou externos.

contemplados pelos modelos de Nuzzo (2007) e do GPP-USP. Sendo assim, todos os pedidos de que trataremos nesta pesquisa foram analisados da seguinte maneira: em primeiro lugar, identificou-se o ato principal e sua (in)diretividade com base na classificação apresentada no Quadro 9; em seguida, identificaram-se os modificadores morfossintáticos, lexicais e discursivos de acordo com as categorias do GPP-USP, mas, seguindo Nuzzo (2007), nos limitamos a marcar somente aqueles dentro do ato principal⁸³ (Quadro 10); por último, foram identificados os atos de suporte, de acordo com as categorias do Quadro 11.

Quadro 9 – As estratégias dos atos principais

Tipos de estratégia/grau de (in)diretividade	Etiquetas	Sub-tipos	Exemplos do corpus⁸⁴
Ato direto	<ap1>	Pergunta direta	<i>Mi presteresti il tuo cellulare?</i>
		Modo imperativo ⁸⁵	<i>Butta un occhio alla borsa</i>
		Performativo explícito	<i>Le chiedo di confermarmi i libri di testo</i>
		Performativo atenuado	<i>Posso mica chiederti di guardare la borsa?</i>
		Declaração de desejo	<i>vorrei un anello volevo vedere delle anelline</i>
		Derivada do conteúdo proposicional	<i>Prendo la crostatina con le visciole</i>
Ato convencionalmente indireto	<ap2>	Verificação de condições (habilidade, possibilidade, disponibilidade ou disposição)	<i>Puoi guardarmi un attimo le cose? È possibile inserire un brillante? Avrebbe una penna per caso? Ti dispiace fare cambio?</i>
		Hipóteses	<i>Se ha un bicchiere d'acqua da offrirmi</i>
		Declaração de necessidade	<i>Avrei bisogno dell'estratto dell'atto di nascita</i>
Ato não convencionalmente indireto	<ap3>	Pistas fortes ou fracas	<i>Stavo cercando il telefono...</i>

⁸³ Tomamos essa escolha para separar os modificadores que aparecem dentro do ato principal daqueles que aparecem fora. Os reforçadores podem ter funções diferentes dentro e fora do ato principal: dentro do ato principal costumam enfatizar a necessidade e às vezes até a imposição do pedido (*preciso fazer uma ligação urgente*), ao passo que fora podem ter a função de reforçar o ato de suporte e atenuar o pedido (*muito obrigado*). Notamos que, além de Nuzzo (2007) e Pagliara (2019), outros pesquisadores preferiram diferenciar entre modificadores internos e externos (cf. BLUM-KULKA et al, 1989; TROSBORG, 1995; BARRON, 2006) e decidimos seguir esse mesmo caminho.

⁸⁴ Os exemplos ilustrativos reportados nos Quadros 10 a 13 foram retirados do *corpus* de pedidos de falantes nativos de Santoro (2012).

⁸⁵ Embora geralmente associado à ordem, segundo Blum-Kulka et al. (1989) o imperativo seria o modo verbal prototípico para a realização dos pedidos.

Quadro 10 – Os modificadores internos

Tipos de modificadores	Sub-tipos de modificadores e etiquetas	Etiquetas	Exemplos
Modificadores morfosintáticos	Deslocamento verbal (ou seja, uso do <i>condizionale</i> ou do imperfeito)	<mms1>	<i>Cercavo</i> una cornice per una foto Mi <i>presterebbe</i> il suo cellulare per un minuto
	Verbos modais e construções equivalentes	<mms2>	<i>Posso</i> avere un cornetto? <i>È possibile</i> inserire un brillante?
	Encaixe	<mms3>	<i>Volevo sapere</i> se avete della stoffa rigata colorata?
	Negação, fórmula dubitativa ou hipótese	<mms4>	<i>non è che</i> hai qualcosa da bere? <i>Se</i> gentilmente <i>mi dai</i> un bicchiere d'acqua...
Modificadores lexicais	Minimizadores e indeterminadores lexicais	<ml1>	Puoi guardarmi <i>un attimo</i> le cose?
	Duvidadores lexicais	<ml2>	hai <i>per caso</i> una penna? non è che hai <i>magari</i> una maglietta asciutta?
	Reforçadores lexicais	<ml3>	ho bisogno <i>proprio</i> di farmi la doccia
	Escolhas lexicais atenuantes	<ml4>	le <i>dispiace</i> guardarmi la borsa
	Aduladores lexicais	<ml5>	<i>Gentilmente</i> si può spostare?
Modificadores discursivos	Marcadores de vínculo e empatia	<md1>	chiamo il numero brasiliano, penso, <i>va bene vero?</i>
	Marcadores de cortesia	<md2>	hai mica una penna <i>per favore?</i>
	Reformuladores e preenchantos ⁸⁶	<md3>	<i>Eh dunque</i> , vorrei un dolce per domani a colazione

⁸⁶ Não consideramos aqui as pausas preenchidas com *ehm*, *mmm*, *eh*, apesar de esses recursos terem a atenuação entre suas funções, como demonstra, por exemplo, Prado (2019).

Quadro 11 – Os atos de suporte

Tipos de atos de suporte	Etiquetas	Exemplos
Apelos e saudações	<as1>	<i>Scusi, avrebbe una penna per caso?</i> ⁸⁷ <i>Buonasera, vorrei un certificato di residenza.</i>
Exclamações	<as2>	<i>Caspita! Mi si è scaricato il cellulare</i>
Minimizadores	<as3>	<i>Mi presteresti il tuo cellulare? Guarda, faccio una telefonata proprio di un minuto.</i>
Preparadores	<as4>	<i>Io ti devo chiedere proprio una cortesia...</i>
Justificativas	<as5>	<i>Volevo segnarmi questo numero. Mica ha una penna?</i>
Propostas de ressarcimento ou garantia	<as6>	<i>Poi le pago un caffè.</i> <i>Torno presto.</i>
Propostas de alternativas	<as7>	<i>Casomai poi ripasso un altro giorno.</i>
Aduladores	<as8>	<i>Che bei dolci che ha!</i>
Agradecimentos	<as9>	<i>La ringrazio, molto gentile.</i>
Reconhecimentos do incômodo ou do custo do pedido	<as10>	<i>Mi dispiace molto di disturbarti</i>
Apresentações	<as11>	<i>Sono la vicina</i>
Despedida	<as13>	<i>Arrivederci</i>

Para a identificação dos atos principais, dos modificadores interno e dos atos de suporte nos *corpora* com que trabalhamos, utilizou-se um sistema de etiquetas. Todos os pedidos dos *corpora* foram, então, etiquetados como resumido no Quadro 12. Assim, nota-se que o ato principal (*non è che hai qualcosa da bere?*) é considerado como um ato convencionalmente indireto (marcado com a etiqueta <ap2>), pois utiliza a estratégia de verificação de condições preparatórias; em seguida, dentro do ato principal, são marcados o modificador morfossintático de pergunta negativa (*non è che*) e o modificador lexical de indeterminação (*qualcosa*); por fim, são identificados os atos de suporte de apelo (*e... Giulia*) e de justificativa (*che ho sete*).

⁸⁷ Na classificação do GPP-USP, o uso do formal *senta* e do informal *senti* é normalmente classificado como modificador discursivo, a não ser que ele seja o primeiro elemento do pedido, pois, em tal caso, é considerado como apelo. Lembramos, no entanto, que a classificação do GPP-USP foi criada essencialmente a partir de DCTs, e, por isso, nem sempre consegue dar conta de fenômenos que acontecem na interação. Segundo Bazzanella (2011), *senti* é um marcador polissêmico e, especialmente, polifuncional, pois, além de funcionar como apelo para chamar a atenção do interlocutor, tem a função de marcar uma mudança de assunto, ou seja, introduzir um novo tópico. Nas nossas análises, decidimos, então, considerar esse marcador discursivo como apelo (*as1.1*) (cf. VEDDER, 2008), cientes de que, no entanto, essa não é sua única função. É possível e provável que outros pesquisadores discordem dessa decisão relativamente arbitrária que nos vimos obrigados a tomar, mas, a esse respeito, lembramos que, como admite também Caffi (2011), embora analisar a dimensão pragmática partindo das formas linguísticas possa deixar o processo menos sujeito à simples interpretação do pesquisador, um certo grau de subjetividade e arbitrariedade estará sempre presente. Mais um motivo que nos levou a tomar essa decisão é o fato de que nem sempre o marcador *senti* se encontra junto ao ato principal.

Quadro 12 – Procedimento de etiquetagem dos pedidos

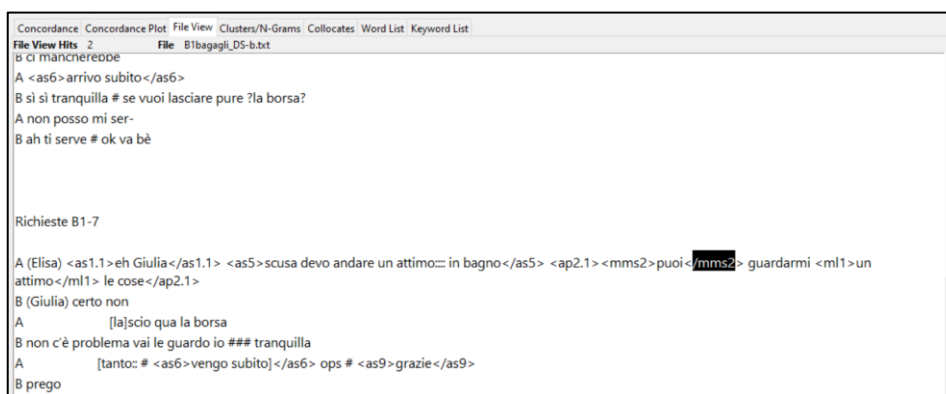
Três passos	exemplo	tradução
1º passo: Identificação do ato principal	E...Giulia, <ap2>non è che hai qualcosa da bere?</ap2> che ho sete	Eh... Giulia <ap2>será que você tem algo para beber? </ap2> que estou com sede
2º passo: Identificação dos modificadores internos	E...Giulia, <ap2><mms4>non è che</mms4> hai <ml1>qualcosa</ml1> da bere?</ap2> che ho sete	Eh... Giulia <ap2><mms4>será que</mms4> você tem <mml1>algo</mml1> para beber? </ap2> que estou com sede
3º passo: Identificação dos atos de suporte	<as1>E... Giulia</as1> <ap2><mms4>non è che</mms4> hai <ml1>qualcosa</ml1> da bere? </ap2> <as5>che ho sete</as5>	<as1>Eh... Giulia</as1> <ap2><mms4>será que</mms4> você tem <mml1>algo</mml1> para beber? </ap2> <as5>que estou com sede</as5>

Decidiu-se adotar esse sistema de etiquetas, assim como o fez o GPP-USP, para facilitar a busca e a contagem de todos os recursos atenuadores presentes no *corpus* utilizando o *software* Antconc (ANTHONY, 2017), desenvolvido para a Linguística de Corpus. Esse programa não só facilita a contagem dos diversos componentes que constituem os pedidos, mas também oferece uma visualização clara dos recursos utilizados (Figura 11). Essa visualização permite ver a parte do contexto ao redor do termo selecionado e basta clicar nesse mesmo termo para ter acesso ao contexto inteiro no qual foi encontrado (que seja um diálogo ou uma frase) (Figura 12).

Figura 11 – Visualização após a busca de uma etiqueta no Antconc: o exemplo dos verbos modais (mms2)

The screenshot shows the Antconc software interface. At the top, there is a menu bar with options: Concordance, Concordance Plot, File View, Clusters/N-Grams, Collocates, Word List, Keyword List. Below the menu bar, there is a search bar with the text 'mms2' entered. To the right of the search bar, there is a 'Search Window Size' field set to '150'. Below the search bar, there are buttons for 'Start', 'Stop', 'Sort', and 'Show Every Nth Row'. The main area of the interface displays a list of concordance hits, numbered 1 through 18. Each hit consists of a line of text with the tag 'mms2' highlighted in blue. The text is in Italian and appears to be a dialogue or a list of instructions. The interface also shows a 'File' column on the right side of the list.

Figura 12 – Visualização da etiqueta buscada em contexto: o exemplo dos verbos modais (mms2)



Com base nas classificações apresentadas até aqui, etiquetamos os *corpora* de RPs assim como os pedidos dos LDs, o que nos permitiu identificar quais tipos de estratégias, modificadores e atos de suporte foram mais ou menos utilizados nos pedidos analisados. Os resultados das análises dos pedidos dos LDs foram comparados com os resultados das análises dos diálogos dos LDs no intuito de identificar analogias e diferenças entre eles. Devido às diferenças no número de interações presentes nos *corpora* confrontados (principalmente no caso dos pedidos de favores e empréstimos), procedemos de duas maneiras: no caso das estratégias de realização do ato principal (ap), usamos porcentagens, enquanto no caso dos modificadores e atos de suporte, consideramos a presença, em média, de cada recurso atenuador por pedido.

A escolha de usar porcentagens para os atos principais se deve ao fato de que o número total de estratégias corresponde ao número total de atos principais, já que cada pedido é realizado por meio de uma estratégia, e essa correspondência facilita o uso de porcentagens. No caso dos modificadores, no entanto, diversas vezes os informantes fazem uso de mais que um modificador morfossintático, como, por exemplo, na forma *potresti*, onde temos dois: o modal *potere* (mms2) e o deslocamento temporal expresso com o *condizionale* (mms1). Nesse caso, em que o uso de porcentagens não é aconselhável, nos concentramos nas ocorrências, em média, de cada recurso por ato principal. Pensando em um exemplo mais prático, ao analisar a presença dos verbos modais nos pedidos de serviço dos LDs, contamos 20 ocorrências, que foram divididas pelo número total de atos principais (ou seja, 98)⁸⁸, dando, como resultado, 0,20, o que significa que há, em média, 0,2 verbos modais para cada ato principal.

⁸⁸ Essa é a conta que foi feita normalmente. Nos casos em que tivemos que fazer cálculos diferentes, isso será explicitado em notas explicativas.

3.4 Análise metapragmática: os pedidos nas atividades dos livros didáticos

Além da análise dos diálogos, que nos permitiu fazer uma avaliação pragmalinguística e sociopragmática, nosso intuito era também fazer uma análise que considerasse como os pedidos são representados nos LDs do ponto de vista metapragmático.

Como vimos na literatura (Capítulo 2), o ensino explícito, que contempla informações metapragmáticas, é geralmente considerado mais eficiente em promover a conscientização metapragmática se comparado ao ensino implícito (cf. KASPER & ROSE, 2002; ELLIS et al., 2009; GLASER, 2013; TAGUCHI, 2015), principalmente pelo fato de que promove o *noticing* (SCHMIDT, 1993), ou seja, faz com que a atenção dos aprendizes seja dirigida às formas. No entanto, como aponta Schmidt (1993), é importante não só que o aprendiz perceba a forma linguística (*noticing*), mas que também reflita acerca das normas que regulam seu contexto de uso (*understanding*). Esse mapeamento das formas em relação ao contexto nem sempre acontece de forma espontânea, mas exige conhecimento explícito ou declarativo (cf. SCHMIDT, 1993; BIALYSTOCK, 1993). Ademais, como vimos, é necessário praticar as formas em contexto para adquirir controle sobre seu uso adequado (BIALYSTOCK, 1993).

Tendo isso em vista, espera-se que os LDs tratem a dimensão pragmática levando os aprendizes a notar (*notice*) as formas e a compreender (*understand*) e mapear seu uso. Em outras palavras, espera-se que os livros incluam informações explícitas (dedutivas ou indutivas) sobre aspectos tais como os atos de fala, a cortesia, a mitigação e as variáveis contextuais (P, DS, GI). Ademais, espera-se também que ofereçam a oportunidade de prática controlada e livre para que os aprendizes ganhem controle sobre o uso adequado das formas aprendidas.

Na literatura, como mostramos no Capítulo 2, há diversas análises de LDs de inglês que apontam uma tendência geral a apresentar pouco material metapragmático explícito, principalmente em relação à dimensão sociopragmática (cf. VELLENGA, 2004; USÓ-JUAN, 2007; PETRAKI & BAYES, 2013; REN & HAN, 2016; BARRON, 2016).

Em nossa análise, decidimos nos apoiar principalmente em Petraki e Bayes (2013), que criaram um *checklist* para conduzir uma análise minuciosa da dimensão metapragmática de LD de inglês LE. Baseando-nos no trabalho dessas autoras, nós também criamos um *checklist* (Quadro 13), incorporando aspectos mencionados nas análises de Vellenga (2004), McConachy e Hata (2013), Barron (2016) e Ren e Han (2016). É importante também ressaltar que consideramos como informações metapragmáticas quaisquer referências explícitas à realização dos atos de fala, à cortesia, à atenuação e às variáveis contextuais (P, DS, GI) no livro do aluno ou no manual do professor (VELLENGA, 2004).

Quadro 13 – Checklist para a coleta de dados sobre as informações metapragmáticas nos LDs

Checklist	Explicações e exemplos
1. Livro e unidade	<i>Referência do LD e da unidade em que aparecem as atividades</i>
2. Forma alvo de ensino	<i>Indicar qual aspecto dos pedidos é abordado (o uso de preparadores, o uso do condizionale, o imperfeito de cortesia, etc.)</i>
3. A forma é contextualizada ao nível da sentença (do ato principal) ou do discurso (do ato comunicativo)?	<i>Se for contextualizada ao nível da sentença, aparece em frases que expressam o pedido como ato principal isolado; se for contextualizada ao nível do discurso, aparece em um contexto maior e considera o pedido como ato comunicativo (cf. NUZZO, 2007; VÁLKOVÁ, 2014).</i>
4. Há informações metapragmáticas? Quais?	<i>As informações metapragmáticas consideradas aqui são referências explícitas às realizações do ato de fala do pedido, à mitigação, à cortesia e às variáveis contextuais (P, DS, GI). Essas informações podem se encontrar no livro do aluno ou no guia do professor.</i>
5. O elemento pragmático é ensinado de forma implícita ou explícita?	<i>Consideramos implícitos os casos em que o elemento é ensinado através de exercícios sem alguma referência ao ato de fala. É explícito se há alguma informação sobre o ato de fala e as formas em que é realizado.</i>
6. O elemento pragmático é ensinado de forma dedutiva ou indutiva?	<i>Consideramos dedutivos os casos em que o elemento é apresentado em quadros ou explicações já prontos. O elemento pragmático é ensinado de forma indutiva se o aluno é levado a identificá-lo no texto, ou refletir acerca de sua forma ou uso, às vezes completando regras ou quadros informativos.</i>
7. O foco é na gramática ou na comunicação?	<i>O foco é na gramática se, por exemplo, ao ensinar pedidos com o imperfeito, o foco é mais na conjugação que na função atenuadora. O foco é na comunicação se a ênfase é no uso das formas em contexto.</i>
8. Quais atividades são utilizadas?	<i>Aqui fizemos uma lista das atividades utilizadas para tratar dos pedidos, como, por exemplo, buscar a forma atenuadora no diálogo, exercícios de prática controlada (exercícios de repetição e substituição), preparação de diálogos, RPs guiados ou livres, etc.</i>

Esse *checklist* nos guiou na análise qualitativa daquelas seções dos livros que se concentram no ensino tanto de *pedidos de um dizer* como de *pedidos de um fazer* (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2005a) em diferentes *settings* (de serviço, na rua, em casa). A escolha por uma análise qualitativa se deve ao fato de essas informações metapragmáticas não serem facilmente quantificáveis, pois aparecem em diferentes formas: por meio de quadros explicativos, informações no guia do professor ou exercícios e tarefas que levam os alunos a refletir sobre a realização do pedido, a cortesia, a atenuação ou o contexto. Assim, a informação metapragmática pode estar em um canto de uma página, ou até em diversos exercícios ao longo de uma ou mais páginas, tornando difícil a quantificação do espaço que as coleções destinam a questões relevantes para o desenvolvimento da CP. Tentamos, então, isolar as seções dos manuais focadas no ensino dos pedidos e concentramos nelas nossas análises, além de buscar nas introduções dos manuais referências explícitas à Pragmática ou a conceitos relacionados (contexto, cortesia, atenuação).

Nesse capítulo, descrevemos o tipo de análises conduzidas nos LDs, as quais, articulando-se em diferentes planos pragmáticos, nos permitiram identificar quais contextos, formas linguísticas e explicações metapragmáticas não estão recebendo a devida atenção no manuais analisados, de forma que pudéssemos incluir esses aspectos nas atividades didáticas suplementares que descreveremos no Capítulo 5. No próximo capítulo, no entanto, nos concentraremos nos resultados das análises sociopragmática, pragmalinguística e metapragmática dos LDs selecionados.

CAPÍTULO 4. Pedidos nos livros didáticos: o que apontam as análises

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das análises dos LDs, que, como explicamos no capítulo anterior, se concentraram em aspectos sociopragmáticos, pragmalinguísticos e metapragmáticos. Para facilitar a exposição, aqui os resultados serão apresentados nesta ordem: i) aspectos sociopragmáticos e pragmalinguísticos nos pedidos de serviço, ii) aspectos sociopragmáticos em todos os outros pedidos, iii) aspectos sociopragmáticos e pragmalinguísticos nos pedidos de favores e empréstimos, iv) aspectos metapragmáticos.

4.1 Pedidos de serviço

Como vimos no Capítulo 1, os pedidos nos encontros de serviço têm fins principalmente transacionais, mas não deixam de ter uma dimensão fática. Por isso, eles são atenuados não tanto para remediar a ameaças, mas para mostrar cortesia convencional ou, nos casos em que o cliente e o atendente se conhecem, para demonstrar familiaridade (PLACENCIA, 2004; PLACENCIA & RUEDA, 2011; KERBRAT-ORECCHIONI, 2005b), o que ficará evidente nos resultados da análise da dimensão sociopragmática e pragmalinguística que apresentaremos a seguir.

4.1.1 Análise sociopragmática dos pedidos de serviço

A seguir, serão apresentados os resultados da análise sociopragmática dos pedidos de serviço nos LDs e no *corpus* RPS⁸⁹, lembrando que cada um dos dois *corpora* é constituído por 36 interações e 98 atos principais (cf. Capítulo 3).

Quanto aos LDs, após um levantamento dos pedidos de serviço, identificamos os contextos em que eles acontecem. Logo notamos que esses pedidos aparecem quase exclusivamente nos volumes iniciais das coleções (níveis A1-A2), havendo uma única exceção em NPI2 (Tabela 7). Nota-se também que na série ESP há mais pedidos em interações de serviço em relação às outras duas coleções.

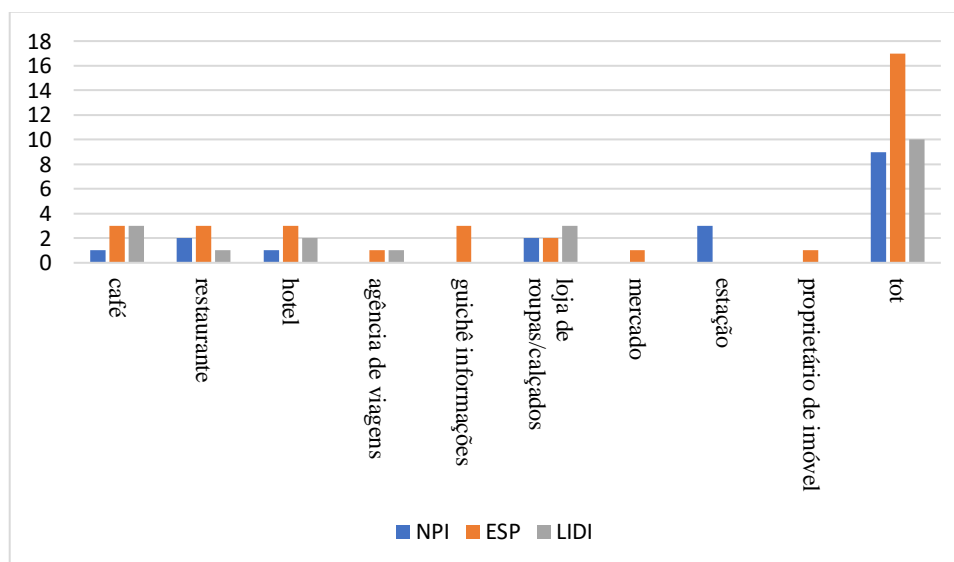
⁸⁹ Lembramos que a sigla RPS foi utilizada para indicar o *corpus* de *role-plays* em encontros de serviço (cf. Capítulo 3)

Tabela 7 – Número de pedidos em setting de serviço nas coleções e volumes analisados

Coleção	ESP				NPI		LIDI		
	1	2	3	4	1	2	1°	1B	2
Nível QCER	A1	A2	B1	B2	A1-A2	B1-B2	A1	A2	B1-B2
Número de pedidos de serviço por volume	12	5	0	0	7	1	6	5	0
Número de pedidos de serviço por coleção	17				8		11		

Olhando para o Gráfico 1, abaixo, onde estão representados, para cada manual, todos os dez contextos em que aparecem pedidos de serviço, percebe-se, em primeiro lugar, que não há uma grande variedade de situações, como já vem sendo apontado em diversos estudos (PETRAKI & BAYES, 2013; REN & HAN, 2016; NUZZO, 2016; BARRON, 2016, entre outros). Nota-se também que os contextos do restaurante, do café, do hotel e da loja de roupas aparecem em todos os LDs, ao passo que outras situações aparecem só em algumas coleções. Percebe-se, por fim, que a coleção ESP apresenta um leque maior de situações em relação às outras duas coleções, o que é provavelmente devido ao fato de ser a série com maior número de interações em *settings* de serviço, como vimos na Tabela 7, podendo ser indício de que em ESP há uma preocupação maior em apresentar esse tipo de contexto aos aprendizes.

Gráfico 1 – Pedidos de serviço nos LDs: a variedade dos contextos



A variedade contextual dos pedidos de serviço, contudo, não depende somente do tipo de estabelecimento onde acontece a interação. Nos encontros de serviço da “vida real”, por exemplo, podem existir diversos graus de DS entre o freguês e o atendente: em alguns casos,

eles não se conhecem e se tratam com formalidade; em outros, mesmo sem se conhecer, preferem tratar-se de maneira informal por terem a mesma idade ou algum outro fator em comum; em outros ainda, o freguês pode ser um cliente habitual e conhecido pelo atendente. Também, apesar de menos frequente, pode haver diferenças no GI: os clientes, por vezes, procuram algo particularmente específico, raro ou difícil de encontrar em certas lojas e, embora essas exigências não indiquem necessariamente um GI muito elevado, podem se refletir nas estratégias de realização e nos atenuadores utilizados ao verbalizar o pedido (cf. ASTON, 1995A). Nos LDs, no entanto, a grande maioria dos pedidos em encontros de serviço acontece em situações de GI- e DS+, ou seja, em contextos em que o cliente faz pedidos comuns a um atendente que não conhece (com uma única exceção em ESP, onde uma senhora cumprimenta o atendente pelo nome). Considerando que os aprendizes a quem se destinam esses LDs normalmente vivem em outros países ou estão na Itália por breves períodos, é muito provável que sua relação com atendentes em encontros de serviço será, de fato, mais formal e distante, e que eles dificilmente irão à procura de produtos ou serviços particularmente específicos ou difíceis de encontrar. No entanto, é inegável que a escolha de apresentar sempre e somente situações de serviço corriqueiras (ou padronizadas, segundo Barron, 2016⁹⁰) com a mesma DS e o mesmo GI empobrece a variedade contextual dos pedidos de serviço nos LDs.

Quanto à dimensão sociopragmática dos pedidos em encontros de serviço, podemos concluir, como já observado por diversos autores (PETRAKI & BAYES, 2013; NUZZO 2015, 2016; BARRON, 2016, entre outros), que os LDs, no geral, não apresentam pedidos de serviço em uma grande variedade de contextos, limitando-se a contemplar principalmente as situações pelas quais passa normalmente um turista (hotel, café, restaurante, loja de roupas), com raras exceções. Assim como foi apontado por Nuzzo (2013) sobre os agradecimentos, os pedidos de serviço também se concentram nos volumes de nível iniciante (A1-A2), com poucos exemplos nos níveis mais avançados (B1-B2), onde se prefere dar mais ênfase a textos escritos, entrevistas e outros gêneros textuais. Surpreendeu também ver que há grandes semelhanças entre as três coleções: todas retratam pedidos em hotéis, cafés, restaurantes e lojas de roupas, não incluindo, por exemplo, compras em outras lojas (papelarias, lojas de artesanato, de eletrônicos, de telefonia) ou outros pedidos de serviços (correios, bancos, repartições públicas) que fazem parte da vida cotidiana. Essas semelhanças entre os LDs parecem ser indício de que os autores, na hora de escrever um novo material, tendem a replicar outros materiais já existentes no mercado, como já observado por Tomlinson (2012). Parece-nos também que os contextos contemplados

⁹⁰ Cf. Capítulo 2.

são destinados a (ou ajudam a criar) um aluno-turista, isto é, um aprendiz com um nível elementar de língua que é incentivado a ir à Itália para consumir o *made in Italy*, dando respaldo à teoria avançada por Chiarini (2002b) de que a península italiana é muitas vezes apresentada aos aprendizes como produto consumível (cf. PORCELLATO, 2013). Esse tipo de aprendiz-turista não permanece na Itália por longos períodos e isso se reflete nos diálogos dos LDs, que contemplam quase exclusivamente relações de alta DS entre clientes e atendentes e pedidos de baixo GI, contribuindo para o empobrecimento da variedade contextual dos materiais.

Quanto ao *corpus* RPS, como explicitado no Capítulo 3, os *settings* são cinco: o guichê de uma repartição pública, um centro educacional que vende livros para professores, uma loja de armarinhos, uma loja de presentes e uma confeitaria. Diferentemente das situações dos LDs, não se trata de encontros de serviço necessariamente ligados ao turismo, mas à vida cotidiana na Itália. Vimos que os pedidos dos manuais são quase todos caracterizados por alta DS e baixo GI, no entanto, o mesmo não acontece nos RPs, onde, em 30% das interações, a DS é menor porque há identidade entre os interlocutores (mesma idade, mesmo gênero) ou porque o cliente é mais novo (por exemplo, um adolescente). O nível de GI dos pedidos dos RPs, assim como notamos nos pedidos dos LDs, também costuma ser baixo, aumentando ligeiramente nos poucos casos (15%) em que se pede algo raro ou muito específico (Tabela 8).

Tabela 8 – DS e GI nas interações do corpus RPS

	repartição pública	centro educacional	loja de armarinhos	loja de presentes	confeitaria
DS-	0	0	1	6	3
DS+	8	6	5	3	4
GI-	8	6	4	6	7
GI+	0	0	2	3	0

Comparando os pedidos de serviço dos LDs e aqueles dos RPs, percebe-se que, do ponto de vista sociopragmático, ambos são, de fato, limitados em termos do tipo de *settings* contemplados: cinco nos RPs e quatro consistentemente presentes em todas as coleções didáticas, apesar de ESP contemplar uma maior variedade, contando com oito *settings* de serviço diferentes. Notamos também que, nos LDs as variáveis microsociais (GI e DS) não mudam, mantendo sempre uma alta DS (com uma única exceção) e um baixo GI. Nos RPs, por outro lado, pudemos observar uma maior variedade da DS e uma leve variação do GI. Esses

resultados parecem indicar que os LDs, apesar e apresentar uma variedade de *settings* similar à dos RPs, no final apresentam menor variedade do ponto de vista das variáveis contextuais.

4.1.2 Análise pragmatológica dos pedidos de serviço

Na análise pragmatológica dos pedidos, tanto nos LDs quanto no *corpus* RPS, nosso foco foram as estratégias de realização dos atos principais, os modificadores internos e os modificadores externos, seguindo a metodologia descrita no Capítulo 3.

Para facilitar a comparação, começaremos pelas estratégias de realização do ato principal dos pedidos de serviço nos LDs e nos RPs, cujo número de ocorrências e frequência foram reportados na Tabela 9.

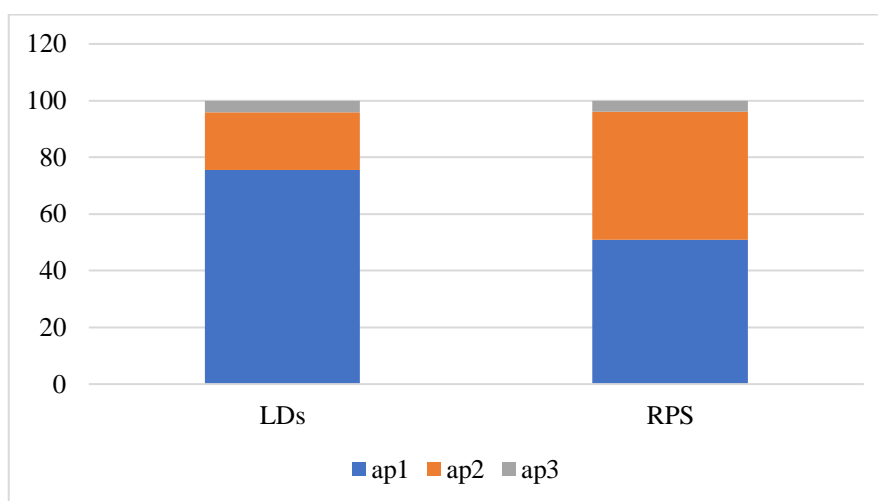
Tabela 9 – Confronto das principais estratégias nos pedidos de serviço usadas nos LDs e nos RPs

Recursos atenuadores	tipos	LDs		RPS	
		Número de ocorrências (n=98)	Frequência*	Número de ocorrências (n=98)	Frequência*
Estratégias de realização do ato principal	Diretas (ap1)	74	75,5%	50	51%
	Indiretas convencionais (ap2)	20	20,4%	44	45%
	Indiretas não convencionais (ap3)	4	4,1%	4	4%
<i>Total</i>		98	100%	98	100%

*A frequência indica a porcentagem de ocorrência dos recursos atenuadores sobre o total de pedidos (98).

Em primeiro lugar, notamos que nos LDs há uma clara preponderância das estratégias diretas (75,5%), ao passo que nos RPs as estratégias de realização dos pedidos são mais equilibradas e se dividem entre estratégias diretas (51%) e indiretas (45%) (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Estratégias de realização do ato principal nos LDs e no corpus RPS



ap1: estratégias diretas, ap2:estratégias indiretas convencionais,
ap3:estratégia indiretas não convencionais

Olhando mais detalhadamente para as estratégias de realização dos pedidos nos LDs, em 34% dos atos principais⁹¹, o valor ilocucionário é expresso por meio da simples verbalização do produto desejado (*un tè al latte*), às vezes precedido pelas expressões *per me* ou *io prendo*, como pode ser visto nas partes sublinhadas no Exemplo 13. Outra estratégia direta bastante utilizada é a declaração de desejo (16%), normalmente realizada com o verbo *volere* no modo *condizionale* (*vorrei*), como destacado em negrito no Exemplo 13, ou, em poucos casos, com o imperfeito de cortesia (*volevo*). Por fim, os pedidos diretos são também realizados por meio de simples perguntas (18%), principalmente quando são pedidos de informações (p. ex. *Senta, qual è il prezzo dell'appartamento per due settimane? [Por favor, qual é o valor do apartamento para duas semanas?]*⁹²).

Exemplo 13 (LDs)

Garçom: *I signori desiderano?*

Cliente: *Io prendo un cornetto e un caffè macchiato*

Garçom: *E Lei, signora?*

Cliente: ***Anch'io vorrei un cornetto e poi...un tè al limone.***

Garçom: *I cornetti con la crema o con la marmellata?*

Garçom: Os senhores desejam?

Cliente: Eu vou pedir um croissant e um café pingado

Garçom: E a senhora?

Cliente: Eu também queria um croissant e...um chá com limão.

Garçom: Os croissants com creme ou com geleia?

Cliente: Mmm...com creme

⁹¹ Neste capítulo, os atenuadores serão quantificados em porcentagens que indicam a presença do recurso atenuador sobre o número total de atos principais. Essas porcentagens foram usadas também nas tabelas e na construção dos gráficos. Caso a contagem tenha sido feita de outra forma, será especificado por meio de notas explicativas.

⁹² As traduções neste capítulo têm o intuito de auxiliar o leitor que não sabe italiano. Nos casos em que tivemos que traduzir marcadores discursivos, que nem sempre possuem um equivalente no português, optamos por utilizar expressões que podem ter um significado ligeiramente diferente, mas exercem a mesma função. Nesse caso específico, *senta*, que vem do verbo *sentire*, teria o significado literal de *escute*, mas preferimos traduzi-lo com o apelo *por favor*, que nos pareceu mais adequado ao *setting* de encontros de serviço

<p>Cliente: <i>Mmm...con la crema</i> Cliente: <i>Per me invece con la marmellata</i> Garçon: <i>E Lei che cosa prende?</i> Cliente: <i>Mmm, solo un tè al latte</i> Garçon: <i>Bene, allora due cornetti, due tè e un macchiato</i></p>	<p>Cliente: Para mim, com geleia Garçon: E a senhora o que deseja? Cliente: Mmm, só um chá com leite Cliente: Bom, então dois croissants, dois chás e um pingado</p>
--	---

Fonte: *ESP1*, p. 33⁹³

Menos frequentes nos LDs, mas ainda representativos, com 20,5% de ocorrências, são os pedidos realizados por meio de estratégias convencionalmente indiretas (ap2), principalmente a verificação das condições preliminares, realizada com frequência por meio do modal *potere*⁹⁴ e utilizada em 15% dos atos principais (Exemplo 14). Declarações de necessidade (*mi serve, mi servirebbe*) e hipóteses são quase inexistentes (juntas constituem 3% dos pedidos), assim como as estratégias não convencionalmente indiretas (ap3), utilizadas em apenas 4% dos atos principais.

Exemplo 14 (LDs)

<p>Cliente: <i>Ah, senta, potrebbe portare anche un portacenere?</i> Garçon: <i>Certo, subito...Ecco</i></p>	<p>Cliente: Ah, com licença, poderia trazer também um cinzeiro? Garçon: Claro, agora...aqui.</p>
--	---

Fonte: *LIDIA*, p. 24

Passando ao *corpus* RPS, as estratégias diretas são realizadas muitas vezes fazendo referência ao objeto desejado, por vezes acompanhado da expressão *prendo* (usada em 22,5% dos pedidos), ou por meio das declarações de desejo (em 17% dos atos principais) expressas prevalentemente com o imperfeito do verbo *volere* (*volevo*) (cf. Exemplo 15).

Exemplo 15 (RPS)

<p>Atendente: <i>Buongiorno</i> Cliente: <i>Buongiorno. Ehm...volevo un rocchetto di cotone mmm blu.</i></p>	<p>Atendente: Bom dia Cliente: Bom dia. Err...queria um carretel de linha de algodão mmm azul.</p>
--	---

Fonte: *RPS, Merceria4*

Nos RPs, há também duas estratégias convencionalmente indiretas usadas com frequência: a verificação das condições preparatórias (que aparece em 25,5% dos pedidos) e a declaração de necessidade (em 14% dos atos principais). A primeira é a estratégia mais utilizada

⁹³ Os exemplos deste capítulo foram retirados dos LDs ou dos *corpora* de RPs. No caso dos LDs, indicamos como fonte a sigla da coleção (ESP, NPI, LIDI) e a página; no caso dos RPs, indicamos o *corpus* (RPS e RPF1) acompanhado de uma palavra-chave que remete ao *setting* ou ao objeto do pedido (*merceria, cellulare*) e de um número que indica a interação (*merceria4, cellulare6*).

⁹⁴ A verificação das condições preparatórias tende a ser realizada com o modal *potere* e com construções equivalentes, ou com o verbo *avere* (p. ex. *Avete questo modello in un altro colore?*)

nos pedidos do *corpus* RPS (Exemplo 16), ao passo que as declarações de necessidade, quase inexistentes nos LDs, são expressas por meio dos verbos *servire*, no presente ou no *condizionale* (Exemplo 17), ou *cercare*, no presente ou no imperfeito de cortesia (Exemplo 18).

Exemplo 16 (RPS)

<p>Cliente: (...) <i>E avete per caso anche dei bignè alla crema?</i> Atendente: <i>No, no</i> Cliente: <i>vabbè, peccato</i> (...)</p>	<p>Cliente: (...) E vocês têm por acaso éclairs de creme também? Atendente: Não, não Cliente: Tudo bem, que pena (...)</p>
---	---

Fonte: RPS, *Pasticceria4*

Exemplo 17 (RPS)

<p>Atendente: <i>Buonasera.</i> Cliente: <i>Salve. Senta, <u>mi serve una cerniera.</u></i> Atendente: <i>si</i> Cliente: <i>rossa</i> (...)</p>	<p>Atendente: Boa tarde. Cliente: Olá. Por favor, preciso de um zíper. Atendente: Sim Cliente: Vermelho (...)</p>
--	---

Fonte: RPS, *Merceria6*

Exemplo 18 (RPS)

<p>Cliente: <i>Salve.</i> Atendente: <i>Buongiorno.</i> Cliente: <i><u>Cercavo una cornice per una foto...</u></i> Atendente: <i>Io ho solo quelle in legno.</i> (...)</p>	<p>Cliente: Olá. Atendente: Bom dia. Cliente: Estava procurando uma moldura para uma foto... Atendente: Tenho só de madeira (...)</p>
---	--

Fonte: RPS, *Negozi6*

Essa divergência na distribuição das estratégias diretas e indiretas de realização do pedido entre os LDs e os RPs é provavelmente devida ao fato de os manuais apresentarem a maioria dos pedidos de serviço nas primeiras unidades e darem preferência, portanto, a estruturas menos complexas do ponto de vista morfossintático (NUZZO, 2013), como fórmulas fixas (*vorrei, prendo, per me*) ou estratégias mais ligadas ao contexto imediato em que acontece o pedido (*un caffè*). A apresentação dessas estratégias mais diretas acompanha o modelo de desenvolvimento de Kasper e Rose (2002), segundo o qual, nos primeiros dois estágios (“pré-básico” e “formulaico”) os aprendizes conseguem realizar pedidos muito dependentes do contexto, sem estruturas sintáticas complexas e por meio de fórmulas fixas.

Passamos agora aos modificadores internos, ou seja, aos modificadores morfossintáticos (mms), aos lexicais (ml) e aos discursivos (md), cujo número de ocorrências e frequência foram reportados na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 – Confronto dos principais modificadores internos e atos de suporte nos pedidos de serviço usados nos LDs e nos RPs

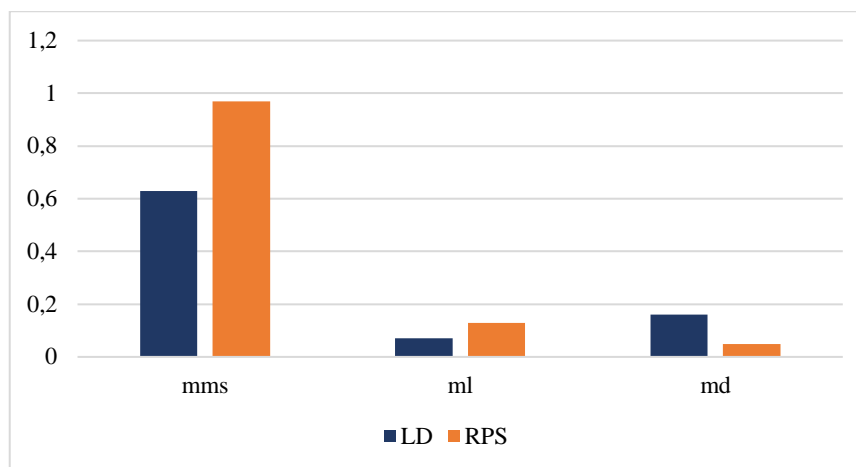
Recursos atenuadores	tipos	LDs		RPS	
		Número de ocorrências (n=98)	Frequência média por ato principal*	Número de ocorrências (n=98)	Frequência média por ato principal *
Modificadores morfossintáticos	Deslocamento temporal (mms1)	20	0,20	40	0,40
	Modais (mms2)	35	0,35	42	0,42
Modificadores lexicais	Minimizadores e duvidadores (ml1 e ml2)	7	0,07	13	0,13
Modificadores discursivos	Marcadores de cortesia (md2)	8	0,08	1	0,01
Atos de suporte	Apelos (as1.1)	29	0,29	15	0,15
	Preparadores (as4)	10	0,10	10	0,10
	Agradecimentos (as9)	12	0,12	44	0,45
	Saudações e despedidas (as1.2 e as13)	16	0,44**	75	2,08**

*A frequência indica a média de ocorrências de cada atenuador por ato principal e foi calculada dividindo o número total de ocorrências pelo número de atos principais (98).

**Por serem mais vinculadas às interações que ao ato principal, a frequência das saudações e das despedidas foi calculada dividindo o número total de ocorrências pelo número de interações (36).

Considerando cada grupo de modificadores internos (mms, ml e md), no Gráfico 3 notam-se algumas analogias entre os pedidos dos LDs e dos RPs: os modificadores morfossintáticos são os mais expressivos, apesar de aparecerem mais no *corpus* RPS, ao passo que os modificadores lexicais e discursivos são geralmente pouco representados.

Gráfico 3 – Modificadores morfossintáticos, lexicais e discursivos nos pedidos de serviço dos LDs e do corpus RPS⁹⁵

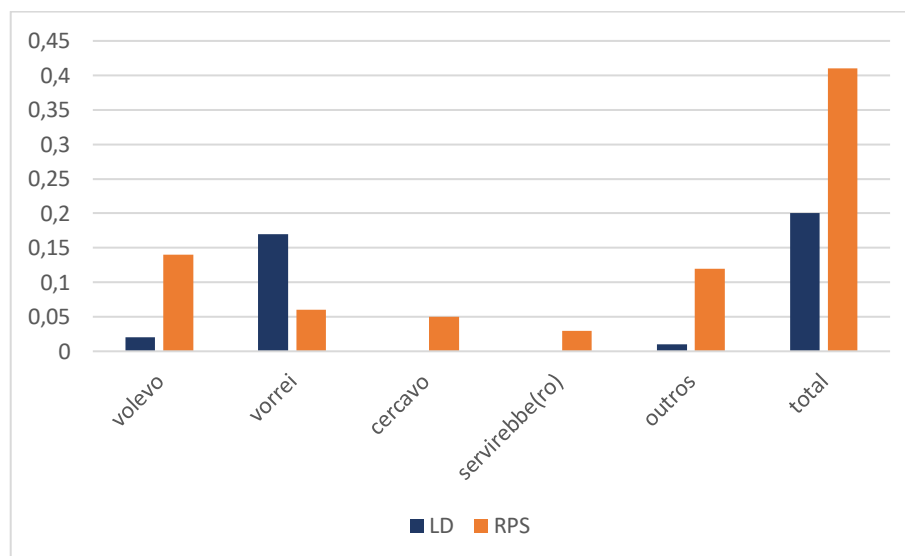


mms: modificadores morfossintáticos, ml: modificadores lexicais, md: modificadores discursivos

Olhando em maior detalhe para os diferentes tipos de modificadores morfossintáticos, pela Tabela 10 notamos que, praticamente, o deslocamento temporal está presente em quase metade dos pedidos dos RPs (com, em média, 0,4 ocorrências por ato principal), ao passo que esse mesmo recurso atenuador aparece em somente um quinto dos pedidos nos LDs. Com efeito, pelo Gráfico 4, percebe-se que o uso total do deslocamento temporal é visivelmente maior no *corpus* RPS. Além disso, o mesmo gráfico nos mostra que esse recurso se realiza de forma diferente nos pedidos dos LDs e dos RPs: se nos manuais temos quase exclusivamente a ocorrência do verbo *vorrei*, com somente duas ocorrências do imperfeito *volevo*, nos RPs *volevo* é o recurso mais comum, com o dobro de ocorrências em relação a *vorrei*. Nos RPs temos também uma maior variedade de formas, como o *condizionale* do verbo *servire* (*servirebbe*) (Exemplo 19) e o imperfeito do verbo *cercare* (*cercavo*), entre outras.

⁹⁵ Nos gráficos, assim como nas tabelas, indicamos a média de ocorrências de cada atenuador por ato principal, que foi calculada dividindo o número total de ocorrências pelo número de atos principais.

Gráfico 4 – O deslocamento temporal nos pedidos de serviço dos LDs e do corpus RPS

**Exemplo 19 (RPS)**

Atendente: *Buonasera. Prego?*

Cliente: *Salve... Senta, **mi servirebbero** dei bottoni... hmmm... uno per la camicia che mi si è... lo dovrei restituire*

Atendente: *Sì*

(...)

Atendente: *Boa tarde. Pois não?*

Cliente: *Olá... Por favor, precisaria de botões...hmmm...um para minha camisa que se...deveria substituir.*

Atendente: *Sim*

(...)

Fonte: RPS, *Merceria6*

Outra diferença menos visível está no uso dos modificadores lexicais, que nos RPs são quase o dobro que nos LDs (Tabela 10). Os tipos mais frequentes são os minimizadores, principalmente *un po'* (Exemplo 20), seguidos pelos duvidadores, expressos com *per caso* ou *magari*.

Exemplo 20 (RPS)

Atendente: *(...) di questo tipo qua*

Cliente: *servirebbe **un po'** più grande...*

Atendente: *più grande di questa anche?*

Atendente: *desse tipo*

Cliente: *Precisaria ser um pouco maior*

Atendente: *maior que essa também?*

Fonte: RPS, *Negozi6*

Quanto aos modificadores discursivos, a principal diferença que notamos foi o marcador de cortesia, que, apesar de pouco expressivo, aparece mais nos LDs que nos RPs (Exemplo 21). Em outros estudos já foi apontado que esse tipo de modificador, além de atenuar o pedido, deixa também claro seu valor ilocucionário (FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001), sendo muito usado pelos aprendizes iniciantes. Sua presença mais consistente nos LDs pode ser mais um indício de que esses materiais são pensados levando em conta os estágios de

desenvolvimento linguístico (e pragmático) dos aprendizes (cf. KASPER & ROSE, 2002), como declarado por Ziglio e Rizzo (2014) na introdução à coleção ESP.

Exemplo 21 (LDs)

Cliente: *Scusi!*

Garçom: *Sì, dica!*

Cliente: *Mi porta ancora mezza minerale, per cortesia?*

Cliente: Com licença!

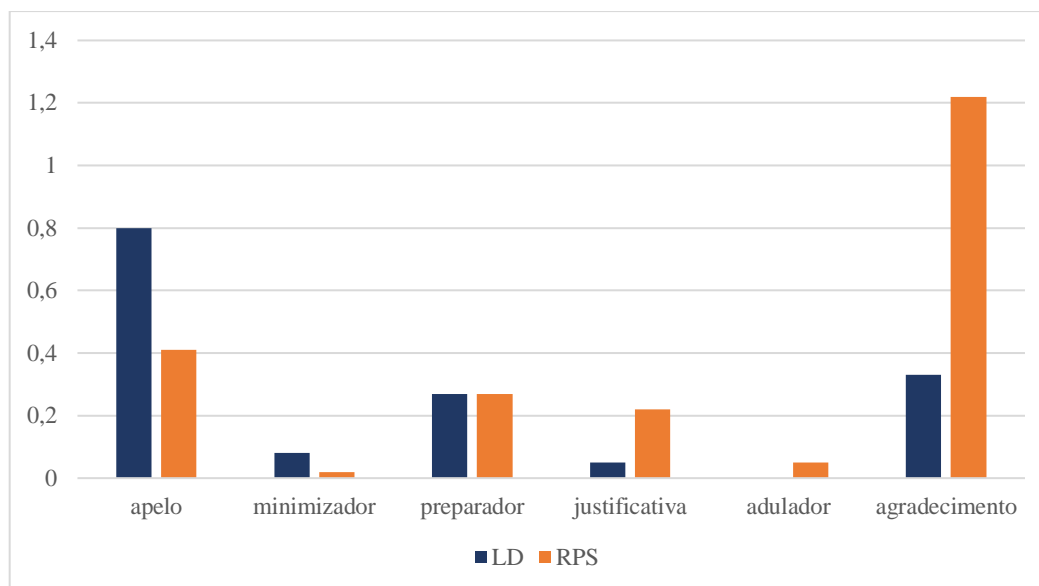
Atendente: Sim, diga!

Cliente: Me traz mais meio litro de água mineral, por favor?

Fonte: ESP1, p. 40

Por último, passamos aos atos de suporte, cujas principais ocorrências estão registradas no Gráfico 5, para facilitar a visualização.

Gráfico 5 – Atos de suporte nos pedidos de serviço nos LDs e no corpus RPS



Observando o Gráfico 5, percebe-se que as ocorrências dos apelos, expressos principalmente pelos marcadores discursivos *senta* e *scusi*, são o dobro nos LDs em relação aos RPs (Exemplo 22), embora esse recurso só apareça nas coleções ESP e LIDI, onde a preocupação com os marcadores discursivos foi explicitada na introdução aos materiais (ZIGLIO & RIZZO, 2014; CONFORTI & CUSIMANO, 2005). O motivo da discrepância entre os dados dos RPs e dos LDs não está claro, mas pode talvez ser explicado pelo fato de os informantes nos RPs não usarem apelos para chamar a atenção de um atendente distante (*scusi!*, como no Exemplo 21), pois as interações acontecem sempre no balcão e, por isso, tendem a começar com saudações, como veremos logo adiante.

Exemplo 22 (LDs)

Atendente: *Buongiorno.*

Cliente: *Buongiorno. Senta, avete una camera per il prossimo fine settimana?*

Atendente: Bom dia

Cliente: Bom dia. Por favor, vocês têm um quarto para o próximo fim de semana?

Fonte: *ESPI*, p. 62

Já o número de agradecimentos é mais que o triplo nos RPs em relação aos LDs, o que se deve, em parte, ao fato de que tendem a ser repetidos dentro da mesma interação, como vemos no Exemplo 23, onde o cliente antes agradece com a expressão comum *grazie*, para depois reforçar o agradecimento por meio do performativo *la ringrazio molto, eh*.

Exemplo 23 (RPS)

Cliente: *Quanto le devo?*

Atendente: *Aspetti, eh. Allora... tre. Grazie*

Cliente: *Grazie. Questo è il dolce e il tè è qui. La ringrazio molto, eh?*

Atendente: *Prego*

Cliente: Quanto ficou?

Atendente: Um momento. Então...três. Obrigada.

Cliente: Obrigado. Esse é o doce e o chá está aqui.

Agradeço muito, viu?

Atendente: De nada.

Fonte: *RPS, Pasticceria*

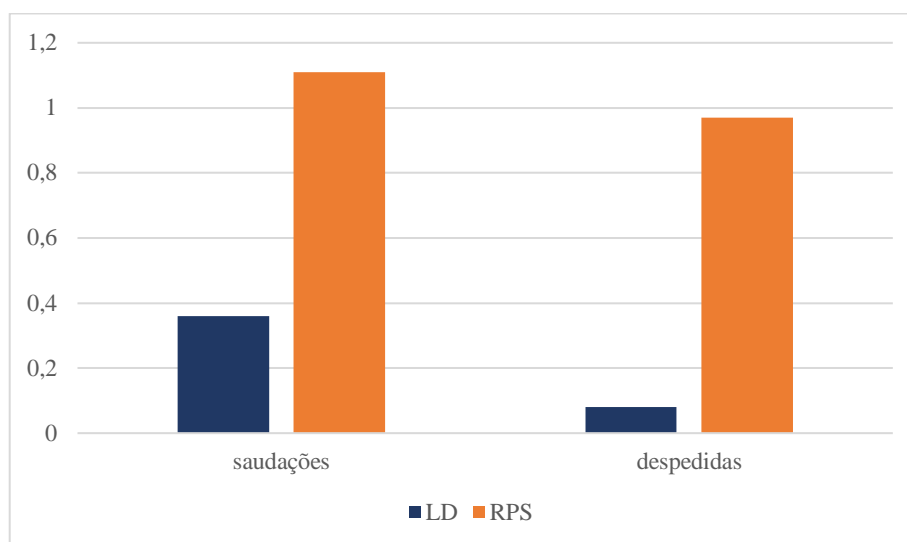
O fato de o agradecimento aparecer no final das interações condiz com as observações de Aston (1995b) sobre os fechamentos de encontros de serviço: o agradecimento é uma peça importante que aparece para marcar que a interação está chegando ao fim. Segundo Placencia (2004) e Placencia e Rueda (2011), esses atos de suporte são usados nos encontros de serviço por cumprirem a função de sinais de cortesia convencional. Já a repetição do agradecimento na mesma interação pode ser explicada fazendo referência a Hinkel, segundo a qual, em algumas culturas, “ao expressar agradecimentos, o exagero é um comum reforçador de cortesia usado por homens e mulheres para assegurar sinceridade” [“*in expressing [...] thanks, exaggeration is a common politeness strengthener used by both males and females to assure sincerity*”] (HINKEL, 1994, p. 4). Vemos, então, que o fato de esse ato de suporte aparecer com frequência nos RPs pode ser devido a uma série de fatores e sua presença menor nos LDs parece ser um indício de que os RPs se assemelham mais à língua autêntica do que os manuais.

A justificativa também é mais usada nos RPs que nos LDs, mas sua presença é, de qualquer maneira, pouco expressiva, havendo, em média, 0,2 justificativas por pedido. Isso se explica pelo fato de que não é muito comum oferecer explicações sobre o motivo que nos leva a comprar determinados produtos. Com efeito, no *corpus*, as justificativas são utilizadas, por exemplo, no caso em que uma cliente pede conselhos para a atendente sobre a compra de um presente.

A maioria dos outros atos de suporte representada no Gráfico 5 não apresentam grandes diferenças de uso entre LDs e RPs, por isso não entraremos em maiores detalhes. Passamos,

então, a outros atos de suporte, que decidimos tratar à parte por estarem mais vinculados à interação que ao pedido em si: as saudações iniciais e as despedidas, típicos exemplos de cortesia convencional (cf. PLACENCIA & RUEDA, 2011) que aparecem consideravelmente mais nos RPs que nos LDs (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Atos de suporte nos pedidos de serviço dos LDs e do corpus RPS: saudações e despedidas



Esse resultado é, pelo menos em parte, devido ao fato de que nos manuais as interações não são sempre representadas por completo, deixando de incluir o início ou o final, como observamos no Exemplo 24, em que o cliente começa a interação já com um pedido direto e onde não é contemplada a conclusão da interação. Já nos RPs foram gravadas interações completas, incluindo um maior número de saudações iniciais, como vemos no Exemplo 25, em que a cliente cumprimenta duas vezes, antes com *buonasera* e depois com *salve*, e no Exemplo 26, onde a mesma cliente, após agradecer, se despede com um voto (*buon lavoro*) e com uma saudação (*arrivederci*).

Exemplo 24 (LDs)

Cliente: *A che ora parte il prossimo treno per Firenze?*

Atendente: *C'è l'Intercity fra 20 minuti e l'Eurostar alle 4.*

Cliente: *Allora... un biglietto per l'Intercity*

Atendente: *Andata e ritorno?*

Cliente: *No, solo andata. Quant'è?*

Atendente: *Con il supplemento...sono 21 euro e 95 centesimi*

Cliente: Que horas sai o próximo trem para Florença?

Atendente: Tem o Intercity daqui a 20 minutos e o Eurostar às 16.

Cliente: Então...uma passagem para o Intercity

Atendente: Ida e volta?

Cliente: Não, só ida. Quanto?

Atendente: Com o suplemento...são 21 euros e 95 centavos.

Fonte: NP11, p. 79

Exemplo 25 (RPS)

Cliente: *Buonasera.*

Atendente: *Buonasera.*

Cliente: *Salve, senta, mi serve una cerniera.*

Cliente: Boa tarde.

Atendente: Boa tarde.

Cliente: Olá, por favor, preciso de um zíper.

Fonte: RPS, Merceria5

Exemplo 26 (RPS)

Atendente: *sono 60 centesimi*

Cliente: *cinquanta...e sessanta, ecco a lei*

Atendente: *Grazie mille*

Cliente: *La ringrazio. Buon lavoro, arrivederci*

Atendente: *Grazie, arrivederci*

Atendente: 60 centavos.

Cliente: cinquenta...e sessenta, aqui está.

Atendente: Muito obrigada.

Cliente: Obrigada. Bom trabalho, tchau.

Atendente: Obrigada, tchau.

Fonte: RPS, Merceria5

Podemos concluir que, assim como já foi apontado por análises de outros atos de fala nos LDs (VELLENGA, 2004; NUZZO, 2016; BARRON, 2016; entre outros), os pedidos de serviço dos manuais analisados apresentam certa escassez de atenuadores em relação aos RPs. Embora alguns modificadores sejam mais frequentes nos LDs que nos RPs (os marcadores de cortesia e os apelos), vimos que a maioria das vezes os LDs apresentam uma menor variedade de formas, muitas vezes preferindo estruturas menos complexas (por exemplo, estratégias diretas e a forma *vorrei*) ou apresentando só uma parte da interação e negligenciando aspectos importantes dos encontros de serviço (como as saudações, os agradecimentos ou as despedidas). É possível que parte das escolhas dos LDs se expliquem pelo fato de esses materiais tentarem apresentar a língua de forma a acompanhar o desenvolvimento linguístico e pragmático (KASPER & ROSE, 2002) dos aprendizes, mas, ainda assim, seria necessário que os alunos fossem expostos a um insumo sociopragmático e pragmalinguístico mais rico e variado (VELLENGA, 2004), pelo menos nos níveis mais avançados (B1-B2), o que, no caso dos pedidos de serviço, não acontece.

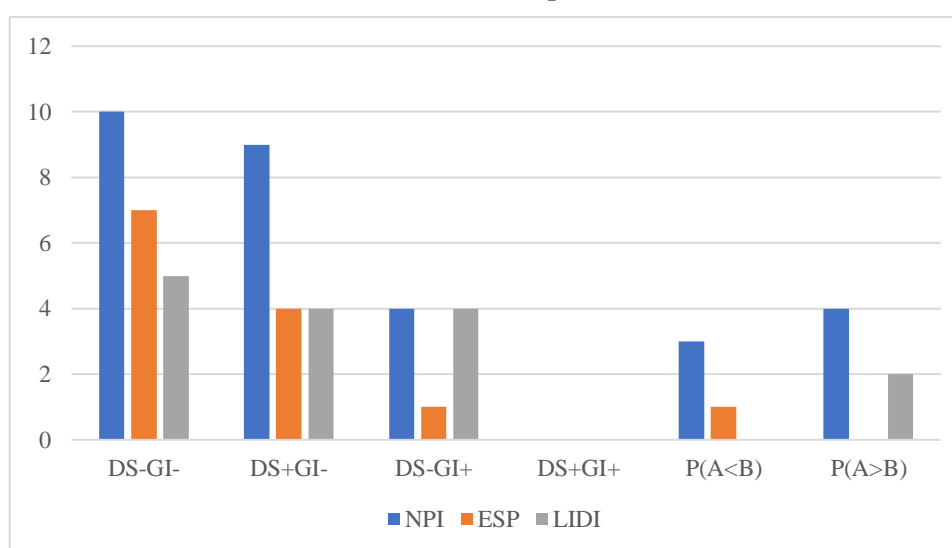
4.2 Outros pedidos nos livros didáticos

Nos LDs não se encontram somente pedidos em encontros de serviços, mas há uma variedade mais ampla que engloba os pedidos de favores, de empréstimos, de permissões e de informações.

Como vimos no Capítulo 2, uma das principais críticas aos LDs é que não apresentam um leque variado de contextos em que acontecem os pedidos, mas o contexto pode ser definido

de várias maneiras. Uma delas se baseia nas variáveis microsociais, como DS e GI, que podem ser combinadas para formar quatro tipos de combinações possíveis: DS-GI-, em que as pessoas se conhecem e o pedido é mais “fácil”; DS-GI+, em que a relação entre as pessoas ainda é próxima, mas o pedido é impositivo, ou seja, tem um custo maior; DS+GI-, em que o pedido não exige muito do interlocutor, mas as pessoas não se conhecem; e DS+GI+, em que o pedido é “difícil” e as pessoas não se conhecem. Além disso, há a variável P, que indica uma hierarquia que pode ser do tipo $P(A>B)$, em que a pessoa que faz o pedido tem certo poder sobre o interlocutor, ou do tipo $P(A<B)$, quando a pessoa que faz o pedido é subalterna ao interlocutor. Lançando mão dessas variáveis para analisar os contextos dos pedidos dos LDs que não ocorrem nos encontros de serviço, percebemos, mais uma vez, algumas lacunas. Pelo Gráfico 7, observa-se, por exemplo, que nenhuma coleção contempla pedidos em situação de alta DS e alto GI. Os pedidos mais impositivos, contemplados somente nas coleções NPI e ESP, ocorrem em situações de $P(A<B)$ em que funcionários pedem favores a seus chefes. Já nas situações que envolvem relações de $P(A>B)$ a invasão do território é, de alguma maneira, “prevista” e, por isso, esses pedidos podem ser considerados até como ordens (cf. NASCIMENTO SPADOTTO, 2016; NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2019), como já mencionamos no Capítulo 3. Podemos observar que todas as coleções dão mais ênfase a contextos padronizados (BARRON, 2016), ou seja, pedidos caracterizados por GI-. Os pedidos em situações de GI+ são consideravelmente menos contemplados e são realizados exclusivamente em situações de DS baixa.

