



HAL
open science

SIMPÓSIO 14: GRAMÁTICA COMUNICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Liliane Santos, Maria Luceli Faria Batistote

► **To cite this version:**

Liliane Santos, Maria Luceli Faria Batistote. SIMPÓSIO 14: GRAMÁTICA COMUNICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA. SANTOS, Liliane; FARIA BATISTOTE, Maria Luceli. De volta ao futuro da lingua portuguesa. V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Oct 2015, Lecce, Italy. Università del Salento, pp.307-368, 2017, 978-88-8305-127-2. halshs-03649578

HAL Id: halshs-03649578

<https://shs.hal.science/halshs-03649578>

Submitted on 28 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

SIMPÓSIO 14
GRAMÁTICA COMUNICATIVA DA LÍNGUA
PORTUGUESA

:

COORDENADORES

Liliane Santos
(Université Charles-de-Gaulle)

Maria Luceli Faria Batistote
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

REFLEXÃO DIACRÓNICA SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE PLE

Ângela Patrícia Luís de Oliveira Salvador BRUNO¹

RESUMO:

No âmbito do simpósio 14, que trata do uso da abordagem comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), esta reflexão tem como objetivo expor alguns elementos pedagógicos que considero essenciais para uma aprendizagem do tipo indutiva da língua portuguesa, percorrendo brevemente as correntes de vários estudiosos desta matéria e apresentando diacronicamente a evolução desta abordagem para chegar aos aspetos sincrónicos. Para tanto, metemos em evidência metodologias de ensino – como, por exemplo, precedência da habilidade oral, uso do PLE na sala de aula, tratamento do erro, tipo de materiais didáticos, apresentação da gramática através de método indutivo, introdução de situações de quotidiano, dramatização, etc. –, além da utilização dessas metodologias perante os vários tipos de situação de ensino/aprendizagem (por exemplo, tipo de público, idade, objetivo, interesse e grau de escolaridade dos alunos, material didático e equipamento escolar, a língua de origem dos discentes). Esta reflexão tem em conta a minha experiência pessoal como docente de PLE durante os últimos dez anos em Itália, nomeadamente na Sardenha.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem comunicativa, ensino de PLE, gramática comunicativa.

Caraterísticas fundamentais

Como todos nós sabemos, a tradição baseada no gramaticalismo, definida também como método tradicional, método tradução-gramática ou, por vezes, método bilingue, dominou por cerca de dois séculos o ensino das línguas estrangeiras ou línguas não maternas (LNM). Baseada essencialmente no estudo e no conhecimento das regras gramaticais e da estrutura morfosintática das línguas clássicas, como o grego e o latim, essa tradição privilegia uma abordagem estritamente dedutiva e racional, o que resulta em escassa motivação no aluno e incapacidade de usar de modo fluente a LNM em atos comunicativos. É o que ilustra a Figura 1, abaixo:

¹ UNICA, CLA – Centro Linguistico di Ateneo dell’Università degli Studi di Cagliari, Via Porcell, 09100, Cagliari, Italia, apsalvador@libero.it.



Figura 1 – Método tradicional

Trata-se de uma abordagem considerada há já muito tempo como não adequada às exigências de uma sociedade moderna mas, infelizmente, relativamente ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), ainda presente em grande parte dos manuais escolares e gramáticas, que apresentam poucos atos comunicativos e dão primazia a uma apresentação gramatical mais tradicional, por vezes camuflada como tentativa de apresentar o ensino da gramática como uma “reflexão sobre a língua”.

A passagem do método dedutivo ao método indutivo era inevitável, não só para estimular nos estudantes uma reflexão sobre a língua em estudo, mas também para levar o aluno a compreender o funcionamento da língua através da observação e do confronto com documentos linguísticos, escritos ou orais, baseados em situações da realidade quotidiana, antes da explicação da regra gramatical.

Este processo requer certamente, mais tempo, mas tem a vantagem de tornar o discente mais ativo no seu próprio percurso de aprendizagem. Trata-se, portanto, de realizar um “percurso de descoberta”, em que, partindo de uma revelação, um problema ou uma dúvida linguística, se chega à definição de uma regra. A descoberta das regras presentes numa língua e o seu funcionamento, através desta metodologia, propicia uma participação dinâmica na construção do seu próprio percurso de aprendizagem e estimula a prática de habilidades cognitivas, como, por exemplo, relacionar e/ou reagrupar os vários elementos da língua em estudo, instrumento fundamental na aprendizagem de uma L2. Nesse sentido, Almeida Filho (1993: 47-48), afirma que

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Ora, tendo em conta todos estes elementos, seria auspicioso a realização de uma gramática de PLE que privilegiasse uma abordagem comunicativa da língua, assim como novos manuais de PLE para utilizar na sala de aula, de modo a dar preferência a esta metodologia.

Esta abordagem fundamenta-se num princípio pragmático-funcional e implica várias características que eu, após uma observação das opiniões dos principais estudiosos nesta matéria, considero essenciais, e que consistem o núcleo da minha reflexão. É o que veremos a seguir.

Precedência à habilidade oral

Já em meados do século XVIII, Antoine Pluche (1751), mais conhecido como abade Pluche, apresenta um conceito fundamental da abordagem comunicativa: *“Il ne peut y avoir que deux façons d’apprendre les langues. On les apprend par l’usage, et ensuite, si l’on veut par une étude réfléchie”*.

Segundo Pluche, a ordem natural das habilidades linguísticas é que a linguagem oral deve preceder a escrita. Este estudioso afirma também que o ensino de uma língua estrangeira deve partir da associação objeto/palavra e, só num segundo momento, passar a uma análise da palavra e da estrutura gramatical.

Utilização exclusiva da L2² na sala de aula

Utilizar exclusivamente a L2 na sala de aula significa que o professor pode até nem conhecer a L1 dos alunos, pois dará preferência ao uso de diálogos e atos de conversação.

Também Lambert Sauveur (1881) apresenta os princípios fundamentais para o ensino de uma língua estrangeira e propugna: *“Qu’on enseigne une langue étrangère à l’adulte comme la mère enseigne sa langue à son enfant (...) Cette méthode interdit rigoureusement l’usage de la langue de l’élève au commencement des études”*.

² A sigla L2 é usada, neste trabalho, para designar a língua estrangeira em estudo.

O autor defende, assim, o uso exclusivo da língua estrangeira na sala de aula, dando origem ao que chamamos uma abordagem oral e comunicativa da língua.

Gramática indutiva

Ainda Lambert Sauveur (*op. cit.*), afirma que a aprendizagem mnemónica é pouco duradoura e que a inteligência de cada aluno deve ser sempre envolvida no processo da própria aprendizagem, sendo o professor um guia no seu percurso: “*L’élève doit s’instruire lui-même sous la direction de son professeur, qui ne fait que l’assister à découvrir et à acquérir*”.

Neste ponto, gostaria ainda de referir a importância da análise do erro e como, a partir da mesma, é possível construir uma metodologia de aprendizagem.

O tratamento do erro

O erro, na aquisição de uma língua estrangeira – no nosso caso, a língua portuguesa –, é frequentemente associado às estratégias de que o aprendente se serve para comunicar e à relação do aprendente com a L1 ou com uma outra L2 estudada anteriormente. A partir destas interferências o aluno cria, por vezes, uma interlíngua que, juntamente com os falsos amigos e os diferentes usos dos vocábulos de cada uma das línguas, o leva a cometer erros.

Outrossim, o erro é parte integrante do processo de aprendizagem: é normal cometê-lo e, frequentemente, é revelador do estágio de aprendizagem linguística do aprendente, podendo servir de base para reformular estratégias de ensino e até mesmo materiais didáticos, como, por exemplo, atividades de autocorreção, reestruturação de unidades didáticas, criação de situações específicas para dramatização, etc. Ora, se considerarmos a análise do erro um elemento construtivo para a aprendizagem, construiremos um processo que ajuda a levar o aluno a compreender a diferença gramatical ou fonética do português com a língua em causa, utilizando este estágio intermédio – interlíngua a que o estudante recorre numerosas vezes no início do estudo

de uma L2 – como recurso auxiliar de memorização de regras ou vocabulário, partindo da origem desse mesmo erro e até, por vezes, chegar a usufruir de situações caricatas que esse erro pode desencadear para facilitar a memorização por parte do estudante.

Se, durante as lições, os alunos forem “forçados” a utilizar a língua de modo a serem compreendidos pelo seu interlocutor, terão condições de perceber os seus erros e tornar a sua interlíngua mais precisa. No caso de erros derivados de falsos amigos, é um sistema muito eficaz.

Este é um processo que se desenvolve com funções específicas:

- a) *Função de percepção*, considerando que, ao produzir a língua-alvo, o aprendiz tem a oportunidade de perceber uma lacuna entre o que ele quer dizer e o que consegue produzir realmente, o que, após tratamento do erro, o pode ajudar a perceber quais são as suas reais dificuldades ou lacunas na aquisição do português;
- b) *Função de testagem de conhecimentos adquiridos e de compreensibilidade*, considerando-se que produzir a fala é, potencialmente, um modo de o aluno testar o seu conhecimento de português e a compreensibilidade da sua formação linguística a partir do *feedback* obtido dos seus interlocutores, neste caso do docente;
- c) *Função metalinguística*, pois a reflexão sobre o uso da língua em estudo pode capacitar o aluno a controlar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a consciencialização das regras e formas linguísticas.

O *feedback* do professor, no caso de atividades de conversação em sala de aula em que surgem erros derivados de falsos amigos, pode integrar o tratamento do erro de vários modos – por exemplo, através de correção específica ou com movimentos corretivos que podem integrar pedidos de esclarecimento ou fornecimento de informações, de modo a levar o aluno a tentar reformular a sua frase. Também é possível utilizar a repetição corretiva, técnica por meio da qual o professor dá ênfase ao erro, repetindo a frase do aluno ou produzindo frases em que o erro do aluno é evidente, o que facilita ao estudante a chegar à autocorreção. A Figura 2, abaixo, retoma e resume estas últimas considerações.

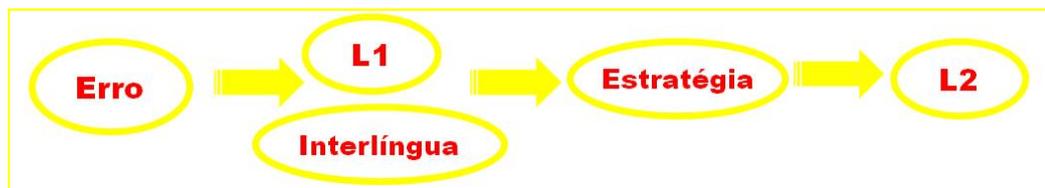


Figura 2 – Tratamento do erro

A realidade quotidiana

Convém dar primazia às situações de realidade quotidiana, em vez de textos literários, que devem ser poucos e escolhidos apenas pelo prazer de leitura e não enquanto objeto de estudo.

Para além dos exemplos já citados, encontramos muitos outros estudiosos, como, por exemplo, Otto Jespersen (1860-1943), linguista dinamarquês, e François Gouin (1831-1896), professor francês, que defendem o uso da fonética e da dramatização na sala de aula para otimizar o ensino das línguas estrangeiras. Este último publica, em 1880, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, obra na qual propõe o uso da técnica de dramatização, privilegiando uma apresentação da gramática baseada em situações autênticas, o que implica o envolvimento das capacidades indutivas e criativas do discente.

Também Berlitz (1852-1921), linguista alemão, explica a importância de o aluno *pensar* em língua estrangeira, o que acontece quando o professor propõe na sala de aula diálogos ou dramatizações de situações quotidianas nas quais a L2 é utilizada como instrumento de comunicação, prevalecendo o seu valor pragmático sobre a exatidão formal, desenvolvendo, assim, uma competência comunicativa mais profunda no estudante.

Após observação dos resultados de vários estudos no domínio do ensino de línguas estrangeiras e de várias experiências de ensino, sou de opinião que o professor deve apresentar ao aluno não só a língua (tendo um papel de tutor no percurso de aprendizagem do estudante), mas também a cultura, a civilização, a sociedade, os costumes e as tradições dos países de língua portuguesa, devendo sobretudo neste ponto, utilizar sempre que possível as tecnologias de glotodidática, principalmente

vídeos, pois a associação da língua com a cultura dos países onde esta se fala é essencial para uma melhor compreensão e para uma eficaz abordagem comunicativa.

Quanto ao material didático, considero assaz importantes os materiais áudio e audiovisual que acompanham os manuais e que apresentam um percurso estruturado em unidades didáticas em que são apresentadas situações de quotidiano, com exercícios que privilegiam os atos comunicativos. Isso permite viabilizar, desde o início, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – com uma interação entre oral e escrito e, obviamente, com uma progressão gradativa de dificuldades, do tipo: *compreensão* → *reprodução* → *reprodução + produção* → *produção*, que permite centralizar no aluno uma maior capacidade de interagir em português. Pessoalmente, considero fundamental um manual didático que apresente mormente uma competência comunicativa da língua portuguesa.

Conclusão

Para concluir, tendo em conta não somente as opiniões dos estudiosos desta matéria mas também a minha experiência como professora de PLE em Cagliari – experiência que, desde o início, se baseia na abordagem comunicativa, corroborada pela imensa dificuldade que havia, há doze anos, quando iniciei, em adquirir material didático para o ensino de PLE (que, para além de escasso era obsoleto) –, confirmo que uma circunstância tal leva o docente a elaborar pessoalmente grande parte do material didático, a criar diálogos com situações de quotidiano, bem como a usar documentos autênticos (como, por exemplo, receitas, anúncios, vídeos, excertos de noticiários, canções, etc.). Este facto – ser o próprio professor a produzir o seu material – dá a possibilidade de adequar os conteúdos às necessidades e interesses dos alunos, tendo em conta vários fatores que compõem o perfil dos aprendentes (como a idade, o ramo profissional ou de estudos e o objectivo final de cada um deles), concedendo-lhes, assim, um papel ativo na interação comunicativa e a oportunidade de serem coautores do próprio percurso de aprendizagem da língua portuguesa – o que, evidentemente, proporciona aos discentes uma grande motivação e, conseqüentemente, um resultado muito positivo.