Gráfico 7 – Contextos dos pedidos nos LDs



Por um lado, as escolhas dos LDs podem ser justificadas, pois, na “vida real”, é provavelmente mais comum pedir favores, empréstimos e informações a pessoas próximas que a pessoas que não se conhecem. Os casos em que nos dispomos a pedir algo a desconhecidos normalmente envolvem solicitações de baixo GI, como os “pedidos de um dizer” (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2005a), isto é, pedidos de bens verbais (BARRON, 2016). É certamente menos comum encontrar-se na situação de ter que pedir algo particularmente impositivo a um desconhecido, no entanto não se trata necessariamente de uma situação rara⁹⁶. Assim, o fato de que nenhum LD apresente pedidos em situações de DS+GI+ não deixa de ser uma lacuna, ainda mais se considerarmos que é exatamente nessas situações que se utiliza o maior número de atenuadores (cf. NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2016; PORCELLATO, 2020). Portanto, não considerar esse tipo de contexto pode implicar também a escassez de modificadores e atos de suporte, um ponto que, como sabemos, tem sido bastante criticado nos LDs (cf. Capítulo 2).

Por essa visão panorâmica, podemos concluir que os manuais de italiano, de fato, apresentam um leque restrito de situações contextuais, não dando muito espaço aos pedidos que exigem um esforço maior por parte do interlocutor. No entanto, para identificarmos se essas lacunas sociopragmáticas se traduzem também em escassez de modificadores, é necessário comparar os pedidos dos LDs com dados mais próximos à língua espontânea, como os RPs. Já mencionamos no Capítulo 3 que nosso corpus RPF1 se restringe a “pedidos de um fazer” e, mais precisamente, a pedidos de favores e empréstimos em situações de diferente GI e DS. Para que os pedidos dos LDs fossem comparáveis ao nosso *corpus* de RPs, tivemos que considerar contextos e objetivos similares e, por isso, em nossa análise trataremos somente dos pedidos de favores e empréstimos em situações não hierárquicas.

4.3 Pedidos de favores e empréstimos

Assim como fizemos para os pedidos de serviço, a seguir apresentaremos os resultados da análise dos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no *corpus* RPF1, pela perspectiva sociopragmática e pragmalingüística

⁹⁶ Principalmente se considerarmos o “aprendiz-turista”, que dificilmente tem relações próximas com italianos ou outros aprendizes no início de sua estada na Itália.

4.3.1 Análise sociopragmática dos pedidos de favores e empréstimos

Começamos mais uma vez pela análise sociopragmática dos pedidos de favores e empréstimos no *corpus* dos LDs, composto por 26 pedidos, e no *corpus* RPFE1, constituído por 60 interações.

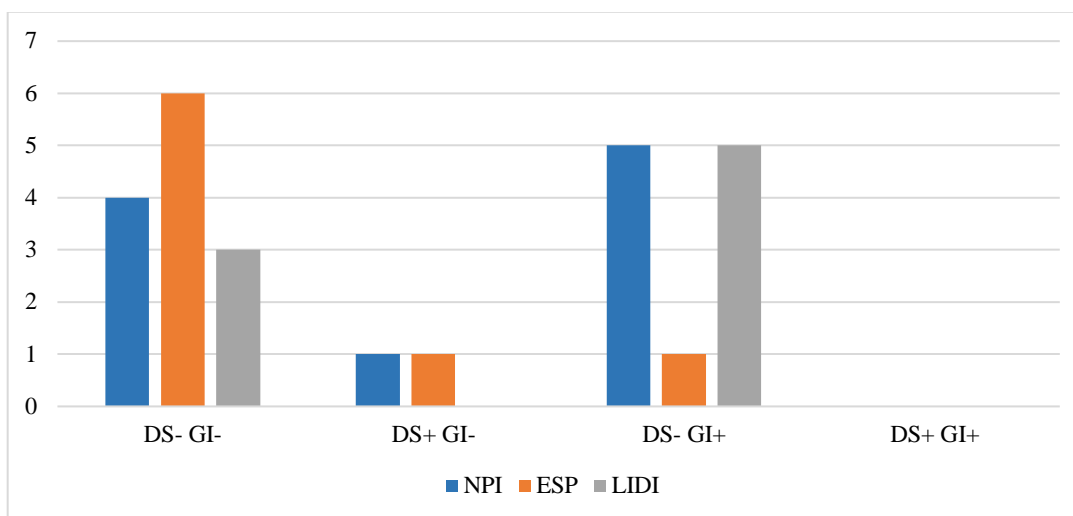
Nos LDs, o levantamento dos pedidos de favores e empréstimos, em primeiro lugar, nos mostra que sua distribuição é relativamente homogênea entre as coleções, como pode se observar na Tabela 11. Percebe-se também que, diferentemente do que vimos nos encontros de serviço, os pedidos de favores e empréstimos tendem a ser mais contemplados a partir do nível A2.

Tabela 11 – Distribuição dos pedidos de favores e empréstimos nos LDs em análise

Coleção	ESP				NPI		LIDI		
	1	2	3	4	1	2	1°	1B	2
Nível QCER	A1	A2	B1	B2	A1-A2	B1-B2	A1	A2	B1-B2
Número de pedidos de favores e empréstimos por volume	1	4	3	0	5	5	2	3	3
Número de pedidos de favores e empréstimos por coleção	8				10		9		

A análise sociopragmática, ao contrário, revelou um cenário menos homogêneo. Observando o Gráfico 8, notamos que esses pedidos acontecem principalmente em situações de GI-DS- na coleção ESP, ao passo que NPI e LIDI dão maior espaço a pedidos de baixa DS mas de alto GI. Notamos que há poucos pedidos de favores e empréstimos a desconhecidos: um na coleção NPI e um na coleção ESP. Assim como vimos anteriormente, a situação mais impositiva (DS+GI+) não é contemplada.

Gráfico 8 – Contextos dos pedidos de favores e empréstimos nos LDs



A maioria dos pedidos acontece no *setting* privado da casa (54%); outros no *setting* público da rua (19%); e outros ainda no trabalho (15%) ou na universidade (15%), entre colegas⁹⁷. Quase todos esses contextos, no entanto, contemplam relações de baixa DS (amigos, familiares ou colegas), de forma que não nos pareceu que o *setting* teve uma influência tão acentuada sobre a realização dos atos de fala como as variáveis microsociais.

O *corpus* RPFE1, como mencionamos no Capítulo 3, se constitui de 60 RPs, 40 dos quais de pedidos de favores e 20 de pedidos de empréstimos. Diversamente do que vimos no *corpus* RPS, onde as instruções aos informantes eram mínimas, no caso do *corpus* RPFE1, as instruções eram mais detalhadas, para possibilitar o controle do GI. A DS também varia, mas foi definida de acordo com a relação preexistente entre os informantes (se eles se conheciam desde antes de participar do RP, ou se eram desconhecidos). Devido ao maior controle dos pesquisadores sobre essas situações, a variedade contextual não é grande, mas prevê as quatro combinações de DS e GI, além de considerar três diferentes *settings*: o *setting* do trem, em que se pede a alguém para vigiar a bagagem enquanto o falante se afasta (GI-) e para trocar de assento (GI+); o *setting* da rua, em que se pede uma caneta emprestada para anotar um número de telefone (GI-) e um celular emprestado para fazer uma ligação internacional urgente (GI+); e o *setting* da casa, em que o falante está com sede (GI-) ou precisa trocar de roupa ou, pelo

⁹⁷ Como mencionado anteriormente, eliminamos os pedidos de favores e empréstimos em situações de hierarquia, pois não seriam comparáveis com os RPs, onde essa variável contextual não é contemplada.

menos, usar o banheiro para se secar depois de tomar muita chuva na rua (GI+). Para permitir a comparação com os LDs, dividimos os pedidos dos RPs de acordo com as variáveis microsociais (DS e GI), que nos ajudarão a entender como as formas se distribuem nos diferentes contextos.

Podemos concluir que, do ponto de vista sociopragmático, os LDs não apresentam uma grande variedade de situações, pois desconsideram completamente os contextos mais impositivos (DS+GI+) e dão pouco espaço a pedidos de alta DS no geral. Como os RPs foram gravados controlando as diversas combinações das variáveis DS e GI, garantiu-se que todos os contextos fossem contemplados.

4.3.2 Análise pragmalinguística dos pedidos de favores e empréstimos

A análise pragmalinguística dos pedidos nos LDs e no *corpus* RPFE1 também foi conduzida seguindo a metodologia descrita no Capítulo 3. Começaremos pelas estratégias de realização dos pedidos, cujas frequências e número de ocorrências se encontram na Tabela 12.

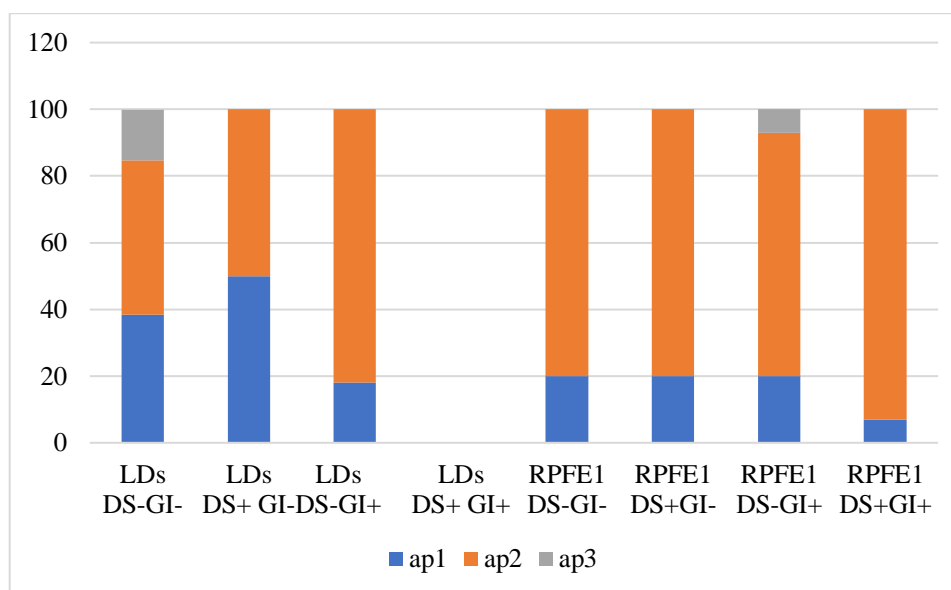
Tabela 12 – Confronto das principais estratégias utilizadas nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1

Recursos atenuadores	Tipos	LDs		RPFE1	
		Número de ocorrências (n=26)	Frequência*	Número de ocorrências (n=60)	Frequência*
Estratégias de realização do ato principal	Diretas (ap1)	8	30,8%	10	16,6%
	Indiretas convencionais (ap2)	16	61,5%	48	80%
	Indiretas não convencionais (ap3)	2	7,7%	2	3,4%
<i>Total</i>		26	100%	60	100%

*A frequência indica a porcentagem de ocorrência dos recursos atenuadores sobre o total de pedidos: 26 para os LDs e 60 para o corpus RPFE1.

Começamos a apresentação da análise pragmalinguística, mais uma vez, pelas estratégias de realização do ato principal. Pela Tabela 12, percebe-se que as estratégias indiretas são mais frequentes que as diretas tanto nos LDs como nos RPs, no entanto, a tabela não nos dá informações sobre a distribuição dessas estratégias nos diferentes contextos, que pode, porém, ser observada no gráfico a seguir (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Estratégias de realização dos atos principais nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1



ap1: estratégias diretas, ap2: estratégias indiretas convencionais, ap3: estratégia indiretas não convencionais

Em primeiro lugar, percebe-se que, geralmente, tanto os LDs como os RPs dão preferência a realizações convencionalmente indiretas dos pedidos, que são muitas vezes apontadas como as estratégias mais comuns (BLUM-KULKA & HOUSE, 1989) talvez por serem consideradas como as mais corteses (BLUM-KULKA, 1987) já que zelam pela face negativa do interlocutor e, ao mesmo tempo, graças a sua convencionalidade, são facilmente interpretáveis, não deixando margem a dúvidas (cf. SEARLE, 1975). Nota-se, ainda, que essas estratégias aumentam conforme GI e DS se tornam mais elevados, como vemos na combinação DS-GI+ dos LDs e DS+GI+ do *corpus* RPFE1. Na maior parte dos casos, as estratégias indiretas convencionais mais comuns são as de verificação das condições preparatórias, como podemos ver no Exemplo 27 (LDs) e no Exemplo 28 (RPFE1).

Exemplo 27 (LDs)

A: Giulia, *puoi portare una delle due valigie?*
 B: certo, nessun problema.
 (...)

A: Giulia, você pode carregar uma das duas malas?
 B: Claro, sem problema
 (...)

Fonte: NP11, p. 52

Exemplo 28 (RPFE1)

A: Senta scusi? *non è che ha una penna? perché volevo appuntare...*
 B: Aspetti, ce l'ho in macchina.
 (...)

A: Com licença? Será que o senhor tem uma caneta? Porque queria anotar...
 B: Espere, tenho uma no carro.
 (...)

Fonte: RPFE1, Penna6

Já as estratégias diretas aparecem mais nos LDs (30,7%) que nos RPs (16,6%), o que se deve, em parte, ao fato de que nos manuais a maioria das interações se concentra nos contextos de menor DS, em que pedidos diretos são mais aceitos, mas também pode ser interpretado como uma tendência a preferir formulações mais explícitas. No entanto, nos RPs percebe-se que até em situações de maior proximidade entre os interlocutores, os pedidos tendem a ser realizados por meio de estratégias indiretas. A respeito dos LDs, é relevante apontar que, mesmo havendo preferência por estratégias diretas, as realizações são atenuadas de acordo com o contexto situacional. No Exemplo 29, o pedido é mais “fácil” (DS-GI-) e é realizado com poucos atenuadores (escolha lexical atenuante: *mi dai una mano*), ao passo que no Exemplo 30, o contexto é de maior DS e há um maior número de atenuadores (escolha lexical atenuante e o *condizionale: darebbe una mano*).

Exemplo 29 (LDs)

<p>A: <i>È già arrivato qualcuno?</i> B: <i>No, non è ancora arrivato nessuno. Tu sei il primo.</i> A: <i>Ah, bene. Senti, mi dai una mano a scaricare la macchina?</i> (...)</p>	<p>A: Alguém já chegou? B: Não, ainda não chegou ninguém. Você é o primeiro. A: Ah, ok. Aqui, você me ajuda a tirar as coisas do carro?</p>
---	---

Fonte: LIDIIB, p. 34

Exemplo 30 (LDs)

<p>A: <i>Mi scusi! Mi darebbe una mano a portare queste buste fino al portone?</i> B: <i>Certo, non c'è problema, dia a me!</i> (...)</p>	<p>A: Com licença! Você me daria uma ajuda a levar essas sacolas até o portão? B: Claro, não tem problema, deixe comigo!</p>
--	---

Fonte: ESP3, p. 22

As estratégias indiretas não convencionais são sempre pouco utilizadas, tanto nos LDs quanto nos RPs, pois, como nos lembram Blum-Kulka (1987) e Caffi (2017), são aquelas que podem apresentar desvantagens no alcance dos objetivos seja comunicativos, seja interacionais.

Quanto aos modificadores e aos atos de suporte, na Tabela 13 reportamos o número de ocorrências totais e a frequência média de cada recurso por ato principal.

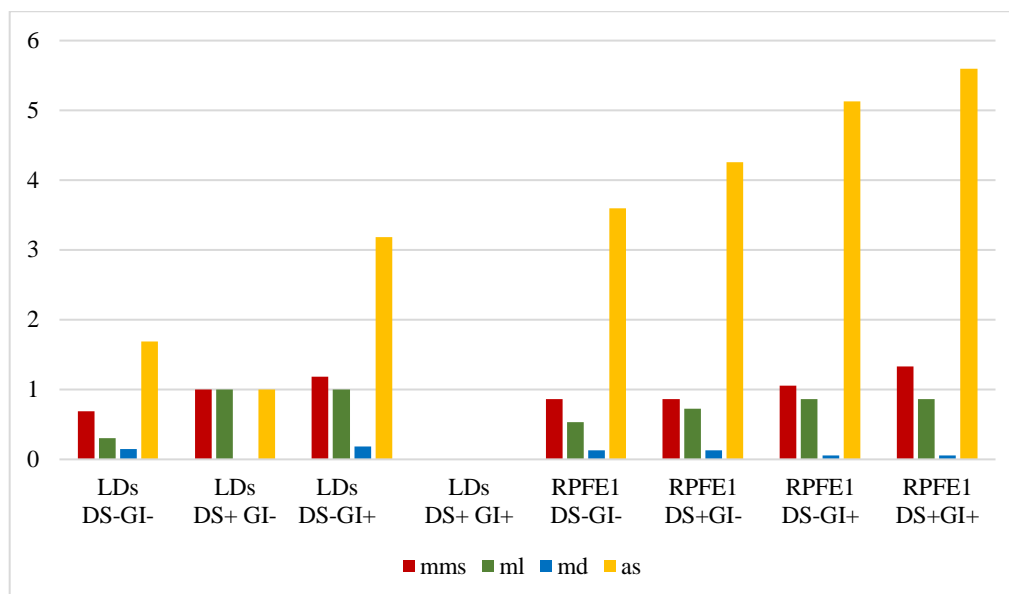
Tabela 13 – Confronto dos principais modificadores e atos de suporte utilizados nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPFE1

Recursos atenuadores	tipos	LDs		RPFE1	
		Número de ocorrências (n=26)	Frequência média por ato principal*	Número de ocorrências (n=60)	Frequência média por ato principal*
Modificadores morfossintáticos	Deslocamento temporal	8	0,31	19	0,31
	Verbos modais	11	0,42	17	0,28
	Pergunta negativa, fórmula dubitativa e hipótese	4	0,15	23	0,38
Modificadores lexicais	Minimizadores e indeterminadores	5	0,19	15	0,25
	Duvidadores	4	0,15	13	0,21
	Escolhas lexicais atenuantes	7	0,27	13	0,21
Modificadores discursivos	Marcadores de cortesia	0	0	6	0,10
Atos de suporte	Apelos	16	0,61	38	0,63
	Preparadores	6	0,23	12	0,20
	Justificativas	18	0,70	80	1,33
	Reconhecimentos do custo do pedido	2	0,07	19	0,31
	Agradecimentos	6	0,23	86	1,43
	Outros (exclamações, minimizadores, aduladores, despedidas)	9	0,34	23	0,38

**A frequência indica a média de ocorrências de cada atenuador por ato principal e foi calculada dividindo o número total de ocorrências pelo número de atos principais (26 para os LDs e 60 para os RPs).*

Considerando a distribuição dos modificadores e atos de suporte de acordo com o contexto, pelo Gráfico 10, percebe-se que, com o aumento do “peso” do pedido (cf. BROWN & LEVINSON, 1987), cresce também o número de modificadores internos (mms, ml e md) e, principalmente, de atos de suporte (as), como também já foi apontado por outros estudos (NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2016; PORCELLATO, 2020).

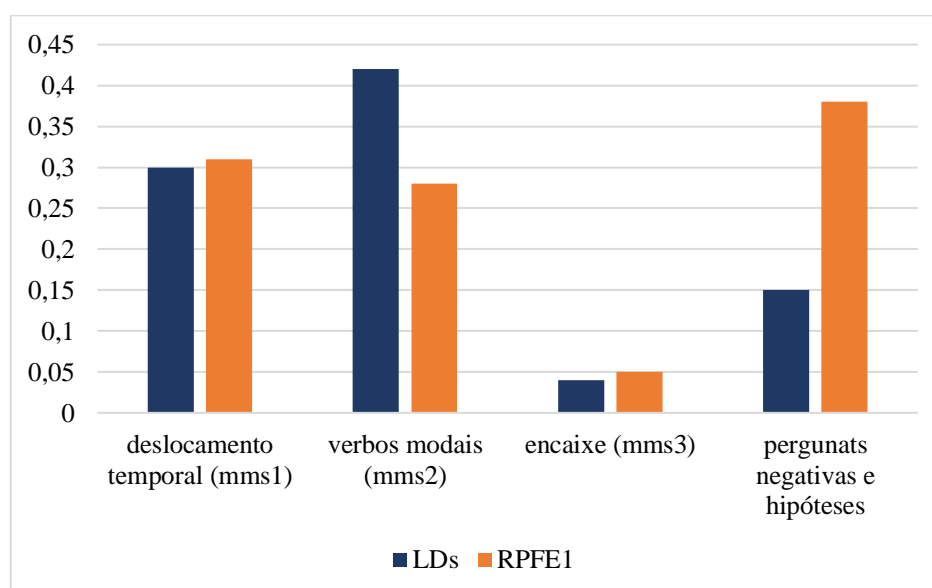
Gráfico 10 – Modificadores e atos de suporte em pedidos de favores e empréstimos em LDs e no corpus RPFE1



mms: modificadores morfossintáticos, ml: modificadores lexicais, md: modificadores discursivos, as: atos de suporte

Entre os modificadores internos, percebe-se a prevalência de modificadores morfossintáticos (mms), havendo, em média, 0,9 ocorrências desses recursos por pedido nos LDs e 1,03 no *corpus* RPFE1⁹⁸. Observa-se, além disso, que há diferenças entre os tipos de “mms” mais utilizados nos LDs e nos RPs, como vemos no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Confronto dos modificadores morfossintáticos em pedidos de favores e empréstimos em LDs e no corpus RPFE1



⁹⁸ Isso significa que, nos RPs, há pedidos em que aparece mais que um modificador morfossintático. Como explicamos no Capítulo 3, isso se deve à existência de modificadores como “*potresti*”, em que coocorrem o verbo modal (*potere*) e o deslocamento temporal (*condizionale*)

Vê-se que nos RPs o uso de perguntas negativas e hipóteses⁹⁹ é mais expressivo que nos LDs: se no *corpus* RPFE1, mais que um terço dos pedidos são realizados por meio desse recurso (0,38 ocorrências por pedido), nos LDs as ocorrências de perguntas negativas são somente, em média, 0,15 por pedido. Esses resultados condizem com aqueles encontrados por Nuzzo (2007) a partir da análise de RPs (cf. Capítulo 1). No *corpus* RPFE1, as perguntas negativas são principalmente realizadas por meio de *non è che* (Exemplo 31) e de *mica* (Exemplo 32).

Exemplo 31 (RPFE1)

<p>A: <i>Vado un attimo al bagno. Non è che mi darebbe un'occhiata alla valigia?</i> B: <i>Sì, sì, certo e...la lascia qua?</i></p>	<p>A: Vou um momento ao banheiro. Poderia ficar de olho na minha mala? B: Sim, sim clara...vai deixar aqui?</p>
--	--

Fonte: RPFE1, Bagagli6

Exemplo 32 (RPFE1)

<p>A: <i>Senti, è un'oretta che corro come una...un'affannata, perché ho voluto fare anche la spesa prima di venire qui, due telefonate... Avresti mica un bicchiere d'acqua? Perché sono...sono morta di sete!</i> B <i>Eh sì. Sì, sì, ce l'ho sempre l'acqua, lo sai...</i></p>	<p>A: Aqui, é uma hora que corro como uma...uma louca, porque quis também ir no supermercado antes de vir para cá, dois telefonemas....Você não teria um copo d'água? Porque estou...estou morrendo de sede! B: Ah, sim. Sim, sim, eu sempre tenho água, você sabe...</p>
--	--

Fonte: RPFE1, Acqua3

Os LDs, por outro lado, dão preferência a outros modificadores morfossintáticos, principalmente o verbo modal *potere* (Exemplo 33).

Exemplo 33 (LDs)

<p>A: <i>Pronto!</i> B: <i>Ciao, Valeria, sono Lorenzo.</i> A: <i>...Lorenzo? Ah, ciao, come va?</i> B: <i>Bene, grazie. Claudio mi ha detto che i suoi appunti ce li hai tu. Me li potresti dare per un po'?</i> A: <i>...Veramente...avevo appena cominciato a sfogliarli!</i></p>	<p>A: Alô! B: Olá Valeria, aqui é o Lorenzo. A: ...Lorenzo? Ah, oi, como vai? B: Bem, obrigado. Claudio me disse que você está com as anotações dele. Poderia me emprestar um pouco? A: ...na verdade...tinha acabado de começar a ver!</p>
--	---

Fonte: NPI2, p. 10

⁹⁹ Apesar de fazerem parte da mesma categoria, as hipóteses (*se mi può offrire un bicchiere d'acqua...*) e as perguntas negativas (*non è che ha una penna?*) são, na verdade, duas estruturas distintas, que foram colocadas juntas na classificação do GPP-USP pelo fato de ambas colocarem em dúvida a disponibilidade do outro e serem exemplos de “cortesia pessimista” (cf. NUZZO, 2007). Em nosso caso, a alta frequência dessa categoria no *corpus* RPFE1 se deve principalmente à pergunta negativa, e não tanto à hipótese, que é consideravelmente menos frequente.

Outro modificador presente na mesma proporção nos LDs e nos RPs é o deslocamento temporal, realizado com o *condizionale*, que também se destaca em outros estudos (NUZZO, 2007; NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2016; SANTORO, 2017) (Exemplo 34). Lembramos que todos esses modificadores morfossintáticos (a saber, a pergunta negativa, o modal *potere* e o deslocamento temporal) são marcas de cortesia negativa, já que visam a proteger o território do outro.

Exemplo 34 (RPFE1)

<p>A: <i>Scusi un attimo!</i> B: <i>Mi dica signora.</i> A: <i>Che per caso avrebbe un cellulare? Sa, il mio non mi sta funzionando...</i> B: <i>Un cellulare? Sì, certo!</i> (...)</p>	<p>A: Com licença! Por acaso teria um celular? Sabe, o meu não está funcionando... B: Me diga, senhora. Um celular? Sim, claro!</p>
--	--

Fonte: RPFE1, *Cellulare8*

Essa mesma preocupação com a face negativa do interlocutor está presente nos modificadores lexicais (ml), que são usados tanto nos LDs, onde há, em média, 0,65 ocorrências de “ml” por pedido, quanto nos RPs, onde encontramos 0,75 incidências por pedido, não havendo, assim, diferenças particularmente notáveis. Os minimizadores e indeterminadores são os mais frequentes nos RPs (Exemplo 35), aparecendo em um quarto (1/4) dos pedidos, mas são expressivos também nos LDs (Exemplo 36), com 0,19 ocorrências por pedido, o que condiz com os resultados de outros estudos (NUZZO, 2007; SANTORO, 2017). As escolhas lexicais atenuantes são o modificador lexical mais utilizado nos LDs (em média, 0,27 ocorrências por pedido) (Exemplo 37), mas a proporção não é muito diferente daquela encontrada nos RPs (0,21 incidências por pedido). Os duvidadores também aparecem consistentemente tanto nos LDs (com, em média, 0,15 ocorrências por pedido) quanto no *corpus* RPFE1 (com frequência média de 0,21) (Exemplo 38). Curiosamente, os reforçadores, que não são estratégias de cortesia negativa, têm sido expressivos em outros estudos (NUZZO, 2007; SANTORO, 2017), mas nos *corpora* aqui analisados quase não aparecem nos atos principais, estando presentes somente nos atos de suporte (por exemplo, nas justificativas)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Como explicamos no Capítulo 3, optamos por identificar os modificadores internos somente dentro dos atos principais, portanto os reforçadores inseridos dentro dos atos de suporte não foram contabilizados em nossa análise.

Exemplo 35 (RPFE1)

<p>A: E...Giulia, non è che hai qualcosa da bere? che ho sete...</p> <p>B: Sì, vuoi un bicchiere d'acqua?</p> <p>(...)</p>	<p>A: Eh... Giulia será que você tem algo para beber? que estou com sede...</p> <p>B: Sim, você quer um copo d'água?</p>
---	--

Fonte: *Acqua7*

Exemplo 36 (LDs)

<p>A: Scusa, hai finito di leggerlo?</p> <p>B: Sì sì, stavo solo guardando lo sport...</p> <p>A: Allora me lo puoi dare un attimo? Ho visto un articolo che mi interessa...</p>	<p>A: Com licença, você acabou de ler?</p> <p>B: Sim, sim, só estava olhando o esporte...</p> <p>A: Então pode me dar um momento? Vi um artigo que me interessa...</p>
--	--

Fonte: *GESP3, p.14*

Exemplo 37 (LDs)

<p>...Hai ragione, tesoro...Senti, ti dispiacerebbe non venire al concerto?!?</p>	<p>...Tem razão, amor...Aqui, você se importaria de não ir ao show?</p>
--	---

Fonte: *ESP3, p.11*

Exemplo 38 (RPFE1)

<p>A: Scusi? Avrebbe una penna per caso?</p> <p>B: Aspetti che controllo. Eh, sì, è fortunata. Ecco!</p>	<p>A: Com licença? Teria por acaso uma caneta?</p> <p>B: Um momento que vou conferir. Ah, sim, está com sorte. Aqui!</p>
---	--

Fonte: *Pennal*

Os modificadores discursivos (md) não resultaram muito expressivos em nossas análises, nem mesmo nos RPs, o que nos surpreendeu, embora Nuzzo (2007, 2012) também tenha encontrado um número de modificadores discursivos inferior em relação aos outros modificadores internos. A esse propósito, é relevante lembrar que nosso resultado não implica necessariamente que não haja modificadores discursivos nas interações analisadas, mas que não encontramos muitas ocorrências desses recursos nos atos principais dos pedidos. Além disso, como já mencionamos no Capítulo 3, os resultados que obtivemos são consequência direta da classificação que adotamos¹⁰¹.

Voltando-nos para os atos de suporte (as), como pode ser facilmente observado pelo Gráfico 10, esses recursos se destacam por sua presença muito maior em relação aos modificadores internos. Verifica-se também que eles são consideravelmente mais presentes nos RPs: se nos LDs há uma média de 2,2 atos de suporte por pedido, no *corpus* RPFE1 essa média

¹⁰¹ Com efeito, como mencionamos no Capítulo 3, na nossa classificação dos modificadores discursivos não incluímos o marcador discursivo *senta*, que preferimos considerar como apelo, e não consideramos as pausas preenchidas (ehm...), presentes tanto nos LDs como nos RPs e que têm uma importante função atenuadora (cf. PRADO, 2019).

sobe para 4,6. Essa grande disparidade provavelmente se deve, em parte, ao fato de que nos RPs toda a interação acontece em função do pedido, ao passo que nos LDs esse ato de fala ocorre também em diálogos cujo foco principal não é necessariamente o pedido em si.

Na Tabela 13, podemos observar as frequências dos principais atos de suporte nos dois *corpora*, e notamos que os atos responsáveis pela grande divergência entre LDs e RPs são, principalmente, os agradecimentos, as justificativas e, em menor escala, os reconhecimentos do custo do pedido. Para entender melhor essas diferenças, precisamos olhar para como esses atos de suporte se distribuem nos diferentes contextos, tanto nos LDs (Gráfico 12) como no *corpus* RPFE1 (Gráfico 13).

Gráfico 12 – Distribuição dos principais atos de suporte de acordo com o contexto nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs

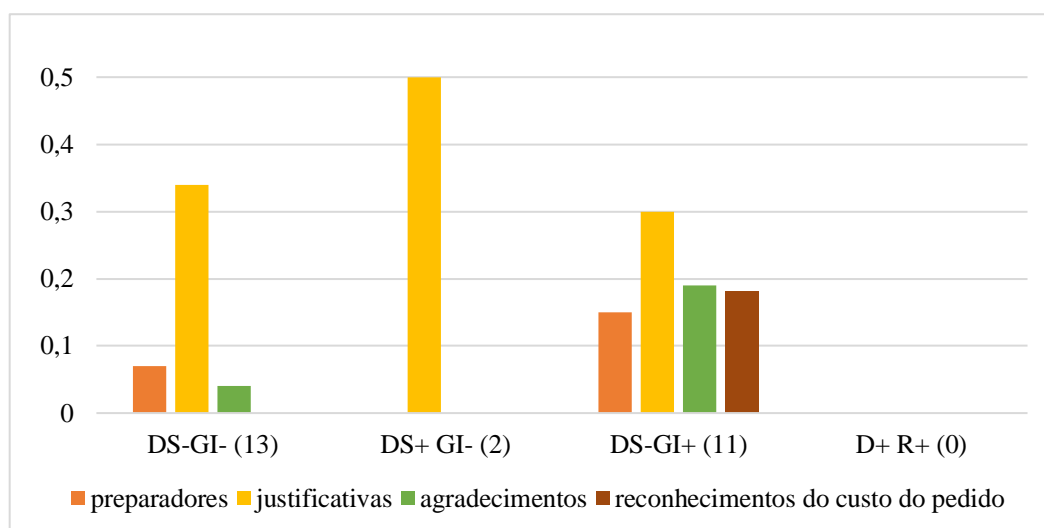
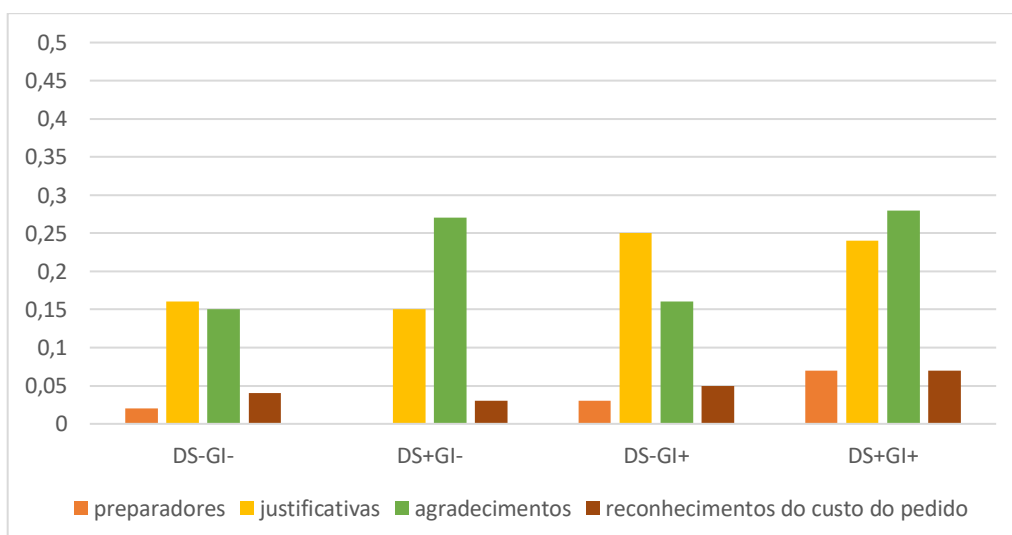


Gráfico 13 – Distribuição dos principais atos de suporte de acordo com o contexto nos pedidos de favores e empréstimos no corpus RPFE1



As justificativas são os atos de suporte com presença mais expressiva nos LDs, com 0,7 ocorrências por diálogo, o que condiz com estudos que as apontam como os atos de suporte mais comuns (BLUM-KULKA et al., 1989; NUZZO, 2007; NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2016; SANTORO, 2017; PORCELLATO, 2020). Nos RPs também elas estão presentes de forma maciça, com uma média de 1,3 justificativas por interação, o que significa que pode haver mais que uma justificativa na mesma interação (no Exemplo 39, a informante usa três, que foram numeradas na transcrição).

Exemplo 39 (RPEFE1)

A: *Senta, posso chiederle un favore?*

B: *si prego*

A: *(1) Dovrei fare una telefonata urgentissima, (2) solo che non ci sono telefoni pubblici eh... (3) il mio non prende non è che potrei fare una telefonata dal suo cellulare?*

B: *Sì, ma è qua in Italia?*

A: *Sì, sì, è qua in Italia.*

A: Com licença, posso pedir um favor?

B: Sim, claro

A: Precisaria fazer uma ligação urgentíssima, só que não têm telefones públicos e... o meu está sem sinal, poderia fazer uma ligação do seu celular?

B: Sim, mas é aqui na Itália?

A: Sim, sim, aqui na Itália

Fonte: *Cellulare6*

A distribuição da justificativa nos LDs não parece depender do contexto, havendo uma presença consistente desse recurso em todas as situações (cf. Gráfico 12). Por outro lado, no *corpus* RPEFE1, percebe-se claramente que há uma diferença considerável no uso das justificativas em pedidos de GI- e de GI+, ou seja, o uso desse ato de suporte aumenta sensivelmente com um GI maior (cf. Gráfico 13). Lembramos que as justificativas são um exemplo de cortesia positiva (BROWN & LEVINSON, 1987) que serve a aproximar o ouvinte do falante e que é fortemente ancorado ao contexto, ou seja, sua formulação depende da situação específica, não havendo uma fórmula convencionalizada para realizá-lo (PORCELLATO, 2020).

O ato de suporte mais frequente no *corpus* RPEFE1 é o dos agradecimentos, com uma média de 1,4 incidências por interação. Como vimos anteriormente a respeito dos pedidos de serviço, às vezes a pessoa que fez o pedido agradece mais que uma vez no final da interação. No Exemplo 40, percebe-se que, no turno 3, “A” reconhece o custo do pedido (*Le dispiace?*) e nos turnos 5, 7 e 9 realiza três agradecimentos com fórmulas diferentes: o performativo (*La ringrazio*), um adulator com vocativo (*Lei è molto gentile, signora*) e a fórmula de agradecimento com um vocativo (*Grazie, signora*). Como vimos, é possível que a repetição desse ato seja uma forma de garantir a sinceridade do falante (cf. HINKEL, 1994) ou, em alguns

casos, uma maneira de marcar que a interação está chegando ao fim (cf. ASTON, 1995). Observa-se também que nos RPs há certa variedade de formas para realizar o agradecimento: além do tradicional *grazie*, usado na maioria dos casos, há também diversos casos de repetição (*grazie, grazie*), de apelo (*grazie eh?*), de intensificação (*grazie mille, grazie molte, grazie veramente*), de elogios (*molto gentile, gentilissimo*), entres outros (cf. NUZZO, 2013, 2016).

Exemplo 40 (RPFE1)

1 A: *Vieni, Lucia, mò vediamo...Ah, ecco, vedi Lucia, sta solo un posto di qua, uno di là. Ora vediamo, chiediamo alla signora se gentilmen... Chiedo scusa signora, gentilmente si può spostare così ci mettiamo insieme con mia cugina? C'è un posto di là e uno di qua.*

2 B: *Sì*

3 A: *Le dispiace?*

4 B: *No no*

5 A: *La ringrazio tanto*

6 B: *Non c'è molto...*

7 A: *Lei è molto gentile signora*

8 B: *No, no, s'immagini. Tanto...*

9 A: *Grazie signora*

A: Vem, Lucia, agora vamos ver... Ah, aqui, olha Lucia, tem só um assento aqui, e outro alí. Agora vamos ver, a gente pede para a senhora se por gentil...Com licença senhora, por gentileza pode trocar de lugar, assim eu e minha prima nos sentamos juntas? Tem um lugar aqui e um lá.

B: Sim

A: A senhora se importa?

B: Não, não

A: Muito obrigada

B: Não tem muito...

A: A Senhora é muito gentil

B: Não, não, imagina. Por mim...

A: Obrigada senhora

Fonte: Posto9

Olhando para a distribuição dos agradecimentos de acordo com o contexto (Gráfico 13), percebe-se que, no *corpus* RPFE1, a DS desempenha um papel mais relevante que o GI: quanto maior a DS, maior o número de agradecimentos. Já nos LDs (Gráfico 12), a distribuição parece ocorrer de acordo com o GI, mas, não havendo situações de GI+ e DS+ e havendo poucas situações de DS+ no geral, fica menos evidente entender o que determina o uso dos agradecimentos. O número de formas também é reduzido nos LDs, limitando-se às expressões *grazie* e *ti ringrazio*, quando o pedido é atendido, ou *grazie lo stesso*, quando o pedido não pode ser atendido. O número restrito de formas de realização desse ato de suporte nos LDs remete, mais uma vez, aos resultados de Nuzzo (2013, 2016).

Os reconhecimentos do custo de pedido são relativamente frequentes nos RPs, havendo, em média, 0,31 por pedido, ao passo que são pouco contemplados nos LDs, com meramente 0,07 ocorrências por ato principal, ou seja, dois casos em LIDI. Já os preparadores são igualmente contemplados nos LDs (com 0,23 incidências por pedido) e nos RPs (com 0,20), não havendo grandes diferenças quantitativas (cf. Tabela 13). Quanto à distribuição, vemos que tanto nos LDs quanto nos RPs, o uso desses atos de suporte aumenta com o aumento do peso do pedido (BROWN & LEVINSON, 1987), apesar de isso ficar mais evidente nos RPs, onde se podem visualizar os quatro contextos (Gráfico 13). Quanto às formas, os reconhecimentos do custo do pedido nos RPs são realizados por meio de desculpas genéricas (*chiedo scusa*),

desculpas pelo incômodo (*mi scusi se la disturbo, mi dispiace molto disturbarvi* [desculpe incomodar, sinto muito por te atrapalhar]) e, nos casos mais informais, por meio do verbo *scocciare* (*ti scoccia?* [te incomoda?]), ao passo que as formas encontradas nos LDs são somente duas e se resumem a *non so se a te dispiace o meno* e *so che sei geloso dei tuoi libri*, não podendo ser reconhecido um padrão de realização. Os preparadores, que servem normalmente para introduzir o assunto e preparar o terreno para o pedido, nos RPs são realizados com uma série de expressões convencionalizadas, por exemplo, *posso chiederle un favore?* [posso lhe pedir um favor?], no presente, ou *potrei chiederle una cortesia?* [poderia lhe pedir um favor?], no *condizionale*, ou por meio de uma referência ao problema, como em *ho un problema* [tenho um problema]. As formas encontradas nos LDs também são expressões convencionalizadas ou referências a um problema, mas são mais limitadas (*ti serve?* [você está precisando?], *dovrei chiederti una cosa* [precisaria te pedir uma coisa]).

Por último, outros atos de suporte bastante frequentes são os apelos e as saudações, com 0,65 ocorrências por pedido nos LDs e 0,86 nos RPs. As saudações são realizadas com fórmulas fixas como *buongiorno* e *ciao*, dependendo da DS entre os participantes. Os apelos também tomam formas diferentes dependendo da DS: nos casos de DS menor, usa-se *sentì* ou o nome da pessoa para introduzir o pedido e buscar uma aproximação com o interlocutor (cf. BAZZANELLA, 2011); já nos casos de maior DS, usa-se *scusi* e suas variações (*mi scusi, senta scusi, scusi un attimo*) na hora de abordar um desconhecido na rua. O uso de apelos e saudações não parece ter necessariamente relação com o nível de GI ou DS, pois são relativamente frequentes em todas as situações. Não encontramos diferenças notáveis na presença e na realização desses atos de suporte nos LDs e nos RPs, talvez pelo fato de que os apelos são um dos elementos mais consistentes no “macro-ato” do pedido, sendo intuitivamente incluídos até nos DCTs dos nativos (cf. BLUM-KULKA et al., 1989; SANTORO, 2017).

Concluindo, sabemos que os LDs foram particularmente criticados por não apresentar os pedidos em uma variedade suficiente de contextos ou de formas linguísticas. Quanto aos contextos, os manuais aqui analisados apresentam uma lacuna relativamente grave, pois quase não consideram pedidos de favores e empréstimos em situações de maior DS. Quanto à perspectiva pragmatolinguística, os pedidos dos LDs, por um lado se assemelham aos RPs e, por outro, se diferenciam. Entre as semelhanças, estão o fato de que ambos os pedidos dos LDs e dos RPs dão preferência a estratégias convencionalmente indiretas e a modificadores morfossintáticos, a inclusão de um número consistente de modificadores lexicais e de uma variedade de atos de suporte, além de as proporções de uso de alguns recursos serem quase

idênticas, como no caso dos deslocamentos temporais, dos apelos e dos preparadores. No entanto, há também aspectos em que os LDs se distanciam muito do *corpus* RPF1: as perguntas negativas, que são o recurso atenuador mais utilizado nos RPs, são quase completamente ignoradas nos manuais; o número dos agradecimentos e das justificativas nos LDs não corresponde ao uso enfático que se faz desses recursos no *corpus* RPF1; os reconhecimentos do custo de pedido são quase inexistentes nos manuais (só aparecem em LIDI2), mas são realizados em um terço dos RPs. Esse descompasso pode ser, em parte, devido justamente ao fato de os LDs não apresentarem os pedidos em uma variedade suficiente de contextos (NUZZO, 2016; BARRON, 2016; REN & HAN, 2016). A consequência dessas lacunas sociopragmáticas se reflete no nível pragmalinguístico: uma menor variedade de contextos implica um leque limitado de modificadores e de atos de suporte, o que, por sua vez, acarreta uma gama restrita de formas, como podemos observar no Quadro 14, a seguir. Portanto, mesmo apresentando certa variedade de estratégias de realização dos pedidos e diversos modificadores e atos de suporte, os LDs, devido à restrita variedade de contextos e de formas, ainda representam um insumo mais pobre se comparados com os RPs.

Já mencionamos no Capítulo 2 que a mera exposição ao insumo, especialmente em contextos de LE, não garante o desenvolvimento da CP, pelo menos em nível declarativo (ROSE & KASPER, 2002; KASPER & ROEVER, 2005; ROSE, 2005; BARDOVI-HARLIG, 2013; TAGUCHI, 2015), sendo também necessário oferecer aos alunos atividades e informações metapragmáticas que lhes permitam notar as formas e associá-las ao contexto de uso. É disso que trataremos na próxima seção, em que examinaremos os LDs do ponto de vista metapragmático.

Quadro 14 – Formas para a realização dos atos de suporte nos pedidos de favores e empréstimos nos LDs e no corpus RPF1

Atos de suporte	Formas nos LDs	Formas no corpus RPF1
Apelos	<i>senti, scusa, nome próprio mi scusi</i>	<i>scusi un attimo scusi mi scusi guardi + mi scusi senta + (mi) scusi chiedo scusa signora senta/senti nome próprio diminutivo (Nuccia) nome próprio + scusa</i>
Preparadores	<i>Hai finito? Ti serve? Ho bisogno del tuo aiuto Dovrei chiederti una cosa</i>	<i>Potrei chiederle una cortesia? Ti devo chiedere proprio una cortesia Mi trovo in difficoltà Non so come dirglielo Posso chiederle un favore Ho un problema Le devo chiedere un favore grosso, però</i>
Propostas de garantia ou ressarcimento	<i>te le darò subito posso riportartelo la sera stessa</i>	<i>le pago un caffè, le pago la telefonata torno presto vengo subito arrivo subito</i>
Agradecimentos	<i>grazie grazie lo stesso ti ringrazio</i>	<i>grazie grazie, eh? grazie mille eh? grazie mille molto gentile gentilissimo grande eh grazie grazie, grazie la ringrazio grazie (mille) veramente grazie signora grazie lo stesso</i>
Reconhecimentos do custo do pedido	<i>non so se a te dispiace so che sei geloso dei tuoi libri</i>	<i>scusa ti/le dispiace? scusi se la disturbo mi dispiace disturbarti le do fastidio? ti scoccia? chiedo scusa non è [un problema]?</i>

4.4 As análises metapragmáticas

As análises da componente metapragmática dos LDs foram conduzidas de forma qualitativa em duas partes: em primeiro lugar, procuramos nas introduções dos livros do aluno e dos guias dos professores referências mais ou menos explícitas à Pragmática ou a conceitos a

ela relacionados, a saber, atos de fala, intenção comunicativa, contexto, cortesia, atenuação; em segundo lugar, fizemos uma análise dos materiais através do *checklist* que já apresentamos no Capítulo 3 (p.148-9).

Para conduzir a análises, tivemos antes que identificar as seções dos manuais dedicadas ao ensino dos pedidos e focalizamos nossas análises nessas seções. Na Tabela 14, podemos ver que a maioria delas se concentra nos níveis iniciais (A1-A2), pois nos níveis mais avançados encontram-se mais textos escritos (cf. NUZZO, 2013) e gêneros orais, como entrevistas, em que pedidos não são frequentes (cf. CONFORTI & CUSIMANO, 2005; BALÍ & RIZZO, 2014).

Tabela 14 – Seções dos LDs concentradas no ensino dos pedidos

Coleção	ESP				NPI		LIDI		
	1	2	3	4	1	2	1A	1B	2
Nível QCER	A1	A2	B1	B2	A1-A2	B1-B2	A1	A2	B1-B2
Seções destinadas ao ensino dos pedidos por volume	12	8	5	1	14	3	10	4	5
Seções destinadas ao ensino dos pedidos por coleção	26				17		19		

A partir dessa seleção, a análise qualitativa foi feita, como mencionamos acima, por meio do *checklist* (cf. p.149), que guiou o levantamento de informações sobre os seguintes aspectos: i) as formas alvo escolhidas para o ensino; ii) a contextualização da língua ensinada; iii) a representação do pedido como forma isolada ou como ato comunicativo composto por diversos elementos; iv) as informações metapragmáticas relativas aos atos de fala, à cortesia, à atenuação ou ao contexto; v) o tipo de ensino (implícito/explicito, indutivo/dedutivo) e vi) o tipo de atividades. Os resultados serão apresentados a seguir, divididos por coleção, para facilitar a exposição.

4.4.1 *Nuovo Progetto Italiano*

Na introdução ao guia do professor de NPI, a Pragmática em si não é explicitamente mencionada, mas a autora do livro se debruça sobre o espaço dedicado às intenções comunicativas, explicando que são introduzidas por meio de breves diálogos e “depois sintetizadas em tabelas de fácil consulta” [*“poi sintetizzate in tabelle facilmente consultabili”*] (MARIN et al., 2009, p.4). Após ouvir os diálogos e analisar as tabelas, os alunos desempenham

RPs, antes guiados, no formato de *drill* de substituição¹⁰², e depois livres. Espera-se, assim, que sejam utilizados os novos elementos, o que levará, na opinião das autoras, à aquisição e à autonomia linguística.

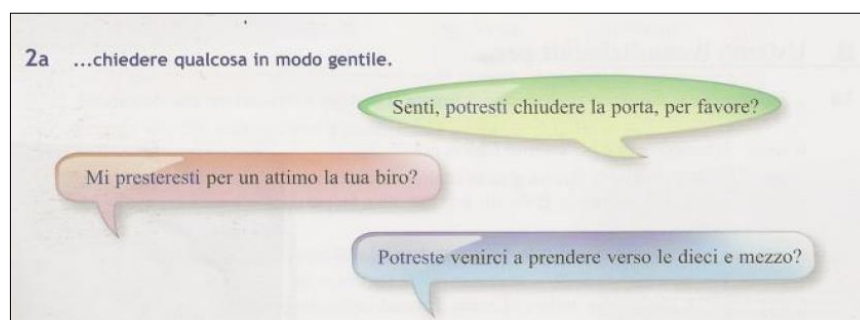
Na introdução do livro do aluno, Marin diz que apresentar os diálogos junto às transcrições faz com que o aprendiz possa compreender o contexto em que aparecem os novos elementos linguísticos. No entanto, essa afirmação nos parece controversa, pois a transcrição representaria o contexto das novas estruturas e, para que o contexto ficasse claro, seriam necessárias também informações sobre, por exemplo, os interlocutores e o lugar onde acontece a interação.

Passando à análise das seções dos LDs dedicadas aos pedidos, as formas-alvo de ensino foram sobretudo os apelos (*sentà, scusi*), as estratégias diretas (perguntas diretas) e indiretas convencionais, os verbos modais (*volere, potere*), o agradecimento, o deslocamento temporal (*condizionale*) e, por último, os encaixes, principalmente nos pedidos de informações (*sa dov'è via Alberti?*) e nos pedidos em situações de hierarquia (*vorrei chiederle se...*). Essas formas, que os alunos são levados a perceber (*notice*) por meio de realces, notas explicativas, quadros ou exercícios, correspondem, de fato, àquelas mais recorrentes nos RPs analisados acima, mas se limitar a elas impede que o aprendiz tenha acesso ao repertório mais amplo que se usa na “vida real”.

Quanto à contextualização das formas, constatamos que boa parte dos pedidos são contextualizados em diálogos. Há casos, contudo, em que as atividades estão mais concentradas nas formas gramaticais que nas funções, como no caso dos modais, do *condizionale* ou dos pronomes combinados, todas estruturas comuns nos pedidos. Por exemplo, o *condizionale* de cortesia é introduzido no final de NPI1 em uma seção intitulada *Usiamo il condizionale per...*, em que são explicadas, de forma dedutiva, as diversas funções desse modo verbal. Uma das funções do *condizionale* é “pedir algo de forma gentil” (*chiedere qualcosa in modo gentile*), como podemos ver na Figura 13, onde três pedidos são apresentados em nível da sentença, e não se sabe quem são os interlocutores ou qual é a situação.

¹⁰² “Um *drill* é uma prática oral de repetição de um item linguístico, seja um som, uma palavra, uma frase ou uma estrutura. [...] Um *drill* de substituição exige que os alunos substituam um elemento do modelo com outro, fazendo as modificações necessárias.” [A *drill* is repetitive oral practice of a language item, whether a sound, a word, a phrase or a sentence structure (...). A substitution drill requires the students to substitute one element of the pattern with the prompt, making any necessary adjustments.”] (THORNBURY, 2010, P. 71)

Figura 13 – Condizionale per chiedere qualcosa in modo gentile (parte 1) - NPI



Fonte: NP11, p.153

Logo a seguir, encontra-se um exercício em que o aluno é instruído a fazer “perguntas gentis” em uma série de situações marcadas por diferentes GI e DS (Figura 14). Após o exercício, encontra-se também uma lista de expressões descontextualizadas que deveriam auxiliar o aluno na tarefa (Figura 14). Embora as situações do exercício descrevam diversos contextos, em nenhum momento os alunos são explicitamente levados a pensar nas diferenças contextuais para escolher a forma linguística adequada. O guia do professor tampouco faz referência ao contexto, limitando-se a repetir as instruções do exercício e a aconselhar que seja realizado em duplas. Além disso, o aprendiz não é levado a perceber a diferença e, principalmente, o efeito entre um pedido formulado com o *condizionale* e outro realizado no indicativo ou até mesmo no imperativo. Dessa forma, não só não se sensibiliza o aluno sobre o efeito do *condizionale*, como também não se permite uma verdadeira compreensão (ou *understanding*) dessa forma, pois não se reflete sobre seu uso contextualizado. Podemos concluir que o exercício tem como objetivo ensinar o *condizionale* de cortesia, mas o faz de forma superficial, não garantindo o mapeamento dessa forma em relação ao contexto (BIALYSTOCK, 1993). Ademais, esse exercício trata o pedido como ato isolado e realizado no nível da sentença, e não como “macro-ato” composto por uma série de elementos além do ato principal.


Figura 14 – Condizionale per chiedere qualcosa in modo gentile (parte 2) - NPI

2b Nelle situazioni che seguono fate delle domande in modo gentile:

1. Chiedi ad un passante di indicarti la strada.
2. Sei in treno e la persona accanto a te parla ad alta voce al cellulare.
3. Sei in autobus e chiedi ad un passeggero di premere il pulsante per prenotare la fermata.
4. Sei al supermercato e i sacchetti che porti sono troppo pesanti. Chiedi aiuto a un amico che è con te.
5. Sei fuori con degli amici, ma non ti senti bene. Chiedi a uno di loro di guidare la tua macchina.

Chiedere qualcosa gentilmente

<i>Potresti...?</i>	<i>Ti / Le dispiacerebbe...?</i>
<i>Mi daresti...?</i>	<i>Potrebbe..., per piacere?</i>





Fonte: NPII, p.153

Percebemos que quando o foco é a gramática, a língua é apresentada de forma mais descontextualizada, mas, como mencionamos acima, quando o foco é a comunicação, os pedidos estão contextualizados dentro de diálogos. Na introdução de NPI, afirma-se que, nas atividades voltadas às intenções comunicativas, a tendência desse material é apresentar as formas em diálogos curtos que, porém, não são sempre suficientemente contextualizados. Na Figura 15, onde o foco é pedir e dar informações sobre horários, as imagens ajudam a contextualizar o diálogo “a” (um passageiro a um funcionário da estação) e o diálogo “c” (um cliente no telefone com a secretária), mas a imagem do banco não ajuda a entender quem são ou onde se encontram os interlocutores do diálogo “b”, que é a situação em que o pedido é particularmente atenuado por meio de encaixe (*sai a che ora...*). Diálogos curtos, transcritos e com pouco contexto situacional são bastante comuns nesse livro e são usados para apresentar também outros atos de fala (convites, recusas, agradecimentos, entre outros), o que condiz com a visão da autora, que, na introdução ao material, considera o cotexto como contexto suficiente para entender o uso da língua.


Figura 15 – Pedidos pouco contextualizados - NPI

B A che ora?


1  Ascoltate e abbinare i mini dialoghi alle foto.

a. 


- Scusi, a che ora arriva il prossimo treno da Firenze?
- Alle 14.45.
- E a che ora parte l'Intercity per Milano?
- Alle 15.
- Grazie!
- Prego!

b. 

- Mauro, sai a che ora chiudono le banche?
- Non sono sicuro, ma penso all'una e mezza.
- E sono aperte anche il pomeriggio?
- Credo dalle tre alle cinque.

c. 

- Scusi, a che ora posso trovare il dottor Riotti?
- La mattina dalle 9 alle 13.
- E nel pomeriggio?
- Arriva verso le 16 e rimane fino alle 20.

2  Sei A: chiedi al tuo compagno:

- a che ora esce di casa la mattina
- a che ora pranza/cena
- quando guarda la tv
- a che ora esce il sabato sera
- qual è l'orario di apertura dei negozi nel suo paese

▶ Sei B: rispondi alle domande di A.

Fonte: NPI, p.47

Nessa coleção, não se encontram muitas informações metapragmáticas explícitas, com poucas exceções. Por exemplo, no exercício do *condizionale* (Figura 13 e Figura 14), há uma referência à cortesia e à mitigação quando se fala em “*chiedere qualcosa in modo gentile*”. Outro exemplo é quando se introduz o pronome de tratamento formal *Lei*, que acontece em um contexto de pedidos de informações. Nessa seção, faz-se uma referência importante à variável microsocial de DS e é o único exemplo do livro em que há informações metapragmáticas explícitas mais aprofundadas. Na Figura 16, primeiramente sugere-se uma comparação de dois diálogos para notar as diferenças entre o tratamento informal e o formal, e, em seguida, explica-se o uso do pronome de tratamento formal, ou *forma di cortesia*, encorajando os alunos a traçar uma comparação com sua L1. Infelizmente, essa relevância dada à dimensão pragmática não se sustenta no exercício seguinte, em que os alunos são convidados a tratar os colegas como se fossem desconhecidos e, nessa conjectura, a fazer perguntas no mínimo inusitadas, para não dizer completamente descabidas, em contextos de alta DS como, por exemplo, perguntar a idade ou a residência do outro¹⁰³.

¹⁰³ Esse tipo de perguntas seria possível em situações de contratação de serviço ou em repartições públicas, mas soaria no mínimo suspeito em uma conversa com desconhecidos na rua, que é o contexto em que se passa diálogo apresentado como modelo.

Figura 16 – “Forma di cortesia” - NPI

E Lei, di dov'è?



1 Leggete il dialogo e rispondete alle domande.

signore: Scusi, sa dov'è via Alberti?
signora: No, non abito qui, sono straniera.
signore: Straniera?! Complimenti! Ha una pronuncia tutta italiana! Se permette, di dov'è?
signora: Sono svizzera.
signore: Ah, ed è qui in vacanza?
signora: Sì, ma non è la prima volta che visito l'Italia.
signore: Ah, ecco perché parla così bene l'italiano. Allora... arrivederLa, signora!
signora: ArrivederLa!

1. Cosa chiede il signore? 2. Di dov'è la signora? 3. Perché è in Italia?

2 Leggete i due dialoghi e osservate le differenze.

a.

Jennifer: Scusa, per andare in centro?
Saverio: ...In centro? Eh... prendi il 12 e scendi dopo quattro o cinque fermate...
Jennifer: Grazie!
Saverio: Prego! Sei straniera, vero?

b.

signore: Scusi, sa dov'è via Alberti?
signora: No, non abito qui, sono straniera.
signore: Straniera?! Complimenti! Ha una pronuncia tutta italiana! Se permette, di dov'è?

In italiano è possibile *dare del tu* ad una persona (come nel dialogo a.) oppure *dare del Lei* (come nel dialogo b.), con il verbo alla terza persona singolare. Quest'ultima è la forma di cortesia. Esiste una forma simile nella vostra lingua?

3

▶ **Sei A:** cominciando con “Scusi, signore / signora / signorina...?” chiedi a qualcuno che non conosci tanto bene:

- *come si chiama*
- *quanti anni ha*
- *se studia o lavora*
- *se abita vicino*

▶ **Sei B:** rispondi ad A e continua: “E Lei?”. A risponde.

Fonte: NP11, p.24

Na maioria dos casos, no entanto, o uso de linguagem metapragmática se limita a explicitar a função de expressões ou estruturas gramaticais (como, por exemplo, *chiedere in modo gentile*) e a oferecer listas de formas descontextualizadas para expressar certo valor ilocucionário, como vimos na Figura 13 e na Figura 14.

Em geral, notamos que os pedidos tendem a ser introduzidos e praticados em uma estrutura padronizada: antes o ato de fala é apresentado em um diálogo, que pode ser menos contextualizado, como vimos na Figura 15, ou mais contextualizado, como a interação na cafeteria da Figura 17. Após o diálogo, as formas, ou “expressões úteis”, são apresentadas em listas para que sejam facilmente disponíveis aos alunos nas atividades de prática por meio de RPs guiados e/ou livres (Figura 18).

Figura 17 – Introdução das formas para fazer pedidos em um café - NPI

D Cosa prendiamo?

1 Ascoltate il dialogo senza leggere il testo e mettete in ordine le illustrazioni.

Nadia: Dunque, cosa prendiamo?
Claudio: Non so... io ho un po' di fame. ...Scusi, possiamo avere il listino... il menù?
cameriere: Ecco a voi.
Claudio: Grazie! Vediamo...
Silvia: Io so già cosa prendo... vorrei un cappuccino.
Nadia: Ma come?! Il cappuccino dopo pranzo?!
Silvia: È che oggi ho dovuto pranzare presto, più di due ore fa. Tu, Claudio... hai deciso?
Claudio: Mah, non so... prendo un tramezzino. No, anzi, meglio se prendo un cornetto... Cameriere!
cameriere: Prego.
Nadia: Dunque, un cappuccino per lei, un caffè macchiato per me e una bottiglia d'acqua minerale. Claudio, tu alla fine cosa prendi?
Claudio: Per me un panino con prosciutto crudo e mozzarella e una lattina di Coca cola.
cameriere: D'accordo, grazie!
Silvia: Claudio, sei proprio un tipo deciso!!!



Fonte: NP11, p. 66


Figura 18 – Lista de expressões e instrução para RP - NPI

4 Guardando il listino e la tabella che segue, dramatizzate un dialogo tra due persone che entrano in un bar e decidono di bere e mangiare qualcosa.

Ordinare

cosa prendi?
cosa prendiamo?
vuoi bere qualcosa?

per me un... / io prendo...
preferisco il tè al caffè...
io ho fame: vorrei un panino...
ho sete: vorrei bere qualcosa...



Fonte: NP11, p. 67

A partir dessa análise de NPI, podemos traçar algumas conclusões. Em primeiro lugar, percebe-se que as formas alvo de ensino são inicialmente estratégias mais diretas e formulaicas, para depois passar a modificadores internos mais complexos, como o *condizionale* e o encaixe. Nisso, NPI parece corroborar a terceira via no debate sobre a CP vir antes ou depois da competência gramatical (cf. Capítulo 2): nos níveis iniciais, a Pragmática vem antes e o LD

apresenta aos alunos expressões fixas e formulaicas com as quais expressar suas intenções comunicativas (por exemplo, *vorrei* na Figura 17), enquanto, nos níveis mais avançados, a gramática vem antes e os aprendizes primeiramente aprendem as formas, para em seguida identificar suas funções, como vimos no caso da função do *condizionale* de cortesia (Figura 13), apresentada após os alunos terem se familiarizado com a conjugação desse modo verbal. Assim, NPI parece respeitar, em linhas gerais, alguns dos estágios de desenvolvimento propostos por Kasper e Rose (2002): começa-se com o segundo estágio, formulaico, em que os alunos aprendem fórmulas fixas (*senta*, *scusi* e, mais tarde, *vorrei*) e que se confunde, em parte, com o estágio de “desempacotamento”, em que os alunos aprendem, por exemplo, o modal *potere*; mais tarde, podemos reconhecer o estágio de “expansão pragmática” quando são apresentadas formas mais sintaticamente complexas, como o *condizionale* e o encaixe. No entanto, pelo material que analisamos, que se limita aos níveis A1-B2, nos parece difícil que os alunos consigam alcançar um nível alto de “expansão pragmática” já que os modificadores lexicais ou os atos de suporte relevantes para a realização do ato do pedido não são tratados em nenhuma atividade (nem implícita nem explicitamente). Além disso, pelo fato de os pedidos não serem sempre contextualizados, aparecendo frequentemente em frases isoladas ou em diálogos curtos em que não se sabe quem são os interlocutores ou onde eles se encontram, NPI tampouco oferece insumo suficiente para que os aprendizes alcancem o estágio de “aperfeiçoamento”, que prevê o uso da língua adequado ao contexto (cf. Capítulo 2). Ademais, se considerarmos que, no geral, quando o contexto está presente, ele é tratado de forma implícita (cf. BARRON, 2016), sem que os alunos sejam realmente levados a refletir sobre a relação entre a língua e a situação em que ela é utilizada, dificilmente criarão uma representação simbólica dessas formas, nos termos de Bialystock (1993). Nota-se, então, que em NPI o compromisso principal não é com a Pragmática e as funções da língua em contexto, mas com a gramática e as estruturas, a que se dedica boa parte do espaço e das atividades.

4.4.2 *Nuovo Espresso*

Nas introduções aos guias dos professores de ESP, não encontramos referências explícitas à Pragmática, embora haja menção às intenções comunicativas (ou atos de fala) e ao contexto. Quanto aos atos de fala, as autoras se limitam a reforçar que cada unidade aborda uma ou mais funções comunicativas, e inclui esse conteúdo na seção de autoavaliação, de forma que o aluno possa verificar o que aprendeu. Já o contexto recebe maior destaque, pois, segundo as

autoras, os atos comunicativos não podem ser realizados no vácuo e, por esse motivo, na introdução destaca-se que todos os diálogos da coleção estão contextualizados.

No resto da introdução, faz-se referência a uma série de recursos metalinguísticos, como quadros explicativos azuis (para questões lexicais) e amarelos (para conjugações verbais), seções de comunicação e gramática no final de cada unidade e a gramática sistemática que se encontra no final do livro. Dos recursos mencionados, somente a seção de comunicação e gramática parece se preocupar com questões (meta)pragmáticas, mas na verdade se resume a uma lista de expressões úteis aprendidas durante a unidade. Pela introdução, então, a única referência concreta à Pragmática é a ênfase dada à importância do contexto.

Passando às seções que tratam dos pedidos nos LDs, vemos que as formas alvo de ensino são o apelo (*scusi*), as estratégias diretas e indiretas convencionais, os marcadores de cortesia (*per favore*), os agradecimentos (*grazie*), os preparadores (*volevo chiederti una cosa*), o *condizionale*, o imperfeito de cortesia, e o encaixe (*sa dov'è...?*). Em relação a NPI, parece haver um maior leque de recursos atenuadores, incluindo o marcador de cortesia, o imperfeito e o ato de suporte preparador.

O compromisso das autoras com o contexto se confirma, já que praticamente todos os pedidos são introduzidos em interações contextualizadas. Encontramos raros casos em que os pedidos não são introduzidos por meio de diálogos, como vemos na Figura 19. Nesse exercício os alunos precisam, indutivamente, entender qual função assume o *condizionale* nas falas das diferentes personagens. Não há diálogos, mas o ato principal está contextualizado por meio de desenhos que deixam claros o *setting* e as relações entre os interlocutores. Esse exercício é parecido com o que vimos em NPI, mas aqui os alunos são levados indutivamente a entender a função e o efeito do *condizionale* em cada situação e a mapear explicitamente essa forma em possíveis contextos de uso.

Figura 19 – Le funzioni del condizionale - ESP

15 Quando?
 Ecco alcune situazioni in cui si usa il condizionale.
 Osserva i disegni e indica di quale situazione si tratta.

1 fare una proposta
2 esprimere un desiderio
3 dare un consiglio

4 chiedere cortesemente qualcosa
5 fare un'ipotesi

3

a Vorrei una camera con vista sul mare.

b Io al posto tuo andrei a casa a dormire!

c Potrebbe portarmi un po' di pane?

d Non credo che Luisa verrebbe in vacanza con noi.

e Potremmo andare al cinema!

f Potremmo andare al cinema!

E 12-13

Fonte: ESP2, p.46

Nesse exercício sobre as funções do *condizionale* há uma referência à cortesia e à atenuação (*chiedere cortesemente qualcosa*), mas, geralmente, as informações metapragmáticas estão inseridas em atividades como a da Figura 20, em que os alunos precisam identificar nos diálogos as formas utilizadas para realizar certas funções. Na atividade específica da Figura 20, os alunos são levados a notar o imperfeito de cortesia buscando no diálogo a expressão usada para “pedir algo de forma gentil” [*chiedere qualcosa in modo gentile*], que corresponde à primeira fala do diálogo: “Ah, Carlo, queria te pedir uma coisa” [*Ah, Carlo, volevo chiederti una cosa*].

Figura 20 – Imperfeito de cortesia - ESP

◆ Ah, Carlo, volevo chiederti una cosa.
 ▲ Dimmi pure.
 ◆ Ho saputo che l'estate scorsa sei stato in un villaggio turistico.
 ▲ Sì, in Calabria.
 ◆ E come ti sei trovato? Perché sai, mia moglie quest'anno vorrebbe andare in un villaggio, però io sinceramente...
 ▲ Guarda, io mi sono trovato benissimo, il villaggio lo conoscevo già perché ci ho lavorato come animatore.
 ◆ Tu hai fatto l'animatore?
 ▲ Sì, ma otto anni fa. Tra l'altro è lì che ho conosciuto mia moglie.
 ◆ Davvero? Non lo sapevo!
 ▲ Comunque secondo me, se si hanno dei bambini il villaggio turistico è l'ideale.
 ◆ Sì?
 ▲ Sì, perché loro fanno le loro cose e tu e tua moglie avete un po' di tranquillità e di tempo per voi. E poi, potete fare sport, conoscere gente... guarda, se vuoi ti porto qualche catalogo.
 ◆ Eh, magari!

Cerca nel dialogo le espressioni usate per...

1 chiedere qualcosa in modo gentile. _____
 2 mostrarsi disposti ad ascoltare qualcuno. _____
 3 esprimere sorpresa. _____
 4 mostrarsi contenti della proposta di un'altra persona. _____

Fonte: ESP2, p.70

Essa fala inicial, tratada por ESP como um pedido, seria, na verdade, um preparador, ou seja, uma estratégia comum de cortesia negativa que frequentemente antecede pedidos mais impositivos ou pedidos de informação, como vimos nas análises pragmalinguísticas do Capítulo 4. O LD se concentra na expressão isolada, no intuito de introduzir o imperfeito de cortesia, perdendo a oportunidade de apresentar explicitamente ao aluno o pedido como “macro-ato”, composto por uma série de elementos que se articulam em diversos turnos. Por isso, o exercício seguinte (Figura 21), muito parecido com a atividade sobre o *condizionale* de NPI, tem como principal objetivo o uso do imperfeito de cortesia em uma série de contextos de diferente DS e GI. Aqui o aluno precisa entender qual valor ilocucionário (desculpa, pedido, conselho etc.) é o mais adequado a cada situação e qual é a DS entre os interlocutores, de forma a escolher entre o formal (*Le*) e o informal (*ti*), em frases que, no entanto, já estão dadas. Além disso, nenhuma reflexão explícita é apresentada ou promovida sobre a importância do contexto para o uso do preparador ou do imperfeito de cortesia. Os alunos aqui não precisam realmente escolher se usar ou não o modificador que está sendo ensinado, portanto, estão adquirindo uma nova função

do imperfeito sem realmente refletir sobre o efeito que seu uso pode ter na interação. Finalmente, em um RP livre, os alunos vão ter a oportunidade de produzir pedidos como “macro-ato” mais completo, que não se limita ao nível da sentença. No entanto, há somente uma opção de RP, de forma que os alunos poderão (ou não) incluir o imperfeito de cortesia em suas produções, mas, mais uma vez, não serão levados a fazerem escolhas linguísticas refletindo sobre o contexto.

Figura 21 – Imperfeito de cortesia - ESP

<p>3 Volevo... <i>Che cosa dici...</i></p> <p>a un amico con cui vuoi uscire? a un vigile quando cerchi una strada? a un collega a cui hai risposto male? a un amico se hai bisogno di un favore? a un amico se hai un problema?</p>	<p>chiedere scusa. fare una proposta. Ti / Le volevo chiedere un piacere. chiedere un'informazione. chiedere un consiglio.</p>
--	--

Fonte: ESP2, p.71

O único exemplo em que a dimensão pragmática (e, mais especificamente, a atenuação) é tratada de forma explícita e indutiva é o exercício da Figura 22, em que inicialmente o aprendiz ouve um diálogo incompleto e depois usa as palavras dadas para completá-lo. Todas as palavras removidas do diálogo têm função pragmática e os alunos são encorajados a perceber sua função e sua importância lendo o diálogo antes com essas expressões e depois sem elas. Nesse exercício o aluno é explicitamente levado a refletir sobre o uso e o possível efeito dos modificadores no contexto específico das interações de serviço. Nos pareceu um exercício útil para a conscientização dos alunos, mas, lamentavelmente, é o único exemplo¹⁰⁴ em toda a coleção.

¹⁰⁴ Na verdade, há mais um exercício parecido em uma interação entre uma hóspede e o recepcionista de um hotel. No entanto, na nova versão de ESP os alunos só precisam preencher as lacunas e não são levados a refletir sobre o efeito e as funções dos modificadores.

Figura 22 – Conscientização sobre a função dos modificadores nos encontros de serviço - ESP

11 Il conto, per favore!

Ascolta il dialogo e completalo con le seguenti parole.

per favore Scusi! per cortesia grazie Sì, dica! grazie

■ _____

▼ _____

■ Mi porta ancora mezza minerale, _____?


▼ Certo, signora. Desidera ancora qualcos'altro? Come dessert abbiamo gelato, macedonia, frutta fresca o il tiramisù, molto buono.

■ No, _____, va bene così. Ah, un momento, magari un caffè!

▼ Corretto?

■ Sì, _____. E poi il conto, _____.

▼ D'accordo.



In coppia, leggete il dialogo prima con le parole da voi inserite e poi senza. Che funzione hanno queste espressioni?

Fonte: ESPI, p.40

Apesar da preocupação das autoras com o contexto, nem sempre o foco de ESP está na comunicação. Por exemplo, a seção em que se tratam os pedidos de empréstimos se concentra muito mais no aspecto gramatical dos pronomes combinados do que nas estratégias de atenuação do pedido. Como sempre, o pedido de empréstimo é introduzido em um diálogo contextualizado, onde uma professora pede a um colega uma gramática emprestada (Quadro 15). É interessante notar que o pedido no diálogo é atenuado por diversos modificadores, entre os quais a pergunta negativa, muito frequente nos RPs, mas pouco representada nos LDs.

Quadro 15 – Diálogo com pedido de empréstimo (ESP)


<p>A: Scusa, Paolo, posso?</p> <p>B: Sì, entra, entra</p> <p>A: Senti, non è che per caso hai una grammatica?</p> <p>B: Sì, guarda, dovrebbe essere lì, nel primo scaffale in basso.</p> <p>A: Me la presti un attimo?</p> <p>B: Certo.</p> <p>A: Stavo scrivendo una cosa e mi è venuto un dubbio. Secondo te di si dice “l'appuntamento è a piazza Dante” o “in piazza Dante”?</p> <p>B: “In piazza Dante” ...</p>	<p>A: <i>Com licença, Paolo, posso entrar?</i></p> <p>B: <i>Sim, entra, entra</i></p> <p>A: <i>Aqui, será que por acaso você tem uma gramática?</i></p> <p>B: <i>Sim, olha, deve estar lá, na primeira prateleira de baixo.</i></p> <p>A: <i>Você me empresta um momento?</i></p> <p>B: <i>Claro.</i></p> <p>A: <i>Estava escrevendo uma coisa e fiquei com dúvida. Você acha que fala “l'appuntamento è a piazza Dante” ou “in piazza Dante”?</i></p> <p>B: <i>“In piazza dante”...</i></p>
--	--

Fonte: ESP3, p.11


Nenhuma atenção, porém, é dada às formas com as quais é realizado o pedido no diálogo. De fato, logo em seguida há um exercício sobre pronomes combinados (Figura 23) em que os alunos precisam fazer pedidos diretos e completamente descontextualizados, pois não se têm informação sobre quem está fazendo o pedido, a quem e em que situação. Trata-se de uma oportunidade perdida de considerar o ensino de um aspecto importante da gramática, os pronomes combinados, dentro de uma perspectiva pragmática¹⁰⁵.


Figura 23 – Pedidos de empréstimos - ESP


9 Me lo presti?
*In coppia fate dei dialoghi secondo il modello.
 Chiedete in prestito o date in prestito i seguenti oggetti (per voi o per una terza persona).*



 E 8-9
 10-11-12


la grammatica
 ▼ Me la presti?
 ■ Sì, te la presto volentieri. / No, non te la posso prestare.



 le forbici


 gli occhiali


 il vocabolario


 il DVD


 la matita


 il giornale

Me lo presti?
 Sì, te lo presto volentieri.
 Prima o poi glielo dico (al direttore).

Fonte: ESP3, p.12

Com base no exposto até aqui, podemos traçar algumas conclusões sobre a abordagem metapragmática dos pedidos nessa coleção. Vimos que em ESP a importância do contexto é conscientemente percebida pelas autoras e essa preocupação se reflete no fato de quase todos os atos de fala serem introduzidos por meio de diálogos contextualizados. No entanto, como em NPI, há momentos em que a dimensão gramatical recebe maior destaque em relação à dimensão pragmático-comunicativa e, assim, elementos importantes da construção do pedido como “macro-ato” são negligenciados ou completamente ignorados em prol de uma abordagem que se limita ao nível da sentença.

¹⁰⁵ Nesse exercício específico, não só o pedido, mas até a resposta e, especialmente, a recusa são realizadas naquele “vácuo” contextual que as autoras tanto criticam na introdução do manual. De fato, uma recusa pode ser adequadamente realizada com “No, non te la posso prestare” somente em alguns contextos específicos.

As questões pragmáticas são normalmente abordadas de forma explícita e indutiva, levando os alunos a descobrir regras e padrões linguísticos. Em ESP também parece que, nos níveis iniciais, a Pragmática vem antes da gramática, já que no nível A1 se apresentam aos alunos expressões formulaicas simples que são usadas sem ser analisadas (*scusi, prendo, per me, vorrei, per cortesia*). Em um segundo momento, a situação se inverte e a gramática vem antes da Pragmática, já que se aprendem as formas, como as conjugações verbais, para depois identificar suas funções, como vimos com o *condizionale*. Quanto aos estágios de desenvolvimento, parece que ESP auxilia os aprendizes a alcançarem o segundo estágio (formulaico) desde o início, para depois passar ao “desempacotamento”, em que os aprendizes aprendem a realizar pedidos indiretos (por exemplo, com o modal *potere*), e chegar assim ao quarto estágio de “expansão pragmática”, em que os aprendizes adquirem estruturas mais complexas, como o *condizionale*, o imperfeito de cortesia e o encaixe. De qualquer forma, os alunos poderiam receber um maior suporte se fosse dada atenção a estruturas importantes e comuns na língua falada, como a pergunta negativa e os modificadores lexicais. Quanto ao último estágio, de mapeamento das formas com base no contexto, não é claro se ESP oferece oportunidades para isso. Com efeito, o contexto nessa coleção é importante e presente, mas é raramente tratado de forma explícita: os aprendizes não são levados a comparar contextos diferentes ou a refletir sobre DS, P, GI ou até mesmo o *setting*. Assim como vimos em NPI, a dimensão sociopragmática é geralmente abordada de forma implícita, contextualizando certos pedidos em situações específicas (p. ex. *vorrei* em bares e restaurantes, pedidos com *cerco* em lojas de roupa), mas sem chamar atenção para o contexto. Segundo Barron (2016), para que haja um verdadeiro mapeamento das formas em relação aos contextos (BIALYSTOCK, 1993), mais informações metapragmáticas seriam necessárias.

4.4.3 *Linea Diretta*

Na introdução aos guias do professor de LIDI tampouco foram encontradas referências diretas à Pragmática, mas os autores destacam as funções comunicativas e a importância de apresentar aos alunos uma língua que se aproxime à “realidade da língua falada” [*“alla realtà della lingua parlata”*] (CONFORTI & CUSIMANO, 2005, p. 7). Com efeito, nessa coleção, os diálogos foram realizados por atores profissionais nativos que improvisaram conversações com base em algumas instruções, ou seja, de maneira muito similar ao que acontece nos RPs que analisamos acima (*corpora* RPS e RPFE1). A partir desses diálogos, foram extraídos

trechos, seguidos por quadros de reflexão sobre as formas e/ou as funções, que os alunos deverão completar e/ou interpretar com a ajuda do professor. Após ter analisado as formas, passa-se a exercícios de fixação de vários tipos (preenchimento de lacunas, substituição, transformação, expansão e combinação) e, no final, a atividades de produção livre, normalmente RPs. As informações metalinguísticas se encontram nos quadros explicativos das unidades, no apêndice gramatical no final do livro e, principalmente, no guia do professor, onde há explicações morfossintáticas e funcionais relativas à língua falada.


Ao passarmos para o conteúdo dedicado aos pedidos, vemos que as formas alvo de ensino em LIDI abrangem um leque maior em relação ao que vimos nas outras duas coleções: os apelos (*sentì, senta, scusi*), os modais (*posso, potrei*) e as construções equivalentes (*è possibile*), os encaixes para pedir informação (*volevo sapere quale*), as hipóteses (*se lei mi lascia il suo recapito*), os indeterminadores (*qualche*), os duvidadores (*magari, eventualmente*), as escolhas lexicais atenuantes (*mi dai una mano*), os agradecimentos (*La ringrazio*), os autohumilhadores (*sarà che sono un po' pignolo*), os reconhecimentos do custo do pedido (*non so se a te dispiace o meno*) e os preparadores (*volevo chiederle una cortesia*). Percebe-se, então, que a variedade vai além dos atenuadores mais recorrentes, concentrando-se também em modificadores lexicais e atos de suporte que contribuem à construção do pedido como ato comunicativo.

Como explicamos, os pedidos são sempre introduzidos de forma contextualizada nos diálogos iniciais de cada unidade, portanto a língua é raramente introduzida de forma descontextualizada nesse material. No que diz respeito às informações metapragmáticas, elas são praticamente inexistentes no livro do aluno, já que, em muitos casos, as formas e suas funções comunicativas são introduzidas por um trecho de diálogo (Figura 24), seguido por um quadro em que as regras são esquematizadas, e por um exercício de fixação dessas formas (Figura 25). Nesse exemplo específico, a expressão “*mi dai una mano a...?*” é introduzida como equivalente à expressão “*mi aiuti a...?*” e nada se diz sobre seu valor mitigador de escolha lexical atenuante.

Figura 24 – Modificadores lexicais - LIDI

CD 70 ③ **DIALOGO**

- È già arrivato qualcuno?
- No, non è ancora arrivato nessuno. Tu sei il primo.
- Ah, bene. Senti, mi dai una mano a scaricare la macchina?
- Volentieri. Poi mi aiuti ad apparecchiare la tavola però?
- Certo, va bene.



Fonte: LIDIIB, p. 34

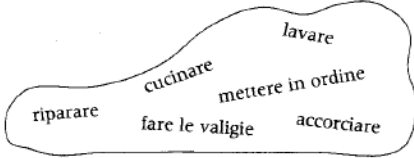
Figura 25 – Modificadores lexicais - LIDI

⑤ **ESERCIZIO**

Senti, mi dai una mano a ...?
Senti, mi aiuti a ...?

Cosa chiedete a un amico se avete questi problemi?

- a. La vostra casa è nel caos più completo.
- b. La vostra bicicletta è rotta.
- c. Avete dei pantaloni troppo lunghi.
- d. Dovete partire per un lungo viaggio.
- e. La vostra macchina è sporchissima.
- f. Stasera avete quindici ospiti a cena.



Fonte: LIDIIB, p. 34

As principais atividades que promovem explicitamente a reflexão metapragmática são as de tradução, que aparecem principalmente nos níveis iniciais (A1-A2) da coleção. Nesses exercícios, como vemos na Figura 26, se abordam diversas “expressões [...] cujo conhecimento é essencial à comunicação, mas que são normalmente negligenciadas em muitos dos livros didáticos” [“*espressioni [...] la cui conoscenza è essenziale alla comunicazione, ma che sono normalmente trascurate in molti dei libri di testo*”] (CUSIMANO & CONFORTI, 2005, p.31). Entre as expressões e marcadores discursivo do exercício da Figura 26, há também o modal atenuado *potrebbe* para fazer pedidos. Nesse exercício, os alunos precisam antes traduzir as expressões para sua L1, de forma a compreender seu significado (cf. ESLAMI-RASEKH, 2005), para depois inseri-las em curtos diálogos. No momento de fazer a tradução, que não pode ser simplesmente literal, mas deve levar em conta a função da expressão, os alunos refletem não só sobre o italiano, mas sobre sua própria língua. Por isso, podemos dizer que esses exercícios veiculam informações metapragmáticas ao promover, de certa forma, a conscientização dos alunos acerca do uso da língua. No entanto, esse exercício tem suas limitações: a forma como é elaborado parece incentivar a visão de uma língua

descontextualizada, pois os alunos só têm acesso às expressões e não diretamente ao contexto em que elas aparecem. Dessa forma, é difícil promover um verdadeiro entendimento do efeito dessas expressões no contexto e, no caso específico do pedido, se promove a ideia de que esse ato se constitui de um único elemento.

Figura 26 – Tradução para a L1 - LIDI

9 ESERCIZIO

Nel dialogo appaiono le seguenti espressioni.
Come direste nella vostra lingua? Scrivetelo qui sotto.

Cosa dici...?
Potrebbe...?
Faccio io!
Ma dai!
Tenga pure...
Certo.

<input type="radio"/> Cosa dici...?	
<input type="radio"/> Faccio io!	
<input type="radio"/> Ma dai!	
<input type="radio"/> Tenga pure...	
<input type="radio"/> Potrebbe...?	
<input type="radio"/> Certo.	

10 ESERCIZIO

Inserite adesso le espressioni nei seguenti dialoghi.

<input type="checkbox"/> _____, prendiamo un caffè?	<input type="checkbox"/> Quant'è?
<input type="checkbox"/> Sì, volentieri.	<input type="checkbox"/> 7 euro e 50 centesimi.
<input type="checkbox"/> _____.	<input type="checkbox"/> Ecco a Lei. _____ il resto.
<input type="checkbox"/> No, lascia, paghi sempre tu!	<input type="checkbox"/> _____ portare ancora un po' di zucchero?
	<input type="checkbox"/> _____, subito!

Fonte: LIDI1A, p.25

Embora boa parte da língua em LIDI seja, de fato, contextualizada, isso não garante que o pedido seja apresentado como um “macro-ato”. De fato, os exercícios tendem a se concentrar no nível da sentença, ou, no máximo, do par adjacente (pergunta-resposta), sem considerar explicitamente os atos de suporte e seu efeito atenuador na interação. Na Figura 27, por exemplo, o exercício é dedicado ao uso da hipótese nos pedidos, como colocado no quadro explicativo, mas o efeito atenuador dessa estratégia é completamente ignorado, já que o pedido é tratado no nível do ato principal e que a ênfase do exercício está mais na conjugação dos

verbos no futuro que na estratégia de realização do pedido em si. Após alguns exercícios que abordam outras funções do período hipotético no nível da sentença, os alunos têm a oportunidade de utilizar essas estruturas em um RP. Todavia, não havendo nenhuma reflexão metapragmática sobre o uso e o efeito dessas estratégias, não é claro se os alunos as utilizarão de forma consciente em suas produções orais.

Figura 27 – Pedidos tratados no nível da sentença - LIDI

Se mi lascia un recapito telefonico, Le faremo sapere.
(richiesta) (promessa)

9

ESERCIZIO

Completate le frasi con i verbi al futuro.

chiamare – dare – fare – spedire – telefonare

- a. Se mi dà il Suo indirizzo, Le _____ una raccomandata.
- b. Se mi dice dove La posso rintracciare, Le _____ più tardi.
- c. Se ci chiama domani, Le _____ una risposta.
- d. Se mi lascia il Suo numero di telefono, La _____.
- e. Se ci comunica a che ora La possiamo chiamare, Le _____ sapere.

Fonte: LIDI2, p.44

As informações metapragmáticas explícitas são raras no livro do aluno, mas, por vezes, informações metapragmáticas muito detalhadas são oferecidas no guia do professor. Vejamos o caso das atividades da Figura 28 e Figura 29: no início, como de costume, aparece um trecho do diálogo (Figura 28), seguido por um exercício de prática (Figura 29), onde temos um trecho do diálogo anterior, enriquecido de outras opções linguísticas, como “*buonissime*” no lugar de “*molto buone*” e “*una porzione abbondante, se possibile*” no lugar de “*mezza porzione*”.

Figura 28 – Pedido no restaurante - LIDI

DIALOGO

▲ Che cosa ci consiglia di primo?

■ Mah, abbiamo maccheroni alla siciliana, penne all'arrabbiata, risotto ai funghi ...

● Senta, gli gnocchi li fate?

■ No, gli gnocchi li facciamo soltanto il giovedì, signora. Oggi ci sono le orecchiette alla pugliese. Sono molto buone. Sono la nostra specialità.

● Ah sì? Sono la vostra specialità?

■ Sì, sì, sì. Sono buonissime.

● Va bene. Allora per me orecchiette alla pugliese, però ne vorrei mezza porzione.

Fonte: LIDI1A, p.67

Figura 29 – Pedido no restaurante - LIDI

ESERCIZIO

Fate dei dialoghi secondo il modello. Variate i piatti e le quantità.

Oggi ci sono *le orecchiette alla pugliese*. Sono molto buone. (buonissime).

Va bene. Allora per me *orecchiette alla pugliese*, però ne vorrei *mezza porzione*. (*una porzione abbondante, se possibile*).

<p>orecchiette alla pugliese / mezza porzione pasta e fagioli / un piatto abbondante insalata di mare / appena un assaggio crostini alla toscana / soltanto due</p>	<p>tortelli di zucca / una porzione abbondante coniglio alla cacciatora / un pezzo piccolo risotto ai funghi / una bella porzione torta della nonna / una bella fetta</p>
---	---

Fonte: LIDI1A, p.68

Nota-se que, ao substituir “*mezza porzione*” por “*una porzione abbondante*”, se acrescentou também o ato de suporte minimizador do custo do pedido “*se è possibile*”. Essa adição é justificada no manual do professor da seguinte forma:

No modelo, escrevemos abaixo da frase *Però ne vorrei mezza porzione* o enunciado *una porzione abbondante, se è possibile*, que não aparece no diálogo. Isso porque um pedido do segundo tipo não pode ser expresso como o primeiro. *Però ne vorrei una bella porzione* é uma frase que, se não vier acompanhada de um *per favore* ou de um *se è possibile*, deveria ser acompanhada pelo menos de um sorriso, para não soar desagradável.

[Nel modello abbiamo scritto sotto la frase *Però ne vorrei mezza porzione* l'enunciato *una porzione abbondante, se è possibile* non proveniente dal dialogo. Questo perché una richiesta dell'ultimo tipo non può essere espressa come la prima. *Però ne vorrei una bella porzione* è infatti una frase che, se non accompagnata da un *per favore* o, appunto, da un *se è possibile*, dovrebbe essere accompagnata almeno da un sorriso, per non suonare altrimenti sgradevole.] (CUSIMANO & CONFORTI, 2005, p. 68)

Percebe-se aqui que os autores explicam a diferença entre fazer o pedido de uma meia porção e de uma porção abundante fazendo referência implícita à Teoria da Cortesia e ao GI particularmente alto (e ameaçador) do segundo pedido que, por esse motivo, precisa ser de alguma maneira mitigado por meio de modificadores discursivos (*per piacere*), atos de suporte minimizadores do custo do pedido (*se possibile*) ou expressões faciais que suscitem a empatia do interlocutor. Trata-se de uma explicação metapragmática detalhada que pode levar os aprendizes a refletir e se conscientizar sobre o efeito da língua no interlocutor.

Considerando as informações expostas sobre LIDI, há dois aspectos particularmente interessantes nesse material: por um lado, o fato de muitos mitigadores serem, de fato, formas alvo de ensino; por outro, o fato de algumas explicações metapragmáticas serem consideravelmente mais aprofundadas que em outros materiais. A primeira característica provavelmente se deve, em parte, à estrutura do material, que, segundo os autores, se baseia em conversas próximas à língua natural, incluindo mais mitigadores que os diálogos escritos com base na intuição dos autores. Já a segunda característica resulta da preocupação dos autores em fazer com que os aprendizes consigam “compreender e usar, com italianos, expressões de tipo cotidiano” [*“comprendere e usare con italiani espressioni di tipo quotidiano”*] (CUSIMANO & CONFORTI, 2005, p.7), o que exige não só compreender a estrutura e sua função, mas mapear seu uso em relação ao contexto. Para que isso seja possível, é imprescindível que a língua seja contextualizada e que na sala de aula se abordem informações metapragmáticas de maneira explícita. Em outras palavras, os autores estão conscientes de que nosso comportamento interacional acaba determinando a forma como somos vistos pelos outros (CAFFI, 2011; MCCONACHY & HATA, 2013) e tentam instilar esse conhecimento nos professores e nos aprendizes. No entanto, como quase todas as informações metapragmáticas estão no guia do professor, infelizmente não é garantido que sejam sempre acessíveis aos alunos. Além disso, como já foi apontado no Capítulo 2, oferecer informações explícitas de forma dedutiva parece ser menos eficaz que promover atividades em que os alunos sejam levados, de forma indutiva, a descobrir as regras (ESLAMI-RASEKH, 2005; GLASER, 2013, 2014; TAGUCHI, 2015, entre outros).

Como nas coleções anteriores, parece que os pedidos em LIDI acompanham os estágios de desenvolvimento: nas unidades iniciais de LIDI, os aprendizes são expostos a uma série de fórmulas (*vorrei, per me, potrebbe...?, è possibile...?*) que não são analisadas morfossintaticamente, mas são traduzidas pelos aprendizes com base em sua função e relacionando-as com expressões da L1. Dessa forma, além de fornecer fórmulas fixas, se

promove a consciência da função atenuadora dessas fórmulas, que está ligada à fase do “desempacotamento”, em que os aprendizes fazem uso de estratégias indiretas (KASPER & ROSE, 2002). Por fim, no estágio de “expansão pragmática”, os aprendizes começam a atribuir diversas funções a uma única forma, como no caso do imperfeito de cortesia e do condizionale, e têm a oportunidade de ampliar sua gama de modificadores lexicais e atos de suporte. Embora a língua seja tratada de forma contextualizada nessa coleção, geralmente não há informações metapragmáticas explícitas sobre o *setting* ou as variáveis contextuais. Com efeito, assim como vimos em ESP e NPI, o contexto muitas vezes é tratado de forma implícita: a forma *vorrei* só é apresentada nos contextos de cafés e restaurantes, o preparador *volevo alcune informazioni*, em encontros de serviço, e assim por diante. Por isso, nem sempre esse material garante o suporte adequado para que os alunos aprendam as formas refletindo sobre seu contexto de uso (cf. SCHMIDT, 1993; BIALYSTOCK, 1993) e alcancem, assim, a fase de “aperfeiçoamento” (KASPER & ROSE, 2002).

4.5 As dimensões sociopragmática, pragmalinguística e metapragmática nos livros didáticos: discussão

Nesse capítulo, tentamos entender como se caracteriza o insumo sociopragmático, pragmalinguístico e metapragmático dos LDs na apresentação do ato de fala do pedido.

Começando pela perspectiva sociopragmática, vimos no Capítulo 2 que as análises já conduzidas em LDs de diversas línguas mostram as seguintes lacunas: i) há pouca variação de contextos em que o ato de fala é apresentado (NUZZO, 2013, 2016), ii) há pouca ênfase no contexto, especialmente nos exercícios voltados ao ensino de atos de fala, onde não é raro encontrar listas de “expressões úteis” descontextualizadas (USÓ-JUAN, 2007; MCCONACHY & HATA, 2013; PETRAKI & BAYES, 2013); iii) o contexto é às vezes tratado de forma implícita, sem informações que ajudem os alunos a entender se as formas aprendidas em determinada situação podem ser transferidas também para outras situações (BARRON, 2016).

Nossas análises de NPI, ESP e LIDI parecem confirmar as pesquisas anteriores. Em primeiro lugar, notamos que realmente há lacunas na variedade de contextos em que aparecem os pedidos dos manuais. No caso dos pedidos de serviço, notamos que há uma tendência a reproduzir sempre situações padronizadas de alta DS e baixo GI, provavelmente tanto pelo fato de os alunos terem mais chances de se depararem com essas situações quanto pelo fato de que os manuais tendem a abraçar a “filosofia de tamanho único” [*“one size fits all philosophy”*]

(GRAY, 2002, p.159), ou seja, apresentam temas, língua e situações que podem ser úteis para a maioria do público-alvo. O mesmo pode se dizer sobre os pedidos de favores e empréstimos, que raramente acontecem em situação de DS+GI- e nunca em situações de DS+GI+. Dessa forma, concordamos que os LDs analisados não apresentam os pedidos em uma suficiente variedade de contextos, o que corrobora estudos anteriores sobre outros atos de fala em manuais de italiano (NUZZO, 2013, 2015, 2016).

A língua dos LDs em análise costuma ser contextualizada, principalmente quando certa forma linguística é introduzida aos alunos pela primeira vez. Já nos exercícios, há casos em que ou se oferecem aos alunos listas de expressões descontextualizadas ou simplesmente não são fornecidas suficientes informações contextuais para os alunos fazerem escolhas linguísticas, como já apontado por Usó-Juan (2007), McConachy e Hata (2013) e Barron (2016), entre outros. Isso acontece com mais frequência quando as atividades se concentram no aspecto gramatical de uma certa forma linguística e acabam ignorando ou marginalizando o aspecto comunicativo, tratando o pedido como frase isolada e não como “macro-ato” comunicativo (OLSHTAIN & COHEN, 1983; MURPHY & NEU, 1996; NUZZO, 2007; VÁLKOVÁ, 2014).

Assim como mostra Barron (2016), em muitos casos vimos que os pedidos estão de fato contextualizados, mas a dimensão sociopragmática é tratada de forma implícita. Percebe-se que os atos de fala são apresentados em diálogos contextualizados e que a realização dos pedidos muda de acordo com o *setting* ou com o GI e a DS, portanto, não poderíamos dizer que o contexto é desconsiderado. No entanto, quase não há atividades em que os alunos são explicitamente levados a considerar a influência do contexto no uso da língua, ou, vice-versa, o efeito da língua no contexto. Por exemplo, não se comparam contextos diferentes para entender em quais situações certas formas linguísticas são adequadas ou inadequadas. Tampouco compara-se o efeito de diferentes estratégias (por exemplo, diretas e indiretas) no mesmo contexto. Por último, não há nenhum exercício que leve os alunos a refletir sobre o *setting*, o GI, a DS e o P, variáveis que notoriamente podem afetar a realização dos pedidos.

Do ponto de vista pragmalinguístico, também vimos que há diversas lacunas que foram apontadas nos LDs: i) há pouca variedade e quantidade de modificadores internos e atos de suporte (CAMPILLO, 2007; USÓ-JUAN, 2007; NUZZO, 2013, 2015, 2016; REN & HAN, 2016); ii) a língua alvo de ensino se limita aos modificadores e às estratégias utilizadas em situações padrão, ou seja, situações pouco impositivas (BARRON, 2016); iii) há uma considerável distância entre a língua dos manuais e a língua autêntica, pelo fato de a primeira ser construída na base da intuição e desconsiderar características da oralidade (BARDOVI-HARLIG et al., 1991; WONG, 2002; GILMORE, 2004); iv) a língua alvo de ensino focaliza

certas expressões ignorando outras muito mais comuns na língua autêntica (KAKIUCHI, 2005; BARDOVI-HARLIG & MOSSMAN, 2016);

Em nossa análise, também notamos diversas dessas lacunas. Em primeiro lugar, vimos que a variedade contextual é restrita e tende a limitar-se àquelas que são definidas por Barron (2016) como “situações padrão”, o que inevitavelmente influencia a realização pragmalinguística dos pedidos nos LDs. É, em parte, por esse motivo que há pouca variedade nas realizações dos pedidos de serviço nos LDs em relação aos RPs e, sobretudo, é por isso que nos pedidos de favores e empréstimos os LDs apresentam um maior número de estratégias diretas, já que os contextos são quase exclusivamente de DS baixa. Ademais, parece que, nos níveis iniciais, nos LDs se prefere introduzir uma língua simplificada, optando por estratégias diretas com poucos modificadores interno e poucos atos de suporte (normalmente só o apelo). É o exemplo dos pedidos de serviço, realizados com as expressões *per me, prendo, cerco* e com o modal *vorrei*, no *condizionale*. Nos RPs, contudo, a variedade de realizações é maior, incluindo *volevo, mi servirebbe, cercavo, dovrei*, entre outras. Fazendo a escolha de apresentar um número limitado de modificadores no começo, os LDs podem estar acompanhando os estágios de desenvolvimento pragmático dos aprendizes, começando pelo “formulaico” (KASPER & ROSE, 2002), para depois passar a incluir realizações mais complexas do ato de fala. Nos níveis mais avançados, encontram-se, de fato, pedidos em situações mais impositivas, principalmente do tipo P(A<B), acompanhados por formulações típicas desse contexto, como o encaixe (*volevo chiederle se*). Mesmo assim, exemplos de pedidos nos volumes mais avançados das coleções são escassos e, por isso, a escolha de simplificar os pedidos nos níveis mais básicos pode acabar resultando em um insumo empobrecido, como apontado por Campillo (2007), Nuzzo (2013, 2015, 2016) e Ren e Han (2016).

De fato, ao considerarmos as formas que são alvo de ensino, notamos que há uma tendência a cobrir sempre os mesmos modificadores e atos de suporte: apelos, *condizionale*, imperfeito, marcadores de cortesia, agradecimentos e encaixes. Os modificadores lexicais, as hipóteses, os minimizadores e os autohumilhadores, por exemplo, são abordados em atividades somente em LIDI. Isso é provavelmente devido ao interesse dos autores dessa coleção em ensinar expressões de uso cotidiano e à utilização de RPs relativamente espontâneos como ponto de partida para a preparação do material. Portanto, imaginamos que, das três coleções analisadas, LIDI seja aquela com maior potencial de assegurar que os alunos alcancem o nível de “expansão pragmática”, correspondente ao 4º estágio no modelo de desenvolvimento de Kasper e Rose (2002). Já os outros materiais parecem permanecer entre a fase de

“desempacotamento” e o início do estágio de “expansão pragmática”, pois trazem à atenção do aluno um leque relativamente reduzido de modificadores.

Quanto à distância entre a língua dos LDs e a dos RPs, tivemos resultados contrastantes. As diferenças ficaram particularmente evidentes no caso dos agradecimentos, das justificativas, das saudações e das despedidas. Vimos que nos RPs os agradecimentos e as justificativas são frequentemente repetidos, talvez no intuito de reforçar a sinceridade do ato (HINKEL, 1994) ou para sensibilizar o ouvinte e convencê-lo a ajudar em casos de pedidos de alto GI. No entanto, nos LDs, esses atos de suporte se realizam normalmente em um único turno, sem repetição, marcando assim uma distância em relação à língua dos RPs. Observamos também que o fato de nos LDs raramente se apresentarem interações completas, mas se preferirem trechos de diálogos, faz com que partes importantes da interação, como a saudação e a despedida, não apareçam. Essas divergências na estrutura da interação e do “macro-ato” do pedido nos mostram que a língua dos LDs (principalmente de NPI e ESP) se distancia, em parte, daquela dos RPs. Contudo, como destaca Gilmore (2004), os LDs estão incorporando cada vez mais características típicas da oralidade. Com efeito, notamos que os autores de ESP e de LIDI fazem referência explícita à importância de marcadores discursivos, que são incluídos nos diálogos dos materiais, como vimos na presença constante do marcador *senta/senti*. Em nossa análise, não consideramos as pausas preenchidas, mas notamos sua presença conspícua nos materiais didáticos e nos RPs, mais um sinal de que marcas da oralidade estão sendo incorporadas nos diálogos dos LDs. Portanto, por um lado, a língua dos manuais tende a se distanciar da língua mais espontânea dos RPs por eliminar aspectos importantes, como as despedidas (BARDOVI-HARLIG et al., 1991) e as repetições (GILMORE, 2004), mas, por outro lado, parece que há uma maior consciência de que vários aspectos da língua oral, como as pausas, as hesitações e os marcadores discursivos, exercem funções pragmáticas importantes e não deveriam ser desconsideradas ou eliminadas (cf. GILMORE, 2004; PRADO, 2019).

Outra lacuna que também foi encontrada nas nossas análises diz respeito ao tipo de formas apresentadas nos manuais. Já foi apontado em outros estudos que, por vezes, os manuais didáticos apresentam formas comuns, mas deixam de apresentar outras ainda mais recorrentes na língua autêntica (KAKIUCHI, 2005; BARDOVI-HARLIG & MOSSMAN, 2016). Em nosso caso, tivemos dois exemplos claros: nos pedidos de serviço dos LDs, a ocorrência de *vorrei* é muito superior à ocorrência de *volevo*, ao passo que nos RPs a situação é completamente inversa; nos pedidos de favores e empréstimos, as perguntas negativas, consideravelmente mais utilizadas nos RPs em relação aos outros modificadores morfossintáticos, são quase ignoradas nos LDs, onde se prefere dar mais ênfase aos verbos modais e ao deslocamento temporal. No

entanto, existe uma diferença entre esses dois exemplos: o imperfeito de cortesia *volevo* é menos representado, mas aparece nas coleções como forma alvo de ensino, ao passo que a pergunta negativa não só não é muito representada, mas também não é tratada explicitamente em nenhum livro. Esse resultado pode ser um indício de que os autores dos manuais não se baseiam em pesquisas empíricas sobre o uso da língua para produzir seu material (cf. GILMORE, 2004; TOMLINSON, 2012; NUZZO, 2016), preferindo recorrer à sua intuição, a outros manuais que já estão no mercado¹⁰⁶ (cf. TOMLINSON, 2012) ou, no caso de LIDI, a um único exemplo de produção linguística que nem sempre permite generalizações.

Se considerarmos a perspectiva metapragmática, na literatura tem sido demonstrado que os livros, no geral, não contêm suficientes informações explícitas que levem os alunos a refletir sobre o uso da língua em contexto (cf. VELLENGA, 2004; PETRAKI & BAYES, 2013; BARRON, 2016; REN & HAN, 2016). Em nossas análises notamos que, em primeiro lugar, não há nenhuma referência explícita à Pragmática na introdução dos LDs, apesar de os autores citarem a importância da competência comunicativa e do contexto, que são aspectos afins. No caso de LIDI, algumas informações metapragmáticas são encontradas no guia do professor, mas são casos esporádicos e limitados a situações específicas. Nos livros do aluno, se mencionam as intenções comunicativas (atos de fala) no índice e nos exercícios e se faz referência à cortesia, mas de forma superficial (*chiedere in modo gentile*), nunca levando em consideração as variáveis contextuais, essenciais para um verdadeiro entendimento desse aspecto, assim como da atenuação. Com efeito, como vimos, a dimensão sociopragmática tende a ser tratada de forma implícita pelos manuais.

Essa falta de reflexão metapragmática explícita nos leva a pensar que nenhum dos materiais analisados é realmente adequado a garantir que os alunos alcancem o estágio de “aperfeiçoamento” pragmático no modelo de Kasper e Rose (2002), pois esse nível exige justamente a calibragem da força ilocucionária de acordo com o contexto, os objetivos e os participantes envolvidos. Para atingir esse nível, segundo Bialystock (1993) e Schmidt (1993) é necessário que se crie uma representação explícita da relação entre a intenção pragmática, as formas utilizadas para alcançá-la e o contexto, que pode ser alcançada através da conscientização acerca da influência do contexto sobre a língua e do efeito da língua sobre o contexto. Não considerando o contexto de forma explícita, qualquer reflexão nesse sentido deixa de ser promovida nos LDs.

¹⁰⁶ A esse respeito, é interessante notar as diversas semelhanças entre os manuais analisados em termos de temas abordados e tipologia de exercícios.

CAPÍTULO 5. Intervenções didáticas: metodologia de coleta e análise dos dados

Neste capítulo, trataremos da segunda fase da pesquisa, que se divide essencialmente em duas partes: primeiramente, com base na literatura e nos resultados das análises dos LDs e de três *corpora* de RPs, preparamos duas sequências didáticas¹⁰⁷ sobre pedidos; em segundo lugar, avaliamos os efeitos dessas atividades em intervenções didáticas em contexto de italiano L2 (em Roma) e de italiano LE (em São Paulo). A seguir, explicaremos a metodologia utilizada nessas duas fases da pesquisa.

5.1 A elaboração das sequências didáticas

O processo de preparação do material didático levou em consideração uma série de fatores: os resultados obtidos nas análises dos LDs, o material dos *corpora* de RPs e a literatura sobre ensino e aprendizagem da Pragmática em L2/LE. Trataremos aqui de cada um desses fatores para, no final, apresentar as sequências didáticas.

5.1.1 As lacunas dos livros didáticos

Como apresentamos no capítulo anterior, nossa análise dos LDs confirmou uma série de lacunas na apresentação dos pedidos como ato comunicativo nos manuais NPI, ESP e LIDI. Do ponto de vista sociopragmático, constatamos que não há uma variedade suficiente de contextos: no caso dos pedidos em encontros de serviço, as situações representadas tendem a dirigir-se a um aluno-turista, pois contemplam interações em restaurantes, hotéis e lojas de roupa, além de não levar em conta que, mesmo nesse *setting*, pode haver diferentes níveis de DS e GI; no caso dos pedidos de favores e empréstimos, os LDs se concentram nas situações padrão, preferindo contextos de baixa DS. Do ponto de vista pragmalinguístico, nos encontros de serviço se dá preferência a pedidos realizados com estratégias diretas e algumas fórmulas fixas (*prendo..., vorrei..., per me...*), negligenciando atos de suporte importantes nesse *setting*, como as saudações iniciais, os agradecimentos e as despedidas. Nos pedidos de favores e

¹⁰⁷ Inicialmente, preparamos três sequências didáticas (A2, B1 e B2), no entanto, por questões de espaço, apresentaremos aqui somente duas delas.

empréstimos, alguns modificadores internos muito frequentes na língua dos RPs, como a pergunta negativa, são completamente ignorados e a maioria dos modificadores lexicais e dos atos de suporte não são contemplados de forma explícita. Por último, do ponto de vista metapragmático, os alunos não são normalmente levados a refletir sobre a relação entre língua e contexto, nem pela perspectiva das restrições do contexto sobre a língua, nem pela perspectiva da influência da língua sobre o contexto. Apesar de a língua ser apresentada de forma contextualizada, percebemos que não há muitas oportunidades para os aprendizes confrontarem diferentes contextos (e a língua utilizada nesses contextos) entre si.

É com base nessas lacunas que preparamos nossas atividades didáticas.

5.1.2 As principais características dos pedidos nos diferentes *corpora*

Para saber o que poderia ser incluído em nossas sequências didáticas, foi necessário analisar os três *corpora* a que tivemos acesso, que serviriam de insumo para as atividades. Dois deles, RPS e RPF1, já foram descritos detalhadamente no capítulo anterior, por isso aqui faremos somente uma breve recapitulação de suas características principais. O terceiro, que chamaremos de *corpus* de *Role-Plays de Favores e Empréstimos 2*, abreviado RPF2, será descrito em maior detalhe a seguir.

5.1.2.1 Os pedidos em encontros de serviço

Como ilustramos no Capítulo 4, o *corpus* RPS tem entre suas características principais: o equilíbrio entre pedidos diretos e indiretos, o uso de modificadores internos morfossintáticos (modais e deslocamento temporal), o uso de atos de suporte para iniciar e concluir a interação (saudações e despedidas) e a presença expressiva de agradecimentos (Tabela 15).

Tabela 15 – Principais características dos pedidos no corpus RPS

Atenuadores		Subtipos	Frequência*
Estratégias de realização dos pedidos		estratégias diretas	51%
		estratégias indiretas convencionais	45%
Modificadores internos	Morfofossintáticos	verbos modais (<i>volevo, vorrei, posso, è possibile</i>)	0,42
		deslocamento temporal (<i>volevo, vorrei, cercavo, mi servirebbe</i>)	0,40
	Lexicais	Pouco utilizados, com preferência para os minimizadores	0,13
	Discursivos	Pouco expressivos, se resumem a marcadores de vínculo e empatia e preenchedores	0,08
Atos de suporte	Saudações iniciais	Presentes em todos RPs (<i>buongiorno, salve</i>)	1,11
	Despedidas	Presentes quase todos os RPs (<i>arrivederci, ciao</i>)	0,97
	Agradecimentos	Às vezes repetidos na finalização da interação: <i>grazie, ti/La ringrazio, grazie molte, grazie a Lei/a te</i>	0,45
	Apelos	Normalmente realizado por meio de <i>senta</i> para chamar a atenção do atendente e introduzir o pedido.	0,15

*No caso das estratégias de realização, a frequência indica a porcentagem de ocorrência dos recursos atenuadores sobre o total de pedidos (98); no caso dos modificadores e atos de suporte, a frequência indica a média de ocorrências de cada atenuador por ato principal (ou por interação, no caso das saudações e despedidas) (cf. Capítulo 3 e Capítulo 4).

5.1.2.2 Os pedidos de favores e empréstimos

Os pedidos de favores e empréstimos estão divididos em dois *corpora*: o RPFE1 e o RPFE2.

a) O corpus RPFE1

No capítulo anterior, analisamos detalhadamente o *corpus* RPFE1. Aqui nos limitaremos a destacar os aspectos que o caracterizam: a preferência clara por estratégias indiretas; o uso frequente de modificadores morfofossintáticos (pergunta negativa, deslocamento temporal e verbos modais) e lexicais (duvidadores, minimizadores e escolhas lexicais atenuantes); o uso de diversos atos de suporte, entre os quais se destacam os agradecimentos, as justificativas, os apelos e os reconhecimentos do custo do pedido (Tabela 16):

Tabela 16 – Principais características dos pedidos no corpus RPFE1

Atenuadores		Subtipos	Frequência*
Estratégias de realização dos pedidos		estratégias indiretas convencionais, com ênfase na verificação das condições	80%
Modificadores internos	Morfofossintáticos	Perguntas negativas (<i>non è che...</i>) e hipóteses (<i>se mi puoi dare...</i>).	0,38
		Deslocamento temporal	0,31
		Verbos modais	0,28
	Lexicais	Duvidadores, minimizadores, indeterminadores e escolhas lexicais atenuantes usados nas mesmas proporções.	0,70
	Discursivos	Pouco expressivos, se resumem a marcadores de cortesia (<i>per piacere</i>).	0,10
Atos de suporte	Apelos	Expressivos: uso de nomes próprios e <i>senti</i> em situações de DS- e uso de <i>scusi</i> e <i>senta</i> em situações de DS+	0,63
	Justificativas	Frequentes, às vezes há mais que uma por interação.	1,33
	Agradecimentos	Presentes e repetidos na finalização da interação, aparecem em diversas formas: <i>grazie, ti/la ringrazio, grazie mille, grazie eh?</i> etc.	1,43
	Reconhecimentos do custo do pedido	Presentes antes do pedido e relativamente convencionalizados (<i>mi dispiace disturbarvi</i>) ou depois (<i>ti scoccia?</i>)	0,31
	Preparadores	Presentes antes do pedido e relativamente convencionalizados (<i>Non è che potrei chiederle un favore?, Ti devo chiedere una cortesia</i>)	0,20

* No caso das estratégias de realização, a frequência indica a porcentagem de ocorrência dos recursos atenuadores sobre o total de pedidos (36); no caso dos modificadores e atos de suporte, a frequência indica a média de ocorrências de cada atenuador por ato principal (cf. Capítulo 3 e Capítulo 4).

b) O corpus RPFE2

Outro *corpus* de pedidos de empréstimos e favores que utilizamos para a preparação da intervenção didática será identificado como RPFE2 (*RPs de favores e empréstimos 2*). Trata-se de um pequena seleção de um *corpus* maior coletado no âmbito do projeto DISDIR (CORTÉS VELÁSQUEZ & NUZZO, 2017; NUZZO, 2019), uma pesquisa que se concentra no ato da recusa a convites e utiliza os pedidos como distratores na fase de coletas de dados. Dessa forma, esses RPs também, como os de Santoro (2012), não foram coletados com fins didáticos, mas para análises linguísticas. Do vasto *corpus* original de Cortés Velásquez e Nuzzo (2017), foram selecionados aleatoriamente 40 RPs de pedidos, com a única condição de que fossem gravações

que pudessem ser facilmente compreendidas por aprendizes de italiano¹⁰⁸. Nessa seleção, temos somente quatro situações (Tabela 17): o pedido de uma aspirina a um amigo/colega, o pedido de dinheiro para comprar uma aspirina a um amigo/colega, o pedido de um abridor de garrafa a um vizinho com quem se tem uma relação de DS- (conhecido ou da mesma idade), o pedido de um abridor de garrafa a um vizinho com quem se tem uma relação de DS+ (desconhecido ou mais velho).

Tabela 17 – Corpus de favores e empréstimos 2 (RPFE2)

Contexto	Número de diálogos	Favor ou empréstimo	Situação
DS-GI-	10	favor	Aspirina: Pedir um remédio para dor de cabeça a um amigo ou colega de faculdade.
DS-GI+	10	empréstimo	Dinheiro: Pedir dinheiro emprestado para comprar um remédio para dor de cabeça a um amigo ou colega de faculdade.
	10	empréstimo	Abridor de garrafa (tu): Pedir um abridor de garrafa a um vizinho desconhecido e coetâneo.
DS+ GI+	10	empréstimo	Abridor de garrafa (Lei) Pedir um abridor de garrafa a um vizinho desconhecido e mais velho.
Número Total: 40			

Esse *corpus* foi analisado seguindo a mesma metodologia descrita no Capítulo 3. Começando pelas estratégias dos atos principais, na Tabela 18, constata-se que a mais utilizada é, mais uma vez, a convencionalmente indireta (*ap2*) (77,5%), no entanto, nota-se também que as estratégias indireta não convencionais (*ap3*), até agora pouco expressivas, nesse *corpus* aparecem com maior frequência (20%).

¹⁰⁸ Algumas gravações foram descartadas devido à baixa qualidade do áudio, a risos e interrupções não pertinentes à situação e à presença de expressões marcadas do dialeto romano, que poderiam causar dificuldades principalmente aos alunos brasileiros que não têm contato com essa variedade diatópica do italiano. No entanto, não quisemos descaracterizar excessivamente a amostra e, como a maioria dos participantes era romana, o sotaque e diversas expressões dessa variedade foram de qualquer forma preservadas.

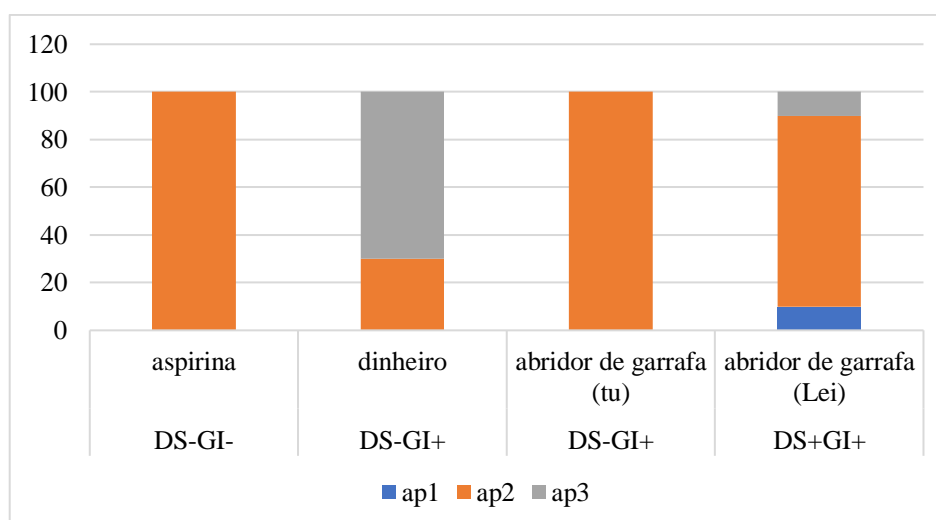
Tabela 18 – Estratégias de realização do pedido em RPF2

Atenuadores	Tipos	Exemplos	Número de ocorrências	Frequência*
Estratégias do ato principal	Direta (ap1)	<i>Posso chiederle un apribottiglie?</i>	1	2,5%
	Indireta convencional (ap2)	<i>le volevo chiedere se per caso ha un cavatappi potresti prestarmene uno?</i>	31	77,5%
	Indireta não convencional (ap3)	<i>Mannaggia! Mi sono dimenticata il portafogli a casa...</i>	8	20%
Total			40	100%

*A frequência indica a porcentagem de ocorrência dos recursos atenuadores sobre o total de pedidos (40)

No Gráfico 14, podemos perceber que as estratégias indiretas não convencionais (ap3) aparecem principalmente na situação “dinheiro”, o que pode significar que um pedido por dinheiro¹⁰⁹ é particularmente delicado ao ponto de os falantes preferirem realizá-lo de forma mais vaga, em parte para se “desresponsabilizar” (CAFFI, 2011 E 2017), salvaguardando sua face positiva, em parte contando com a solidariedade do outro, que se encontra na situação de poder escolher se oferecer ou ignorar o pedido indireto. O uso, embora muito reduzido, da estratégia direta (ap1) na situação DS+GI+ se deve à presença de um performativo atenuado (*posso chiederle un apribottiglie?*), que consideramos como pedido direto seguindo a classificação de Blum-Kulka et al. (1989).

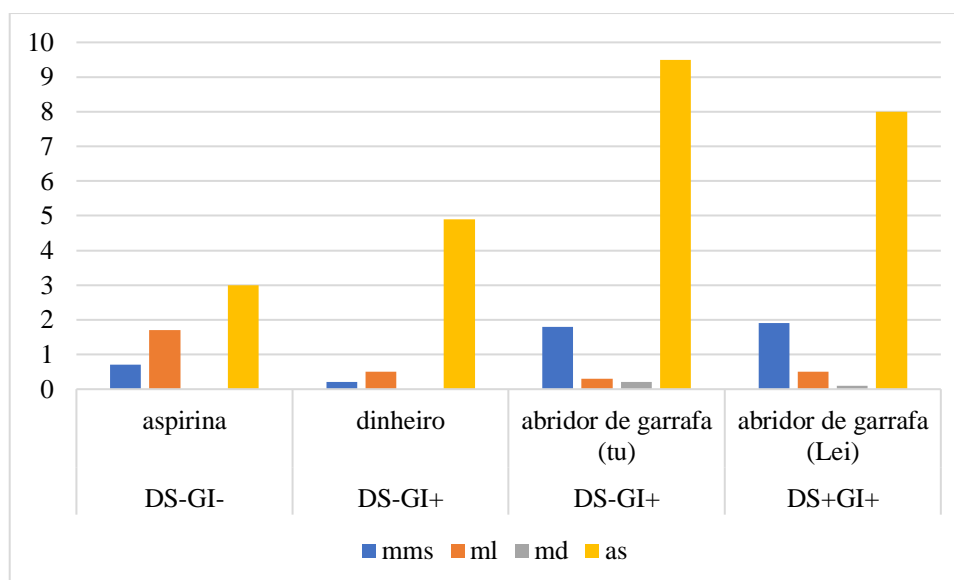
Gráfico 14 – Estratégias de realização do ato principal no corpus RPF2



¹⁰⁹ É interessante notar que nos estudos do GPP-USP há uma situação em que o informante esqueceu a carteira e pede para o amigo pagar uma passagem de ônibus. Similarmente, nessa situação há um número consistente de realizações indiretas não convencionais.

Os modificadores internos e os atos de suporte tendem a aumentar com o aumento de GI e de DS (cf. Gráfico 15).

Gráfico 15 – Modificadores e atos de suporte em RPFE2



Os modificadores morfossintáticos são sempre os mais utilizados, havendo, em média, 1,15 por ato principal¹¹⁰. Entre eles, destacam-se a pergunta negativa (como vimos em RPFE1), o deslocamento temporal e os verbos modais (cf. Tabela 19), cujas ocorrências crescem com o aumento de DS e de GI. Os modificadores lexicais são particularmente presentes na situação *aspirina* devido à alta convencionalidade e frequência da expressão “*hai per caso qualcosa per il mal di testa?*” [você per acaso tem algo para dor de cabeça?], em que aparece o indeterminador lexical “*qualcosa*” e o duvidador “*per caso*”. Mais uma vez, a presença dos modificadores discursivos é baixa, havendo, em média, 0,07 incidências por pedido. Por último, os atos de suporte são muito utilizados (na situação *abridor de garrafa* com baixa DS chega a uma média de 9,5 por RP), principalmente os agradecimentos e as justificativas, pelos mesmos motivos mencionados no *corpus* RPFE1 (há uma média de 1,73 agradecimentos por pedidos e 1,17 justificativas). Outros atos de suporte particularmente presentes são os apelos (média de 0,43 por pedido), as saudações e despedidas (uma média de 0,82 por RP), a garantia de devolução do objeto emprestado (que ocorre em praticamente metade dos pedidos) e o reconhecimento do custo do pedido ou do incômodo (com, em média, 0,40 ocorrências por RP).

¹¹⁰ Como vimos em outros casos neste trabalho, isso significa que, em alguns pedidos, coocorrem dois (ou mais) modificadores morfossintáticos, como no caso de *potrebbe*, que é um verbo modal (mms2) no *condizionale* (mms1).

Tabela 19 – Principais modificadores e atos de suporte em RPFE2

Atenuadores	Tipos	Exemplos	Número de ocorrências (n=40)	Frequência média por ato principal*
Modificadores morfossintáticos	Pergunta negativa, fórmula dubitativa ou hipótese	<i>Non è che per caso hai qualche pasticca?</i> <i>Mica c'hai un'aspirina?</i>	16	0,40
	Deslocamento temporal	<i>per caso avresti un cavatappi da prestarmi?</i>	13	0,33
	Modais	<i>ma che posso chiederle un apribottiglia?</i>	10	0,25
Modificadores lexicais	Duvidadores	<i>per caso avresti un cavatappi da prestarmi?</i>	17	0,43
	Minimizadores e indeterminadores	<i>tu per caso hai qualcosa per il mal di testa?</i>	12	0,30
Atos de suporte	Saudações e despedidas	<i>Ciao</i> <i>Buonasera signora</i> <i>Arrivederci</i> <i>Buona serata</i>	33	0,82**
	Apelos	<i>Marghe, senti</i> <i>Senta, ma le posso chiedere...</i>	21	0,52
	Apresentações	<i>sono Giulia, sarei la tua vicina di casa</i> <i>sono quello che abita qui davanti</i>	26	0,65
	Agradecimentos	<i>Grazie mille</i> <i>Grazie sei gentilissima</i>	69	1,73
	Justificativas	<i>Perché non riesco ad aprire una bottiglia di vino</i> <i>C'ho un mal di testa terribile</i>	47	1,17
	Reconhecimentos do custo do pedido	<i>Scusa se ti disturbo</i> <i>Scusi il disturbo</i>	16	0,40
	Garantias de devolução do objeto emprestado	<i>te lo riporto subito</i> <i>poi te li ridò</i>	19	0,47

*A frequência indica a média de ocorrências de cada atenuador por ato principal (cf. Capítulo 3)

** No caso das saudações e despedidas, a frequência indica a média de ocorrências de cada atenuador por por interação (cf. Capítulo 4).

5.1.2.3 Considerações sobre as análises dos diferentes corpora

À luz do que foi apresentado acima, podemos traçar algumas conclusões sobre as características de cada *corpus*.

Nos pedidos de serviço (*corpus* RPS), notamos que estratégias diretas são consideravelmente mais frequentes do que nos pedidos de favores e empréstimos, sendo atenuadas normalmente por modificadores morfossintáticos, como os verbos modais e o

deslocamento temporal. Há baixa ocorrência de modificadores internos, mas os atos de suporte, como as saudações, as despedidas e os agradecimentos, são recorrentes.