Figura 3 – Abordagem comunicativa

Como docente de PLE, baseando-me na tipologia de ensino adotada por mim (ilustrada na Figura 3), no final de cada curso desejo que os meus alunos tenham adquirido capacidade de comunicar em português e, conforme o nível do curso, assim são as formas de comunicação a que me refiro, seja comunicação direta como conversação, para os níveis básicos, seja comunicação complexa, através da elaboração de textos criativos (por exemplo, poemas, tautogramas, pequenos contos fantásticos, receitas imaginárias ou notícias fictícias), enfim, textos que estimulam os estudantes a explorar uma língua para se exprimir e, simultaneamente, tirar proveito dos conhecimentos adquiridos de forma engenhosa e divertida.

Quero encerrar esta minha reflexão diacrónica sobre a abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente no ensino de PLE, com uma citação de Leffa (1988: 25-26), com a qual me encontro de acordo:

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Filho, José Carlos Paes. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

Leffa, Vilson José. 1988. *Metodologia do ensino de línguas*. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 11.nov.2014.

Pluche, Noël-Antoine. 1751. *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris: Vve Estienne et fils.

Sauveur, Lambert. 1881. *De l'Enseignement des langues vivantes*. New York: H. Holt.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Balboni, Paolo Emilio. 1989. Un modello operativo per la didattica. In AA.VV.: *Inglese, francese, tedesco – modelli operativi*. Brescia: Editrice La Scuola.

Bona, Cambiaghi. 1987. *Didattica della lingua francese*. Brescia: Editrice La Scuola.

Chagas, Valnir. 1957. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Lima, M. S. et al.. 2004. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, n. 62, p. 119-133.

Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 19, p. 37-66.

Marcel, Claude. 1853. *Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. London: Chapman and Hall.

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.; Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235-252.

Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In Cook, G.; Seidlhofer, B. (Eds.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 125-144.

O ATO DE FALA *DESCULPA* NUMA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DO PORTUGUÊS

Thomas JOHNEN³

RESUMO:

Enquanto as gramáticas tradicionais, em última análise, são gramáticas da frase, para uma abordagem comunicativa da gramática convém partir da unidade textual mínima que é o ato de fala (cf. Engel, 1991 e Johnen, 2012). Em manuais modernos de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua (PLE/PLS), os atos de fala recebem já certa atenção, faltando, porém, uma abordagem sistemática e uma progressão didaticamente adequada para fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa (ver também, para o Espanhol como Língua Estrangeira, de Matos Lundström, 2013). O objetivo deste artigo é apresentar uma descrição do ato de fala *desculpa* em português (cf. Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003), no âmbito de uma gramática comunicativa, i.e., na interface entre sintaxe, semântica e pragmática. Apesar da sua importância para a aquisição de uma competência comunicativa, até hoje, este ato de fala foi raramente considerado na gramaticografia do português (cf., contudo, o tratamento em Carreira e Boudoy, 1993: 123-124).

PALAVRAS-CHAVE: Gramática comunicativa; atos de fala; desculpa.

1. Introdução: Atos de fala e gramática comunicativa

Indagando-nos sobre a unidade mínima comunicativa no nível textual, propomos, em Johnen (2012), seguindo as reflexões de Engel (1991: 33), considerar o ato de fala como tal unidade. Advogamos, portanto, que os atos de fala devem ter um lugar central numa gramática comunicativa do português, chegando a tipologias diferentes daquelas propostas pela filosofia de linguagem (Austin, [1962] 2006 e Searle, [1979] 1996), que influenciaram também a reflexão linguística depois da “virada pragmática”.

Apontamos que urge considerar as sequências de enunciados e explorá-las como relações gramaticais da semioses de *actio* e *reactio* (Schmidt-Radefeldt, 2003: 21), algo que Holmberg; Karlsson (2006: 32-37) esboçam na sua gramática funcional do sueco,

³ WHZ: Westsächsische Hochschule Zwickau, Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural, Área de Espanhol e Português, Postfach 20 10 37, D-08012 Zwickau, Alemanha. Thomas.Johnen@fh-zwickau.de.

com as categorias de atos de fala iniciativos e reativos. Do mesmo modo, Engel (1991), na sua gramática do alemão, nomeia de ‘atos de fala não-saturados’ tais atos de fala que exigem uma reação do alocutário.

Por outro lado, em Johnen (2004: 622), argumentamos que cada capítulo dedicado a um determinado ato de fala deveria considerar os seguintes elementos:

- definição do ato de fala em questão;
- explicações gerais sobre o ato de fala considerado;
- formas de realização explícita;
- formas de realização implícitas;
- eventualmente, formas de realização não-verbais;
- formas não-verbais que acompanham o ato de fala;
- sistematização das reações possíveis;
- apresentação de padrões acionais típicos; e
- eventualmente, exemplos para uma matriz de mal-entendidos culturais, relacionada às formas de realização do ato de fala em questão.

Neste artigo, no entanto, por razões de espaço, não poderemos detalhar todos os pontos acima mencionados. Contudo, como outros pontos relevantes, apontamos para padrões acionais específicos tanto do ato de fala quanto de redes de atos de fala. Isso porque, considerando pesquisas como a de Blum-Kulka; House; Kasper (1989), além da de van Dijk (1978), entre muitas outras, torna-se evidente que cada ato de fala se insere num padrão acional dominado por um determinado ato de fala.

Assim, começaremos, também neste artigo sobre o ato de fala de *desculpa*, com uma discussão sobre as características deste ato para tratar, depois, dos demais pontos.⁴ Vale ressaltar que por razões de espaço não poderemos apresentar uma descrição exaustiva.

⁴ As partes que descrevem diretamente o ato de fala *desculpa* são um resumo revisado de Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt (2003), trabalho publicado unicamente em alemão. Uma versão abreviada em russo pode ser encontrada em Weise (2003).

2. As características do ato de fala *desculpa*

A desculpa é um dos atos de fala com base nos quais Austin ([1962] 2006: 192-208) desenvolveu o conceito de *performatividade*, sendo que o ato de desculpa é realizado pela sua enunciação. A classificação da desculpa por Searle (1979: 23-24) como ato expressivo teve uma grande recepção também na linguística. Assim, Mateus et al. (1989: 129) definem como finalidade do ato de fala “expressar o estado psicológico do locutor em relação ao estado de coisas especificado no conteúdo proposicional”. Outros consideram como elementos centrais a expressão de lamento ou de arrependimento (Leech, 1983: 217; Searle; Vanderveken, 1985: 11; Martens-Cleef, 1991: 289). Vale, porém, questionar se no ato de desculpa a expressão de emoções é realmente a finalidade principal. Seria difícil explicar realizações de desculpas como no exemplo (1), nos quais o falante viola uma norma social de maneira voluntária, se desculpando no momento da própria violação:

(1) Peço desculpa por telefonar a esta hora (Mateus et al. 1989: 130).

Parece mais adequado considerar o ato de fala desculpa como uma atividade reparadora (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 148), cujo objetivo é restabelecer o equilíbrio ritual da interação. Particularmente na vida pública, trata-se, muitas vezes, de um ato simbólico que sinaliza a submissão do violador da norma às normas vigentes ou o reconhecimento das relações de poder sem ser, necessariamente, a expressão emocional de arrependimento. Habermas (1997, II: 104), por sua vez, ressalta que não se pode concluir de um ato de desculpa que o falante realmente pensa ou sente o que expressa pelo ato, mesmo se é verdade que o falante tampouco pode demonstrar de maneira ostensiva que não sente arrependimento ou não lamenta o ocorrido (ver o exemplo apresentado por Olshtain, 1989: 155-156). Além disso, a desculpa pode ser usada também de maneira estratégica (Keller, 1984: 20).

A motivação da enunciação de uma desculpa, portanto, não é tanto o desejo do falante de expressar um sentimento, mas, antes de tudo, o objetivo de diminuir um desequilíbrio entre falante e ouvinte (Leech, 1983:125) que é caracterizado por uma tensão psicossocial (Engel, 1991: 43). Pode ser, então, considerado como um ato de contrabalanceamento ou de equilibragem (Goffman, [1967] 2012: 26-30). A função principal do ato de desculpa é, portanto, “a regulação da relação interpessoal” (Carreira,

1995: 105). Essa caracterização converge com a classificação do ato desculpa por Habermas (1997, I: 437) como *ato de fala regulador* e, neste grupo, como *ato satisfativo*. Habermas (id.: 435-436) frisa o caráter social deste ato, pois o falante se refere a algo num mundo social comum, de maneira a indicar que deseja construir uma relação interpessoal reconhecida. Wunderlich (1976: 77-84) também classifica a desculpa na categoria de atos de fala satisfativos – junto com os atos de justificação, agradecimento, resposta e argumentação. Outros, como Wilske (1983: 25) e Wandtke (1987: 26-27) consideram que a desculpa pode ser atribuída a três procedimentos de comunicação diferentes: sóciorreguladores, expressivos e estabelecimento de contato.

Para localizar melhor o ato de fala *desculpa* no conjunto dos atos de fala mais correntes, reproduzimos, no Quadro 1 (página seguinte), a proposta que Engel (1991: 36) apresenta na sua gramática do alemão (para maiores detalhes da adaptação para o português, ver Johnen, 2012).

3. Estrutura interacional do ato de fala desculpa

Como mencionamos anteriormente, o ato de fala de desculpa pode ser considerado um ato não-saturado, i.e., não pode ser realizado com sucesso sem um ato de ratificação do ouvinte. Além disso, o ato se refere a um outro ato (verbal ou não-verbal) ou evento cujo acontecimento exige, segundo as normas vigentes na sociedade em questão, uma desculpa do seu causador. Portanto, o ato de desculpa faz parte de uma interação mais complexa, constituída, no mínimo, pelos seguintes elementos:

- a) ato (verbal ou não verbal) ou evento x que viola uma norma, localizado na área de responsabilidade de I_x e que é (potencialmente) negativo para I_y ;
- b) ato de reparação: desculpa de I_x direcionada a I_y por ter causado x ou pelo fato de x ter acontecido;
- c) reação de I_y ao ato de reparação de I_x . Os tipos de reação são a ratificação, a refutação ou uma pergunta pela razão do pedido de desculpa.

Segundo a sequência dos elementos a) e b), podemos diferenciar entre dois tipos principais de desculpas. Se a) precede b), trata-se de uma desculpa retrospectiva-reparativa; se a) e b) acontecem simultaneamente ou se b) ocorre antes de a), trata-se de uma desculpa preventiva (cf. também Rathmayr, 1996). Estas podem ainda ser

subclassificadas em desculpas preventivas prospectivas e desculpas preventivas acompanhadoras da ação violadora de norma.

Um exemplo de desculpa preventiva prospectiva seria (2) – um extrato de um filme de Manuel Oliveira:

| Atos orientados a um alocutário | | | | | | Atos orientados ao locutor |
|---|---|--------------------------------|---|---|---|--|
| Atos informativos | Atos de contrabalanceamento | Atos comprometedores | | | | |
| | | Atos que comprometem o locutor | Atos que comprometem o alocutário | Atos que comprometem locutor e alocutário | Atos que comprometem pessoas não determinadas | |
| comunicado concordância discordância intensificação- generalização comentário restrição paráfrase sinal de ouvinte | agradecimento desculpa aceitação aprovação congratulação condolência | promessa | pedido autorização conselho repreensão xingamento advertência pergunta: - perguntas com resposta sim ou não -pergunta de informação - pergunta com alternativas -pergunta verificativa - pergunta esclarecedora - sinal de falante | oferta ameaça atos delimitadores de contato: - saudação - alocução - apresentação - endereço - remetente | desejo proposta anúncio | xingamento (sozinho) surpresa resignação |

Quadro 1: Tipologia de atos de fala de Engel (1991: 36)

(2) Situação: Baltasar (=B) e Piedade (=P) encontram-se num bosque. B está de pé, P está sentada. Os dois estão conversando:

P: se é verdade que há qualquer coisa em si que me atrai ... desculpe a franqueza ... outros há ... que odeio

B: ((senta-se e começa sorrir)) nada melhor para acanhar-me, Piedade ... essa é a mais forte expressão de amor (Oliveira, 1995: I: 12).

No caso da desculpa preventiva prospectiva, o falante dá a entender que está consciente da transgressão da norma e que continua sendo interessado num bom relacionamento com o ouvinte (apesar da ação anunciada), apelando para o ouvinte aceitar a transgressão da norma. Lange (1984: 62) denomina este procedimento de “pedido de consentimento do ato transgressor da norma”.

4. Delimitação de outros atos de fala: justificação, confissão de culpa, pedido de perdão, pedido de compreensão, lamentação, contestação

Parece útil indagar se o ato de fala de desculpa se distingue de outros atos de fala que referem, como este, a um evento negativo ou uma transgressão de norma sob responsabilidade do falante. O Quadro 2 (página seguinte) oferece uma visão de conjunto das convergências e divergências entre o ato de fala de desculpa, por um lado, e os atos de justificação, confissão de culpa, pedido de perdão, pedido de compreensão, além dos atos de lamentação e de contestação, por outro.

A distinção mais fundamental está no nível da atitude proposicional de *Ix* com relação ao evento *x*. No caso de todos os atos de fala mencionados, com exceção da *contestação*, trata-se do fato de que:

Ix considera verdadeiro: $x \wedge Ix$ considera verdadeiro $Ix(x)$.