Já nos pedidos de favores e empréstimos (RPFE1 e RPFE2), percebemos que as estratégias indiretas convencionais são muito mais frequentes, no entanto, em pedidos particularmente delicados envolvendo dinheiro, prefere-se optar por estratégias indiretas não convencionais e (arriscar) confiar na cooperação do interlocutor. As perguntas negativas são o modificador morfossintático mais comum, assim como já tinha sido encontrado também por Nuzzo (2007) e os modificadores lexicais também estão mais presentes que nos encontros de serviço. Entre os atos de suporte, se destacam particularmente os agradecimentos, por sua repetição, e as justificativas, já apontadas como um ato de suporte frequente (cf. NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2016). Há também um número elevado de atos de suporte que marcam cortesia negativa, como os preparadores, os reconhecimentos do custo do pedido e as propostas de garantia e ressarcimento, especialmente no caso dos empréstimos.

As características aqui destacadas nos ajudaram a selecionar o material para as sequências didáticas.

5.1.3 Elaborar uma aula de pragmática: algumas propostas

Diversos pesquisadores, com o intuito de oferecer informações práticas, recomendaram seguir algumas etapas para a preparação de atividades miradas ao ensino da pragmática. Claramente, não se trata de regras rígidas, mas de sugestões sobre como proceder, e no Quadro 16, a seguir, esquematizamos três delas – a de Judd (1999), a de Kondo (2008) e a de Eslami-Rasekh (2005).

Judd (1999) propõe uma sequência de atividades dividida em cinco etapas. Na primeira, o professor analisa o ato de fala que será abordado com os alunos, procurando saber quais são as formas utilizadas para realizá-lo, como nós fizemos ao analisar os RPs. A segunda é a fase das “habilidades de conscientização cognitiva” (*cognitive awareness skills*), quando o professor apresenta o ato de fala aos alunos, que são levados a notar não só as formas, mas também como elas são utilizadas de acordo com o contexto. A terceira fase é a das habilidades receptivas/integrativas (*receptive/integrative skills*), ou seja, o momento em que o conhecimento declarativo dos alunos é integrado com o uso real da língua. Nessa fase, os alunos aprendem a identificar a força ilocucionária do ato dentro do contexto em que ele aparece e a comentar sobre os aspectos contextuais que influenciam sua realização; por isso, é importante

que sejam apresentadas realizações de um mesmo ato em contextos diferentes, possibilitando comparações pragmalinguísticas e sociopragmáticas. As outras fases (*controlled productive skills* e *free integrated practice*) são voltadas à produção controlada e livre para que os alunos adquiram controle sobre as formas (cf. a segunda parte do modelo bidimensional de Bialystock, 1993).

Quadro 16 – Resumo das propostas para o ensino da pragmática sugeridas por Judd (1999), Kondo (2008) e Eslami Rasekh (2005)

	Judd (1999)	Kondo (2008)	Eslami-Rasekh (2005)
Preparação	Preparação do professor: bibliografia de referência e/ou coleta e análise de dados.		
Atividades de conscientização	Conscientização cognitiva: apresentação indutiva ou dedutiva do ato de fala.	Feeling phase: os alunos percebem e começam a refletir sobre as diferenças cross-culturais de realização do ato.	Fase de motivação: os alunos traduzem atos da L1 para a L2 e começam a refletir sobre diferenças cross-culturais
	Habilidades de integração e recepção: aprendizes integram conhecimentos cognitivos com o uso real da língua	Doing phase: os alunos realizam o ato por meio de DCTs e <i>role-plays</i> Thinking phase: com base em informações metapragmáticas, os alunos analisam suas produções Understanding phase: os alunos entendem como as normas e padrões de comportamento influenciam a realização do ato.	Coleta de dados por parte dos alunos: os alunos são incentivados a notarem como o ato é realizado em diferentes contextos.
Atividades de prática e produção	Produção controlada: atividades de <i>cloze</i> e <i>role-plays</i> para fixar as formas	Using phase: os alunos praticam o que aprenderam em DCTs escritos e <i>role-plays</i> com diversos colegas.	
	Produção livre e integrada: os alunos produzem o ato dentro de um cenário mais amplo.		

Kondo (2008), inspirando-se no livro didático de Yoshida (2000) e levando em conta que “as escolhas pragmáticas dos aprendizes são ligadas às suas identidades culturais”

[“learners’ pragmatic choices are connected to their cultural identities”] (KONDO, 2008, p. 153), apresenta outra sequência de atividades, também articulada em cinco estágios e pensada para turmas de LE¹¹¹, já que visa ao confronto das realizações dos atos de fala na L1 e na L2, apresentando informações metapragmáticas e dados retirados de pesquisas (e não da intuição). Todas as fases são importantes, mas gostaríamos de destacar a de compreensão (*understanding phase*), em que os alunos analisam gráficos sobre as principais diferenças entre a realização do ato na L1, na LE e as realizações de aprendizes de LE. Esse é o momento de os alunos interpretarem os dados dos gráficos (que mostram tendências e não “regras absolutas”, evitando assim os estereótipos) e discutirem em grupos suas análises, que serão depois compartilhadas com a turma e o professor. É na fase de *understanding* que os alunos começam a notar normas e padrões de comportamento (cf. SCHMIDT, 1993) compartilham diversas reflexões sobre a falta de conhecimento pragmático e o *transfer* de estratégias da L1 para a LE. Kondo (2008) conclui dizendo que os alunos “terminam sua prática não simplesmente memorizando e repetindo o que pode ser chamado de um ‘diálogo modelo’ ideal, mas criando um diálogo que reflita tanto sua própria identidade como os conhecimentos adquiridos na aula” [“the students end their practice not by just memorizing and repeating what can be called an ideal ‘model dialog’, but by creating a dialog reflecting both their own identity and the knowledge they acquired in class”] (KONDO, 2008, p. 158). Vemos, então, que as atividades de Kondo são pensadas para conscientizar os alunos sobre as normas pragmáticas da LE, tomando cuidado para não impor essas normas, mas deixando que cada aluno, a partir das informações dadas, tome suas próprias decisões.

Eslami-Rasekh (2005) considera que as atividades que promovem o desenvolvimento pragmático dos alunos podem ser divididas em dois tipos: as de conscientização e as de prática (correspondenti à primeira e segunda parte do modelo bidimensional de Bialystock, 1993). Em seu trabalho, a autora se concentra exclusivamente em atividades que promovem a conscientização, ou seja, “atividades elaboradas para desenvolver o reconhecimento de como as formas linguísticas são usadas de maneira adequada ao contexto” [“activities designed to develop recognition of how language forms are used appropriately in context”] (ESLAMI-RASEKH, 2005, p.200). Essas atividades são divididas em dois momentos: o de motivação e o de coleta de dados por parte dos alunos. A primeira fase consiste em motivar os aprendizes e despertar seu interesse e, para isso, a autora sugere começar com um DCT a que os alunos deverão responder na L1 e depois traduzir sua resposta para a L2/LE para despertar o *noticing*

¹¹¹ Mais especificamente, as atividades descritas por Kondo (2008) são voltadas ao ensino de inglês a aprendizes japoneses.

das diferenças entre as duas línguas/culturas. Outra possibilidade é apresentar aos alunos exemplos de interações potencialmente problemáticas e levá-los a refletir sobre os problemas e suas razões. Na segunda fase, os alunos se tornam pesquisadores e, com base em critérios determinados anteriormente, fazem um levantamento e uma descrição das formas em que o ato estudado é realizado nas interações. Aos alunos é normalmente dado um formulário em que deverão registrar a realização do ato e uma série de variáveis contextuais (o poder relativo, a distância social, o gênero dos participantes, o *setting* etc.). Em contextos de L2, os alunos podem realizar esse levantamento nas interações cotidianas, ao passo que em contexto de LE os alunos podem coletar os dados de séries, filmes ou programas de TV. A autora admite que atividades de prática e produção não são menos importantes que aquelas de conscientização que ela propõe, no entanto, ela acredita que “atividades de conscientização são úteis pois expõem os alunos aos aspectos pragmáticos da língua, e fornecem instrumentos analíticos que aprimoram o desenvolvimento pragmático dos alunos conforme a necessidade” [*“Awareness-raising activities are useful for exposing students to the pragmatic aspects of language, and they provide them with analytic tools to further their pragmatic development as the need arises”*] (ESLAMI-RASEKH, 2005, p. 207).

As propostas aqui descritas têm suas particularidades, mas notamos que também se assemelham por dedicarem uma grande parte das atividades à fase de conscientização, em que os alunos são levados a perceberem a complexa relação entre língua e contexto situacional e sociocultural. As propostas aqui detalhadas não são certamente as únicas, mas nos serviram de baliza no momento de elaboração das nossas atividades didáticas, que também se concentram na fase de conscientização (cf. ESLAMI-RASEKH, 2005)

5.1.4 As sequências didáticas

Com base nas análises dos LDs, nas características dos *corpora* analisados acima e no que tem sido sugerido na literatura, preparamos as sequências didáticas que usamos na intervenção.

Antes de passarmos à descrição das sequências didáticas, é relevante fazermos uma observação: se na literatura a maioria das intervenções didáticas propostas duram diversas semanas ou até meses (KONDO, 2008; ISHIHARA & COHEN, 2010; GAUCI, 2012; GLASER, 2013, entre outros), nossa proposta consiste na elaboração de atividades curtas, da duração de uma hora aula, para os níveis A2 e B1 do QCER (2001). Isso se deve ao fato de que

sabemos, por experiência, que em muitos cursos livres de idiomas os professores não podem dedicar muito tempo a projetos ou materiais que estão fora do programa curricular. Optamos, assim, por atividades de curta duração que possam ser facilmente incorporadas nas aulas como complemento ao LD, sem exigir uma reestruturação do programa do curso. Isso, claramente, traz algumas limitações, como veremos a seguir.

Como insumo, nos propomos a utilizar principalmente a língua semi-autêntica dos RPs, mas foi também incluído um trecho da transcrição de uma conversa autêntica gravada na loja de uma empresa telefônica entre uma cliente e um atendente (BORRO, 2018) e, em algumas atividades, foram utilizados dados retirados de DCTs respondidos por falantes nativos a partir de uma coleta de dados de Porcellato (2020) e dos dados do GPP-USP. Seguindo as orientações de Judd (1999), os *corpora* foram analisados para perceber as estruturas mais recorrentes e, no nosso caso específico, para identificar também aquelas formas que nos LDs recebem pouco destaque.

Quanto ao objetivo, percebemos que, devido à curta duração das sequências didáticas, dificilmente haveria como promover tanto a fase de conscientização pragmática (o *noticing* e o *understanding* de Schmidt, 1993, e a representação simbólica de Bialystock, 1993) como a fase de prática para adquirir o controle, em nível procedural, das formas no contexto (BIALYSTOCK, 1993) e isso nos levou a optar pela elaboração de atividades que se concentrassem na conscientização dos alunos acerca da CP, com o intuito de levar os aprendizes a notar as formas e refletir sobre seu uso em diferentes contextos (ESLAMI-RASEKH, 2005). Decidimos também adotar o ensino indutivo (GLASER, 2013, 2014), em que aos alunos são antes apresentados os exemplos linguísticos contextualizados, para depois identificar as regras de uso. Dentro do *continuum* explícito-implícito (cf. DOUGHTY & WILLIAMS, 1998), podemos dizer que as primeiras atividades de cada sequência didática são mais implícitas e, à medida que os alunos são levados a refletir sobre normas e padrões de uso da língua, as atividades adquirem características mais explícitas.

Os temas para cada sequência foram escolhidos com base nos temas abordados nos LDs: no nível A2, tratamos de pedidos em encontros de serviço, pois notamos que nos manuais de níveis A1-A2 muitos pedidos se concentram nesse *setting*, ao passo que no nível B1, tratamos dos pedidos de empréstimos por eles aparecerem nos manuais junto à estrutura dos pronomes combinados.

Ambas as sequências didáticas foram elaboradas com base na mesma estrutura, dividida em três fases. Na primeira fase, nos concentramos no *noticing* (SCHMIDT, 1993) dos aspectos sociopragmáticos, dirigindo a atenção dos alunos ao contexto e, principalmente, às diferenças

entre os diversos contextos apresentados. Na segunda fase, nos concentramos nos aspectos pragmalinguísticos, pedindo para que os aprendizes identificassem os modificadores e atos de suporte e os classificassem de acordo com sua função (p. ex. apelo, minimizador etc.). No final dessa segunda parte, há sempre uma pergunta que promove uma primeira reflexão sobre a interação entre aspectos pragmalinguísticos e sociopragmáticos. A terceira e última parte, inspirada na fase de habilidades receptivas e integrativas de Judd (1999) e na fase de compreensão de Kondo (2008), foi pensada para que os alunos tivessem a oportunidade de testar as hipóteses avançadas no final da segunda parte, observando e comentando sobre a influência do contexto nas escolhas linguísticas. Nessa última parte, temos a compreensão (*understanding*) de Schmidt (1993) e a criação da representação simbólica de Bialystock (1993), processos prevalentemente explícitos de mapeamento das formas em relação ao contexto (cf. Capítulo 2). Nessas três etapas das sequências didáticas, então, os aprendizes têm a oportunidade de perceber (*notice*) o contexto e as formas e compreender (*understand*) o uso contextualizado da língua.

A seguir, descreveremos em maior detalhe o conteúdo de cada sequência didática.

5.1.4.1 Sequência didática de nível A2

Pelo fato de os LDs dos níveis iniciais se concentrarem nos encontros de serviço, decidimos preparar a sequência de nível A2 comparando diferentes pedidos de serviço tomados do *corpus* RPS (em uma confeitaria, em uma repartição pública e em uma loja) com pedidos de empréstimos a desconhecidos tomados dos *corpora* RPFE1 e RPFE2 (pedido de um abridor de garrafa à vizinha e de uma caneta a uma pessoa na rua). Mostraremos aqui algumas das atividades, mas remetemos ao ANEXO A para visualizar o material completo do nível A2.


Do ponto de vista sociopragmático, pensamos em atividades que levassem os aprendizes a identificarem o GI dessas cinco interações para que percebessem que os pedidos de serviço tendem a ser menos impositivos que pedidos a desconhecidos, mas também que nem todos os pedidos de serviço são iguais, havendo alguns mais impositivos que outros (cf. Figura 30).

Figura 30 – Atividade de *noticing* sociopragmático no nível A2

Il contesto: a) si tratta di incontri di servizio? b) si tratta di una richiesta più facile o più difficile?	Situazione	È un incontro di servizio	Non è un incontro di servizio	È una richiesta più facile ←-----→ più difficile Più invadente ↔ meno invadente
	Sit 1: pasticceria	X		
Sit 2: ufficio comunale				→
Sit 3: negozio				→
Sit 4: a casa della vicina				→
Sit 5: sconosciuto per strada				→

Do ponto de vista pragmalinguístico, preparamos atividades e perguntas de discussão (Figura 31) para que os alunos, em duplas ou pequenos grupos, notassem que as interações de serviço são via de regra menos atenuadas, principalmente em situações de baixo GI, mas que exigem mais atenuadores (*mi servirebbe, un po'*) à medida que o “peso” do pedido aumenta. Após a discussão em duplas, as atividades previam que os alunos compartilhassem suas reflexões com o resto da turma. Por fim, guiados pela professora-pesquisadora, ao aprenderem eram levados a perceber que, para manter relações cordiais com os atendentes, aspectos da cortesia convencional como saudações e agradecimentos são esperados, ao passo que nos pedidos de empréstimos, outros atenuadores também costumam ser importantes, como os modificadores internos, os preparadores e as justificativas. Tentamos promover, assim, a conscientização pragmática sobre os modificadores usados, o contexto e o efeito que eles produzem.

Figura 31 – Perguntas de discussão para promover a reflexão sobre a língua e o contexto no nível A2



Rispondete a coppie

- Secondo voi, sono state usate più espressioni di cortesia nelle situazioni di servizio o nelle altre?
- Da cosa può dipendere l'uso di un maggior o minor numero di espressioni di cortesia?

Além disso, tentamos incluir nas atividades certa variedade de formas, contemplando aquelas que raramente são ensinadas explicitamente nos LDs: o uso do imperfeito de cortesia

nos pedidos de serviço (p. ex. *cercavo, volevo*), a pergunta negativa (*non è che...*), os modificadores lexicais (*un po', per caso*), e diversas formas de agradecimento (*grazie mille, sei stata gentilissima*) (cf. Figura 32).

Figura 32 – Atividade de *noticing* pragmalinguístico no nível A2

<p>Espressioni per fare domande in modo gentile:</p> <p>Completate la tabella con qualche esempio tratto dai dialoghi</p>	saluto	<ul style="list-style-type: none"> Buongiorno / _____ _____ _____, sono Alessia, la vicina
	appello	<ul style="list-style-type: none"> Senti... (sentire - tu) _____ (sentire - Lei) Scusi (scusare - Lei)
	imperfetto	<ul style="list-style-type: none"> Cercavo una cornice _____ (volere - io)
	condizionale	<ul style="list-style-type: none"> Servirebbe più grande... Avresti un cavatappi (avere - tu) _____ (volere - io)
	domanda negativa	<ul style="list-style-type: none"> Non _____? Non _____ per caso avresti un cavatappi?
	minimizzatori	<ul style="list-style-type: none"> Un ___ più grande, un ___ più decorata
	dubitatori	<ul style="list-style-type: none"> ...per _____ avresti un cavatappi?
	segnali di cortesia	<ul style="list-style-type: none"> Mi dà uno di questi, per _____...
	giustificazioni	<ul style="list-style-type: none"> Per _____ Perché _____
	ringraziamenti	<ul style="list-style-type: none"> Grazie _____ Grazie _____ Sei stata _____

Na última fase, os alunos voltavam a trabalhar em duplas para reconhecer o contexto em que certo pedido tinha sido proferido e identificar os modificadores utilizados, refletindo mais uma vez sobre a relação ente língua e contexto (Figura 33).

Figura 33 – Atividade para promover a reflexão sobre a relação entre língua e contexto

<p>Per ogni richiesta, abbinatela al contesto adeguato ed evidenziatene i modificatori utilizzati</p>	<p>1. Salve, buongiorno. Cercavo degli incensi al sandalo. Avete qualcosa? (e)</p>	a) Al barista in un bar.
	<p>2. Mi scusi, posso chiederle in prestito un momento il giornale? Vorrei vedere le previsioni del tempo durante il viaggio. Sa, sto andando in vacanza al mare!</p>	b) A un passante per strada.
	<p>3. Buongiorno. Senta, io ho letto su Diario Terza Classe che è uscito un libro, "La scuola ai figli della lupa". Posso vederlo?</p>	c) Alla commessa in libreria.
	<p>4. Mi scusi se la disturbo, dovrei fare una chiamata urgentissima. Non è che potrebbe gentilmente prestarmi il suo cellulare per un minuto?</p>	d) A un collega al lavoro.
	<p>5. Buongiorno, volevo capire se posso avere un'altra tariffa rispetto a quella che ho adesso, per il telefono.</p>	e) Alla commessa in un negozio.
	<p>6. Salve. Mmh...posso avere un cornetto?</p>	f) A un passeggero sul treno.
	<p>7. Paolo, scusa, mi presti un attimo quel manuale, per favore?</p>	g) Al commesso in un negozio di telefonia

No Quadro 17, apresentamos um resumo esquematizado das atividades e uma referência à fundamentação que nos levou à elaboração de cada uma.

Quadro 17 – Sequência didática do nível A2

Sequência didática A2: Richieste gentili e adeguate in diversi contesti			
Objetivos	Socio-pragmáticos	Identificar as diferenças entre pedidos em encontros de serviço (confeitaria, guichê de repartição pública, loja de presentes) e outros contextos (um pedido ao vizinho, um pedido a um desconhecido na rua)	
	Pragmalinguísticos	Identificar os seguintes atenuadores: Modificadores <ul style="list-style-type: none"> • Imperfeito e <i>condizionale</i> de cortesia • Perguntas negativas • Minimizadores lexicais • Duvidadores lexicais • Marcadores discursivos de cortesia Atos de suporte <ul style="list-style-type: none"> • Apelo • Justificativas • Agradecimentos 	
Parte da sequência	Atividades	Procedimentos	Fundamentação
Parte 1: O contexto	Atividade 1	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de cinco fotos e elaboração de hipóteses sobre o contexto • Visualização de cinco vídeos para confirmação das hipóteses 	Introdução dos contextos
	Atividade 2	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização dos vídeos e identificação do objeto do pedido. 	Compreensão oral
	Atividade 3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do <i>setting</i> (de serviço ou não) e do grau de imposição (fácil ou difícil) em cada diálogo. 	<i>Noticing</i> do <i>setting</i> e do GI, de forma explícita, mas indutiva
Parte 2: A língua	Atividade 4	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização dos vídeos com transcrições onde os principais elementos atenuadores foram realçados • Primeira identificação dos elementos de cortesia nas transcrições. • Identificação e classificação dos tipos de modificadores e atos de suporte (p. ex. pergunta negativa, apelo, agradecimento etc.) 	<i>Noticing</i> dos elementos pragmalinguísticos para fazer um pedido
	Atividade 5	<ul style="list-style-type: none"> • Confronto do uso de atenuadores em <i>setting</i> de serviço e nos outros <i>settings</i> 	Conscientização sobre a relação entre língua e contexto por meio do <i>understanding</i>
Parte 3: A compreensão	Atividade 6	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do contexto em que ocorrem sete pedidos. • Identificação dos atenuadores nos pedidos. • Confirmação da hipótese de que nos pedidos de encontros de serviço se utilizam, geralmente, menos atenuadores e que em pedidos de maior GI o número de atenuadores é maior. 	Os alunos aprendem a identificar o contexto de cada ato (competência sociopragmática) e a identificar o uso de atenuadores.

5.1.4.2 Sequência didática de nível B1

No nível B1, decidimos nos concentrar nos pedidos de empréstimos que acontecem em contextos de diferente DS (amigo, vizinho, desconhecido) e GI (pedido de caneta, abridor de garrafa, dinheiro e celular), utilizando material dos *corpora* RPFE1 e RPFE2. Tomamos essa decisão porque nos LDs de nível B1 são normalmente introduzidos os pronomes combinados e, por isso, em todas as coleções analisadas há seções que tratam de pedidos de empréstimos (p. ex. *me lo presti?*).

Do ponto de vista sociopragmático, nosso objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre as variáveis de DS e GI, assim, após ouvirem os RPs, eles classificaram os pedidos de acordo com a relação entre os participantes e a dificuldade do pedido (Figura 34), confrontando e discutindo as respostas em duplas ou pequenos grupos.

Figura 34 – Atividade de *noticing* sociopragmático no nível B1

soldi per le medicine, penna, cavatappi, cellulare		
	Richiesta più facile	Richiesta più difficile
Rapporto più informale (di vicinanza)		
Rapporto più formale (di distanza)		

Riflettete sulla facilità o difficoltà imposta dalle richieste e sulla relazione tra gli interlocutori

Do ponto de vista pragmalinguístico, tentamos fazer com que os alunos notassem a maneira como os pedidos eram realizados em cada diálogo completando as lacunas com os modificadores adequados. A esse ponto, por meio de perguntas, eram levados a perceber que pedidos menos impositivos podem ser realizados com estratégias diretas, como um imperativo, enquanto pedidos mais impositivos exigem uma série de atenuadores (hipóteses, perguntas negativas, duvidadores lexicais) e de atos de suporte (preparadores, justificativas, propostas de garantia). Mais uma vez, incluímos em nosso insumo algumas das formas que tendem a ser negligenciadas nos LDs, como, por exemplo, a pergunta negativa (*non è che...?*) (Figura 35).

Figura 35 - Atividade de noticing pragmalinguístico no nível B1

<p>Penna:</p> <ul style="list-style-type: none"> A: Beh, tutto bene B: Tutto bene A: Ah, ecco, un annuncio, visto? ecco lì, c'è anche il numero di telefono. Non _____ hai una penna? B: no, guarda, non ce l'ho mica. A: Ah, ascolta, ascolta, _____ sul telefonino. B: Aspetta, prendo il tele A: Eh, prendi il tele...tre B: Aspetta A: Vedi _____ se riesci a registrarlo sul tele... B: Sì, tre? A: tre sei... (...) 	<p>Penna:</p> <ul style="list-style-type: none"> A: Beh, tutto bene B: Tutto bene A: Ah, ecco, un annuncio, visto? ecco lì, c'è anche il numero di telefono. Non è che hai una penna? B: no, guarda, non ce l'ho mica. A: Ah, ascolta, ascolta, scrivilo sul telefonino. B: Aspetta, prendo il tele A: Eh, prendi il tele...tre B: Aspetta A: Vedi un po' se riesci a registrarlo sul tele... B: Sì, tre? A: tre sei... (...)
<p>Cavatappi</p> <ul style="list-style-type: none"> A: Eh...salve, scusi. B: Ei, dimmi A: Guardi, sono quello che abita qui davanti... B: Ah, salve A: Le _____ chiedere proprio un _____ grandissimo B: Dimmi tutto A: C'ha _____ un cavatappi? B: Sì, aspetta un momento che te lo prendo. A: Eh, _____. No, perché c'avevo un po' di ospiti a casa e manca proprio quello proprio... B: Non c'è problema, te lo porto subito. A: Grazie. B: Niente. 	<p>Cavatappi</p> <ul style="list-style-type: none"> A: Eh...salve, scusi. B: Ei, dimmi A: Guardi, sono quello che abita qui davanti... B: Ah, salve A: le devo chiedere proprio un favore grandissimo B: Dimmi tutto A: C'ha per caso un cavatappi? B: Sì, aspetta un momento che te lo prendo. A: Eh, grazie. No, perché c'avevo un po' di ospiti a casa e manca proprio quello proprio... B: Non c'è problema, te lo porto subito. A: Grazie. B: Niente.

Por último, levamos os alunos a refletir sobre o uso de estratégias diretas, indiretas convencionais e indiretas não convencionais e seus efeitos no interlocutor e na interação, por meio de atividades de conscientização, como a da Figura 36.

Figura 36 – Atividades de reflexão sobre a (in)diretividade dos pedidos no nível B1

<p>Pratica:</p> <p>Quale strategia è più diretta e quale è più indiretta?</p>	<p>Situazione 1: biglietto dell'autobus</p> <p>Tu e un tuo amico/una tua amica siete appena saliti(-e) sull'autobus quando ti accorgi che hai dimenticato il portafoglio e non puoi fare il biglietto.</p> <p>a) "Scusa, mi presti 1 euro e 50 per fare il biglietto? Domani te li ridò."</p> <p>b) "Ho lasciato i soldi a casa. Mi sa che dobbiamo scendere!"</p>
	<p>Situazione 2: caricatterie</p> <p>Sei a casa di un tuo amico/una tua amica e ti accorgi che il tuo cellulare è praticamente scarico e non hai portato il tuo caricatterie.</p> <p>a) "Mannaggia, il mio cellulare è praticamente scarico..."</p> <p>b) "Avresti un caricatterie da prestarmi? Così vediamo se funziona?"</p>
	<p>Quali potrebbero essere i vantaggi e gli svantaggi di una strategia più indiretta? Come si può rendere una strategia diretta meno invadente?</p>

No Quadro 18, encontra-se um resumo esquematizado de cada exercício e no ANEXO B encontram-se as atividades assim como foram entregues aos aprendizes.

Quadro 18 – Sequência didática do nível B1

Sequência didática B1: Chiedere qualcosa in prestito			
Objetivos	Socio-pragmáticos	Identificar a influência da DS e do GI nos pedidos de empréstimo	
	Pragma-linguísticos	<p>Identificar as seguintes estratégias de realização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diretas • Convencionalmente indiretas • Não convencionalmente indiretas <p>Identificar os seguintes modificadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntas negativas • Hipóteses • Duvidadores lexicais <p>Identificar os seguintes atos de suporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparadores • Justificativas • Promessas de garantia ou ressarcimento • Agradecimentos 	
Parte da sequência	Atividades	Procedimentos	Fundamentação
Parte 1: O conteúdo e o contexto	Atividade 1	• Visualização de uma foto e elaboração de hipóteses sobre a cena e o contexto.	Introdução ao assunto
	Atividade 2	• Escuta de quatro diálogos e identificação dos objetos pedidos em empréstimo.	Compreensão oral
	Atividade 3	• Escuta dos diálogos para identificar a relação entre os interlocutores e o grau de dificuldade do pedido.	<i>Noticing</i> da DS e do GI, de forma explícita, mas indutiva
Parte 2: A língua	Atividade 4	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de lacunas nas transcrições dos diálogos usando palavras e expressões do quadro. • Escuta dos diálogos para correção do exercício. 	<i>Noticing</i> dos elementos pragmatolinguísticos para fazer um pedido
	Atividade 5	• Identificação e classificação dos recursos atenuadores realçados nas transcrições (p. ex. as perguntas negativas, o preparador, a justificativa etc.)	<i>Noticing</i> dos elementos pragmatolinguísticos para fazer um pedido
	Atividade 6	• Reflexão acerca do que determina a quantidade e o tipo de atenuadores em cada diálogo	Conscientização sobre a relação entre língua e contexto por meio do <i>understanding</i>
Parte 3: A compreensão	Atividade 7	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do grau de (in)diretividade de um pedido • Reflexão sobre as vantagens e desvantagens da realização do pedido de forma mais indireta (e mais direta) 	Os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o uso da língua e suas conseqüências, o que os torna mais conscientes sobre suas escolhas linguísticas.
	Atividade 8	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos problemas em pedidos pouco adequados • Explicações sobre os motivos que tornam o pedido inadequado • Sugestões para a correção dos problemas 	Os alunos aprendem a identificar e comentar sobre o uso da língua em relação ao contexto.

5.2 As intervenções didáticas

As atividades apresentadas acima foram testadas em intervenções didáticas em turmas de aprendizes de italiano, no intuito de observar seu efeito. Essas intervenções aconteceram em duas fases: na primeira, as sequências didáticas foram testadas em um contexto de L2 e, mais especificamente, em turmas do *Centro Linguistico di Ateneo* (doravante CLA) da *Università degli studi Roma Tre*; na segunda, as mesmas sequências foram testadas em um contexto de LE, ou seja, em turmas de um curso livre de italiano em São Paulo. Além disso, sempre em contexto LE, consideramos turmas controle, em que não foram usadas as atividades didáticas. Nas próximas seções, trataremos em maior detalhe as particularidades dos grupos contemplados neste estudo, para depois descrevermos como foram coletados os dados.

5.2.1 Desenho metodológico: as “turmas intactas”

O tratamento didático, tanto em contexto L2 quanto em contexto LE, aconteceu dentro de ditas “turmas intactas”, ou seja, os indivíduos da mesma turma não foram separados de maneira randômica, mas preferiu-se preservar o ambiente pré-estabelecido das turmas já existentes nas instituições em que conduzimos a intervenção. Apesar das perdas em termos de validade experimental, o trabalho com turmas intactas tem maior validade ecológica, principalmente quando se trata de testar os efeitos de atividades instrucionais (GASS & MACKEY, 2013; SATO & LOEWEN, 2019). Ademais, do ponto de vista logístico, é a única maneira em que um estudo desse tipo pode, de fato, ser realizado sem grandes perdas de informantes, pois pode-se aproveitar o tempo regular das aulas e, portanto, o período em que os alunos já se encontram na instituição.

Quanto ao desenho metodológico, optamos por seguir o modelo quase-experimental, que prevê um pré-teste, um pós-teste e o confronto entre grupo experimental e grupo controle (MACKEY & GASS, 2005). Descreveremos então os grupos experimentais do CLA e do ICIB e o grupo controle do ICIB apresentando os dados que coletamos por meio dos questionários sociolinguísticos (cf. FÉLIX-BRASDEFER, 2010) completados pelos aprendizes (cf. ANEXO D e ANEXO E).

5.2.1.1 Italiano L2: o grupo experimental do Centro Linguistico di Ateneo da Università Roma Tre

As primeiras intervenções didáticas aconteceram junto ao *Centro Linguistico di Ateneo* (doravante CLA) da *Università degli studi Roma Tre* (doravante *Roma Tre*)¹¹², uma instituição onde se oferecem cursos de línguas estrangeiras aos italianos, e cursos de italiano aos estudantes estrangeiros. Os aprendizes de italiano do CLA são majoritariamente estudantes de graduação do Programa Erasmus e de acordos bilaterais de *Roma Tre* com outras instituições estrangeiras, vêm de diversos países e ficam em Roma por um período de 3 a 12 meses. Para esses estudantes, o primeiro semestre de curso de língua italiana é obrigatório, vale créditos e é gratuito. Todo ano, no primeiro semestre letivo, que vai de outubro a janeiro, o CLA recebe novos alunos, cujos níveis de proficiência são comprovados por meio de um teste de nivelamento e, em alguns casos, por meio de entrevistas orais com a coordenação. Com base nos resultados dessas provas, que indicam o nível de acordo com o QECR (2001), os alunos fazem a inscrição para uma das turmas correspondentes a seu nível linguístico.

Cada curso de italiano perfaz carga horária de 40 horas presenciais e 40 horas de trabalho online na plataforma *Clacson*, elaborada pelo próprio CLA. Para poder ter acesso ao exame final e, portanto, à certificação de conclusão do curso, o aluno precisa ter 80% de presença em aula e realizar pelo menos 75% do trabalho *online*. Cada turma tem dois encontros presenciais por semana, de 1 hora e 40 minutos cada um, e para toda turma há um(a) professor(a) responsável, o(a) qual tem certa liberdade na escolha do material e projetos que quer implementar, contanto que trate os temas pré-estabelecidos no programa. Dessa forma, não existe um único LD que é adotado em todas as turmas, mas os professores se baseiam em alguns materiais, entre eles *@erasmus.it*¹¹³ para os níveis iniciantes (A1 e A1+) e *Nuovo Espresso*, um dos LDs examinados nesta tese (cf. Capítulos 3 e 4) para os níveis A2-B1.

Nossa intervenção didática ocorreu no primeiro semestre do ano letivo 2018-2019, aproximadamente um mês depois do início das aulas. As turmas contempladas foram seis ao todo, três de nível A2 e três de nível B1, mas aqui consideraremos a divisão por nível linguístico (e não por turma), de acordo com o teste de nivelamento aplicado pelo CLA. Participaram dessas primeiras intervenções didáticas 54 alunos¹¹⁴: 22 de nível A2 e 32 de nível B1 (Tabela

¹¹² Essa experiência foi realizada graças ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), promovido e financiado pela CAPES, que durou seis meses, de setembro 2018 a fevereiro 2019.

¹¹³ Um livro didático da editora Universitalia (2011) especificamente pensado para os alunos Erasmus iniciantes e elaborado por Capparella, Du Bessé e Mastrocesare, professores do CLA de *Roma Tre*.

¹¹⁴ Consideramos aqui somente os alunos que participaram de todas as fases do estudo: o pré-teste, a intervenção didática e o pós-teste.

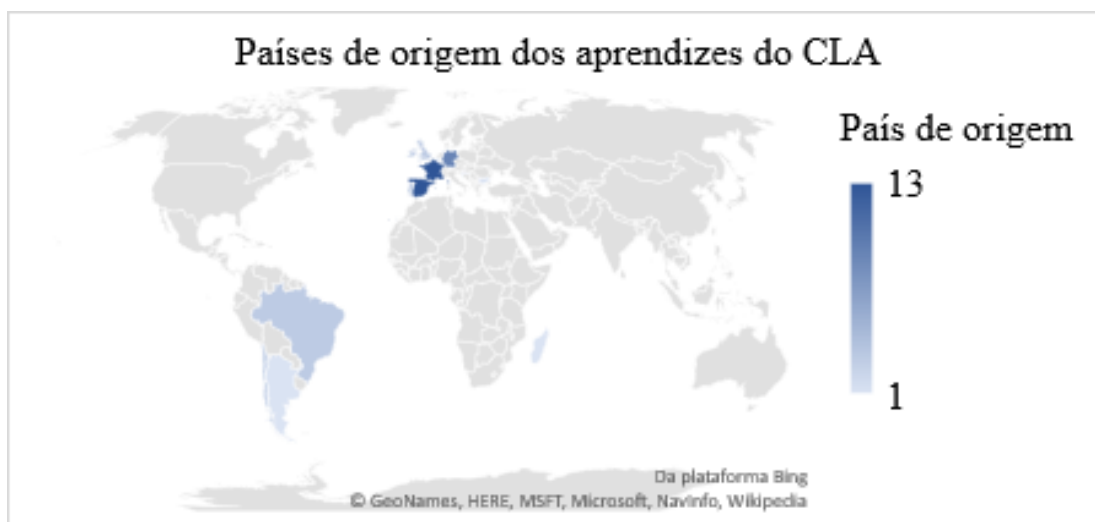
20). Para a intervenção, usamos as sequências didáticas e os testes correspondentes a cada nível, como descrevemos acima.

Tabela 20– Grupos e número de alunos que participaram da intervenção didática em contexto de italiano L2 (CLA)

Nível	Turmas CLA	Número de alunos por grupo	Número de alunos por nível
A2	CLA_TurmaA2.1	5	22
	CLA_TurmaA2.2	7	
	CLA_TurmaA2.3	10	
B1	CLA_TurmaB1.1	14	32
	CLA_TurmaB1.2	12	
	CLA_TurmaB1.3	6	
			Tot: 54

Sobre esses alunos, coletamos uma série de informações sociolinguísticas utilizando um questionário que cada aprendiz preencheu individualmente (ANEXO D). Já mencionamos que os alunos do CLA provêm de uma variedade de países, como ilustrado no Gráfico 16, e, por serem em sua maioria do programa Erasmus, os principais países de origem são países europeus, como França (24%), Espanha (24%), e Alemanha (16%), mas há também alunos da América do Sul (especialmente do Brasil, 5%) e somente um aluno africano (do Madagascar).

Gráfico 16 – Países de origem dos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)



Quanto ao gênero, aproximadamente dois terços dos estudantes (65%) são do sexo feminino e somente um terço (35%) do sexo masculino. A idade de 83% dos informantes é compreendida entre 20 e 24 anos, não havendo grandes diferenças entre os níveis, pois, como mencionamos, quase todos são alunos de graduação, com poucas exceções (cf. Tabela 21).

Tabela 21 – Dados demográficos dos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)

Nível	sexo	Média das idades	Principais países de origem
A2	M: 7 F: 15	22,9	1-Espanha 2-França 3-Alemanha
B1	M: 12 F: 20	21	1-França 2-Espanha 3-Alemanha

Nos níveis A2 e B1, os estudantes normalmente já tinham começado a estudar italiano antes de se matricular no CLA. O tempo de estudo varia muito (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), mas no nível A2 é abaixo de um ano, ao passo que no nível B1 o quadro é menos homogêneo, mas os alunos tendem a ter pelo menos um ano de estudo do idioma. Esse dado, no entanto, não nos diz muito sobre a proficiência, pois a modalidade do estudo e a carga horária variam muito: alguns estudaram em plataformas *online*, outros fizeram cursos na universidade, ou fizeram aulas particulares. Há também, principalmente entre os franceses e os alemães, quem estudou italiano diversos anos na escola. A época de chegada na Itália também influencia na proficiência, pois se a maioria dos alunos (aproximadamente 80%) chegou pouco antes do início do ano letivo (entre setembro e outubro), há alguns que chegaram diversos meses antes, entre março e maio de 2018, tendo tido, assim, uma vivência de quase nove meses em contexto de L2 (Tabela 22). Quanto aos materiais didáticos utilizados, a maioria não lembrava o nome do livro ou tinha utilizado apostilas ou fotocópias nas aulas de italiano. No entanto, achamos relevante apontar que, entre os livros mencionados, o que mais se destaca é *Nuovo Espresso* (ESP), seguido por *Nuovo Progetto Italiano* (NPI) e *Universitalia*, ou seja, dois dos títulos contemplados nas nossas análises dos LDs por serem os mais vendidos no Brasil foram também os mais utilizados pelos aprendizes do CLA.

Tabela 22 – Tempo de estudo de italiano e momento da chegada à Itália dos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)

Nível	Tempo de estudo de italiano					Chegada à Itália			
	Até 6 meses	De 6 meses a 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos	Mais de 3 anos	Antes de mar 2018	Mar-mai 2018	Jun-ago 2018	Set-out 2018
A2 (n=22)	15	7	-	-	-	-	1	1	20
B1 (n=32)	7	3	9	8	5	-	3	3	26
	Tot: 54					Tot: 54			

Por último, queríamos saber se os alunos tinham algumas relações com italianos nativos e qual língua utilizavam para se comunicar. Especialmente nos níveis mais básicos, alguns aprendizes declararam conhecer poucos italianos (ou até mesmo nenhum), e ter com eles relações superficiais (7%). Nesse estágio, como vemos na Tabela 23, a maioria das interações é com colegas italianos da faculdade, com os quais os aprendizes falam um pouco em italiano e um pouco em outra língua (inglês, francês, espanhol, alemão, entre outras). No nível B1, os nativos começam a ser vistos mais como amigos que como simples colegas, havendo até alguns aprendizes que declaram ter o(a) namorado(a) italiano(a). Os aprendizes também começam a querer usar mais italiano, com quase metade dos alunos alegando conversar com amigos, colegas e coinquilinos somente em italiano, enquanto a outra metade ainda conduz suas interações na base do *code-switching*, o que, dado o contexto particularmente internacional e cosmopolita em que os estudantes *Erasmus* se encontram, é compreensível (alguns mencionam até três ou quatro línguas usadas para interagir com colegas de quarto).

Percebe-se que há provavelmente uma correlação entre o domínio da língua italiana e o tipo de relações interpessoais que se constroem com os nativos (cf. KASPER & ROSE, 2002; BARDOVI-HARLIG, 2013; SHIVELY, 2011; ALCÓN-SOLER, 2017), sendo que a um maior nível linguístico correspondem relações de maior proximidade, apesar de não ser clara, por esse levantamento, a relação de causa e consequência entre os fatores.

Tabela 23 – Relações com nativos e língua usada nas interações pelos aprendizes em contexto de italiano L2 (CLA)

Nível	Principais tipos de relação com os nativos	Idiomas falados com os nativos
A2 (n=22)	Colegas (n=12) Amigos (n=11) Coinquilinos (n=5)	Italiano e outra língua (inglês) (n=19) Italiano (n=3)
B1 (n=32)	Amigos (n=23) Coinquilinos (n=9) Colegas (n=7)	Italiano e outra língua (n=14) Italiano (n=18)

Apresentamos aqui algumas características dos aprendizes em contexto L2, que doravante serão identificados como grupo CLA.

5.2.1.2 Italiano LE: o grupo experimental do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro

No contexto de LE, as intervenções didáticas aconteceram no Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro (doravante ICIB), uma instituição que promove a língua e a cultura italianas em São Paulo, com cursos de língua que vão desde o iniciante (A1.1) ao avançado (C2). Além dos

cursos de italiano, o ICIB também promove mini-cursos sobre literatura, arte, e cultura italianas e projeções de filmes seguidos por debates e discussões, de forma a propiciar diversas oportunidades para que os alunos entrem em contato com a língua e a cultura alvo.

Os cursos de língua são divididos em 14 níveis, seguindo o QECR (2001): dois cursos para o nível A1, um para o nível A2, dois para o nível B1, dois para o B2, quatro para o C1 e três para o C2. Cada curso tem a duração de 45 horas, podendo ocorrer na modalidade extensiva, ao longo de um semestre, com aulas de uma hora e 30 minutos duas vezes por semana ou aulas de três horas uma vez por semana; na modalidade intensiva, com duração de um mês e aulas de duas horas três vezes na semana; ou na modalidade superintensiva, com duração de 15 dias, e aulas de três horas todos os dias. Nossa experimentação ocorreu nas turmas dos cursos extensivos.

Ao ingressar no curso, um novo aluno começa do nível iniciante (A1.1) ou, caso já tenha algum conhecimento do idioma, faz um teste de nivelamento. Esses testes estão disponíveis em PDF no sítio do ICIB¹¹⁵, e podem ser descarregados, respondidos e enviados em formato eletrônico. A correção é feita pelos professores da escola e, em caso de dúvidas sobre os resultados, os alunos são chamados para uma entrevista oral. Terminado o processo de nivelamento, os aprendizes podem se matricular no nível correspondente a seu desempenho. No final de cada curso, os estudantes precisam também passar um exame final para comprovar seu nível de proficiência e ter assim acesso ao nível seguinte. Caso eles não passem o exame, não serão considerados aptos a cursar o próximo nível e deverão, portanto, repetir o mesmo curso. Dessa forma, garante-se, na medida do possível, que as turmas intactas sejam relativamente homogêneas quanto à proficiência linguística dos alunos.

O material adotado pelos cursos iniciantes e intermediários é o livro *Nuovo Contatto*, que pode ser adquirido impresso ou em formato *e-book* pelos alunos. Conversando informalmente com os professores, eles revelaram ter certa liberdade de trabalhar com projetos não estritamente vinculados ao LD, no entanto, em alguns níveis o conteúdo é relativamente extenso e, por isso, o trabalho com o livro acaba ocupando boa parte do curso.

Nossa intervenção didática ocorreu em setembro de 2019, a distância de um mês do início do segundo semestre letivo do ano. As turmas contempladas pela experimentação foram, ao todo, cinco: três de nível A2 e duas de nível B1¹¹⁶ (Tabela 24). Apesar de cada turma ter uma média de oito ou nove alunos, consideramos aqui somente os alunos que participaram de todas

¹¹⁵ Disponíveis em: <https://icib.org.br/cursos/linguas/informacoes>

¹¹⁶ Nesse caso, tratou-se de turmas de nível B1.2, ou seja, no segundo semestre do curso correspondente ao nível B1.

as fases da experimentação, ou seja, 31 alunos, 17 de nível A2 e 14 de nível B1. Como mencionado, trabalhamos com turmas intactas e foram utilizadas as sequências didáticas e os testes correspondentes a cada nível linguístico. Essas turmas constituem o grupo experimental em contexto de italiano LE, que será indicado como ICIBExp.

Tabela 24 – Grupos e número de alunos que participaram da intervenção didática em contexto de italiano LE (ICIBExp)

Nível	Grupo do ICIB	Número de alunos por grupo	Número de alunos por nível
A2	ICIB_GrupoA2.1	4	17
	ICIB_GrupoA2.2	10	
	ICIB_GrupoA2.3	3	
B1	ICIB_GrupoB1.1	7	14
	ICIB_GrupoB1.2	7	
			Tot: 31

Sobre esses alunos, pelo questionário sociolinguístico (ANEXO E), sabemos que todos residem na grande São Paulo, apesar de alguns serem originários do interior do estado ou de outros estados da região sudeste. Os aprendizes são em sua grande maioria mulheres (77%), com somente 23% de homens. Diferentemente do que vimos no CLA, somente 13% dos aprendizes do ICIB têm menos de 30 anos, com a maior parte deles concentrada nas faixas etárias dos 31 aos 40 anos (22,5%) e de mais de 61 anos (25%). Portanto, são grupos de aprendizes mais maduros, já inseridos no mundo do trabalho ou já aposentados (Tabela 25). Notamos também o alto grau de instrução: todos os aprendizes possuem graduação, e diversos já terminaram uma especialização ou um mestrado, havendo também uma doutora e uma livre docente.

Tabela 25 – Dados demográficos dos aprendizes em contexto de italiano LE (ICIBExp)

Nível	sexo	Média das idades	Grau de instrução
A2	M: 4 F: 13	48,6	Graduação: 6 Especialização: 6 Mestrado: 4 Livre docente: 1
B1	M: 4 F: 10	45,2	Graduação: 9 Especialização: 1 Mestrado: 3 Doutorado: 1

O tempo de estudo do idioma também varia, já que diversos alunos começaram cursos de italiano em outras instituições, ou estudaram ou até moraram na Itália antes de começar o curso no ICIB. No entanto, vemos que no nível A2 os alunos costumam ter uma experiência de estudo que vai de um a dois anos, ao passo que no nível B1 os alunos têm 2 anos ou mais de

estudo, com poucas exceções¹¹⁷ (Tabela 26). Quanto aos materiais, a maioria só teve contato com o LD adotado pelo ICIB (*Nuovo Contatto*), no entanto as poucas menções a outros livros contemplaram justamente dois daqueles que tomamos em análise (ESP e LIDI), comprovando, mais uma vez, a difusão desse material.

Tabela 26 – O tempo e a motivação para o estudo de italiano dos aprendizes em contexto de italiano LE (ICIBExp)

Nível	Tempo de estudo				Motivação para estudo				Livro didático utilizado
	Menos de 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos	Mais que 3 anos	Por prazer	Para morar na Itália	Pelas origens	Por trabalho	
A2	3	10	4	-	14	-	2	1	Nuovo Contatto
B1	3	1	7	3	6	5	2	2	Nuovo Contatto, LIDI e ESP

Junto aos alunos do CLA, não perguntamos sobre as motivações que os levavam a aprender italiano, pois, vivendo e estudando na Itália e sendo obrigados a seguir um curso de língua, nos pareceu que não seria uma pergunta relevante¹¹⁸. Ao contrário, no contexto do ICIB, a pergunta parecia mais legítima, e pudemos observar (Tabela 26) que mais que metade dos alunos (55%) estuda o idioma por prazer¹¹⁹. Outras motivações apontadas com frequência são a origem italiana da família, a obtenção da cidadania (13%) e, no nível B1, a intenção de morar na Itália (16%).

Se em um contexto de L2 espera-se que os aprendizes tenham certo contato com italianos nativos, em contextos de LE nem sempre esse contato é possível. Vemos, de fato, que boa parte dos alunos (42%) só tem contato com os professores (que são quase todos italianos nativos) dentro da escola. Mais que metade dos aprendizes (58%), no entanto, declarou ter amigos (22%), parentes (16%) ou conhecidos (16%) italianos. Pela Tabela 27, nota-se que, no nível A2, boa parte das interações acontece em português ou em português e italiano, já no nível B1, com o aumento da proficiência, as interações começam a ser principalmente em italiano. Perguntamos também se os aprendizes já tinham ido à Itália, e somente 22,5% nunca tiveram essa oportunidade. O restante foi à Itália principalmente por turismo (61%) e para visitar

¹¹⁷ Nesses casos, os alunos começaram a estudar italiano com professores particulares, perfazendo uma maior carga horária, ou fizeram viagens à Itália para visitar familiares, tendo assim contatos relativamente prolongados com italianos.

¹¹⁸ É interessante notar que muitos eram estudantes de arquitetura e urbanismo, história, estudos de língua, literatura e cultura italiana e de direito. Pode-se imaginar, portanto, que em diversos casos o que motivou a escolha de estudar na Itália foi o fato de a Itália ser um país de referência em certas áreas de estudo.

¹¹⁹ Cf. Chiarini (2002a)

familiares e/ou amigos (16%). No nível A2, a maioria dos aprendizes visitaram a península uma vez, ao passo que no nível B1 vários aprendizes tiveram a oportunidade de voltar diversas vezes (há até quem volte todo ano). O fato de diversos estudantes do ICIB terem um alto grau de escolaridade, já estarem inseridos no mundo do trabalho ou estarem aposentados certamente contribui para permitir viagens à Itália com certa frequência.

Tabela 27 – Contatos com os italianos e com a Itália dos aprendizes em contexto de italiano LE (ICIBExp)

Nível	Relações com nativo	Língua falada com nativos	Viagens à Itália
A2	Só com o professor: 8 Amigos: 6 Outros: 3	Português: 9 Italiano e português: 6 Só italiano: 1 Outras línguas: 1	Sim, uma vez: 9 Sim, mais de uma vez: 4 Nunca: 4
B1	Só com o professor: 6 Amigos: 4 Família: 3 Outros: 2	Só italiano: 8 Italiano e português: 5 Português: 1	Sim, uma vez: 4 Sim, mais de uma vez: 6 Nunca: 4

Pelo que foi apresentado até agora, nota-se que os grupos experimentais contemplados nesse estudo são bastante diferentes entre si, por diversos aspectos. Quanto à idade, nota-se que os aprendizes do CLA são principalmente jovens adultos que ainda não começaram suas carreiras, ao passo que os do ICIB tendem a ser pessoas mais maduras e, em vários casos, já aposentadas. Quanto aos contatos com a Itália e os italianos, os aprendizes do CLA têm colegas, amigos e companheiros de quarto italianos com os quais se comunicam diariamente, ao passo que os do ICIB, por estarem em contexto de LE, têm menos contatos com italianos nativos, mas, ainda assim, esses contatos não são tão esporádicos devido às relações familiares ou às viagens turísticas. Apesar das diferenças, há também uma série de semelhanças: o grau de instrução de todos os participantes é relativamente alto, pois os aprendizes do CLA estão cursando a graduação, e os do ICIB em sua maioria concluíram a graduação. Na Tabela 28, encontram-se resumidos os dados principais de todos os grupos experimentais.

Tabela 28 – Grupos experimentais em contexto de italiano L2 (CLA) e LE (ICIBExp)

Grupos Experimentais				
Contexto	Instituição	Nível	Número de alunos por nível	Número de alunos por contexto
Italiano L2	CLA	CLA.A2	22	54
		CLA.B1	32	
Italiano LE	ICIB	ICIB.A2	17	31
		ICIB.B1	14	

Sabemos que grandes diferenças entre os grupos analisados não são desejáveis em investigações que usem desenhos metodológicos (quase)experimentais. Há, contudo, outras questões que precisam ser levadas em conta, como a validade ecológica do tratamento, que tentamos respeitar conduzindo nossas experimentações em turmas intactas e tentando adequar, na medida do possível, as sequências didáticas propostas ao público alvo. Na tentativa de encontrar um equilíbrio entre a validade ecológica e a validade interna e externa do estudo (cf. MACKEY & GASS, 2005; SATO & LOEWEN, 2019), incluímos em nosso trabalho um grupo controle que pudesse ser confrontado com o grupo experimental do ICIB, como veremos a seguir.

5.2.1.3 O grupo controle do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro

A coleta de dados do grupo controle (ICIBCont) aconteceu em turmas intactas do ICIB, de níveis exatamente correspondentes às turmas experimentais. A decisão de quais seriam as turmas controle e as turmas experimentais foi feita de forma aleatória, o único critério considerado sendo o de manter um número similar de alunos. No entanto, mesmo que cada turma tivesse mais que oito alunos inscritos, o número de ausentes nos dias das coletas de dados foi particularmente alto e, com isso, os alunos que participaram de todas as fases da coleta nas turmas controle são quase metade daqueles das turmas experimentais (Tabela 29).

Tabela 29 – Grupos experimentais (ICIBExp) e controle (ICIBCont) em contexto de italiano LE

Grupos ICIB					
Instituição	Grupos	Nível	Número de turmas por nível	Número de alunos por nível	Número de alunos por grupo
ICIB	Experimentais	ICIBExp.A2	3	17	31
		ICIBExp.B1	2	14	
	Controle	ICIBCont.A2	2	8	17
		ICIBCont.B1	2	9	

Quanto ao perfil dos participantes dos grupos controle, ele não apresenta grandes diferenças em relação ao que vimos nos outros grupos do ICIB. Os informantes são em sua maioria mulheres (70%), a média da idade dos aprendizes demonstrando que se trata de mulheres e homens já dentro do mercado de trabalho ou aposentados (Tabela 30). O nível de escolaridade continua alto: todos os aprendizes concluíram a graduação e 24% têm até mestrado.

Tabela 30 – Dados demográficos dos aprendizes do grupo controle (ICIBCont)

Tipo	Nível	sexo	Média das idades	Grau de instrução
Turmas controle	A2 (n=8)	M: 3 F: 5	36,1	Graduação: 6 Mestrado: 2
	B1 (n=9)	M: 2 F: 7	48,6	Graduação: 7 Mestrado: 2

Sobre o estudo de italiano (Tabela 31), vemos que os alunos de A2 têm uma experiência de até dois anos de estudos, ao passo que os alunos de B2 já têm de dois a três anos de estudo, o que corresponde geralmente ao percurso do ICIB e às turmas experimentais. O principal material mencionado foi o livro adotado pela instituição, mas houve também algumas menções a *Nuovo Espresso* (ESP) e a *Linea Diretta* (LIDI), confirmando mais uma vez a difusão dos materiais que tomamos em análise. A motivação que leva os alunos ao estudo do idioma continua sendo o prazer e o gosto pela língua (65%), e as origens italianas (41%). No grupo controle, todavia, poucos alunos expressaram a intenção de morar na Itália.

Tabela 31 – O tempo e a motivação para o estudo de italiano dos aprendizes do grupo controle (ICIBCont)

Nível	Tempo de estudo				Motivação para estudo				Livro didático utilizado
	Menos de 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos	Mais que 3 anos	Por prazer	Para morar na Itália	Pelas origens e família	Outros	
A2	1	6	1	-	4	1	3	3	Nuovo Contatto LIDI
B1	-	2	7	-	7	1	4	2	Nuovo Contatto, ESP

Por se tratar de um contexto de LE, vemos que os aprendizes não têm muitos contatos com nativos e interagem principalmente com o professor e com alguns amigos e conhecidos italianos (Tabela 32). Como é de se esperar, as interações com os italianos acontecem principalmente em português no nível mais básico (A2), mas a preferência pelo uso do italiano aumenta com o aumento do nível linguístico. Dois terços dos aprendizes já tiveram a oportunidade de visitar a Itália uma ou mais vezes, o que também corresponde ao perfil do grupo experimental no ICIB.

Tabela 32 – Contatos com os italianos e com a Itália dos aprendizes do grupo controle (ICIBCont)

Nível	Relações com nativo	Língua falada com nativos	Viagens à Itália
A2 (n=8)	Só com o professor: 3 Amigos: 4 Outros: 2	Português: 4 Italiano e português: 2 Só italiano: 1 Outras línguas: 1	Sim, uma vez: 4 Sim, mais de uma vez: 1 Nunca: 3
B1 (n=9)	Só com o professor: 6 Amigos: 1 Outros: 2	Só italiano: 4 Italiano e português: 3 Português: 2	Sim, uma vez: 2 Sim, mais de uma vez: 4 Nunca: 3

Por essa apresentação, percebe-se que os participantes do grupo controle, embora formem um grupo reduzido, têm as principais características do grupo experimental do ICIB, tornando possível a comparação entre os dois grupos.

5.2.2 As coletas de dados

Como mencionado acima, esse trabalho se enquadra no desenho metodológico dos estudos quase-experimentais, pois confrontamos grupos que passaram pelo tratamento didático com grupos controle. Para comparar os grupos, coletamos dados por meio de pré-testes e pós-testes constituídos por DCTs (*Discourse Completion Tasks*) e por meio de questionários retrospectivos simplificados. Na próxima seção trataremos de esclarecer as vantagens e as limitações desses métodos, para depois explicitar como ocorreram as diversas fases da coleta de dados.

5.2.2.1 Os métodos de coleta de dados

Já vimos que Kasper (2008) divide as maneiras de se coletarem dados para investigações sobre os atos de fala em três categorias: os métodos que contemplam a interação, os questionários e os relatos escritos e orais. No Capítulo 3, tratamos dos primeiros; aqui trataremos dos outros dois.

A categoria dos questionários é relativamente ampla e engloba instrumentos que podem ser elaborados em diferentes formatos e com diversos objetivos. Questionários com escalas psicométricas, por exemplo, podem ser usados para avaliar a aceitabilidade ou a adequação de determinadas formas linguísticas; já questionários de múltipla escolha são frequentemente utilizados para aferir a compreensão dos atos de fala, identificar as preferências por determinadas estratégias e formulações ou avaliar o julgamento metapragmático. Nesses questionários, apresenta-se uma situação e o participante escolhe, dentro de um leque de alternativas, o que ele diria (ou considera adequado dizer) naquele contexto. Por fim, o método

mais difundido nos estudos em Pragmática cross-cultural é o dos *Discourse Completion Tasks* (DCTs), em que se apresenta a descrição de uma situação e o informante reage escrevendo (ou falando) o que diria no cenário proposto. Os DCTs se dividem em orais, em que a reação dos informantes é gravada em áudio, e escritos (frequentemente indicados com a sigla WDCTs, acrônimo de *Written Discourse Completion Task*), em que a reação é redigida, mesmo que se enquadre em um contexto em que a interação aconteceria oralmente. Existem diversos formatos de DCTs escritos: por exemplo, em alguns só há a descrição da situação, à qual segue um espaço para a resposta do informante em um único turno, ao passo que em outros, após a descrição da situação, é também incluído o turno do interlocutor ao que o informante precisa responder. Esse primeiro turno não é sempre presente, mas ele parece ajudar a definir de forma mais clara a situação para os participantes (cf. FÉLIX-BRASDEFER, 2010), apesar de não influenciar os resultados do DCT (cf. KASPER, 2008). Outra possibilidade é o DCT com réplica¹²⁰, em que é apresentada a situação, um espaço em branco para o informante escrever o que diria e a resposta do interlocutor (Quadro 19).

Quadro 19 – DCT com réplica

<p>At the University Ann missed a lecture yesterday and would like to borrow Judith's notes.</p> <p>Ann: _____</p> <p>Judith: Sure, but let me have them back before the lecture next week.</p>	<p>Na Universidade <i>Ann não foi à aula ontem e gostaria de pedir as anotações de Judith emprestadas.</i></p> <p>Ann: _____</p> <p><i>Judith: Claro, mas me devolva antes da aula da próxima semana</i></p>
--	---

Fonte: Blum-Kulka et al., 1989, p.14

Nesse formato, a presença da réplica serve para simular, em parte, a interação e garantir que haja a compreensão (*uptake*) por parte do interlocutor (cf. AUSTIN, 1962; SBISÀ, 1009 [1989]); entretanto, não é natural que o informante possa ler a resposta do interlocutor antes de formular seu próprio turno. Quanto à influência da réplica nos dados coletados, há pareceres contrastantes: alguns estudos demonstram que ela não influencia as respostas (cf. FÉLIX-BRASDEFER, 2010), ao passo que segundo outros a presença de uma resposta despreferida (por exemplo, uma recusa) pode determinar a escolha das estratégias utilizadas pelo informante (cf. KASPER, 2008). Existe também o DCT de turnos múltiplos, que tenta simular uma interação com o interlocutor e dá a possibilidade de desenvolver o ato de fala ao longo de

¹²⁰ Tradução de *rejoinder*, normalmente utilizado na literatura (cf. Kasper, 2008; Félix-Brasdefer, 2010).

diversos turnos. Por fim, lembramos o DCT livre (*free DCT*), em que os informantes, com base em um cenário, produzem um inteiro diálogo por escrito, imaginando as falas de ambos os interlocutores (cf. BARRON, 2003; ALCÓN SOLER, 2005; FÉLIX-BRASDEFER, 2010).


Além do formato, outra questão que pode influenciar as respostas aos DCTs é a quantidade de informações fornecidas na descrição da situação: quanto mais informações forem dadas, maior será, provavelmente, o detalhe das respostas e a quantidade de atos de suporte, em especial de justificativas (cf. KASPER, 2008; FÉLIX-BRASDEFER, 2010).

Independentemente do formato e da quantidade de informações fornecidas nas instruções, os DCTs terão sempre a desvantagem de não considerar realmente a interação e de representar a língua oral como escrita. Por outro lado, porém, os DCTs nos dão acesso à intuição pragmática, ou seja, ao conhecimento declarativo, *offline* ou metapragmático (cf. BEEBE & CUMMINGS, 1996; PARADIS, 2009; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; NUZZO & GAUCI, 2014). Com efeito, por meio dos DCTs talvez não tenhamos acesso ao que os informantes “realmente” fariam naquela situação, mas podemos saber o que eles acham que seria adequado dizer. Portanto, esse método, mesmo com suas limitações, continua sendo válido para acessar os conhecimentos declarativos, principalmente em testes e estudos sobre o desenvolvimento da competência pragmática (KASPER, 2008), cujas nuances não conseguem ser facilmente capturadas em RPs ou em dados naturalísticos (TAGUCHI, 2018).

A terceira e última categoria de métodos de coleta de dados, segundo Kasper (2008), são os relatórios escritos e orais. Os escritos normalmente tomam a forma de diários pessoais em que os informantes descrevem experiências relacionadas ao tópico estudado, escolhendo o que reportar e como. Já os relatórios verbais se dividem em *think-aloud protocols*, ou seja, protocolos em que o informante verbaliza o que está fazendo enquanto desenvolve a atividade (por exemplo, enquanto responde a um DCT escrito), e relatos retrospectivos, que normalmente acontecem depois de o participante desenvolver certa atividade (por exemplo, rever um *role-play* e comentar sobre as motivações que levaram a certas escolhas linguísticas, cf. Hassall, 2008). Esses relatos, tanto orais como escritos, são normalmente utilizados em combinação com outros métodos de coleta de dados, na abordagem definida de métodos mistos (*mixed methods approach*) (TAGUCHI, 2018). Estudos mais recentes têm, de fato, aliado coletas de dados como DCTs e RPs a dados introspectivos, pois esses podem auxiliar na interpretação daqueles, revelando informações tanto sobre os processos cognitivos (planejamento e execução da tarefa) quanto sobre a competência sociocultural e sociopragmática dos participantes (HASSALL, 2008; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; BRAVO, 2010).

Completando, então, o Quadro 8 do Capítulo 3, incluímos os dados coletados por meio de questionários (DCTs) no Quadro 20, a seguir. As entrevistas retrospectivas não foram incluídas porque podem ser realizadas juntamente a qualquer outro tipo de coleta de dados.

Quadro 20 – Alguns métodos de coleta de dados e sua validade externa e interna (parte B)

Controle mínimo sobre as produções dos informantes (elevada validade externa)			
	Gravação secreta	A interação não é guiada. Os informantes não sabem que estão sendo gravados.	+ interação + consequências - comparabilidade
	Gravação consentida	A interação não é guiada. Os informantes sabem que estão sendo gravados.	+ interação + consequências - comparabilidade
	Tarefa conversacional	A interação não é guiada, mas os informantes recebem instruções. Os turnos de fala não são pré-determinados.	+ interação - consequências + comparabilidade
	Role-play aberto	A interação não é guiada, mas os informantes recebem instruções. Os turnos de fala e sua duração não são pré-determinados.	+ interação - consequências + comparabilidade
	Role-play fechado	O roteiro da interação é pré-estabelecido. O número de falas é pré-fixado (em geral, trata-se de apenas um turno).	- interação - consequências + comparabilidade
	DCT oral	A situação e a fala de um dos interlocutores é dada. O informante completa oralmente.	- interação - consequências + comparabilidade
	DCT escrito	A situação e a fala de um dos interlocutores é dada. O informante completa por escrito.	- interação - consequências + comparabilidade
	Escolha múltipla	São apresentadas várias respostas possíveis para uma determinada fala. O informante precisa apenas escolher entre elas.	- interação - consequências + comparabilidade
Controle máximo sobre as produções dos informantes (elevada validade interna)			

Marcamos em cinza as adições em relação ao Quadro 8, que apresentamos no Capítulo 3.

Fonte: adaptado de Santoro, 2012, p. 105

Como já mencionamos no Capítulo 3, qualquer decisão metodológica que formos tomar implicará uma série de vantagens e desvantagens. Em nossa coleta de dados, decidimos utilizar o DCT porque nas condições específicas em que os dados foram coletados seria impossível fazer uso de interações autênticas, que não permitem a manipulação das variáveis contextuais, ou de RPs, que exigem uma quantidade de tempo considerável para serem gravados antes e depois da intervenção, especialmente quando se tem um número elevado de alunos e de situações, como era o nosso caso. Como nossa intenção principal consiste na avaliação do conhecimento metapragmático ou *offline*, o DCT foi uma escolha consistente, já que, como apontado por Taguchi (2018), é o instrumento mais adequado para capturar o desenvolvimento da competência metapragmática, pelo menos em nível declarativo (cf. NUZZO & GAUCI, 2014). Entretanto, estamos cientes das limitações desse instrumento e sabemos que os resultados obtidos não nos darão informações sobre o conhecimento procedural dos aprendizes.

Além dos DCTs, foram também utilizados questionários retrospectivos simplificados. Optamos por essa simplificação, pois, pela duração curta da nossa experimentação empírica, seria inviável o uso de entrevistas retrospectivas ou de diários.

Na próxima seção, explicaremos melhor como se articularam as diversas fases de coleta de dados nos grupos experimentais e no grupo controle.

5.2.2.2 *A coleta de dados antes e depois da intervenção didática*

Como dissemos, no nosso estudo, tanto o pré-teste quanto o pós-teste foram conduzidos por meio de DCTs escritos elaborados com base na sequência didática de cada nível, ou seja, um para o nível A2 e um para o nível B1. Optamos por usar o mesmo questionário no pré e pós-teste para garantir uma melhor comparabilidade dos dados coletados, pois, às vezes, pequenas mudanças nas variáveis contextuais podem levar a diferenças significativas na realização do ato¹²¹. Como vimos, há diversos formatos de DCT e, em nosso caso, decidimos usar aquele com réplica, no intuito de levar os aprendizes a realizarem pedidos em suas respostas. De fato, em experiência anterior (Porcellato, 2020), notamos que a falta da réplica deixava o informante livre para realizar outros atos de fala, o que comportaria a perda de alguns dados. Para evitar esse problema, optamos pelo DCT com réplica, mesmo cientes de que esse formato possui suas limitações, como já apontamos. Os DCTs elaborados foram os seguintes: para o nível A2, preparamos uma sequência de situações conectadas entre si, abordando pedidos de serviço e contrastando-os com pedidos a vizinhos e a desconhecidos na esfera pública (ver Quadro 21), enquanto o DCT de nível B1 se concentrou em diferentes pedidos de empréstimos com diversos níveis de DS e GI (ver Quadro 22).

¹²¹ Isso foi particularmente evidente no *corpus* RPFE2, em que o pedido de uma aspirina a um colega foi realizado com estratégias convencionalmente indiretas, ao passo que o pedido do dinheiro para comprar a aspirina foi realizado principalmente com estratégias não convencionalmente indiretas.

Quadro 21 – DCT do nível A2

	Situações do DCT em italiano	Situações do DCT traduzida
1 <i>Cartoleria</i> (Papeleria) DS+ GI+/- ¹²²	<i>Vai in cartoleria a comprare una busta grande per spedire un regalo. Che cosa dici alla commessa?</i> A: _____ B: Sì, le faccio vedere quelle che abbiamo...	Você vai na papeleria comprar um envelope grande para enviar um presente. O que você diz à atendente? A: _____ B: Sim, vou lhe mostrar as que temos...
2 <i>Nastro</i> <i>Adesivo</i> (Fita adesiva) DS+ GI+	<i>Torni a casa per preparare il pacco da inviare, però, al momento di chiudere la busta ti accorgi di non avere il nastro adesivo a casa. Non hai tempo di tornare in cartoleria perché le poste chiudono tra poco. Decidi allora di suonare alla tua vicina, che conosci solo di vista, e chiederle se te lo può prestare. Cosa le dici?</i> A: _____ B: Sì, sì, un attimo che vado a prenderlo...	Você volta para casa para preparar a encomenda, mas, no momento de fechar o envelope, você percebe que não tem fita adesiva na sua casa. Você decide tocar a campainha da vizinha, que você conhece só de vista, para pedir se ela pode te emprestar. O que você diz? A: _____ B: Sim, um momento que vou buscar.
3 <i>Penna</i> (Caneta) DS+ GI-	<i>Sei in posta e stai aspettando che chiamino il tuo numero, quando ti accorgi che hai dimenticato di scrivere una parte dell'indirizzo sulla busta. Hai visto che la signora accanto a te ha una penna in mano. Gliela chiedi in prestito: cosa dici?</i> A: _____ B: Sì, certo...ecco qua!	Você está no correio aguardando seu número ser chamado, quando você percebe que esqueceu de escrever uma parte do endereço no envelope. Você viu que a senhora do seu lado tem uma caneta na mão. Você pede a caneta emprestada: o que você diz? A: _____ B: Sim, claro...aqui está!
4 <i>Posta</i> (Correios) DS+ GI-	<i>Finalmente chiamano il tuo numero e ti dirigi allo sportello. Vuoi spedire il pacco alla tua famiglia nel tuo paese d'origine. Cosa dici all'impiegata?</i> A: _____ B: Sì, un attimo che controllo le tariffe...	Finalmente chamam seu número e você vai até o guichê. Você quer enviar a encomenda à sua família no seu país de origem. O que você diz à atendente? A: _____ B: Sim, um momento que vou conferir as tarifas...

¹²² Consideramos o pedido na papeleria como GI+/- pois se pede um envelope grande para enviar uma encomenda, um produto que nem toda papeleria vai ter.

Quadro 22 – DCT do nível B1

	Situações do DCT em italiano	Situações do DCT traduzida
1 Grammatica (Gramática) DS- GI-	<i>Sei al lavoro e stai scrivendo una lettera importante quando ti viene un dubbio di grammatica. Sai che Paolo, un collega con cui hai un rapporto di amicizia, nel suo ufficio ha molti libri e forse ha anche una grammatica. Che cosa gli dici?</i> A: _____ B: Certo, dovrei averne una qui da qualche parte...	Você está no trabalho e está escrevendo uma carta importante quando tem uma dúvida de gramática. Você sabe que Paolo, um colega com quem você tem uma relação de amizade, em sua sala tem muitos livros e talvez tenha até uma gramática. O que você diz? A: _____ B: Claro, devo ter uma aqui em algum lugar...
2 Amico geloso (Amigo ciumento) DS- GI+	<i>Sei a casa di un tuo amico che ama leggere ed è molto geloso dei suoi libri. Vedi che nella libreria ha un libro che ti interessa e che ti piacerebbe cominciare a leggere domani, visto che dovrai fare un lungo viaggio in treno per lavoro. Cosa dici?</i> A: _____ B: Mmmh..., ma tu proprio questo volevi?	Você está na casa de um amigo que ama ler e é muito apegado a seus livros. Você vê que na estante ele tem um livro que lhe interessa e que você gostaria de começar a ler amanhã, já que vai fazer uma longa viagem de trem a trabalho. O que você diz? A: _____ B: Mmmh..., mas você queria logo esse?
3 Cacciavite (Chave de fenda) DS+ GI+/- ¹²³	<i>A casa tua noti che una mensola è un po' storta perché una vite si è allentata. Cerchi di ripararla, ma ti accorgi di non avere un cacciavite a casa. A volte senti che il tuo vicino del piano di sopra fa dei lavoretti a casa e probabilmente deve avere l'attrezzo che ti serve. Anche se lo conosci solo di vista, decidi di bussargli per chiederglielo:</i> A: _____ B: Sì, lo vado a prendere...	Na sua casa você percebe que uma prateleira está torta porque um parafuso está frouxo. Você tenta consertar, mas percebe que não tem uma chave de fenda. Às vezes você ouve seu vizinho que faz alguns consertos em casa e provavelmente deve ter a ferramenta de que você precisa. Mesmo que você o conheça só de vista, decide bater na porta para pedir a ferramenta emprestada: A: _____ B: Sim, vou buscar...
4 Ombrello (Guarda-chuva) DS+ GI+	<i>Per la prima volta sei in un nuovo negozio a pochi isolati da casa tua, quando vieni sorpreso/a da una forte pioggia. Sei preoccupato/a perché aspetti degli amici che stanno venendo a trovarti a casa. Dovrebbero arrivare proprio adesso e non vuoi certo lasciarli per strada con questo brutto tempo. Vedi che la proprietaria ha un bell'ombrello grande e robusto vicino alla porta. Decidi di chiederle se te lo può prestare fino al giorno dopo, così riesci a tornare a casa per ricevere i tuoi amici.</i> A: _____ B: Sì, ma lei abita qui vicino?	Pela primeira vez você está numa nova loja a poucas quadras da sua casa, quando é surpreendido/a por uma chuva forte. Você está preocupado/a porque está aguardando alguns amigos que estão chegando na sua casa. Deveriam estar chegando bem agora e você não quer deixá-los esperando nessa chuva. Você vê que a proprietária tem um guarda-chuva grande e resistente perto da porta e decide perguntar se ela pode emprestá-lo até o dia seguinte, assim você consegue chegar em casa para receber seus amigos. A: _____ B: Ok, mas mora aqui perto?

Segundo Hassall (2009), Félix-Brasdefer (2010) e Taguchi (2018), dados introspectivos (como relatos escritos ou orais e entrevistas retrospectivas) também podem revelar informações importantes sobre a competência metapragmática e sociopragmática dos participantes.

¹²³ Marcamos a situação da chave de fenda como GI+/-, para distingui-la da situação do guarda-chuva, que tem um GI mais elevado.

Ademais, Bravo (2010) acredita que consultar os participantes e levar em conta suas expectativas e suas interpretações das escolhas linguísticas nos permite interpretar seus enunciados por um ponto de vista mais êmico, ou seja, por uma perspectiva que contemple os esquemas conceituais e as categorias que os próprios informantes consideram significativas ou adequadas (cf. HAUGH, 2007). Por esse motivo, decidimos preparar um questionário, que chamamos de questionários retrospectivos simplificados¹²⁴, entregue aos aprendizes depois de completar o pós-teste. Na primeira versão desse questionário (ANEXO F), utilizada nos contextos de italiano L2, se pedia aos aprendizes que identificassem os principais atenuadores utilizados nas respostas do DCT, assim saberíamos quais modificadores ou atos de suporte tinham sido usados de forma consciente. Nesse mesmo questionário, perguntamos também se os aprendizes já tinham tido aulas sobre a atenuação de pedidos e se achavam esse tópico relevante e por quê. Nas intervenções didáticas no Brasil, em contexto de LE, fizemos algumas alterações ao questionário (ver ANEXO G), a mais relevante sendo a inclusão de um item em que os aprendizes deviam explicitar os critérios que utilizaram para decidir quais e quantos atenuadores incluíram em cada situação.

É importante também mencionar que, antes da intervenção didática, os aprendizes assinaram um termo de consentimento ao tratamento anônimo dos dados (ver ANEXO C), e preencheram um questionário sociolinguístico (ANEXO D e ANEXO E¹²⁵), que nos permitiu traçar o perfil dos aprendizes dos grupos experimentais e do grupo controle, como vimos acima.

No Quadro 23, encontram-se as etapas em que consistiu a intervenção didática e as relativas coletas de dados tanto no contexto de L2 quanto no de LE: numa primeira aula, em que tivemos por volta de 25-30 minutos à disposição, foram coletados o termo de consentimento, os dados sociolinguísticos e o pré-teste; na aula seguinte, na mesma semana, ocorreu a intervenção didática de aproximadamente 60 minutos, seguida imediatamente pelo pós-teste e pelo questionário retrospectivo simplificado.

¹²⁴ Optamos por esse nome em primeiro lugar para distinguir esse questionário do questionário sociolinguístico, aplicado antes da intervenção didática, e, em segundo lugar, porque parte do questionário servia de fato como uma oportunidade em que os alunos poderiam explicar suas escolhas linguísticas. O questionário também serviu para receber retorno dos aprendizes sobre suas impressões acerca das atividades.

¹²⁵ Há algumas diferenças entre o questionário sociolinguístico utilizado em contexto de L2 e em contexto de LE. Por exemplo, em contexto L2 não se perguntou o motivo que levou os alunos a estudar italiano, pois tratava-se de um curso obrigatório, ao passo que essa pergunta foi incluída nos questionários de contexto de LE. Também foi incluído no questionário para o contexto de LE um item sobre viagens à Itália, para saber se os aprendizes já tinham tido essa oportunidade. Já aos aprendizes de L2 perguntamos o tempo de estada na Itália.

Quadro 23 – Etapas da intervenção didática em contextos de L2 e LE

aulas	Grupos experimentais (CLA e ICIBExp)		Grupo controle (ICIBCont)	
	atividades	tempo à disposição	atividades	tempo à disposição
Aula 1	<p>Antes da intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consentimento ao tratamento dos dados ✓ Questionário sociolinguístico ✓ DCT Pré-teste 	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consentimento ao tratamento dos dados ✓ Questionário sociolinguístico ✓ DCT Pré-teste 	30 minutos
Aula 2	Intervenção didática	aprox. 60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DCT Pós-teste ✓ Questionário retrospectivo simplificado 	20 minutos
	<p>Após a intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ DCT Pós-teste ✓ Questionário retrospectivo simplificado 	20 minutos		

Assim como nos grupos experimentais, no grupo controle também a coleta se articulou em dois dias: no primeiro, os alunos assinaram o termo de consentimento ao tratamento anônimo dos dados (ANEXO C), completaram o questionário sociolinguístico (ANEXO E) e responderam ao pré-teste de acordo com o nível da turma; no segundo dia, normalmente na mesma semana ou na semana seguinte, dependendo dos horários das aulas, os alunos responderam ao DCT do pós-teste e a um questionário de *feedback* similar àquele respondido pelas turmas experimentais, mas sem perguntas sobre a sequência didática (ANEXO H).

5.3 As análises dos dados

Com o intuito de entender se e em que medida as sequências didáticas ajudaram a conscientizar os alunos sobre aspectos pragmalinguísticos e sociopragmáticos da realização de pedidos, analisamos os dados dos DCTs (pré e pós-teste) e os questionários de *feedback*.

Os DCTs foram antes transcritos e etiquetados seguindo a metodologia descrita no Capítulo 3, de forma que as estratégias de realização, os modificadores e os atos de suporte pudessem ser contabilizados. Essas medições foram reportadas em tabelas de *Excel* para realizarmos uma série de análises quantitativas e qualitativas.

As análises quantitativas foram conduzidas por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (V.20 IBM Corp, 2011), doravante abreviado SPSS, e consistiram em testes que foram conduzidos lançando mão do modelo GLM (*General Linear Model*) de medidas repetidas com um índice de confiança de 95% ($p \leq 0,05$) ou seja, com um limite de 5% de acaso nos resultados das diferenças.

Escolhemos esse modelo estatístico, pois ele permite duas comparações simultâneas¹²⁶: por um lado se comparam os dados coletados diversas vezes (a saber, no pré e pós-teste) dentro do mesmo grupo, ou seja, os fatores internos aos sujeitos (*within-subjects factors*); por outro, se comparam os dados dos diferentes grupos entre eles (por exemplo, o grupo experimental e o controle), ou seja, confrontam-se os fatores entre sujeitos (*between-subjects factors*). Esse tipo de teste é particularmente adequado para este trabalho, pois, por um lado, queremos comparar os resultados entre o pré e o pós-teste dentro do mesmo grupo (fatores internos), ou seja, perceber se houve alguma mudança significativa depois da intervenção didática; por outro lado, porém, queremos também comparar entre eles os dados obtidos nos grupos experimentais (CLA e ICIBExp) e confrontar os dados dos grupos experimentais do ICIB com os grupos controle da mesma instituição (ICIBCont).

As análises dos dados coletados por meio dos DCTs são também de cunho qualitativo na medida em que tentamos descrever e justificar os fenômenos observados nessas produções.

As análises dos questionários de *feedback*, constituídos principalmente por respostas abertas, também foram essencialmente qualitativas. Procedeu-se examinando as respostas dos alunos para identificar os principais temas recorrentes (cf. HASSALL, 2008), o que tornou possível a interpretação desses dados vis-à-vis as teorias apresentadas nos capítulos teóricos, considerando principalmente a metapragmática (cf. VERSCHUEREN, 2000) e as questões identitárias ligadas à pragmática e à mitigação (cf. CAFFI, 2009; LIDDICOAT & MCCONACHY, 2019; MCCONACHY, 2019).

¹²⁶ Informações retiradas do site:

https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/SSLVMB_sub/statistics_mainhelp_ddita/spss/advanced/idh_glm_r.html (último acesso em 01/2020)

CAPÍTULO 6. Pedidos antes e depois da intervenção didática: o que apontam os resultados

Neste capítulo, trataremos dos resultados da intervenção didática que consistem i) na avaliação dos efeitos das sequências didáticas que elaboramos por meio da análise dos dados coletados antes e depois das intervenções didáticas nos grupos experimentais (CLA e ICIBExp), confrontando-os com os dados coletados no grupo controle (ICIBCont) e ii) na comparação entre os dados coletados no contexto de italiano L2 (CLA de *Roma Tre*) e de italiano LE (ICIB em São Paulo).

6.1 Os resultados da intervenção didática

Aqui serão descritos os resultados da análise dos dados coletados nos grupos experimentais e controle. Lembramos que a coleta de dados nas turmas experimentais aconteceu por meio de i) um DCT aplicado como pré-teste antes da intervenção didática; ii) um DCT igual ao do pré-teste e aplicado como pós-teste logo após a intervenção didática¹²⁷; iii) um questionário retrospectivo simplificado, no qual os alunos justificaram as escolhas feitas no DCT (ANEXO F e ANEXO G)¹²⁸, fornecendo mais um *insight* sobre sua consciência metapragmática. Nas turmas controle foram utilizados os mesmos pré e pós-teste e uma versão do questionário retrospectivo simplificado elaborada especificamente para essas turmas (ANEXO H).

Os DCTs foram analisados segundo a mesma metodologia utilizada nas análises dos LDs e dos *corpora*, identificando atos principais, modificadores internos e atos de suporte. Os dados quantitativos assim coletados foram submetidos à análise estatística GLM (*General Linear Model*) de medidas repetidas por meio do *software* SPSS (cf. Capítulo 5). A seguir, ilustraremos antes os resultados das turmas de nível A2 e depois as de B1.

¹²⁷ Remetemos ao Capítulo 5 para a visualização dos DCTs utilizados para os níveis A2 e B1.

¹²⁸ Como já mencionamos no capítulo de metodologia, lembramos que o questionário retrospectivo simplificado tem duas versões, similares mas não idênticas: aquela usada no CLA, que tinha como objetivo principal coletar um *feedback* dos aprendizes sobre as atividades, e aquela usada no ICIB, que tinha como objetivo principal coletar mais informações sobre a conscientização metapragmática dos aprendizes.

6.1.1 Resultados das turmas de nível A2

Como a sequência didática do nível A2 verte sobre as diferenças de GI nos pedidos de serviço e nos pedidos de empréstimo, os DCTs desse nível contemplam duas situações de serviço – a compra de um envelope em uma papelaria (*Cartoleria*) e o envio de uma encomenda nos correios (*Poste*) – e duas situações de empréstimo – o pedido de fita adesiva a um vizinho (*Nastro adesivo*) e de uma caneta a uma senhora na fila dos correios (*Penna*). Pelo fato de termos dado ênfase à diferença entre pedidos de serviço e pedidos de empréstimo, esses dois tipos serão considerados separadamente nas análises. A seguir, ilustraremos e confrontaremos antes os resultados dos grupos experimentais (CLA e ICIBExp), para depois comparar o grupo ICIBExp com o grupo controle, ICIBCont. No final, serão descritos também os resultados das análises dos questionários retrospectivos simplificados.

6.1.1.1 Análises dos DCTs (nível A2)

Partindo dos grupos experimentais, CLA e ICIBExp, em primeiro lugar tentamos perceber se a intervenção didática levou a uma modificação das respostas aos DCTs do pré para o pós-teste e se a influência da intervenção afetou de maneira igual ou diferente os dois grupos. Em outras palavras, quisemos perceber o efeito da sequência didática nos grupos e, ao mesmo tempo, confrontar os grupos experimentais entre si. Separadamente, confrontamos também os grupos ICIBExp e ICIBCont para perceber se o grupo que foi submetido ao tratamento mostrou resultados diferentes em relação ao grupo que não passou pelo tratamento.

a) Pedidos de serviço: *Cartoleria* e *Poste*

Na Tabela 33¹²⁹, podemos observar os resultados relativos aos pedidos de serviço (*Cartoleria* e *Poste*, considerados juntos) no que concerne ao pré-teste (T1) e ao pós-teste (T2) e à diferença entre eles. No intuito de facilitar a visualização, nesta tabela, como nas próximas que serão apresentadas, reportamos somente média e desvio padrão (DP) de modificadores e atos de suporte que foram usados em alguma medida nas respostas dos aprendizes, descartando aqueles que não foram utilizados nem no pré-teste, nem no pós-teste.

As linhas da Tabela 33 (e das próximas tabelas) marcadas com um asterisco (*) na coluna “diferença entre médias” e destacadas em cinza indicam os casos em que houve uma

¹²⁹ Para facilitar a visualização, consideramos aqui somente os atenuadores que sofreram algum tipo de mudança significativa do T1 para o T2 em qualquer um dos grupos e os atenuadores que, apesar de não terem sofrido mudanças significativas, foram tratados explicitamente na sequência didática.

diferença significativa entre o pré e o pós-teste ($p < 0,05$). Quando a diferença é significativa, a coluna “diferença entre as médias” vai indicar se houve um aumento ou uma diminuição, pois essa coluna mostra o resultado obtido comparando as médias das ocorrências de determinado recurso no pós-teste e no pré-teste (média T1 – média T2 = x). Quando a diferença entre as médias é negativa, significa que houve um aumento de ocorrências no T2, ao passo que uma diferença positiva indica uma diminuição de incidências após a intervenção didática. Nesta tabela e nas próximas será reportado também o “erro padrão”, que indica a variabilidade das médias considerando a amostra (N), isto é, avalia a precisão do cálculo das médias. Dessa forma, quanto mais o erro padrão tender a zero (0), mais precisos serão os resultados.

Tabela 33 – Diferenças no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e CLA no T1 (pré-teste) e no T2 (pós-teste): situações de serviço (A2)

Comparações entre pares						
Medida	Grupo	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro Padrão	Sig. (p) ^b
Deslocamento temporal (mms1)	ICIBExp	,76 (0,431)	,88 (,327)	-,118	,108	,281
	CLA	,32 (0,471)	,75 (,534)	-,432*	,095	,000
Verbo modal (mms2)	ICIBExp	,91 (,379)	,91 (,514)	-1,110E-16	,111	1,000
	CLA	,73 (,544)	,95 (,569)	-,227*	,097	,022
Pergunta negativa (mms4)	ICIBExp	,00 (,000)	,00 (,000)	0,000	,019	1,000
	CLA	,00 (,000)	,02 (,151)	-,023	,017	,188
Marcador de Cortesia (md2)	ICIBExp	,18 (,387)	,26 (,448)	-,088	,091	,334
	CLA	,07 (,255)	,25 (,438)	-,182*	,080	,025
Apelo (as1.1)	ICIBExp	,21 (,410)	,12 (,327)	,088	,078	,261
	CLA	,14 (,347)	,16 (,370)	-,023	,069	,741
Saudação (as1.2)	ICIBExp	,50 (,508)	,88 (,327)	-,382*	,094	,000
	CLA	,75 (,438)	,82 (,390)	-,068	,083	,412
Justificativa (as5)	ICIBExp	,21 (,410)	,32 (,475)	-,118	,091	,200
	CLA	,34 (,479)	,30 (,462)	,045	,080	,572
Agradecimento (as9)	ICIBExp	,00 (,000)	,00 (,000)	0,000	,038	1,000
	CLA	,00 (,000)	,09 (,291)	-,091*	,033	,007
Reconhecimento do incômodo ou do custo do pedido (as10)	ICIBExp	,00 (,000)	,00 (,000)	0,000	,027	1,000
	CLA	,00 (,000)	,05 (,211)	-,045	,024	,061
Com base nas médias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD) ¹³⁰ .						

¹³⁰ Esses testes foram conduzidos também utilizando o teste post-hoc Bonferroni, que geraram resultados idênticos ou muito próximos àqueles encontrados com o teste de “Diferença Menos Significativa” (*Least Significant Measure – LSD*).

Começando pelo Grupo CLA, que apresentou o maior número de diferenças significativas, constatamos que há um aumento considerável dos modificadores morfossintáticos e, mais especificamente, dos deslocamentos temporais (mms1) ($p = 0,000$) e dos verbos modais (mms2) ($p = 0,022$). Esse aumento se deve ao fato de que, no pré-teste, poucos alunos fizeram uso dos modificadores *vorrei*, *volevo* e *cercavo*, pois preferiram outros dois tipos de recursos: expressões mais neutras mas igualmente adequadas, como as verificações das condições preparatórias (Exemplo 41), ou pedidos muito diretos (Exemplo 42, Exemplo 43 e Exemplo 44), que podem soar impositivos e pouco adequados ao contexto. Ademais, no pré-teste, não é raro encontrar o uso do modal *volere* no indicativo presente (*voglio*), que dá um tom peremptório ao pedido, tornando-o muitas vezes inadequado¹³¹ (Exemplo 45). Percebe-se que, no Exemplo 41, apesar de o pedido do pré-teste ser adequado, o aprendiz¹³² no pós-teste inclui *volevo*, um modal com deslocamento temporal, e o marcador de cortesia *per favore*, ambos tratados na sequência didática. Acreditamos que esse exemplo seja particularmente emblemático, pois demonstra que o aumento dos modificadores, por si só, não implica necessariamente um aumento da adequação pragmática, no entanto, como veremos mais adiante, o fato de que os modificadores tenham aumentado mais sensivelmente nas situações de maior GI e maior DS, demonstra uma tomada de consciência tanto a nível pragmalinguístico, quanto sociopragmático. Nos Exemplo 42 e Exemplo 43, os alunos adequaram melhor os pedidos no pós-teste incluindo a forma *vorrei*, ou seja, um verbo modal com deslocamento temporal, e até um agradecimento (*grazie*); no Exemplo 44, o aprendiz acrescentou um marcador de cortesia (*per favore*) e a construção equivalente a um verbo modal *è possibile*; por último, no Exemplo 45, *voglio* do pré-teste foi substituído com *cercavo*, mais um deslocamento temporal.

Exemplo 41

Pré-teste (T1)	Situação: Cartoleria	Pós-teste (T2)
<i>Scusa, hai una busta grande per spedire un regalo?</i>	un	<i>Buongiorno, volevo comprare una busta grande per spedire un regalo, per favore?</i>

CLA_A2V7¹³³

¹³¹ Na Itália há até um ditado popular, muitas vezes usado com crianças para desincentivar o uso de *voglio* nos pedidos: “*l’erba voglio non cresce neanche nel giardino del re*” (Nuzzo & Gauci, 2012, p. 78).

¹³² Os termos “aprendiz” e “aluno” serão usados quase sempre na forma masculina, tirando os casos em que a variável do sexo seja relevante.

¹³³ A cada aprendiz foi atribuído um código, que indica o grupo (CLA, ICIBExp, ICIBCont), o nível (A2, B1), a turma, indicada pela inicial do professor, e o número do aluno.

Exemplo 42

	Situação: Poste
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Spendo</i> ¹³⁴ <i>il pacco alla mia famiglia in Germania.</i>	<i>Vorrei spedirlo a Germania, quindi il numero e il dirigi [indirizzo] sono...</i>
	CLA_A2S7

Exemplo 43

	Situação: Poste
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Ciao, questo pacco è per inviare a Brasile, ok?</i>	<i>Buonacera, vorrei spedire questo pacco. Grazie.</i>
	CLA_A2V3

Exemplo 44

	Situação: Poste
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Buongiorno. Che devo fare per spedire il pacco in Francia?</i>	<i>Buongiorno. È possibile di spedire questo pacco in Francia, per favore?</i>
	CLA_A2F4

Exemplo 45

	Situação: Cartoleria
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Ciao/Buongiorno. Voglio una busta grande per spedire un regalo, avete qui?</i>	<i>Buon giorno, cercavo una busta grande, che misure avete?</i>
	CLA_A2V4

No grupo ICIBExp, as mudanças não foram muito significativas do ponto de vista quantitativo, a única exceção sendo a saudação inicial (as1.2) ($p = 0,000$). Curiosamente, no pré-teste e principalmente na situação Poste, os aprendizes se limitaram a expressar o ato principal do pedido, sem fazer uso de uma saudação ou apelo inicial, como podemos ver nos Exemplo 46 e Exemplo 47. A esse propósito, lembramos que nos encontros de serviço dos LDs as saudações não são sempre contempladas. Esse resultado, contudo, pode também ser devido, pelo menos em parte, ao uso do DCT, uma metodologia de coleta de dados que não considera a interação. No entanto, o fato de alguns alunos incluírem as saudações desde o T1 e de ter tido um aumento estatisticamente significativo desse recurso depois da intervenção didática mostra que a saudação inicial foi notada por alguns aprendizes e incorporada em suas respostas, o que pode indicar também que sua visão do pedido como “macro-ato” comunicativo foi consolidada ao longo do tratamento didático (cf. FERRARI & NUZZO, 2011). É também válido apontar que em alguns casos, como no Exemplo 48, os alunos no pós-teste preferiram usar a saudação

¹³⁴ Transcrevemos as respostas dos aprendizes da mesma forma que eles as escreveram nos DCTs, sem fazer nenhum tipo de correção, seja ortográfica, morfossintática, lexical ou, obviamente, pragmática.

buongiorno no lugar de iniciar o pedido com *per favore*, que, usado nessa posição, pode indicar *transfer* da L1. De fato, em português *por favor* é um marcador discursivo polifuncional que tem, entre suas funções, a de chamar a atenção do outro, enquanto, em italiano, não é comum usar *per favore* com a função de apelo.

Exemplo 46

Pré-teste (T1)	Situação: Poste
<i>Quanto costa le tariffe per spedire il pacco?</i>	Pós-teste (T2)
	<i>Buongiorno, vorrei spedire il pacco alla mia famiglia. Quanto è la tariffa?</i>
	ICIBExp_A2A9

Exemplo 47

Pré-teste (T1)	Situação: Poste
<i>Voglio spedire questo pacco al Brasile. Quanto costa?</i>	Pós-teste (T2)
	<i>Buongiorno, io vorrei spedire questo pacco al Brasile. Quanto viene le tariffe?</i>
	ICIBExp_A2A13

Exemplo 48

Pré-teste (T1)	Situação: Cartoleria
<i>Per favore, vorrei una busta grande per spedire un regalo.</i>	Pós-teste (T2)
	<i>Buongiorno, vorrei una busta grande, per favore.</i>
	ICIBExp_A2VA1

Apesar de não haver outras diferenças estatisticamente relevantes no grupo ICIBExp no que diz respeito aos pedidos de serviço, há dados que a análise quantitativa, que depende da classificação que utilizamos, não consegue captar. Com efeito, essas medidas nada falam sobre a variedade de formas utilizadas pelos aprendizes. Assim, a análise estatística não mostra que aprendizes como o do Exemplo 49 no pós-teste usaram formas que quase não apareceram no pré-teste, como o imperfeito *cercavo* ou a saudação *salve*.

Exemplo 49

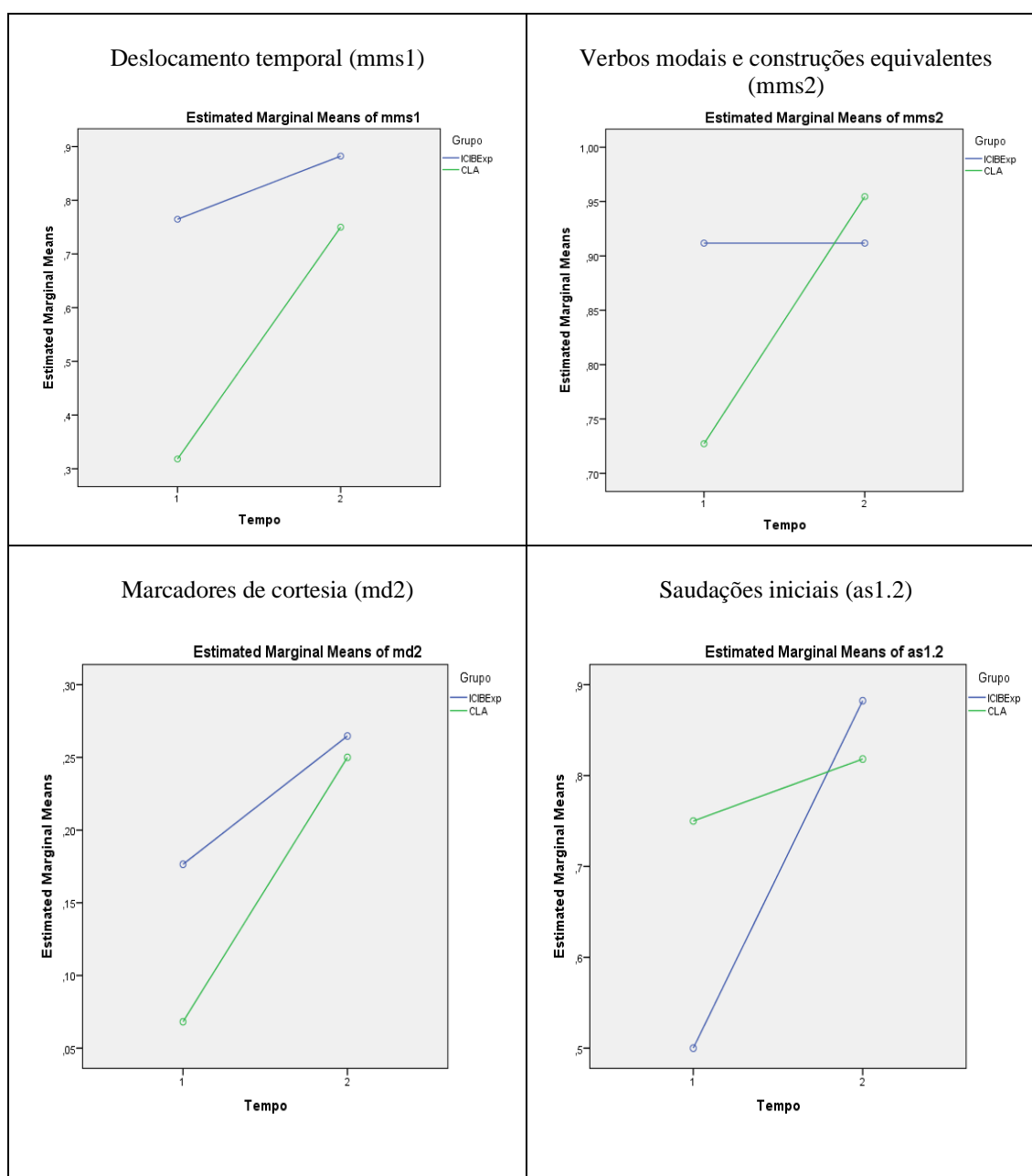
Pré-teste (T1)	Situação: Cartoleria
<i>Buon giorno, vorrei una busta grande per spedire un regalo. Mi piace fantasia a colori.</i>	Pós-teste (T2)
	<i>Salve, cercavo una busta grande per spedire un regalo.</i>
	ICIBExp_A2A10

Pelos resultados vistos até agora, poderia parecer que os aprendizes do grupo ICIBExp não tiveram o mesmo aproveitamento do tratamento didático como os do grupo CLA, no entanto, muitas das diferenças entre os dois grupos são devidas ao fato de haver discrepâncias

entre eles já a partir do pré-teste. Na Figura 37, podemos observar que o aumento significativo do deslocamento temporal (gráfico no alto à esquerda), dos verbos modais (gráfico no alto à direita) e dos marcadores de cortesia (gráfico embaixo à esquerda) no grupo CLA (marcado em verde) se explica considerando que nesse grupo esses recursos eram pouco utilizados no pré-teste (T1). Já no grupo ICIBExp (marcado em azul), esses mesmos recursos eram relativamente frequentes desde o pré-teste, por isso seu aumento não foi significativo. Vice-versa, os aprendizes do grupo CLA não registraram um aumento significativo das saudações iniciais (gráfico embaixo à direita), pois elas já estavam presentes desde o T1, diferentemente do que vemos no grupo ICIBExp, que aumentou sensivelmente o uso desse recurso somente após a intervenção.

É interessante observar, sempre na Figura 37, que as grandes divergências que separavam os dois grupos no T1 diminuem consideravelmente após a intervenção didática, o que significa que os membros de cada grupo perceberam suas próprias lacunas e, no pós-teste, tentaram saná-las. Isso poderia ser um indício do efeito das atividades didáticas. Somente no caso do agradecimento, a diferença entre os dois grupos aumenta depois do tratamento: o grupo CLA inclui esse recurso, ao passo que o grupo ICIBExp não parece notá-lo.

Figura 37 – Comparações entre ICIBExp e CLA no uso de atenuadores: pedidos de serviço (A2)



Para saber se os efeitos aqui registrados são realmente devidos à sequência didática, confrontaremos os resultados do grupo ICIBExp com o grupo controle, ICIBCont (Tabela 34¹³⁵).

¹³⁵ Para facilitar a visualização, consideramos aqui somente os atenuadores que sofreram algum tipo de mudança significativa do T1 para o T2 em qualquer um dos grupos e os atenuadores que, apesar de não terem sofrido mudanças significativas, foram tratados explicitamente na sequência didática.

Tabela 34 – Diferenças no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e ICIBCont no T1 e no T2: situações de serviço (A2)

Comparações entre pares						
Medida	Grupo	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro padrão	Sig. (p) ^b
Deslocamento Temporal (mms1)	ICIBExp	,76 (.431)	,88 (.327)	-0,118	0,117	0,322
	ICIBCont	,38 (.500)	,63 (.500)	-0,25	0,171	0,151
Verbo modal (mms2)	ICIBExp	,91 (.379)	,91 (.514)	0	0,104	1
	ICIBCont	,75 (.683)	,63 (.500)	0,125	0,152	0,415
Marcador de cortesia (md2)	ICIBExp	,18 (.387)	,26 (.448)	-0,088	0,088	0,323
	ICIBCont	,13 (.342)	,13 (.342)	2,78E-17	0,129	1
Apelo (as1.1)	ICIBExp	,21 (.410)	,12 (.327)	0,088	0,094	0,354
	ICIBCont	,44 (.512)	,06 (.250)	,375*	0,137	0,009
Saudação inicial (as1.2)	ICIBExp	,50 (.508)	,88 (.327)	-,382*	0,098	0
	ICIBCont	,31 (.479)	,69 (.479)	-,375*	0,143	0,012
Justificativa (as5)	ICIBExp	,21 (.410)	,32 (.475)	-0,118	0,076	0,13
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	5,55E-17	0,111	1
Agradecimento (as9)	ICIBExp	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,033	1
	ICIBCont	00 (.000)	,13 (.472)	-,125*	0,048	0,012
Com base nas médias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD).						

Diferentemente das expectativas, vê-se que, comparando o pré e o pós-teste, o grupo ICIBExp só aumentou significativamente o uso das saudações ($p = 0$), ao passo que os aprendizes do grupo ICIBCont aumentaram significativamente não só o uso de saudações (as1.2) ($p = 0,012$), como também o uso de apelos (as1.1) ($p = 0,009$) e de agradecimentos (as9) ($p = 0,009$). No entanto, fazendo uma análise qualitativa, percebemos que, no grupo controle, se por um lado aumentam as saudações e os apelos, por outro lado, outros recursos atenuadores particularmente cruciais são abandonados do T1 para o T2, como vemos no caso do deslocamento verbal do Exemplo 50: o aprendiz usa indiscriminadamente ora a forma *vorrei*, ora a forma *voglio*, denotando que não percebe a diferença de uso entre as duas, ou seja, que não desenvolveu uma representação simbólica dessa expressão (BIALYSTOCK, 1993).

Exemplo 50

Pré-teste (T1)	Situação: Cartoleria	Pós-teste (T2)
<i>Vorrei spedire questo pacco alla mia famiglia in Brasile.</i>		<i>Buongiorno! Voglio spedire questo pacco alla Brasile, per favore!</i>

ICIBCont_A2F2

O que percebemos, então, é que no grupo ICIBCont há mudanças do pré para o pós-teste, que são, no entanto, menos sistemáticas do que vimos no grupo ICIBExp, não indicando necessariamente uma maior consciência pragmática. Esses resultados poderiam indicar que o DCT, por estimular a reflexão sobre conhecimento pragmático declarativo, é um instrumento não só de coleta de dados, mas também de reflexão metapragmática, podendo ser usado como parte integrante de uma sequência didática que leve os aprendizes a refletirem sobre suas produções, como propõem Eslami-Rasekh (2005) e Kondo (2008) (cf. Capítulo 5)

b) Pedidos de empréstimos: *Nastro adesivo e Penna*

Na Tabela 35¹³⁶, podemos observar os resultados relativos aos pedidos de empréstimos (*Nastro adesivo e Penna*, considerados juntos) nas turmas experimentais.

¹³⁶ Para facilitar a visualização, consideramos aqui somente os atenuadores que sofreram algum tipo de mudança significativa do T1 para o T2 em qualquer um dos grupos e os atenuadores que, apesar de não terem sofrido mudanças significativas, foram tratados explicitamente na sequência didática.

Tabela 35 – Diferenças no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e CLA no T1 e no T2: pedidos de empréstimo (A2)

Comparação entre pares						
Medida	Grupo	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro padrão	Sig. (p) ^b
Deslocamento Temporal (mms1)	ICIBExp	,06 (.239)	,21 (.410)	-0,147	0,09	0,107
	CLA	,09 (.291)	,36 (.574)	-,273*	0,079	0,001
Verbo modal (mms2)	ICIBExp	,71 (.462)	,82 (.397)	-0,118	0,086	0,176
	CLA	,82 (.446)	,91 (.473)	-0,091	0,076	0,234
Pergunta negativa (mms4)	ICIBExp	,00 (.000)	,09 (.288)	-0,088	0,046	0,06
	CLA	,00 (.000)	,07 (.255)	-0,068	0,041	0,098
Minimizador lexical (ml1)	ICIBExp	,18 (.387)	,26 (.448)	-0,088	0,086	0,307
	CLA	,27 (.451)	,52 (.505)	-,250*	0,075	0,001
Duvidador lexical (ml2)	ICIBExp	,00 (.000)	,12 (.327)	-,118*	0,042	0,006
	CLA	,02 (.151)	,05 (.211)	-0,023	0,037	0,538
Marcador de cortesia (md2)	ICIBExp	,26 (.448)	,41 (.500)	-0,147	0,092	0,114
	CLA	,27 (.451)	,36 (.487)	-0,091	0,081	0,265
Apelo (as1.1)	ICIBExp	,62 (.493)	,50 (.508)	0,118	0,105	0,265
	CLA	,59 (.497)	,52 (.505)	0,068	0,092	0,461
Saudação inicial (as1.2)	ICIBExp	,32 (.475)	,53 (.507)	-,206*	0,087	0,02
	CLA	,39 (.493)	,55 (.504)	-,159*	0,076	0,04
Preparador (as4)	ICIBExp	,09 (.288)	,09 (.288)	-1,39E-17	0,048	1
	CLA	,05 (.211)	,00 (.000)	0,045	0,042	0,283
Justificativa (as5)	ICIBExp	,24 (.431)	,62 (.493)	-,382*	0,097	0
	CLA	,59 (.542)	,70 (.462)	-0,114	0,086	0,188
Proposta de garantia (as6)	ICIBExp	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,027	1
	CLA	,00 (.000)	,05 (.211)	-0,045	0,024	0,061
Agradecimento (as9)	ICIBExp	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,043	1
	CLA	,05 (.211)	,11 (.321)	-0,068	0,038	0,076
Reconhecimento do incômodo ou do custo do pedido (as10)	ICIBExp	,09 (.288)	,18 (.387)	-0,088	0,082	0,284
	CLA	,16 (.370)	,34 (.479)	-,182*	0,072	0,014
Apresentação (as11)	ICIBExp	,06 (.239)	,26 (.488)	-,206*	0,064	0,002
	CLA	,02 (.151)	,05 (.211)	-0,023	0,056	0,687
Com base nas medias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD).						

Começando pelo grupo CLA, notamos que nos pedidos de empréstimo aumenta significativamente o uso do deslocamento temporal (mms1) ($p = 0,001$), pois em muitos pedidos há um modal no indicativo presente no pré-teste e no *condizionale* no pós-teste (Exemplo 51).

Temos também um aumento significativo de modificadores lexicais, principalmente os minimizadores ($p = 0,001$), como *per un minuto, un attimo*, na situação *Penna* (Exemplo 51).

Exemplo 51

	Situação: Penna
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Scusa me, posso usare il tuo penna per scrivere il mio numero per favore?</i>	<i>Scusi, potrei prendere in prestito il vostro penna per un minuto?</i>
	CLA_A2S2

Quanto aos atos de suporte, o aumento das saudações ($p = 0,04$) é frequentemente atrelado ao fato de que os aprendizes substituíram apelos no pré-teste (*scusi, scusa*) por saudações (*buongiorno, ciao*), como vemos no Exemplo 52, principalmente na situação do vizinho. Imaginamos que essa mudança seja devida ao insumo, em que a maioria das interações de serviço e com o vizinho começavam com saudações.

Exemplo 52

	Situação: Nastro adesivo
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Scusi, hai un piccolo problema, posso prestare il suo...adesivo?</i>	<i>Buonasera signora. Sono a casa, preparo un pacco, ma sfortunatamente non hai il nastro adesivo a casa. Forse lei ha qualcosa così per prendere [prestare]?</i>
	CLA_A2S2

Por último, o reconhecimento do incômodo (as10) ($p = 0,014$) se manifesta nas produções de pós-teste de diversos aprendizes, principalmente na situação *Nastro adesivo*, como podemos ver no Exemplo 53. No pós-teste, esse aluno utiliza uma série de modificadores internos e atos de suporte mais complexos (nem sempre acurados), mas comete uma falha sociopragmática ao cumprimentar a vizinha com *Ciao signora*. A inconsistência no uso de pronomes ou saudações na L2 foi encontrada em outros estudos também (FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2008; GAUCI et al., 2016) e mostram a dificuldade de mapear o uso da língua ao contexto até na realização de atos de fala comuns, como as saudações.

Exemplo 53

	Situação: Nastro adesivo
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Sera, puoi prestarme un po di adesivo?</i>	<i>Ciao signora, mi dispiace disturbarla a questa ora ma volevo sapere se era possibile di prestarme un po' dil vostro adesivo?</i>
	CLA_A2F1

No grupo ICIBExp, verificamos que a sequência didática não parece ter influenciado quantitativamente a produção de modificadores morfossintáticos. Observando os exemplos por uma perspectiva mais qualitativa, percebe-se que o uso do modal *potere* no presente é uma das principais estratégias no pré-teste e continua sendo usada no pós-teste (Exemplo 54), sem o deslocamento temporal que observamos no grupo CLA.

Exemplo 54

	Situação: Penna	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Buongiorno, per favore, può prestarmi la penna per un attimo?</i>		<i>Salve. Senta, scusi, mi può prestare la tua penna per un attimo per favore? Ho dimenticato di scrivere una parte dell'indirizzo sulla busta!</i>
	ICIBExp_A2A11	

Embora seu aumento não seja estatisticamente significativo, é interessante destacar o aparecimento da pergunta negativa (mms4) ($p = 0,06$), mesmo que não sempre bem formulada, como no Exemplo 55¹³⁷. Lembrando que a pergunta negativa como recurso atenuador não foi abordada em nenhum dos LDs analisados, sua presença no T2 parece indicar que apresentar explicitamente essa forma aos aprendizes pode ter resultados positivos. No entanto, o fato de ter sido pouco utilizada indica também que talvez se trate de uma estrutura excessivamente complexa para alunos iniciantes.

Exemplo 55

	Situação: Nastro adesivo	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Buonasera! Ho bisogno de spedire un regalo e è finito il nastro adesivo per chiudere la busta. Ne ha per prestarmi?</i>		<i>Buonasera! Come sta? Sono la nuova vicina. Per acaso non che ha un nastro adesivo per prestarmi? Ho bisogno di chiudere una busta.</i>
	ICIBExp_A2G7	

Quanto aos modificadores lexicais, os duvidadores (ml2) foram os que mais sofreram aumento do T1 para o T2 ($p = 0,006$), principalmente a expressão *per caso*, que vemos usada no Exemplo 55 (apesar de sua grafia ter sofrido *transfer* da L1). Por fim, entre os atos de suporte, constatamos novamente um aumento das saudações (as1.2) ($p = 0,02$), como vimos nos pedidos de serviço, das justificativas (as5) ($p = 0$) e das apresentações (as11) ($p = 0,002$). O uso da saudação e da apresentação é particularmente frequente na situação *Nastro adesivo*, em que o informante bate na porta do vizinho: no pré-teste, alguns aprendizes se limitaram a

¹³⁷ A esse respeito, é importante destacar que a pergunta negativa apareceu em três exemplos na sequência didática, no entanto, considerando que se trata de uma forma raramente presente nos manuais e praticamente nunca ensinada de forma explícita, essa talvez tenha sido a primeira oportunidade de os alunos notarem essa estrutura e sua função atenuadora nos pedidos.

escrever o ato principal, por vezes acompanhado de uma justificativa, ao passo que, no pós-teste, os alunos demonstram ter ampliado sua visão de pedido para um macro-ato mais completo, como vemos no Exemplo 56 (cf. FERRARI & NUZZO, 2011).

Exemplo 56

Situação: Nastro adesivo	
Pré-teste (T1) <i>Avete il nastro adesivo per prestarmi, perché io ho dimenticato di comprar.</i>	Pós-teste (T2) Ciao! Sono tua vicina Zilma. Scusa, io bisogno preparare una pacco per regalo e non ho un adesivo a casa. Può prestarlo?
ICIBExp_A2A8	

As justificativas também ajudam a contextualizar melhor a solicitação, especialmente na situação *Penna*, como vemos no Exemplo 57 em que o informante justifica seu pedido explicando que precisa escrever uma parte do endereço (*Ho dimenticato di scrivere una parte dell'indirizzo sulla busta*). Nesse exemplo, gostaríamos de chamar a atenção para mais um caso de adequação da língua ao contexto que não é capturado pelas análises quantitativas: no pré-teste o aprendiz usa a fórmula informal “*senti, scusa*” para chamar a atenção de uma senhora nos correios e após a intervenção didática, vemos que o aluno adequa a fórmula ao contexto e, principalmente, à variável de DS, escolhendo a expressão formal “*senta, scusi*”¹³⁸.

Exemplo 57

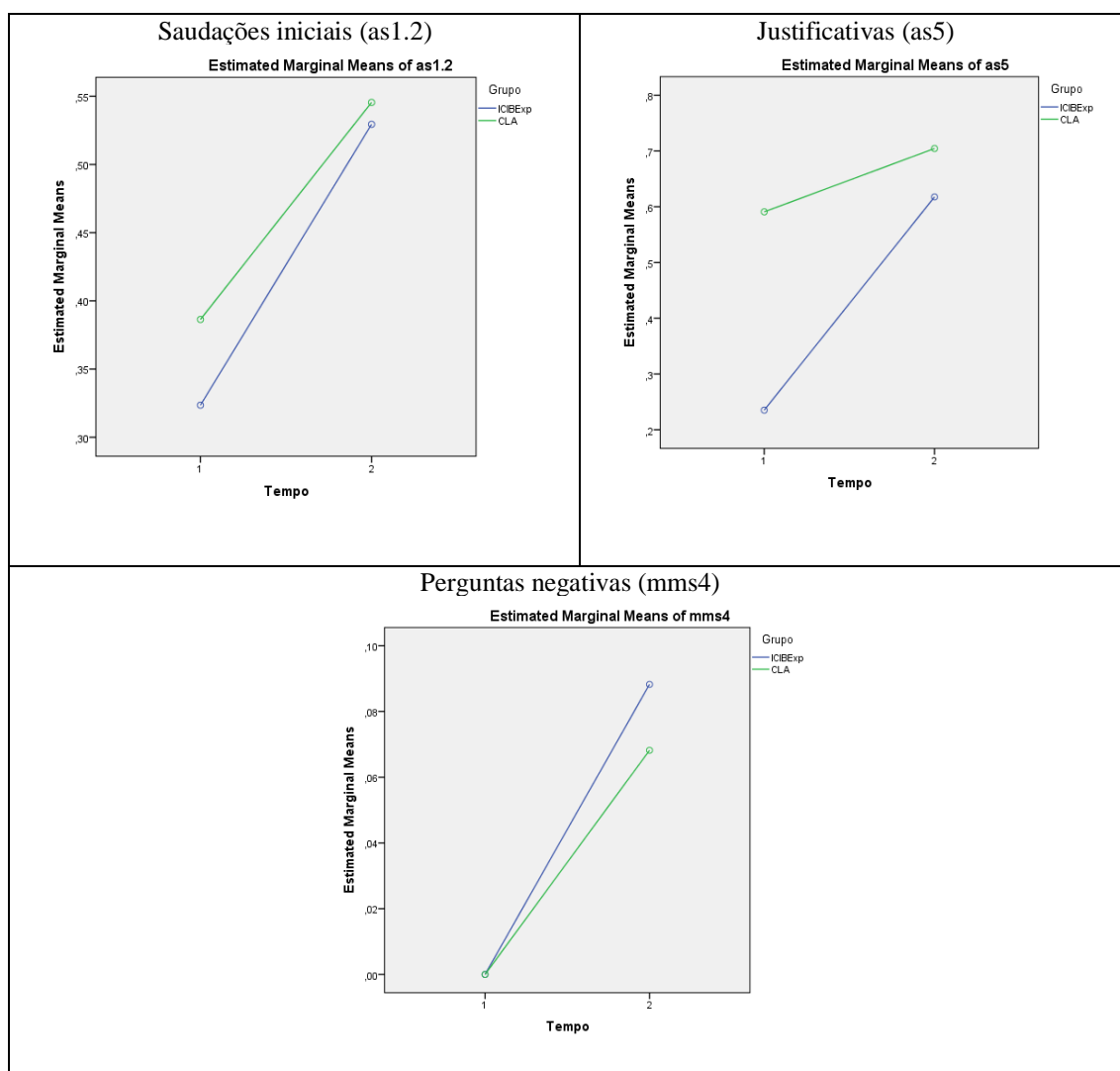
Situação: Nastro adesivo	
Pré-teste (T1) Senti, scusa. Può prestare la penna, per favore?	Pós-teste (T2) Senta, scusi. Ho dimenticato di scrivere una parte dell'indirizzo sulla busta. Può prestarme la tua penna, per favore?
ICIBExp_A2A1	

Se compararmos os grupos CLA e ICIBExp, dessa vez verificaremos que nem sempre as produções dos dois vão na mesma direção, como tínhamos visto no caso dos pedidos de serviço. Na Figura 38, percebe-se que, em alguns casos, como no uso de saudações (gráfico no alto à esquerda) e justificativas (gráfico no alto à direita), as produções dos dois grupos se aproximam depois da intervenção didática. No caso das perguntas negativas (gráfico embaixo), que não tiveram aumento significativo do T1 para o T2, notamos também um comportamento

¹³⁸ Na sequência didática, abordamos explicitamente a diferença entre os apelos informais (*scusa, senti*) e os formais (*scusi, senta*). No entanto, apesar de ser um assunto pragmático de extrema relevância, não estava no escopo de nenhuma sequência didática entrar nos detalhes das formas ligadas a *Lei* e a *tu*, como a conjugação de verbos, os adjetivos, os pronomes possessivos, etc. Em diversos exemplos aparecerão problemas ligados a essas formas, principalmente (mas não só) nas produções dos aprendizes brasileiros, no entanto esses problemas não serão comentados pois não eram o objetivo principal da nossa intervenção didática.

parecido entre os dois grupos: esse atenuador não existia antes da intervenção e começa a aparecer depois.

Figura 38 – Convergências entre ICIBExp e CLA no uso de modificadores: pedidos de empréstimos (A2)



Na Figura 39, no entanto, constatamos que a divergência entre os dois grupos aumenta depois da sequência didática. No uso dos modificadores lexicais, por exemplo, parte-se de um número limitado tanto dos minimizadores (gráfico no alto à esquerda) como, sobretudo, dos duvidadores (gráfico no alto à direita). Após a intervenção didática, os aprendizes do grupo CLA se concentraram no uso dos minimizadores, ao passo que os alunos do grupo ICIBExp aumentaram consideravelmente o uso dos duvidadores. O motivo pelo qual cada grupo deu preferência a um tipo de modificador lexical pode ser devido a dinâmicas específicas da sala de aula ou do trabalho em duplas e/ou pequenos grupos que pode ter favorecido a percepção de um em detrimento do outro, mas trata-se de meras especulações pois não temos dados que apontem para isso. No entanto, podemos enxergar que, apesar das diferenças, ambos os grupos

aumentaram sensivelmente o uso de modificadores lexicais como um todo, que, de acordo com Faerch e Kasper (1989) e Hassall (2001) tendem a ser pouco usados por aprendizes de LEs, especialmente nos níveis iniciais (cf. NUZZO & GAUCI, 2012).

Na Figura 39, nota-se também que há divergências no comportamento dos aprendizes em contexto L2 e LE no que diz respeito aos atos de suporte da apresentação (gráfico no meio à esquerda) e do reconhecimento do incômodo (gráfico no meio à direita), pois no grupo ICIBExp houve um aumento dos primeiros ao passo que no grupo CLA aumentaram os segundos. Isso nos pareceu particularmente interessante pois os reconhecimentos do incômodo normalmente são expressos por meio de pedidos de desculpas (*scusi il disturbo*, *scusa se ti disturbo*), como verificamos nos RPs do corpus RPFE2. No grupo CLA os aprendizes aumentaram o uso desses recursos (*scusami*, *mi scusi*, ou até *mi dispiace se la disturbo a quest'ora*) para expressar um reconhecimento do incômodo (as10) na situação *Nastro adesivo*, já no grupo ICIBExp esse aumento aconteceu, mas não de forma significativa, pois foi dada preferência ao uso do ato de suporte da apresentação (as11). Provavelmente isso aconteceu porque a apresentação é um ato de suporte com que os aprendizes estão mais familiarizados, ao passo que as formas *scusi* e *scusa* impõem maior dificuldade justamente por ser um marcador discursivo polifuncional (BAZZANELLA, 2011) que os aprendizes nesse estágio viram principalmente na função de apelo e não de pedido de desculpa. A esse respeito, cabe lembrar que a polifuncionalidade e polissemia dos marcadores discursivos os torna particularmente difíceis para os aprendizes (NUZZO, 2007). No Exemplo 58, vemos que o aluno formulou um reconhecimento do custo do pedido pouco convencional no T1, mas preferiu substituí-lo com uma apresentação no T2.

Exemplo 58

Situação: Nastro adesivo

Pré-teste (T1)

Buongiorno, mi dispiace. Io sto preparando un pacco per un regalo, e io non c'è adesivo. Per favore, può prestare un adesivo?

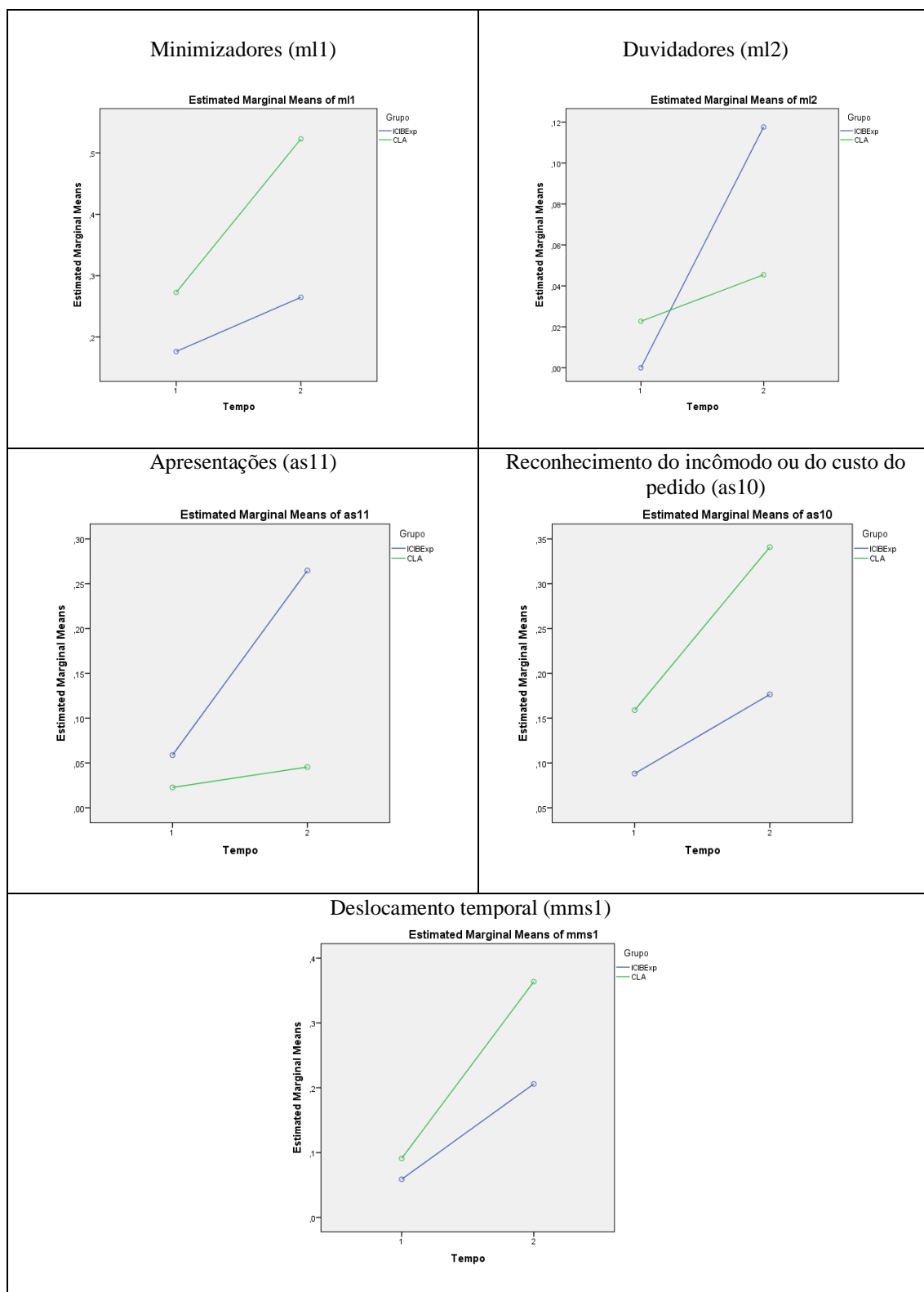
Pós-teste (T2)

Buongiorno, io sono tuo vicino, me chiamo Giulio¹³⁹. Sto a preparare un pacco per un regalo, ma io non ho adesivo. Puoi mi prestare, per favore?