Isso significa que *Ix* admite tanto o evento quanto a sua autoria, ou seja, a sua responsabilidade pelo evento. No ato de contestação, ou é contestada a realidade do evento ou a autoria, isto é, a responsabilidade de *Ix*.

| | pedido de | | | lamentação | confissão de culpa | justificação | contestação |
|--|--|--|--|--|---|---|---|
| | desculpa | perdão | compreensão | | | | |
| admitir o ocorrido | + | + | + | + | + | + | - |
| admitir ser o autor de <i>x</i> | + | + | ± | + | + | + | - |
| admitir responsabilidade por <i>x</i> | ± | + | ± | ± | + | + | - |
| admitir relevância negativa de <i>x</i> / violação de norma por <i>x</i> | + | + | + | + | + | - | - |
| indicação de razões por ter realizado <i>x</i> | ± | ± | ± | ± | ± | ± | - |
| relação temporal com o ocorrido | retrospectivo ou preventivo | retrospectivo | retrospectivo ou preventivo | | retrospectivo | retrospectivo ou preventivo | contestação retrospectiva ou contestação preventiva de um plano ou da responsabilidade e para o plano |
| outras características | pedido explícito de anulação da tensão causada | confissão de culpa moral; pedido de anulação da tensão causada | pedido de aceitação de <i>x</i> e declaração de não-responsabilidade de <i>Ix</i> por <i>x</i> | atitude avaliativa do locutor: <i>Ix</i> acha que <i>x</i> é mau; atitude emotiva do locutor: <i>Ix</i> sente pena por causa de <i>x</i> | <i>Ix</i> se divide em duas personalidades: - autor do delito - arrependido; expressão <i>e/</i> ou fórmula de arrependimento | renegação da relevância negativa de <i>x</i> ; baixo grau de formulaicidade | |

Quadro 2: Delimitação do ato de desculpa versus pedido de perdão, de compreensão, lamentação, confissão de culpa, justificação e contestação

No caso da *justificação*, Ix nega ou as consequências negativas de x para Iy ou o fato de que se trate de uma transgressão de norma. Trata-se, portanto de uma reinterpretação do evento (cf. Keller, 1984: 258).

No caso do *pedido de compreensão*, no entanto, Ix reconhece as consequências negativas de x para Iy, mas, em última análise, não se considera responsável (cf. Sitta, 1992: 551).

A *confissão de culpa* e a *lamentação* se distinguem com relação ao fato de que enquanto a primeira tematiza a responsabilidade e o arrependimento, a segunda deixa em aberto a questão do grau da responsabilidade de Ix, mas enfoca a tematização da atitude emotiva e pode ser considerada como sendo orientada ao ouvinte, pela manifestação desta atitude emotiva (*simpatia*). A *confissão de culpa*, por outro lado, é orientada em direção ao falante, pois se trata, em primeiro lugar, da autoimagem na relação interpessoal.

Outra diferença é que a *lamentação* e a *confissão de culpa* não são pedidos explícitos de anulação de culpa, mas simplesmente atos informativos sobre a responsabilidade ou o estado emotivo de Ix. Tanto a *lamentação* quanto a *confissão de culpa* podem ser consideradas como disponibilidade de Ix em pedir desculpa pelo evento x. No estoque social de conhecimentos, a *confissão de culpa*, além disso, é considerada como um ato que merece a concessão de perdão (cf. Kerbrat-Oreccioni, 1998: 169), o que mostram ditos listados em Lacerda; Lacerda; Abreu (1999: 274) como: “*pecado confessado é meio perdoado*”, “*quem confessa merece perdão*”. Se bem que alguns ditos exigem também uma demonstração do arrependimento, como “*o arrependimento lava a culpa*” e “*a culpa que se confessa com lágrimas de arrependimento começa a ser virtude*”.

O que diferencia o *pedido de perdão* dos outros atos aqui analisados é que estes não necessariamente implicam uma culpa moral, enquanto esse é o caso no pedido de perdão.

5. Estrutura do ato de desculpa

A estrutura do ato de desculpa depende da gravidade do evento e da situação comunicativa. No caso de eventos menos graves, basta um ato realizado por uma só

palavra como “*Desculpa*” ou “*Desculpe*”; em caso de eventos mais graves, a estrutura é mais complexa. O Quadro 3, abaixo, apresenta uma tentativa de dar uma visão de conjunto dos seus possíveis componentes.

| | | | |
|---|---|---|-------------------------------|
| Preparação da atenção | alocução | Título/ papel | |
| | | nome | sobrenome |
| | | | nome de batizado |
| | | | apelido |
| | forma de tratamento insultuosa | | |
| pronome | | | |
| marcador de pedido de atenção | | | |
| Fórmula de desculpa | | | |
| Intensificadores da desculpa | como parte da fórmula de desculpa | advérbios intensificadores | |
| | | expressões / exclamações emocionais | |
| | | expressões que marcam um certo nível de linguagem | |
| | | cluster de intensificadores ou repetição dos mesmos | |
| | partícula de cortesia (p.ex. <i>por favor</i>) | | |
| referência a sentimentos do ouvinte | | | |
| gestualidade, mímica, prosódia | | | |
| Menção do evento ocorrido | | | |
| Atitude perante a responsabilidade por x | confissão de culpa | | |
| | arrependimento, fórmula de arrependimento | | |
| | declaração de ausência de intenção | | |
| | compreensão pela reação do ouvinte | | |
| | declaração sobre o próprio estado emocional (geralmente: vergonha ou constrangimento) | | |
| | admissão dos fatos e rejeição da responsabilidade | | |
| | rejeição da admissão da culpa | rejeição da | renegação da responsabilidade |
| admissão da | | acusação do ouvinte | |
| culpa | | alegação de ter sido ferido | |
| explicação | | | |
| pergunta pela aceitação da desculpa | | | |
| oferta de reparação | | | |
| promessa de melhora | | | |
| Tentativa de desvio de atenção do evento ocorrido | questionamento da norma | | |
| | fingimento de não ter percebido o evento ocorrido | | |
| | comentário orientado para o futuro ou para uma tarefa a realizar | | |
| | humor | | |
| | oferta de compensação para acalmar o ouvinte | | |
| meios lexicais ou fraseológicas de atenuação | | | |

Quadro 3: Componentes possíveis do ato de desculpa

Note-se que nem todos os elementos apresentados no Quadro 3 necessitam estar presentes, pois dependem da estratégia de cortesia com vista à situação de comunicação. Carreira (2001) relaciona quatro estratégias de cortesia no caso do ato de desculpa, com a tipologia de cortesia apresentada por Kerbrat-Orecchioni (1992: 178):

| Estratégias de cortesia | Exemplos |
|--|---|
| cortesia negativa para com a face negativa | pedido de desculpa por qualquer violação do território do “eu” |
| cortesia negativa para com a face positiva | pedido de desculpa por eventualmente ter atingido a susceptibilidade; atenuação de uma crítica |
| cortesia positiva para com a face negativa | pedido de desculpa acompanhado de um presente/de uma proposta de ajuda |
| cortesia positiva para com a face positiva | pedido de desculpa acompanhando um elogio |

Quadro 4: Estratégias de cortesia no caso de pedidos de desculpa segundo Carreira (2001: 97)

No caso de realizações implícitas do ato de fala de desculpa, é possível enunciar um ou vários dos componentes mencionados no Quadro 3, em lugar de uma fórmula explícita de desculpa. No caso de um e-mail respondido com atraso por causa de uma viagem, uma explicação pode ter o papel de uma desculpa implícita (cf. também Kerbrat-Orecchioni,² 1998: 172).

Vale ressaltar que os atos de desculpa implícitos, podem coocorrer com atos explícitos, como em (3) – um trecho de uma carta comercial modelo –, no qual a infração da norma é desculpada de maneira implícita por meio de uma lamentação e as eventuais consequências negativas desculpadas por meio de um ato de desculpa explícito:

- (3) **Lamento sinceramente o engano** a que V. S^a. se refere em s/ estimado favor de 25 [...]. **Só me resta pedir-lhe que me desculpe qualquer transtorno** que lhe tenha causado, e me creia sempre (Vieira, 1977: 176).

Se, por um lado, no caso de uma desculpa implícita pode bastar a expressão de uma lamentação, por outro não será possível combinar um pedido de desculpa explícito com uma expressão de não-lamentação, como Fraser (1981: 261) ressaltava com toda a razão:

- (4) *Desculpe ter pisado no seu pé, mas não lamento.

Em (5) – um trecho de uma peça de teatro portuguesa – a fórmula explícita como pedido de perdão é somente enunciada depois que as tentativas implícitas por meio de fórmula de lamentação, confissão de culpa, fórmula de arrependimento acompanhadas por estratégias não-verbais e para verbais (enunciadas antes da pausa) não tiveram sucesso.

- (5) MÉDICO LEGISTA – Ainda há mais ... apesar de as provas serem claras essa besta nunca me reconheceu como seu filho e, não contente com isso, permitiu que a minha pobre mãe morresse na miséria e na boca do povo ...

DEMÉTRIO MOTA – Lastimo tudo isso ((Perturbado, fala com dificuldade, com a voz embargada)). Reconheço que procedi muito mal e confesso que estou arrependido... Só Deus sabe como lamento. Perdoem-me! Perdoa-me! ((Esconde a cara entre as mãos)) (Barbosa; Machado, 1999: 43).

No Quadro 5, analisamos a estrutura do exemplo (5):

| | |
|---|---|
| Fórmula de lamentação | Lastimo tudo isso |
| Mímica, postura corporal | ((perturbado)) |
| Articulação verbal | ((fala com dificuldade)) |
| Articulação vocal | ((voz embargada)) |
| Confissão de culpa | <i>Reconheço que procedi muito mal</i> |
| Fórmula de arrependimento | <i>E confesso que estou arrependido</i> |
| Pausa | ... |
| Intensificação da sinceridade por meio de referência a um poder transcendente | <i>Só Deus sabe como</i> |
| Fórmula de lamentação | <i>lamento.</i> |
| Pedido de perdão intensificado por meio de repetição e alocução do grupo e do filho natural, bem como por meio da realização sintática do complemento do verbo <i>perdoar</i> | <i>Perdoem-me!</i> <i>Perdoa-me!</i> |
| Gestualidade | ((Esconde a cara entre as mãos)) |

Quadro 5: Análise exemplar da desculpa explícita depois de tentativa de desculpa implícita

(5) mostra também que a gestualidade, a mímica e a prosódia possuem uma importância não-negligenciável para preencher a condição de sinceridade do pedido de

desculpa. Segundo Basto (1938: 24), o gesto de esconder o rosto entre as mãos vale como expressão de vergonha⁵ que é um indício do arrependimento.

6. Visão de conjunto das fórmulas de desculpa em português

Nesta secção, apresentaremos uma visão de conjunto das fórmulas de desculpa mais importantes – sem pretender, com isso, à exaustividade.⁶

6.1. Fórmulas de desculpa explícita curtas sem verbo

As seguintes fórmulas sem verbo podem ser consideradas como pedidos explícitos de desculpa:

Perdão!
Mil desculpas!
As minhas desculpas!
O meu pedido de desculpa!
Em certos contextos: *Com licença!*

Perdão! pode ser utilizado também de maneira preventiva (cf. Maçãs, 1976: 219) e, além disso, como atos de fala de delimitação de contato (por exemplo, realizando um ato de estabelecimento de contato), como em (6):

(6) **Perdão!** Que horas são, por favor? (Carreira; Boudoy, 1993: 123).

⁵ Sobre gestos que sublinham a sinceridade de um pedido de desculpa em outras culturas, ver Kerbrat-Orecchioni (²1998: 161-162) para o francês, bem como Müller (1998: 104) e Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt (2003: 29-30) para o alemão.

⁶ Nos baseamos, além da análise do nosso corpus, nas seguintes publicações: Schemann; Schemann-Dias (1979: 225), Kröll (1980-1986), Casteleiro (1984: 66), Wandtke (1987: 34), Casteleiro; Meira; Pascoal (1988: 146-148; 202); Carreira; Boudoy (1993: 70-71; 123-124; 259-260; 279); Morais; Franco; Herhuth (1994: 39), Carreira (1995), Carreira (1997: 135-164), Campo (1998: 100-101), Lalana Lac; Pereira (1998: 172-173), Campo (1999: 39-45), Morais (1999: 66), Khlyzov (2000: 36-39), Carreira (2001: 94-100), Monteiro (2008), Gomes (2010), Whitlam (2011: 404-406) e Gonçalves (2013).

As minhas desculpas! e *O meu pedido de desculpa!* são fórmulas mais elaboradas e, por isso, apresentam um nível de linguagem mais elevado. (7) mostra que *As minhas desculpas, mas...* pode ser utilizado também de maneira preventiva numa situação de ameaça à face do interlocutor:

(7) **As minhas desculpas**, mas que idade tem? (Carreira, 1997: 161).

A fórmula *Com licença!* pode, em certos contextos, também servir como fórmula explícita de desculpa sem verbo, conforme demonstram os exemplos (8) e (9):

(8) Quem nasce burro, **com licença**, nunca chega a cavalo (Almeida,⁷ 1932: 27).

(9) ((Situação: num refeitório de um comissariado de polícia, duas personagens – um oficial de polícia (P) e João de Deus (JD) – estão sentados à uma mesa, comendo))

P: o que é isto? ((aponta para um pedaço de pão na mesa))

JD: é uma carcaça ... toda gente vê que é uma carcaça

P: e o que é que a carcaça tem dentro?

JD: rodelas de chouriço

((O oficial de polícia tapando a boca com a mão e arrotando de maneira discreta))

P: **com licença** ... teu nome diz-me qualquer coisa ... João de Deus de quê?

JD: só João de Deus (Monteiro, 1989, 1: 39)

Em (8), trata-se de um enunciado que ameaça a face do interlocutor. Em situações análogas, quando se usa um termo ou uma expressão suscetível de ofender o interlocutor, também pode ser utilizado *desculpa* + *objeto direto* (= o termo ou a expressão potencialmente ofensiva) como em (10), o que mostra que, nesses contextos, *com licença!* é utilizado para realizar um pedido de desculpa:

(10)– uma questão que me surge, ah, quando um leiloeiro está a fazer a avaliação de uma peça tem que saber que ela é, eh, fidedigna
– ah! Pois tem que fazer, tem que ir peritar e especialmente na pintura. hoje há inúmeras vigarices, quem, desculpe o termo, mas é mesmo isto, e ...

que é preciso detectar (Casteleiro; Nascimento, 2001, pasta: “Portugal”, ficheiro: “O Leiloeiro”).

Em (9), o oficial de polícia transgride a norma contemporânea de não arrotar em público nem à mesa. A fórmula *com licença*, em (9), é utilizada para reparar esta transgressão – portanto, também neste exemplo *com licença* serve como uma fórmula curta explícita de pedido de desculpa (para outros usos de *com licença*, veja-se Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003: 34-36).

6.1.1. Expansões sintáticas

No caso de desculpas retrospectivas, o objeto da desculpa pode ser mencionado numa frase preposicional introduzida por *por* (11) ou por *por causa de* (12):

- (11) As minhas desculpas por causa de ontem.
- (12) As minhas desculpas pelo atraso (Morais, 1999: 66).

Além disso, é possível expandir a fórmula *as minhas desculpas* pela utilização do nome de uma pessoa, em cujo nome o locutor enuncia a desculpa depois da sua:

- (13) As minhas desculpas e as desculpas do Tiago (Carreira; Boudoy, 1993: 124)

No caso de desculpas preventivas por motivo de um termo não adequado à situação ou ameaçador de face, o destinatário da desculpa pode ser mencionado numa frase preposicional introduzida por *de*. Isso vale tanto para *perdão* (14) quanto para *com licença* (15), conforme demonstra Kröll (1980-1986: 76):

- (14) O segredo desta terra está nos três quindins: terra granita, água granita e caganita com perdão de V. Excelência (Ribeiro, s.d., apud Kröll, 1980-1986: 76).
- (15) Quis a fortuna que mestre Braz se metesse por então a mercador de porcos mortos com licença do patrão (Godinho, 1941: 236; apud Kröll, 1980-1986: 76).

6.2. Fórmulas explícitas imperativas de desculpa

Desculpa! (tratamento informal) e *Desculpe!* (tratamento formal) são as formas imperativas mais frequentes, seguidas por *Perdoa!* e *Perdoe!*. Segundo Carreira (2001: 97), devido à sua alta frequência, a força ilocutória de *Desculpa* é menos forte do que a de *Perdoe!*. A fórmula *Aceite minhas desculpas* é usada em contextos mais formais, enquanto *Escusem-me por X* e *Escusem X* parecem fórmulas antiquadas (cf. Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003: 39 com mais referências).

As expansões sintáticas mais frequentes do nosso corpus são as seguintes:

a) a menção do objeto da desculpa por meio de um objeto direto:

(16) Desculpe a maçada (Carreira; Boudoy, 1993: 123)

(17) Caro colega perdoe esta intromissão, mas [...] (Barbosa; Machado, 1999: 84)

b) a menção do objeto da desculpa por uma frase infinitiva:

(18) Desculpe não a ter atendido logo, mas [...] (Barbosa; Machado, 1999: 17)

c) menção do falante por meio de um pronome objeto indireto.

Neste caso, trata-se de uma intensificação da desculpa, como mostra o exemplo de *Perdoem-me!* em (5) (cf. também Kröll, 1980-1986: 78). Monteiro (2008: 100) considera que *me desculpa* marca uma distância pessoal.

d) partículas de cortesia, interacionais⁷ e modais

Partículas de cortesia – como *por favor* (19) – e interacionais – como *se não se importa* (20) –, bem como as partículas modais *lá* (21) e *aí* (22) são outras expansões possíveis, que acrescentam diferentes matizes no plano interacional e que mereceriam um estudo próprio por causa da sua complexidade.

(19) Perdoe-me, sim?, por favor (Carreira, 1997: 161).

(20) Se não se importa, desculpe-me (Carreira, 1997: 161).

(21) Desculpe lá, mas é verdade (Prata³, 1993: 48).

(22) Desculpa aí. Esqueci de me apresentar (Mantovani; Meireles; Müller, 2003: 21)

⁷ Para o termo *partícula interacional* em português, cf. Schmidt-Radefeldt (1993).

Monteiro (2008: 100) considera *Desculpa aí* como coloquial.

6.3. Fórmulas performativas explícitas

O verbo *desculpar-se* não possui nenhum uso performativo. Em compensação, é possível usar colocações dos verbos *pedir* (23) e *apresentar* (24) com o substantivo *desculpa*. Também é possível usar uma oração subordinada introduzida por *que* com o verbo *pedir* (25).

- (23) Peço desculpa. Não a deixei ler (Braga, 1984:43.)
- (24) Apresentamos aos senhores as nossas desculpas (Carreira; Boudoy, 1993: 124).
- (25) Respondendo ao s/ estimando favor de 2 do corrente, peço que me desculpe o engano que motivou a s/ justa reclamação (Vieira, 1977: 179).

6.4. Formulas performativas modalizadas

Segundo Wunderlich (1983: 237), atos de fala performativos modalizados definem para o ouvinte a relação entre o ato de fala e a situação que caracteriza a interação. O falante torna transparente uma parte da sua planificação verbal. São fórmulas como *Quero pedir desculpa*, *Queiram desculpar*, *Há-de perdoar-me*, *Vai me perdoar*, cujas funções também mereceriam um estudo mais aprofundado.

7. Observações finais

O objetivo deste artigo foi dar, numa primeira aproximação, uma visão de conjunto de questões relevantes para a análise do ato de fala de desculpa em português. Por razões de espaço, não foi possível detalhar todas as formas explícitas possíveis, nem

analisar as formas implícitas mais frequentes (para mais detalhes, ver Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt, 2003: 51-54; Monteiro, 2008: 116-119; Gomes, 2010: 87-95). Tampouco foi possível descrever as reações possíveis ao ato de desculpa, dos quais apresentamos uma primeira visão de conjunto em Johnen; Weise; Schmidt-Radefeldt (2003: 54-57; ver também Whitlam, 2011: 406). O foco deste estudo foi nas questões teóricas de definição e delimitação do ato de fala de desculpa, bem como na sua estrutura gramatical. Futuros estudos deveriam analisá-lo a partir de uma perspectiva interacional em contextos autênticos. Os estudos de Monteiro (2008) e Gomes (2010) tentam considerar os contextos interativos dos filmes que constituem os respectivos corpora e apontam, neste sentido, na direção certa, se bem que seria necessário ampliar a base empírica. Estudos contrastivos poderiam elucidar ainda mais as especificidades do português. Assim, a desculpa virtual, muitas vezes enunciada na despedida: “Desculpe qualquer *coisa*” não tem correspondentes em muitas línguas e possui o potencial de confundir falantes dessas línguas que não a conhecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Corpus (exemplos citados)

Almeida, Fialho d'.⁷ 1937. *A cidade do vício*. Lisboa: Livraria Clássica.

Barbosa, Miguel; Machado, Luís. 1999. *Na cama toda gente me conhece*. Lisboa: Hugin.

Braga, Maria Ondina. 1984. A mulher do lenço. In: Wilhelm, Eberhard Axel (Org.): *Contos portugueses modernos: antologia bilingue (lusó-alemão)*. Lisboa: Ulmeiro, p. 37-45.

Casteleiro, João Malaca; Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do (Orgs.). 2001. *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada. CD-ROM*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Instituto Camões.

Mantovani, Bráulio; Meireles, Fernando; Müller, Anna Luiza. 2003. *Cidade de Deus: o roteiro do filme*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Monteiro, João César. 1989. *Recordações da casa amarela*. Ed. em vídeo. Lisboa: Atlanta Filmes.

Oliveira, Manoel de. 1995. *O convento*. Ed. em vídeo. Lisboa: Atlanta Filmes.

Prata, Mario.³ 1993. *Dicionário de português: Schifaizfavoire; crônicas lusitanas*. São Paulo: Globo.

Vieira, José. 1977. *Cartas comerciais em português*. Porto: Porto Editora.

b) Estudos

Austin, John L[angshaw] ([1962] 2006). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.

Basto, Cláudio. 1938. A linguagem dos gestos em Portugal: esboço etnográfico. *Revista Lusitana* v. 36, p. 5-72.

Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliana; Kasper, Gabriele. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Campo, José Luís de Azevedo. 1998. *Studien zu den kommunikativen Formeln im Portugiesischen: ein Lehrbuch für Lusitanisten*. Rostock: Universität Rostock, Institut für Romanistik (Lehr- und Arbeitshefte zur Lusitanistik / Hispanistik der Universität Rostock).

_____. 1999. *Zum sprachlichen Ausdruck von Sprechakten im Portugiesischen und im Deutschen: ein Lehrbuch für Lusitanisten*. Rostock: Universität Rostock, Institut für Romanistik (Lehr- und Arbeitshefte zur Lusitanistik / Hispanistik der Universität Rostock).

Carreira, Maria Helena Araújo. 1995. Pedido de desculpa e delicadeza: para o estudo dos seus processos linguísticos em português. In: Associação Portuguesa de Linguística (Org.). *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Évora, Universidade de Évora, 6-8 de Outubro de 1994). Lisboa: APL, p. 105-116.

_____. 1997. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalisation en portugais*. Louvain; Paris: Peeters (Bibliothèque de l'Information Grammaticale, v. 33)

_____. 2001. *Semântica e discurso: estudos de linguística portuguesa e comparativa (português/francês)*. Porto: Porto Editora (Linguística; v. 13).

_____; Boudoy, Maryvonne. 1993. *Le Portugais de A à Z*. Paris: Hatier.

Casteleiro, João Malaca (Org.). 1984. *Português Fundamental, v. 1: Vocabulário e gramática, tomo 1: Vocabulário*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

_____; Meira, Américo; Pascoal, José. 1988. *Nível limiar: para o ensino/aprendizagem do Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: ICALP.

De Matos Lundström, Anna. 2013. *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera: Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato*. Dissertação (Mestrado em Espanhol) - Stockholms universitet, Stockholm. Disponível em: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106045>. Acesso em 14 nov. 2014.

Dijk, Teun A[drianus] van. 1978. *Tekstwetenschap: een interdisciplinaire inleiding*. Utrecht; Antwerpen: Het Spektrum (Het wetenschappelijk boek; v. 633).

Engel, Ulrich. 1991. *Deutsche Grammatik*. 2^a ed. Heidelberg: Groos.

Fraser, Bruce. 1981. On Apologizing. In: Coulmas, Florian (Org.). *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague; New York: Mouton, p. 259-271.

Goffman, Erving ([1967] 2012): *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. 2a ed. Petrópolis: Vozes.

Gomes, Carolina Costa de Souza. 2010. “*Desculpa, mas é que...*”: *O ritual de pedido de desculpas em seriados televisivos brasileiros com aplicabilidade em Português como Segunda Língua para Estrangeiros*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Gonçalves, Mafalda Raquel Marques. 2013. *Atos expressivos e ensino de Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Habermas, Jürgen. 1997. *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vol. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Holmberg, Per; Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren (Ord och stil; v. 37).

Johnen, Thomas. 2004. Sprechakte kontrastiv: Das Rostocker Forschungsprojekt “Sprachvergleich Euro-Portugiesisch – Deutsch – eine textlinguistisch und kommunikationsorientierte Gegenüberstellung des Deutschen und Portugiesischen”. In: Wolff, Armin; Ostermann, Thorsten; Chlosta, Christoph (Org.). *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache; v. 73), p. 605-656.

_____. 2012. Os atos de fala numa gramática comunicativa do português. In: Silva, Roberval Texeira; Yan, Qiarong; Espadinha, Maria Antónia; Leal, Ana Varani (Org.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, simpósio 14: Gramática comunicativa da língua portuguesa* [CD-ROM]. Macau: Universidade de Macau, p. 37-50.

_____; Weise, Karin; Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 2003. Sich entschuldigen im Deutschen und Portugiesischen. *Lusorama* v. 54 , p. 5-70.

Keller, Monika. 1984. Rechtfertigungen: zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In: Edelstein Wolfgang; Habermas, Jürgen (Org.). *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 253-299.

- Kerbrat-Orecchioni, Catherine.² 1998. *Les interactions verbales, tome 3: variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.
- Khlyzov, Vitalij. 2000. *Rusko-portugal'skij razgovornik*. Moskva: Martin.
- Kröll, Heinz. 1980-1986. Contribuição para o estudo da linguagem falada em português. *Revista Portuguesa de Filologia*, v. 18, p. 18-96.
- Lacerda, Roberto Cortes de; Lacerda, Helena da Rosa Cortes de; Abreu, Estela dos Santos. 1999. *Dicionário de provérbios: francês, português, inglês*. Rio de Janeiro: Lacerda.
- Lalana Lac, Fernando; Pereira, Maria Emilia. 1998. *Gesprächswortschatz Portugiesisch: expôr, comentar, e discutir em português*. Ismaning: Hueber.
- Lange, Willi. 1984. *Aspekte der Höflichkeit: Überlegungen am Beispiel der Entschuldigungen im Deutschen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Leech, Geoffrey Neil. 1983. *Principles of pragmatics*. London; New York: Longman.
- Maças, Delmira. 1976. Fórmulas interlocutórias do diálogo no português moderno coloquial. *Biblos*, v. 45, p. 153-266.
- Marten-Cleef, Susanne. 1991. *Gefühle ausdrücken: die expressiven Sprechakte*. Göppingen: Kümmerle.
- Mateus, Maria Helena; Brito, Ana Maria; Duarte, Inês; Faria, Isabel Hub. 1989. *Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Lisboa: Caminho.
- Monteiro, Flávia de Almeida. 2008. *Agradecimentos e desculpas em português brasileiro e em espanhol: um estudo comparado de polidez a partir de roteiros cinematográficos contemporâneos*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Letras Neolatinas.
- Morais, Armindo (Org.). 1999. *Certificado de português: objetivos de aprendizagem e teste-modelo*. Frankfurt am Main: WBT Weiterbildungs-Testsysteme.
- _____, Franco, António; Herhuth, Maria José Peres (Orgs.). 1994. *Certificado de Português*. Frankfurt am Main: Examinations Office of the International Certificate Conference; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.
- Müller, Cornelia. 1998. *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz (Körper, Zeichen, Kultur; v. 1).
- Olshtain, Elite. 1989. Apologies across languages. In: Blum-Kulka, Shoshana; House, Juliana; Kasper, Gabriele. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 155-173.