ICIBExp_A2V3

¹³⁹ Todos os nomes que aparecem neste trabalho foram alterados para preservar a anonimidade dos informantes.

Figura 39 – Divergências entre ICIBExp e CLA no uso de modificadores: pedidos de empréstimos (A2)



Por último, constatamos também um aumento, após a intervenção didática, da divergência entre os dois grupos no uso do deslocamento verbal (Figura 39, gráfico embaixo).

Diferentemente do que tínhamos visto nos pedidos de serviço¹⁴⁰, dessa vez o grupo ICIBExp usa menos formas no *condizionale* no T1 e, apesar de esse uso aumentar um pouco no T2, não se trata de um aumento estatisticamente significativo. Já o grupo CLA, assim como tínhamos visto no caso dos pedidos de serviço, aumenta consideravelmente o uso do *condizionale*, dessa vez por meio de formas como *potrei*, *potrebbe* e *sarebbe possibile*. Isso pode indicar que os alunos do ICIBExp, que ainda não viram as formas do *condizionale*, aprenderam a forma *vorrei* no LD como fórmula fixa e não analisada, portanto não conseguem usar outros verbos no *condizionale*. Já os alunos do CLA parecem ter um uso mais produtivo desse recurso, conseguindo (ou tentando) utilizar o *condizionale* de outros verbos, como *potere* e *essere*, em contextos de maior GI. Todavia, até no grupo CLA, o uso do *condizionale* continua restrito a poucas formas, indicando que sua aquisição ainda não está completa (cf. NUZZO, 2007).

A julgar pelos resultados vistos até aqui, pareceria que a sequência didática surtiu algum tipo de efeito, tanto em promover um maior uso de modificadores internos, principalmente no caso do CLA, como de atos de suporte. Para confirmá-lo, comparamos mais uma vez o grupo experimental ICIBExp com o grupo controle ICIBCont.

Uma rápida olhada na Tabela 36¹⁴¹, onde foram marcados em cinza os aumentos significativos do pré-teste para o pós-teste, nos mostra que não houve nenhum aumento significativo no grupo ICIBCont. Aliás, comparado com o grupo controle, o grupo experimental apresenta mudanças significativas até no uso do deslocamento temporal e da pergunta negativa, que não tinham resultado tão expressivas no confronto com o grupo CLA.

¹⁴⁰ Lembrando que nos pedidos de serviço o uso da expressão *vorrei* era muito difundido entre os alunos do grupo ICIBExp.

¹⁴¹ Para facilitar a visualização, consideramos aqui somente os atenuadores que sofreram algum tipo de mudança significativa do T1 para o T2 em qualquer um dos grupos e os atenuadores que, apesar de não terem sofrido mudanças significativas, foram tratados explicitamente na sequência didática.

Tabela 36 – Diferença no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e ICIBCont no T1 e no T2: pedidos de empréstimo (A2)

Comparação entre pares						
Medida	Grupo	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro padrão	Sig. (p) ^b
Deslocamento temporal (mms1)	ICIBExp	,06 (.239)	,21 (.410)	-,147*	0,066	0,032
	ICIBCont	,06 (.250)	,13 (.342)	-0,062	0,097	0,522
Verbo Modal (mms2)	ICIBExp	,71 (.462)	,82 (.387)	-0,118	0,094	0,218
	ICIBCont	,69 (.479)	,94 (.250)	-0,25	0,138	0,075
Pergunta Negativa (mms4)	ICIBExp	,00 (.000)	,09 (.288)	-,088*	0,041	0,036
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	1,39E-17	0,06	i1
Minimizador e indeterminador (ml1)	ICIBExp	,18 (.387)	,26 (.448)	-0,088	0,054	0,108
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,079	1
Duvidador (ml2)	ICIBExp	,00 (.000)	,12 (.327)	-,118*	0,047	0,015
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,068	1
Marcador de cortesia (md2)	ICIBExp	,26 (.448)	,41 (.500)	-0,147	0,09	0,109
	ICIBCont	,31 (.479)	,25 (.447)	0,063	0,131	0,636
Apelo (as1.1)	ICIBExp	,62 (.493)	,50 (.508)	0,118	0,106	0,274
	ICIBCont	,63 (.500)	,69 (.479)	-0,063	0,155	0,689
Saudação inicial (as1.2)	ICIBExp	,32 (.475)	,53 (.507)	-,206*	0,091	0,028
	ICIBCont	,50 (.516)	,50 (.516)	1,11E-16	0,133	1
Preparador (as4)	ICIBExp	,09 (.288)	,09 (.288)	0	0,05	1
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,072	1
Justificativa (as5)	ICIBExp	,24 (.431)	,62 (.493)	-,382*	0,082	0
	ICIBCont	,25 (.447)	,19 (.403)	0,063	0,119	0,603
Agradecimento (as9)	ICIBExp	,00 (.000)	,00 (.000)	0	0,024	1
	ICIBCont	,00 (.000)	,06 (.250)	-0,063	0,035	0,08
Reconhecimento do incômodo ou do custo do pedido (as10)	ICIBExp	,09 (.288)	,18 (.387)	-0,088	0,073	0,234
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	1,39E-17	0,107	1
Apresentação (as11)	ICIBExp	,06 (.239)	,26 (.448)	-,206*	0,068	0,004
	ICIBCont	,13 (.342)	,13 (.342)	2,78E-17	0,099	1
Com base nas médias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD).						

É relevante destacar que os pedidos de empréstimo, que implicam maior GI, são os que sofreram ajustes mais evidentes após a intervenção didática nos grupos experimentais, ao passo que no grupo controle não se observa o mesmo fenômeno. Pela análise qualitativa, nos deparamos com situações em que os aprendizes do grupo ICIBCont conhecem uma variedade de formas (*vorrei, cercavo*), mas parece que elas não foram aprendidas com atenção explícita

ao contexto e, conseqüentemente, seu uso não é muito consistente. Isso fica bastante claro no Exemplo 59, que mostra as formulações do mesmo aprendiz nas situações *Cartoleria*, *Nastro adesivo* e *Penna*. Notamos que esse aprendiz conhece uma série de formas para realizar os pedidos (*cercavo*, *vorrei*, *può...?*), no entanto seu uso nem sempre é adequado ao contexto. Por exemplo, a forma *cercavo*, que é normalmente utilizada nos encontros de serviço, como o da *Cartoleria*, no pós-teste desse aprendiz aparece na situação *Nastro adesivo*, o que a torna inadequada ao contexto. O mesmo vale para a expressão *vorrei*, também mais adequada aos pedidos de serviço e utilizada pelo aprendiz no contexto *Penna* tanto no pré quanto no pós-teste.

Exemplo 59

Situação: Cartoleria

Pré-teste (T1)

Cercavo una busta grande per spedire un regalo.

Pós-teste (T2)

*Scuzi. **Vorrei** una busta grande per spedire un regalo.*

Situação: Nastro adesivo

Pré-teste (T1)

Scusi, può prestare il adesivo, perché non ho a casa.

Pós-teste (T2)

*Scuzi. **Cercavo** di adesivo per spedire una busta. Può me prestare?*

Situação: Penna

Pré-teste (T1)

*Scusi signora. **Vorrei** mi prestare a penna?*

Pós-teste (T2)

*Scuzi, **vorrei** la penna per favore!*

ICIBCont_A2C2

Conclui-se que os resultados quantitativos combinados com a análise qualitativa indicam que a sequência didática teve efeitos do ponto de vista pragmalinguístico, mas também que os pedidos no grupo experimental foram modificados de acordo com o contexto (quanto maior o GI, maiores os ajustes no T2), o que não ocorreu de forma sistemática no grupo controle.

6.1.1.2 Análises dos questionários retrospectivos simplificados (nível A2)

Como mencionamos anteriormente, o questionário retrospectivo simplificado respondido pelos aprendizes do grupo CLA (ANEXO F) foi uma versão menos detalhada em relação àquela aplicada aos grupos ICIBExp (ANEXO G) e ICIBCont (ANEXO H), por isso, aqui e nas próximas seções sobre os questionários retrospectivos simplificados, trataremos cada grupo separadamente.

Os 22 aprendizes do grupo CLA que completaram o questionário responderam a três perguntas, mas aqui trataremos somente da primeira¹⁴², em que os alunos tiveram que identificar alguns dos modificadores que tinham incluído conscientemente no DCT de pós-teste. Na Tabela 37, indicamos o número de vezes em que cada modificador foi mencionado, considerando que 22 alunos responderam ao questionário. Percebe-se que os mais recorrentes¹⁴³ no questionário são também os que sofreram o aumento mais significativo do T1 para o T2: o deslocamento temporal (mencionado por 14 dos 22 aprendizes), os modais (8), as saudações (13), os minimizadores (8) e os marcadores de cortesia (7). Isso sugere que a inclusão desses atenuadores nas respostas não aconteceu de maneira fortuita, mas consciente, o que é em parte devido à própria natureza do DCT, que coleta dados sobre a competência metapragmática (KASPER, 2008; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; SANTORO, 2012; NUZZO & GAUCI, 2014; TAGUCHI, 2018).

Tabela 37 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: grupo CLA (A2)

Tipo de atenuador	Número de menções
Deslocamento temporal (mms1)	14
Apelos e saudações (as1.1, as1.2)	13
Verbos modais (mms2)	8
Minimizadores lexicais (ml1)	8
Marcadores de cortesia (md2)	7
Perguntas negativas (mms4)	4
Agradecimentos (as9)	3
Justificativas (as5)	2
Reconhecimentos do incômodo ou do custo do pedido (as10)	2
Outros	3

Uma versão mais completa do questionário retrospectivo simplificado foi aplicada a 13 alunos do grupo ICIBExp¹⁴⁴, os quais tiveram que i) identificar os modificadores incluídos conscientemente em cada situação do pós-teste e ii) explicitar os critérios utilizados na escolha dos modificadores.

¹⁴² As respostas às outras perguntas, que tratavam de uma reflexão sobre o ensino de modificadores nas aulas de italiano L2/LE, serão tratadas na seção 6.2 deste capítulo.

¹⁴³ Nessa primeira versão do questionário, pedimos para os aprendizes indicar “alguns dos modificadores” utilizados no pós-teste. Os alunos, então, podem ter mencionado só os mais recorrentes e não discriminaram o uso por situação. Por esse motivo, fizemos algumas modificações na versão seguinte do questionário, para podermos interpretar melhor esses resultados.

¹⁴⁴ Ao todo, foram 17 os alunos de nível A2 do grupo ICIBExp que participaram da intervenção didática e do pós-teste. O fato de somente 13 terem completado o questionário retrospectivo simplificado se deve ao fato que em uma turma de quatro alunos, devido a uma forte chuva, houve certo atraso no início das atividades, não deixando tempo suficiente para que os aprendizes completassem o questionário após o pós-teste.

Na Tabela 38, em que estão indicados os modificadores e o número de vezes em que foram mencionados (que pode chegar a um máximo de 52, considerando que cada um desses 13 alunos poderia ter mencionado o mesmo atenuador até quatro vezes, ou seja, uma vez para cada situação do DCT), verifica-se que aqueles utilizados conscientemente no pós-teste correspondem, como era de se esperar, aos modificadores que mais aumentaram do T1 para o T2 no DCT: as saudações (as1.2), o deslocamento temporal (mms1) e, em menor medida, os modificadores lexicais (ml1, ml2). Os modais (mms2) e as marcas de cortesia (md2) também são conscientemente reconhecidos como marcas atenuadoras, apesar de seu uso não ter aumentado do T1 para o T2. É interessante notar que, assim como transpareceu pela análise do DCT, o deslocamento temporal é conscientemente mais utilizado nas situações de serviço, ao passo que marcadores de cortesia, modificadores lexicais, reconhecimentos do incômodo e perguntas negativas aparecem mais nos pedidos de empréstimo.

Tabela 38 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: grupo ICIBExp (A2)

Tipo de atenuador	Número de menções	
	serviço	empréstimos
Apelos e saudações (as1.1, as1.2)	24	24
Modali (mms2)	22	22
Deslocamento temporal (mms1)	20	3
Marcadores de cortesia (md2)	7	13
Minimizadores e duvidadores (ml1, ml2)	0	5
Reconhecimento do incômodo (as10)	0	5
Pergunta negativa (mms4)	0	2
justificativas	0	1

Ao identificar os critérios que os levaram a utilizar os modificadores, a maioria dos aprendizes pensou conscientemente nas variáveis contextuais de *setting* (70%) e DS (61%), como pode ser visto nas respostas dos Exemplo 60 e Exemplo 61, mas só alguns (30%), como o aprendiz A2A7 (Exemplo 62), perceberam que o GI também é relevante na hora de fazer um pedido.

Exemplo 60

Per persona che non conosco devo usare più parole gentili. In negozio è meglio essere gentili con alcuni parole e quando si pede qualcuno a uno strano, si deve ancora giustificare per essere più gentili
ICIBExp_A2A6

Exemplo 61

La quantità e il tipo di espressioni gentili sono usate in base alle persone e i locali
ICIBExp_A2A1

Exemplo 62

*Sì, mi sono basata sui criteri di formalità, di luogo e di difficoltà
ICIBExp_A2A7*

Pelos dados até aqui apresentados, parece que os alunos das turmas experimentais em contexto LE e L2 demonstram ter capacidade de reflexão metapragmática acerca das restrições que o contexto impõe sobre o uso da língua, contudo não é claro se a intervenção didática teve alguma influência nesse sentido. Por isso, olharemos agora para os resultados do ICIBCont no intuito de perceber se esse grupo produziu as mesmas reflexões que vimos no grupo ICIBExp.

No grupo controle, também pedimos para que os 8 aprendizes i) identificassem os modificadores utilizados na resposta a cada situação do pós-teste; ii) explicassem os critérios que levaram os aprendizes ao uso desses modificadores.

Na Tabela 39, reportamos quantas vezes foi mencionado cada recurso (podendo chegar a um máximo de 32 menções, considerando que oito alunos identificaram os recursos atenuadores usados nas quatro situações dos DCTs). Vê-se que os atenuadores identificados são principalmente os apelos e as saudações (as1.1 e as1.2), típicos exemplos de cortesia convencional, os marcadores de cortesia (md2), que, como vimos, são modificadores transparentes que ajudam a indicar a força ilocucionária do enunciado ao mesmo tempo em que atuam como atenuadores (FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001; BARRON, 2006), e os verbos modais. Os aprendizes que usaram e indicaram o deslocamento temporal como recurso atenuador são relativamente poucos, diferentemente do que vimos nas turmas experimentais, o que pode ser indício de menor consciência metapragmática sobre a função atenuadora de recursos como *condizionale* e imperfeito. Além disso, diferentemente do que vimos no grupo ICIBExp, não há distinções particularmente expressivas entre os recursos usados nos pedidos de serviço e nos pedidos empréstimos.

Tabela 39 – Atenuadores incluídos nas respostas ao pós-teste: grupo ICIBCont (A2)

Tipo de atenuador	Número de menções	
	serviço	empréstimos
Apelos e saudações (as1.1, as1.2)	12	15
Marcadores de cortesia (md2)	2	5
Modali (mms2)	1	4
Deslocamento temporal (mms1)	1	1
Apresentações (as11)	0	1

Ao momento de identificar os critérios que os levaram a utilizar esses modificadores, 50% dos aprendizes do grupo controle alegaram ter se baseado principalmente na DS, como

podemos ver nas respostas do Exemplo 63 e Exemplo 64, onde os alunos consideram o uso do pronome de tratamento formal como um marcador de cortesia. Isso não surpreende se pensarmos que a diferença entre o uso do pronome *tu* e do pronome *Lei* é uma das poucas questões pragmáticas tratadas explicitamente nos LDs (cf. Capítulo 4). A outra metade dos alunos admitem não ter usado critérios específicos para cada situação, como vemos no Exemplo 65. Em nenhum caso, todavia, os alunos parecem ter atentado para o *setting* ou o GI, coisa que aconteceu no grupo experimental ICIBExp.

Exemplo 63

*Tutte le situazione sono **formale**, per questo ho utilizzato la forma Lei*
ICIBCont_A2C1

Exemplo 64

*Mi ricordo che devo usare, **espressioni più formali cioè, gentili** in situazioni che non conosco la persona (il mio criterio, però non sono abituada a usare tanti espressioni gentili in Brasile)*
ICIBCont_A2C5

Exemplo 65

No [ho usato criteri] exatamente. Io ho utilizzato i espressioni gentili per iniziare la conversazione.
ICIBExp_A2C3

Conclui-se, então, que a sequência didática de nível A2, apesar de sua curta duração, demonstrou ser relativamente capaz de promover a conscientização metapragmática dos aprendizes. Com os dados coletados por meio de DCT, constatou-se que no pós-teste os alunos dos grupos experimentais (CLA e ICIBExp) aumentaram o uso de diversos atenuadores que foram foco de ensino explícito na sequência didática, entre os quais se destacam o deslocamento temporal, os verbos modais, as saudações, as justificativas e os reconhecimentos do incômodo. É relevante considerar que houve também um aumento estatisticamente significativo no uso de modificadores lexicais, que são notoriamente pouco frequentes nas produções dos aprendizes de L2/LE, como já demonstraram Faerch e Kasper (1989), Hassall (2001) e Nuzzo (2012), e um aumento perceptível, apesar de não significativo, das perguntas negativas, recurso pouco (ou nunca) abordado nos LDs de italiano L2/LE. Além disso, o uso diferenciado e consciente de modificadores internos e atos de suporte com base no *setting* e no GI e não somente na DS nos mostra que os alunos foram levados a refletir sobre o uso da língua em contexto. O fato de os aprendizes do grupo controle não terem modificado significativamente seu uso de modificadores do pré-teste para o pós-teste e de não terem identificado o GI e o *setting* como variáveis contextuais que influenciam o uso desses modificadores pode ser mais um indício das transformações provocadas pela intervenção didática.

6.1.2 Resultados das turmas de nível B1

No pré e pós-teste da intervenção didática em turmas de nível B1, utilizou-se um DCT contempla quatro situações de pedidos de empréstimo: i) *Grammatica*: pedido de uma gramática a um colega no trabalho (DS-GI-), ii) *Amico geloso*: pedido de um livro a um amigo que tem ciúmes de suas coisas (DS-GI+), iii) *Cacciavite*: o pedido de uma chave de fenda a um vizinho que se conhece só de vista (DS+GI-), iv) *Ombrello*: o pedido de um guarda-chuva à dona de uma loja onde o informante nunca tinha ido antes (DS+GI+). O foco sociopragmático da sequência didática foi a influência da DS e do GI na realização do pedido, enquanto o foco pragmalinguístico se concentrou na pergunta negativa (mms4), nos duvidadores lexicais (ml2), nos preparadores (as4), nas justificativas (as5), nas propostas de garantia ou ressarcimento (as6), nos agradecimentos (as9) e nos reconhecimentos do incômodo ou do custo do pedido (as10). Foram também abordadas as estratégias diretas, convencionalmente indiretas e não convencionalmente indiretas de realização do ato principal.

A seguir, confrontaremos os resultados dos grupos experimentais (CLA e ICIBExp) para depois comparar o grupo ICIBExp com o grupo controle, ICIBCont. No final, serão descritos também os resultados das análises dos questionários retrospectivos simplificados.

6.1.2.1 Análises dos DCTs (nível B1)

Mais uma vez, começaremos confrontando os dados do pré-teste (T1) e do pós-teste (T2) dos grupos experimentais (CLA e ICIBExp), para entendermos quais atenuadores aumentaram ou diminuíram em decorrência da intervenção didática. Esses dados podem ser observados na Tabela 40¹⁴⁵, onde as linhas correspondentes a alterações significativas entre T1 e T2 foram marcadas de cinza.

¹⁴⁵ Para facilitar a visualização, consideramos aqui somente os atenuadores que sofreram algum tipo de mudança significativa do T1 para o T2, em qualquer um dos grupos e os atenuadores que, apesar de não terem sofrido mudanças significativas, foram tratados explicitamente na sequência didática.

Tabela 40 – Diferença no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e CLA no T1 e no T2 nos pedidos de empréstimos (B1)

Comparação entre pares						
Medida	Grupo	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro padrão	Sig. (p) ^b
Deslocamento Temporal (mms1)	ICIBExp	,43 (.499)	,23 (.426)	,196*	,076	,010
	CLA	,29 (.488)	,34 (.506)	-,047	,050	,351
Verbo modal (mms2)	ICIBExp	,82 (.431)	,61 (.493)	,214*	,070	,003
	CLA	,80 (.459)	,72 (.451)	,078	,047	,096
Pergunta negativa (mms4)	ICIBExp	,00 (.000)	,05 (.227)	-,054	,029	,066
	CLA	,00 (.000)	,05 (.212)	-,047*	,019	,015
Duvidador (ml2)	ICIBExp	,04 (.187)	,30 (.464)	-,268*	,056	,000
	CLA	,08 (.269)	,17 (.379)	-,094*	,037	,012
Saudação inicial (as1.2)	ICIBExp	,71 (.456)	,70 (.464)	-,054	,070	,447
	CLA	,45 (.499)	,40 (.492)	-,188*	,046	,000
Preparador (as4)	ICIBExp	,16 (.371)	,34 (.514)	-,179*	,071	,013
	CLA	,16 (.372)	,34 (.477)	-,180*	,047	,000
Justificativa (as5)	ICIBExp	,77 (.504)	,84 (.371)	-,071	,080	,371
	CLA	,64 (.513)	,73 (.443)	-,094	,053	,077
Proposta de garantia ou ressarcimento (as6)	ICIBExp	,18 (.386)	,43 (.499)	-,250*	,067	,000
	CLA	,15 (.357)	,30 (.462)	-,156*	,044	,001
Agradecimento (as9)	ICIBExp	,00 (.000)	,13 (.334)	-,125*	,040	,002
	CLA	,05 (.212)	,05 (.212)	0,000	,026	1,000
Reconhecimento do incômodo / custo (as10)	ICIBExp	,11 (.312)	,29 (.456)	-,179*	,067	,008
	CLA	,09 (.281)	,20 (.404)	-,117*	,044	,009
Apresentação (as11)	ICIBExp	,00 (.000)	,12 (.334)	-,125*	,034	,000
	CLA	,01 (.088)	,05 (.228)	-,047*	,023	,039
Com base nas médias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD).						

Começando pelo grupo CLA, o primeiro resultado estatisticamente significativo é a pergunta negativa (mms4) ($p = 0,015$), usada somente depois da intervenção, não havendo ocorrências dessa estrutura no pré-teste, o que não surpreende se pensarmos que essa forma é pouco representada nos manuais e, portanto, quase nunca abordada nas aulas de italiano L2/LE. No Exemplo 66, vemos que o aprendiz no pós-teste acrescentou a pergunta negativa ao uso do modal *potresti*, atenuando ainda mais seu pedido.

Exemplo 66

	Situação: Amigo geloso	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Oh zio, vorrei leggere questo libro da tanto tempo, mi lo potresti lasciare così il viaggio domani mi fa meno noioso?</i>		<i>Senti, non è che mi potresti lasciare questo libro? Così il viaggio domani si rende meno noioso, e appena torno ti lo porto!</i>
	CLA_ BIE3	

Outro resultado interessante é o dos duvidadores lexicais ($p = 0,012$), que tendem a ser pouco usados pelos aprendizes (cf. FAERCH & KASPER, 1989; HASSAL, 2001; NUZZO & GAUCI, 2012) e não ensinados explicitamente nos manuais. Por um lado, esse recurso, pouco presente no pré-teste, se revelou mais frequente no pós-teste, como vemos na Tabela 40 e no Exemplo 67; por outro lado, parte dos alunos que usaram formas pouco convencionalizadas dos duvidadores no pré-teste optaram por expressões mais convencionais no pós teste, como no Exemplo 68 em que *forse* foi trocado por *per caso*. Nessa frente, tivemos então um duplice resultado: tanto um aumento do número quanto uma melhor adequação dessas formas.

Exemplo 67

	Situação: Cacciavite	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Mi dispiace per il disturbo però ho bisogno di un cacciavite, puoi salvare la mia vita?</i>		<i>Salve, posso chiederti una domanda? Hai per caso un cacciavite per me?</i>
	CLA_ BIL2	

Exemplo 68

	Situação: Cacciavite	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Buongiorno signora, ho bisogno di un cacciavite...forse lei ha uno per me? Glielo restituito presto.</i>		<i>Buongiorno. Mi dispiace per il disturbo, ma la mia mensola non è dritta, lei ha un cacciavite per caso per favore? Se lei non ha uno, non è un problema.</i>
	CLA_ BIL4	

O aumento registrado no uso das saudações não é, na verdade, tão significativo quanto parece ($p = 0,000$). Houve sim alguns casos em que no pré-teste os alunos não fizeram uso nem de uma saudação nem de um apelo, e isso muda no pós-teste, como podemos ver no Exemplo 69. No entanto, a significância registrada no teste estatístico se deve também ao fato de muitos aprendizes terem utilizado apelos no T1 e ter preferido saudações no T2 (Exemplo 70). Como a saudação não estava entre os atenuadores tratados na sequência didática, não podemos afirmar que seja um resultado ligado à intervenção. A esse propósito, lembramos que, mesmo sem intervenção didática, pode haver mudanças significativas do pré para o pós-teste, como vimos

nos grupos controle de A2, ainda mais se considerarmos que o DCT é um instrumento que leva os alunos a refletirem sobre o uso da língua (cf. ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008; FÉLIX-BRASDEFER, 2010, entre outros).

Exemplo 69

	Situação: Grammatica	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Dovresti prendere un libro di grammatica per richiarire un dubbio di grammatica?</i>		Buongiorno, Paolo! <i>Potrei usare uno dei libri di grammatica che tu hai a disposizione?</i>
	CLA_ BIL3	

Exemplo 70

	Situação: Ombrello	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Scusi, è possibile che mi presti il tuo ombrello queste giorno? Per cortesia. Debo tornare a casa urgente!</i>		Buongiorno signora, <i>ho visto che ha un bell'ombrello. Per caso può prestarmelo per qualche ore? Per favore.</i>
	CLA_ BIL3	

Como a intervenção didática se concentrou particularmente nos atos de suporte (preparadores, propostas de garantia, agradecimentos e reconhecimentos do incômodo ou do custo do pedido), não admira que os principais resultados estatisticamente significantes tenham sido registrados nesse tipo de atenuadores. Quanto aos preparadores (as4), houve um aumento significativo ($p = 0,000$), que se concentrou especialmente nos contextos com maior DS (*cacciavite* e *ombrello*) ou maior GI (*amico geloso*) (Exemplo 71 e Exemplo 72). Isso indica que os aprendizes tendencialmente levaram em consideração o contexto em que essa estratégia seria adequada. Além do aumento desse ato de suporte no pós-teste, também constatamos um “aperfeiçoamento” da forma como é realizado: no Exemplo 72, o aprendiz substituiu o peremptório *voglio* pelo modal *posso*, soando, assim, menos impositivo.

Exemplo 71

	Situação: Cacciavite	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Ciao gentile vicino, bisogna usare un cacciavite, ne l'una a casa tua?</i>		Buongiorno, ho bisogno d'aiuto. <i>Ho una mensola un po' storta perché una vite si è allentata. Abbia un cacciavite per caso?</i>
	CLA_ BID4	

Exemplo 72

	Situação: Amico geloso	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Voglio chiederti un favore. Come ti sembra se ti prendo questo libro per il viaggio del quale ti ho parlato e te lo ritorno da subito poi?</i>		<i>Ti posso chiedere un favore? Sto per andare in viaggio per alcune settimane e vorrei coninciare a leggere qualcosa nel treno. Ho visto che tu hai quel libro e ho pensato di leggerlo per molto tempo. Cosa pensi?</i>
	CLA_ B1D5	

Observou-se um aumento e “aperfeiçoamento” das formas no T2 também no caso das propostas de garantia (as6) ($p = 0,001$). No Exemplo 73, vê-se que o aprendiz adequou melhor seu pedido à situação, incluindo, entre outras coisas, uma proposta de garantia bem formulada (*te lo porto alla fine dell lavoro*). Alguns aprendizes já tinham utilizado esse ato de suporte desde o T1, mas sua realização era, às vezes, problemática, como podemos ver no Exemplo 74, onde o que era para ser uma proposta de garantia, por problemas em sua formulação, soa quase como outro pedido (*Domani posso riprenderle l’ombrello prima di mezzogiorno*). No pós-teste, esse aprendiz consegue expressar melhor suas intenções, apesar dos problemas ortográficos e gramaticais (*domani vengo e se lo restituirò*). Nem sempre, no entanto, os alunos conseguiram melhorar a expressão desse ato de suporte, que pode exigir domínio dos pronomes combinados e um conhecimento lexical que muitos aprendizes não tinham. Por exemplo, apesar da tentativa, o aprendiz do Exemplo 75 não consegue realmente alcançar uma realização convencional da proposta de garantia, passando do verbo *ritornare* ao verbo *ridere* no lugar de *ridare*¹⁴⁶.

Exemplo 73

	Situação: Cacciavite	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Ciao vicino, hai un cacciavite? Me lo puoi prestare?</i>		<i>Ciao vicino, abito sotto Lei, come va? Ho un problema e ho bisogno usare un cacciavite. Se non è un problema, me puoi prestare il tuo? Te lo porto alla fine dell lavoro.</i>
	CLA_ B1E4	

¹⁴⁶ O verbo *ritornare* em italiano significa “voltar” e não tem significado de “devolver”. Já o verbo *ridere* significa “rir”, ao passo que o verbo *ridare* significa “devolver”. No insumo da sequência didático aparecia o verbo “ridare” no presente: *te li ridò*.

Exemplo 74

	Situação: Ombrello
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Scusi signora, mi può lasciare questo ombrello? Ho un po' di fretta perché i miei amici stanno arrivando a casa e devo aprirgli la porta. Domani posso riprenderle l'ombrello prima di mezzogiorno.</i>	<i>Salve signora, mi può fare una grossa cortesia? Dei miei amici sono arrivando a casa mia e devo andare presto per aprirgli la porta. Mi può lasciare questo ombrello? Non si deve preoccupare, domani vengo e se lo restituirò.</i>

CLA_BIE11

Exemplo 75

	Situação: Ombrello
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Non posso credere questo brutto tempo! Sto aspettando i miei amici e non posso andare così a casa, ma non è lontano da qui. Può prestarmi il tuo ombrello e te lo ritornerò questa sera?</i>	<i>Scusami, ho un grandissimo problema! La mia amica mi sta aspetando e devo andare presto a casa. ma questo brutto tempo e orribile! Avresti per favore un ombrello che puoi prestarmi? Io te lo riderò di sera.</i>

CLA_BIL6

Os reconhecimentos do custo do pedido (as10) ($p = 0,009$) e as apresentações (11) ($p = 0,039$) também cresceram após a intervenção didática. Ambos tiveram um aumento expressivo na situação *cacciavite* (DS+ GI-), pois, ao bater na porta do vizinho que se conhece somente de vista, é, de certa forma, esperado que a pessoa se desculpe pelo incômodo (Exemplo 76) e se apresente, como os aprendizes puderam observar no insumo da sequência didática. O reconhecimento do custo do pedido aumenta também na situação *ombrello*, outro pedido particularmente “difícil” (DS+ GI+) (Exemplo 77).

Exemplo 76

	Situação: Cacciavite
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Sarà possibile prendere il tuo cacciavite? Sarà velocissimo con lo. Non ti preoccupare si non è bene per te.</i>	<i>Scusami se ti disturbo, ma avete un cacciavite, l'ho bisogno solo per alcuni minuti. Se non vuoi, non preoccupare.</i>

CLA_BILI

Exemplo 77

	Situação: Ombrello
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Ciao, ho visto che ha un ombrello e io ho un problema. Devo tornare subito a casa per ricevere degli amici ma il tempo è molto brutto. È possibile che Lei mi presta l'ombrello fino al giorno dopo per favore?</i>	<i>Mi scusi tantissimo, ma ho visto che ha un ombrello e piove molto. Devo tornare subito a casa perché aspetto amici. Quindi devo chiedere una grande favore. È possibile prestarmi questa ombrello? Grazie veramente.</i>

CLA_BIE8

Por último, apesar de não ter sido incluído na análise estatística, gostaríamos de falar brevemente das estratégias de realização do ato principal e, mais especificamente, da estratégia indireta não convencional (ap3). Na intervenção didática do nível B1, uma parte das atividades foi dedicada à discussão dos efeitos da (in)diretividade na realização dos pedidos (cf. BLUM-KULKA et al., 1989): um pedido direto pode ser claro, mas é geralmente pouco cortês, ao passo que um pedido não convencionalmente indireto pode respeitar mais a face negativa do outro, mas também pode resultar vago demais e depender da solidariedade do interlocutor para uma correta interpretação, por isso nem sempre é a solução mais eficiente para comunicar a própria intenção (BLUM-KULKA, 1987; CAFFI, 2017). Ao analisar as estratégias de realização do ato principal, aquelas convencionalmente indiretas são sempre as mais frequentes, tanto no T1 (80%) quanto no T2 (85%), mas vimos que teve também um pequeno aumento das estratégias não convencionalmente indiretas no T2. No pré-teste, somente um aprendiz tinha utilizado essa estratégia (Exemplo 78), enquanto no pós-teste, além desse aluno, outros três a utilizaram (Exemplo 79). É interessante destacar que o uso da estratégia não convencionalmente indireta ocorreu exclusivamente na situação *Amico geloso*, um contexto GI+ DS-¹⁴⁷. Com efeito, nessa situação se pode confiar na solidariedade do outro, que é um amigo e que provavelmente oferecerá o livro sem que o falante precise verbalizar explicitamente o pedido. Considerando que os aprendizes muitas vezes tendem a aderir ao princípio conversacional da clareza, evitando, assim, ambiguidades (FAERCH & KASPER, 1989), o fato de haver um aumento, mesmo que mínimo, no uso de estratégias não convencionalmente indiretas por parte de aprendizes pode ser considerado um resultado relevante, especialmente se os alunos utilizarem essa estratégia cientes de suas vantagens e desvantagens.

Exemplo 78

	Situação: Amico geloso	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Oh, che bella libreria! E questo libro mi sembra molto interessante. Tu sai che i libri sono ancora più belli quando viaggiano?</i>		<i>Vedi, devo fare un lungo viaggio domani e tu hai molti belli libri...</i>

CLA_BIL4

¹⁴⁷ Esse resultado remete também aos resultados encontrados na situação em que se pedia dinheiro para comprar uma aspirina no *corpus* RPFE2 (cf. Capítulo 5). Naquele caso, caracterizado por GI+ e DS-, diversos nativos optaram pela realização do pedido com estratégias não convencionalmente indiretas.

Exemplo 79

Pré-teste (T1)

Mi dai il libro, per favore?

Situação: Amico geloso

Pós-teste (T2)

Guarda, so che sei geloso dei tuoi libri però domani devo fare un lungo viaggio in treno per lavoro e ho visto un libro nella libreria che mi interessa...

CLA_BID13

No grupo ICIBExp, tivemos diversos resultados significantes já a partir dos modificadores morfossintáticos. Pela Tabela 27, vemos que há diferenças no uso do deslocamento temporal ($p = 0,010$) e dos verbos modais ($p = 0,003$), contudo, no lugar de haver um aumento, nesses casos há uma drástica diminuição. Nas produções dos alunos, percebemos que isso provavelmente acontece porque, ao ampliar seu repertório de atenuadores, os alunos tendem a depender menos do modal *potere*¹⁴⁸, realizando os atos com outros recursos. No Exemplo 80, vemos que no pós-teste o aprendiz faz um maior uso de recursos atenuadores (saudação, apresentação, garantia, modificador lexical), o que pode explicar o fato de o modal *potrebbe* ser substituído pelo verbo *avrebbe*.

Exemplo 80

Pré-teste (T1)

*Scusi, signor. Cerco di riparare una mensola storta perché una vite si è allentata. **Potrebbe prestarmi il suo cacciavite, per favore?***

Situação: Cacciavite

Pós-teste (T2)

*Buona sera, sono la tua vicina del piano di sotto. Stavo cercando di riparare una mensola che è un po' storta perché una vite si è allentata. **Avrebbe per caso un cacciavite? Le torno subito***

ICIBExp_B1G2

No Exemplo 81, vemos uma situação parecida: no pré-teste, se utiliza novamente o modal *potrebbe*, mas no pós-teste, onde há diversos atos de suporte, o ato principal é realizado por meio de uma verificação de condições no presente do indicativo acompanhada por um duvidador lexical¹⁴⁹. Como foi apontado em outras pesquisas (NUZZO, 2007; PORCELLATO, 2020), o modal *potere* é um recurso muito utilizado nas formulações de pedidos por parte dos aprendizes, portanto, o fato de seu uso diminuir ao passo que outros recursos atenuadores aumentam pode ser um sinal de que a intervenção didática ajudou os aprendizes do grupo ICIBExp a aumentarem conscientemente seu repertório de formas. Por outro lado, pode ser que os alunos, concentrando sua atenção nas novas formas, como a pergunta negativa, não consigam

¹⁴⁸ No pré-teste o modal *potere* é usado em 80% dos pedidos, ao passo que no pós-teste seu uso desce para 62%.

¹⁴⁹ Constatamos que no pós-teste o aluno utiliza uma expressão com a qual está menos familiarizado, tanto que comete o erro de utilizar o verbo *esserci* no lugar de *avere*. Esse erro, que aparecerá em outros exemplos a seguir, é muito comum entre alunos brasileiros e é devido, simultaneamente, a *transfer* da L1 e a hipercorreção. Não entraremos em maiores detalhes aqui, pois não é o foco do nosso trabalho.

simultaneamente processar outros modificadores morfossintáticos, como os modais ou o deslocamento temporal.

Exemplo 81

	Situação: Cacciavite	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Scusi, per favore ho un problema e bisogno di un cacciavite per ripararlo, però non lo ho. Potrebbe aiutarmi?</i>		<i>Mi scusi, sono suo vicino del piano soto. Le devo chiedere un favore. Ho un problema a casa mia e ho bisogno di un cacciavite per ripararlo. Per caso c'è un per aiutarmi?</i>
	ICIBExp _ B1E1	

Diversamente do que aconteceu no grupo CLA, as perguntas negativas não tiveram um aumento significativo no grupo ICIBExp ($p = 0,06$), mas o fato de esse recurso aparecer somente no pós-teste (Exemplo 82) pode ser indício de que intervenção didática auxiliou os alunos a notar essa forma, que recebe pouca atenção nos LDs de italiano e, por isso, pode não ser familiar aos aprendizes.

Exemplo 82

	Situação: Amico geloso	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Quindi, domani ho un lungo viaggio e mi piacerei molto se potrei leggere quello suo libro</i>		<i>Ho un lungo viaggio domani e me piacerebbe leggere qualcosa, non è che hai un libro per prestarmi?</i>
	ICIBExp_B1E1	

Outras formas pouco abordadas nos manuais são os modificadores lexicais, que também aumentaram significativamente no pós-teste do grupo ICIBExp ($p = 0,000$). Assim como vimos no grupo CLA, além do aumento quantitativo no T2 (Exemplo 83), percebemos também que alguns alunos que já tinham utilizado esses modificadores no pré-teste, conseguiram expressá-los de maneira mais convencionalizada no pós-teste (Exemplo 84).

Exemplo 83

	Situação: Cacciavite	
Pré-teste (T1)		Pós-teste (T2)
<i>Vicino, per favore!! Puoi prendermi in prestito un cacciavite per riparare una mensola di qui?</i>		<i>Vicino, scusi di disturbarti! Per caso c'è un cacciavite a casa per prestarmi? Devo riparare una mensola che è un po' storta...</i>
	ICIBExp_B1E4	

Exemplo 84

	Situação: Grammatica
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Paolo, caro, forse avresti una grammatica per prestarmi. Ho un dubbio di grammatica.</i>	<i>Paolo, caro, voglio chiederti un grandissimo favore. Per caso hai un libro de grammatica per prestarmi?</i>
	ICIBExp_B1G3

Sempre no Exemplo 84, percebe-se que o uso do preparador (as4) não é muito adequado, pois, por tratar-se de um pedido em contexto GI- DS-, não há necessidade para um ato de suporte desse tipo e, menos ainda, para um preparador tão reforçado (*voglio chiederti un grandissimo favore*). Ademais, o uso de *voglio* dá um tom peremptório a um pedido que pareceria cortês. Conclui-se que esse aprendiz não adquiriu realmente a função do preparador, nem as formas adequadas para realizá-lo. No entanto, na maioria dos casos, os alunos que incluíram os preparadores ($p = 0,013$), o fizeram principalmente nas situações de DS+ e/ou GI+, como vemos no Exemplo 85.

Exemplo 85

	Situação: Cacciavite
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Ciao Signor Marcio, ho bisogno di un cacciavite e non lo ho a casa. Lei ha un cacciavite per prestarmi?</i>	<i>Ciao signor, sono la sua vicina di sotto e devo fare un riparo a casa però non ho un cacciavite. Posso chiederle un grossissimo favore? Lei ha un cacciavite per prestarmi?</i>
	ICIBExp_B1E3

A proposta de garantia (as6) também aumentou significativamente do T1 para o T2 ($p = 0,000$), mas nem sempre os alunos notaram ou aprenderam as melhores formas para realizá-la, como aconteceu também no grupo CLA. Além da dificuldade com o uso dos pronomes combinados, percebe-se principalmente que os alunos não parecem estar familiarizados com as formas lexicais relevantes para a realização desse ato de suporte, como os verbos *riportare*, *restituire* ou *ridare*¹⁵⁰. Isso pode ser visto no Exemplo 86, onde o aluno utiliza o verbo *tornare*, e no Exemplo 87, em que o aprendiz, na tentativa de usar o verbo *ridare* [devolver], acaba usando o verbo *ridere* [rir]. Isso mostra também que, apesar de a intervenção didática ter provavelmente ajudado os alunos a notar esse ato de suporte, não ofereceu insumo ou atividades suficientes para que os alunos se familiarizassem com as formas.

¹⁵⁰ No insumo da sequência didática aparece, de fato, o verbo *ridare* na primeira pessoa do indicativo presente (*ridò*) e diversos alunos perguntaram seu significado.

Exemplo 86

	Situação: Ombrello	
Pré-teste (T1) <i>Scusi, signora. Aspetto degli amici che stanno venendo a trovarmi a casa mia. Potrebbe prestarmi il suo ombrello, per favore?</i>	Pós-teste (T2) <i>Scusi, signora. Senta, piove forte. Sono preoccupata perché aspetto degli amici. Non vorrei lasciarli per strada con questo brutto tempo. Vedo che ha un bell'ombrello. Potrebbe, per favore, prestarmelo fino a domani? Le tornerò domani.</i>	
ICIBExp_B1G2		

Exemplo 87

	Situação: Amico geloso	
Pré-teste (T1) <i>Paolo, domani prenderò un treno per sei ore e ho voglia di leggere questo libro tre anni fa. Me lo puoi prestare?</i>	Pós-teste (T2) <i>Scusa, Paolo, so che ti piace molto i tuoi libri, ma domani prenderò un treno e voglio leggere <i>Crime e Castigo</i> tre anni fa. Me lo puoi prestare? Ti prometo che lo riderò subito.</i>	
ICIBExp_B1G2		

Constatamos também um aumento dos agradecimentos ($p = 0,002$), realizados normalmente com as fórmulas *grazie*, *grazie mille* e, em algumas situações de DS+, *la ringrazio*.

Por último, passamos às estratégias de realização dos pedidos. Assim como já foi apontado em outros estudos (BLUM-KULKA & HOUSE, 1989), a maioria dos pedidos foi realizada por meio de estratégias convencionalmente indiretas, tanto no T1 (96%) como no T2 (96%). O fato de termos tratado das estratégias indiretas não convencionais nas aulas não parece ter afetado as realizações do grupo ICIBExp, mas houve um caso em que no T2 um aluno optou por uma estratégia indireta não convencional (Exemplo 88)¹⁵¹. É interessante que a estratégia não convencionalmente indireta tenha sido, mais uma vez, usada na situação *Amico geloso*, como observamos no grupo CLA, o que é mais uma evidência de que essa estratégia tende a ser mais produtiva em situações DS-GI+.

¹⁵¹ Escolhemos esse exemplo principalmente para ilustrar o único caso de estratégia não convencionalmente indireta, mas não fugiu à nossa atenção que o reconhecimento do custo do pedido foi realizado de forma inusitada (*Io so che non ti piace prestare i tuoi libri a nessuno, ma io me ne frego*), o que poderia indicar uma estratégia de (des)cortesia positiva, considerando a proximidade com o interlocutor (cf. Bravo, 2010).

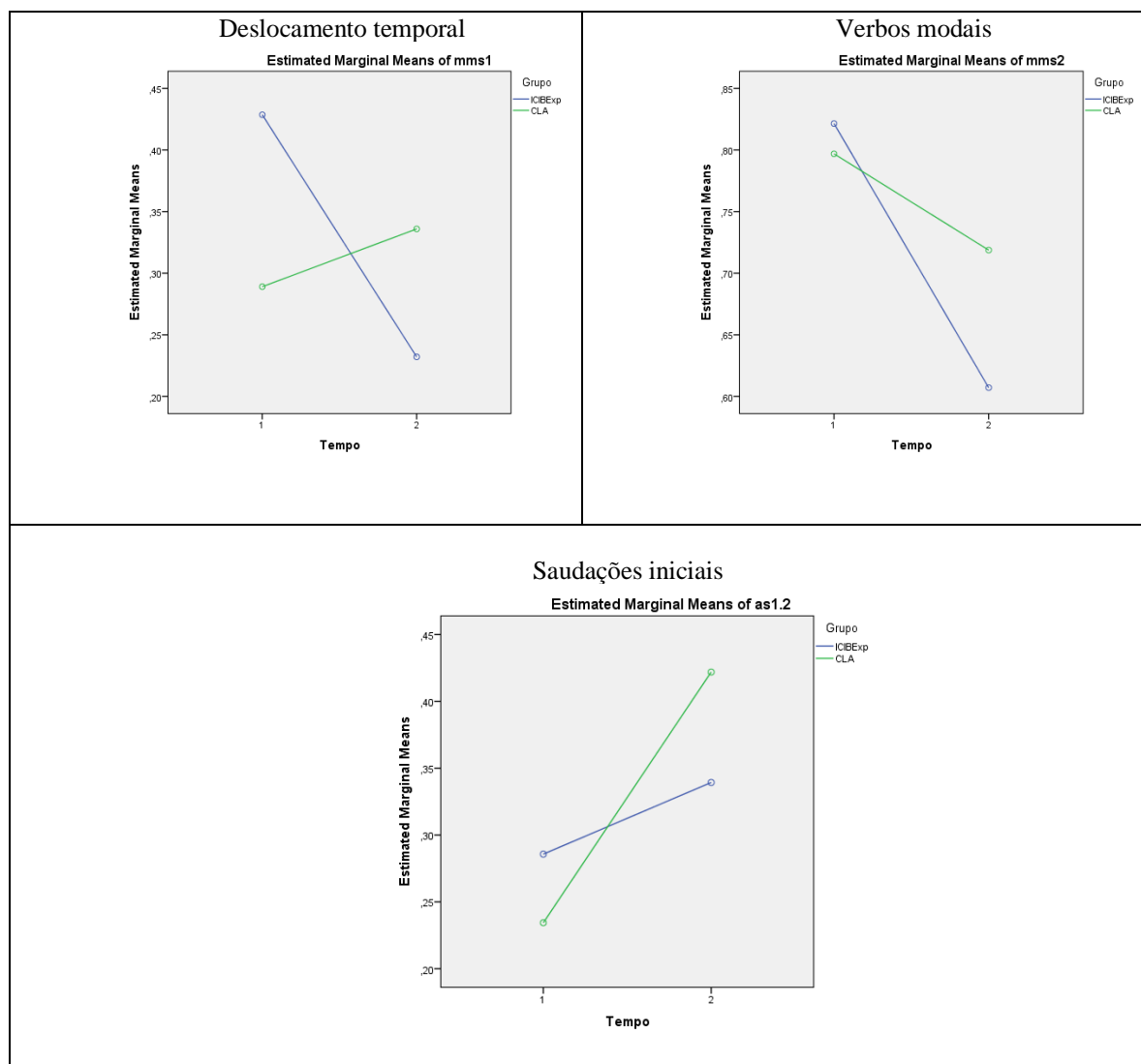
Exemplo 88

	Situação: Amigo geloso
Pré-teste (T1)	Pós-teste (T2)
<i>Ciao Sandro! Io so che non ti piace prestare i tuoi libri a nessuno, ma io me ne frego! Puoi prestarmi "I Promessi Sposi" di Malzone?</i>	<i>Edoardo! Come stai? A proposito, domani partirò per un lungo viaggio in treno, di Mosca a Vladivostok. Penso che sarebbe un'ottima opportunità di leggere "Guerra e Pace" di Tolstoi</i>
	<i>ICIBExp_B1E2</i>

Passemos agora à comparação entre os grupos CLA e o grupo ICIBExp. Em primeiro lugar, notamos alguns resultados inesperados que afetaram atenuadores não tratados explicitamente nas sequências didáticas, como podemos ver na Figura 40. No uso do deslocamento temporal (gráfico no alto à esquerda), vemos que os grupos têm tendências contrárias: os aprendizes do grupo CLA aumentam, mas não significativamente, o uso do *condizionale*, ao passo que os aprendizes do grupo ICIBExp diminuem drasticamente o uso desse recurso ($p = 0,010$). No caso dos modais (gráfico no alto à direita), há uma diminuição nos dois grupos, mas só em ICIBExp trata-se de uma mudança significativa ($p = 0,003$). Acreditamos que os resultados aqui reportados sejam devidos justamente ao fato de a intervenção didática se concentrar em outros modificadores internos e atos de suporte, o que levou os alunos a focalizarem sua atenção em outros elementos atenuadores. Isso é particularmente evidente no caso dos aprendizes em contexto LE, que diminuíram consideravelmente seu uso do modal *potere* e, conseqüentemente, do *condizionale*, pois a produção desse modo verbal se resume, para a maioria dos aprendizes, a algumas fórmulas fixas (*vorrei, potrei, potresti, potrebbe*). No caso dos aprendizes em contexto L2, a diminuição dos modais não foi significativa e no pós-teste começaram a aparecer mais modais no *condizionale*, principalmente na situação *ombrello* (DS+GI+), no entanto, esse resultado tampouco é significativo. Acreditamos que esse fenômeno, apesar de inesperado, nos mostra, por um lado, que os aprendizes provavelmente aumentaram seu repertório de formas atenuadoras, não necessitando mais se apoiar quase exclusivamente no uso do modal *potere* e, por outro, que os aprendizes do contexto LE parecem ter mais dificuldades em combinar o uso de diversos modificadores no mesmo pedido.

Já o aumento das saudações (gráfico embaixo) foi significativo somente no grupo CLA. Esse também não era um resultado esperado, pois não tratamos explicitamente desse recurso na sequência didática de nível B1. Podemos especular que a saudação, por ser interpretada como forma de cortesia convencional (cf. PLACENCIA & RUEDA, 2011), foi incluída para atenuar ulteriormente os pedidos, mas não temos dados suficientes para fazermos afirmações a esse respeito.

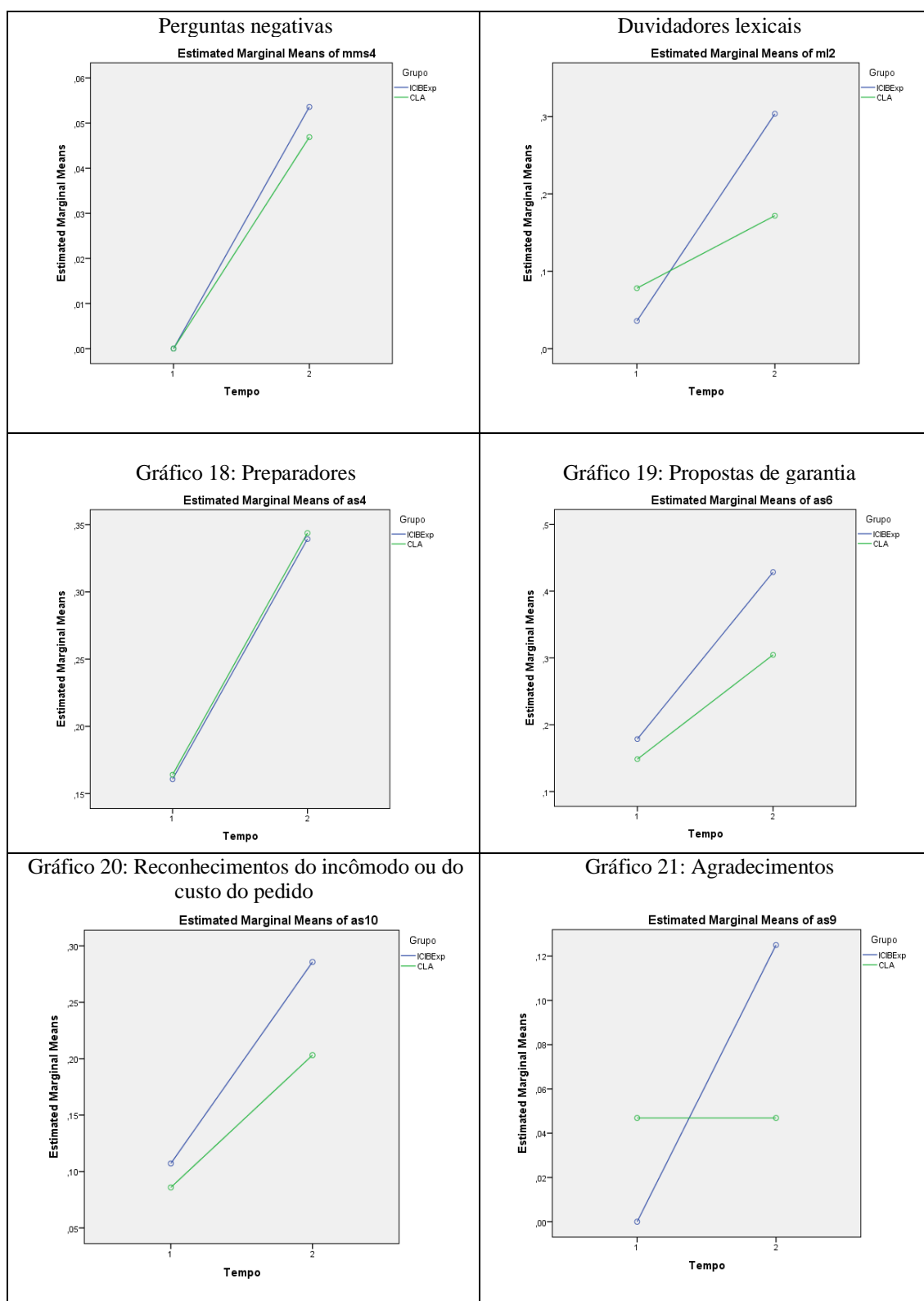
Figura 40 – Resultados inesperados no uso de modificadores em pedidos de empréstimos (B1): CLA e ICIBExp



Quanto aos dados esperados, ou seja, o aumento dos recursos abordados na sequência didática, há muitas semelhanças entre os dois grupos, CLA e ICIBExp, como podemos constatar na Figura 41. No geral, vemos que quase todos os modificadores e atos de suporte que foram alvo de ensino aumentaram do T1 para o T2, com exceção do agradecimento (gráfico embaixo à direita), que só apresentou resultados expressivos no grupo ICIBExp, e da justificativa, que não obteve resultados relevantes em nenhum dos dois grupos. Sabemos que a justificativa é tendencialmente o ato de suporte mais utilizado, tanto pelos nativos (cf. NUZZO, 2007; NASCIMENTO SPADOTTO & SANTORO, 2016) quanto pelos aprendizes (cf. HASSALL, 2001; PORCELLATO, 2020), portanto seu uso já era difundido no pré-teste, havendo um aumento, mas não estatisticamente significativo, no pós-teste. Os agradecimentos se mantiveram estáveis em CLA, demonstrando que esse recurso não foi notado pelos aprendizes desse grupo,

diferentemente do que aconteceu em ICIBExp. Seu aumento no contexto LE pode estar atrelado ao fato de tratar-se de expressões fixas e conhecidas que não exigem muito planejamento psicolinguístico por parte dos aprendizes. Ao contrário, a pergunta negativa (gráfico no alto à esquerda) e os duvidadores lexicais (gráfico no alto à direita), por serem modificadores internos, tendem a ser mais dificilmente incorporados pelos aprendizes (cf. HASSALL, 2001; NUZZO, 2007), mas ambos tiveram resultados positivos nos dois grupos, apesar de não significantes no caso da pergunta negativa em contexto LE. Para os demais atos de suporte (os dois gráficos no meio e embaixo à esquerda), notamos um comportamento parecido nos dois grupos, apesar de o grupo ICIBExp demonstrar um aumento maior de alguns desses recursos (propostas de garantia e reconhecimento do incômodo). Os aprendizes em contexto LE, então, parecem ter incluído no T2 um maior número de modificadores e de atos de suporte abordados na sequência didática, o que levou a uma diminuição de outros recursos atenuadores, como os verbos modais e o *condizionale* (Figura 40).

Figura 41 – Resultados esperados no uso de modificadores em pedidos de empréstimos (B1): CLA e ICIBExp



Como mencionamos, o aumento dos modificadores por si só não é necessariamente indício de uma maior adequação da língua ao contexto. Com efeito, é importante perceber se o aumento ocorreu principalmente nas situações em que um maior número de modificadores é,

de fato, esperado. Por isso, desconsiderando as diferenças entre CLA e ICIBExp, na Tabela 41, foi reportado o aumento de cada recurso atenuador de acordo com a situação e foram destacadas em cinza as linhas correspondentes aos resultados significantes, ou seja, as situações em que determinado atenuador sofreu o maior aumento do T1 para o T2. Dessa forma, constatamos que a pergunta negativa foi utilizada principalmente na situação menos impositiva da *grammatica*, que corresponde ao contexto em que essa forma aparecia no insumo didático. O duvidador lexical foi utilizado principalmente nos contextos em que não se sabe se o interlocutor tem de fato o objeto pedido (*cacciavite* e *grammatica*). Já os demais atos de suporte apareceram nas situações em que há DS+ e/ou GI+. Isso pode ser um sinal de que os alunos não só incorporaram novas formas a seu repertório, mas também que, tendencialmente, conseguiram mapear seu uso em relação ao contexto (BIALYSTOCK, 1993). Esse mapeamento, de acordo com Nuzzo (2012), ocorre simultaneamente à “expansão pragmática” (KASPER & ROSE, 2002), todavia, pode depender, em parte, de o insumo ser claramente contextualizado (diferentemente do que acontece em alguns LDs) e da reflexão sobre a influência do contexto no uso da língua.

Tabela 41 - Aumento dos recursos atenuadores por situação nos grupos CLA e ICIBExp (B1)

Comparação entre pares						
Medida	situação	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro padrão	Sig. (p) ^b
Pergunta negativa (mms4)	amico geloso	,00 (,000)	,04 (,206)	-,043	,032	,178
	cacciavite	,00 (,000)	,04 (,206)	-,043	,032	,178
	grammatica	,00 (,000)	,07 (,250)	-,065*	,032	,044
	ombrello	,00 (,000)	,04 (,206)	-,043	,032	,178
Duvidador (ml2)	amico geloso	,00 (,000)	,11 (,315)	-,109	,062	,084
	cacciavite	,15 (,363)	,37 (,488)	-,217*	,062	,001
	grammatica	,09 (,285)	,28 (,455)	-,196*	,062	,002
	ombrello	,02 (,147)	,09 (,285)	-,065	,062	,298
Preparador (as4)	amico geloso	,20 (,401)	,39 (,537)	-,196*	,077	,012
	cacciavite	,24 (,431)	,43 (,501)	-,196*	,077	,012
	grammatica	,09 (,285)	,11 (,315)	-,022	,077	,778
	ombrello	,13 (,341)	,43 (,501)	-,304*	,077	,000
Proposta de garantia ou ressarcimento (as6)	amico geloso	,11 (,315)	,33 (,474)	-,217*	,073	,003
	cacciavite	,13 (,341)	,24 (,431)	-,109	,073	,140
	grammatica	,02 (,147)	,13 (,341)	-,109	,073	,140
	ombrello	,37 (,488)	,67 (,474)	-,304*	,073	,000
Reconhecimento do incômodo ou do custo do pedido (as10)	amico geloso	,11 (,315)	,13 (,341)	-,022	,073	,766
	cacciavite	,13 (,341)	,39 (,493)	-,261*	,073	,000
	grammatica	,02 (,147)	,11 (,315)	-,087	,073	,235
	ombrello	,11 (,315)	,28 (,455)	-,174*	,073	,018
Com base nas médias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD).						

Para percebermos se os resultados aqui discutidos são, de fato, atribuíveis à intervenção didática, comparamos os dados do grupo ICIBExp com os do grupo controle, ICIBCont. Pela Tabela 42¹⁵², constata-se que no grupo ICIBCont não há nenhuma diferença significativa entre T1 e T2, o que poderia ser mais uma evidência de que a intervenção didática é responsável pelos resultados obtidos nos grupos experimentais.

Tabela 42 – Diferença no uso de modificadores internos e atos de suporte entre ICIBExp e ICIBCont no T1 e no T2 nos pedidos de empréstimo (B1)

Comparação entre pares						
Medida	Grupo	Média (DP) T1	Média (DP) T2	Diferença entre as médias (média do T1 - média do T2)	Erro padrão	Sig. (p) ^b
Deslocamento temporal (mms1)	ICIBExp	,43 (.499)	,23 (.426)	,196*	,078	,014
	ICIBCont	,44 (.504)	,44 (.652)	-5,551E-017	,098	1,000
Verbo modal (mms2)	ICIBExp	,82 (.431)	,61 (.493)	,214*	,070	,003
	ICIBCont	,94 (.333)	,97 (.377)	-,028	,087	,750
Pergunta negativa (mms4)	ICIBExp	,00 (.000)	,05 (.227)	-,054*	,024	,026
	ICIBCont	,00 (.000)	,00 (.000)	6,939E-018	,030	1,000
Duvidador (ml2)	ICIBExp	,04 (.187)	,30 (.464)	-,268*	,058	,000
	ICIBCont	,08 (.280)	,08 (.280)	2,776E-017	,072	1,000
Marcador de cortesia (md2)	ICIBExp	,18 (.386)	,16 (.371)	,018	,049	,715
	ICIBCont	,14 (.351)	,11 (.319)	,028	,061	,649
Preparador (as4)	ICIBExp	,16 (.371)	,34 (.514)	-,179*	,069	,012
	ICIBCont	,14 (.351)	,14 (.351)	2,776E-017	,086	1,000
Justificativa (as5)	ICIBExp	,77 (.504)	,84 (.371)	-,071	,075	,347
	ICIBCont	,81 (.467)	,64 (.487)	,167	,094	,080
Proposta de garantia (as6)	ICIBExp	,18 (.386)	,43 (.499)	-,250*	,059	,000
	ICIBCont	,17 (.378)	,14 (.351)	,028	,073	,706
Agradecimento (as9)	ICIBExp	,00 (.000)	,13 (.334)	-,125*	,038	,001
	ICIBCont	,03 (.167)	,00 (.000)	,028	,047	,554
Reconhecimento do incômodo ou do custo do pedido (as10)	ICIBExp	,11 (.312)	,29 (.456)	-,179*	,055	,002
	ICIBCont	,06 (.232)	,03 (.167)	,028	,068	,686
Com base nas médias marginais estimadas.						
*. A diferença entre as médias é significativa em 0,05.						
b. Ajuste para o teste de comparação múltipla entre pares: Diferença Mínima Significativa (LSD).						

6.1.2.2 Análises dos questionários retrospectivos simplificados (nível B1)

Assim como fizemos para os grupos de nível A2, ilustraremos separadamente os dados coletados por meio do questionário retrospectivo simplificado no grupo CLA e no grupo ICIBExp. No final, faremos a comparação entre os grupos ICIBExp e ICIBCont.

¹⁵² Para facilitar a visualização, consideramos aqui somente os atenuadores que sofreram algum tipo de mudança significativa do T1 para o T2 em qualquer um dos grupos e os atenuadores que, apesar de não terem sofrido mudanças significativas, foram tratados explicitamente na sequência didática.