Rathmayr, Renate. 1996. *Pragmatik der Entschuldigung: vergleichende Untersuchung am Beispiel der russischen Sprache und Kultur*. Köln; Weimar; Wien: Böhlau.

Schemann, Hans; Schemann-Dias, Luiza. 1979. *Dicionário idiomático português-alemão: as expressões idiomáticas portuguesas, o seu uso no Brasil e os seus equivalentes alemães /Portugiesisch-deutsche Idiomatik: die portugiesischen Idioms, ihr Gebrauch in Brasilien und ihre Entsprechungen im Deutschen*. Braga: Cruz; München: Hueber.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 1993. Partículas discursivas e interacionais no português e no espanhol em contraste com o alemão. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.): *Semiótica e linguística portuguesa e românica: Homenagem a José Gonçalo Herculano de Carvalho*. Tübingen: Narr, p. 63-78.

_____. 2003. Zur Konzeption einer kommunikativen Sprachvergleichs-Grammatik Deutsch/Portugiesisch. In: Blühdorn, Hardarik; Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch – Portugiesisch*. Frankfurt am Main et al. (Rostocker Romanistische Arbeiten; v. 7), p. 17-34.

Searle, John R. [1979] 1996. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press.

_____; Vanderveken, Daniel. 1985. *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sitta, Horst. 1992. Entschuldigen Sie bitte! In: Burger Harald; Haas, Alois; von Matt, Peter (Org.). *Verborum Amor: Studien zur Geschichte und Kunst der deutschen Sprache; Festschrift für Stefan Sonderegger zum 65. Geburtstag*. Berlin; New York: de Gruyter, p. 544-558.

Wandkte, Ilona. 1987. *Die kommunikativen Formeln im Portugiesischen als Realisierung von Kommunikationsverfahren*. Diplomarbeit (Monografia de Conclusão de Curso). Rostock: Universität Rostock, Sektion Lateinamerikawissenschaften.

Weise, Karin. 2003. Rečevoj akt IZVINENIJA na portugal'skom i na nemeckom jazykakh. In: *IV Stepanovskie Čtenija. Funkcionirovanie jazykov v aspekte nacional'no-kul'turnoj specifiky. Na materiale romano-germanskikh i vostočnykh jazykov: Tezicy dokladov i soobščenij Meždunarodnoj konferencii*. Moskva: Izdate'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov, p. 53-54.

Whitlam, John. 2011. *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A practical guide*. London; New York: Routledge.

Wilske, Ludwig. 1983. Kontaktive Kommunikationsverfahren. Potsdamer Forschungen: Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule 'Karl-Liebknecht', Reihe A, v. 56, p. 23-37.

Wunderlich, Dieter. 1976. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

_____. 1983. Modalisierte Sprechakte, In: Brünner, Gisela; Redder, Angelika: *Studien zur Verwendung de Modalverben mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik; v. 19), p. 226-245.

A LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO INDÍGENA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Luceli Faria BATISTOTE⁸

RESUMO:

No processo ensino/aprendizagem do Português como Segunda Língua (PL2), segundo proposição da gramática comunicativa, o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendizes, integrando a reflexão gramatical, sempre a serviço desses interesses e conforme necessidades daí advindas. Nessa direção, propomos apresentar, neste trabalho, o relato de uma experiência sobre o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, especificamente no que tange à concordância verbal. Tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) e Santos (2011), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, levando-se em conta a situação enunciativa como elemento fundamental para desenvolver as habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz. Em face de a língua portuguesa surgir para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupar um espaço relevante, diante de necessidades, hoje existentes, de vindas constantes à cidade, de serviços bancários, de negociações com parceiros de projetos agrícolas da lavoura mecanizada e outras atividades, cabem reflexões sobre a língua enquanto elemento de construção de identidade. Os resultados da pesquisa apontam que a ênfase no conhecimento puro e simples de aspectos gramaticais embasa-se numa concepção de língua como um fim em si mesma. No entanto, o contexto cultural proporciona uma reflexão crítica sobre as concepções de língua que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais. Esses dados indicam o quanto é importante para o professor uma nova postura em relação à concepção de língua e à abordagem de ensino a ser adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem de ensino; Concepções de língua; Gramática comunicativa; Sujeito indígena.

1. Perspectivas iniciais

O presente artigo se insere numa pesquisa mais ampla, na qual buscamos refletir sobre uma experiência com o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas,

⁸ UFMS, CCHS, Câmpus de Campo Grande, Cidade Universitária, Universitário - CEP: 79070-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, marialucelifaria@gmail.com

especificamente no que concerne à concordância verbal. Tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) e Santos (2011), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, levando-se em conta a situação enunciativa como elemento fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz.

Há alguns anos, ao ministrar disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para alunos de ensino fundamental em escola da fazenda Itamarati, localizada no município de Campo Novo dos Parecis, estado de Mato Grosso, pude perceber o fato de, em uma sala de quarenta alunos, quinze serem índios da etnia Paresí. Essa realidade, causou-me, por vezes, surpresas, em face do quadro que ia se delineando e, com o passar do tempo, pude perceber, ao desenvolver atividades avaliativas, que os alunos indígenas sempre conseguiam obter melhores notas na disciplina de língua estrangeira. Então, indagava-me sobre quais seriam os motivos que permitiam uma melhor aprendizagem em determinada língua.

A hipótese, por mim formulada, considerava as diferenças existentes na constituição das gramáticas dessas línguas. Não foi possível, naquele momento, desenvolver pesquisas científicas para comprová-la. No entanto, houve a necessidade de mudar-me para Tangará da Serra, município também pertencente ao estado de Mato Grosso. E lá, lecionando em escola pública estadual, reencontrei alguns daqueles indígenas de quem outrora havia sido professora. Concomitantemente ao ensino fundamental e médio, comecei a lecionar no ensino superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso (doravante UNEMAT) e foi nessa universidade que tive a satisfação de iniciar as pesquisas que tanto almejava desenvolver. A seguir, apresento algumas noções teóricas que norteiam esta pesquisa.

2. Um pouco de teoria

Proponho apresentar, neste trabalho, algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, tomando como enfoque a gramática dessa língua, bem como alguns dilemas vivenciados pelos profissionais, especialmente os professores não-índios, que atuam nessa área.

As discussões em torno do ensino de línguas, embora tenham sofrido modificações ao longo dos tempos, ainda apresentam a gramática de modo bastante marginalizado. No contexto dessa problemática, temos a perspectiva da *gramática comunicativa*, cuja

preocupação centraliza-se, segundo Santos (2008), no fato de que, no processo ensino/aprendizagem do PL2, o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendizes, integrando a reflexão gramatical, sempre que esta se coloca, ao serviço desses interesses e necessidades.

Minha pesquisa parte, mais especificamente, do aparato teórico de autores como Matte Bon (1995) e Santos (2008), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, considerando a situação enunciativa como fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz.

Nesse contexto, vimos a língua portuguesa surgir para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupar um espaço relevante, diante de necessidades, hoje existentes, de vindas constantes à cidade, de serviços bancários, de negociações com parceiros de projetos agrícolas da lavoura mecanizada e outras atividades. Nesse sentido, cabem, também, reflexões sobre a língua enquanto elemento de construção de identidade. É notável como, ao entrar em contato com o branco, o indígena perde, gradativamente, o seu lugar de enunciação e acaba por assimilar a enunciação do sujeito não-indígena, o branco.

Em face da necessidade de recortar o *cópus*, minha discussão ater-se-á à problemática da concordância verbal e das proposições da gramática normativa sobre esse tema na língua portuguesa, utilizando, por vezes, transcrições em língua materna paresí.

3. Concordância verbal: descrição e interpretação do *cópus*

Julgamos pertinente apresentar alguns autores que descrevem o mecanismo da concordância verbal. Segundo Baccaga (1996: 5), concordância “é em geral um mecanismo sintático que expressa a associação de elementos de uma frase, ela pode ser nominal – concordância do adjetivo com o substantivo – ou verbal – concordância do verbo com o sujeito”. A autora afirma ser esse fenômeno linguístico, entre os de caráter sintático, um dos mais importantes.

Perini (1985: 86) define concordância verbal como “um sistema de condições de harmonização entre o sujeito e o núcleo do predicado das orações”.

Roca-Pons (1976: 33) considera o termo *concordância* relativamente adequado para esse fenômeno, pois, se concordância significa pôr-se ou estar de acordo em algum aspecto, as condições em que ela se realiza deveriam ser iguais para os termos que “concordam”. No

entanto, um deles é que impõe a concordância, a que tem que se submeter o termo “menos importante”.

Parece-me que isso acontece mais precisamente com línguas de origem latina, diferentemente de muitas línguas indígenas, que apresentam estrutura diferenciada, como, por exemplo, a língua paresí.

Na análise, observei a concordância verbal e a relação/harmonização do verbo com os demais termos da frase nas produções textuais em língua portuguesa, apesar de verificar, em muitos textos, ocorrência de desvios relativos à coerência, coesão, hipercorreção, entre outros.

Adotei a metodologia de transcrição de alguns trechos em língua materna paresí, a fim de observar como se apresentava a relação de concordância nessa língua e, ainda, buscar entender como se dava o processo de transferência para o português. Importa, aqui, destacar que, segundo Maia (2003: 78), “o fenômeno conhecido como transferência se dá quando estruturas da primeira língua interferem na expressão oral ou escrita da segunda língua”.

Meu *cópus* constitui-se de recortes de textos produzidos em sala de aula⁹, a partir da escrita de narrativas produzidas por alunos de quinta a sexta séries do ensino fundamental, com faixa etária variando de 12 a 30 anos, oriundos da escola Zozoiterô, situada na aldeia Rio Verde, localizada no estado de Mato Grosso.

Embora, na maioria das vezes, os alunos tenham optado pela estrutura padrão da língua portuguesa (segundo a NGB, [sujeito + verbo + objeto (SVO)]), foi possível perceber que a relação entre esses termos não se apresentava de forma harmônica. Vejamos:

No ano passado eu foi pescar na lagoa (...)

Temos o sujeito na primeira pessoa do singular (*eu*) e a forma verbal na terceira pessoa do singular (*foi*). No entanto, de acordo com a NGB, a forma verbal deveria estar flexionada na primeira pessoa do singular (*fui*). Percebe-se a inexistência de concordância verbal, pois, segundo Infante (2001: 583), “o verbo e o sujeito de uma oração mantêm entre si uma relação de mútua solidariedade (...) e de acordo com essa relação o verbo e o sujeito concordam em número e pessoa”.

Julgamos pertinente frisar que, segundo Rowan (1989: 9), na língua paresí o tempo não se mostra no verbo. Há diferença, então, entre a língua portuguesa e a língua paresí. Isso

⁹ Agradeço imensamente a Lucineide Gonçalves Aguiar (minha orientanda no curso de Especialização em Linguística na UNEMAT) por compartilhar comigo, no ano de 2006, o material das atividades, desenvolvidas em sala de aula, na escola Zozoiterô. E, ainda, pela oportunidade de juntas refletirmos, naquela ocasião sobretudo, a respeito de questões relativas à transferência linguística.

pode implicar conseqüências na conjugação e na concordância do verbo. Vejamos as considerações apresentadas no *Manual Prático da Língua Paresí* (ROWAN, 1989: 19):

O verbo **wikaoka** (...) significa:

“chegamos” (ano passado)

“estamos chegando” (agora)

“chegareis” (no ano que vem)

Vale ressaltar que, segundo meu informante, que auxiliou na transcrição, há um marcador de tempo isolado no verbo. Vejamos outra ocorrência:

Eu estavam sentada cima de jacaré de repente ele polou (...)

Em busca de uma melhor compreensão, apresento a mesma frase escrita no singular e no plural na língua paresí. O hífen (-) será utilizado para separar as palavras. No entanto, quando mais de um termo for utilizado para formar uma só palavra, usarei o símbolo (+). Assim, temos:

Eu estava sentado em cima do jacaré

Natyokita ene iyakare heno

eu + sentar – marcador de passado – jacaré – em cima

Em termos gramaticais, temos:

na – 1^a. pessoa do singular

tyokita – verbo sentar

ene – marcador de passado

Vejamos uma estrutura no plural:

Elas estavam sentadas em cima do jacaré

Eyena e ene tyokita iyakare heno

elas + marcador de plural – marcador de passado – verbo sentar – jacaré – em cima

Em termos gramaticais, temos:

eye – 3^a. pessoa do plural feminino

nae – marcador de plural

ene – marcador tempo passado

tyokita – verbo sentar

iyakare – substantivo (“jacaré”)

heno – advérbio (“em cima”)

Note-se que, além de haver diferenças nas estruturas das duas línguas, o marcador de tempo é isolado do verbo, no primeiro caso e, no segundo há, ainda, o marcador de plural. **Como, então, essa transferência se dá para um falante que tem como L2 a língua portuguesa?** Para lançar um pouco mais de luz a essas reflexões, vejamos outro exemplo:

Onte, eu e Nadilson, nós fomos pescar no rio, nos chegar, no rio pescar pegar muito peixe.

Observe-se que, no início, o aluno estabelece a concordância adequada, de acordo com NGB. Em outras palavras, o sujeito concorda com o verbo: “nós fomos pescar”. No entanto, quanto aos verbos utilizados posteriormente, emprega-os no infinitivo (“nós chegar”, “no rio pescar”, “pegar muito peixe”), o que compromete a frase.

Analisando a produção textual desse aluno, pode-se observar que quase todos os demais verbos foram empregados na forma infinitiva (“depois ficar mais tarde”, “depois ficar anoite”, “eu acordar”, “banhar”). Segundo Rowan (*op. cit.*), na língua paresí não há verbos no infinitivo. **Qual seria, então, a possível explicação para essa escrita?** Para continuar a reflexão, apresento a conjugação do verbo:

naytsene – marcador 1^a. pessoa do singular

natyo – pronome pessoal – eu

aytsene – marcador 3^a. pessoa do singular

eye – pronome pessoal – ele

waytsene – marcador 1^a. pessoa do plural

wtso – pronome pessoal – nós

Vejamos um caso de verbo no infinitivo:

O menino estava sentado, no banco ele pensar

Podia-se esperar que o verbo “pensar” estivesse flexionado na 3^a. pessoa do singular do pretérito perfeito (“pensou”). Essa conclusão foi possível ao considerar o texto na íntegra,

em que a narrativa contextualizava fatos já ocorridos e concluídos. Partindo desse ponto, teríamos a seguinte sentença em língua materna:

O menino estava sentado no banco, ele pensou.

Ahekotita ene zoimya tyokita

pensar – marcador de passado – menino – sentar

Em termos gramaticais, temos:

aherotita – verbo “pensar”

ene – marcador de passado

zoimya – sujeito

tyokita – verbo “sentar”

Em português, o verbo não está flexionado no pretérito; porém, na língua paresí, como se observa na transcrição, há um marcador de tempo isolado do verbo. É possível, então, pensar numa possível influência na produção do enunciado em língua portuguesa.

Cabe fazer menção às diferenças existentes entre as estruturas, no que se refere à ordem dos termos, entre as duas línguas. **Seria possível que tais diferenças influenciasssem os alunos da etnia paresí na escrita de textos em língua portuguesa?**

O que fica evidente, após observar as transcrições, é o fato de esses alunos lidarem diariamente com duas línguas totalmente diferentes, com sons e estruturas diversificadas. Dessa forma, refletir sobre como isso afeta suas produções textuais faz-se necessário, uma vez que o desejo, tanto de alunos quanto de comunidades indígenas, é ter conhecimento e domínio da língua portuguesa. Como ressalta Paes (2002: 127),

A Língua Portuguesa aparece como elemento prioritário (...). O Paresí compreende que toda dinâmica da sociedade envolvente está estruturada sobre a língua nacional (...). Com o domínio desta língua o Paresí pode estabelecer uma relação de luta marcando sua posição na sociedade dos “civilizados”.

Vale então, aqui, retomar afirmações contidas em nossa Constituição: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Parece-nos que, diante do quadro apresentado, o professor não-índio que pretenda trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa para aprendizes indígenas precisa obter conhecimentos a respeito das diferenças mencionadas, além do conhecimento acerca da própria estrutura e funcionamento, aqui em questão, da língua materna paresí.

4. Perspectivas finais

O português, nosso bem ou patrimônio coletivo, é o componente central da cultura brasileira e, como tal, transmite os valores dos demais sistemas culturais inseparáveis da língua: a família, a educação, a economia, a moral, a política, as artes, a religião. Podemos dizer que a língua materna e a cultura nacional são sistemas que subjazem à identidade linguístico-cultural do indivíduo. Consequentemente, a educação em língua portuguesa deverá basear-se em valores diversos, que reflitam a natureza complexa e multiforme dos sistemas linguístico e cultural. Não basta, portanto, fazer da língua portuguesa um mero instrumento de comunicação. Ao professor cabe insistir no ensino dos princípios básicos que regulam o funcionamento de nosso sistema linguístico, a fim de que o aluno seja capaz de comunicar-se nos vários “estilos” da língua.

Apesar de o Brasil ser um país multilíngue, as discussões sobre especificidades linguísticas apresentam-se, ainda, de forma muito incipientes, presumivelmente em face de toda a trajetória percorrida desde a chegada dos colonizadores até o momento em que os povos indígenas se apropriam da língua como elemento de construção de identidade. A língua portuguesa surge para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupa um espaço importantíssimo face às necessidades hoje existentes, como indicado no início deste trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam que a ênfase no conhecimento puro e simples de aspectos gramaticais embasa-se na concepção de língua como um fim em si mesma. No entanto, o contexto cultural proporciona uma reflexão crítica sobre as concepções de língua que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais. Como referido, esses dados indicam como é importante para o professor assumir uma nova postura em relação à concepção de língua e à abordagem de ensino a serem adotadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacega, Maria Aparecida. 1986. *Concordância Verbal*. São Paulo: Ática.

Infante, Ulisses. 2001. *Curso de Gramática: aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.

Maia, Marcos Antonio Rezende. 2003. Oficina de Período: uma proposta para o ensino de português no 3º. Grau Indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: Unemat.

Marcuschi, Luiz Antonio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Matte Bon, Francisco. 1995. *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Madri: Edelsa (Tomo II), 2ª ed.

Paes, Maria Helena Rodrigues. 2002. *Na Fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, num olhar dos estudos culturais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

Perini, Mario A. 1985. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.

Roca-Pons, J. 1976. *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.

Rowan, Felícia. 1989. *Manual Prático da Língua Paresi*. Cuiabá: Summer Institute of Linguistics.

Santos, Liliane. 2011. Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados. *Estudos Linguísticos*, vol. 40, n. 2, p. 715-725.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aguiar, Lucineide Gonçalves. 2006. *O ensino de língua portuguesa para alunos Paresi*. Monografia do Curso de Especialização em Linguística, Língua e Discurso. Tangará da Serra: UNEMAT.

Batistote, Maria Luceli Faria. 2005. Discurso jornalístico: a construção da imagem do povo Paresi. In: BARONAS, R. (Org.). *Identidade cultural e linguagem*. Cáceres, MT: UNEMAT Editora; Campinas: Pontes Editores.

Costa, Romana Maria Ramos. 1985. *Cultura e contato, um estudo da sociedade Paresi, no contexto das relações interétnicas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.

RESPOSTAS NEGATIVAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Liliane SANTOS¹⁰

RESUMO

Nosso objetivo, neste trabalho, é o de apresentar uma taxonomia das estratégias linguísticas utilizadas para cumprir o ato de fala de recusa, no Português do Brasil. Considerados como *atos de fala complexos* – noção similar à de *evento comunicativo* – os atos de fala em questão serão, assim, examinados a partir de um duplo ponto de vista: o de seu papel enquanto estratégias que procuram evitar uma resposta socialmente reprovada (um “não” puro e simples) e de seu papel como reveladores do trabalho (ou desejo) de preservação da imagem pública dos locutores. Para esse estudo, utilizamos um *corpus* propositalmente heterogêneo, o que nos permitiu encontrar ocorrências que não teríamos encontrado se tivéssemos trabalhado com um *corpus* mais homogêneo.

PALAVRAS-CHAVE: Recusar; Português do Brasil; Estratégias Linguísticas; Ato de Fala Complexo; Evento Comunicativo.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma abordagem inicial da análise das respostas negativas – ou recusas – no Português do Brasil. Trata-se de um trabalho de classificação e categorização das diferentes estratégias utilizadas para responder negativamente a perguntas e para recusar – pedidos, convites, propostas, sugestões. As diferentes estratégias encontradas são exemplificadas e rapidamente comentadas.

Os exemplos utilizados provêm, todos, de nosso *corpus* pessoal, que vimos constituindo ao longo de vários anos. Trata-se de situações de comunicação síncrona (em face a face ou por telefone), que foram anotadas, mas também de situações de comunicação assíncrona (e-mails, chats, SMS, inbox do Facebook, mensagens pelo WhatsApp, fóruns de discussão e blogs da internet). Tendo em vista que também nesses casos os participantes intervêm em turnos alternados (mesmo se, algumas vezes, com horas ou dias de diferença entre um turno iniciador e a resposta), em todos os exemplos os participantes serão identificados pela letra “L” (para “locutor”).

¹⁰ Université de Lille, CNRS, UMR 8163 – STL – Savoirs Textes Langage, F-59000. UFR Langues, Littératures et Civilisations Étrangères, Département d’Études Romanes, Slaves et Orientales, Section de Portugais. BP 60149 – Domaine Universitaire du Pont-de-Bois – 59653 – Villeneuve d’Ascq Cedex – France. liliane.santos@univ-lille3.fr.

Este trabalho está dividido em três partes: começaremos por uma breve exposição do quadro teórico no interior do qual desenvolvemos nossa reflexão, passando, em seguida, para a apresentação da classificação e da taxinomia propostas. Na terceira e última parte, apresentamos nossas considerações finais, nas quais destacamos as possibilidades de desenvolvimento da análise aqui iniciada, a partir dos pontos que foram abordados mas não aprofundados, tendo em vista os limites deste trabalho.

1. Quadro teórico

O ato de recusar será considerado, neste trabalho, como um ato de fala complexo,¹¹ tendo em vista que somente pode ser compreendido num quadro que leve em conta o fato de constituir, nos termos de Murphy & Neu (1996) e de Tanck (2004), um *speech act set*. Dito de outro modo, trata-se de “uma combinação de atos de fala individuais que, quando produzidos conjuntamente, constituem um ato de fala completo” (Tanck, *op. cit.*: 2, nossa tradução). Assim, é possível dizer que “com frequência, o falante precisa de mais de um ato de fala para desenvolver o objetivo comunicativo mais abrangente – ou a força ilocutória – que deseja alcançar” (*id.*, *ibid.*). Cabe ainda notar, com Scollon & Scollon (2001), que o ato de fala complexo é similar ao *evento comunicativo*, unidade de análise em que são levados em consideração os atos de fala de todos os interlocutores.

O ato de recusar aqui estudado é aquele que consiste em responder negativamente – seja de maneira direta, seja de maneira indireta – a uma pergunta, mas também a um pedido, um convite, uma proposta ou uma sugestão. Como tal, e na medida em que contradiz a expectativa do interlocutor, a resposta negativa e principalmente a recusa constituem uma ameaça para a imagem positiva¹² deste último, o que explica que seja realizada principalmente por meio de estratégias indiretas¹³, como veremos a seguir.

¹¹ Não apresentaremos aqui a teoria dos atos de fala, que damos por conhecida. Para essa teoria, remetemos a Searle (1969, 1976, 1979).

¹² Utilizamos o termo *imagem* para traduzir o termo inglês *face*, da teoria da polidez linguística – que não apresentaremos aqui e da qual a noção de *imagem positiva* (“positive face”) é extraída. Para essa teoria, ver Brown & Levinson (1978, 1987), Goffman (1955) e Kerbrat-Orecchioni (1994, 1996).

¹³ Para a noção de estratégia linguística, ver Haverkate (1984).

2. Estratégias

Se a aceitação (resposta positiva) constitui a resposta preferida a pedidos, convites, propostas e sugestões, a recusa (resposta negativa) constitui a resposta despreferida a esses atos de linguagem. Sendo a resposta preferida, a aceitação tende a ser realizada de forma direta, sem demora ou mitigação. A recusa, por seu lado, sendo a resposta despreferida, é, com muita frequência, realizada de maneira indireta, sendo acompanhada por um ato preparatório (com marcadores do tipo “quer dizer (que)...”, “olha...”, “sabe...”, “não sei...”), uma justificação (com marcadores do tipo “mas é que...”), um atenuador (como “acho que...”, “me parece...”, “(ao) que eu saiba...”) e/ou um pedido de desculpas (“desculpa/desculpe”, “sinto muito”)¹⁴. É nesse sentido que o ato de recusar pode ser considerado um ato de fala complexo, pois se compõe de outros atos de fala, fazendo um conjunto com um único e mesmo objetivo comunicativo – ou tendo uma única e mesma força ilocutória.

Sejam realizadas direta ou indiretamente, as estratégias de recusa podem ainda ser realizadas com foco no locutor ou no interlocutor. O cruzamento dessas quatro dimensões leva-nos ao reconhecimento das 12 estratégias ilustradas na Figura 1, na página seguinte:¹⁵

¹⁴ Também conhecidos como “estratégias de mitigação”, esses elementos foram estudados em inglês por Stalpers (1995), no contexto de desacordos em negociações comerciais e, em português, por Albuquerque (2003), no caso dos “atos de negar em entrevistas televisivas”.

¹⁵ Essa descrição inspira-se na apresentada por Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz (1990), para a língua inglesa, assim como na descrição proposta, também para a língua inglesa, pelo Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) da Universidade de Minnesota (Carla, 2015), que agradecemos pela autorização para a adaptação do material.

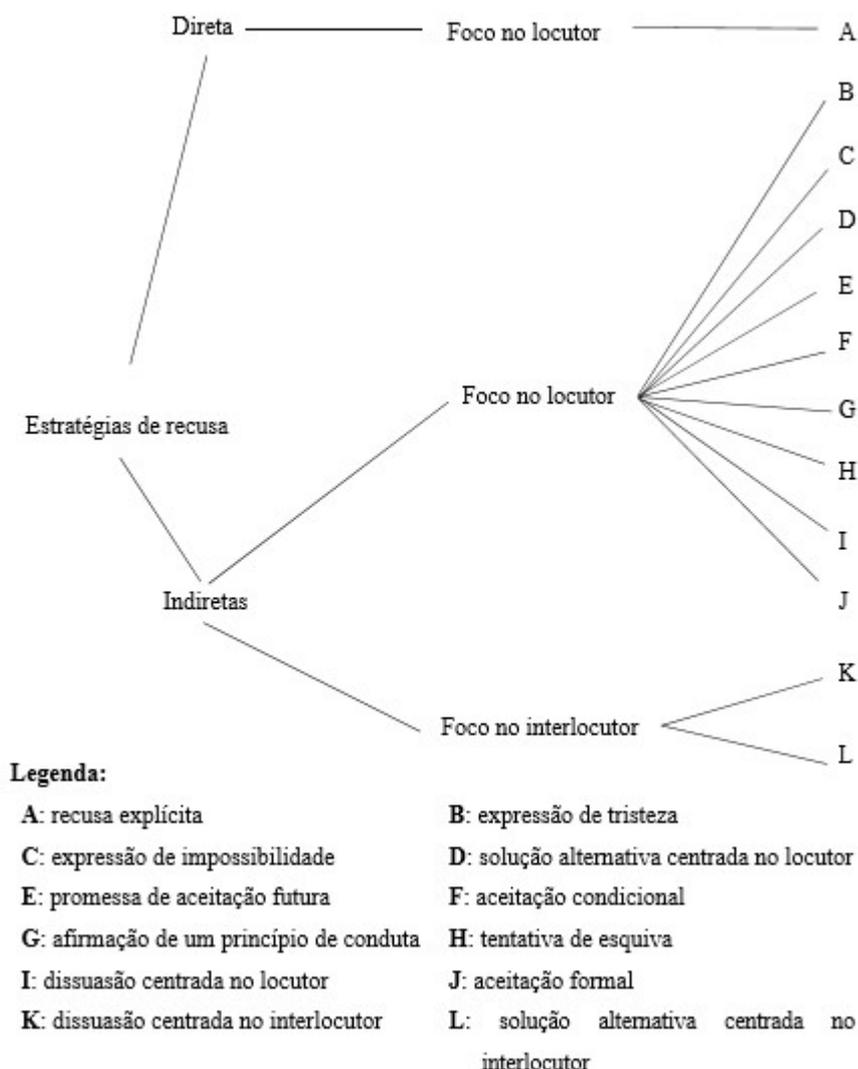


Figura 1: Estratégias utilizadas para responder negativamente

Passaremos, na sequência deste trabalho, à ilustração de cada uma dessas estratégias, sabendo que, em alguns casos, encontraremos um certo número de subtipos.

2.1. Recusa explícita (estratégia A)

Muito pouco frequentes em nosso *corpus*, as respostas negativas que utilizam a estratégia A ocorrem mais facilmente em contextos de perguntas fechadas binárias, isto é, perguntas que propõem somente duas respostas possíveis e mutuamente excludentes (“sim” ou “não”):

- (1) L1 – C, você viu o J?
L2 – **Não.**

L1 – Obrigada.

Mas, mesmo nesses casos, a resposta negativa pode ser atenuada, por exemplo pelo uso de recursos prosódicos (volume mais baixo, alongamento, tessitura mais alta).

Por sua vez, a recusa explícita a uma proposta ou um convite, quando ocorre, é geralmente considerada “muito seca” ou “rude”:

(2) [Numa universidade, numa mesa de estudos coletiva. L2 mora longe do campus e os ônibus estão em greve.]

L1 – Você não quer ir dormir em casa hoje à noite?

L2 – **Não.**

L1 – ...

[Súbito silêncio na mesa, inclusive por parte dos que não participavam da conversa.]

A falta de reação de L1, mas principalmente o silêncio por parte dos que circundavam os interlocutores mostra que “não se deve dar um ‘não’ como resposta”. Em outros termos, ao responder com um simples ‘não’, L1 rompeu uma norma social.

2.2. Expressão de tristeza (estratégia B)

(3) L1 – Vou fazer um jantar para os amigos, na minha casa, no sábado, você vem?

L2 – **Ai, que pena!** Não vou poder ir, **que chato!**

A expressão de tristeza pela recusa (principalmente quando antecipa a recusa propriamente dita) permite ao locutor não atingir a imagem pública do solicitante e, ao mesmo tempo, não exige que apresente uma justificativa – o que pode ser feito, evidentemente. Nesse caso, teríamos uma estratégia suplementar, que veremos a seguir.

2.3. Expressão de impossibilidade (estratégia C)

A impossibilidade é geralmente expressa pela apresentação de uma razão ou de uma explicação para a recusa, podendo ambos os atos de fala serem reunidos sob a etiqueta “desculpa”, como ilustrado na Figura 2:

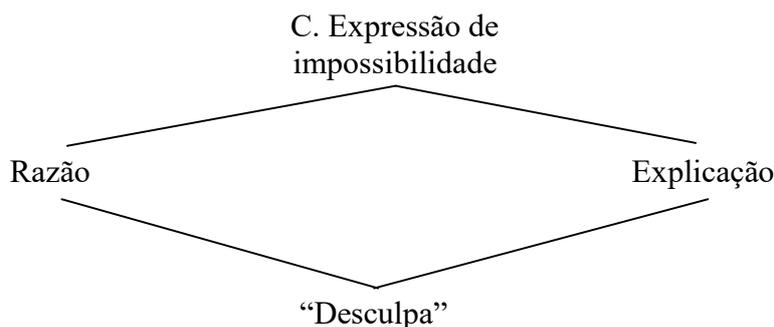


Figura 2: Estratégia C – expressão de impossibilidade

- (4) L1 – Mas você não comeu quase nada... come mais um pouquinho!
L2 – Ah... não vai dar, minha flor... **tô de regime!**

Muito frequente, essa estratégia é também muito recomendada pelos manuais de etiqueta, pois dar uma razão ou uma explicação para uma recusa, principalmente se for pessoal, permite ao locutor recusar sem atentar para a imagem do interlocutor e, ao mesmo tempo, preservar a sua própria imagem.

2.4. Solução alternativa centrada no locutor (estratégia D)

- (5) [Facebook, por inbox]
L1 – F, estou por aqui, estou querendo ir jantar. Dê um toque se/quando você for jantar, ok?
L2 – [1h mais tarde] Querida, acabei nem jantando. Resolvi ir ao cinema.
Amanhã às 9 estarei no café, nos vemos? Estarei lá até as 10. Beijo

Ao propor uma solução alternativa – após a recusa de fato, que se concretizou pelo silêncio –, L2 não somente procura apagar a ofensa cometida – por não ter respondido ao convite de L1 (e portanto, tê-lo recusado), mas também – e justamente por isso – acaba por aceitar o convite: é o que lhe permite preservar as imagens de ambos.

2.5. Proposta de aceitação futura (estratégia E)

- (6) L1 – Vamos almoçar?

L2 – Ah... hoje não dá, tenho que ficar aqui, trabalhando. Mas **segunda que vem eu prometo que vou!**

Como no caso da solução alternativa que vimos no exemplo (5), a promessa de aceitação futura tem a dupla função de preservar a imagem de ambos os interlocutores e apagar a ofensa cometida pela recusa.

2.6. Aceitação condicional (estratégia F)

(7) [Facebook, por inbox]

L1 – L, (...) o meu trabalho (...) está pronto (...) você poderia apresentá-lo pra mim? (...)

L2 – O simpósio que eu coordeno está marcado para o dia 9, entre o final da manhã e o início da tarde. **Fora desse horário estou livre e posso, sim, apresentar o seu trabalho.**

Embora L2 possa procurar se defender, argumentando que sua intenção não foi recusar o pedido de L1, mas somente indicar que não tinha como aceitá-lo plenamente, o que mostra que a aceitação condicional é tratada como uma recusa é o fato de L1 não ter respondido a L2, isto é, não ter indicado se a condição era satisfatória nem ter enviado o trabalho em questão.

2.7. Afirmação de um princípio de conduta (estratégia G)

(8) L1 – (...) Então, aí teve uma briga feia no departamento...

L2 – Quem foi? Foi a C?

L1 – Ah... **eu conto o milagre mas não conto o santo!**

Afirmar um princípio de conduta significa dar a razão da recusa – e, nesse sentido, essa estratégia se aparenta à estratégia C – com a diferença, neste caso, de que não se trata de uma desculpa. Ao mesmo tempo, essa estratégia serve para indicar, de maneira indireta, que a pergunta do interlocutor for “indiscreta”, e que é por isso que L1 não responde.

2.8. Tentativa de esquiva (estratégia H)

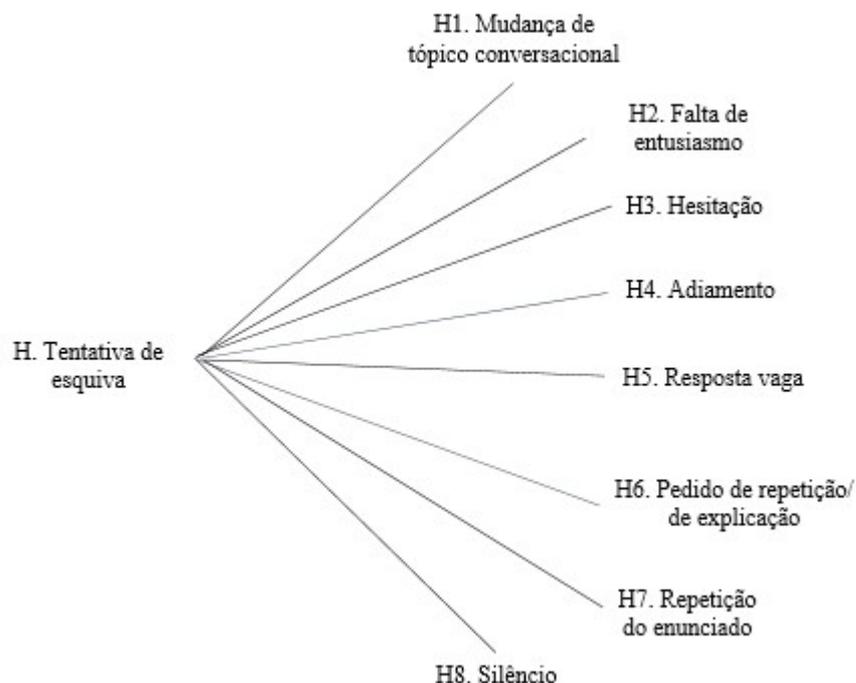


Figura 3: Estratégia H – Tentativa de esquiva

Como mostra a Figura 3, a tentativa de esquivar-se pode conhecer diferentes realizações. É o que veremos em seguida.

2.8.1 Mudança de tópico conversacional (estratégia H1)

(9) L1 – Você podia me emprestar x reais?

L2 – **Ãh... Lembra aquele amigo meu, o P? Pois é, a mulher dele ganhou neném no mês passado.**

Na medida em que essa estratégia ignora completamente o ato de pedido de L2, mudar de tópico conversacional equivale a um “não curto e grosso”. Essa estratégia é geralmente utilizada entre interlocutores que têm uma relação bastante próxima (amigos íntimos ou membros de uma mesma família) ou entre aqueles em que há uma relação de poder desequilibrada (L2 ocupando, evidentemente, a posição de maior poder).

2.8.2. Falta de entusiasmo (estratégia H2)

(10) L1 – J, a gente precisa falar com o S, assim não dá pra continuar. Você vem comigo?

L2 (a) – **Vou sim, claro.**

L2 (b) – **O que é que você não me pede sorrindo que eu não faço chorando?**

Se, do ponto de vista formal, a falta de entusiasmo equivale a uma aceitação, do ponto de vista pragmático trata-se, no mínimo, de uma “aceitação forçada”. Como mostra a resposta (L2b), o português codificou uma fórmula para esse tipo de resposta.

2.8.3. Hesitação (estratégia H3)

(11) L1 – R, eu preciso te pedir um favor...

L2 – **Hm... Quer dizer que... bom... diga!**

Também a hesitação pode ser vista como uma “aceitação forçada”, por indicar o estado de espírito pouco favorável de L2, mesmo se, do ponto de vista formal, equivale a uma aceitação. Veja-se, além disso, que em certos casos o pedido não precisa ser feito para ser recusado.

2.8.4. Adiamento (estratégia H4)

[L1 e L2 são irmãs]

(12) L1 – S, cê sabe que o meu namorado tá vindo pra cá, pra ficar um mês aqui, né? Então, cê não podia emprestar a sua casa pra gente, por uns dias? Cê fica na casa da mãe [que fica ao lado].

L2 (a) – **Vou pensar.**

L2 (b) – **Hm... posso responder mais tarde?**

Como ocorre com a falta de entusiasmo, também no caso do adiamento encontramos respostas codificadas: em português, dizer “vou pensar” ou pedir para responder mais tarde equivalem a uma resposta negativa.

2.8.5. Resposta vaga (estratégia H5)

(13) [por e-mail]

L1 – Professora, eu queria saber se posso me candidatar para tutor esse ano de novo. Mas, como no ano passado, só vou poder ficar no primeiro semestre, porque tenho estágio no segundo.

L2 – Claro, D. **Todas as candidaturas são bem vindas.**

Responder de maneira vaga a um pedido preciso significa, como se vê, recusar. É o que mostra a reação de L1, que não somente não respondeu à mensagem de L2, como também não se candidatou.

2.8.6. Pedido de repetição ou de explicação (estratégia H6)

(14) L1 – Cê já corrigiu as provas? Eu precisava que você mandasse as notas pra hoje à noite.

L2 – Desculpa, **você pode repetir?** Eu não entendi o que você disse.

Pedir para repetir o enunciado é mais do que simplesmente não responder ao pedido: é, ao mesmo tempo, desencorajar L1. Em casos como esse, é comum uma resposta do tipo “eu pergunto depois” ou “deixa pra lá”, por parte de L1.

2.8.7. Repetição do enunciado (estratégia H7)

(15) L1 – O ensaio do grupo é hoje às quatro. Cê não esqueceu, não, né?

L2 – **Às quatro?**

L1 – Você, hein?

Na medida em que não constitui uma resposta direta, a repetição do enunciado ou de parte do enunciado do interlocutor é interpretada como uma resposta negativa, como mostra a reação de L1, que equivale a uma crítica e marca seu desagrado com relação à resposta/ao comportamento de L2.

2.8.8. Silêncio (estratégia H8)

(16) [chat por Skype]

L1 – Quando é que você vai arrumar um namorado novo?

L2 – ...

[a troca continua, sobre outros tópicos]

L1 – [Dez minutos depois] Por que você não me respondeu? Eu não mereço uma resposta?

L2 – Você merece uma resposta, tanto que eu continuei conversando com você. É a sua pergunta que não merece resposta.

Em nosso corpus, somente encontramos esse tipo de estratégia em exemplos escritos (e-mail, SMS, chat). De nosso ponto de vista, isso se explica pelo fato de que o silêncio, na interação em face a face, é considerado como muito agressivo – mais agressivo, até, do que uma mudança de tópico (que também ignora o enunciado do interlocutor). Apesar disso, podemos encontrar casos em que o silêncio é erigido em princípio: ver, por exemplo, o post “Perguntas indiscretas eu finjo que não escuto”.¹⁶

2.9. Dissuasão centrada no locutor (estratégia I)

A tentativa de dissuasão do interlocutor centrada no locutor pode ser dividida em três subtipos: a apresentação de uma consequência negativa, o pedido de ajuda e auto defesa, como ilustrado na Figura 4:

¹⁶ Ver <https://twitter.com/pefabiodemelo/status/411103294048993280>. Acesso em 5 jan.2015.

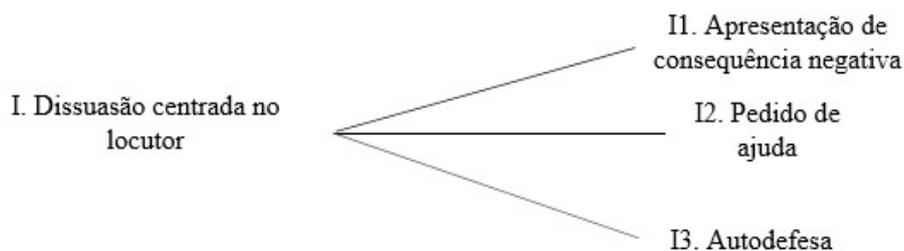


Figura 4: Estratêgia I - Dissuasão centrada no locutor

2.9.1. Apresentação de consequência negativa (estratêgia I1)

(17) L1 – Eu tô indo no cinema hoje à noite, com o K, e depois a gente vai naquele bar novo. Cê não quer ir com a gente?

L2 – Ih, M, eu tô de mau humor hoje. **Não vou ser boa companhia!**

Apresentar uma possível consequência negativa da aceitação do pedido, focalizando essa consequência em si mesmo, é um modo de responder negativamente sem assumir a responsabilidade pela recusa e, ao mesmo tempo, preservar a imagem do interlocutor, na medida em que essa estratégia dispensa-o da responsabilidade.

2.9.2. Pedido de ajuda (estratêgia I2)

(18) L1 – Olha, vou precisar de ajuda para aplicar as provas de segunda-feira. Você pode me ajudar?

L2 – E eu vou precisar de ajuda para as provas da quarta. **Você pode me ajudar também?**

Essa estratégia assemelha-se, numa larga medida, à estratégia F (aceitação condicional), pois o pedido de ajuda de L2 pode ser interpretado como equivalente de “aceito o seu pedido de ajuda se você aceitar o meu”.

2.9.3. Autodefesa (estratêgia I3)

(19) L1 – (...) a gente tem que entregar o projeto na sexta à tarde. Você pode ler o texto pra amanhã?

L2 – Olha, G, **mais do que eu tô fazendo não dá!**

Ao autodefender-se, o locutor não somente recusa o pedido do interlocutor, mas também indica que esse pedido é “abusivo” e revela considerá-lo como uma acusação. Uma possível consequência desse tipo de estratégia é a abertura de um conflito entre os interlocutores.

2.10. Aceitação formal (estratégia J)

(20) L1 – Você leu o e-mail que eu mandei? Preciso de uma resposta logo...

L2 – Li, sim, **vou responder logo**.

Essa estratégia tem um certo parentesco com a estratégia H2 (falta de entusiasmo) mas, mais particularmente, com a estratégia H4 (adiamento). Sua particularidade, no entanto, reside no fato de que o pedido de adiamento se dá de maneira indireta.

2.11. Dissuasão centrada no interlocutor (estratégia K)

A dissuasão centrada no interlocutor compreende três subtipos: a ameaça, a culpabilização e a crítica, esta última com dois subtipos: a crítica ao interlocutor e a crítica ao pedido, como se vê na Figura 5:

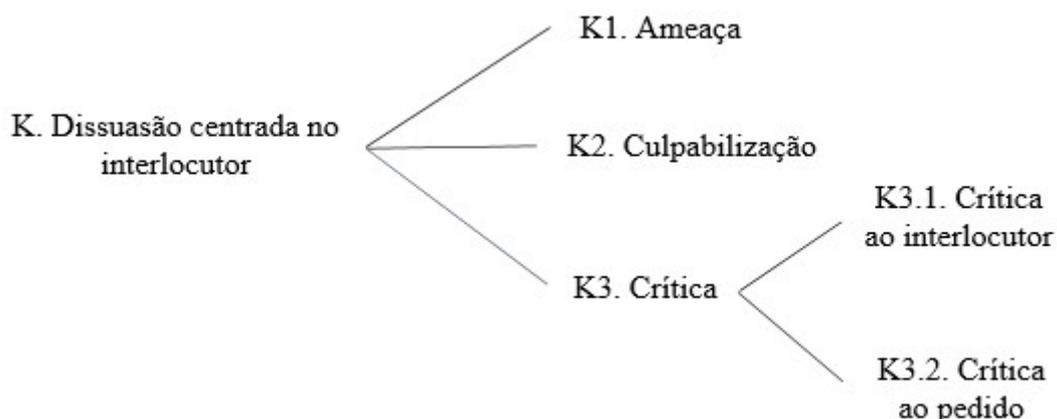


Figura 5: Estratégia K – Dissuasão centrada no interlocutor

2.11.1. Ameaça (estratégia K1)

(21) L1 – Você tem que voltar a falar com o JP, vocês não podem continuar brigados assim!

L2 – Olha, W, se você fizer isso, **eu vou brigar é com você!**

Sendo um ato socialmente reprovado, a ameaça tem por consequência principal, geralmente, o estremecimento das relações entre os interlocutores. Note-se, além disso, que uma ameaça pode não somente provocar o abandono do pedido pelo locutor que o fez, mas também que só pode ser utilizada numa relação de poder desequilibrada.

2.11.2. Culpabilização (estratégia K2)

(22) [por e-mail]

L1 – Caso vc esteja de acordo, eu saindo daqui de R a résidence me devolve o cheque caução que vc fez de xxx euros (lembra?). Ajudaria muito se eu pudesse depositar o cheque em minha conta, porque eu tenho que deixar nnn euros de uma só vez nesse novo aluguel (...).

L2 – Com relação ao cheque, confesso que não contava usá-lo (...). As minhas finanças estão meio apertadas (...) **Se esse cheque fosse descontado agora, sem que eu pudesse repor (...), ficaria ainda mais apertado.** Sinto muito.

Culpabilizar o interlocutor, além de constituir uma recusa indireta, é uma maneira de fazê-lo desistir do pedido. A ameaça pode, evidentemente, acompanhar uma recusa direta, situação que não será examinada neste trabalho.

2.11.3. Crítica ao interlocutor (estratégia K3.1)

(23) L1 – Eu queria dar um sex toy de presente de aniversário para a M. Você me ajuda a escolher?

L2 – Ah, J, **você tem sempre umas ideias esquisitas, né?**

A crítica ao interlocutor somente pode ser utilizada em casos em que o poder entre os interlocutores não é compartilhado de maneira equilibrada.

2.11.4. Crítica ao pedido (estratégia K3.2)

(24) [Num fórum de discussão sobre música]¹⁷

L1 – [Você pode me explicar] como surgiram os grandes riffs?

L2 – **precisa mesmo responder isso?**

Assim como no caso da estratégia anterior, a crítica ao pedido somente ocorre nos casos em que há desequilíbrio na relação de poder entre os interlocutores, não somente porque criticar é uma ameaça às imagens públicas de ambos os interlocutores – e, nesse sentido, criticar é infringir uma norma social –, mas principalmente porque somente critica (em todo o caso, somente critica abertamente) aquele que se encontra em posição superior.

2.12. Solução alternativa centrada no interlocutor (estratégia L)

(25) L1 – Eu precisava ir no shopping rapidinho, na cidade tá tudo fechado. Dá pra você me levar?

L2 – **Você não pode ir de ônibus?**

Apresentar uma solução alternativa centrada no interlocutor constitui também uma estratégia que somente pode ser utilizada nos casos em que a relação de poder entre os interlocutores é desequilibrada, pois utilizar essa estratégia equivale a fazer recair sobre aquele que fez o pedido a responsabilidade de encontrar (sozinho) uma solução para seu problema.

¹⁷ Ver <http://forum.cifraclub.com.br/forum/3/249460/p1>. Acesso em 8 out.2015.

3. Considerações finais

Ao termo desta exposição, gostaríamos de chamar a atenção para alguns pontos que aparecem em filigrana em nosso trabalho. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, sendo esta uma abordagem inicial do tema, a própria nomenclatura e a classificação aqui apresentadas devem ser revistas e afinadas. É o caso, por exemplo, das estratégias I1 (“apresentação de uma consequência negativa”) e K1 (“ameaça”): devem ser consideradas como estratégias diferentes ou reunidas numa mesma estratégia? Um argumento em favor desta última solução seria o fato de que uma ameaça constitui um ato de fala em que o locutor se compromete a realizar um prejuízo futuro para o interlocutor (Searle, 1979), e que a apresentação de uma consequência negativa pode constituir uma ameaça, como mostra a comparação entre (26) e (27):

(26) L1 – Eu queria que você fosse meu professor de português. Eu vou para o Brasil e você é brasileiro!

L2 – Falem com a chefe do departamento. [Olha para a chefe do departamento] Mas **atenção: ela é muito brava.**

(27) L1 – Eu queria “raptar” o M e levar ele pra passear. Ele anda trabalhando demais. Você não quer vir comigo?

L2 – Hm... **isso não vai dar certo!** Ele não gosta de surpresas.

O que nos permite, até o momento, considerar que se trata de duas estratégias diferentes é o fato de que o ato de ameaça é sempre centrado no interlocutor, enquanto uma consequência negativa pode não ser.

De modo semelhante, a diferença entre “razão” e “explicação”, ambas reunidas sob a etiqueta de “desculpa” (estratégia C – expressão de impossibilidade) mereceria uma análise mais fina, que verifique se se trata de uma única estratégia ou se há argumentos que indiquem se tratar de duas estratégias diferentes.

Também é preciso ressaltar que muitas das respostas negativas – principalmente na categoria “esquiva” (estratégia H) – correspondem a aceitação formais, o que mostra que a recusa pura e simples é, de fato, a mais rara das estratégias, devido às consequências que pode ter para as relações entre os interlocutores.

O terceiro ponto que merece destaque – e que indica um rumo futuro para este trabalho – é o fato de que, embora tenhamos apresentado as estratégias separadamente, na realidade é muito frequente que mais de uma estratégia seja utilizada para recusar – o que mostra a dificuldade em recusar e mostra, ao mesmo tempo, que a recusa

corresponde à definição de *ato de fala complexo* (ou de *evento comunicativo*) que apresentamos no início desta exposição, pois cada estratégia corresponde a um ato de fala diferente.

O quarto ponto que merece ser aprofundado diz respeito às reações às recusas, pois somente a resposta do locutor que recebeu uma resposta negativa a seu pedido, convite, proposta ou sugestão é que permite saber de que modo a estratégia foi interpretada (ver os exemplos (7) e (13)).

O quinto ponto que mereceria uma investigação mais afinada e aprofundada é o fato de que algumas respostas correspondem a fórmulas, isto é, combinações pré-existentes, prontas para serem utilizadas em certas situações (ver a resposta L2b, do exemplo (10) e L2a, do exemplo (12)).

Do mesmo modo, a questão das relações de poder entre os interlocutores é um ponto que foi abordado apenas de passagem, mas que deve ser aprofundado. Como vimos, em muitos casos a relação de poder é um elemento determinante na escolha da estratégia por aquele que recusa, já que algumas formas de recusa correspondem a uma séria ameaça às imagens de ambos os interlocutores, sendo, ao mesmo tempo, demonstrações de poder. É o caso, por exemplo, do silêncio, estratégia que nos leva a abordar o sétimo ponto que gostaríamos de destacar: a escolha de um *corpus* tanto falado quanto escrito foi o que nos permitiu encontrar exemplos em que essa estratégia é utilizada. De fato, nas situações de comunicação síncrona, em face a face, o silêncio parece ser evitado, sem dúvida por ser considerado como ainda mais descortês do que uma recusa direta.

Também não abordamos suficientemente a questão das possíveis combinações entre as diferentes estratégias. Mas esse, assim como os demais pontos que acabamos de mencionar, são temas para próximos trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, Adriana F. de S. 2003. *A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLE*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals. In: Scarcella, R., Andersen, E. & Krashen, S. D. (Eds.). *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House, p. 55-73.

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). 2015. American Refusals. In: CARLA. *Description of Speech Acts: Refusals*. Minneapolis: University of Minnesota. Disponível em: <http://www.carla.umn.edu/speechacts/refusals/structure.html>. Acesso em 17 mar.2015.

Brown, P. & Levinson, S. 1978. Universals of Language Usage: Politeness Phenomena. In: Goody, E. N. (ed.) *Questions and Politeness Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 56-289.

_____. 1987. *Politeness: Some universal in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, Erwin. 1955 On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* 18(3), pp. 213-231 [reimpresso em *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday Anchor, 1967; London: Allen Lane, 1972, p. 5-46].

Haverkate, H. 1984. *Speech acts, speakers and hearers. Reference and referential strategies in Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1994. *Les interactions verbales. Tome 3: Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

_____. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil.

Murphy, B. & Neu, J. 1996. My Grade's Too Low: The Speech Act Set of Complaining. In: Gass, S. M. & Neu, J. (eds.) *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 191-216.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 2001. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford (UK): Blackwell Publishers.

Searle, John R. 1969. *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in society* 5, p. 1-23.

_____. 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.

Stalpers, J. 1995. The expression of disagreement. In: Ehlich, K. & Wagner, J. (Eds.) *The Discourse of Business Negotiation*. New York: Mouton de Gruyter, p. 275-290.

Tanck, S. 2004. Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non-native English speakers' production. *TESOL Working Papers*, 4 (2), p. 1-22.