Dezoito (18) dos aprendizes do grupo CLA de nível B1¹⁵³, após completar o pós-teste, responderam às mesmas perguntas respondidas pelos aprendizes do nível A2 (ANEXO F). Na Tabela 43 reportamos as respostas à pergunta em que foi pedido para que os alunos escrevessem alguns dos atenuadores que tinham incluído conscientemente no DCT de pós-teste. Nota-se que o atenuador mais mencionado (6 ocorrências em um total possível de 18, isto é, o número dos aprendizes) foi o deslocamento temporal, que não foi tratado em nossa sequência e que tampouco teve um aumento significativo no T2, como vimos acima. Os verbos modais (3 ocorrências), os apelos (4) e os marcadores de cortesia (2) também foram mencionados, apesar de não terem sido abordados explicitamente na intervenção didática e de seu uso não ter aumentado significativamente no T2. Ao contrário, os atenuadores que foram tratados nas atividades didáticas e que sofreram aumento significativo no T2, como os duvidadores (3 ocorrências), a pergunta negativa (2), os agradecimentos (2) e as propostas de garantia (2), não receberam muitas menções no questionário. Isso pode ser devido, em parte, ao fato de que pedimos para que os aprendizes mencionassem alguns modificadores e não necessariamente todos, o que possivelmente os levou a transcrever somente aqueles com que já estavam mais familiarizados. Lembramos também que o *condizionale* de cortesia, como vimos no capítulo anterior, é o principal elemento atenuador abordado explicitamente nos LDs e, por isso, é provável que seja o elemento que os alunos do nível B1 (diferentemente dos de nível A2) mais facilmente reconhecem como atenuador.

Tabela 43 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: CLA B1

Tipo de atenuador	Número de menções
Deslocamento temporal (mms1)	6
Apelos (as1.1)	4
Verbos modais (mms2)	3
Duvidadores (ml2)	3
Justificativas (as5)	3
Agradecimentos (as9)	2
Marcadores de cortesia (md2)	2
Propostas de garantia e ressarcimento (as6)	2
Pergunta negativa (mms4)	2
Pedidos indiretos	2
Outros	4

No grupo ICIBExp de nível B1, todos os 14 alunos responderam ao questionário retrospectivos simplificados (ANEXO G). No primeiro item, os aprendizes indicaram os

¹⁵³ Vimos que, ao todo, os alunos de nível B1 do grupo CLA eram 32. O fato de somente 18 terem completado o questionário retrospectivo simplificado se deve a uma série de fatores: em uma das turmas, devido a um atraso técnico, não tivemos tempo para entregar esse questionário, ao passo que nas outras houve alunos que saíram antes do fim da aula e entregaram o questionário em branco.

modificadores utilizados conscientemente em suas respostas ao pós-teste, que foram organizados na Tabela 44 com base no número de menções, lembrando que o mesmo recurso poderia ser mencionado no máximo 56 vezes, isto é, quatro vezes por cada aluno. Assim como vimos no grupo CLA, os atenuadores mais mencionados são aqueles que não estavam na sequência didática: os apelos e as saudações (26), que são marcas de cortesia convencional, os verbos modais (17), o deslocamento temporal (16) e os marcadores discursivos de cortesia (*per favore*) (11). Todos esses recursos são apresentados nos LDs e, conseqüentemente, nas aulas de italiano L2/LE, de forma que não surpreende ver que os aprendizes têm consciência de sua função atenuadora. Ademais, eles são adequados a uma maior gama de contextos, de forma que seu uso é mais difundido entre as diferentes situações, tornando-os possivelmente mais salientes. Os alunos também mencionaram os atenuadores abordados na sequência didática, com destaque para os que tiveram aumento significativo do pré para o pós-teste, como os duvidadores (14), os reconhecimentos do incômodo (8), os preparadores (8), os agradecimentos (7) e as propostas de garantia (4). As perguntas negativas não tiveram um aumento significativo no T2 e foram mencionadas como recurso atenuador somente duas vezes. No mais, os resultados nos mostram que os alunos utilizaram uma série de atenuadores, tanto aqueles vistos nas atividades quanto outros que eles já conheciam, de forma consciente, ou seja, percebendo sua função e seu efeito atenuador.

Tabela 44 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: ICIBExp B1

Tipo de atenuador	Número de menções
Apelo e saudação (as1)	26
Modais (mms2)	17
Deslocamento temporal (mms1)	16
Duvidadores (ml2)	14
Marcador de cortesia (md2)	11
Reconhecimento do incômodo ou do custo do pedido (as10)	8
Preparador (as4)	8
Agradecimento (as9)	7
Proposta de garantia ou ressarcimento (as6)	4
Pergunta negativa (mms4)	2
Marcadores de vínculo e empatia (md1)	1

Quando perguntados sobre os critérios em que tinham se baseado para decidir a quantidade e o tipo de recursos atenuadores para cada situação, 70% dos alunos mencionaram a DS (Exemplo 89), 30% mencionaram também o GI (Exemplo 90) e 30% não mencionaram nenhum critério ligado às variáveis contextuais. Houve, inclusive, dois alunos que mencionaram a idade (Exemplo 91). Apesar de nossa sequência didática tentar refletir igualmente sobre DS e GI, parece que a atenção dos alunos foi mais voltada à DS que, aliás, é

uma variável que os alunos já estão acostumados a considerar, pois lhes é apresentada nos LDs desde os níveis iniciais.

Exemplo 89

Quando non conosco la persona a cui chiedo un favore, uso più espressioni gentili
ICIBExp_B1G2

Exemplo 90

Quando parlo con qualcuno che non conosco o quando chiedo per una cosa più difficile di essere prestata
ICIBExp_B1G4

Exemplo 91

Mi sono basata nel rapporto tra le persone che parlano e anche nella età
ICIBExp_B1G7

Os dados coletados com os questionários retrospectivos simplificados dos grupos experimentais apontam algumas tendências: em primeiro lugar, no T2 os aprendizes demonstram usar conscientemente tanto modificadores e atos de suporte já conhecidos quanto recursos introduzidos nas sequências didáticas. Isso demonstra que eles entendem a função atenuadora dos elementos com que estão mais familiarizados (*condizionale*, verbos modais) e dos elementos novos (duvidadores lexicais, atos de suporte). Em segundo lugar, verificamos que a maioria dos alunos avalia o contexto situacional principalmente com base na DS, mas há também alunos que consideram conscientemente a influência do GI na realização do pedido.

Para entender se esses resultados são pelo menos parcialmente derivados de nossa intervenção didática, necessitamos olhar para os dados coletados no grupo controle, ICIBCont. Aos nove alunos desse grupo também foi pedido para que identificassem os atenuadores utilizados no pós-teste, que foram reportados na Tabela 45 junto ao número de vezes em que foram mencionados, lembrando que o máximo de menções de cada recurso chega a 36. Mais uma vez, percebe-se que os aprendizes indicaram os atenuadores com os quais certamente estão mais familiarizados e que podem ser utilizados em uma vasta gama de contextos, como os modais (25), o deslocamento temporal (13), os marcadores de cortesia (9) e os apelos e saudações (9). Alguns aprendizes também utilizaram conscientemente o duvidador lexical *per caso* (4), contemplado na nossa sequência didática, e um aluno mencionou um ato de suporte adulador. No entanto, a maioria dos recursos atenuadores contemplados em nossa intervenção didática de nível B1 (preparador, reconhecimento do incômodo, pergunta negativa, entre outros) não foi nem identificada nem sequer utilizada pelo grupo controle.

Tabela 45 – Atenuadores incluídos conscientemente nas respostas ao pós-teste: ICIBCont B1

Tipo de atenuadores	Número de menções
Modais (mms2)	25
Deslocamento temporal (mms1)	13
Apelo e saudação (as1)	9
Marcador de cortesia (md2)	9
Duvidadores (ml2)	4
Adulador	1

Aos aprendizes do grupo controle foi também pedido para que explicitassem os critérios que os tinham guiado em sua escolha dos atenuadores. A maioria (66%) mencionou a DS (Exemplo 92), 21% não mencionou nenhum critério e somente um aprendiz mencionou o GI na situação *amico geloso* (Exemplo 93). A esse respeito, a referência ao GI não é evidente, mas pode ser inferida pela referência à importância de usar “expressões gentis” quando “a pessoa tem ciúme” (*la persona è gelosa*). Então, nesse caso, parece que o aprendiz considerou que o fato de a pessoa ter ciúme dos livros torna o pedido mais “difícil”, mas não parece que ele tenha acesso a um “princípio geral” que possa ser usado para avaliar outros contextos (cf. SCHMIDT, 1993; MURRAY, 2012).

Exemplo 92

Prima ho deciso di spegliare la situazione. Dopo, ho visto se il trattamento era formale oppure informale ICIBCont_B104

Exemplo 93

Sì, quando sono persone che non conosco devo usare signori, signora, per favore. Anche per chiedere è importante usare espressioni gentili, anche quando la persona è gelosa ICIBCont_B1A5

O confronto entre ICIBExp e ICIBCont nos mostra que, do ponto de vista pragmalinguístico, o grupo experimental registrou certa expansão consciente de repertório que não pôde ser identificada no grupo controle. Já do ponto de vista sociopragmático, o fato de os aprendizes dos dois grupos levarem em consideração principalmente DS ao formular os pedidos nos indica que eles já consideravam a relevância dessa variável contextual e que, portanto, a intervenção didática não surtiu efeitos nesse sentido. Parece que teve certo efeito, no entanto, em promover a conscientização dos alunos acerca do GI, que foi mencionado algumas vezes no grupo experimental. Concluimos, então, que a intervenção teve efeito também sobre o conhecimento declarativo sociopragmático, apesar de não ter sido tão significativo como esperávamos.

6.2 A relevância de estudar os atenuadores: o que os aprendizes pensam

Nos questionários retrospectivos simplificados respondidos pelos alunos, incluímos também duas outras perguntas: em primeiro lugar, queríamos saber se eles já tinham tido aulas sobre atenuadores e, em segundo lugar, perguntamos se achavam o assunto relevante e pedimos para justificar a resposta.

Quanto à primeira pergunta, independentemente do nível, no grupo de aprendizes do CLA a proporção entre quem tinha estudado os modificadores antes e quem não tinha permaneceu sempre igual: 33% falaram que sim e 66% falaram que não. Isso nos leva a concluir que a maioria dos aprendizes não teve oportunidade para refletir explicitamente sobre as funções dos modificadores em relação ao contexto de uso, o que talvez significa que os materiais utilizados não promoviam esse tipo de atividade. Contudo, o que mais surpreende é que, tanto no nível A2 quanto no nível B1, as proporções se mantêm iguais, ou seja, a atenção explícita a esses recursos não parece aumentar com o aumento do nível linguístico, como seria esperado considerando os estágios de desenvolvimento de Kasper e Rose (2002).

No contexto de LE, os resultados foram diferentes. No nível A2, 85% dos aprendizes alegou já ter estudado os modificadores nas aulas do curso do ICIB. Acreditamos que esse resultado seja, em parte, devido ao fato de o material adotado pela instituição se preocupar mais com a dimensão pragmática que os materiais que selecionamos para nossas análises. Outra explicação é que, no momento da nossa intervenção didática, os aprendizes estavam trabalhando justamente a unidade de pedidos de serviço, de forma que sua atenção estava particularmente voltada ao assunto da nossa sequência didática. No nível B1, a porcentagem dos aprendizes que declarou já ter tido aulas sobre os atenuadores desceu para 57%, mas se manteve relativamente alta, especialmente em comparação àquela do CLA. Todavia, como parte dos alunos explicou que os atenuadores foram abordados nas unidades do LD que tratavam dos encontros de serviço, entendemos que foram tratados principalmente nos níveis iniciais do curso.

Pelas respostas dos aprendizes, parece que os recursos atenuadores dos pedidos são pouco contemplados ou tratados de forma superficial nos materiais e nas aulas de italiano L2/LE, e, quando são contemplados, aparecem via de regra nas unidades iniciais, o que condiz com nossa análise dos materiais didáticos. No entanto, considerando os estágios de desenvolvimento da CP (KASPER & ROSE, 2002), se esperaria que, com o aumentar do nível, mais espaço seria dedicado à realização dos atos de fala e às formas para atenuá-los em diversos contextos.

Na parte do questionário em que se indagava sobre as razões pelas quais seria relevante estudar os atenuadores nas aulas de italiano L2/LE, obtivemos diversas respostas que analisamos qualitativamente, identificando cinco temas recorrentes.

Em primeiro lugar, os aprendizes fizeram referências à competência sociopragmática quando apontaram para a necessidade de saber usar os modificadores para adequar a língua ao contexto. Alguns alunos aludiram ao contexto em geral (*diverse situazioni*), como vemos no Exemplo 94, ao passo que outros foram mais específicos, mencionando a influência de certos *settings* (*in ufficio, in un negozio*) e da DS (*con amici*) (Exemplo 95). A maioria, contudo, indicou principalmente a DS, vista como o binômio formal/informal, como no Exemplo 96.

Exemplo 94

Perché dobbiamo sapere utilizzare la lingua in diverse situazioni
ICIBExp_B1G8

Exemplo 95

È molto bene anche per conoscere la differenza di comunicazione con un amici una persona in ufficio, in un negozio e anche per essere più gentile!
CLA_A2S7

Exemplo 96

Secondo me è molto rilevante studiare l'uso dei modificatori, perché loro sono importante per adeguare il nostro discorso a ogni contesto, formale o informale
ICIBExp_B1E3

Diversos alunos mencionaram também questões pragmalinguísticas: alguns se preocuparam com a competência linguística no sentido de saber falar e se expressar bem (*imparare como parlare bene*) e corretamente (*parlare più correttamente*), como observamos no Exemplo 97 e no Exemplo 98, ao passo que outros demonstraram compreender a importância de entender as nuances e sutilezas da língua, ou seja, seus efeitos no contexto (Exemplo 99). Os aprendizes, então, após a intervenção, demonstram estar cientes de que “parte do desafio de adquirir competência pragmática na língua-alvo é aprender a escolher entre uma variedade de formas que realizam funções parecidas e escolher de maneira adequada” [*“part of the challenge in acquiring target language pragmatic competence is learning to choose from a variety of forms which perform similar functions and then choosing appropriately*] (VELLENGA, 2004, p.9).

Exemplo 97

Per me è importante imparare come parlare bene la lingua italiana e essere sempre gentile con l'interlocutore
ICIBExp_B1G4

Exemplo 98

Perché può aiutare per sapere parlare più correttamente con gli altri
CLA_B1D9

Exemplo 99

È un elemento indispensabile primo per mostrare che sappiamo le sottilità della lingua. Poi, è molto pratico per avere conversazioni con persone sconosciute.
CLA_B1D4

Além da preocupação em saber utilizar a língua de acordo com o contexto, os aprendizes também demonstram ter consciência de que a língua pode modificar o contexto e, principalmente, nossas interações com os outros. Sendo assim, os aprendizes entendem que ser gentil com os interlocutores provavelmente trará consequências positivas para a interação (Exemplo 100 e Exemplo 101). Além disso, os alunos em contexto L2 se preocupam particularmente em serem “aceitos” (*essere “accettati”*) na comunidade em que se encontram (Exemplo 102) e chegam a fazer um esforço para parecer italianos (*sembrare più italiano*) por meio de seu uso da língua alvo (Exemplo 103). Os alunos percebem, então que o uso da língua é fundamental para influenciar o contexto: falar de forma gentil, cortês e adequada implica construir uma identidade de nós mesmos na interação, o que terá impactos nas nossas relações com os outros (CAFFI, 2011, 2017; MCCONACHY, 2019; LIDDICOAT & MCCONACHY, 2019).

Exemplo 100

Perché con educazione e gentileza sempre le cose rimangono più facile. Poi mi piace che le persone mi trattino della stessa maniera che io le tratto.
ICIBExp_B1E7

Exemplo 101

Penso che è rilevante perché è molto utile ne uso della lingua e nella conversazione. Forse grazie a questo gli italiani saranno più gentile con noi
CLA_A2S3

Exemplo 102

È molto utile, soprattutto perché quando siamo stranieri, una situazione dove si deve chiedere qualcosa a qualcuno in un'altra lingua può succedere spesso ed è importante di stare sempre gentile per essere "accettato"
CLA_B1D11

Exemplo 103

Perché puoi fare meno di sbagliato con la lingua e sembri più come un italiano o una italiana. Questo è il progetto!
CLA_B1D10

Vê-se, ainda, que alguns aprendizes, mesmo sem estar familiarizados com os conceitos de face propostos por Goffman (2011 [1967]) e Brown & Levinson (1987), demonstram

preocupação com a própria face positiva (*passar uma boa impressão*) (Exemplo 104) e com a face positiva e negativa do outro (*domande che possono essere offensive*) (Exemplo 105). O Exemplo 106 resume em um único comentário a complexa relação entre as variáveis contextuais, como DS, com aquelas mais psicológicas e identitárias ligadas à preservação da própria face (*non voglio sembrare più informale*).

Exemplo 104

Para passar uma boa impressão nas relações sociais.
ICIBExp_A2V3

Exemplo 105

Perché ci sono alcune domande che possono essere offensive senza questi modificatori
CLA_A2S5

Exemplo 106

Importante e utile perché non voglio sembrare più informale con una persona che non lo so
CLA_BID8

Por último, alguns alunos demonstram estar conscientes das dificuldades de adequar a língua ao contexto, principalmente nos casos em que se tem um repertório linguístico limitado (Exemplo 107 e Exemplo 108). Essa consciência é um passo importante que pode levar os alunos a notar (*notice*) as novas formas, facilitando sua aquisição.

Exemplo 107

Importantissimo! Perché quando sto imparando una lingua non è facile per sempre fare le giuste parole per il situazione.

CLA_BILI

Exemplo 108

Sì, penso che lo è [rilevante] perché è prima una forma di buona educazione e penso che è difficile di sembrare bene educato quando non parliamo bene una lingua. Penso anche che è una maniera di padroneggiare una lingua e no dare l'impressione che siamo straniero tutte le volte che parliamo. CLA_A2F1

Por meio desses depoimentos, alguns alunos demonstram possuir um grau de conscientização pragmática que lhes permite “enxergar o uso da língua como uma forma de ação social e se tornar mais atento às consequências das escolhas linguísticas” [“*see language use as a form of social action and [...] become attuned to the consequentiality of linguistic choices*”] (LIDDICOAT & MCCONACHY, 2019, p. 3). Não podemos afirmar que essa conscientização seja fruto da intervenção linguística, contudo é possível que tratar a interação entre a língua e o contexto de forma explícita tenha promovido essas reflexões. Mesmo assim, nem todos os aprendizes chegaram às mesmas conclusões.

O aluno B1D14, por exemplo, afirma ser melhor usar estratégias diretas para ser mais claro e evitar, assim, incompreensões (Exemplo 109). Parece que esse aluno considera a atenuação como uma mentira (*non fare bugia per cortesia*), ou talvez como uma “atuação”, como explica Caffi: “um falante que atenua, “atua” como um interlocutor atencioso, preocupado em ter tato, cuidado, consideração” [*un parlante che mitiga si “mette in scena” come in partner attento, intento a usare tatto, riguardo, considerazione*], mas “essa ‘atuação’ pode ser interpretada como cálculo, distância, não-immediatez” [*questa ‘messa in scena’ può essere interpretata come calcolo, distanza, non-immediatezza*] (CAFFI, 2017, p. 8), o que condiz com a interpretação do aluno B1D14. No entanto, nos perguntamos também como essa visão pode ser relacionada à interpretação das variáveis microsociais por determinada perspectiva sociocultural: no caso do aluno, a perspectiva alemã. Como lembra Bravo, o uso que se faz da língua “pressupõe conhecimentos compartilhados acerca de códigos linguísticos, sociais e culturais” [*presupone, entre otros, conocimientos compartidos acerca de códigos lingüísticos, sociales y culturales*] (BRAVO, 2010, p.21), no entanto, os aprendizes de L2 e LE não necessariamente compartilham esses conhecimentos sociais e culturais com os falantes nativos da língua que estão estudando. O depoimento desse aluno nos fez refletir sobre a importância da questão sociocultural, que talvez deveria ser abordada de maneira mais explícita em sequências didáticas que tratam da pragmática.

Exemplo 109

È buono di essere polite, ma anche di essere naturale. Più importante essere oneste, non fare bugia per cortesia. Meglio essere diretto!
CLA_B1D14

6.3 Os resultados das intervenções didáticas: discussão

Neste capítulo, os dados coletados no pré e pós-teste foram abordados considerando, a cada vez, uma diferente perspectiva: ora a competência linguística dos aprendizes (A2 ou B1), ora os tipos de pedidos (de serviço ou de empréstimos), ora o contexto (CLA ou ICIBExp), ora o grupo (experimental ou controle). A seguir, os resultados serão discutidos por uma perspectiva mais global, integrando as reflexões e interpretações de cada etapa da análise.

Os dados coletados por meio de DCTs e questionários retrospectivos simplificados apontaram que os efeitos da intervenção didática na conscientização metapragmática dos aprendizes se manifestaram tanto em nível pragmalinguístico quanto sociopragmático. Começando pela perspectiva pragmalinguística, as análises dos DCTs indicam mudanças em

três frentes: i) a inclusão de novos atenuadores (modificadores internos e atos de suporte); ii) a ampliação de repertório para realizar o mesmo recurso atenuador; iii) o aumento da idiomaticidade em que são realizados os pedidos.

Quanto ao primeiro ponto, as análises estatísticas mostraram que atenuadores pouco usados ou completamente inexistentes no pré-teste começaram a aparecer de forma consistente no pós-teste. No caso dos modificadores internos, isso ficou particularmente evidente nas formas tradicionalmente negligenciadas nos LDs, como os modificadores lexicais e a pergunta negativa. Os modificadores lexicais, que, como vimos, são normalmente pouco contemplados nos pedidos dos aprendizes em níveis iniciantes e intermediários (FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001; NUZZO, 2007, 2012), aumentaram significativamente após a intervenção didática, até no nível A2, indicando que essas formas foram, de fato, “notadas” por diversos aprendizes. Já a pergunta negativa teve uma presença pouco significativa no nível A2, mas apareceu de forma expressiva no nível B1, o que talvez se explique por sua complexidade sintática, que exige maior planejamento psicolinguístico, como sugere Nuzzo (2007). O fato de os alunos terem notado e tentado incorporar novos modificadores internos em seus pedidos acarretou, em diversos casos, uma diminuição no uso do modal *potere*, muito usado no T1, o que significa que os aprendizes conseguiram se desvencilhar da dependência dessa estrutura, ampliando, assim, seu repertório, pelo menos no momento de realização do pós-teste. Quanto aos atos de suporte, também constatamos o aparecimento ou o aumento de alguns deles no T2: preparadores, propostas de garantia, reconhecimentos do incômodo, despedidas e até saudações iniciais. É possível que o aumento significativo dos atos de suporte seja em parte devido ao menor esforço de planejamento exigido por esses recursos, que são, portanto, mais facilmente incorporados à realização dos atos de fala (cf. FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001; NUZZO, 2007). Além disso, o aumento dos atos de suporte pode indicar que o tratamento didático levou os aprendizes a ter uma visão do pedido não como simples ato linguístico que se realiza no nível da sentença, mas como “macro-ato” (cf. BLUM-KULKA ET AL., 1989; OLSHTAIN & COHEN, 1983; MURPHY & NEU, 1996; NUZZO, 2007; FERRARI & NUZZO, 2011; VÁLKOVÁ, 2014, entre outros). Acreditamos que apresentar pedidos contextualizados que se desenvolvem em uma série de turnos e identificar os diversos elementos que constituem esse ato comunicativo contribuiu para que os alunos percebessem essa estrutura mais completa e a reproduzissem no T2.

No pós-teste, observamos também uma ampliação do repertório para realizar cada tipo de atenuador. Por exemplo, nos encontros de serviço, a maioria dos aprendizes (principalmente do grupo ICIBExp) utilizou o modal *vorrei* para realizar o pedido no pré-teste, ao passo que no

pós-teste esses mesmos pedidos são realizados também por outras formas não analisadas, como *volevo*, a forma mais comum nos RPs, e *cercavo*. No nível B1, a mesma coisa aconteceu com os duvidadores lexicais, antes realizados principalmente com a forma *forse* e depois formulados também com *magari* e *per caso*.

O aumento da variedade de formas atinge outro aspecto típico das produções dos aprendizes: a falta de idiomaticidade (cf. HASSALL, 2001; NUZZO, 2007). Com o aumento do repertório, em alguns casos, os aprendizes têm mais chances de realizar pedidos mais idiomáticos. Esse fenômeno, que ocorre principalmente no nível B1, se manifesta, por exemplo, no caso dos duvidadores, antes expressos principalmente por meio da forma *forse*, pouco idiomática (*Forse hai una grammatica?*) e depois realizados por meio de *per caso*, deixando a formulação do pedido mais idiomática (*Hai per caso una grammatica?*).

Como vimos, segundo Kasper & Rose (2002), existem cinco estágios de desenvolvimento pragmático (cf. Capítulo 2). De acordo com esse modelo, os aprendizes do nível A2 se encontrariam entre o segundo estágio (“formulaico”) e o terceiro (“desempacotamento”), pois, por um lado, eles conseguem notar e aprender fórmulas fixas e não analisadas (*volevo*, *vorrei*, *scusi*, *un attimo*), mas têm mais dificuldades em incorporar estratégias sintaticamente mais complexas; por outro lado, porém, vários desses aprendizes já fazem um uso produtivo de estratégias indiretas, como a verificação das condições (*puoi prestarmi...?*), que marca o estágio do “desempacotamento”. Já os aprendizes de nível B1 parecem estar entrando na fase de “expansão pragmática”, pois tendem a realizar seus pedidos com estratégias indiretas, mas dependem ainda de um repertório limitado de formas. Esse repertório, no entanto, é expandido durante a intervenção didática, como mostra a incorporação de modificadores internos (pergunta negativa, duvidadores, minimizadores) e de atos de suporte. Assim como propõe Nuzzo (2012), vemos que o tratamento didático ajudou os aprendizes a alcançar simultaneamente o estágio de “expansão pragmática” e o de “aperfeiçoamento”, pois os alunos, ao mesmo tempo que aprendem as novas formas, também conseguem mapeá-las melhor e de maneira mais idiomática em relação ao contexto de uso (por exemplo, a diferença entre *forse* e *per caso* ou a inclusão e/ou realização mais convencional de atos de suporte como o preparador *posso chiederti...?* e a proposta de garantia *Te lo restituisco*). Com efeito, como mencionamos anteriormente, o simples aumento de modificadores não implica por si só uma maior adequação pragmática, no entanto, se o aumento é particularmente visível nas situações em que os próprios nativos fazem um uso maior desses recursos (a saber, situações de GI+ e DS+), isso pode ser interpretado como indício de uma maior adequação da língua ao contexto.

Passando, então, à perspectiva sociopragmática, os resultados do pós-teste mostram que não só os aprendizes que se encontram no estágio de “expansão pragmática” e “aperfeiçoamento”, mas até aqueles que estão na fase de “desempacotamento”, conseguiram utilizar de maneira contextualmente apropriada as novas formas “notadas” durante a intervenção didática. Com efeito, no nível A2, as expressões *vorrei*, *volevo* e *cercavo* foram incorporadas aos pedidos de serviço, enquanto os minimizadores foram incluídos principalmente nos pedidos de empréstimos. Ao mesmo tempo, observou-se que o uso de *voglio*, que aparecia em alguns pedidos de serviço no T1, quase desapareceu no T2. Já no grupo controle, não percebemos essa adequação da língua ao contexto: o aumento no número de atenuadores no pós-teste não parece estar ligado ao “peso” do pedido e, tanto no T1 quanto no T2, utilizaram-se formulações pouco adequadas à situação, como *vorrei* e *cercavo* nos pedidos de empréstimos e *voglio* nos pedidos de serviço. Nos grupos experimentais do nível B1, percebemos que os alunos incorporaram atos de suporte, como preparadores e reconhecimentos do custo do pedido, exclusivamente nas situações de DS+ ou GI+. No grupo controle, ao contrário, essas formas praticamente não apareceram. Observa-se então que o tratamento explícito dos atenuadores e do contexto em que eles ocorrem levou boa parte dos aprendizes de todos os níveis a criarem representações simbólicas dessas formas, mapeando-as em relação a seu contexto de uso (BIALYSTOCK, 1993). Portanto, embora o “aperfeiçoamento” das formas em relação ao contexto em nível procedural aconteça somente nos níveis mais avançados de CP (KASPER & ROSE, 2002), em nível declarativo, o tratamento explícito de aspectos sociopragmáticos traz resultados positivos.

Passando aos questionários retrospectivos simplificados, os dados coletados corroboram o que percebemos na análise das respostas do DCT. Pela perspectiva pragmalinguística, os aprendizes dos grupos experimentais demonstraram não só que usaram um maior número e uma maior variedade de recursos atenuadores em relação ao grupo controle, mas que esse uso é consciente, pois souberam identificar a função atenuadora da maioria dos recursos utilizados em suas respostas, até nos casos de formas menos salientes, como a pergunta negativa. O grupo controle, no entanto, se limitou a identificar os atenuadores mais evidentes e conhecidos, como os verbos modais, o *condizionale* e os modificadores de cortesia, indicando assim que o grupo experimental desenvolveu uma maior conscientização metapragmática. Pela perspectiva sociopragmática, o grupo experimental reconheceu conscientemente como critérios para suas escolhas linguísticas uma série de variáveis contextuais, como DS (tanto de familiaridade quanto devida à idade), GI e *setting*. O mesmo não ocorreu nas respostas dos aprendizes do grupo controle, que, independentemente do nível linguístico, utilizaram quase exclusivamente

como critério o binômio formal/informal, normalmente interpretado como a diferenciação entre situações que exigem o uso do pronome de tratamento *Lei* e aquelas que exigem o uso do pronome *tu*. Percebe-se, então, mais uma vez, o efeito positivo da intervenção didática, que parece ter levado os alunos a reconhecer diversos fatores determinantes no uso da língua.

Acerca da variável DS, pelos questionários, a distinção entre contextos formais e informais apareceu em praticamente todas as respostas como o principal critério que determina o uso da língua. Isso provavelmente é devido ao fato que os alunos são acostumados desde o nível básico a determinar a formalidade do contexto para decidir se utilizar o pronome de tratamento formal *Lei* ou o informal *tu*. No entanto, apesar de os aprendizes demonstrarem familiaridade com esse conceito, nos DCTs registramos um alto número de inconsistências no uso dessas formas. Em alguns casos, elas se explicam considerando que os alunos podem não ter adquirido ainda as estruturas linguísticas necessárias, como no caso das conjugações verbais (veja-se, por exemplo, o uso de *scusi* em situações informais e *scusa* em situações formais, ou a confusão entre o uso de *può* e *puoi*). Em outros casos, porém, trata-se de claras falhas sociopragmáticas, como na saudação *Ciao signora*, ou no uso de *Ciao* em uma interação marcada por formalidade (uso do pronome de tratamento *Lei*). Esses resultados sobre as dificuldades de acertar as saudações e os pronomes de tratamento adequados na L2 não são novidades e já apareceram em diversos estudos de outras línguas (FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001) e até nas produções de professores de italiano L2 (GAUCI et al., 2016) (cf. Capítulo 2). Talvez, para garantir um melhor entendimento em nível declarativo, essa variável necessite ser percebida em sua complexidade e não reduzida ao binômio formal/informal, como acaba sendo feito na maioria dos LDs (cf. Capítulo 4), ainda mais se considerarmos que esses conceitos são normalmente interpretados sob o prisma sociocultural e, portanto, podem não ter o mesmo significado em diferentes culturas (KASPER & HOUSE, 1989; BRAVO, 2010; MCCONACHY & HATA, 2013). Em nossas sequências didáticas, apesar de a DS ter sido explicitamente tratada tanto no nível A2 como no nível B1, reconhecemos que sua complexidade não foi adequadamente considerada. Esse é certamente um dos aspectos que precisaria ser melhorado nas atividades propostas, por exemplo, utilizando um *continuum* na representação das variáveis contextuais, como propõem Ishihara e Cohen (2010), o que permite uma melhor visualização da variação entre contextos (Cf. Capítulo 3 e Anexo A).

Considerando as respostas finais dos questionários retrospectivos simplificados, percebemos também que os aprendizes fazem observações que denotam certo grau de consciência pragmática. A maioria dos alunos destaca principalmente a importância de adequar a língua ao contexto, como vimos acima, mas também reflete sobre as consequências de

determinadas escolhas linguísticas sobre o contexto e a interação. Dessa forma, reconhecem que utilizar formas inadequadas pode ameaçar tanto a face do outro, quanto a própria, pois, por meio da língua, as pessoas constroem sua identidade no discurso, ou seja, definem a forma como querem ser vistas pelos outros (CAFFI, 1999, 2011, 2017; LIDDICOAT; MCCONACHY, 2019; MCCONACHY, 2019). Embora não possamos comprovar que essas reflexões sejam o resultado direto da nossa intervenção didática, é provável que dedicar um tempo da aula à análise das relações entre escolhas linguísticas e o contexto em que ocorrem promova a sensibilidade metapragmática necessária para perceber conscientemente a língua como forma de ação social (KONDO, 2008; MCCONACHY, 2019). Contudo, a resposta de um aprendiz nos fez refletir que seria necessário também dedicar certo espaço a relacionar, de forma mais explícita, o significado das variáveis contextuais ao contexto sociocultural italiano, pois, como vimos, não se trata de conceitos universais (BRAVO, 2010; TAGUCHI, 2018; LIDDICOAT & MCCONACHY, 2019) e podem, portanto, dar margem a interpretações equivocadas. Devido ao tempo reduzido da nossa sequência didática, não foi possível abordar essa questão, que poderia, porém, ser considerada na elaboração de futuras atividades.

Por meio das análises dos DCTs tentamos também perceber se o contexto de aprendizagem (L2 e LE) teve alguma influência sobre os resultados da intervenção didática. Pelas comparações traçadas ao longo do capítulo, percebe-se que, de forma geral, as diferenças entre o grupo CLA (L2) e o grupo ICIBExp (LE) se reduzem do pré para o pós-teste, o que indica que a intervenção didática opera de maneira similar nos dois contextos. Há, contudo, algumas distinções, que apresentaremos divididas com base no nível linguístico.

No nível A2, verificamos que os aprendizes em contexto L2 mostraram uma evolução tanto nos pedidos de serviço como nos pedidos de empréstimos, principalmente por incluir atenuadores como o *condizionale* no pós-teste. Os aprendizes nesse contexto substituíram *voglio* por *vorrei*, *volevo* e *cercavo* nos encontros de serviço, e aumentaram o uso de *potresti* ou *potrebbe* nos pedidos de empréstimos. Já os aprendizes em contexto LE não aumentaram significativamente o uso de formas como *vorrei* e *volevo* nos encontros de serviço após a intervenção didática porque essas formas já eram usadas desde o pré-teste; no entanto, no caso dos pedidos de empréstimos, não houve aumento do deslocamento temporal do T1 para o T2, pois esses alunos preferiram usar tanto formas menos complexas, como o modal *potere* no presente (*puoi*, *può*), a justificativa e os modificadores lexicais, quanto formulações com as quais estavam mais familiarizados, como a apresentação.

Vemos, então, que os aprendizes iniciantes em contexto LE, mesmo tendo mais de um ano de estudo de italiano, conseguem formular pedidos adequados no T1 somente nas situações

propostas nos LDs, que, como vimos, apresentam pouca variedade contextual e se concentram nos encontros de serviço. A esses alunos, então, ainda faltam os recursos linguísticos para a produção de pedidos em outros contextos, o que fica particularmente evidente quando transferem expressões como *cercavo* e *vorrei*, aprendidas no contexto dos encontros de serviço, para pedidos de empréstimo. A intervenção didática leva, de fato, os alunos a refletirem sobre a importância de atenuar os pedidos de acordo com o contexto, mas, por não terem um uso produtivo de certos recursos, como do *condizionale*, acabam recorrendo às formas atenuadoras cuja estrutura é morfossintaticamente menos complexa.

Já os aprendizes em contexto L2, apesar de terem menos tempo de estudo (a maioria declarou ter estudado italiano por menos de seis meses), têm mais exposição à língua, principalmente nas interações com colegas da universidade, coinquilinos e, em alguns casos, até com novos amigos italianos. Talvez devido ao maior contato com a língua alvo, esses alunos não tiveram as mesmas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes em contexto LE em incluir formas morfossintáticas complexas, como o *condizionale*, nos pedidos do pós-teste. Como nossa intervenção não se concentrou na conjugação de tempos e modos verbais, imaginamos que os alunos já conheciam algumas formas do *condizionale* (*potresti*, *potrebbe* e *sarebbe*) e a intervenção didática os ajudou simplesmente a refletir sobre a função e o efeito dessas formas levando-os a usá-las com mais frequência nos pedidos do pós-teste.

No nível B1, também constatamos que os aprendizes de italiano L2 parecem ter menos dificuldades em incorporar novos modificadores morfossintáticos em relação aos aprendizes de italiano LE. Com efeito, os alunos do CLA não tiveram dificuldades em utilizar diversos modificadores internos simultaneamente, como a pergunta negativa e o *condizionale*. Já entre os aprendizes do grupo ICIBExp, percebe-se que a introdução de novos modificadores internos (pergunta negativa e modificadores lexicais) acarreta uma drástica redução dos modais e dos deslocamentos temporais. Parece, então, que o uso desses recursos é mais automatizado entre os alunos em contexto L2, ao passo que ainda exige um considerável esforço de planejamento linguístico por parte dos alunos em contexto LE. A mesma dificuldade, todavia, não foi registrada no aumento dos atos de suporte, que foram acrescentados por diversos aprendizes independentemente do grupo. Isso poderia se explicar levando em conta que os atos de suporte são recursos que apresentam menor dificuldade para os aprendizes, como já foi apontado (cf. FAERCH & KASPER, 1989; HASSALL, 2001; NUZZO, 2007).

Verificamos, então, que existem algumas diferenças entre os aprendizes de italiano L2 e LE, mas não podemos afirmar que sejam necessariamente devidas ao contexto de aprendizagem. Com efeito, precisamos considerar que os aprendizes do grupo CLA, com uma

idade média de 22 anos, são consideravelmente mais novos que os alunos do grupo ICIBExp, com idade média de 47 anos (cf. Capítulo 5), o que também é um fator a se considerar (cf. BIALYSTOCK & HAKUTA, 1999). Assim, apesar das diferenças nos resultados entre os grupos em contexto de L2 e em contexto de LE, não podemos afirmar que o contexto seja um fator determinante nas escolhas linguísticas presentes nas produções dos alunos. Tampouco parece que o contexto tenha interferido nos efeitos da intervenção didática; pelo contrário, o tratamento parece ter promovido uma aproximação das realizações dos pedidos dos dois grupos, diminuindo as diferenças iniciais¹⁵⁴. A familiaridade com certas formas linguísticas, no entanto, que pode depender de diversos fatores, inclusive do tipo de insumo a que os aprendizes são expostos, parece ter interferido na incorporação de novas formas linguísticas, o que corrobora a tese de que, pelo menos nesses níveis, a gramática vem antes da Pragmática (cf. KASPER & ROSE, 2002; NUZZO, 2007 e 2012) e que, conseqüentemente, a Pragmática precisa ser destacada e tornada mais saliente (cf. FERRARI et al., 2015) para que os alunos possam desenvolver o *understanding* e as representações simbólicas que lhes permitam usar adequadamente as formas adquiridas.

¹⁵⁴ Provavelmente um tratamento de duração mais longa, como aqueles dos estudos de Shively (2011) e Alcón-Soler (2015, 2017), permitiriam uma integração maior do conteúdo aprendido durante a intervenção didática com o contexto em que se encontram os aprendizes e teria, possivelmente, mostrado diferenças mais marcantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se insere na área de estudos da Pragmática Interlinguística Instrucional (TAGUCHI, 2017), trazendo contribuições sobre o ensino da Pragmática pela perspectiva do italiano L2/LE. Embora estudos sobre o ensino de LE (principalmente voltados ao inglês) tenham comprovado que a instrução tem um papel importante em promover avanços na CP dos aprendizes, os LDs ainda tendem a negligenciar essa dimensão, o que contribui para que a Pragmática tenha um papel tendencialmente marginal nas aulas de L2/LE. Para avaliar o que acontece no cenário do italiano L2/LE, realizamos este trabalho com o duplice objetivo de entender como o ato de fala do pedido é representado em três coleções de LDs e de propor, a partir das eventuais lacunas encontradas, sequências didáticas miradas ao ensino dos pedidos pela perspectiva pragmalinguística e sociopragmática e à promoção de uma maior sensibilidade metapragmática entre os aprendizes de italiano L2 e LE.

Com isso em mente, uma vez definido o pedido como “macro-ato” de fala, analisamos pragmalinguística e sociopragmaticamente os pedidos de serviço em três coleções didáticas, comparando-os com pedidos realizados por falantes nativos em RPs. Conduzimos também uma análise das atividades didáticas voltadas ao ensino do pedido para verificar o tipo de informações metapragmáticas presentes nesses LDs. Com base nas lacunas identificadas nos manuais e nas análises de três *corpora* de RPs, preparamos sequências didáticas com o intuito de promover a conscientização pragmalinguística e sociopragmática de aprendizes de italiano. Essas atividades didáticas foram testadas em grupos experimentais em contexto de italiano L2 (Roma) e de italiano LE (São Paulo), confrontando as respostas a DCTs escritos e a questionários retrospectivos coletadas antes e depois da experimentação didática e comparando esses dados com aqueles coletados em turmas controle. Além de tentar aferir o efeito do tratamento, tratamos também de perceber se o contexto de aprendizagem teve alguma influência nos resultados da intervenção didática, confrontando as produções dos aprendizes de italiano L2 e LE.

À luz do que foi exposto nos capítulos anteriores, responderemos agora aos questionamentos que nortearam este trabalho, apresentados na Introdução e retomados a seguir.

1. *Como se caracteriza o insumo sociopragmático, pragmalinguístico e metapragmático que os livros didáticos de italiano para estrangeiros apresentam sobre o ato de fala dos pedidos.*

Vimos que os LDs têm sido geralmente considerados como uma fonte pobre e pouco adequada de insumo pragmático (cf. VELLENGA, 2004; CAMPILLO, 2007; NUZZO, 2013, 2015, 2016; REN & HAN, 2016; BARRON, 2016, entre outros). Em nossa análise, que comparou LDs com RPs, também encontramos diversas lacunas que já tinham sido apontadas por outros pesquisadores.

Do ponto de vista sociopragmático, percebemos que os manuais apresentam, de fato, pouca variedade situacional (NUZZO, 2016; REN & HAN, 2016): os pedidos de serviço acontecem sempre em situações padronizadas (BARRON, 2016) de alta DS e baixo GI, ao passo que os pedidos de favores e empréstimos acontecem quase exclusivamente em situações de baixa DS. Ademais, como os LDs apresentam os pedidos sempre nos mesmos *settings*, dando preferência aos encontros de serviço, constatamos que, seguindo a “filosofia do tamanho único” (GRAY, 2002), não há muitas diferenças entre as três coleções, as quais parecem ser direcionadas a um “aprendiz-turista”, preparado para consumir o *made in Italy* (CHIARINI, 2002; PORCELLATO, 2013).

Além disso, observamos que os diálogos que introduzem as formulações dos pedidos são normalmente contextualizados, com algumas exceções, e que os atos de fala são realizados considerando as variáveis contextuais: quanto maior o “peso” do pedido (BROWN & LEVINSON, 1987), mais recursos atenuadores serão utilizados. No entanto, nem sempre os atos de fala estão inseridos em contexto: nas atividades cujo foco é primariamente gramatical, aparecem frequentemente descontextualizados, tanto em exercícios com frases isoladas quanto em listas de “expressões úteis” (McCONACHY & HATA, 2013).

Mesmo quando os pedidos estão contextualizados, o contexto é normalmente tratado de forma implícita (BARRON, 2016), sem que os alunos sejam levados a refletir sobre a influência do *setting* ou das variáveis contextuais de DS, GI e P nas escolhas linguísticas dos interlocutores. Ademais, justamente porque o contexto não é considerado de forma explícita, quase nunca há oportunidades para que os alunos comparem realizações do pedido em contextos de diferente DS, GI ou P e percebam como as escolhas linguísticas sofrem a influência da situação.

Do ponto de vista pragmalinguístico, notamos que os pedidos dos LDs costumam oferecer uma variedade de formas inferior em relação aos dos RPs (CAMPILLO, 2007; NUZZO, 2013, 2015, 2016). Uma possível explicação para isso é a escassa variedade de

contextos: se os pedidos são sempre realizados em situações padronizadas (BARRON, 2016) e de baixa DS ou de baixo GI, não haverá a oportunidade para o uso de um leque mais amplo de modificadores internos e, principalmente, de atos de suporte (p. ex. preparadores, reconhecimentos do custo do pedido ou propostas de garantia ou ressarcimento). Outra possível explicação é a simplificação dos pedidos para se adequar a língua ao nível dos aprendizes. Com efeito, nosso levantamento revelou que a maioria das ocorrências dos pedidos (principalmente em *setting* de serviço) acontecem nas primeiras unidades dos LDs, quando os alunos ainda possuem um repertório limitado de formas (cf. NUZZO, 2013). Para evitar sobrecarregar os aprendizes iniciantes com quantidades excessivas de informação, os autores dos manuais optam por apresentar poucas formas, respeitando assim os estágios de desenvolvimento propostos por Kasper e Rose (2002). No entanto, nas unidades e volumes posteriores, quando os alunos já possuem um repertório mais amplo de formas, os LDs já não tratam mais dos pedidos, pois tendem a dedicar-se a gêneros textuais escritos (cf. NUZZO, 2013; ZIGLIO & RIZZO, 2014). Assim, as coleções didáticas tendem a apresentar um número limitado de modificadores para a realização dos pedidos.

No confronto com os RPs, foi também possível perceber que nem sempre os diálogos dos LDs reproduzem características típicas da oralidade, como as repetições (cf. GILMORE, 2004). Além disso, diferentemente dos RPs, muitas vezes os LDs apresentam diálogos “truncados”, em que não aparece o início e/ou o fim da conversação (cf. BARDOVI-HARLIG et al., 1991), omitindo atos de suporte que podem ser particularmente importantes em certos contextos, como as saudações iniciais nos encontros de serviço. O único LD a se esquivar desse problema é, curiosamente, o mais antigo, LIDI, em que os diálogos são RPs encenados por atores profissionais sem um *script* pré-definido (CONFORTI & CUSIMANO, 2005) e, por isso, mais próximos da língua espontânea.

Outro problema que notamos – e que pode também estar ligado ao uso da intuição na elaboração dos diálogos –, é o fato de que alguns modificadores particularmente frequentes nos RPs são quase ignorados nos LDs: a forma fixa *volevo* não é introduzida desde as unidades iniciais de pedidos de serviço, como *vorrei*, mas aparece somente em níveis mais avançados, na fase de “expansão pragmática” (KASPER & ROSE, 2002), ao passo que a pergunta negativa nunca é tratada explicitamente nas atividades e tampouco aparece com frequência nos diálogos. Como a pergunta negativa aparece de forma expressiva em dados coletados por meio de RPs (cf. NUZZO, 2007), mas quase não é usada nos DCTs (cf. SANTORO, 2017), é provável que se trate de um recurso oral pouco saliente e, por isso, não facilmente acessível ao conhecimento declarativo, ou metapragmático, dos nativos (cf. FERRARI et al., 2015). Se, como parece, os

diálogos dos manuais são elaborados com base no conhecimento declarativo e na intuição dos autores e não na pesquisa empírica, é provável que não contemplarão aspectos importantes da língua oral, oferecendo um insumo empobrecido que se distancia da língua em uso.

Finalmente, do ponto de vista metapragmático, já mencionamos que os LDs não tratam explicitamente a relação entre língua e contexto, já que este, quando está presente, é tratado de maneira implícita (BARRON, 2016). Quanto às variáveis contextuais, os manuais, no início de cada coleção, dedicam uma seção à DS, normalmente abordada em termos de formal (quando se usa o pronome de tratamento *Lei*) e informal (quando se usa o pronome *tu*), enquanto outras variáveis contextuais, como o GI, nunca são abordadas explicitamente. Outros aspectos ligados à dimensão pragmática, como a atenuação e a cortesia, são tratados de forma superficial por meio de expressões como “*chiedere qualcosa in modo gentile*”, que, não associadas às variáveis contextuais, acabam sendo vagas (MURRAY, 2012; PETRAKI & BAYES, 2013; McCONACHY & HATA, 2013). Como vimos, as informações metapragmáticas são necessárias para promover a conscientização (*awareness*) sobre o uso da língua, que acontece a nível da reflexão explícita (SCHMIDT, 1993; BIALYSTOCK, 1993; GLASER, 2013; TAGUCHI, 2015, entre outros) e nos permite fazer escolhas informadas sobre o que dizer, considerando as restrições impostas pelo contexto, o efeito que nossas palavras podem ter sobre a interação e questões identitárias individuais. Portanto, ao não incluir informações metapragmáticas, os LDs fazem com que os aprendizes sejam “privados do tipo de produtividade que vem com o entendimento de princípios gerais e com os processos de descoberta que esse tipo de entendimento permite” [*“deprived of the kind of productivity that comes from an understanding of general principles and the process of discovery that such understanding enables”*] (MURRAY, 2012, p. 320).

Podemos concluir que os LDs, de fato, ainda apresentam uma série de lacunas na representação sociopragmática e pragmalinguística dos pedidos e na inclusão de informações metapragmáticas que levem os alunos a refletir sobre a relação entre língua e contexto. Não podemos esperar que os LDs consigam abarcar todos os conteúdos importantes e relevantes para o ensino de línguas, no entanto, estar cientes de suas lacunas pode contribuir a melhorá-los e/ou a criar atividades suplementares relevantes, que tratem justamente das questões que, até agora, não se conseguiu incluir nos manuais disponíveis no mercado.

2. *Se e em que medida o material semiautêntico dos role-plays analisados e utilizados como insumo na preparação de atividades didáticas sobre pedidos pode suprir algumas das lacunas apontadas nos LDs.*

Nesta pesquisa, os diálogos dos LDs foram confrontados com dados coletados por meio de RPs. Como já dissemos ao longo do trabalho, os RPs não podem ser considerados como dados naturalísticos, mas há diversas pesquisas que apontam que dados coletados com esse método se aproximam muito à conversa natural (cf. HOUCK & GASS, 1996; KASPER & ROSE, 2002; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; BATALLER, 2013; GOLATO, 2017).

Com efeito, em nossa pesquisa, a análise dos três *corpora* de RPs nos permitiu identificar uma série de elementos pragmáticos pouco presentes nos LDs, mas frequentes na língua natural, pelo menos de acordo com a literatura consultada (cf. ASTON, 1995a e 1995b; PLACENCIA & RUEDA, 2011, entre outros). Entre eles, destacam-se a pergunta negativa e uma variedade de atos de suporte (propostas de garantia e de ressarcimento, reconhecimento do incômodo e do custo do pedido).

Na preparação das sequências didáticas, os RPs também se revelaram muito úteis. Em primeiro lugar, a possibilidade de ter acesso a um *corpus* de pedidos gravados, a partir de instruções idênticas, por duplas de falantes nativos nos permitiu observar como vários falantes produziram o mesmo pedido, ou seja, por um lado, pudemos notar diferentes formas (por exemplo, o uso de *vorrei*, *volevo*, *cercavo*, *mi serve* e *mi servirebbe* ao fazer um pedido em encontros de serviço) mas, por outro, foi possível identificar tendências comuns (por exemplo, a saudação inicial nos pedidos de serviço e a repetição dos agradecimentos nos pedidos de favores e empréstimos) (cf. HOUCK & GASS, 1996; BARDOVI-HARLIG & MOSSMAN, 2016). Essas análises nos possibilitaram identificar expressões frequentes na língua oral que são, por vezes, ignoradas nos LDs. Em segundo lugar, a manipulação das variáveis contextuais se revelou especialmente importante, pois nos permitiu incluir nas sequências didáticas interações que facilitavam a percepção, por parte dos aprendizes, do efeito da DS ou do GI nas escolhas linguísticas dos falantes, proporcionando reflexões sobre a relação entre língua e contexto (JUDD, 1999; ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008; ISHIHARA & COHEN, 2010, entre outros). Por último, outra vantagem considerável dos RPs é que neles, diferentemente do que ocorre nos LDs, o ato de fala é normalmente realizado como ato comunicativo ou “macro-ato”, constituído de apelos, atos principais e uma variedade de atos de suporte (OLSHTAIN & COHEN, 1983; NUZZO, 2007; VÁLKOVÁ, 2012, entre outros) (cf. Capítulo 1).

Lembramos que, entre os LDs analisados, *Linea Diretta* também parte de RPs para a elaboração das atividades didáticas, o que tem se revelado vantajoso, já que essa é a coleção que aborda a maior variedade pragmalinguística. Entretanto, por elaborar cada unidade com base em um único RP, *Linea Diretta* acaba incorrendo em algumas limitações, tanto pragmalinguísticas como sociopragmáticas. Com efeito, elaborar atividades a partir de *corpora* de RPs, mesmo que pequenos, tem a dupla vantagem de possibilitar a identificação de normas e padrões pragmáticos na realização de certos atos de fala em determinado contexto e de permitir a comparação entre RPs realizados em situações similares, o que não pode ser feito gravando um único RP para cada situação.

Podemos concluir que o uso de *corpora* de RPs tem apresentado uma série de vantagens em relação aos materiais normalmente propostos nos LDs (cf. ISHIHARA & COHEN, 2010), comprovando ser uma fonte de insumo que merece ser tomada em consideração na elaboração de material didático (cf. BARDOVI-HARLIG, 2015).

3. *Se e em que medida uma intervenção didática com atividades desenvolvidas especialmente para o ensino de pedidos em italiano pode contribuir para que os aprendizes adquiram maior sensibilidade metapragmática em termos tanto sociopragmáticos quanto pragmalinguísticos.*

As sequências didáticas preparadas a partir dos RPs foram utilizadas em tratamentos didáticos curtos, que duraram aproximadamente 60 minutos, em turmas de italiano L2 no CLA de Roma e em turmas de italiano LE no ICIB de São Paulo. Para medir o resultado dessas intervenções, foram confrontados os dados coletados antes e logo depois do tratamento por meio de DCTs. Ademais, o mesmo instrumento de coleta de dados foi utilizado em turmas controle no ICIB para verificar se os resultados obtidos nas turmas experimentais podem ser considerados, pelo menos em parte, fruto da intervenção didática.

Os dados demonstram que, do pré-teste para o pós-teste, houve uma série de modificações nas respostas dos aprendizes que podem ser devidas ao tratamento. Do ponto de vista pragmalinguístico, após a intervenção, os aprendizes dos grupos experimentais incluíram em seus pedidos tipos de modificadores que não tinham sido usados antes, como a pergunta negativa, ou até novas formas do mesmo modificador, como no caso do deslocamento verbal, antes realizado principalmente por meio do *condizionale* (*vorrei*) e depois realizado também com o imperfeito (*volevo* ou *cercavo*). A inclusão de novas formas promoveu uma maior idiomatidade das respostas no pós-teste (HASSALL, 2001), ao passo que o aumento de atos de suporte parece indicar que os alunos passaram de uma concepção do pedido como ato de

fala no nível da sentença para uma percepção do pedido como “macro-ato” ou ato comunicativo (NUZZO, 2007; VÁLKOVÁ, 2012).

Notamos também que as fases de desenvolvimento (cf. KASPER & ROSE, 2002) em que se encontram os aprendizes dos diferentes níveis determinam o tipo de aproveitamento pragmalinguístico que eles conseguem obter das atividades didáticas propostas. De fato, estruturas sintaticamente mais complexas, como a pergunta negativa, não conseguem atrair a atenção dos aprendizes de A2, que estão entre o estágio “formulaico” e o de “desempacotamento” e, portanto, só conseguem perceber (*notice*) as fórmulas fixas menos complexas (*vorrei, volevo, forse, un attimo*) e as formas já conhecidas (as saudações, os agradecimentos, as apresentações). No entanto, apesar dessas restrições linguísticas, a instrução parece ajudar esses aprendizes a refletir sobre suas produções e a adequá-las conscientemente à situação fazendo uso dos poucos e simples recursos conhecidos, que começam a ser mapeados em novos contextos (p. ex. cumprimentar antes de fazer um pedido em encontros de serviço, apresentar-se quando se bate na porta do vizinho).

No caso dos aprendizes de B1, que já adquiriram um maior número de estruturas morfossintáticas, percebemos que eles se encontram no estágio de “expansão pragmática”, portanto não sofrem com as mesmas limitações que os alunos de A2 e conseguem notar e tentar incluir conscientemente um maior número de formas atenuadoras em seus pedidos. Nesse estágio, de acordo com Nuzzo (2012), os alunos não só ampliam o repertório (“expansão pragmática”), mas também aprendem a mapear as novas formas em relação ao contexto (“aperfeiçoamento”). Considerando que, como argumenta Bialystock (1993), o mapeamento das formas é um processo que exige a criação de representações simbólicas em nível explícito, é importante fornecer aos aprendizes informações contextuais suficientes que lhes permitam tanto de notar as novas expressões linguísticas (*noticing*) quanto de entender seu contexto de uso (*understanding*) (SCHMIDT, 1993).

Tratar explicitamente a dimensão sociopragmática também tem trazido resultados positivos no nosso tratamento. Com efeito, tanto os alunos de nível A2 quanto os de nível B1 após a intervenção conseguiram adequar melhor a língua ao contexto, evitando o uso de *voglio* e incluindo os atos de suporte adequados. Ademais, as novas formas aprendidas foram normalmente utilizadas de acordo com o *setting* e as variáveis contextuais: *volevo* e *cercavo* nas situações de serviço, a maioria dos atos de suporte em situações de maior GI, o aumento das apresentações nos pedidos aos vizinhos etc. O fato de as mesmas mudanças que observamos nos grupos experimentais não terem ocorrido no grupo controle parece ser mais um indício de que os resultados obtidos são, pelo menos em parte, consequência do tratamento didático.

A análises dos dados coletados com DCTs nos fez notar também que, nas respostas dos aprendizes dos grupos experimentais, há duas forças que agem simultaneamente: os estágios de desenvolvimento (KASPER & ROSE, 2002) em que se encontram os alunos no momento da intervenção didática determinam quais formas eles conseguirão notar e reproduzir, o que corrobora a ideia de que a gramática vem antes da Pragmática (cf. KASPER & ROSE, 2002; NUZZO, 2007; NUZZO & GAUCI, 2012). No entanto, percebe-se também que a instrução promove a conscientização dos aprendizes acerca da dimensão pragmática (ESLAMI-RASEKH, 2005) e os leva a tentar adequar a língua ao contexto, fazendo uso dos recursos que têm à disposição. Isso mostra que o ensino explícito pode ser determinante em fazer com que a competência pragmática acompanhe o desenvolvimento linguístico, pelo menos em nível declarativo, ou metapragmático.

A coleta de dados por meio dos questionários retrospectivos simplificados corrobora os resultados dos DCTs. Do ponto de vista pragmalinguístico, os aprendizes dos grupos experimentais demonstraram ter consciência da função atenuadora de diversos modificadores internos, inclusive das novas formas que apareceram somente no T2, ao passo que os aprendizes do grupo controle se limitam a reconhecer os atenuadores estudados nos LDs (verbos modais, *condizionale*) e os mais transparentes (marcadores de cortesia). Do ponto de vista sociopragmático, os alunos dos grupos experimentais reconhecem que suas escolhas linguísticas foram feitas com base em variáveis contextuais como *setting* e GI, além da DS, enquanto os aprendizes do grupo controle normalmente apontam somente para a diferença, também tratada nos LDs, entre contextos formais e informais.

Assim, os dados coletados no pré e pós-teste dos grupos experimentais (CLA e ICIBExp) e seu confronto com o grupo controle (ICIBCont) parecem demonstrar que, pelo menos em nível declarativo e metapragmático, as sequências didáticas tiveram efeito. Como apontam Félix-Brasdefer (2010) e Nuzzo e Gauci (2014), no entanto, precisamos considerar que o DCT e o questionário retrospectivo simplificado nada nos dizem acerca do conhecimento procedural dos aprendizes, que pode não ter sido afetado pelas sequências didáticas, ou seja, o fato de os aprendizes terem demonstrado uma competência pragmática *offline* mais apurada não garante que, quando engajados em interações espontâneas, eles consigam acessar e utilizar esse conhecimento. Contudo, é possível que uma maior consciência metapragmática promova entre os aprendizes uma reflexão informada sobre as próprias escolhas linguísticas e suas consequências na interação (LIDDICOAT & MCCONACHY, 2019), o que, considerando a curta duração das intervenções, era o objetivo principal das atividades propostas (cf. ESLAMI-RASEKH, 2005).

4. *Se e em que medida as diferenças entre os contextos de aprendizagem de italiano L2 (na Itália) e LE (no Brasil) influenciam os resultados da intervenção didática.*

Por termos coletado dados tanto em contexto de italiano L2 (CLA) quanto em contexto de italiano LE (ICIBExp), decidimos também confrontar os resultados desses dois grupos entre si, para observarmos as analogias e diferenças.

O que percebemos foi que, em geral, antes da intervenção didática, os dois grupos apresentam uma série de diferenças, que diminuem consideravelmente no pós-teste. Esse resultado acaba ratificando o efeito das sequências didáticas, que parecem ter influenciado de maneira semelhante os aprendizes nos dois contextos, mesmo tendo os dois grupos características distintas como idade e contexto instrucional (universitário ou de curso livre de idioma).

Observou-se que os conhecimentos pragmatolinguísticos dos aprendizes de contexto LE, principalmente nos níveis iniciantes, dependem, em grande parte, do insumo oferecido pelos materiais didáticos. Isso se torna particularmente evidente no caso dos pedidos de serviço, que a maioria dos aprendizes do grupo ICIBExp realizou por meio da fórmula *vorrei*, ensinada no LD. Nas produções dos aprendizes em contexto L2, por outro lado, a influência dos LDs não é clara; pelo contrário, as respostas demonstram que eles têm acesso a formas linguísticas ainda não tratadas explicitamente nos LDs de nível A2, como o *condizionale* dos verbos *potere* e *essere* (*potrei, potresti, sarebbe possibile*). Não podemos afirmar que o conhecimento dessas formas seja realmente devido ao contexto em que se encontram os aprendizes, mas é comprovado que o acesso a um insumo mais variado na convivência com colegas da universidade, coinquilinos e amigos pode acelerar o desenvolvimento da competência linguística (cf. BARDOVI-HARLIG, 2013). Mesmo conhecendo as formas provavelmente desde antes da intervenção didática, diversos aprendizes em contexto L2 começam a utilizá-las somente no pós-teste, demonstrando tanto que a competência linguística vem antes da competência pragmática (cf. NUZZO, 2007, 2012) quanto que a intervenção didática levou os aprendizes a refletir sobre a função e o contexto de uso das formas (BIALYSTOCK, 1993; SCHMIDT, 1993; ESLAMI-RASEKH, 2005; GLASER, 2013, entre outros).

No nível B1, percebe-se que, no pós-teste, os alunos em contexto L2 tiveram mais facilidade em incorporar novas formas (p. ex. a pergunta negativa) em suas produções, ao passo que entre os aprendizes em contexto LE, a incorporação de novas formas exigiu o abandono de outras estruturas (como o *condizionale*), revelando o que parece ser um menor domínio linguístico.

Cabe lembrar que as instituições nas quais foi conduzida a intervenção, apesar de ambas seguirem a divisão em níveis de acordo com o QECR (2001), não usam os mesmos testes diagnósticos para verificar o nível de cada aprendiz, não sendo, portanto, possível identificar se as diferenças encontradas nos dois grupos são devidas ao contexto de italiano L2 e LE ou à proficiência (KASPER & ROEVER, 2005), sem contar os já mencionados fatores que distinguem os dois grupos como a idade (BIALYSTOCK & HAKUTA, 1999) e o tipo de contexto instrucional (NIEZGODA & ROEVER, 2001).

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS

Assim como acontece em todo trabalho, nós também nos deparamos com algumas limitações e empecilhos, que apresentaremos a seguir, sugerindo, quando possível, soluções e propostas para estudos futuros.

Quanto à parte voltada aos LDs, em primeiro lugar precisamos considerar que selecionamos um número restrito de materiais em relação às coleções disponíveis no mercado. Apesar de os LDs escolhidos serem muito difundidos no Brasil, na Itália e em outros países europeus, as lacunas neles encontradas poderiam já ter sido em parte evitadas em outras coleções didáticas. Portanto, em estudos futuros, poderia ser interessante analisar uma amostra maior de LDs, incluindo também livros mais atuais e de níveis mais elevados (C1 e C2).

Além disso, precisamos considerar que, em nossas análises pragmalinguísticas e sociopragmáticas, contemplamos somente os pedidos que poderiam ser comparados com aqueles dos RPs a que tivemos acesso, a saber, pedidos em encontros de serviço e pedidos de favores e empréstimos em contextos de P (A=B). Dessa maneira, não conduzimos uma análise pragmalinguística dos pedidos de informações e tampouco consideramos os pedidos em situações de hierarquia P (A<B). Estudos futuros poderiam se dedicar à coleta de RPs ou de dados naturalísticos desse tipo de pedidos e permitir, assim, uma análise mais completa desse ato de fala nos LDs e na língua espontânea.

Quanto à intervenção didática, o principal entrave com que nos deparamos foi o pouco tempo disponível com os aprendizes, que, por um lado, restringiu a duração das sequências didáticas e, por outro, limitou o número e o tipo de instrumentos que utilizamos nas coletas de dados.

O tempo limitado para a intervenção didática nos levou a concentrar-nos sobre atividades de conscientização, não havendo tempo para atividades de prática controlada e livre (cf. JUDD, 1999; KONDO, 2008; GLASER, 2013) que promovessem um maior controle dos aprendizes sobre as formas (cf. segunda parte do modelo bidimensional de Bialystock, 1993). Dessa forma, tivemos que focalizar nossa coleta de dados sobre o conhecimento declarativo dos aprendizes, desconsiderando, por ora, o conhecimento procedural (cf. NUZZO & GAUCI, 2014).

A curta duração das atividades tampouco permitiu que déssemos suficiente atenção à dimensão sociocultural, que, como vimos, mereceria maior destaque para que se evitassem incompreensões (cf. BRAVO, 2011; McCONACHY, 2019).

A proposta de atividades curtas foi intencional, pois nos permitiu realizar nossa intervenção didática em contextos onde a Pragmática é ainda negligenciada, mas, a nosso ver, deveria ser abordada de maneira mais explícita e sistemática. No entanto, nossa experiência nos fez notar que essa escolha trouxe diversas restrições e, por isso, poderia ser interessante considerar tratamentos ligeiramente mais extensos, que permitam incluir nas sequências didáticas atividades voltadas também a promover o conhecimento procedural dos aprendizes.

Ter um maior tempo à disposição poderia, inclusive, ter repercussões nos instrumentos usados na coleta de dados: o pós-teste poderia ser realizado na aula posterior à intervenção didática e um pós-teste tardio também poderia ser implementado. Com efeito, os dados coletados logo após a intervenção não nos permitem saber se os resultados obtidos se mantêm ao longo do tempo. Além disso, uma intervenção mais longa, voltada a promover o conhecimento declarativo e procedural, poderia contar com outros instrumentos de coleta de dados, como DCTs orais e RPs (cf. GAUCI, 2012).

Além disso, a análise dos DCTs coletados nos pré e pós-teste, que consistiu na identificação da quantidade e do tipo de elementos constitutivos do pedido (p. ex. modificadores internos e atos de suporte), poderia ter sido triangulada com outros tipos de análise como, por exemplo, a avaliação das respostas dos aprendizes por parte de falantes nativos (*raters*) (cf. GAUCI et al., 2016; SANTORO & NASCIMENTO SPADOTTO, 2020). Por meio de critérios de avaliação específicos, os avaliadores (ou *raters*) mediriam a adequação das respostas ao contexto e isso poderia gerar resultados interessantes não somente em relação ao efeito da intervenção didática, mas também a uma possível correlação entre o aumento no uso de modificadores e a adequação pragmática dos pedidos realizados pelos aprendizes. Avaliações dessa natureza poderão ser realizadas em etapas futuras.

Mais uma limitação da nossa pesquisa está na comparação entre os contextos de L2 e LE: por termos considerado grupos experimentais muito diferentes entre si e por não ter realizado um teste de proficiência com todos os aprendizes antes da intervenção, não conseguimos chegar a conclusões claras sobre a influência do contexto de aprendizagem no desenvolvimento da CP. No entanto, realizar um confronto sistemático da performance dos aprendizes de L2 e de LE no pré-teste poderia trazer informações relevantes sobre a influência do contexto no desenvolvimento da competência pragmática, sem considerar, nesse caso, a influência da intervenção didática. Mesmo assim, como vimos, o efeito da permanência no país da língua alvo não é simples de aferir, pois interage com uma série de diversos outros fatores (proficiência, idade, contato com nativos, perspectiva sociocultural, etc.), que também precisam

ser medidos ou, pelo menos, levados em conta (cf. NIEZGODA & ROEVER, 2001; BARDOVI-HARLIG, 2013; SHIVELY, 2011; ALCÓN SOLER, 2017).

Além das limitações já apontadas não podemos esquecer que nosso estudo, tanto nas análises dos LDs quanto na elaboração das sequências didáticas, se restringiu unicamente ao ato de fala do pedido. No caso dos LDs, os pedidos apresentam as mesmas lacunas já apontadas por estudos similares sobre os agradecimentos, os elogios e os convites (NUZZO, 2013, 2015, 2016), demonstrando que os manuais não parecem ser uma fonte de insumo adequada ao ensino de diversos aspectos da CP. Quanto às sequências didáticas, o pedido, por ser um ato de fala comumente utilizado, oferece um bom ponto de partida para introduzir as principais questões pragmáticas (ESLAMI-RASEKH, 2005), no entanto, para que os aprendizes alcancem um nível avançado de CP, é necessário abordar um leque mais variado de atos de fala e de outros aspectos da Pragmática na sala de aula de italiano L2/LE. Pesquisas futuras, então, poderiam tratar de outros atos de fala comuns na linguagem cotidiana, propondo atividades que ajudem os aprendizes a desenvolver sua CP tanto em nível procedural quanto em nível metapragmático, promovendo reflexões sobre a influência do contexto na língua e o efeito da língua na interação e levando, assim, os aprendizes a terem um entendimento da língua como ação social (LIDDICOAT & McCONACHY, 2019).

Por fim, precisamos lembrar que cada contexto instrucional tem suas especificidades e que os professores são os mais aptos a identificar e levar em consideração as necessidades de seus alunos. Por seu papel de destaque na sala de aula de L2/LE, é importante investir no desenvolvimento dos LDs, mas precisamos admitir que esses materiais terão sempre suas limitações e, por isso, é ainda mais fundamental preparar os professores para que percebam, por um lado, a importância da Pragmática no ensino de L2/LE e, por outro, o fato de essa dimensão ser por vezes negligenciada nos materiais disponíveis no mercado. Tendo consciência da importância do desenvolvimento da competência (meta)pragmática nos aprendizes de L2/LE, os professores têm um papel determinante em assegurar que a Pragmática receba a devida atenção na sala de aula (cf. ISHIHARA & COHEN, 2010; VELLENGA, 2011; ISHIHARA, 2011) e é, talvez, também nessa direção que se deveriam concentrar os estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABE, H. **The Realization of the Apology Speech Act in English by Japanese Speakers: Cross-Cultural Differences, Pragmatic Transfer, and Pedagogical Implications**, 2017. 176 p. Tese (Doutorado em Literatura inglesa) - Doshisha Women's College of Liberal Arts, Kyoto, 2017.
- ACHIBA, M. **Learning to Request in a Second Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- ALBELDA, M.; BRIZ, A.; CESTER, A. M.; KOTWICA, D.; VILLALBA, C. Ficha metodológica para el análisis pragmático de la Atenuación en corpus discursivos del español. **ES.POR.ATENUACIÓN. Oralía**, p. 1-44, 2014.
- ALCÓN SOLER, E. Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? **System**, v. 33, n. 3, p. 417-435, 2005.
- ALCÓN SOLER, E. Mitigating e-mail requests in teenagers' first and second language academic cyber-consultation. **Multilingua**, v. 32, n. 6, p. 779-799, 2013. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/j/multi.2013.32.issue-6/multi-2013-0037/multi-2013-0037.xml>>. Acesso em: 12/12/2019.
- ALCÓN SOLER, E. Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. **System**, v. 48, p. 62-74, 2015.
- ALCÓN SOLER, E. Pragmatic Development During Study Abroad: An Analysis of Spanish Teenagers' Request Strategies in English Emails. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 37, p. 77-92, 2017.
- ALCÓN SOLER, E.; MARTÍNEZ FLOR, A.; SAFONT JORDÀ, M. Towards a typology of modifiers for the speech act of requesting: a socio-pragmatic approach. **RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada**, v. 4, p. 1-35, 2005.
- ANTHONY, L. **AntConc (Version 3.5.2) [Computer Software]**. Tokyo, Japão: Waseda University, 2017.
- ASTON, G. In reference to the role of openings in service encounters. **Cahiers de linguistique française**, v. 16, p. 89-112, 1995a.
- ASTON, G. Say "Thank You": Some Pragmatic Constraints in Conversational Closings. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 1, p. 57-86, 1995b.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.
- BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução de N. M. Fontana. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. Describing Language Ability: Language Use in Language Tests. In: BACHMAN, L. F. (Org.); **Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. p. 61-84, 1996. Oxford: Oxford University Press.
- BAGHERKAZEMI, M. Interlanguage Pragmatics: A Compendium of Theory and Practice. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, v. 3, n. 5, p. 38-53, 2016.
- BAJANI, A. **La vita non è in ordine alfabetico**. Torino: Einaudi, 2014.
- BARDOVI-HARLIG, K. Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. **Language Learning**, v. 49, n. 4, p. 677-713, 1999.

BARDOVI-HARLIG, K. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In: KASPER, G.; ROSE, K. R. (Orgs.); **Pragmatics in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.13-32.

BARDOVI-HARLIG, K. Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In: TROSBORG, A. (Org.); **Handbook of Pragmatics: Pragmatics across Languages and Cultures**. De Gruyter Mouton, 2010. p. 219-259.

BARDOVI-HARLIG, K. Developing L2 Pragmatics. **Language Learning**, v. 63, n. SUPPL. 1, p. 68-86, 2013.

BARDOVI-HARLIG, K. Operationalizing conversation in studies of instructional effect in L2 pragmatics. **System**, v. 48, p. 21-34, 2015.

BARDOVI-HARLIG, K.; DÖRNYEI, Z. Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 233-259, 1998.

BARDOVI-HARLIG, K.; HARTFORD, B. S. "At Your Earliest Convenience:" A Study of Written Student Requests to Faculty. **Pragmatics and Language Learning**, v. 7, p. 55-69, 1996.

BARDOVI-HARLIG, K.; HARTFORD, B. S. **Interlanguage Pragmatics: Exploring Institutional Talk**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BARDOVI-HARLIG, K.; MAHAN-TAYLOR, R.; MORGAN, M. J.; REYNOLDS, D. W. Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. **ELT Journal**, v. 45, p. 4-15, 1991.

BARDOVI-HARLIG, K.; MOSSMAN, S. Corpus-based materials development for teaching pragmatic routines. In: TOMLINSON, B. (org); **SLA research and material development for language learning**. New York, Oxon: Routledge, 2016. p.250-267.

BARDOVI-HARLIG, K.; MOSSMAN, S.; VELLENGA, H. E. The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 3, p. 324-350, 2015.

BARDOVI-HARLIG, K.; SALSBURY, T. Oppositional Talk and the Acquisition of Modality in L2 English. In: SWIERZBIN, B.; MORRIS, F.; ANDERSON, M. E.; KLEE, C. A.; TARONE, E. (Orgs.); **Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 second language research forum**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. p. 57-76.

BARRON, A. **Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context**. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins, 2003.

BARRON, A. Variational pragmatics in the foreign language classroom. **System**, v. 33, n. 3, p. 519-536, 2005.

BARRON, A. Developing Pragmatic Competence Using EFL Textbooks: Focus on Requests. **Literacy Information and Computer Education Journal**, v. 7, n. 1, p. 2172-2179, 2016.

BATALLER, R. Role-plays vs. natural data: asking for a drink at a cafeteria in peninsular Spanish. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 18, n. 2, p. 111-126, 2013.

BATALLER, R. Pragmatic Variation in the Performance of Requests: a comparative study of service encounters in Valencia and Granada (Spain). In: HERNANDEZ-LOPEZ, M. De la O.; FERNANDEZ-AMAYA, L. (Orgs.); **A multidisciplinary approach to service encounters**, Studies in Pragmatics. Leiden; Boston: Brill, 2015. p.113-137.

BAZZANELLA, C. Segnali discorsivi. **Treccani**, 2011. disponível online. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>). Acesso em: 14/2/2020.

BERTON, F. **Discordância e desaprovação em sala de aula: um estudo sobre a (não)utilização de estratégias atenuadoras em contexto bilíngue ítalo-brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BIALYSTOCK, E. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Orgs.); **Interlanguage pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993. p. 43-58.

BIALYSTOCK, E.; HAKUTA, K. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org.); **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 161-181.

BLUM-KULKA, S. Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. **Eric**, p. 61-61, 1980.

BLUM-KULKA, S. Indirectness and politeness in requests: Same or different? **Journal of Pragmatics**, v. 11, n. 2, p. 131-146, 1987.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J. J.; KASPER, G.; ROEVER, C. **Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies**. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1989.

BORRO, I. L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali. In: CORTÉS VELÁSQUEZ, D.; NUZZO, E. (Orgs.); **Il task nell'insegnamento delle lingue: Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre**. Roma: Roma Tre press, 2018. p.41-75.

BOUTON, L. F. Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process. In: HINKEL, E. (Org.); **Culture in Second Language Teaching and Learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p.47-70.

BRAVO, D. Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. **Oralia**, v. 4, p. 299-314, 2001.

BRAVO, D. Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. In: ORLETTI, F.; MARIOTTINI, L. (Orgs.); **(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio**. Roma; Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre e EDICE, 2010. p.19-46.

BRIZ, A. La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. In: CORTÉS, L. (Org.); **El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral**. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 1995. p.103-122.

BRIZ, A.; ALBELDA, M. Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR. ATENUACIÓN). **Onomazein**, v. 28, n. 2, p. 288-319, 2013.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some Universals in Language Use**. Cambridge University Press, 1987.

- CAFFI, C. Metapragmatics. **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- CAFFI, C. On mitigation. **Journal of Pragmatics**, v. 31, n. 7, p. 881-909, 1999.
- CAFFI, C. **Pragmatica sei lezioni**. 2a ed. Roma: Carocci editore, 2011.
- CAFFI, C. La mitigazione: tappe di un itinerario di ricerca. **Normas**, v. 7, n. 1, p. 4, 2017.
- CAMPILLO, P. S. Examining Mitigation in Requests: A Focus on Transcripts in ELT Coursebooks. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÁ, M. P. (Orgs.); **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 208-222.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÁ, M. P. (Orgs.); **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers**. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2000.
- CHIARINI, A. M. **Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte**, 2002a. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002a. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8P5LJH>>. .
- CHIARINI, A. M. A língua italiana entre a comunicação e o sonho: algumas implicações. In: XXIV Convegno Internazionale di Americanistica, 2002b. **Anais...** São Paulo: Circolo Amerindiano. p. 605–610
- COHEN, A. D. Investigating the production of speech act sets. In: GASS, S. M.; NEU, J. (Orgs.); **Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language**, Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 21-44.
- COHEN, A. D. Considerations in assessing pragmatic appropriateness in spoken language. **Language Teaching**, p. 1-20, 2019.
- COHEN, A. D.; OLSHTAIN, E. Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology. **Language Learning**, v. 31, n. 1, p. 113–134, 1981.
- VAN COMPERNOLLE, R. A.; HENERY, A. Learning to do concept-based pragmatics instruction: Teacher development and L2 pedagogical content knowledge. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 3, p. 351–372, 2015.
- CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.); **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.
- CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Org.); **Culture in second language teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 196-220.

CORTÉS VELÁSQUEZ, D.; NUZZO, E. Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi. **Italiano LinguaDue**, v. 1, p. 17-36, 2017.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors**. 2018. Disponível em: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em 17/02/2020

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 6th ed. Oxford: Blackwell, 2008.

DAVIES, C. E. Developing awareness of cross-cultural pragmatics: The case of American/German sociable interaction. **Multilingua**, v. 23, p. 207-231, 2004.

DEL BONO, F.; NUZZO, E. L'insegnamento della pragmatica su LIRA: come reagiscono gli utenti? **Italiano LinguaDue**, v. 2, p. 1-12, 2015.

DOUGHTY, C. J. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.); **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 256-310. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/9780470756492.ch10>>. Acesso em: 19/11/2019.

ELLIS, R. Learning to Communicate in the Classroom: A Study of Two Language Learners' Requests. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 14, n. 1, p. 1-23, 1992.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; et al. Implicit and Explicit Learning. **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 3-26.

ESLAMI-RASEKH, Z. Raising the pragmatic awareness of language learners. **ELT Journal**, v. 59, n. 3, p. 199-208, 2005.

FAERCH, C.; KASPER, G. Internal and external modification in interlanguage request realization. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Orgs.); **Cross-cultural pragmatics: requests and apologies**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1989. p. 221-247.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. Natural speech vs. elicited data: A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. **Spanish in Context**, v. 4, n. 2, p. 159-185, 2007.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports. In: MARTÍNEZ FLOR, A.; USÓ-JUAN, E. (Orgs.); **Speech Act Performance**. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 41-56.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. Pragmatic variation by gender in market service encounters in Mexico. In: FÉLIX-BRASDEFER, J. C.; KOIKE, D. A. (Orgs.); **IMPACT: Studies in Language and Society**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 17-48. Disponível em: <<https://benjamins.com/catalog/impact.31.02fel>>. Acesso em: 9/11/2019.

FERRARI, S.; NUZZO, E. Un'osservazione longitudinale sul rapporto tra pragmatica e morfosintassi nell'acquisizione dell'italiano L2. In: BOZZONE COSTA, R.; FUMAGALLI, L.; VALENTINI, A. (Orgs.); **Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa: atti del Convegno-seminario, Bergamo, 17-19 giugno 2010**. Perugia: Guerra, 2011.

FERRARI, S.; NUZZO, E.; ZANONI, G. Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In: CERVINI, C. (Org.); **Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione**. Bologna: Quaderni del CeSLiC, 2012. p. 5-20.

GASS, S. M.; MACKEY, A. **The routledge handbook of second language acquisition**. New York, Oxon: Routledge, 2013.

GAUCI, P. Insegnare ad agire in italiano L2: uno studio con liceali maltesi. In: NUZZO E.; GAUCI, P. (Orgs.); **Insegnare la pragmatica in italiano L2: recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici**. Roma: Carocci, 2012. p. 93-124.

GAUCI, P.; GHIA, E.; CARUANA, S. L'insegnamento della pragmatica e la formazione degli insegnanti di italiano a Malta. In: SANTORO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Pragmatica e interculturalità in italiano L2**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2016. p. 67-78.

GILLANI, E.; PERNAS, P. La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale. Atti dell'XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana. **Anais...** Helsinki: Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, v. 2, 2012. p. 461-469.

GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. **ELT Journal**, v. 58, n. October, p. 363-374, 2004.

GLASER, K. The neglected combination: A case for explicit-inductive instruction in teaching pragmatics in ESL. **TESL Canada Journal**, v. 30, n. Special Issue 7, p. 150-163, 2013.

GLASER, K. **Inductive or Deductive? The Impact of Method of Instruction on the Acquisition of Pragmatic Competence in EFL**. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de F. R. R. da Silva. Petrópolis: Vozes, 1967.

GOLATO, A. Naturally Occurring Data. In: BARRON, A.; GU, Y.; STEEN, G. (Orgs.); **The Routledge Handbook of Pragmatics**. Oxon; New York, NY: Routledge, 2017. p. 21-26. Disponível em: <<https://www.taylorfrancis.com/books/9781317362579>>. Acesso em: 6/2/2020.

GRAY, J. The Global Coursebook in English Language Teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Orgs.); **Globalization and Language Teaching**. New York: Routledge, 2002. p. 151-167.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P. (Org.); **Speech acts, Syntax and semantics**. 5. ed., New York: Academic Press, 1982. p. 41-58.

HASSALL, T. Modifying requests in a second language. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 39, n. 4, 2001. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/j/iral.2001.39.issue-4/iral.2001.005/iral.2001.005.xml>>. Acesso em: 21/11/2019.

HASSALL, T. Requests by Australian learners of Indonesian. **Journal of Pragmatics**, v. 35, n. 12, p. 1903-1928, 2003.

HASSALL, T. Pragmatic Performance: What are Learners Thinking? In: ALCÓN SOLER, E.; MARTÍNEZ FLOR, A. (Orgs.); **Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing**. Bristol: Multilingual Matters, 2008. p. 72-93

- HASSALL, T. Preference structure in request sequences: What about role-play? **Journal of Pragmatics**, v. 155, p. 321–333, 2020.
- HAUGH, M. Emic conceptualisations of (im)politeness and face in Japanese: Implications for the discursive negotiation of second language learner identities. **Journal of Pragmatics**, v. 39, n. 4, p. 657-680, 2007.
- HILL, T. **The development of pragmatic competence in an EFL context**. 1997. Tese (Doutorado) - Temple University, Tokyo, Japão, 1997.
- HINKEL, E. Pragmatics of Interaction: Expressing Thanks in a Second Language. **Applied Language Learning**, v. 5, n. 1, p. 73–91, 1994.
- HOUCK, N. R.; GASS, S. M. Non-native refusals: A methodological perspective. In: GASS, S. M.; NEU, J. (Orgs.); **Speech Acts Across Cultures**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 45-64.
- HOUSE, J.; KASPER, G. Politeness Markers in English and German. In: COULMAS, F. (Org.); **Conversational Routines: Exploration in Standardized Communication Situations and Prepartterned Speech**. The Hague: Mouton de Gruyter, 1981. p. 157-185.
- HUANG, Y. **Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 2007.
- HYMES, D. H. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. H. (Orgs.); **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rhinehart & Winston. 1972a. p. 35-71.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLEMS, J. (Orgs.); **Sociolinguistics: Selected Readings**. Hamondworth: Penguin, 1972b. p. 269-293.
- IBM CORP. **IBM SPSS Statistics**. Armonk, NY: IBM Corp, 2011.
- ISHIHARA, N. Co-Constructing Pragmatic Awareness: Instructional Pragmatics in EFL Teacher Development in Japan. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, v. 15, n. 2, 2011.
- ISHIHARA, N. Critical narratives for teaching pragmatics: Application to teacher education. **The European Journal of Applied Linguistics and TEFL**, v. 2, p. 5-17, 2012.
- ISHIHARA, N.; COHEN, A. **Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet**. Edinburgh: Longman, 2010.
- JUCKER, A. H. Data in pragmatic research. In: JUCKER, A. H.; SCHNEIDER, K. P.; BUBLITZ, W. (Orgs.); **Methods in Pragmatics**. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018. p. 3-36. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/books/9783110424928/9783110424928-001/9783110424928-001.xml>>. Acesso em: 5/1/2020.
- JUDD, E. Some issues in the teaching of pragmatic competence. In: E. Hinkel (Org.); **Culture in Second Language Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 152-166.
- KAKIUCHI, Y. Greetings in English: Naturalistic speech versus textbook speech. In: TATSUKI, D. (Org.); **Pragmatics in Language Learning, Theory, and Practice**. Tokyo: The Japanese Association for Language Teaching, Pragmatics Special Interest Group, 2005. p. 61-85.
- KASPER, G. Pragmatic transfer. **Interlanguage studies bulletin (Utrecht)**, v. 8, n. 3, p. 203-231, 1992.

- KASPER, G. Data collection in pragmatics. In: SPENCER-OATEY, H. (Org.); **Culturally speaking**. 2a ed. New York: Continuum, 2008. p. 316-341.
- KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Orgs.). **Interlanguage Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993.
- KASPER, G.; ROEVER, C. Pragmatics in Second Language Learning. In: Hinkel, E. (Org.); **Handbook of research in second language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 317-334.
- KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatic Development in a Second Language**. Malden MA/Oxford: Blackwell, 2002.
- KASPER, G.; SCHMIDT, R. Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, n. 02, p. 149–149, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os Atos de Linguagem no Discurso: Teoria e funcionamento**. Tradução de F. A. Almeida, I. E. Dias. Niterói: Editora da Universidade Fluminense, 2005a.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. Politeness in France: How to buy bread politely. In: HICKEY, L.; STEWART, M. (Orgs.); **Politeness in Europe**. Bristol: Multilingual Matters, 2005b. p. 29-44. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/books/9781853597398/9781853597398-004/9781853597398-004.xml>>. Acesso em: 9/11/2019.
- KONDO, S. Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners. In: ALCÓN SOLER, E.; MARTÍNEZ FLOR, A. (Orgs.); **Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing (Second Language Acquisition)**. Edição do Kindle, 2008. Multilingual Matters.
- KUMARAVADIVELU, B. The word and the world. Interview to B. Kumaravadivelu. **MarcoELE**, v. 14, p. 1–9, 2012.
- LABOV, W. The study of language in its social context. **Studium Generale**, v. 23, p. 30–87, 1970.
- LANDULFO, C. M. C. L. DE S. Materiais didáticos (inter)pluriculturais de língua italiana para aprendizes brasileiros: reflexões e proposições. XVII Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano. **Resumos...**, Rio de Janeiro. out. 2017. p. 25-26.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 418-420, 1994.
- LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London; New York: Longman, 1983.
- LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. Acquiring French interactional norms through instruction. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Orgs.); **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 125-144. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifiser/CBO9781139524797A018/type/book_part>. Acesso em: 14/11/2019.
- LIDDICOAT, A. J.; MCCONACHY, T. Meta-pragmatic awareness and agency in language learners' constructions of politeness. In: SZENDE, T.; ALAO, G. (Orgs.); **Pragmatic and Cross-Cultural Competences Focus on Politeness**. Bruxelles: Peter Lang, 2019. p. 284-284.
- LYSTER, R. The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, p. 263-287, 1994.

- MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second Language Research: Methodology and Design**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.
- MCCONACHY, T. Raising sociocultural awareness through contextual analysis: Some tools for teachers. **ELT Journal**, v. 63, n. 2, p. 116-125, 2009.
- MCCONACHY, T. L2 Pragmatics as ‘Intercultural Pragmatics’: Probing sociopragmatic aspects of pragmatic awareness. **Journal of Pragmatics**, v. 151, p. 167-176, 2019.
- MCCONACHY, T.; HATA, K. Addressing textbook representations of pragmatics and culture. **ELT Journal**, v. 67, n. 3, p. 294-301, 2013.
- MCNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing: The Social Dimension**. Oxford: Blackwell, 2006.
- MENEZES, V. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- MEY, J. **Pragmatics: an introduction**. 2a ed. Oxford: Blackwell, 2001.
- MHEREB, A. L. A. **A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- MURPHY, B.; NEU, J. My grade’s too low: The speech act set of complaining. In: GASS, S. M.; NEU, J. (Orgs.); **Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 191-216.
- MURRAY, N. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. **ELT Journal**, v. 66, n. 3, p. 318–326, 2012.
- NASCIMENTO SPADOTTO, L. **Ordens e pedidos em língua italiana: um estudo da percepção de falantes nativos e aprendizes brasileiros a partir da teoria dos atos de fala**. 2016. Dissertação (Mestrado Língua, Literatura e Cultura Italianas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10052016-120022/>>. Acesso em: 17/2/2020.
- NASCIMENTO SPADOTTO, L.; SANTORO, E. Modificatori e atti di supporto come strategie di mitigazione nelle richieste di parlanti nativi: un contributo per l’insegnamento dell’italiano L2. In: E. SANTORO; I. VEDDER (Orgs.); **Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2016. p.29-40.
- NASCIMENTO SPADOTTO, L.; SANTORO, E. Ordens e pedidos em língua italiana: um estudo da percepção de falantes nativos e aprendizes brasileiros. **Letrônica**, v. 12, n. 4, 2019, p. 1-15.
- NATTINGER, J. R.; DECARRICO, J. S. **Lexical Phrases and Language Teaching**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1992.
- NICHOLAS, A. A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom. **ELT Journal**, v. 69, n. 4, p. 383-394, 2015.
- NICKELS, E. L. Interlanguage pragmatics and the effects of setting. **Pragmatics and Language Learning**, v. 11, p. 253-276, 2006.
- NIEZGODA, K.; ROEVER, C. Pragmatic and Grammatical Awareness: A Function of the Learning Environment. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Orgs.); **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 63–79.

NUZZO, E. **Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda**. Perugia: Guerra Edizioni, 2007.

NUZZO, E. Imparare ad agire in italiano L2: uno studio con giovani immigrate. In: NUZZO, E.; GAUCI, P. (Orgs.); **Insegnare la pragmatica in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici**. Roma: Carocci editore, 2012. p. 45-74.

NUZZO, E. La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. **Revista de Italianística**, v. XXVI, p. 5–29, 2013.

NUZZO, E. Comparing Textbooks and TV Series as Sources of Pragmatic Input for Learners of Italian as a Second Language: The Case of Compliments and Invitations. In: GESUATO, S.; BIANCHI, F.; CHENG, W. (Orgs.); **Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 85-108.

NUZZO, E. Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. In: SANTORO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Pragmatica E Interculturalità in Italiano Lingua Seconda**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2016. p. 15-27.

NUZZO, E. “Dai fallo per me!” L'insistenza di fronte a un rifiuto: evidenze empiriche per la didattica dell'italiano a stranieri. **Cuadernos de Filología Italiana**, v. 26, p. 75–91, 2019.

NUZZO, E.; GAUCI, P. **Insegnare la pragmatica in italiano L2**. Roma: Carocci editore SpA, 2012.

NUZZO, E.; GAUCI, P. Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian. **Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata**, 1, v. XXXXIII, n. 1, p. 153–167, 2014.

NUZZO, E.; SANTORO, E. Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila. **E-JournALL**, v. 4, n. 2, Special Issue, p. 1–27, 2017.

NUZZO, E.; ZANONI, G. Il progetto LIRA: un repository multimediale per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in parlanti non nativi di italiano. In: MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (Orgs.); **Proceedings of the VII GSCP International Conference: Speech and Corpora**. Firenze: Firenze University Press, 2012. p. 323-325.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In: SHWEDER, R. A.; LEVINE, R. A. (Orgs.); **Culture theory: Essays on mind, self, and emotion**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984. p. 276-320.

O'KEEFFE, A.; CLANCY, B.; ADOLPHS, S. **Introducing Pragmatics in Use**. Oxford: Routledge, 2011.

OLGUÍN, A. L. V. **La Pragmática en libros de texto para la enseñanza de inglés**. Berlin: Editorial Academica Española, 2011.

OLSHTAIN, E.; COHEN, A. Apology: A speech act set. In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (Orgs.); **Sociolinguistics and language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 18-36.

ORLETTI, F. **Fra conversazione e discorso: l'analisi dell'interazione verbale**. Roma: Carocci, 2000.

PAGLIARA, F. La codifica pragmalinguistica dell'atto di richiesta nelle e-mail degli studenti universitari italiani. In: NUZZO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Lingua in Contesto: La prospettiva pragmatica**. Milano: AItLA, 2019. p. 149-168.

PARADIS, M. **Declarative and procedural determinants of second languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

PETRAKI, E.; BAYES, S. Teaching oral requests: An evaluation of five English as a second language coursebooks. **Pragmatics**, v. 23, n. 3, p. 499–517, 2013.

PLACENCIA, M. E. Rapport-building activities in corner shop interactions. **Journal of Sociolinguistics**, v. 8, n. 2, p. 215–245, 2004.

PLACENCIA, M. E.; RUEDA, A. M. Vaya, ¡qué chungo! Rapport-building talk in service encounters: the case of bars in Seville at breakfast time. In: LORENZO-DUS, N. (Org.); **Spanish at Work**. London: Palgrave Macmillan UK, 2011. p. 192-207. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1057/9780230299214_14>. Acesso em: 9/11/2019.

PORCELLATO, A. M. **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira: italiano e inglês em confronto**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-97PN4D>>. Acesso em: 17/2/2020.

PORCELLATO, A. M. Valutare le competenze pragmatiche di apprendenti brasiliani LS: un confronto con parlanti nativi sull'atto del richiedere. In: NUZZO, E.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2020. p. 49-58.

PRADO, M. C. de A. **A relevância da Pragmática no ensino do inglês aeronáutico: um estudo baseado em corpora**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-16122019-181408/>>. Acesso em: 17/2/2020.

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

REN, W.; HAN, Z. The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. **ELT Journal**, v. 70, n. 4, p. 424–434, 2016.

RIDDIFORD, N.; NEWTON, J. **Workplace talk in action: an ESOL resource**. Wellington, N.Z: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington, 2010.

RINGBOM, H. On the Distinction between Second-Language Acquisition and Foreign-Language Learning. *Papers in Language Learning and Language Acquisition*. **Anais...** p.37–44, 1979. Hanasaari, Finlândia. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED269973.pdf>>. Acesso em: 18/2/2020.

ROEVER, C. Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. **Language Testing**, v. 23, n. 2, p. 229–256, 2006.

ROEVER, C. Testing of second language pragmatics: Past and future. **Language Testing**, v. 7, n. 4, p. 463–481, 2011.

ROSE, K. R. On the effects of instruction in second language pragmatics. **System**, v. 33, p. 385–399, 2005.

ROSE, K. R.; KWAI-FUN, C. N. Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Orgs.); **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press., 2001. p. 145-170. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/CBO9781139524797A019/type/book_part>. Acesso em: 20/11/2019.

SAFONT JORDÀ, M. The Speech Act of Requesting. In: E. ALCÓN SOLER (Org.); **Learning how to Request in an Instructed Language Learning Context**. Bern: Peter Lang, 2008. p. 41-64.

SANTORO, E. A constituição de um corpus de italiano falado para o estudo de pedidos e pedidos de desculpas: considerações sobre a validade interna e externa dos dados. In: MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (Orgs.); **Proceedings of the VII GSCP International Conference: Speech and Corpora**. Firenze: Firenze University press, 2012. p. 103-107.

SANTORO, E. Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In: RÜCKL, M.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Contesti di apprendimento di italiano L2: Tra teoria e pratica didattica**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2013. p. 27-42. 2013.

SANTORO, E. Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani. In: SANTORO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda**. Firenze: Franco Cesati editore, 2016. p. 41-52.

SANTORO, E. Richieste e attenuazione: un confronto tra italiano e portoghese brasiliano. **Normas**, v. 7, p. 179-204, 2017.

SANTORO, E.; NASCIMENTO SPADOTTO. Diversi modi di valutare la competenza pragmatica in L2: uno studio con apprendenti brasiliani di italiano. In: NUZZO, E.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (Orgs.); **Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2020. p. 59-70.

SATO, M.; LOEWEN, S. (ORGS.). **Evidence-based second language pedagogy: a collection of instructed second language acquisition studies**. New York, NY: Taylor & Francis, 2019.

SBISÀ, M. **Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici**. digitale ed. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 2009.

SCHEGLOFF, E. A. Telephone conversation. In: ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y. (Orgs.); **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 4547.

SCHMIDT, R. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In: J. Wolfson; E. Judd (Orgs.); **Sociolinguistics and language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 137-174.

SCHMIDT, R. Consciousness, learning and Interlanguage Pragmatics. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Orgs.); **Interlanguage Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993. p. 21-42, 1993.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial On The Role Of Attention And Awareness In Learning. **Attention and awareness in foreign language learning**, v. 9, p. 1–63, 1995.

SCHUMANN, J. H. The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. **Language Learning**, v. 28, n. 2, p. 367–379, 1978.

- SEARLE, J. **Speech Acts**. Reprint ed. Oxford: Cambridge University Press, 1969.
- SEARLE, J. A classification of illocutionary Acts. **Language in society**, v. 5, p. 1–24, 1976.
- SEARLE, J. R. Indirect Speech Acts. In: MARTINICH, A. P. (Org.); **The Philosophy of Language**. New York: Oxford University Press, 2001. p. 168-182.
- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, p. 209–231, 1972.
- SHIVELY, R. L. L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 6, p. 1818–1835, 2011.
- SIFIANOU, M. **Politeness phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SILVA NETO, M. D. **Pedir em italiano: um estudo sobre a percepção da cortesia por parte de falantes nativos e aprendizes brasileiros**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-01032019-122412/>>. Acesso em: 17/2/2020.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. London: Oxford University Press, 1975.
- SOUZA, D. M. DE. Autoridade, autoria e livro didática. In: M. J. R. F. Coracini (Org.); **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.
- TAGUCHI, N. Teaching Pragmatics: Trends and Issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, n. 2011, p. 289-310, 2015a.
- TAGUCHI, N. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. **Language Teaching**, v. 48, n. 1, p. 1-50, 2015b.
- TAGUCHI, N. Interlanguage pragmatics. In: BARRON, A.; GRUNDY, P.; YUEGUO, G. (Orgs.); **The Routledge Handbook of Pragmatics**. Oxford/New York: Routledge, 2017. p. 153-167.
- TAGUCHI, N. Data collection and analysis in developmental L2 pragmatics research. In: GUDMESTAD, A.; EDMONDS, A. (Orgs.); **Critical reflections on data in second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2018. p. 7-32.
- TAGUCHI, N.; ISHIHARA, N. The Pragmatics of English as a Lingua Franca: Research and Pedagogy in the Era of Globalization. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 38, p. 80-101, 2018.
- TAKAHASHI, S. The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Orgs.); **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 171-199. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/CBO9781139524797A020/type/book_part>. Acesso em: 19/11/2019.
- TAKAHASHI, S.; BEEBE, L. S. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. **JALT journal**, Series on issues in second language research., v. 8, n. 2, p. 131–155, 1987.
- TAKIMOTO, M. The Effects of Input-Based Tasks on the Development of Learners' Pragmatic Proficiency. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 1, p. 1–25, 2009.

- TATSUKI, D.; HOUCK, N. R. **Pragmatics: Teaching Speech Acts**. Alexandria VA: TESOL, 2010.
- THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 91–112, 1983.
- THOMAS, J. **Meaning in Interaction: an introduction to pragmatics**. 2a ed. New York: Routledge, 2013.
- THORNBURY, S. **An A - Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching**. Oxford: Macmillan, 2010.
- TIMPE LAUGHLIN, V.; WAINE, J.; SCHMIDGALL, J. Defining and Operationalizing the Construct of Pragmatic Competence: Review and Recommendations. **ETS Research Report Series**, p. 1–46, 2015.
- TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, v. 45, n. 02, p. 143–179, 2012.
- TROSBORG, A. **Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995.
- USÓ-JUAN, E. The Presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÁ, M. P. (Orgs.); **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer., 2007. p. 22-244.
- VÁLKOVÁ, S. Speech acts or speech act sets: apologies and compliments. **Linguistica Pragmática**, v. 23, n. 2, p. 44–57, 2012.
- VÁLKOVÁ, S. A Cross-Cultural Approach to Speech-Act-Sets: The Case of Apologies. **Topics in Linguistics**, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://content.sciendo.com/view/journals/topling/13/1/article-topling-2014-0001.xml.xml>>. Acesso em: 9/2/2020.
- VEDDER, I. Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste. **Linguistica e Filologia**, v. 25, p. 99-123, 2008.
- VELLENGA, H. Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely? **TESL-Ej**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2004.
- VELLENGA, H. Teaching L2 Pragmatics: Opportunities for Continuing Professional Development. **TESL-Ej**, v. 15, n. 2, p. 1-27, 2011.
- VERSCHUEREN, J. **Understanding Pragmatics**. London, New York: Edward Arnold, Oxford University Press, 1999.
- VERSCHUEREN, J. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. **Pragmatics**, v. 10, n. 4, p. 439-456, 2000.
- WASHBURN, G. N. Using Situation Comedies for Pragmatic Language Teaching and Learning. **TESOL Journal**, v. 10, n. 4, p. 21–26, 2001.
- WIERZBICKA, A. **Cross-cultural Pragmatics**. 2a ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.
- WONG, J. Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 401, p. 37-60, 2002.
- YOSHIDA, K. **Heart to heart: overcoming barriers in cross-cultural communication**. Tokyo: Macmillan Languagehouse, 2000.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BALÍ, M.; RIZZO, G. **Nuovo Espresso 2**. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

BALÍ, M.; RIZZO, G. **Nuovo Espresso 2: guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

BALÍ, M.; ZIGLIO, L. **Nuovo Espresso 3**. Firenze: Alma Edizioni, 2015.

BALÍ, M.; ZIGLIO, L. **Nuovo Espresso 3: guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2015.

BALÍ, M.; DEI, I. **Nuovo Espresso 4: guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2017.

BALÍ, M.; DEI, I. **Nuovo Espresso 4**. Firenze: Alma Edizioni, 2017.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea diretta nuovo 1a: corso di italiano per rincipianti**. Perugia: Guerra, 2005.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea diretta nuovo 1a: Guida per l'insegnante**. Perugia: Guerra, 2005.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea diretta nuovo 1b: corso di italiano per principianti**. Perugia: Guerra, 2005.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea diretta nuovo 1b: Guida per l'insegnante**. Perugia: Guerra, 2005.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea diretta 2. corso di italiano a livello medio**. Perugia: Guerra, 2005.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea diretta 2: Guida per l'insegnante**. Perugia: Guerra, 2005.

MARIN, T.; MAGNELLI, S.; MARIN, T. **Nuovo Progetto Italiano1: Livello elementare**. 4a ed. Atene: Edilingua, 2009.

MARIN, T.; MAGNELLI, S. **Nuovo Progetto Italiano 2: Livello intermedio**. Atene: Edilingua, 2007.

TOMMASINI, G. **Nuovo Progetto Italiano 1: Guida per l'insegnante**. Atene: Edilingua, 2008a.

TOMMASINI, G. **Nuovo Progetto Italiano 2: Guida per l'insegnante**. Atene: Edilingua, 2008b.

ZIGLIO, L.; RIZZO, G. **Nuovo Espresso 1**. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

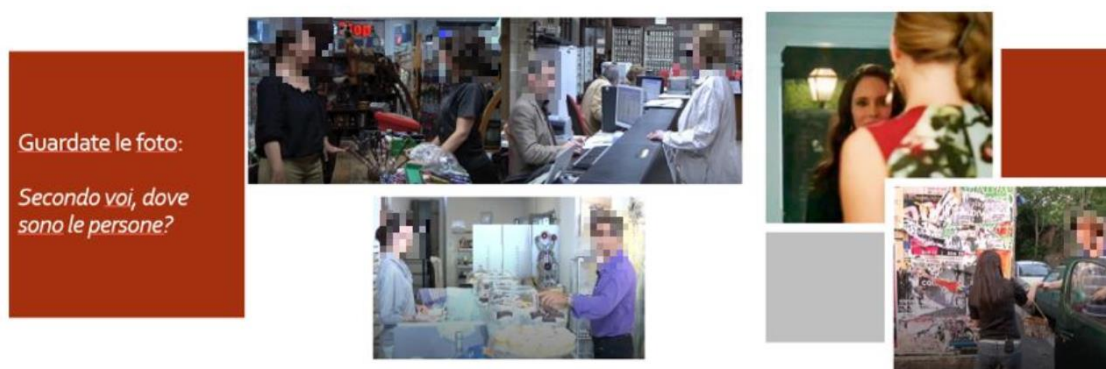
ZIGLIO, L.; RIZZO, G. **Nuovo Espresso 1: guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Material para a sequência didática de nível A2

O material da sequência didática do nível A2 consiste em atividades entregues aos alunos e em *slides*, usadas durante a aula para facilitar a exposição. A seguir, encontram-se as atividades fotocopiadas para os alunos, com exceção da fase de “aquecimento”, que só se encontrava nos *slides*.

Italiano A2
Richieste pragmaticamente adeguate in diversi contesti

Parte 0: Aquecimento**Parte 1: Il contesto delle richieste**

- a) Avrai notato che in ogni situazione viene fatta una richiesta. Che cosa viene chiesto in ciascuna situazione? Completa la tabella.

Situazione	Cosa viene richiesto:
<i>Sit 1: pasticceria</i>	<i>Un dolce con crema e visciole e un té</i>
<i>Sit 2: ufficio comunale</i>	
<i>Sit 3: negozio</i>	
<i>Sit 4: a casa della vicina</i>	
<i>Sit 5: sconosciuto per strada</i>	

- b) Nei dialoghi che abbiamo ascoltato, le richieste avvengono in situazioni diverse. A coppie, classificate le situazioni segnando con una X se si tratta di incontri di servizio o no, e se si tratta di una richiesta più facile o più difficile, come nell'esempio:

Situazione	È un incontro di servizio	Non è un incontro di servizio	È una richiesta più facile ←→ più difficile
<i>Sit 1: pasticceria</i>	X		← X →
<i>Sit 2: ufficio comunale</i>			← →
<i>Sit 3: negozio</i>			← →
<i>Sit 4: a casa della vicina</i>			← →
<i>Sit 5: sconosciuto per strada</i>			← →

Parte 2: La lingua

1. Fare richieste gentili e adeguate

a) Qui di seguito trovi le trascrizioni dei dialoghi delle situazioni 1-5 viste nella scheda precedente. Ascolta nuovamente i dialoghi e leggi il testo:

Pasticceria	<p>A: Buonasera, signorina, come va? B: Salve, tutto bene. A: Senta, che bei dolci che ha! Come...come sono? Questo qui com'è? Cosa c'è dentro? B: Allora, lì è frolla, crema e visciole A: E invece questo? B: Quella è una crostatina con le visciole sempre A: E l'ultimo lì giù? B: Quella è la torta di carote A: Ah, bene. Mi dà uno di questi, per cortesia, e poi un tè. B: Ok, mangia qui quindi, no? A: Sì, grazie. (...)</p>
Ufficio comunale	<p>A: Buonasera B: Buonasera A: Vorrei un certificato di residenza B: Certificato di residenza. A nome di chi? A: Elena Matera Rossi B: Allora, un attimo. La data di nascita sua? A: eh sette settembre trentasei. B: trentasei? A: Sì. B: (clicca) okay, allora, quaranta centesimi. E lunedì lo viene a ritirare, va bene? A: Va bene, grazie. Buonasera. B: A posto. Buonasera, salve.</p>
Negoziò	<p>A: Salve B: Buongiorno A: Cercavo una cornice per una foto... B: Io ho solo quelle in legno. A: Mmh. Ah, ecco, non le avevo viste. B: Di questo tipo qua. A: servirebbe un po' più grande... B: più grande di questa anche? A: No, questa come dimensione può andare, però volevo una cosa un po' più decorata, diciamo... B: eh, non ne ho mica. Al momento ho solo... sono tutti questi modelli qua di legno A: Ecco, come questa grande non c'è? B: No, c'è solo piccolina. A: Mmh, ho capito, niente. B: Mi arriverà qualcosa più avanti, però non so se di questo tipo, ecco. A: Mmh, ho capito. Vabbè, peccato, magari per quello ripasso.</p>
Dalla vicina	<p>((suona il campanello)) A: Chi è? B: Eh ciao, sono Alessia, la vicina... A: Oi ciao, dimmi. B: Eh senti, ti volevo chiedere, non è che per caso avresti un cavatappi? A: Cavatappi? B: Sì, per aprire una bottiglia, che praticamente ho degli ospiti a casa... A: Ah ah B: ...hanno portato una bottiglia di vino, ma io non c'ho il cavatappi. A: Ah ok e... un secondo che vado a controllare e te lo prendo.</p>

	<p>B: Ok, grazie. A: Ecco, ecco, tieni. B: Grazie mille, sei stata gentilissima A: Ah, vai tranquilla. B: Ciao. A: ciao. B: Buona giornata.</p>
Per strada	<p>A: Senta, scusi? non è che ha una penna? Perché volevo appuntare... B: Aspetti, ce l'ho in macchina A: ...questo numero. B: Un momento perché...(entra in macchina). Vuole una carta? A: No, grazie, ce l'ho. B: Prego. A: Grazie. B: Di niente. A: Arrivederci.</p>

b) *Proviamo a concentrarci su quali espressioni linguistiche possono aiutarci a rendere più gentili e meno invadenti le nostre richieste. Completa la tabella con qualche esempio tratto dai dialoghi:*

saluto	<ul style="list-style-type: none"> • Buongiorno / _____ • _____ • _____, sono Alessia, la vicina.
appello	<ul style="list-style-type: none"> • Senti... (sentire - tu) • _____ (sentire - Lei) • Scusi (scusare - Lei)
imperfetto	<ul style="list-style-type: none"> • Cercavo una cornice • _____ (volere - io)
condizionale	<ul style="list-style-type: none"> • Servirebbe più grande... • Avresti un cavatappi (avere - tu) • _____ (volere - io)
domanda negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Non _____ ha una penna? • Non _____ per caso avresti un cavatappi? • Come questa grande, _____ ?
minimizzatori	<ul style="list-style-type: none"> • Un _____ più grande, un _____ più decorata
dubitatori	<ul style="list-style-type: none"> • ...per _____ avresti un cavatappi?
segnali di cortesia	<ul style="list-style-type: none"> • Mi dà uno di questi, per _____...
giustificazioni	<ul style="list-style-type: none"> • Per _____ • Perché _____
ringraziamenti	<ul style="list-style-type: none"> • Grazie • Grazie _____ • Sei stata _____

c) *In coppia, rispondete alle domande:*

- Secondo voi, sono state usate più espressioni di cortesia nelle situazioni di servizio o nelle altre?
- Da cosa può dipendere l'uso di un maggior o minor numero di espressioni di cortesia?

Parte 3: La lingua e il contesto

a) *Abbina le richieste 1-7 alle situazioni a-g, come nell'esempio.*

1. **Salve, buongiorno. Cercavo** degli incensi al sandalo. Avete qualcosa? (e)
2. **Mi scusi, posso chiederle in prestito** un momento il giornale? **Vorrei** vedere le previsioni del tempo durante il viaggio. Sa, sto andando in vacanza al mare!
3. Buongiorno. Senta, io ho letto su Diario Terza Classe che è uscito un libro, “La scuola ai figli della lupa”. Posso vederlo?
4. Mi scusi se la disturbo, dovrei fare una chiamata urgentissima. Non è che potrebbe gentilmente prestarmi il suo cellulare per un minuto?
5. Buongiorno, volevo capire se posso avere un'altra tariffa per il telefono rispetto a quella che ho adesso.
6. Salve. Mmh...posso avere un cornetto?
7. Paolo, scusa, mi presti un attimo quel manuale, per favore?

- a) Al barista in un bar.
- b) A un passante per strada.
- c) Alla commessa in libreria.
- d) A un collega al lavoro.
- e) Alla commessa in un negozio.
- f) A un passeggero sul treno.
- g) Al commesso in un negozio di telefonia

b) *Si usano più “espressioni gentili” e giustificazioni nelle richieste di servizio o in quelle non di servizio?*

ANEXO B – Material para a sequência didática de nível B1

O material da sequência didática do nível B1 consiste em atividades entregues aos alunos e em *slides*, usadas durante a aula para facilitar a exposição. A seguir, encontram-se as atividades fotocopiadas para os alunos, com exceção da fase de “aquecimento”, que só se encontrava nos *slides*.

Italiano B1
Chiedere qualcosa in prestito

Parte 0: Aquecimento**Parte 1: contenuto e contesto**

1. **Ascolto:** *Ascolta quattro dialoghi. Che cosa si chiede? Metti in ordine le figure:*

2. **Sociopragmatica**

Pensa alle situazioni dei dialoghi 1-4 appena ascoltati e rifletti sulla facilità o difficoltà imposta dalle richieste e sulla relazione tra gli interlocutori. Completa la tabella.

soldi per le medicine, penna, cavatappi, cellulare

	Richiesta più facile	Richiesta più difficile
Rapporto più informale (di vicinanza)	<hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/>	<hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/>
Rapporto più formale (di distanza)	<hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/>	<hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/>

Parte 2: La lingua

1. Mitigare una richiesta

a) *Qui di seguito, trovi le trascrizioni dei dialoghi, ma sono state eliminate alcune parole. Scegli espressioni dal riquadro per completarle. Poi, controlla con un compagno.*

è che, magari, mille, veramente, favore, se, scrivilo, chiedere, qualche, per caso, un po', grazie (x2), devo, grossissimo

Ascolto penna	1:	<p>A: Beh,tutto bene B: Tutto bene A: Ah, ecco, un annuncio, visto? Vedi, c'è anche il numero di telefono. Non _____ hai una penna? B: no, guarda, non ce l'ho mica. A: Ah, ascolta, ascolta, _____ sul telefonino. B: Aspetta, prendo il tele A: Eh, prendi il tele...tre... B: Aspetta A: Vedi _____ se riesci a registrarlo sul tele... B: Sì, tre? A: tre sei... (...)</p>
Ascolto soldi per le medicine	2:	<p>A: Marghe, senti, aspetta un attimo perché mi sta scoppiando la testa, mi pulsa proprio qui B: Oddio, che hai? A: Eh, non lo so mi sento che mi scoppia improvvisamente, non so. Ti prego, fermiamoci un attimo. B: Ma hai qualcosa? vuoi prenderti qualcosa? A: Eh, guarda, adesso controllo. No, guarda, mannaggia! B: Tu che prendi di solito? A: Guarda di solito prendo il moment act, ma ho appena visto adesso e non ce l'ho né con me e non ho nemmeno i soldi... B: Vabbè, andiamo a comprarlo andiamo, andiamo a compra...Ah, tu non... A: Sì, sì, se _____ tu hai qualcosa, _____ spiccio... B: Sì, sì, non ti preoccupare. Ti presto io degli spicci, lo compriamo in farmacia. Non è un problema. Se stai così male, per forza... A: Okay, perfetto, _____. Così, la prossima volta, poi te li ridò va bene? B: Figurati, ma figurati, andiamo! A: Grazie mille, _____! Grazie! B: Andiamo dai! Dai, dai, andiamo</p>
Ascolto cavatappi	3:	<p>A: Eh...salve, scusi. B: Ei, dimmi A: Guardi, sono quello che abita qui davanti... B: Ah, salve A: le _____ chiedere proprio un _____ grandissimo B: Dimmi tutto A: C'ha _____ un cavatappi? B: Sì, aspetta un momento che te lo prendo. A: Eh, _____. No, perché c'avevo un po' di ospiti a casa e manca proprio quello proprio... B: Non c'è problema, te lo porto subito. A: Grazie. B: Niente.</p>
Ascolto cellulare	4:	<p>A: Mi scusi? Le devo _____ un favore, grosso però... B: dica? A: nel senso che è un'urgenza e non mi prende il cellulare perché non...non so perché, forse qui c'è eh... la TIM non funziona B: mh-mh</p>

	<p>A: ho un amico che mi sta arrivando dall'aeroporto e ho bisogno di dirgli una cosa urgentemente.</p> <p>B: va bene</p> <p>A: _____ mi fa questo _____ favore, le pago, casomai, la telefonata, ma...</p> <p>B: ma si immagini. Prego.</p> <p>A: Grazie _____, eh? Grazie.</p>
--	--

b) *Riascolta i dialoghi e controlla le tue risposte.*

c) *Tutte le richieste che abbiamo ascoltato sono adeguate perché fanno uso di certi mitigatori, senza i quali potrebbero invece essere considerate invadenti. In coppia, completate la tabella con alcuni esempi di mitigatori:*

<i>Richieste con domande negative</i>	<i>Non</i> _____?
<i>Richieste con le ipotesi (se...)</i>	<i>Vedi un po' se riesci a registrarlo sul telefono...</i> <i>Sì, sì, se</i> _____ <i>Se</i> _____ <i>favore</i>
<i>Richieste con dubitatori</i>	<i>Se magari tu hai qualcosa</i> _____?
<i>Preparatori alla richiesta</i>	<i>Le devo chiedere proprio un favore grandissimo</i> _____, _____ <i>però</i>
<i>Giustificazioni per la richiesta</i>	<i>È un'urgenza // Non mi prende il cellulare</i> <i>No, perché</i> _____
<i>Promesse di risarcimento</i>	<i>Le pago, casomai, la telefonata</i> <i>La prossima volta</i> _____
<i>Ringraziamenti</i>	<i>Grazie</i> _____ <i>eh? Grazie.</i> _____, _____!

d) *In quali situazioni si usano più mitigatori e in quali meno? Secondo voi, perché?*

Parte 3: L'(in)direttività

1. Diretto o indiretto: vantaggi e svantaggi

Per ogni situazione, indica quale strategia è più diretta e quale è più indiretta. Poi pensa a quali potrebbero essere i vantaggi e gli svantaggi di ognuna:

Situazione 1: biglietto dell'autobus

Tu e un tuo amico/una tua amica siete appena saliti(-e) sull'autobus quando ti accorgi che hai dimenticato il portafoglio e non puoi fare il biglietto.

- a) "Scusa, mi presti 1 euro e 50 per fare il biglietto? Domani te li ridò."
- b) "Ho lasciato i soldi a casa. Mi sa che dobbiamo scendere!"

Situazione 2: caricabatterie

Sei a casa di un tuo amico/una tua amica e ti accorgi che il tuo cellulare è praticamente scarico e non hai portato il tuo caricabatterie.

- a) "Mannaggia, il mio cellulare è praticamente scarico..."
- b) "Avresti un caricabatterie da prestarmi? Così vediamo se funziona?"

2. Richieste poco adeguate

Lavorate in coppia. Nelle richieste qui di seguito c'è qualcosa che non è molto appropriato alla situazione. Apporta delle modifiche alle richieste per renderle più adeguate:

Situazione Penna: sei con un tuo amico e vedete un annuncio che ti interessa. Vuoi scriverti il numero di telefono, però non hai una penna, quindi gliela chiedi a lui:

"Scusami tantissimo se ti disturbo. Devo chiederti un grandissimo favore. Ti dispiacerebbe, per caso, prestarmi una penna? Se non vuoi, non importa."

Situazione Soldi per le Pastiglie: Hai un mal di testa terribile che ti sta dando fastidio, però sei senza medicine e ti sei anche dimenticato il portafogli a casa. Sei con un amico e gli chiedi se ti può prestare i soldi per le pastiglie.

"Ei, ciao! Voglio 20 euro per comprare delle pastiglie, per piacere."

Situazione Cellulare: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Il tuo cellulare per qualche inspiegabile motivo non funziona e non ci sono neanche telefoni pubblici in giro. Non ti resta che cercare un cellulare in prestito per una telefonata e c'è un signore che sta passando.

"Senta, il mio cellulare s'è rotto, tanto per cambiare. Non è che c'ha il suo per caso?"

ANEXO C – Termo de consentimento ao tratamento dos dados

DICHIARAZIONE DI CONSENSO AL TRATTAMENTO DEI DATI

Ti ringrazio per aver accettato di partecipare a questa attività didattica, che fa parte della mia Ricerca di Dottorato sull'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2.

Questa ricerca tratta di aspetti linguistici molto importanti nell'uso quotidiano della lingua, ma che spesso non vengono considerati in modo adeguato nei manuali didattici.

Per poter portare a termine questo lavoro, sarà necessaria la raccolta di dati tramite questionari compilati dai partecipanti. **Tutte le risposte saranno mantenute anonime e saranno utilizzate esclusivamente per finalità didattiche, di ricerca e di divulgazione scientifica.**

Per qualsiasi ulteriore chiarimento, ti invito a entrare in contatto via e-mail (xxx@xxx) o per telefono (xxx).

Il sottoscritto (nome reale o di fantasia) _____ dichiara di acconsentire al **trattamento anonimo** dei suoi dati personali e delle risposte ai questionari.

Firma: _____
_____, ____/____/____

ANEXO D – Questionários sociolinguísticos (usado em contexto L2)

PRE-TEST: Questionario

Nome: _____ Data: ____/____/____

Livello: _____

Ciao!

Di seguito, ti chiedo di rispondere ad alcune domande personali e sulla tua esperienza con la lingua italiana. Garantisco che **la tua identità sarà sempre preservata e le tue risposte saranno trattate in modo anonimo in tutti i momenti della ricerca**. Grazie mille per l'aiuto e la disponibilità 😊!

Parte A: Informazioni personali

1. Età: _____
2. Sesso (*segna con una X*): ____ M ____ F
3. Città e paese di nascita: _____
4. Lingua materna (*puoi indicarne più di una*): _____
5. Livello di istruzione (*segna con una X*)
 - ____ Laurea (in corso o conclusa)
 - ____ Laurea Magistrale (in corso o conclusa)
 - ____ Master (in corso o concluso)
 - ____ Dottorato (in corso o concluso)
 - ____ Altro: _____
6. Professione: _____
7. E-mail di contatto: _____

Parte B: Tu e la lingua italiana

1. Da quanto tempo sei in Italia? _____
2. Da quanto tempo studi l'italiano? _____
3. Dove hai studiato l'italiano? _____

4. Quali libri di testo hai utilizzato nei corsi che hai fatto?

- Nuovo Espresso
- Nuovo Progetto Italiano
- Nuovo Contatto
- Universitalia
- @erasmus.it
- Altri (specificare): _____

Parte C: Tu e gli italiani

A) Conosci italiani madrelingua?

- Sì
- No

B) Che tipo di rapporto avete?

C) In quale lingua comunicate?

ANEXO E – Questionários sociolinguísticos (usado em contexto LE)

Nome reale o di fantasia: _____ Data: ___/___/___

Ciao!

Di seguito, ti chiedo di rispondere ad alcune domande personali e sulla tua esperienza con la lingua italiana. Garantisco che **la tua identità sarà sempre preservata e le tue risposte saranno trattate in modo anonimo in tutti i momenti della ricerca**. Grazie mille per l'aiuto e la disponibilità 😊!

Parte A: Informazioni personali

1. Et : _____
2. Sesso (*segna con una X*): ____ M ____
3. Citt  e stato di nascita: _____
4. Lingua materna (*puoi indicarne pi  di una*): _____
5. Altre lingue conosciute: _____
6. Livello di istruzione (*segna con una X*)
 - ____ Laurea (in corso o conclusa)
 - ____ Laurea Magistrale (in corso o conclusa)
 - ____ Master (in corso o concluso)
 - ____ Dottorato (in corso o concluso)
 - ____ Altro: _____
7. Professione: _____
8. E-mail di contatto (facoltativa): _____

Parte B: Tu e la lingua italiana

Perch  studi l'italiano? _____

Da quanto tempo lo studi? _____

Dove l'hai studiato? _____

Quali libri hai utilizzato nei corsi che hai fatto?

- Nuovo Espresso
- Nuovo Progetto Italiano
- Dire, Fare, Partire / Dire, Fare, Arrivare
- Bravissimo
- Altri (specificare): _____

Parte C: Tu e gli italiani

1. Conosci italiani madrelingua?

- S 
- No

2. Che tipo di rapporto avete?

3. In quale lingua comunicate?

Parte D: Tu e l'Italia

Sei mai stato in Italia? ____ S  ____ NO

Se s , dove e per quanto tempo? _____

Motivo del viaggio: _____

ANEXO F – 1ª versão do Questionário retrospectivo simplificado (em contexto L2)

Questionario di *Feedback*

1. Richieste gentili e adeguate

Dopo la lezione, ti sembra di aver incluso coscientemente alcune espressioni (cioè, modificatori) per rendere le tue richieste più gentili e meno invasive? Sapresti citare un esempio?

2. Avevi già avuto lezioni specifiche sull'uso di modificatori in diversi contesti? In che occasioni?

3. Secondo te, è rilevante studiare l'uso di diversi modificatori per mitigare le richieste negli scambi comunicativi con gli altri? Perché?

ANEXO G – 2ª versão do questionário retrospectivo simplificado (em contexto LE)

Questionario di feedback

- a) Rileggi le risposte che hai scritto nel questionario, però, mi raccomando, **non cancellare o modificare quello che hai già scritto!** Per ognuna delle quattro situazioni, identifica le “**espressioni gentili**” che hai utilizzato per mitigare la tua richiesta.

Puoi **trascriverle nella tabella** qui sotto o semplicemente **sottolinearle nel questionario**:

	“Espressioni gentili” che hai utilizzato
Situazione 1: Grammatica	
Situazione 2: Libro	
Situazione 3: Cacciavite	
Situazione 4: Ombrello	

- b) Ti sei basato/a su qualche criterio specifico per decidere la quantità e il tipo di “**espressioni gentili**” da utilizzare in ogni contesto?

--

- c) Avevi già avuto lezioni sull’uso di mitigatori in diversi contesti? In che occasioni?

--

- d) Secondo te, è rilevante studiare l’uso di diversi modificatori per mitigare le richieste in diversi contesti? Segnala il grado di rilevanza nella scala qui sotto e poi giustifica la tua risposta

Irrilevante	Poco rilevante	Mediamente rilevante	Rilevante	Molto rilevante
-------------	-------------------	-------------------------	-----------	--------------------

Perché?

- e) Commenti: Se hai qualche commento sulle attività, puoi scriverlo dietro al foglio

ANEXO H – Questionário retrospectivo simplificado (grupo controle)

Post Test: Parte 2

- a) Rileggi le risposte che hai scritto nel questionario, però, mi raccomando, **non cancellare o modificare quello che hai già scritto!** Per ognuna delle quattro situazioni, identifica le “**espressioni gentili**” che hai utilizzato per mitigare la tua richiesta. Puoi **trascriverle nella tabella** qui sotto **o** semplicemente **sottolinearle nel questionario**:

	“Espressioni gentili” che hai utilizzato
Situazione 1: Grammatica	
Situazione 2: Libro	
Situazione 3: Cacciavite	
Situazione 4: Ombrello	

- b) Ti sei basato/a su qualche criterio specifico per decidere la quantità e il tipo di “**espressioni gentili**” da utilizzare in ogni contesto?

- c) Commenti: Se hai qualche commento, puoi scriverlo qui: