

## SIMPÓSIO 14

### “GRAMÁTICA COMUNICATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA”

COORDENAÇÃO:

Professora Rosane de Sá Amado (Universidade de São Paulo, USP, Brasil)  
ro.amado@gmail.com

Professora Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle – Lille 3)  
UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS)  
liliane.santos@univ-lille3.fr

### IMPERATIVO E FORMAS IMPERATIVAS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE A FALANTES DE CHINÊS LM

Carlos Filipe Guimarães FIGUEIREDO<sup>1</sup>

**RESUMO:** A interação verbal é sócio-culturalmente condicionada, o que pode determinar não-coincidência entre significados pragmático e frásico. Actos de fala (actos elocutórios) directivos com intenção de solicitar ou ordenar surgem associados a frases imperativas e são frequentes na comunicação diária, tendo como intenção (objectivo elocutório) levar o alocutário a realizar a acção que está intimamente ligada à função (força elocutória) (Searle, 1969). Todavia, se o acto de ordenar recorre, por norma, ao modo imperativo ou formas substitutas, já outros actos elocutórios directivos, como solicitar, implicam estratégias alternativas (os actos de fala indirectos), que podem ir das formas interrogativas de fácil descodificação às realizações mais ambíguas. Estas podem ser formuladas de forma “mascarada”, seja através de produções que não requerem uma resposta verbal seja com recurso a variações prosódicas que visam reflectir uma ordem, um pedido, uma manifestação de solidariedade, etc. A ambiguidade ganha força, caso o alocutário se encontre em aquisição da língua do locutor como L2 ou LE, sobretudo se ocorrer acentuada distância linguístico-cultural entre ambos. Como a maioria dos falantes de chinês LM em aquisição do PLE não tem oportunidade de adquirir esta língua fora do local de ensino em Macau, procuraremos apontar estratégias de ensino-aprendizagem para expor estes alunos, em ambiente de sala de aulas, a variedades e estilos linguístico-comunicativos que lhes permitam exercitar aspectos da língua que têm mais dificuldades de adquirir, sobretudo para interagir em situações que envolvam actos elocutórios directivos, directos ou indirectos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *ensino-aprendizagem de PLE; gramática comunicativa; acto elocutório directivo; formas imperativas.*

#### 1. Actos de fala: significado e contexto

No presente trabalho, não serão tecidas considerações em torno das características da língua chinesa, apesar de tal ser importante para o entendimento acerca de algumas diferenças que ela revela em relação ao português em vários domínios e que podem determinar transferências durante o processo de aquisição deste como língua não-materna (LNM). No entanto, importa referir que a aprendizagem, enquanto faculdade cognitiva, emocional e interpessoal que concede ao indivíduo a capacidade de comunicar transnacional e transculturalmente (Baumgratz-Gangl, 1993), é socioculturalmente condicionada. Por consequência, a aquisição de competência comunicativa numa LNM “*implica a percepção de uma realidade social e cultural diferente, que envolve conceitos, sistemas conceptuais e mundividências diferentes daqueles que se tornaram familiares no processo de socialização em língua materna*” (Rodrigues et al., 2005:4). As actuais abordagens de ensino de LE’s entendem que este não poderá apenas considerar questões como

<sup>1</sup> UM – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Português.  
Endereço para correspondência: Av. Padre Tomás Pereira, Taipa, Macau, China.  
Correio electrónico: carlosfg@umac.mo

os conhecimentos sobre a língua ou as suas condições de uso mas que se deverá igualmente ter em conta, para uma correcta definição de objectivos e estratégias de ensino, a diversidade e riqueza de experiência humana dos próprios alunos. Como tal, as influências decorrentes do enquadramento sociocultural serão fundamentais na relação que se estabelece entre o mundo da LM e o da LNM, seja no domínio das significações seja nos actos de ensinar e aprender. Efectivamente, a aprendizagem da LM enforma hábitos, atitudes e comportamentos essenciais para o processo de socialização, adquiridos desde cedo no seio familiar e que podem condicionar não só a aprendizagem em ambiente formal mas também o modo de interagir com os outros. Todavia, a aprendizagem é também significado de mudança, determinada pela aquisição de novos saberes e reconstrução de saberes adquiridos, podendo estas ser conduzidas pela interacção entre o que se sabe e o que se aprende e aquela pela adaptação a diferentes modelos de ensino e aprendizagem.

No caso específico dos alunos chineses, é considerável o choque cultural que experienciam quando são confrontados com estilos de ensino com os quais não se sentem linguisticamente identificados. A participação em actividades de aprendizagem é condicionada pelos padrões de discurso que lhes são mais familiares e que resultam das suas experiências de aprendizagem informal. Por seu lado, os professores menos familiarizados com as culturas dos alunos também experimentam dificuldades na interpretação de atitudes e comportamentos. Deste modo, para uma correcta definição de estratégias pedagógicas e didácticas no ensino do PLE a alunos chineses impõe-se um correcto conhecimento acerca das normas, valores e crenças que regulam as suas atitudes e comportamentos, pois são estas que vão também determinar as suas expectativas relativamente ao desempenho do professor. Evitam-se, assim, possíveis situações de conflito ocasionadas pelo confronto entre distintas filosofias de educação.

Como nas situações de interacção verbal, locutor e alocutário apelam a factores linguísticos e extralinguísticos para produzirem, transmitirem e descodificarem o significado, o contexto em que interagem, o posicionamento físico que adoptam, as funções sociais que desempenham, as suas identidades e as suas atitudes são factores determinantes para o estabelecimento de relações nas situações de comunicação que acontecem em determinado momento e em determinado local. Desta forma, o jogo de tensões estabelecido entre os vários factores pode conduzir a uma não-conciliação entre significado pragmático (função do enunciado) e significado frásico/literal (forma do enunciado), ou seja, entre aquilo que o falante pretende transmitir e aquilo que, de facto, é produzido. É o que acontece, por exemplo, com as frases interrogativas retóricas, para as quais não se espera uma resposta, mas apenas uma anuência:

[1] *Quem é que não gosta de bom tempo?*

Como a interacção verbal pressupõe descodificações que aliam aspectos linguísticos a condicionantes socioculturais, o significado pragmático poderá diluir-se e conduzir a equívocos descontextualizados e embaraçosos. Portanto, a pragmática detém importância extrema no acto de comunicar, mormente quando se observam enunciados linguisticamente funcionais, ou seja, actos de fala que permitem levar a cabo acções apropriadas requeridas em situações de comunicação particular, como acontece quando o locutor quer avisar, informar, ordenar, solicitar, incentivar, etc. As interrogativas retóricas, como a apresentada, permitem verificar que a sua funcionalidade (o objectivo elocutório) não está associada ao tipo de frase interrogativa clássica, pertencendo-lhe a força elocutória. Deste modo, um determinado tipo de frase pode deter forças elocutórias distintas, que poderão não ser devidamente descodificadas no caso de haver acentuado distanciamento cultural entre locutor e alocutário.

Por outro lado, a ambiguidade é também uma característica dos actos elocutórios, “mascarando” objectivos distintos daqueles que, à primeira vista, parecem estar contidos no enunciado. Uma expressão como “*Bonito trabalho!*” poderá pretender referir que o trabalho não está bom, ou seja, encerra o objectivo elocutório de manifestar, indirectamente, uma crítica negativa. Assim sendo, os actos de fala indirectos (cf. Searle, 1991 [1975]) são também determinantes no momento de comunicar, dada a particularidade de estabelecerem a separação entre forma e função.

Por vezes, a forma linguística também não é suficiente para descodificar o significado da frase, pelo que, associar

as formas imperativas a ordens é, no mínimo, apresentar uma visão redutora acerca da força ilocutória que os actos elocutórios directivos podem encerrar em si. Opostamente, também não é correcto pressupor que as frases não-imperativas se demarcam da função de levar o alocutário a realizar a acção que o locutor pretende ver satisfeita. Vejam-se as seguintes frases:

- [2] **a.** *João, fecha a janela!*  
**b.** *João, não te importas de fechar a janela, por favor?*

O objectivo elocutório é o mesmo para ambas as realizações: levar o alocutário a realizar o acto de fechar a janela. Porém, a estratégia de realização do acto elocutório é distinta para ambas as situações: no primeiro caso, a frase tem força elocutória de ordem directa, enquanto no segundo está implícita a força de uma solicitação mais delicada. Assim sendo, para uma correcta interpretação do significado de ambos os enunciados é necessário levar em conta quer o contexto em que os mesmos são realizados quer a relação social existente entre os intervenientes, isto é, qual a o poder que um dos falantes exerce sobre o outro. Nas duas realizações, em concreto, percebe-se que o traço de corcividade é mais forte na primeira, fazendo com que o primeiro acto elocutório directivo seja avaliado de modo mais negativo, dada a sua aspereza e autoridade, enquanto o segundo é visto mais positivamente, visto manifestar delicadeza e educação.

Norteados por estas questões, e tendo ainda em conta que qualquer falante de português língua materna (PgLm) recorre a frases imperativas ou do tipo imperativo com elevada frequência na comunicação quotidiana, decidimos aplicar testes de diagnóstico aos alunos do segundo ano da licenciatura em estudos portugueses (níveis intermédio/superior – B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas),<sup>2</sup> numa perspectiva da gramática comunicativa do português, com vista a:

(i) Testar o conhecimento que os alunos detêm sobre algumas especificidades do português;

(ii) Avaliar a capacidade que os alunos têm para adaptar e interpretar aspectos pertinentes da língua portuguesa em situações específicas de uso;

(iii) Verificar se as formas de tratamento eram adequadamente aplicadas.

Os resultados revelaram a necessidade de se conceberem exercícios que devem ser analisados pelos docentes conjuntamente com alunos em ambiente de sala de aulas, e explicados aos segundos com recurso à linguagem adequada para cada contexto.

## 2. Actos elocutórios directivos: o pedido e a ordem.

Os testes são de dois tipos (anexo 1), incluem exercícios que traduzem o uso de actos elocutórios directivos, sobretudo em ambiente familiar, e foram aplicados em duas fases distintas. O primeiro teste foi elaborado com base num exercício aplicado a alunos chineses, no âmbito do “Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)”<sup>3</sup> (Arim & Gouveia, 2006) e que adquiriam o PgLNM em situação de acolhimento, visto estarem integrados em turmas dos 4º (9

<sup>2</sup> Os testes em questão foram aplicados na Universidade de Macau, durante a última semana de aulas do segundo semestre do ano lectivo de 2010/2011, a 44 alunos de nacionalidade chinesa das três turmas do 2º da Licenciatura em Estudos Portugueses, no âmbito das aulas da disciplina de Escrita II (BPTS213). Entre os alunos que efectuaram o teste, alguns são provenientes da China continental, mas a grande maioria é natural de Macau. Como o número dos primeiros não é significativo em termos quantitativos, optamos por não analisar separadamente os resultados dos testes. Refira-se também que, nesta fase de aquisição do PgLNM, os alunos têm completada metade do percurso para obtenção do certificado em Estudos Portugueses, o que corresponde a dois anos lectivos (4 semestres) de aprendizagem unicamente em ambiente formal de ensino, já que é nulo ou esporádico o contacto dos alunos com o português fora da sala de aulas. Os alunos foram antecipadamente informados dos objectivos da aplicação dos exercícios, nomeadamente que os mesmos não teriam como finalidade qualquer avaliação curricular.

<sup>3</sup> Para informações pormenorizadas acerca do “Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)”, que decorreu entre Março de 2003 e Março de 2007 (48 meses), consulte-se: <http://www.iltec.pt/divling/index.html>.

alunos) e 6º (10 alunos) anos de escolas secundárias, na área da Grande Lisboa, Portugal. O segundo teste, de escolha múltipla, foi construído com base em exercícios propostos no âmbito do mesmo projecto (Arim, 2006) e aplicado por nós em dois momentos: no primeiro momento, fornecemos aos alunos um enunciado contendo onze situações distintas em que era necessário seleccionar um ou mais do que um acto elocutório directivo, directo ou indirecto, adequado à solicitação de um pedido ou formulação de uma ordem. Para cada situação eram concedidas quatro possibilidades de respostas, devendo os alunos seleccionar uma ou mais hipóteses que se ajustassem à realização da situação em causa. Seguidamente, os alunos tiveram contacto com a produção oral das possibilidades propostas, a fim de voltarem a escolher uma ou mais hipóteses que permitissem que a situação em questão fosse realizada. Pretendia-se comparar as respostas fornecidas pelos alunos em ambos os momentos, confirmando-se se os estudantes mantinham a primeira resposta ou a alteravam, devido ao contacto com a expressividade e prosódia imprimidas às possibilidades para selecção. Os resultados do primeiro teste permitiriam ainda estabelecer comparações e conclusões acerca da forma como decorre a aquisição do PtgLNM em situação de acolhimento ou em contexto linguístico distante.

As nossas observações incidiram, essencialmente, sobre actos de fala com vista a manifestar um **pedido** ou transmitir uma **ordem** (aplicados nos exercícios em questão), mas não deixaremos também de tecer considerações acerca de outras forças elocutórias encerradas em actos elocutórios directivos indirectos. No primeiro exercício, pediu-se aos alunos que elaborassem e registassem, por escrito, actos elocutórios (frases), com vista a levarem os alocutários a realizarem as acções para as seguintes situações:

- **Situação 1:** O João está cheio de sede e pede um copo de água ao Sr. António.
- **Situação 2:** A D. Ana está chateada porque as crianças estão a fazer muito barulho e manda que elas se calem.

## 2.1. Pedido

Para o acto elocutório ser descodificado como um pedido, terá que depender de determinadas situações sociais e ser formulado em contextos específicos:

- (i) Não existir relação de subalternidade entre locutor e alocutário (p.e. entre amigos), ou, no caso de existir, ela ser anulada estrategicamente (p.e. entre patrão e empregado);
- (ii) Recorrer-se a actos elocutórios directivos, consubstanciados sob a forma de orações imperativas ou interrogativas;
- (iii) Usar formas de cortesia:
  - a) Fórmulas como “*não se importa de*”, “*se faz favor*”, “*por favor*”, que se podem aplicar com verbos modais substitutos do imperativo (exemplo 2b) ou com o próprio modo imperativo (imperativo atenuado, exemplo [3]):

[3] *Sr. João, cheque aqui, por favor.*

b) Imperfeito ou condicional de cortesia, consoante o grau de formalidade a que se recorre:

- [4] a. *Ó dona Maria, podia fechar a janela?*
- b. *Ó dona Maria, poderia fechar a janela?*

c) Diminutivos, articulados com o imperativo ou verbos modais substitutos do imperativo:

- [5] a. *Dê-me um cafezinho.*
- b. *Podes dar-me um cafezinho?*

d) Verbos modais, substitutos do imperativo:

- [6] *Podes dar-me um café?*

Na situação 1, foi explicado aos alunos que o pedido é dirigido ao Sr. António, de cinquenta anos, proprietário de um café. O locutor (o João), um estudante de dezassete anos, conhece-o bem e mantém uma relação de deferência e respeito relativamente a ele. Como o locutor se encontra em posição de subalternidade, espera-se que os alunos usem fórmulas de cortesia e apliquem o verbo na 3ª pessoa do singular, socialmente representativa de cortesia para a forma de tratamento 2ª pessoa singular formal.

### 2.1.1. Pedido: tipos de orações

Os alunos chineses em situação de acolhimento realizaram apenas 5 frases do tipo interrogativo, em contraste com 10 do tipo imperativo. Contrariamente, os alunos de Macau apresentaram 29 frases interrogativas, contra 6 imperativas. Neste aspecto, nota-se que os primeiros não descodificaram que o pedido sob a forma de pergunta se torna mais delicado, visto não colocar alocutário em confrontação directa com a tarefa a realizar (cf. Casanova, 1996). Quanto às orações do tipo declarativo, é baixo o seu registo em ambos (3 para Portugal, 7 para Macau). A esquivia poderá dever-se ao facto de estas construções possuírem força imperativa, dado o foco da interacção incidir sobre as necessidades do locutor, como que impondo a realização da tarefa ao alocutário.

### 2.1.2. Pedido: fórmulas de cortesia

Os testes do “Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)” foram também aplicados a alunos portugueses, ucranianos, caboverdianos (crioulo de Cabo Verde como L1) e indianos (guzarate como L1). Relativamente ao uso de fórmulas de cortesia, (p.e. “*se faz favor*”, “*desculpe*”, imperfeito de cortesia, condicional de cortesia e outras, como o futuro perfeito ou o presente do indicativo), os estudantes que menos recorreram a elas foram os indianos e os chineses, não havendo mesmo, por partes destes últimos, aplicações com recurso ao imperfeito de cortesia, justificado pelos investigadores, em Portugal, com o facto de esta fórmula não existir na língua chinesa.

Apesar de em português apenas uma destas possibilidades ser suficiente para que o pedido seja considerado cortês (“*Sr. António dê-me um copo de água, por favor.*” [MDL2B]), a maioria dos alunos optou por aplicar mais do que uma fórmula na mesma realização (“*Podia dar-me um copo de água, por favor?*” [DVD2A]). No caso de Portugal, apenas um dos alunos chineses usou fórmulas de cortesia combinadas, sendo este tipo de elaboração raro na produção das crianças estrangeiras:

- [7] *Sr. Joaquim podia-me dar um copo de água se faz favor* (aluno chinês 6.º ano)  
(Arim & Gouveia, 2006:3)

Contudo, esta não é a tendência dos alunos de Macau, cujas sequências combinadas perfazem 63% das ocorrências, em contraste com 37% de uso de fórmulas simples. A disparidade de resultados entre Portugal e Macau poderá assentar nas metodologias de ensino, já que a aquisição das formas de tratamento e fórmulas de cortesia acontece de forma cognitiva no PtgLM, não havendo, nas escolas portuguesas, uma tradição de prática de exercícios para aquisição destas especificidades. Contrariamente, no ensino de PtgLNM, há insistência no estudo quer das formas de tratamento quer

do imperfeito de cortesia, com exercícios direccionados para a uma efectiva aquisição dos mesmos. Ainda assim, a aplicação do imperfeito de cortesia é muito mais produtiva com verbo modal (22 realizações = 48%) do que com verbo pleno (5 realizações = 11%).<sup>4</sup>

### 2.1.3. Pedido: formas de tratamento

Outro dos objectivos era testar o uso das formas de tratamento. Apesar de nem todos os alunos terem formulado estas (p.e. “O Senhor António”), alguns tornaram evidente a identidade da pessoa a quem se dirigiam, recorrendo ao vocativo (p.e. “Senhor António”). A este propósito, diga-se que “o uso do vocativo como substituto da forma de tratamento é cada vez mais comum em Português, sendo muitas vezes confundido com aquela. A aceitação dessa substituição é visível no uso quotidiano da língua” (Arim & Gouveia, 2006:4). No caso dos resultados de Portugal, constatou-se que foram os alunos chineses aqueles que mais se desviaram da identificação do alocutário, fosse por via do vocativo ou da forma de tratamento. Paralelamente, foram também estes alunos os que menos usaram a forma verbal de 3ª pessoa, socialmente representativa de cortesia para a forma de tratamento 2ª pessoa singular formal.

A nossa experiência de docência em Macau mostra-nos também que é frequente o cruzamento entre formas de tratamento quando o locutor, por mais do que uma vez, recorre a distintos verbos para se dirigir ao alocutário. O cruzamento verifica-se quer entre as formas formal e informal 2ª pessoa singular quer entre as formas da 2ª pessoa singular e 2ª pessoa plural. Os desvios revelam deficiente domínio das formas de tratamento e chegam a ser detectados em material didáctico produzido em Macau:

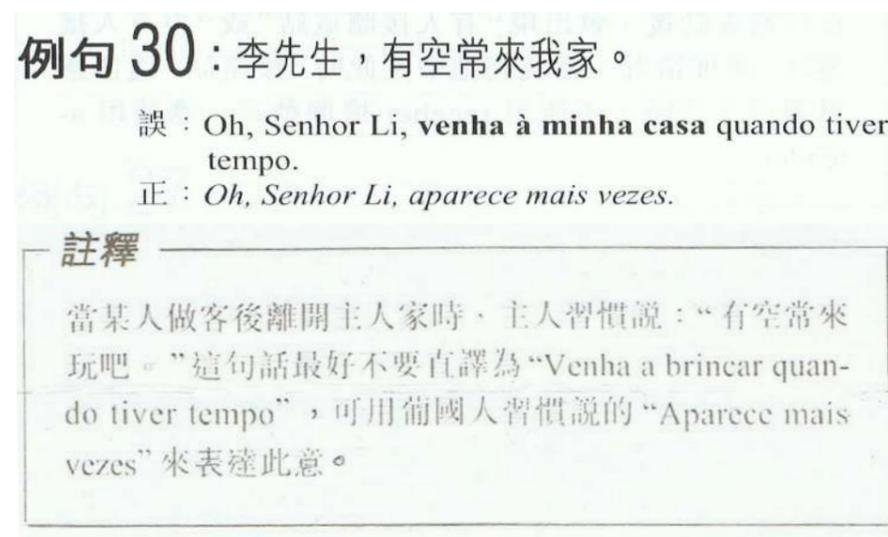


Fig. 1. Cruzamento entre formas de tratamento formal e informal.<sup>5</sup>

Alguns alunos de Macau confirmaram o uso de formas de tratamento cruzadas:

- [8] **Olha** meninos, não façam barulho! [MDL2B]  
 “Olhem meninos, não façam barulho!”

<sup>4</sup> Considerámos ainda como formas simples do imperfeito de cortesia realizações que apresentam fraco domínio deste tempo verbal e acabam fornecendo realizações desviadas: “António, queira um copo de água, por favor.” [AND2B]]

<sup>5</sup> Lei Heong lok. 1996. Os erros comuns que os chineses cometem na aprendizagem do português, pp. 30-31. Macau: Centro de Difusão de Línguas/Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.

Por seu lado, o exemplo [9] mostra que alguns alunos produziram orações declarativas focando o enunciado no locutor e não no alocutário:

- [9] *Quero beber água.* [ZTA2C]

Em Portugal, os alunos portugueses e caboverdianos não elaboraram orações deste tipo, deduzindo os autores estar-se perante desvios motivados por fenómenos culturais.

Analisemos agora os usos do vocativo e da forma de tratamento, bem como da aplicação da forma verbal e do enfoque da acção. Os alunos chineses em Portugal revelam um baixo uso de formas verbais correctas (3ª pessoa), em contraste com os estudantes de Macau, cuja *performance* apresenta melhores resultados. Embora não descartemos totalmente a justificação avançada pelos pesquisadores em Portugal de que o baixo uso da forma verbal correcta “*pode dever-se ao facto de no Mandarin não haver flexão verbal*” (Arim & Gouveia, 2006:5), continuamos a considerar que a discrepância nos resultados se deve também às diferenças metodológicas aplicadas, já que o ensino de PtgLNM trabalha as formas de uso coloquial. Nas gramáticas de PtgLM, não se tem dado atenção à mudança de paradigma registada no uso das formas de tratamento da 2ª pessoa, não se atestando as formas “*você*” e “*vocês*” e continuando a conjugar-se a 2ª pessoa do plural com a forma de tratamento “*vós*”, já em nítido desuso.

O uso do vocativo apresenta também algumas realizações desviadas ou menos corteses, tendo sido aplicadas formas de tratamento informal (ausência de “*senhor*”):

- [10] *António, eu estou cheio de sede, podes dar-me um copo de água? Por favor.* [VRN2A]

A falta de cortesia é ainda extensiva a realizações formais com ausência de vocativo ou de forma de tratamento:

- [11] *Podia trazer-me um copo de água? Estou cheio de sede.* [CLT2B]

Em enunciados como “*Podia dar-me um copo de água, por favor?*” [DVD2A], é possível constatar que, embora o foco se centre no alocutário, não deixa também de expressar a necessidade do locutor. Todavia, são raras as situações em que o foco incide apenas sobre este (“*Quero beber água.*” [ZTA2C]), existindo consciência do carácter interpessoal da troca entre os intervenientes, com o locutor recorrendo ao vocativo para marcar a interpessoalidade da sua realização, apesar de formular uma frase declarativa:

- [12] *Sr. António, queria um copo de água.* [AMC2A]

### 2.1.4. Pedido: uso da pontuação no enunciado escrito

Por fim, e tal como sucede nos dados de Portugal, a pontuação não foi correctamente aplicada em alguns casos, existindo enunciados com pontuação desajustada (exemplo [10]) ou insuficiente:

- [13] *Podia dar-me um copo de água por favor?* [ELS2C]

## 2.2. Ordem

Se o locutor produz um acto elocutório directivo com vista a formular uma ordem, em princípio o alocutário apenas a cumprirá caso o contexto de interacção e o enunciado reúnam determinadas características:

- (i) Relação social que coloque o alocutário em posição de subalternidade;
- (ii) Acto de fala do tipo directivo com a finalidade elocutória de levar o alocutário a realizar a acção (verbal ou não verbal) que o locutor pretende;
- (iii) Aplicação do modo imperativo (exemplo [14]) ou de formas substitutas do imperativo (p.e. “**Andando**, depressa!”), ou, em alternativa, uso de realizações com sentido imperativo, sejam elas expressões nominais (p.e. “**Cuidado!**”) sejam elas locuções interjectivas (p.e. “**Em pé**, já!”):

[14] Não façam barulho! [ELS2C]

### 2.2.1. Ordem: tipos de orações e modo aplicado

As ordens podem também ser formuladas com recurso a actos de fala indirectos, isto é, elaborando orações do tipo interrogativo (exemplo [15]) ou declarativo (p.e. *Os meninos estão a fazer muito barulho.*), ainda que estas últimas apenas registem uma ocorrência no nosso corpus, com sentido ilógico (exemplo [16]):

[15] Meninos! Acham bem estarem a fazer muito barulho? [FLB2A]

[16] Olha, os meninos mandem que se calem [CRL2C]

Na situação 2, foi explicado aos estudantes que a D. Ana é professora primária dos meninos em questão, que está a decorrer um intervalo e que estes se encontram no corredor, a falar muito alto junto à porta de acesso à sala de aulas, onde a docente está. A D. Ana já lhes tinha pedido duas vezes para falarem mais baixo, porque estava concentrada a preparar uma actividade para a aula do dia seguinte. Como as crianças não deram seguimento aos seus pedidos, ela zanga-se e ordena-lhes que se calem.

Com este exercício esperávamos que a maioria dos alunos recorresse ao modo imperativo nas formas afirmativa ou negativa, testando-se o domínio que detêm do mesmo em ambas as modalidades. Note-se que, para produção de um acto de fala directivo com vista a solicitar um pedido, as estratégias de esquiva ao uso do modo imperativo são bastante produtivas (p.e. o recurso ao imperfeito do indicativo ou a frases do tipo interrogativo com verbo modal), o que não sucede com actos de fala directivos para ordenar algo, já que estes pressupõem o uso do próprio imperativo.

Confirmou-se o pressuposto de que este tipo de exercício conduz à aplicação do modo imperativo, ficando também evidenciado o seu fraco domínio pelos alunos. No caso de Portugal, a totalidade dos alunos portugueses usou o modo imperativo, e de forma correcta. Contudo, os alunos chineses, à semelhança do que acontece com os estudantes de Macau, embora procurassem elaborar enunciados como o modo imperativo,<sup>6</sup> aplicaram não só modos verbais desviados, com especial incidência no modo indicativo (sobretudo o presente do indicativo – exemplo [17]), como elaboraram também realizações com formas nominais desadequadas (exemplo [18]):

[17] Meninos. Calam imediatamente [SBN2B]

[18] Silencia, imediatamente [JON2B]

<sup>6</sup> No que concerne aos alunos de Macau, o modo imperativo registou 24 ocorrências na forma afirmativa e 5 realizações na forma negativa.

### 2.2.2. Ordem: fórmulas de cortesia

A intensidade coerciva imprimida ao enunciado pode ser suavizada com fórmulas do tipo “*se faz favor*”, elaborando-se o imperativo atenuado:

[19] *Calem-se, por favor!* [OCR2B]

Os resultados evidenciam que o carácter coercivo do modo imperativo para formular uma ordem é bem compreendido pelos alunos chineses, uma vez que o uso das fórmulas de cortesia neste tipo de enunciados vai aproximá-los mais da forma que visa elaborar um pedido. Note-se que, na situação em causa, existe também uma acentuada diferença etária entre locutora (a D. Ana) e alocutários (as crianças), o que reforça o grau de subalternidade dos segundos em relação à primeira e potencia a realização dos actos directivos com força elocutória de ordem. Como tal, a produção de fórmulas de cortesia foi nula pelos estudantes de Portugal e insignificante pelos de Macau (3 realizações).

### 2.2.3. Ordem: formas de tratamento

Em situações como aquela que aqui se trabalha, a forma de tratamento cai sobre o vocativo (“*Meninos! Acham bem estarem a fazer muito barulho?*” [FLB2A]), tendo a ele recorrido bastantes alunos (55%), embora alguns (16%) apliquem a correspondente forma verbal de modo desviado (“*Olha, os meninos mandem que se calem*” [CRL2C]).

### 2.2.4. Ordem: uso da pontuação no enunciado escrito

A exemplo do observado na situação anterior, a pontuação também foi indevidamente aplicada em alguns enunciados, pecando 11% por insuficiência (exemplo [17]) e revelando-se desadequada em 14% dos casos:

[20] *Meninos, calem-se.* [AND2B]

## 2.3. Actos elocutórios directivos directos e indirectos: escolha múltipla

### 2.3.1. Primeiro momento: contacto com a forma escrita

O segundo exercício fornecido apresenta quatro hipóteses para cada situação (de um total de onze) que se pretende seja levada a cabo pelo alocutário (contemplação do pedido solicitado ou realização da ordem concedida). As 44 hipóteses de resposta com que cada aluno se confronta conjugam actos de fala directivos directos (15 hipóteses) e indirectos (29 hipóteses), podendo aplicar-se, para algumas das onze situações propostas, mais do que um acto de fala. Três situações foram repetidas (situações 2.3/2.4; 2.6/2.7; 2.9/2.10), apenas se alterando o alocutário envolvido (mais ou menos formal), a fim de os alunos procurarem identificar as formas adequadas para se dirigirem a este.

Antes de o exercício ser aplicado, no primeiro momento, o docente esclareceu, uma a uma, as situações forjadas e concedeu algum tempo para que os alunos lessem e analisassem calmamente as possibilidades. Contudo, não forneceu qualquer pista sobre o modo como os enunciados poderiam ser verbalmente produzidos. Lembrou apenas que as pessoas comunicam de modo diferente em situações idênticas, pelo que poderia haver uma ou mais do que uma hipótese de realização para cada contexto.

Partindo do pressuposto que será mais fácil aos alunos descodificarem situações que envolvam actos de fala directos, dado o seu sentido literal, não surpreende que tenham apontado 14% de actos de fala indirectos de forma desviada, contra

apenas 11% de actos de fala directos incorrectos. Ainda assim, em determinadas situações, o desvio incidiu mais sobre os actos de fala directos, como aconteceu com a situação 2.6 (anexo 1). Neste caso concreto, o desvio incidiu totalmente no acto de fala directo c), já que o acto de fala indirecto d) é uma oração declarativa com foco no locutor e que coloca o alocutário em posição de subalternidade. Como se trata de um pedido formal (endereçado a um indivíduo mais velho), a oração declarativa foi excluída, a exemplo do que sucedeu com a hipótese b), dado o carácter informal e íntimo de “*pá*”. Perante as alternativas a) e c), muitos alunos seleccionaram a segunda quer por não dominarem a conjugação do modo imperativo quer pela complexidade do primeiro enunciado, introduzido pela forma impessoal do verbo “*ser*”, que configura um futuro dubitativo. Este aspecto levou os estudantes que identificaram a forma informal “*ajuda-me*” a não seleccionarem qualquer possibilidade, entendendo que nenhuma delas se ajustava à situação em causa.

Analisando ainda mais algumas questões, verifica-se que, em 2.1, o índice de respostas correctas referente ao acto de fala indirecto b) foi bastante elevado (52%), dado o sentido de delicadeza imprimido pelo verbo modal e ser cada vez mais vulgar, nas gerações actuais, a forma de tratamento informal entre pais e filhos.

Na situação 2.4, os alunos teriam de seleccionar um acto de fala indirecto, já que não estavam contemplados actos de fala directos. A quase totalidade de respostas desviadas incidou sobre o acto de fala d), comprovando-se a importância de trabalhar questões decorrentes do enquadramento sociocultural na relação que se estabelece entre o mundo da LM e o da LNM. Olhada numa perspectiva meramente linguística, a hipótese d) ajusta-se ao carácter informal da situação, mas a interjeição “*psst...*” retira-lhe qualquer possibilidade de uso, pois transforma-a numa forma deselegante, aspecto que a maioria dos alunos chineses desconhecerá. Como tal, não hesitaram em seleccioná-la e mantê-la, mesmo depois de escutarem a sua reprodução oral.

Quanto à situação 2.5, para a qual todas as possibilidades se ajustavam, a maioria das hipóteses seleccionadas incidiu sobre o acto de fala directo b), com uma pequena margem de alunos identificando também o acto de fala indirecto declarativo d), dado o seu carácter óbvio. Apesar de o número de possibilidades correctas dos actos de fala indirectos ter aumentado depois da leitura do docente, nenhum aluno apontou a possibilidade c), em virtude de não descodificarem o sentido sarcástico mascarado da mesma, e que lhe transmite um carácter directivo de ordem.

Na questão 2.8, os alunos não revelaram dificuldades em identificar os actos de fala directivos directos (64%), apesar de um destes ser representado por uma forma imperativa atenuada e o outro por uma frase com sintagma verbal oculto. Na situação 2.9, como o pedido é dirigido a uma pessoa mais velha, não houve dificuldades em seleccionar o acto de fala indirecto ajustado (91%), apesar de conter um futuro dubitativo, dado o mesmo, ao contrário do verificado na situação 2.6, não introduzir impessoalmente a frase. De facto, esta não só se inicia com uma fórmula de respeito centrando o foco no alocutário como também é a única cujo verbo se encontra na 3ª pessoa do singular.

No que concerne às possibilidades da situação 2.11, a quase totalidade dos alunos apenas seleccionou o acto de fala directivo directo a), quando as três hipóteses de actos de fala indirectos também são viáveis. Dos alunos que indicaram estes, a preferência foi para a possibilidade c), que poucas dúvidas oferece quanto ao seu sentido.

### 2.3.2. Segundo momento: contacto com a forma oral

No segundo momento da aplicação do teste, o docente leu duas vezes todas as hipóteses possíveis para cada situação, imprimindo a prosódia adequada. Pretendia-se que, após o contacto com a forma verbal, os alunos melhorassem a sua *performance* ao observarem a expressividade do docente e atentarem à entoação. De facto, pesquisas na área da voz e emoção têm demonstrado que alegria, tristeza e raiva constituem o tridente das emoções básicas, podendo ser identificadas perceptualmente em diferentes línguas e culturas, o que aponta para a possibilidade de a expressão emocional e a percepção serem regidas por princípios universais. Porém, alguns alunos que haviam seleccionado hipóteses no primeiro momento para as distintas situações não apontaram qualquer possibilidade no segundo momento, evidenciando

dificuldades na compreensão/descodificação das formas orais, visto ser escasso ou nulo o seu contacto com falantes de português. Este aspecto não surpreende porque, no caso do português, os estudos têm evidenciado certas particularidades desta língua, que a distinguem de outras, como o inglês, o alemão ou o finlandês. De facto, no português ocorre uma grande aproximação entre os valores de emoções pertencentes a famílias distintas, como a expressão neutra, a tristeza e a alegria, possivelmente por razões de carácter cultural (Nunes, 2009:279). Assim, as produções de falantes nativos do português que envolvam estas três emoções poderão não ser devidamente descodificadas por indivíduos em situação de aquisição do PtgLNM, principalmente se forem detentores de códigos linguístico-culturais que se afastam bastante dos da comunidade falante da língua-alvo. Esta questão indicia a necessidade de ministrar, aos alunos em situação de aquisição de PtgLNM em contexto de não-acolhimento, aulas específicas que visem desenvolver e aprofundar a competência na produção e compreensão do oral. Só assim os alunos perceberão que pedidos e ordens podem ser formulados em todas as línguas, embora recorrendo a estratégias comunicativas e a léxico ou estruturas diferentes.

Ainda assim, importa referir que, colocados perante a produção oral das diferentes possibilidades, a totalidade de hipóteses seleccionadas aumentou. Como resultado, o número de actos de fala correctamente identificados também subiu (actos de fala directos: 52% > 57%; actos de fala indirectos 41% > 46%), revelando quão importante a gramática se torna, enquanto ferramenta heurístico-comunicativa, para permitir a melhoria do desempenho linguístico, sobretudo no que respeita à identificação de aspectos culturais e sociopragmáticos “ *mascarados*”, mas enformados na língua.

## 3. Conclusões

Com o segundo momento de exercícios, trouxemos à evidência as dificuldades na compreensão e descodificação de grande parte dos actos de fala indirectos, dado encerrarem em si, de forma “ *mascarada*”, aspectos decorrentes do enquadramento sociocultural na relação que se estabelece entre o mundo da LM e o da LNM. A comparação dos valores obtidos nos dois momentos da aplicação do exercício permite perceber as vantagens de fornecer o tipo de testes escritos e orais que aplicámos, os quais põem o aluno em contacto com diversas formas de entoação e expressividade, importantes para ajudar a atenuar as referidas dificuldades de descodificação. Assim, propomos que os docentes apliquem exercícios numa perspectiva da gramática comunicativa, os quais devem ser analisados conjuntamente com os alunos e explicados a estes com recurso à linguagem adequada para cada contexto específico. Questionados sobre a necessidade de terem ou não contacto com este tipo de exercícios, a resposta dos alunos foi de 100% no sentido positivo. À cabeça da motivação surge o facto de poderem ir estudar durante um semestre em Portugal ou no Brasil, no 3º ano da licenciatura. A opinião generalizada é de que, com a identificação das situações em que podem fazer uso correcto de determinados actos de fala directivos, se sentem mais confortáveis para interagir com os falantes de PtgLM. Assim, para a elaboração de tais exercícios, não deverão ser descuradas, entre outras, situações como as seguintes:

- (i) Exercícios estruturais que visem exercitar práticas de repetição e memorização, enquanto meios que permitem aprofundar e desenvolver a compreensão nas etapas iniciais de aquisição do PtgLNM;
- (ii) Aplicação de actos de fala directivos directos e indirectos, com sentidos mascarados pela ironia, sarcasmo ou sentidos contraditórios (p.e. “*Agora esquece-te do livro que te emprestei!*”), por interjeições específicas e locuções interjectivas do português (p.e. “*Alto lá! Não me venhas dizer que o João casou.*”), expressões idiomáticas (p.e. “*Vai catar piolhos!*”), etc.;
- (iii) Enunciados com verbos impessoais (p.e. situação 2.6.a – anexo 1), com ausência de forma verbal (p.e. situação 2.8.b – anexo 1), com formas verbais substitutas do modo imperativo (p.e. “*Jantarás comigo amanhã, está bem?*”), com formas nominais (p.e. “*Silêncio!*”);
- (iv) Exercícios práticos com frases do português do Brasil, no qual são praticamente nulas as formas verbais envolvendo a 2ª pessoa do singular formal “*tu*”;

- (v) Exercícios orais apresentando a mesma forma linguística, mas que envolvam mudança semântica consoante a variação prosódica que lhe é imprimida (p.e. “**Vá lá pá!** Não desanimas!”; “**Vá lá, pá!** Vem ao cinema comigo.”;
- (vi) Exercícios com marcas específicas da oralidade, que permitem identificar situações de economia de uso da língua (p.e. “[Es]**Pera aí!** Não é bem como está a dizer.”; “[Es]**Tá** quieto, pá!”;
- (vii) Textos com uso de actos de fala directivos em contexto e exercícios que solicitem aplicação dos mesmos;
- (viii) etc.

## BIBLIOGRAFIA

- Arim, Eva. 2006. Exercícios de formulação de pedidos e ordens. In ILTEC, *Diversidade linguística na escola portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)*, edição em cd rom. Lisboa: ILTEC, Ministério da Educação & Calouste Gulbenkian.
- Arim, Eva & Carlos Gouveia. 2006. Análise de actos elocutórios directivos: o pedido e a ordem. In ILTEC, *Diversidade linguística na escola portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)*, edição em cd rom. Lisboa: ILTEC, Ministério da Educação & Calouste Gulbenkian.
- Baumgratz-Gangl, Gisela. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Bechara, Evanildo. 1999 [1928]. *Moderna gramática portuguesa*, 37ª ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Ed. Lucerna.
- Casanova, Isabel. 1989. *Actos elocutórios directivos: a força do poder ou o poder da persuasão*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dissertação de doutoramento.
- 1996. A força elocutória dos actos directivos. In Faria, Isabel Hub et al. (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*, 429-436. Lisboa: Ed. Caminho.
- Casteleiro, João Malaca, Américo Meira & José Pascoal. 1988. *Nível limiar – para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira*. Lisboa: Ministério da Educação; ICALP.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ed. ASA.
- Gouveia, Carlos. 1996. Pragmática. In Isabel Hub Faria et al. (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*, 383-419. Lisboa: Ed. Caminho.
- 1998. Actos elocutórios. In *Língua. Vol. de Didacta: Enciclopédia. Temática Ilustrada*, 267-276. s/l: FGP-Editor.
- 2006. Actos de fala – Quadro geral. In ILTEC, *Diversidade linguística na escola portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)*, edição em cd rom. Lisboa: ILTEC, Ministério da Educação & Calouste Gulbenkian.
- Lei Heong lok. 1996. *Os erros comuns que os chineses cometem na aprendizagem do português*. Macau: Centro de Difusão de Línguas/Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.

Li, Charles & Sandra Thompson. 1981. *Mandarin chinese: a functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.

Mateus, Maria Helena Mira et al.. 2003 [1982]. *Gramática da língua portuguesa*, 7ª ed. Lisboa: Caminho – Coleção Universitária/Série Linguística.

Norman, Jerry. 1988. *Chinese*. Cambridge, MASS.: Cambridge University Press.

Nunes, Ana Margarida Belém. 2009. *Voz e emoção em português europeu*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de doutoramento.

Pedro, Emília. 1996. Interação verbal. In Isabel Hub Faria et al. (cords.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*, 449-475. Lisboa: Ed. Caminho.

Rodrigues, Maria Helena. 1999. *Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses*. Macau: Universidade de Macau.

Rodrigues, Maria Helena et al.. 2005. Mandarim. In *Diversidade linguística na escola portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)*. Lisboa: ILTEC, Ministério da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.

Searle, John R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

–1991 [1975]. Indirect speech acts. In Steven Davis (ed.), *Pragmatics: a reader*, 265-277. Oxford: Oxford University Press.

**ANEXO 1**

**1. Questionário** (cf. Arim & Gouveia, 2006)

**Situação 1:** O João está cheio de sede e pede um copo de água ao Sr. António.

---

**Situação 2:** A D. Ana está chateada porque as crianças estão a fazer muito barulho e manda que se calem.

---

**2. Exercícios de escolha múltipla** (cf. Arim, 2006)

**2.1.** O Carlos, de 17 anos, está com frio e pede gentilmente ao pai que feche a janela.

- a) Olha, fecha já a janela.
- b) Pai, podes fechar a janela?
- c) Ó pai, fecha a janela, pá!
- d) Pai, fecha a janela, se faz favor.

**2.2.** O João, de 12 anos, não tem vontade de estudar mas a mãe quer obrigá-lo a fazer os TPC's.

- a) Não queres ir fazer os TPC's, filho?
- b) Eu acho que tu devias ir fazer os TPC's.
- c) João, pára de brincar agora e vai fazer os TPC's!
- d) Vai fazer os TPC's, senão ficas de castigo!

**2.3.** O Manuel, de 17 anos, vai comprar umas calças e, como não sabe quais escolher, decide pedir ajuda ao empregado da loja, que é um senhor de 40 anos.

- a) Queria umas calças que combinassem com esta camisa. Quais é que achas que eu escolha?
- b) Quero comprar umas calças. Ajuda-me.
- c) Olhe desculpe, poderia ajudar-me a escolher umas calças?
- d) Psst... podes dar-me a tua opinião? Quero comprar umas calças, mas não sei quais escolher.

**2.4.** O Manuel, de 17 anos, vai comprar umas calças e, como não sabe quais escolher, decide pedir ajuda ao empregado da loja, que é um rapaz da mesma idade dele.

- a) Queria umas calças que combinassem com esta camisa. Quais é que achas que eu escolha?
- b) Quero comprar umas calças. Ajuda-me.
- c) Olhe desculpe, poderia ajudar-me a escolher umas calças?
- d) Psst... podes dar-me a tua opinião? Quero comprar umas calças, mas não sei quais escolher.

**2.5.** O João, de 12 anos, está em pé em cima do sofá. A mãe manda que ele saia de cima do sofá.

- a) Achas bem estares a sujar o sofá?
- b) Sai já de cima do sofá, João!
- c) Acho que estás muito bem em cima do sofá.
- d) O sofá não é para pores os pés em cima.

**2.6.** O Pedro, que tem 16 anos, caiu e precisa de ajuda para se levantar. Como está a passar um senhor de 40 anos, elegantemente vestido, ele decide pedir-lhe ajuda.

- a) Será que me pode ajudar porque eu não me consigo levantar sozinho?
- b) Ajuda aí pá! Não vês que me aleije!
- c) Ajuda-me a levantar, por favor.
- d) Olha... quero levantar-me.

**2.7.** O Pedro, que tem 16 anos, está a passear com um amigo da mesma idade dele. De repente, cai e pede ajuda ao amigo para se levantar.

- a) Será que me pode ajudar porque eu não me consigo levantar sozinho?
- b) Ajuda aí pá! Não vês que me aleije!
- c) Ajuda-me a levantar, por favor.
- d) Olha... quero levantar-me.

**2.8.** A campainha para o reinício das aulas já tocou há cinco minutos. Como as crianças ainda estão no recreio, a professora ordena-lhes que regressem para a sala.

- a) Fiquem no recreio mais um pouco.
- b) Já para a sala imediatamente!
- c) Não querem vir para a sala?
- d) Meninos, voltem para a sala, se fazem favor!

**2.9.** O Manuel, de 17 anos, está perdido e decide pedir informações a uma senhora idosa.

- a) Ouve, onde é que eu estou?
- b) Olha, quero ir para a Rua do Campo. Como é que eu faço isso?
- c) Diz-me o caminho para a Rua do Campo.
- d) Olhe desculpe, será que me pode indicar o caminho para a Rua do Campo?

**2.10.** O Manuel, de 17 anos, está perdido e decide pedir informações a um rapaz da idade dele.

- a) Ouve, onde é que eu estou?
- b) Olha, quero ir para a Rua do Campo. Como é que eu faço isso?
- c) Diz-me o caminho para a Rua do Campo.
- d) Olhe desculpe, será que me pode indicar o caminho para a Rua do Campo?

**2.11.** O João, de 12 anos, está a fazer muito barulho e a mãe manda que se cale.

- a) Pára de fazer barulho, João!
- b) Gostaria muito que te calasses.
- c) Podias calar-te, se fazes favor João?
- d) Achas bem estares a fazer tanto barulho?

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM PORTUGUÊS L2: O CASO DE TIMOR-LESTE**

Celda Morgado CHOUPINA<sup>7</sup>  
Isabel RIBEIRO<sup>8</sup>

**RESUMO:** O ensino da língua portuguesa em Timor-Leste deve ter em consideração que o português (LP) é língua oficial, como tal é a língua de escolarização e de acesso aos saberes. No entanto, ensinar a LP, num território multilingue, é prover o falante da capacidade de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra, sendo necessário levá-lo ao conhecimento do mundo e da realidade em que vive, mas também dotá-lo de competência linguística. A metodologia utilizada, neste contexto de ensino-aprendizagem, deve promover a criação de sequências didáticas e de cenários pedagógicos que visem o trabalho integrado das várias macrocompetências: ouvir, interagir e falar, ler e escrever. Considerando-se que os aprendentes terão de construir o conhecimento da LNM (L2 em TL) sobre a gramática da(s) sua(s) LM, devem privilegiar-se práticas pedagógicas que desenvolvam a competência comunicativa, a qual envolve um vasto conjunto de saberes. Deste conjunto, iremos refletir sobre a competência gramatical, evidenciando algumas especificidades do Português por contraste com a língua tétum, articulando a idade, o perfil e o nível de proficiência linguística dos aprendentes. Neste sentido, as práticas de ensino da língua devem ser abordagens comunicativas, baseadas numa gramática comunicativa que está na base do conhecimento interiorizado de qualquer língua. Tendo por base estas considerações, apresentar-se-á um percurso pedagógico- didático ilustrativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** PCLP, Língua Portuguesa em Timor-Leste, competência comunicativa, gramática comunicativa, percurso pedagógico-didático.

**1. Introdução**

Desenvolver competências comunicativas num país multilingue como Timor-Leste não é tarefa fácil, ainda mais complicado se torna o processo de aprendizagem quando as línguas maternas apresentam estruturas de base tão distintas do português, dado que são línguas austronésias e papuas. Timor-Leste é um país relativamente recente, onde se falam mais de vinte línguas nativas e vários dialetos<sup>9</sup>, sendo que a presença da Indonésia deixou (e continua a deixar) as marcas ao nível linguístico, sem falar na influência crescente que o inglês apresenta, como língua de trabalho<sup>10</sup>.

O apoio de Portugal no sector da educação teve início em abril de 2000, com o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP), antecipando a consagração, no Artº 13º da Constituição de Timor-Leste, de 2002, da língua portuguesa como língua oficial, a par do tétum, uma das línguas nacionais. Neste sentido, há que ter presente que o ensino em Timor-Leste deve ter em consideração que o português (LP) é língua oficial, como tal é a língua de escolarização e de acesso aos saberes. Ensinar a LP, neste contexto poliglóssico, é prover o falante da capacidade de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra, sendo necessário levá-lo ao conhecimento do mundo e da realidade em que vive, mas também dotá-lo de competência linguística.

Recentemente, o Ministério da Educação de Timor-Leste procedeu à implementação do novo Regime de Carreira Docente e, face ao número de docentes que continuam sem possuir formação adequada e, consequentemente, sem possibilidade de aceder à carreira, urge reforçar a formação contínua de qualidade aos docentes timorenses dos vários níveis de ensino. Pensamos que a iniciação do português para uns, a sua reintrodução e/ou consolidação para outros

passará pela aposta na competência comunicativa, porém, sem esquecer todas as competências que aquela congrega: linguísticas (lexicais e gramaticais), sociolinguísticas, pragmáticas, discursivas e estratégicas. É neste sentido que partilhamos da opinião de Luís Aguilar:

“a aquisição da competência é aprender a comunicar, é, acima de tudo, aprender a interpretar informações, a revelar desejos, expectativas e intenções, expressar opiniões e tomar decisões, aspectos grandemente motivadores para o domínio de uma língua.” (Aguilar, s/d:1-2)

A presente comunicação desenvolve-se neste âmbito, com o objetivo de mostrar que tipo de ensino e, principalmente, aprendizagem se tem tentado implementar, nos últimos anos, em Timor-Leste, pelo que se utiliza uma abordagem comunicativa em aula de PL2. Assim, antes de se apresentar um percurso pedagógico- didático, faz-se uma breve caracterização do estatuto do português em TL.

**2. O português em Timor-Leste**

As línguas de um país podem ser agrupadas, segundo o seu estatuto político e a sua função, em dois grupos: a língua materna e a língua não materna (Tabela 1.). No entanto, cabe, no campo da língua não materna, tecer algumas considerações devido à divisão entre língua segunda e língua estrangeira. Esta divisão apoia-se, genericamente, no estatuto de língua da pátria, no caso das línguas minoritárias, e no estatuto de língua oficial (língua de transição e de coexistência com as línguas nacionais). Integram ainda a designação de língua não materna as línguas estrangeiras, sendo que estas se apresentam como uma experiência ocasional durante o percurso escolar ou em cursos livres.

**Tabela 1.** As línguas, o seu estatuto e função num país (Choupina, 2011)

L1 – primeira língua		Outras línguas – língua não materna		
LM  Língua Materna  (aprendida no ambiente doméstico, social e religioso)	Língua Padrão	L2  (língua segunda)		LE  (língua estrangeira)  Experiência curricular na escola  Curso livre
	Língua de escolarização	Língua minoritária	Língua Oficial	
	Língua nacional	Língua de uma colónia ou família	(Língua de transição e coexistência)	
Aprendidas e faladas no próprio país				Aprendida no próprio país e falada fora

No entanto, a distinção entre L2 e LE parece-nos apoiar-se, além do estatuto político, na sua função dentro de um país: aprende-se para comunicar dentro do próprio país ou para comunicar fora (ver síntese tabela 1.). Segundo Almeida Filho,

As várias manifestações L2 têm em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente. Já uma LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante (Almeida Filho, s/d: 6).

Também Leiria (1999: 1), na esteira de Stern (1983: 16 e 17), partilha daquela opinião, considerando que o termo língua segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem um estatuto e uma função reconhecida; por outro lado, o termo língua estrangeira deve ser usado para designar uma língua que não tem estatuto sócio-político.

Em Timor-Leste a situação linguística é bem diferente, dado que as línguas oficiais são o português e o tétum, línguas

<sup>7</sup> IPP, Escola Superior de Educação do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, celda@ese.ipp.pt.  
<sup>8</sup> IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Edifício Acait, Avenida Presidente Nicolau Lobato, Díli, pclp.isabelribeiro@gmail.com.  
<sup>9</sup> No que se refere ao número de línguas, Thomaz refere a existência de “19 a 31, segundo contagens – provindo a discrepância do critério adoptado na distinção entre as línguas autónomas e variantes dialectais da mesma língua” (2002:141). Segundo Costa (2001:17), “todos os estudiosos apontam para a existência de cerca de trinta (30) grupos etnolinguísticos”.  
<sup>10</sup> O inglês e a língua indonésia são instituídas “línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário” (Constituição da República Democrática de Timor-Leste).

que coabitam com várias línguas maternas. Já no caso da LE, a língua inglesa e a língua indonésia mantém contacto “social próximo” quer com as línguas oficiais, quer com as línguas maternas.

Dada a complexidade linguística e sócio-política, é muito difícil aplicar aquela teoria de agrupamento de línguas a Timor-Leste, dado que

A situação é, porém, muito mais do que “linearmente” multilingue. Em muitos aspectos é, de facto, poliglóssica – embora de grande instabilidade, no que diz respeito ao real status de cada uma das línguas intervenientes-, na medida em que existem diferenças sócio-políticas entre os diferentes idiomas e dialectos presentes no dia-a-dia” (Batoréo, 2010 :56)

De seguida esquematiza-se (Tabela 2.), o estatuto e a função das várias línguas de Timor-Leste.

Tabela 2. As línguas de Timor-Leste e o seu estatuto (Choupina, 2011)

L1 – primeira língua		Outras línguas – língua não materna			
LM	Não são língua Padrão	L2 (língua segunda)		LE	
Língua Materna	Não são Língua de escolarização	Língua minoritária	Língua Oficial	(língua estrangeira)	
tétum	Língua nacional	Línguas locais	Tétum (língua nacional)	Inglês	
quémaque			Português (língua de escolarização)		Indonésio (língua usada no ensino)
mambai					
tocodede					
galoli					
baiqueno					
macassae					
midic					
fataluco					
...					
Aprendidas e faladas (em simultâneo) no próprio país					

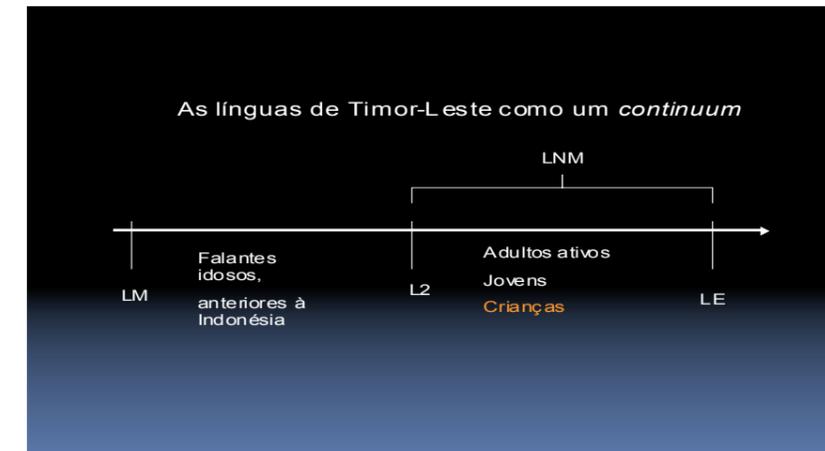
Como se observou na Tabela 2., todas as línguas são adquiridas e aprendidas no país e faladas, em simultâneo, dentro do próprio território de Timor-Leste. De um outro ponto de vista, Hull, em 2001, agrupou as línguas faladas em Timor-Leste em dois grupos - “devem-se distinguir as línguas que desde há muito fazem parte da cultura local das línguas que só há pouco tempo foram introduzidas.” (Hull, 2001: 38).

Na primeira categoria, a das línguas que se podem classificar como verdadeiramente nacionais, estão o tétum, os outros catorze vernáculos e a variedade timorense do português (que tem características próprias e por vezes arcaizantes. Na outra categoria, a das línguas estrangeiras cujo impacto nos vernáculos indígenas não foi tão profundo como foi o do português estão o inglês e o indonésio (Hull, 2001: 38).

Perante esta multiplicidade<sup>11</sup> de línguas, suas funções e seus usos e as características políticas, históricas e sociais de

<sup>11</sup> Segundo Batoréo (2008) a diversidade linguística e o multilinguismo não é um caso isolado no contexto geopolítico de Timor-Leste, sendo

Timor-Leste, é inevitável uma questão: que modelo de didática a seguir no ensino do português? Não havendo espaço para uma explanação aprofundada da resposta a esta questão, apresentamos apenas a ideia o ensino das línguas neste país como um *continuum*, atendendo à idade, ao perfil e ao nível de proficiência linguística dos aprendentes.



In Choupina, 2011.

Efectivamente, pelo estatuto e pelas funções que o português tem em TL é uma L2, todavia, no ensino e também na aprendizagem ela é (ainda nos dias de hoje) LE, pois apenas ocorre na sala de aula, portanto, em meio institucional. O facto de não haver imersão linguística talvez seja uns dos mais fortes entraves à consolidação do português em TL – na administração usam-se as línguas consideradas na Constituição *línguas de trabalho*, a língua inglesa e a indonésia; nos *media* além das línguas de trabalho, utiliza-se o tétum, língua nacional e uma das oficiais; no ensino até ao 6º ano é usado o português, o tétum e as restantes cerca de 30 línguas nativas, sendo as mais faladas o tétum, o baiqueno, o macassae, o fataluko, o midic e o mambai; e no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário as aulas são lecionadas em língua indonésia.

À data desta comunicação, a discussão sobre o ensino, nos primeiros 4 anos, ser realizado nas línguas maternas dos alunos está no seu auge. No entanto, muitos são os defensores da ideia de que “a língua é essencialmente a cultura e identidade de um povo” e “é a referência comum a uma nação”, palavras proferidas por Pe. Doutor João Inocêncio Piedade, na conferência sobre *O papel das Línguas Oficiais Tétum e Português no desenvolvimento nacional*, em agosto de 2011, em Díli. Segundo João Inocêncio Piedade, a unidade, a identidade e a referência só se poderão conquistar com o domínio do português. Este domínio passa pela identidade cultural e esta pela língua – “a cultura portuguesa é a que nos diferencia dos nossos vizinhos”, “...esta herança foi valorizada pelos timorenses durante a ocupação indonésia”, “apesar do português ter sido marginalizado e de o tétum ter começado a utilizar palavras do *bahasa*... não se verificou assimilação da cultura indonésia”, palavras de João Inocêncio. No final da conferência, Rosalina Dias afirma veementemente: “a conversa das línguas maternas está-nos a fazer andar 25 anos para trás” e “estão a baralhar a cabeça das pessoas e a violar a constituição”.

a área ocupada pelas ilhas da Malásia e da Indonésia representativa da maior diversidade linguística do mundo.

### 3. Desenvolvimento de competências comunicativas em Português L2: o caso de Timor-Leste

Seguidamente, apresenta-se um percurso pedagógico-didático com uma abordagem dos conteúdos baseada numa gramática comunicativa, sendo que é esta que está na base do conhecimento interiorizado de qualquer língua. Nesta perspetiva,

a linguagem é, antes do mais, um meio de expressão e de relação em que o falar *com* enquanto eu é mais importante do que o falar *sobre*, o que faz com que o emprego comunicativo da língua seja mais importante que o seu emprego referencial. (Luís Aguilar, 2000:2)

Este percurso pretende salientar o ensino implícito da gramática, pelo que se deseja a integração da mesma em contextos e situações concretas de aprendizagem e de comunicação. O aprendente da língua portuguesa como LNM-L2, mais do que conhecer nomenclaturas gramaticais, deve ter a possibilidade de usar e treinar “estruturas do funcionamento da língua, de forma contextualizada e necessariamente integrada em momentos de comunicação oral e escrita.”<sup>12</sup>

Pretende-se, assim, que a identificação de entidades linguísticas não seja uma das atividades mais frequentes e que as práticas em sala de aula não partam da explicitação dos conteúdos de funcionamento da língua, tendo-os como ponto de partida, mas sim como ponto de chegada.

Neste percurso são definidos diferentes momentos – a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura (Solé, 1998) – e concebidos recursos e sugestões para operacionalizar os conteúdos definidos em planificação, tendo em conta o público adulto a que se destina. O nível de proficiência de língua destes aprendentes é o nível 2, tendo já passado por uma *Oficina* de 120 horas. O texto base desta sessão é a lenda da origem de Timor, adaptada por César *et alii* (2005).

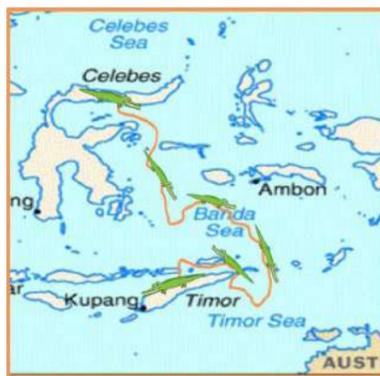
Para apresentação nesta comunicação, optou-se por organizar o percurso pedagógico-didático em atividades, e apresentar em cada uma delas uma proposta de recursos a utilizar, as competências que se pretendem desenvolver e a descrição das atividades.

Num momento inicial - **Pré-leitura** – apresentam-se duas atividades possíveis de desenvolver.

#### Atividade 1.

**Recursos:** mapa da ilha de Celebes

**Competência:** aprofundar competências de receção e de produção de discursos orais.



<http://webcarta.net/carta/geo.php?p=8&lg=pt>

<sup>12</sup> Programa de Oficina de Língua Portuguesa, do Projeto de Consolidação de Língua Portuguesa (PCLP), em Timor-Leste.

**Descrição da atividade:** a descrição oral da ilha e do percurso do crocodilo, a partir do mapa, funcionará como motivação e momento de desbloqueamento de barreiras éticas (ligadas aos valores adotados pelo indivíduo sobre a conceção do mundo e do homem) e afetivas (traduzidas muitas vezes na falta de confiança em si próprio).

#### Atividade 2.

**Recursos:** nota informativa; bilhete de identidade

**Competências:** desenvolver competências de seleção e organização de informação; aprofundar competências de receção e de produção de discursos escritos.

Ilha de Celebes - Circundada por perigosos recifes de coral, apresenta uma forma que lembra a de um animal de tentáculos irregulares. Estende-se do mar de Celebes ao mar de Java, entre Bornéu e o arquipélago das Molucas. É muito montanhosa, com alguns vulcões activos, Aboe. São vários os lagos, mas os seus rios são insignificantes. De clima húmido e quente, amenizado por ventos marinhos, tem solos férteis, de origem vulcânica. A população vive da agricultura de subsistência - café, copra, noz-moscada, de culturas comerciais, e principalmente da pesca.

In <http://www.emdiv.com.br/pt/mundo/asmaravilhas/763-a-ilha-de-celebes.html> (texto adaptado)

**Descrição da atividade:** partindo da leitura da nota informativa procede-se à seleção de informação que permitirá elaborar um breve bilhete de identidade da ilha de Celebes.

<b>Bilhete de identidade da ilha de Celebes</b>	
Características gerais:	
Localização:	
Clima:	
Actividades:	

Num segundo momento da aula – **Leitura** – desenvolvem-se várias atividades de leitura e compreensão, sendo que a gramática está implícita e serve a comunicação, oral e escrita.

#### Atividade 3.

**Recursos:** texto escrito da lenda; gravação (ou leitura pelo professor)

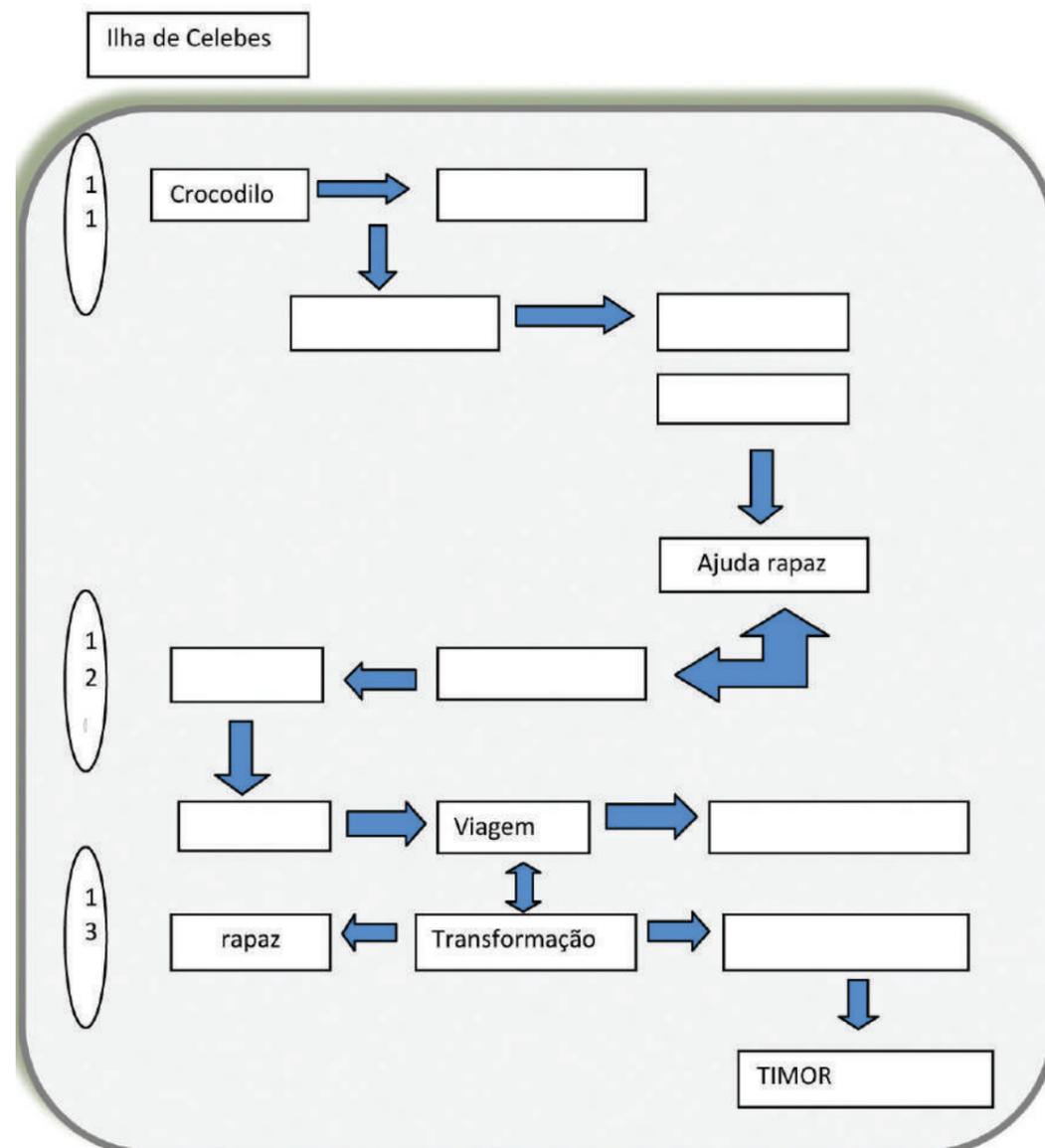
**Competências:** desenvolver a compreensão auditiva, identificando informação no texto ouvido – a compreensão é apenas baseada na audição.

**Descrição da atividade:** partindo da audição da lenda ou leitura expressiva pelo formador, propõe-se a identificação

do convite que o crocodilo faz ao rapaz; resposta a um questionário orientado para a compreensão textual. O objetivo desta atividade será encaminhar o aprendente para o uso do imperativo.

**Atividade 4.**

**Recursos:** texto escrito da lenda; mapa conceitual do texto<sup>13</sup>  
**Competências:** compreender e resumir informações.



**Descrição da atividade:** repetição da audição e, com base no mapa conceitual, identificação de possíveis blocos temáticos que traduzam a evolução da lenda, atribuindo-lhes um título.

<sup>13</sup> Material cedido por Inês Oliveira e utilizado na formação de agentes de cooperação, abril de 2011.

**Sugestão de títulos:**

1. Situação Inicial: "Fragilidade de um crocodilo velho"
2. Desenvolvimento/ peripécias: "A amizade do crocodilo pelo rapaz e a procura conjunta do disco de ouro"
3. Desenlace: "Transformação das personagens e a concretização do sonho."

**Atividade 5.**

**Recursos:** texto escrito da lenda; quadro e giz  
**Competências:** aperfeiçoar competências de receção de discursos escritos; refletir sobre estruturas específicas da língua: uso do imperativo.

**Descrição da atividade:** identificação do convite anteriormente reconhecido, sublinhando-o no texto. O formador deve conduzir esta atividade de forma a estabelecer a distinção entre imperativo com uso de convite, imperativo com uso de conselho e imperativo com uso de ordem.

**Sugestão:**

- associação dos valores a cada enunciado;
- identificação da pessoa gramatical: distinção entre discurso formal e informal;
- classificação das situações.

Classificação da situação	Enunciado	Valor
Informal - tu	- Sai imediatamente da ilha!	Convite
Formal - você	- Venha conhecer novas paisagens.	Conselho
Informal - tu	- Não corras riscos!	Ordem

Neste atividade, reflete-se implicitamente sobre os usos do imperativo, de forma a desenvolver competências de comunicação, estando, então, a gramática ao serviço da comunicação. No entanto, considera-se que implícito não é inexistente, pelo que, no final deste processo, surge a necessidade de refletir explicitamente sobre os conteúdos já adquiridos. Assim, teria de haver uma continuidade das atividades anteriores até levar os aprendentes à seguinte reflexão e síntese:

Forma afirmativa	Forma negativa
---	---
2ª sing.(tu)	(tu)
3ª sing. (você)	(você)
1ª plural (nós)	(nós)
2ª plural (vós)	(vós)
3ª plural (vocês)	(vocês)

Forma afirmativa	
---	Verbo
2ª singular (tu)	Verbo+infinitivo
---	Verbo+SN
---	Situação
2ª plural (vós)	informal/formal
---	

← Presente do conjuntivo

De referir que esta síntese poderia ser faseada, atendendo à proficiência dos aprendentes e ao nível de estudo da língua em que se encontram. Não há necessidade, numa primeira abordagem, de trabalhar todas as formas do imperativo. Consideramos ainda que a 2ª pessoa do plural pode ser omitida, até por se encontrar em desuso no Português Europeu.

**Atividade 6.**

**Recursos:** imagem da ilha de Timor-Leste em formato de crocodilo; nota informativa

**Competências:** aperfeiçoar competências de receção e produção de discursos orais e escritos; aplicar estruturas específicas da língua em contexto de comunicação: imperativo afirmativo e negativo.



Soares (2008: 28)

TIMOR LESTE, ilha situada na Oceania, compreende as ilhas de Ataúro e de Jaco e o seu nome de origem malaia significa “Oriente”. A ilha com uma forma alongada, com dois vulcões extintos, nela abundam os xistos argilosos e grandes extensões de rocha calcária de origem orgânica. O território é, em regra, escarpado com altas montanhas que caem abruptamente sobre o mar. A ilha de Timor atraiu comerciantes chineses e malaios, devido à sua abundância de sândalo, mel e cera. A formação do comércio local esteve na origem de casamentos com famílias reais locais, contribuindo para a ainda atual diversidade étnico-cultural. Em Timor – Terra do Sol Nascente – viaja-se pelos olhares, expressões e gestos, respirando-se o encanto de um povo que lutou pela sua liberdade. Em Timor, a cada instante, deparamo-nos com os recantos mágicos de um país que nos transporta para uma calma e tranquilidade únicas.

In <http://oecussi.no.sapo.pt/HistoriaTimor.htm>, adaptado.

**Descrição da atividade:** Apoiando-se na nota informativa e na imagem, um formando, para convencer outro a visitar a ilha, produz frases no modo imperativo.

**Sugestões de indicações que o formador pode fornecer**

**Diga ao colega para:**

- reparar na forma da ilha.
- se refugiar nos recantos mágicos.
- não se esquecer de conversar com o povo.
- provar o mel da ilha.
- ver como há grandes extensões de rocha calcária.
- não deixar de adquirir artigos em sândalo.
- se deixar envolver pela calma e tranquilidade da ilha.

Nota-se que as indicações são dadas no infinitivo, a fim de propiciar espaços de treino e uso efetivo das estruturas gramaticais – é o aprendente que vai formular o convite.

Num terceiro momento do percurso pedagógico-didático – **pós-leitura** – propõe-se a aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

**Atividade 7.**

**Recursos:** imagem de espaços e atividades típicas; base para folhetos

**Competências:** aperfeiçoar competências de produção de um texto argumentativo específico; aplicar conhecimentos relativos ao funcionamento da língua em contexto comunicativo; aperfeiçoar competências características do texto escrito – o panfleto.

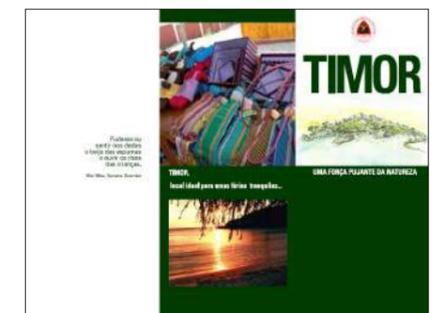


Mercado de Díli<sup>14</sup>



Pesca submarina em Ataúro<sup>15</sup>

**Descrição da atividade:** em trabalho de pares, os aprendentes procedem ao levantamento e registo do vocabulário relativo às imagens; convidam um colega a visitar o lugar, usando a sua capacidade apelativa e as estruturas do imperativo. Posteriormente, elaboram um folheto turístico sobre os locais de Timor-Leste. Deste modo, privilegiam-se os aspetos de expressão e comunicação, recorrendo a materiais apelativos que favorecem o autoconhecimento e facilitam a aprendizagem da língua. Da mesma maneira, os aprendentes adquirem as estruturas linguísticas e lexicais sem esforço, dado que as mesmas provêm do desejo interior de aprender e de comunicar com os outros e não do exterior.



**4. Conclusão**

O português é uma língua que integra o passado cultural do povo timorense, sendo, atualmente, uma das línguas oficiais e a língua de escolarização e de acesso aos saberes. Neste sentido, o ensino deve voltar-se para a necessidade de munir o aprendente da capacidade de usar a língua de forma adequada às situações de comunicação em que se encontra.

<sup>14</sup> [http://www.google.pt/search?fbm=isch&hl=pt-PT&source=hp&biw=800&biw=800&bih=599&q=mercado+de+dili&gbv=2&oq=mercado+de+dili&aq=f&aqi=&aqj=&gs\\_sm=e&gs\\_upl=2292110689101125011511510151113811226111.2.5.211010#hl=ptPT&gbv=2&fbm=isch&sa=1&q=mergulho+em+atauro&pbx=1&oq=mergulho+em+atauro&aq=f&aqi=&aqj=&gs\\_sm=s&gs\\_upl=3018881307371101310110181171017121108317466121.0.1.1.4.311010&bav=on.2.or\\_r\\_gc\\_r\\_pw.&fp=b29b51776b9526b2&biw=800&bih=599](http://www.google.pt/search?fbm=isch&hl=pt-PT&source=hp&biw=800&biw=800&bih=599&q=mercado+de+dili&gbv=2&oq=mercado+de+dili&aq=f&aqi=&aqj=&gs_sm=e&gs_upl=2292110689101125011511510151113811226111.2.5.211010#hl=ptPT&gbv=2&fbm=isch&sa=1&q=mergulho+em+atauro&pbx=1&oq=mergulho+em+atauro&aq=f&aqi=&aqj=&gs_sm=s&gs_upl=3018881307371101310110181171017121108317466121.0.1.1.4.311010&bav=on.2.or_r_gc_r_pw.&fp=b29b51776b9526b2&biw=800&bih=599)

A metodologia utilizada, neste contexto de ensino-aprendizagem, deve levar à construção do conhecimento da LNM (L2), não descurando as características estruturantes da gramática da(s) sua(s) LM. Deste modo, devem privilegiar-se práticas pedagógicas que desenvolvam a competência comunicativa, a qual envolve um amplo conjunto de saberes, baseados numa gramática comunicativa, que está na base do conhecimento interiorizado de qualquer língua.

### Referências Bibliográficas

Almeida Filho, s/d. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Disponível em: [www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br). Acessado em: 6 de janeiro de 2011.

Barbeiro, L. et al. s/d. *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <http://www.iltec.pt/divling/index.html>. Acessado em: 8 de janeiro de 2011.

Batoréo, H. 2008. A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? *Encontro sobre o Português como Língua não Materna*, Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: FLUL, 11 e 12 de Abril de 2008.

Batoréo, H. 2010. Ensinar português no enquadramento poliglótico de Timor-Leste. *Palavras*, nº 37, APP: 55-65.

César, M. et al. 2005. *História e Geografia de Timor-Leste*. Escola Portuguesa de Díli. Díli.

Choupina, C. 2011. Formação Geral I - O ensino da língua portuguesa no contexto timorense. Fundamentos para uma didática específica, *Curso Intensivo de Português como LNM – Formação de Agentes de Cooperação para Timor-Leste*, ESE-IPP, abril de 2011, powerpoint da sessão.

Costa, L. 2001. *Guia de conversação Português – Tétum*, Lisboa: Edições Colibri.

Aguilar, L. s/d. *Comunic-Ação para o Ensino e Aprendizagem do Português, Língua Estrangeira*. Disponível em: <http://www.teiaportuguesa.com/comunicacao.htm> Acessado em: 03 de agosto de 2011.

INIC - Instituto Nacional de Investigação Científica. 1984. *Português Fundamental: Vocabulário e gramática*. Lisboa: INIC, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

INIC - Instituto Nacional de Investigação Científica. 1987. *Português Fundamental: Métodos edocumentos*. Lisboa: INIC, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Leiria, I. 1999. *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. 1º Congresso do Português Língua Não-Materna*. Forum Telecom – Picoas. Lisboa: Outubro de 1999.

Santos, S. 2009. "A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos". *Textos Seleccionados, XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, APL/Colibri: Lisboa, pp. 467-481.

Soares, L. V. et al. 2008. *A origem da ilha de Timor. De Mãos Dadas*, Porto: Lidel.

Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Thomaz, L. F. 2002. *Babel Lorosa'e. O problema linguístico de Timor Leste*, Coleção Cadernos Camões. Lisboa: Instituto Camões.

### Anexo 1.



Em tempos que já lá vão, vivia na ilha Celebes um crocodilo muito velho, tão velho que não conseguia\* caçar peixes no rio.  
 Certo dia, apertado pela fome, decidiu aventurar-se\* nas margens do rio em busca de algum porco distraído que lhe servisse de refeição.  
 5 Andou, andou, até cair exausto\* e desesperado\*, sem forças para regressar à água.  
 Ora quem lhe valeu foi um rapaz simpático e robusto\* que teve pena dele e o arrastou pela cauda para o restituir\* ao rio.  
 Em paga do serviço prestado, o crocodilo ofereceu-se para o transportar às costas sempre que quisesse navegar. O rapaz aceitou e fizeram várias viagens juntos. Apesar da boa amizade, quando o crocodilo  
 10 teve novamente fome, foi tentado a comer o companheiro.  
 Antes, porém, quis ouvir a opinião dos outros animais e todos se mostraram indignadíssimos\*. Devorar quem o salvara? Que horrível ingratidão\*!  
 Envergonhado e cheio de remorsos\*, o crocodilo resolveu partir para longe e recomeçar vida onde ninguém o conhecesse.  
 15 Como o rapaz era o único amigo que tinha chamou-o e disse-lhe:  
 – Vem comigo à procura de um disco de ouro que flutua\* nas ondas perto do sítio onde nasce o sol. Quando o encontrarmos seremos felizes.  
 Mais uma vez viajaram juntos, agora sulcando\* o mar que parecia não ter fim... A certa altura, o crocodilo percebeu que não podia continuar. Exausto, deteve-se\* na intenção\* de descansar apenas  
 20 por um instante, mas logo que parou o corpo transformou-se numa ilha maravilhosa!  
 O rapaz viu-se homem feito de um momento para o outro e verificou, encantado, que trazia ao peito o disco de ouro com que sonhara o crocodilo. Percorreu\* então as praias, as colinas, as montanhas, concluindo que ali realizaria\* o seu destino. Instalou-se\* e escolheu nome para a ilha: chamou-lhe Timor, que significa Oriente.

Marco César, Maria Eugénia Gonçalves e Nuno Matias, *História e Geografia de Timor-Leste*, Escola Portuguesa de Díli, Díli, 2005

in SOARES, Lúcia Vidal, SOLLA, Luísa e GONÇALVES, Áurea Assis (2008). *De Mãos Dadas*, Porto: Lidel.

## AS FORMAS DE EXPRESSÃO DA IMPESSOALIDADE EM PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA DE DESCRIÇÃO NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA COMUNICATIVA

Liliane SANTOS<sup>16</sup>

**RESUMO:** Tendo em vista que, geralmente, as gramáticas e os livros didáticos consideram a língua como um sistema de regras de combinação de palavras para formar frases, a *impessoalidade* – como, aliás, os demais fatos gramaticais – recebe um tratamento por “grandes famílias de palavras” (Matte Bon, 1995: vii), o que provoca ao menos um problema importante: o tratamento em unidades isoladas de fatos que poderiam – e deveriam, e mereceriam – ser reunidos. Dessa opção metodológica decorre a impermeabilidade entre os diferentes pontos da descrição, cuja interrelação não se percebe. Além disso – ou justamente por isso –, o tratamento dado à impessoalidade pelos manuais didáticos concentra-se geralmente nos chamados *verbos impessoais*, com *haver* e *fazer* como paradigmas. Do mesmo modo, os estudos linguísticos sobre a questão muitas vezes prendem-se a um único aspecto da questão – por exemplo, entre inúmeros outros, as “orações impessoais” (Franchi, Negrão & Viotti, 1998), o “sujeito nulo” (Barbosa, Duarte & Kato, 2005; Carrilho, 2000; Gonçalves, 2002), os “sujeitos indeterminados” (Duarte, Kato & Barbosa, 2003). E, mesmo quando escolhem um ponto de vista mais abrangente (cf. Ilari, 2010), tais estudos têm geralmente pouca ou nenhuma influência sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de Português, seja como língua materna (LM), seja como língua estrangeira (LE). Como se sabe, as formas de expressão da impessoalidade são múltiplas e variadas, assim como múltiplos e variados são os papéis e as atitudes do locutor, elemento essencial para a definição das diferentes nuances de cada uma das construções utilizadas e dos operadores escolhidos. Neste trabalho, apresentaremos uma proposta de descrição das formas de expressão da impessoalidade em língua portuguesa, de acordo com os pressupostos teóricos da gramática comunicativa, isto é, uma proposta de descrição de fatos gramaticais em que as intenções comunicativas ocupam um lugar central, pois o que se considera importante é a capacidade do aprendiz de criar enunciados em lugar de simplesmente repetir frases. Assim, trataremos das construções com *alguém*, *tu/você*, *a gente*, *todo mundo*, *as pessoas*, a *3ª pessoa do plural*, as construções infinitivas, as construções com *se* – além, evidentemente de certos verbos (*haver*, *fazer*, *ter* e os verbos que indicam fenômenos meteorológicos, mas também o verbo *dar*), assim como examinaremos casos específicos de concordância (por exemplo, construções com o verbo *ser* e com *a gente*). Nossa descrição mostrará que, além da atitude do locutor, o registro é um fator decisivo para a decisão de não apresentar o sujeito de um verbo de maneira explícita.

**PALAVRAS-CHAVE:** impessoalidade; português língua estrangeira; gramática comunicativa.

### 1. Pressupostos teóricos: a gramática comunicativa<sup>17</sup>

Num primeiro momento, podemos definir a gramática comunicativa de maneira bastante simples como uma descrição do funcionamento de uma língua voltada para o uso, pelos locutores, em situação de comunicação. Esta rápida definição, que será o nosso ponto de partida, permite observar um certo número de elementos. Primeiramente, que a gramática de uma língua não pode ser reduzida à descrição do “sistema da língua” – seja no sentido tradicional, seja no sentido estruturalista –, pois é muito mais do que isso:

A descrição da gramática de uma língua deve integrar tudo o que esteja envolvido no funcionamento da língua em situação de comunicação: as regras derivadas dos usos, as regras segundo as quais a comunicação ocorre, as modalidades dos discursos e dos textos que os locutores interiorizaram e que utilizam continuamente (...). Neste sentido, possuir a “gramática” de uma língua equivale a possuir uma competência interiorizada dessa língua (Suso López, 2004: 230).<sup>18</sup>

Em segundo lugar, podemos observar que “aprender uma língua (...) é aprender a comunicar” (Wilkins, 1974). Dito de

outro modo, aprender a comunicar vai muito além da aquisição de um *know-how funcional* (o conjunto dos atos de fala sociais) e de um *know-how nocional* (a expressão de noções e de experiências gerais): a comunicação é muito mais do que uma simples troca de informações ou de mensagens que correspondem à expressão de noções gerais (tempo, espaço, causa, consequência, etc.) e à expressão das intenções dos locutores (atos de fala). No exercício desta função, além das regras linguísticas (regras de uso), os locutores devem utilizar regras derivadas do contexto em que se produz a troca comunicativa (regras de utilização).

Além disso, as pesquisas em sociolinguística e em pragmática têm mostrado que o uso social da língua exige o acionamento complementar de uma série de regras ou princípios que correspondem a capacidades – ou competências – do indivíduo, tais como:

- (i) a determinação da aceitabilidade de um enunciado, no plano sistêmico-gramatical (**competência gramatical ou linguística**);
- (ii) a adequação ao contexto ou à situação de comunicação em que o enunciado é utilizado (competência sociolinguística): regras de uso (registros, por exemplo). Esse **componente sociolinguístico** acompanha-se de um **componente sociocultural** intrínseco, na medida em que a língua transmite uma visão de mundo;
- (iii) a adequação do discurso à modalidade discursiva (oral/escrita, tipo de texto – narrativo, argumentativo, correspondência oficial, cartão postal, etc.) (**competência discursiva**);
- (iv) a utilização de recursos linguísticos e extralinguísticos para evitar a interrupção da troca conversacional ou para fazer com que esta responda às finalidades pretendidas (**competência estratégica**).

Daí a idéia de que o ensino/aprendizagem (E/A) LE seja orientado para a aquisição/aprendizagem das **utilizações da língua**. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (ver Alves, 2001) é bastante claro a esse respeito: as habilidades linguísticas não são técnicas que podem ser aprendidas fora de todo contexto, mas **capacidades** (*skills*) concretas, que são consolidadas pela prática discursiva.

O conhecimento dos usos da língua deve, então, ser visto como uma competência concreta (uma capacidade) a partir de um duplo ponto de vista: o da recepção (compreensão) e o da produção (expressão), nas modalidades oral e escrita da língua. Isto significa que é necessário levar em consideração a língua como um todo: a complementaridade essencial dos componentes que constituem o ato de fala é essencial na condução de um programa pedagógico.

A partir do que foi exposto até aqui, podemos chegar a uma definição do que entendemos por *gramática comunicativa*: trata-se de uma descrição gramatical voltada para o Ensino/Aprendizagem de uma língua estrangeira (E/A-LE) que utiliza os usos efetivos da língua, com o objetivo de ajudar os alunos a adquirir uma competência comunicativa na língua em questão. Não se trata, portanto, do que se convencionou chamar, no Brasil, “gramática de usos”: o trabalho de Neves (2000), exemplo mais acabado dessa outra acepção, é uma gramática descritiva, de nível universitário, que utiliza metalinguagem e técnicas de análise vindas das teorias linguísticas de orientação funcionalista mais recentes. Tal gramática não tem, portanto, como finalidade, *ensinar a comunicar* em português – que é o objetivo (primeiro e) último de uma gramática comunicativa.

Nas palavras de Matte Bon (1995: VI, sublinhado pelo autor), uma gramática comunicativa é

uma gramática que se baseia na análise do funcionamento dos idiomas a partir de uma perspectiva que leve em conta a comunicação; [uma gramática] em que se analisam todos os matizes e em que nada se dá por conhecido; em que se reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é **uma gramática que situa os interlocutores e a interação no centro da análise**. [Nesta perspectiva] adquire, portanto, importância fundamental, o modo como os falantes dizem as coisas, em cada situação, de acordo com as suas intenções comunicativas.

<sup>16</sup> Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, UFR d’Études Romanes, Slaves et Orientales, Section de Portugais – Domaine Universitaire du “Pont-de-Bois” – B.P. 60437 – 59643 – Villeneuve d’Ascq Cedex – France. liliane.santos@univ-lille3.fr.

<sup>17</sup> Para esta discussão, sigo de perto as indicações dadas em Santos (2008: 5-7).

<sup>18</sup> Todas as citações de originais em língua estrangeira foram traduzidas por nós.

Trata-se, portanto, de uma gramática que inclui **necessariamente**, na própria descrição dos fatos da língua, o contexto de utilização (ou situação de comunicação, ou contexto discursivo) e locutores concretos – e diversos. Em outros termos, trata-se de uma gramática **dos processos e não das categorias** – ou uma gramática **do discurso e não do código**.

## 2. Uma proposta de descrição

Além do fato de que certas construções são intrinsecamente impessoais, inúmeras razões, todas ligadas à situação de enunciação, podem levar um falante a não explicitar o sujeito de um verbo: “o fato de não saber qual é esse sujeito, de não querer dizer quem ele é, de não lhe interessar, na situação considerada e tendo em conta as suas intenções comunicativas, porque prefere ocultá-lo por alguma razão, etc.” (Matte Bon, 1995: 41). Vamos, a seguir, apresentar algumas considerações a respeito das construções impessoais em português, dando destaque àquelas em que a explicitação do sujeito do verbo é facultada ao falante. Começaremos, no entanto, pelas construções intrinsecamente impessoais.

### 2.1. As construções intrinsecamente impessoais

Como se sabe, em certos casos o falante deve utilizar verbos sem sujeito. Embora este não seja o foco do nosso trabalho, faremos, a seguir, uma breve apresentação dessas construções – e tão mais breve por sua descrição já ser conhecida.

As construções intrinsecamente impessoais apresentam o verbo na 3ª pessoa do singular. Encontramos, mais comumente, oito tipos de construções:

- (i) verbos que se relacionam aos fenômenos da natureza (*chover, ventar, amanhecer, entardecer, fazer, ser*, etc.);
- (ii) verbos e expressões que indicam tempo decorrido (*fazer, haver, passar de*);
- (iii) verbos existenciais, como *haver* e *ter* (este último “usado dialetalmente como existencial impessoal”, de acordo com Carrilho, 2000);
- (iv) as expressões *chegar de* e *bastar de*, no imperativo;
- (v) “estruturas de verbo predicativo (*ser, estar, ficar...*) ou *fazer(-se)* e uma categoria (nome, advérbio, adjetivo) que faz referência a um fenômeno natural, como *calor, frio, tarde*” (Carrilho, *op. cit.*);
- (vi) o verbo *ser*, em diferentes construções;
- (vii) o verbo *tratar-se (de)*;
- (viii) a expressão *dar para*, na acepção de “ser possível”.

Cabe observar, com relação a essas construções, que mesmo se as tratamos como “intrinsecamente impessoais”, não podemos desconsiderar variações no seu uso que se explicam por fatores sociolinguísticos. Tais variações podem ser de dois tipos:

- (i) a utilização de um expletivo visível, como nas construções de tipo (i), (iii), (v) e (vi), acima, que pode ocorrer em português europeu (PE) não padrão (cf. Carrilho, *op. cit.*); e
- (ii) a utilização dos verbos ditos impessoais na 3ª pessoa do plural, estabelecendo-se assim a concordância com o seu complemento plural, que é reinterpretado como sujeito. É o caso das categorias (ii) e (vii), em português do Brasil (PB), e do verbo *ter* existencial, em PB e PE, para não mencionar as oscilações no uso do verbo *ser*.

### 2.2. As construções não intrinsecamente impessoais

Se, para as construções intrinsecamente impessoais os fatores sociolinguísticos explicam as eventuais variações encontradas, para as demais construções impessoais essa explicação pode ser encontrada em fatores pragmáticos e comunicativos, como afirmamos acima. É dessas construções que iremos tratar nesta seção.

#### 2.2.1. Alguém

Quando o locutor não conhece a identidade do sujeito verbal, mas deseja indicar que se trata de uma pessoa específica, utiliza o pronome *alguém* com o verbo na 3ª pessoa do singular. Comparem-se:

- (1) a. A Paula telefonou?
- b. Quem telefonou?
- c. Alguém telefonou?

Como se vê, enquanto em (1a) o sujeito verbal é indicado claramente e em (1b) o locutor pergunta sobre a identidade do sujeito, em (1c) a identidade desse sujeito é-lhe desconhecida. Note-se, além disso, que, devido ao fato de se tratar de enunciados interrogativos, também diferem os pressupostos (ou as indicações quanto à informação conhecida/não conhecida): em (1a), o foco da pergunta recai sobre o verbo (pode ser o caso, por exemplo, numa situação em que se esperava um telefonema da pessoa citada); em (1b) o pressuposto é de que houve um telefonema, cujo autor é desconhecido, ao passo que em (1c) tanto o fato de ter havido um telefonema quanto o seu autor eventual são foco da pergunta. A comparação dessa situação com a dos enunciados afirmativos correspondentes traz informações interessantes:

- (1) d. A Paula telefonou.
- e. \* Quem telefonou.
- f. Alguém telefonou.

Por razões evidentes – *quem* sendo reservado aos contextos interrogativos –, (1e) é inaceitável. Quanto a (1d), mantém-se o pressuposto presente em (1a) de que o sujeito é a informação conhecida, assim como em (1f) o sujeito permanece desconhecido, tal como era o caso em (1c).

#### 2.2.2. Tu/você

O uso das formas de 2ª pessoa (*tu/você*) ocorre nos casos em que o locutor apresenta o que diz como algo impessoal com um valor geral, sem se incluir entre os sujeitos possíveis, mas convidando o seu interlocutor a fazê-lo. Vejam-se:

- (2) “A opção pelo português surgiu naturalmente”. A razão é simples: “o inglês torna-se muito vazio e impessoal para dizeres aquilo que *queres*. *Tu pensas* em português, *falas* em português, *sonhas* em português, *faz todo o sentido!* (...)”.<sup>19</sup>
- (3) Eu acho que é preciso que as pessoas tenham responsabilidade porque, na medida em que *você* coloca a cara de uma pessoa em um jornal, sendo presa e algemada, e no dia seguinte prova que ela é inocente, é preciso que tenha alguém tenha a coragem de vir a público pedir desculpa, porque nós estamos cansados de ver injustiça acontecer neste país.<sup>20</sup>

Evidentemente, um exemplo como (2) é representativo do PE, enquanto (3) é representativo do PB. Podemos, no entanto, encontrar ocorrências de *tu* no PB, com algumas diferenças: o pronome será mais frequentemente expresso em superfície e o verbo estará na 3ª pessoa do singular. Aqui também, fatores sociolinguísticos (classe social, nível de escolaridade e região de origem do falante) permitem explicar essa variação. De modo semelhante, fatores sintáticos

19 Exemplo extraído de Martini, Linda. 2005. A caminho da aparição. Visuais & Barulhos, ed. 24, out. Disponível em <<http://www.ruadebaixo.com/linda-martini.html>>. Acesso em 14 out.2009.

20 Trecho da declaração do ex-Presidente Lula à imprensa a respeito da atuação da Polícia Federal, em 13 ago.2011. Disponível em <[http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/na-ntegra-a-declara-o-de-lula-sobre-a-atua-o-da-pol-cia-federal?xg\\_source=activity](http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/na-ntegra-a-declara-o-de-lula-sobre-a-atua-o-da-pol-cia-federal?xg_source=activity)>. Acesso em 15 ago.2011.

(a perda do sujeito nulo referencial, no PB, cf. Duarte, Kato & Barbosa, 2000) explicam o fato de que o PB terá uma tendência maior a preencher a posição de sujeito do que o PE.

### 2.2.3. A gente/nós

Ao utilizar *a gente*, o locutor confere ao seu propósito um valor geral, incluindo-se, assim como o seu interlocutor, entre os possíveis sujeitos. Note-se, portanto, que, ao utilizar *a gente*, o locutor implica que há vários sujeitos e que ele próprio é o único conhecido:

- (4) Deixa eu dizer para vocês uma coisa: a PF é uma instituição da maior respeitabilidade. *A gente* não pode julgar uma corporação por um equívoco de um delegado ou de um funcionário.<sup>4</sup>

É nesse sentido que *nós* e *a gente* são equivalentes, pois *nós* também pode ser utilizado para dar ao enunciado um valor geral, no qual locutor e interlocutor são incluídos, pelo primeiro, entre os possíveis sujeitos do verbo, o locutor continuando a ser o único sujeito conhecido:

- (5) quando *a gente* quer ir à boate... *nós* vamos à Aracaju...<sup>21</sup>  
Evidentemente, em certos casos *a gente* pode incluir unicamente o locutor e um interlocutor único e, neste caso, ambos os sujeitos são conhecidos:

- (6) L1 – Então, Paulo, *a gente* se vê depois da chuva?  
L2 – Tá ok!  
Do mesmo modo, pode haver casos em que *a gente* exclui o interlocutor do conjunto de sujeitos possíveis:

- (7) Visivelmente abalada e de poucas palavras, a namorada da vítima, Maiara Marins, de 24 anos, explica que ela e o estudante namoravam havia 4 anos e que ele sempre foi uma pessoa caseira. “*A gente* gostava de ficar em casa. No máximo, íamos a um restaurante e não gostávamos de ir para a balada”, conta.<sup>22</sup>

No que diz respeito à concordância, como se sabe é de praxe recomendar o uso da 3ª pessoa do singular com *a gente* e da 1ª pessoa do plural com *nós*. Mas, como também se sabe, variações ocorrem, *a gente* sendo usado com a 1ª pessoa do plural, tanto no PB quanto no PE e *nós* sendo usado com a 3ª pessoa do singular em dialetos não padrão do PB. E, se os fatores sociolinguísticos explicam esse tipo de variação, são igualmente eles que explicam a escolha entre *a gente* e *nós*. De acordo com Duarte, Kato e Barbosa (2000: 2), *nós* ocorre preferencialmente “na fala de informantes mais velhos com escolaridade alta”. Resultados semelhantes foram encontrados por Lopes (1998) e por Matos (2009), entre muitos outros.

### 2.2.4. Todo (o) mundo/as pessoas/uma pessoa/3ª pessoa do plural

As expressões acima são utilizadas quando o locutor tem a intenção de atribuir um valor de generalidade ao que diz, excluindo-se a si mesmo e ao interlocutor do conjunto dos sujeitos possíveis:

- (8) “*Todo mundo* vai ao circo – menos eu, menos eu”.<sup>23</sup>

21 Exemplo extraído de Matos (2009).  
22 Extraído de Simas, F. (2011) ‘A gente gostava de ficar em casa’, diz namorada de Felipe. IG: *Último Segundo* – Brasil. 19 de maio. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/a+gente+gostava+de+ficar+em+casa+diz+namorada+de+felipe/n1596965197635.html>>. Acesso em 16 jun.2011.

23 Versos iniciais da canção “O Circo”, do compositor Oscar da Penha (1924-1997), mais conhecido como Bataíinha.

- (9) Se as companhias de seguro se negam a arriscar o seu dinheiro assegurando a indústria nuclear, por que se deve obrigar *as pessoas* a arriscarem as suas vidas?, questiona neste artigo Dietrich Fischer, director académico da World Peace Academy.<sup>24</sup>

- (10) Com marcação de 21 dias de antecedência conseguem-se preços de 30£ por quarto/noite! Neste caso, quando *uma pessoa* quer é dormir e sair para visitar o mais possível, acho que este “tratamento impessoal” destas cadeias de hotéis até é uma vantagem em relação aos famosos e típicos Bed&Breakfast britânicos...<sup>25</sup>

- (11) *Dizem* que a crise atingirá todos os setores.

A 3ª pessoa do plural também pode ser utilizada para referir a um sujeito coletivo, como é o caso quando nos dirigimos a uma empresa, uma organização ou um corpo constituído de indivíduos. No entanto, em tais casos a 3ª pessoa do plural não adquire um valor impessoal, mesmo se o sujeito ao qual nos dirigimos permanece um tanto indefinido, já que se trata de se dirigir a um coletivo, isto é, não nos dirigimos precisamente a um indivíduo.

Note-se ainda que, das expressões acima exemplificadas, *todo (o) mundo* é a única que apresenta um valor universal: as demais, embora sendo genéricas, apresentam sempre algum tipo de restrição quanto à abrangência dos sujeitos a considerar.

### 2.2.5. Se/Ø

Com o uso do pronome *se*, o locutor apresenta o seu enunciado como tendo um valor universal, que não exclui nada nem ninguém:

- (11) Eu aprendi a fazer o sulfato de cobre com que *se* sulfatava as vinhas (PE) [DKB]<sup>26</sup>

- (12) Nem nas quadras de escola de samba do passado *se* fazia rodas de partido alto. (PB) [DKB]

Não discutiremos, aqui, questões relativas à concordância verbal nas construções com *se* (indefinido ou indeterminado). Apenas gostaríamos de observar que nessas construções, o apagamento e a conseqüente universalização do sujeito leva a uma construção em que o foco *se* encontra no estado de coisas expresso pelo verbo, mais do que no sujeito desse verbo, sujeito que é omitido porque não é conhecido ou porque não se quer especificar esse sujeito, ou ainda para evitar mencionar a sua identidade.

No que diz respeito à variação PE/PB, podemos observar, com Duarte, Kato & Barbosa (2000), que as construções com *se* constituem a estratégia preferida no PE, ao passo que, no PB, essas construções são preferidas por falantes mais velhos e de escolaridade mais alta.

Quanto ao sujeito nulo (aqui representado pelo símbolo “Ø”), cabe notar que ocorre em enunciados infinitivos, em alternância com o pronome *se*:

- (13) Os médicos receitam Prozac [para Ø atingir a felicidade] e o Viagra [para *se* ter potência

24 Extraído de “Nuclear: por que devem as pessoas arriscar as suas vidas?”. Esquerda.net. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/artigo/nuclear-por-que-devem-pessoas-arriscar-suas-vidas>>. Acesso em 03 abr.2011.

25 Extraído de Eugénio. 2010. Scotland. My opera. Disponível em: <<http://my.opera.com/yevgeny/blog/scotland>>. Acesso em 14 fev.2011.

26 Os exemplos identificados pelas iniciais DKB foram extraídos de Duarte, Kato & Barbosa (2000).

sexual]. (PB) [DKB]

(14) Mas [para se usar o preto] (...) as fábricas de pigmentos tiveram que produzir o preto em barda. (...) [Para Ø ter a adesão total da imprensa] há muito trabalho por trás. (PE) [DKB]

De acordo com Duarte, Kato & Barbosa (*op. cit.*, p. 4), a ocorrência de *se* parece ser facilitada pelos contextos de infinitivos regidos por preposição, sobretudo *para* e *de*, “nas funções de adverbiais, relativas e completivas de nome, adjetivo e verbo”.

### 3. Considerações finais

Como vimos, além da atitude e das intenções do locutor, fatores sociolinguísticos – classe social, grau de escolaridade, idade do falante – são extremamente importantes para a escolha da estratégia de expressão da impessoalidade a utilizar. Do mesmo modo, o registro é um fator de extrema importância na determinação dos instrumentos que serão utilizados pelo falante para não explicitar um sujeito.

Com relação à nossa proposta de descrição, cabem ao menos duas observações. A primeira delas diz respeito ao fato de que essa descrição não tem a pretensão de ser exaustiva. Por exemplo, não mencionamos algumas outras formas de expressão da impessoalidade:

(i) **hiperônimo**

(15) *Mulher* não resiste a um amor impossível!<sup>27</sup>

(ii) **1ª pessoa do singular**

(16) E *se eu* pego aquela rua ali, então *eu* chego mais rápido. [DKB]

(iii) **há quem + verbo no subjuntivo**

(17) *Há quem* acredite em milagres.

Como foi o caso com as outras estratégias que comentamos, também com estas últimas a finalidade da estratégia empregada varia de acordo com os instrumentos escolhidos. Assim, com o *hiperônimo* o locutor atribui um valor genérico ou universal a um propósito que na realidade lhe diz respeito. Com a 1ª pessoa do singular, o locutor apresenta como sendo atribuível somente a si mesmo um enunciado que na realidade tem um valor genérico e, com a expressão *há quem*, o locutor refere-se a uma pequena quantidade de sujeitos, cuja identidade é indefinida. Neste caso, o enunciado não tem o mesmo valor geral que têm as outras formas de impessoalidade.

A segunda observação a respeito do nosso trabalho diz respeito à variação no uso das diferentes formas, e sobretudo entre *se* e *você*. De acordo com Duarte (1995, 2000, *apud* Duarte, Kato & Barbosa, 2000: 2), “no contexto de sujeitos indefinidos/arbitrários, o PB preenche mais o sujeito, fazendo grande uso de construções pessoais com *você* e *a gente*”. Ao estudar, as estratégias de indeterminação no PB e no PE, a mesma autora mostra que, “no que se refere ao PE, o uso de *se* se confirma como a estratégia preferida (...), enquanto o uso de *você* (...) se apresenta como a estratégia menos usada. No PB, ao contrário, *você* é a forma preferida (...), seguida pelo sujeito nulo (...), terceira pessoa do plural (...) e *a gente* (...). As formas *se* (...) e *nós* (...) ficam restritas à fala de informantes mais velhos com escolaridade alta”.

Para concluir, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, diferentemente do que ocorre com línguas como o francês e o italiano, e à semelhança do que ocorre com o espanhol, o português não permite a retomada do pronome pessoal sujeito de primeira pessoa do plural (*nós*) por uma forma impessoal<sup>28</sup>:

(18) a. *Noi*, la domenica *si* lavora.  
b. *Nous*, le dimanche *on* travaille  
c. *Nosotros*, los domingos, *trabajamos*.  
d. *Nós*, aos domingos, *trabalhamos*.

(19) a. L1 – Che fate?  
L2 – *Si* prepara la cena.  
b. L1 – Qu’est-ce que vous faites?  
L2 – *On* prépare le dîner.  
c. L1 – ¿Qué estáis haciendo?  
L2 – (*Estamos*) Preparando la cena.  
d. L1 – O que (vocês) estão fazendo?  
L2 – (*Estamos*) Preparando o jantar.

Estes exemplos mostram que, assim como em espanhol, em português as formas impessoais não podem ser utilizadas para a retomada de um sujeito pessoal definido.

### Referências Bibliográficas

- Adamson, R. 1990. Is there such a thing as communicative grammar?. *Language Learning Journal*, September, p. 25-27.
- Alves, J. M. (dir.) 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Asa. Disponível em: <[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em 14 nov.2008.
- Barbosa, P.; Duarte, M. E. L.; & Kato, M. A. 2005. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, vol. 4, n. 2, p. 11-52.
- Carrilho, E. 2000. Construções de expletivo visível em Português europeu (não padrão). *Congreso Internacional de Linguística “Léxico y Gramática”*, Lugo, setembro. Disponível em: <[http://www.clul.ul.pt/files/ernestina\\_carrilho/ernestina\\_carrilho\\_2003a.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/ernestina_carrilho/ernestina_carrilho_2003a.pdf)>. Acesso em 03 abr.2011.
- Duarte, M. E. L.; Kato, M. A. & Barbosa, P. 2003. Sujeitos indeterminados em PB e PE. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, vol. 26, n. especial, p. 405-419.
- Gonçalves, A. 2002. Uma análise de sujeitos genéricos nulos de terceira pessoa do singular em sentenças finitas raízes no Português Brasileiro. *Working Papers em Linguística*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 30-54. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6117/5663>>. Acesso em 29 mar.2011.
- Franchi, C.; Negrão, E. V. & Viotti, E. 1998. Sobre a gramática das orações impessoais com *ter/haver*. *D.E.L.T.A.*, vol. 14, n. especial.
- Ilari, R. 2010. Os pronomes do português brasileiro, algumas comparações. *Estudos Linguísticos*, vol. 39, n. 1, p. 314-330. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N1\\_24.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N1_24.pdf)>. Acesso em 10 abr.2011.
- Lopes, C. R. dos S. 1998. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *DELTA*, v. 14, n. 2. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 abr.2011.

<sup>27</sup> Extraído do anúncio do filme *Divã*, de José Alvarenga Jr. (Brasil, 2009).

<sup>28</sup> Os exemplos (18a)-(18c) e (19a)-(19c) foram extraídos de Matte Bom (1995b: 46).

Matos, M. Z. M. de S. 2009. A especificidade do sujeito pronominal na fala urbana itabiense. *Estudos Linguísticos*, 38 (2), p. 313-327. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_25.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_25.pdf)>. Acesso em 31 mar.2011.

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

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

Neves, M. H. de M. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp.

Portugal. 2005. *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Salomão, M. M. M. 2008. Construções modais com *dar* no português do Brasil: metáfora, uso e gramática. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 83-115, jan./jun. Disponível em: <[http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/03-Maria\\_Margarida.pdf](http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/03-Maria_Margarida.pdf)>. Acesso em 25 mar.2011.

Santos, L. 2008. *Para uma Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*. Conferência de abertura dos trabalhos do grupo de pesquisa Gramática Comunicativa do Português. Por videoconferência, Lille (França): Université de Lille 3, 26 nov.

Santos, L. no prelo. Ensino de Português para Estrangeiros e Gramática Comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados. *Estudos Linguísticos*, v. 40.

Suso López, J. 2004. La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE?. In: Suso López, J. (coord.), *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*. Granada (Espanha): Método, p. 215-258.

Wilkins, D. A. .1974. *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

## OS ATOS DE FALA NUMA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DO PORTUGUÊS

Thomas JOHNEN<sup>29</sup>

**RESUMO:** Numa gramática comunicativa a descrição dos atos de fala é de uma importância central. Na gramaticografia do português, porém, – com poucas exceções (p.ex. gramática alfabética *Le Portugais de A à Z* (Carreira / Boudoy, 1993) e a brevíssima adaptação ao português da tipologia dos atos de fala de Searle na *Gramática da Língua Portuguesa* de Maria Helena Mira Mateus et al., 2003, pp. 73-80) – os atos de fala costumam não ser tratados. Considerando o ato de fala como unidade mínima do texto, esta comunicação objetiva indagar o lugar dos atos de fala na concepção de uma gramática comunicativa do português (cf. também Schmidt-Radefeldt, 2003). Proporemos, além disso, uma tipologia mais diferenciada e adequada à descrição de uma língua do que as tipologias oriundas da filosofia da linguagem. Apresentaremos com base nos resultados dos trabalhos contrastivos de Johnen/ Weise/ Schmidt-Radefeldt (2003), Johnen (2004) e Schmidt-Radefeldt (2006: 8-179) exemplos que mostram que (especialmente para uma gramática comunicativa concebida para a área de Português Língua Estrangeira) não basta listar catálogos de realizações de atos de fala como é feito no *Nível limiar* (Casteleiro / Meira / Pascoal, 1988) e no *Certificado de Português* (Morais et al, 1999), mas que faz-se necessário também descrever padrões de sequências de atos de fala, bem como as funções convencionalizadas de cada ato de fala em português uma vez que as línguas divergem também nisso o que dificulta a aquisição de uma competência comunicativa alta na língua alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atos de fala; gramática comunicativa, Português Língua Estrangeira, PLE

### 0. Introdução

#### 0.1. Gramática comunicativa : considerações gerais

A idéia de conceber uma gramática comunicativa, uma gramática que parte das funções comunicativas e relaciona as categorias da gramática tradicional com estas, nasceu na segunda metade do século XX na época da virada pragmática. Vale mencionar trabalhos teóricos como Morgenthaler (1980), Dittmann (1981), Barkowski (1982), Leech (1983: 157-173), Engel (1990; 2006), Engel / Rytel-Kuc (1993), Mendoza Martínez (1992) ou Schmidt-Radefeldt (2003). Para algumas línguas como o inglês (Leech / Svartvik, 1994; Lock, 1993), o francês (Charaudeau, 1992), o alemão (Engel / Tertel, 1993), o espanhol (Mate Bon, 1995) e o sueco (Holmberg / Karlsson, 2006) foram elaboradas gramáticas com uma orientação comunicativa que possuem um grande interesse para elaborações de gramáticas comunicativas futuras em outras línguas. Nenhuma destas gramáticas mencionadas, porém, logrou aplicar até a última conseqüência o relacionamento sistemático das categorias comunicativas com as categorias da gramática tradicional. Isso não é de se admirar, uma vez que as categorias comunicativas que se revelam relevantes para a língua são numerosas e os critérios de taxonomia não são óbvios. Doutro lado a pesquisa sobre os processos de gramaticalização e, antes de tudo, a teoria da gramática emergente (cf. Hopper, 1987 e Himmelmann, 1992) evidenciaram que o desenvolvimento de morfemas gramaticais acontece no discurso. Disso podemos concluir que as áreas onde se desenvolveram nas diferentes línguas morfemas gramaticais são áreas centrais da comunicação humana (cf. Johnen, 2003: 87-88), as pesquisas tipológicas sobre a gramaticalização poderiam então fornecer resultados relevantes para a estruturação da área nuclear de uma gramática comunicativa (cf. também Geyer/ Žeimantienė 2010: 26-27).

#### 0.2. Atos de fala – um objeto gramaticográfico?

Tradicionalmente as gramáticas, não somente do português, partem dos sons ou dos morfemas e tratam como unidade superior a oração que é, aliás, a unidade superior prevista nas Nomenclaturas Gramaticais Brasileira (cf. NGB, 1959, 28)

<sup>29</sup> Universidade de Estocolmo, Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latino-Americanos, Universtetsvägen 10B, SE- 10691 Stockholm, Suécia, thomas.johnen@isp.su.se.

e Portuguesa (cf. NGP 1967: 12-13). Nos últimos decênios, algumas gramáticas acrescentaram como unidade superior o nível de texto (cf. p.ex. Bechara, <sup>37</sup>1999: 44). Ora, se partirmos do ponto de vista comunicativo, não nos comunicamos em orações, mas em textos (se considerarmos formas de comunicação oral como conversações também como textos), e nem os textos constituídos de orações (cf. Engel, <sup>2</sup>1991: 33) como insinua Bechara (<sup>37</sup>1999: 44-45) no seu capítulo sobre os estratos gramaticais. Quando comunicamos em textos, realizamos ações sociais, portanto por meio de atos de fala. No entanto, *oração* é uma categoria sintática e não uma unidade comunicativa. O ato de fala, sim. Podemos, desse modo, considerá-lo como unidade mínima do texto (cf. Engel, <sup>2</sup>1991: 33). Mas como ações sociais podem fazer parte de uma gramática? Se entendermos como tarefa principal de uma gramática descritiva a sistematização explicativa dos usos possíveis do material lingüístico de uma língua (cf. van den Toorn, 1973) e se concordarmos com Wunderlich (<sup>3</sup>1974: 129) que para aprender uma língua não basta aprender formar orações aceitáveis e corretas, mas que se faz necessário também aprender o que estas orações podem significar em contextos típicos, vemos que se faz mister considerar também os atos de fala, pois também estes são regidos por normas. Descrever os atos de fala significa, descrever de maneira sistemática, o uso das unidades comunicativas mínimas de uma língua. Além disso, vale lembrar o que Wunderlich (1976: 11) ressalta, que muitos fenômenos em enunciados espontâneos e naturais não podem ser explicados no nível da oração, mas somente no nível do ato de fala ou do texto.

Mas, quais tipos de atos de fala podemos e devemos distinguir? Qual é a função dos atos de fala para a continuação da comunicação, para o desenvolvimento de relações sociais, as práticas sociais? Quais as palavras, quais as outras formas lingüísticas que precisamos usar para realizar um certo ato de fala? A estas perguntas levantadas por Wunderlich (1976: 7) há 35 anos a maioria das gramáticas do português não traz nenhuma resposta. A situação se complica ainda se considerarmos também a policentricidade do português e as variações diastráticas, difásicas e diasituacionais. Assim, também na contribuição limitada deste artigo, não vamos poder resolver todos estes problemas, mas traçar umas pistas e concretizar alguns exemplos.

Faremos em 1 um breve levantamento do tratamento de atos de fala nas poucas gramáticas do português que os consideram, bem como, em materiais feitos para o planejamento de materiais didáticos do português.

Em 2 analisaremos algumas propostas de gramáticas de outras línguas particularmente sob o ponto de vista da tipologia dos atos de fala.

Em 3 apresentaremos no exemplo do contraste entre o português e o alemão de padrões acionais de atos de fala e as implicações para o tratamento dos atos de fala numa gramática comunicativa.

### 1. Atos de fala em gramáticas do português

As únicas gramáticas do português que conhecemos nas quais os atos de fala possuem um lugar sistemático no interior da concepção do que é considerado como gramática, são as de Mateus et al. (<sup>6</sup>2003), Vilela (<sup>2</sup>1999) e Vilela / Koch (2001). Carreira / Boudoy (1993) é uma gramática alfabética de consulta e pode, por isso, não oferecer tal lugar. Whitlam (2011: 213-453) apresenta muitos atos de fala na parte que apresenta as funções da linguagem. Nesta parte, porém, não há nenhum capítulo que esteja dedicado sistematicamente aos atos de fala. Os atos de fala são apenas apresentados sob certas funções de linguagem, mas não de maneira sistemática. A *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, no volume 1 sobre a construção do texto falado (Jubran / Koch, 2006) tampouco dedica um lugar sistemático aos atos de fala, apenas há um capítulo sobre “O par dialógico pergunta – resposta” (Fávero et al., 2006). É interessante observar que o lugar sistemático dos atos de fala em Mateus et al. (<sup>6</sup>2003: 73-84) mudou em comparação às edições anteriores (cf. p. ex. Mateus et al., <sup>2</sup>1989:125-133). A gramática começa na sexta edição de 2006 a parte descritiva com o capítulo sobre os usos da linguagem que contém o sub-capítulo sobre “objetivos comunicativos e os atos de fala” (73) enquanto nas edições anteriores o capítulo sobre os atos de fala era precedido do capítulo sobre mecanismos de construção proposicional e de referência (Mateus et al., <sup>2</sup>1989: 37-114) e os atos de fala eram

apresentados no capítulo sobre “produção e interação verbal” (115). Desta maneira ressalta-se na edição de 2006 mais a importância central dos atos de fala para a comunicação. A tipologia apresentada, porém, segue muito perto a tipologia de Searle ([1979] 1996: 12-20). Não se apresenta nenhum desenvolvimento mais lingüístico a partir da abordagem de cunho filosófico de Searle, apenas a terminologia é mais adaptada.

Quadro 1: Tipologia de atos de fala em Mateus et al. (<sup>6</sup>2003).

Tipo de ato de fala	Objetivos ilocutórios
Assertivos	“Relacionar o locutor com o valor de verdade da proposição expressa pelo enunciado” (74)
Diretivos	“Tentar que o alocutário realize futuramente uma acção, verbal ou não verbal, que reflita o reconhecimento, por parte desse mesmo alocutário, do conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo locutor” (74)
Compromissivos	“Comprometer o locutor no desenrolar futuro de uma acção expressa no conteúdo proposicional do enunciado” (74)
Expressivos	“Exprimir o estado psicológico do locutor sobre o estado de coisas especificado no conteúdo proposicional do enunciado” (74)
Declarações	“Fazer com que um dado estado de coisas do mundo coincida com o conteúdo proposicional do enunciado” (74)
Declarações assertivas	“Fazer com que um dado estado de coisas do mundo coincida com o conteúdo proposicional do enunciado, relacionando o locutor com o valor de verdade da proposição expressa pelo enunciado” (74)

Depois seguem informações de como atos de fala destes grupos podem ser formados. São dados entre outros, exemplos de verbos performativos, tempos verbais, expressões formulaicas. Porém não há informações sobre as situações nas quais os atos de fala são usados, nem sobre os padrões acionais em que se inserem.

Vilela (<sup>2</sup>1999) trata os atos de fala (460-467) no capítulo sobre “A gramática do texto e análise de texto” (399-497). O autor traça o desenvolvimento da teoria dos atos de fala desde Wittgenstein (cf. Oliveira, 2004) e Austin até Searle e apresenta a tipologia de Searle ([1979] 1996) e uma outra tipologia alternativa à de Searle, cuja origem, porém, não é relevada (“Surgiram outras classificações e uma das mais frequentes é a seguinte”, Vilela <sup>2</sup>1999: 462) e que deixa de lado os atos comissivos e declarativos, substituindo-os pelos atos regulativos que estabelecem uma relação social e os atos comunicativos que estruturam a alternância de turnos. Não apresenta argumentos a favor ou contra uma ou outra tipologia e não fornece, além disso, nenhuma descrição das particularidades lingüísticas dos atos de fala em português. O capítulo termina com uma apresentação das críticas à teoria de atos de fala, na qual Vilela se mostra bastante cético quanto a possibilidade de descrição dos atos de fala numa língua:

Ninguém critica a afirmação inicial «fazemos algo com as palavras». Apenas se critica o facto de Austin e continuadores elaborarem taxonomias, estabeleceram categorias fixas dos actos de fala, quererem sistematizar todo esse conceito em regras e classificações difíceis de justificar. Basta considerar o papel do contexto na construção e desconstrução de actos de fala. Como o contexto pode variar, também o mesmo acto de fala pode variar na sua função de «fazer algo» (Vilela <sup>2</sup> 1999: 467).

Esta crítica não altera em nada a relevância dos atos de fala e da descrição dos mesmos. O contexto muda também a função de itens tradicionais da descrição gramatical como p.ex. morfemas temporais ou pronomes. Como mostraremos mais adiante, não é impossível sistematizar, por exemplo, quais são os outros atos de fala que segundo as regras de uma língua podem ser usados para realizar outro ato de fala (o exemplo clássico seria a pergunta para fazer um pedido).

Vilela / Koch (2001: 421-422) formulam uma outra crítica: que a teoria de atos de fala era mais concentrada em atos isolados. Os dois autores ressaltam, porém, o papel dos atos de fala na construção de um texto apresentando a teoria dos macro-atos de fala de van Dijk (1978: 228-230) e a teoria das trocas conversacionais e a estrutura do discurso da Escola de Genebra (cf. Moeschler, 2001).

A crítica de Vilela (1999), no entanto, é justificada quando não se leva adiante a pesquisa lingüística sobre os atos de fala e quando se tenta forçar os fatos da língua em tipologias desenvolvidas por filósofos como Austin e Searle que se aproximaram ao fenômeno de um horizonte bastante diferente.

Carreira / Boudoy (1993) tratam de alguns atos de fala do português europeu selecionados, em contraste com o francês: endereço (17-18), saudação (71-73), despedida (70-71), pedido (87-88), desculpa (123-124), congratulação (131), condolências (132), apresentação de votos (131-132), ato de apresentar-se (231), ato de apresentar alguém (231-232), agradecimento (263-264), resposta a uma pergunta (264-266), lamentação (259-260), atos de estabelecimento de contato ao telefone (279-280). Em cada entrada são apresentados os meios linguísticos de realização do ato de fala em questão com indicações meta-pragmáticas.

Whitlam (2011) divide a parte B “Functions” (213-453) da sua gramática do português do Brasil seis partes I “Social contact and communication strategies” (213-242), II “Giving and seeking factual information” (243-311), III “Putting events in a wider context” (313-377); IV “Expressing emotional attitudes” (379-413); V “The language of persuasion” (415-434) e VI “Expressing temporal relations” (435-453). Nestas partes são apresentadas de maneira isolada, como formulas, certas formas típicas de realização de atos de fala, às vezes com informações meta-pragmáticas e/ ou indicações cruzadas para a parte da gramática tradicional. Mas em regra geral são apresentadas listas de formulas e suas respectivas traduções para o inglês. Se, de um lado, é verdade que os atos de fala são apresentados sem nenhuma preocupação de sistematização teórica, vale ressaltar, doutro lado, que as categorias funcionais consideradas são muitas vezes tão pormenorizadas que é possível reconstruir também seqüências dialógicas, por exemplo no caso da categoria “follow-up questions”: “Como vai? – Eu estou bem. E você?” (247) ou da despedida ao telefone, onde é mencionada a resposta “Outro.” à despedida “Um abraço” ou “Um beijo” (227).

Listas extensivas de atos de fala em português foram elaboradas no âmbito do *Nível limiar* (Casteleiro / Meira / Pascoal, 1988: 129-205) para o português europeu e do *Certificado do Português* (Morais et al. 1999: 63-84) para ambas as variedades. Estes materiais valiosos reunidos com a intenção de facilitar a construção de material didático, carecem, porém, em regra geral de indicações meta-pragmáticas e, além disso, são orientados aos iniciantes e por isso consideram antes de tudo (e tão somente) os atos de fala considerados imprescindíveis para conhecimentos básicos em português. Este brevíssimo levantamento do tratamento dos atos de falas na gramaticografia do português mostra que ainda não há nenhuma abordagem abrangente e sistemática. Também faltam tipologias realmente adaptadas à língua portuguesa. Apenas Carreira / Boudoy (1993) fornecem informações sobre as formas lingüísticas para a realização do ato de fala em questão e informações meta-pragmáticas sobre o uso social.

Este estado da gramaticografia não é de se admirar, visto as lacunas que há em regra geral sobre os atos de fala em português. Os autores de gramáticas, ao contrario de temas como morfologia e sintaxe, não se podem basear em muitos estudos lingüísticos.

Quais seriam as tipologias de atos de fala adequadas para a descrição gramatical? Apresentaremos no próximo ponto duas propostas de uma gramática do alemão (Engel, 1991) e do sueco (Holmberg / Karlsson, 2006).

## 2. Tipologias em gramáticas de outras línguas

Uma das críticas à teoria dos atos de fala que mencionamos acima é que considera estes isolados de interações reais. Assim formula Schmidt-Radefeldt (2003: 21) como um desiderato a uma gramática comunicativa de considerar as seqüência de enunciados e explorá-las como relações gramaticais da semiosis de *actio* e *reactio*. Uma tipologia que explora sistematicamente a relação entre atos de fala iniciativo (*actio*) e reativos (*reactio*) é desenvolvida em Holmberg / Karlsson (2006: 32-37):

Quadro 2: Tipologia de atos de fala de Holmberg / Karlsson (2006)

Troca de:		papel do locutor			
		dando		exigindo	
informação	afirmação	confirmação	pergunta	resposta	
		questionamento		ignorar	
	oferta	aceitação	pedido	realização	
		rejeição		recusa	

O modelo de Holmberg / Karlsson (2006: 36) reagrupa atos informativos, perguntas, ofertas e pedido, segundo aquilo que se troca numa interação: informação ou mercadorias e serviços, e tenta sistematizar também os atos reativos correspondentes. Essa tipologia não abrange todos os atos de fala, nem os mais importantes para a comunicação, mas mostra muito bem o caminho que uma gramática comunicativa que trata os atos de fala pode traçar. Com relação à sistematização dos atos reativos é criticável que não prevê todas as possibilidades de reação verbal. Assim, em vez de reagir com os atos previstos na tipologia de Holmberg / Karlsson (2006), é possível reagir a uma pergunta ou a um pedido com uma pergunta verificativa, um ato de fala reativo, então, com a qual o alocutário deseja verificar se entendeu bem a pergunta ou o pedido. Isso não é somente importante para descrever as regras de seqüência de atos de fala, mas também porque as formas de realização variam de língua para língua também nestes atos que nunca estiveram no foco de atenção daqueles trabalhos que seguiram mais perto a teoria dos atos de fala filosófica de Austin e Searle. A variação das formas linguísticas que se usam para realizar a pergunta verificativa em três línguas, mostra o exemplo seguinte em que comparamos a pergunta verificativa em sueco com as respectivas traduções da Alemanha (1a), do Brasil (1pb) e do Portugal (1pe):

- (1) “Varför gick du baklänges?” (Lindgren [1945] 2004: 11)  
“Varför jag gick baklänges?”
- (1a) “Warum bist du rückwärts gegangen?  
“Warum ich rückwärts gegangen bin?” (Lindgren [1945] 1971: 13)
- (1pb) — Por que você estava andando de costas?  
— Por que eu estava andando de costas? (Lindgren [1945] 2006: 15)
- (1pe) — Porque é que vieste a andar para trás?  
— Porque é que eu vim a andar para trás? (Lindgren [1945] 2007: 12)

Enquanto em português no caso da pergunta verificativa como ato reativo a uma pergunta de informação não há nenhuma particularidade sintática, em sueco e em alemão há mudanças quanto à ordem das palavras. Em sueco não há inversão verbo-sujeito que é normalmente a característica sintática para perguntas em sueco. Em alemão não só não há a inversão verbo-sujeito, mas também o verbo finito vai ao final da oração – uma posição típica para orações subordinadas, mesmo se em português não há regra específica, para aprendentes de línguas com construções sintáticas

divergentes para perguntas de informação e perguntas de verificação reativas como é o caso do sueco e do alemão é importante saber que em português, a ordem das palavras é a mesma da pergunta de informação, também por isso é importante especificá-los numa gramática.

A tipologia de atos de fala proposta por Engel (1991) prevê também os atos reativos, mesmo se as sequências possíveis não são especificadas de maneira tão sistemática como em Holmberg / Karlsson (2006). Atos de fala que exigem uma reação do alocutário, são chamadas por ele de 'atos de fala não-saturados'. Mas a divisão principal na tipologia de Engel (1991), no entanto, é entre atos orientados a um alocutário e atos orientados ao locutor mesmo. Estes últimos não exigem nenhuma reação de um alocutário, porque não são obrigatoriamente dirigidos a um tal (mesmo se puderem ser percebidos por alguém ou forem pronunciados para ser percebidos). São atos como o de xingamento sozinho, a expressão de surpresa e de resignação. Os atos orientados a um locutor são divididos em atos informativos, atos de contrabalançamento como agradecimento e desculpa, e, finalmente atos comprometedores. Estes últimos são subdivididos em atos que comprometem o locutor (como a promessa), atos que comprometem o alocutário a uma reação (como perguntas e pedido), atos que comprometem ambos (como ofertas e ameaças) e atos que comprometem pessoas não determinadas (como desejos, anúncios, propostas). Aqui por razões de espaço não poderemos discutir esta tipologia (cf. Quadro 3) em detalhe (para isso veja-se Engel 1991: 35-79; Engel, 2006 ou em contraste com o romeno Engel et al., 1993: 1093-1172).

A grosso modo nos parece uma das melhores tipologias adaptadas na gramaticografia, justamente porque prevê também os atos reativos. Por isso, no projeto de uma gramática comunicativa contrastiva do alemão e do português descrito em Schmidt-Radefeldt (2003) e Johnen (2004) partimos desta tipologia, acrescentando, porém atos de fala estruturadores de discurso (cf. Wunderlich, 1976: 330-351). Assim foram elaboradas descrições iniciais dos atos seguintes em português e alemão: desculpa (Johnen / Weise / Schmidt-Radefeldt, 2003), atos de iniciação de contato (Johnen, 2006a), saudação (Johnen, 2006b), alocação (Johnen, 2006c), agradecimento (Weise, 2006) e atos de tomada e entrega de turno (Schmidt-Radefeldt, 2006). Mas também neste projeto limitado, conseguimos apenas traçar como deveria ser organizada a parte da descrição dos atos de fala como unidade comunicativa mínima do texto. No próximo ponto apresentaremos os elementos que nos pareciam cruciais com base em nossas pesquisas.

Quadro 3: Tipologia de atos de fala de Engel ( 2 1991: 36)

atos orientados a um alocutário						atos orientados ao locutor
atos informa-tivos	atos de contra-balançamento	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	agradecimento	promessa	pedido	oferta	desejo	xingamento (sozinho)/ surpresa resignação
concordância	desculpa		autorização	ameaça	proposta	
discordância	aceitação		conselho	atos delimitadores de contato	anúncio	
intensificação-generalização	aprovação		repreensão	- saudação		
comentário	congratulação		xingamento	- alocação		
restrição	condolência		advertência	- apresentação		
paráfrase			pergunta	- endereço		
sinal de ouvinte			- pergunta s com resposta sim ou não	- remetente		
			-pergunta de informação			
			- pergunta com alternativas			
			-pergunta verificativa			
			- pergunta esclarecedora			
			- sinal de falante			

### 3. Elementos para uma descrição de atos de fala numa gramática comunicativa do português

#### 3.1. Micro-estrutura

Cada capítulo dedicado a um determinado ato de fala deveria considerar os elementos seguintes (cf. Johnen, 2004: 622):

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

3.2. Padrões acionais

Se quisermos tomar a sério as críticas à teoria de atos de fala, que esta considera apenas atos isolados e se tomarmos a sério pesquisas como a de Blum-Kulka / House / Kasper (1989) e van Dijk (1978), entre muitas outras, que não podemos mencionar aqui, é evidente que cada ato de fala se insere num padrão acional dominado por um determinado ato de fala. Os outros atos variam segundo parâmetros situacionais e a constelação comunicativa. A questão de quais são os atos de fala que fazem parte de um determinado padrão acional e em qual situação podem ser realizados e sob qual forma, faz parte do estoque social dos conhecimentos da comunidade de fala em questão e varia também de língua para língua, mas também a variação diastrática, diasituacional e diatópica (particularmente em língua policentricas como o português). Também a sequência dos atos de um padrão acional podem variar de língua para língua. Consideremos o exemplo do padrão acional de saudação. Atos de fala frequentes neste padrão acional são em português (como também, por exemplo, em alemão): saudação, alocução, pergunta pelo bem-estar, bem como os respectivos atos reativos como a saudação e a pergunta pelo bem-estar retributivas. Em português a pergunta pelo bem-estar em saudações menos intensivas não precisa ser respondida com uma resposta como no exemplo a seguir uma transcrição de uma emissão de RTP Internacional com participação de ouvintes.

(2) L: vamos ter outro ouvinte... que nos liga... que nos liga da suíça... manuel lopes, viva! bom dia . como está?  
 ML: olá bom dia, ah... eu... ah... portanto para... portanto não concordo com ah... aquela ouvinte que ligou ah... a poucos minutos sobre... aquilo que ... aconteceu ao benfica esporte e tudo... (JAdA-C, 1)

Além disso, é possível em português usar a pergunta pelo bem-estar como saudação, o que em alemão não seria possível. Temos então constelações diferentes de atos facultativos e obrigatórios nas duas línguas.

Quadro 4: Atos de fala obrigatórios e facultativos no padrão acional SAUDAÇÃO

	alemão	português
a)	SAUDAÇÃO	(SAUDAÇÃO)
b)	(+ALOCUÇÃO)	(+ALOCUÇÃO)
c)	(PERGUNTA PELO BEM-ESTAR)	(PERGUNTA PELO BEM-ESTAR)
	↔	↔
a')	(SAUDAÇÃO)	(SAUDAÇÃO)
b')	(+ALOCUÇÃO)	(+ALOCUÇÃO)
c')	(RESPOSTA À PERGUNTA PELO BEM-ESTAR)	(RESPOSTA À PERGUNTA PELO BEM-ESTAR)
d)	(PERGUNTA PELO BEM-ESTAR RETRIBUTIVA)	(PERGUNTA PELO BEM-ESTAR RETRIBUTIVA)
	↔	↔
d')	(RESPOSTA A D)	(RESPOSTA A D)
	<b>regra:</b>	
	<i>si c) então c'); si d) então d')</i>	

A pergunta pelo bem estar exige em alemão uma resposta, pelo menos curta, mesmo numa saudação menos intensa. Em alemão pode faltar, porém, a pergunta retributiva pelo bem-estar (cf. House, 1979: 79). Uma explicação para

isso poderia ser que a pergunta pelo bem-estar em alemão é mais a iniciação de uma conversa. Além disso, parece haver também normas culturais diferentes de maneira que podem surgir mal-entendidos na comunicação intercultural entre alemães e portugueses ou brasileiros. Para um alemão pode se formar a impressão de superficialidade se uma pergunta pelo bem-estar não recebe nem uma mínima resposta. Os brasileiros e portugueses podem achar os alemães egocêntricos já que respondem com muitos detalhes sobre o próprio bem-estar sem se interessar pelo interlocutor através de uma pergunta retributiva pelo bem-estar. Assim podemos chegar a uma sistematizados mal-entendidos possíveis devidos a padrões acionais divergentes no caso da saudação e os valores associados.

Quadro 5: Mal-entendidos possíveis no padrão acional PERGUNTA PELO BEM-ESTAR

Alemão	Português
A pergunta pelo bem-estar demonstra um interesse verdadeiro no estado do interlocutor.	A pergunta pelo bem-estar é em primeiro lugar um ritual através do qual se mostra interesse pelo interlocutor.
A pergunta pelo bem estar exige pelo menos uma resposta curta.	Se o grau de ritualização da saudação for alto, uma resposta à pergunta pelo bem-estar é facultativa.
No alemão, não responder a uma pergunta pelo bem-estar é considerado como violação das normas.	Uma resposta detalhada e exaustiva à pergunta pelo bem-estar pode provocar um distúrbio de comunicação ou provocar pelo menos estranhamento.
Se a pergunta pelo bem-estar receber uma resposta mais detalhada, a pergunta pelo bem-estar retributiva se faz apenas depois de terminar o tema (=resposta a pergunta pelo bem estar.	Se a pergunta pelo bem-estar recebe uma resposta, a resposta é curta. A pergunta pelo bem-estar retributiva que segue é demonstra interesse pelo bem-estar do parceiro de comunicação. Há um interesse mais profundo de conversar sobre o bem-estar do parceiro, será feita uma pergunta mais indicativa depois da troca destes dois atos de fala.
Em alemão uma resposta curta à pergunta pelo bem-estar é um sinal que o interlocutor não deseja falar sobre seu estado atual.	Pode ser considerado falta de interesse pelo parceiro quando não se faz a pergunta pelo bem-estar retributiva.

Quadro 6 é a abertura de uma conversa telefônica brasileira entre duas mulheres (idade: por volta de 50 anos, ensino médio completo). São amigas. A conversa foi gravada em 1994 e transcrita por Silva (1998: 205). Para facilitar a leitura, introduzimos os nomes fictícios de Nair e Ida. Nesta interação se vê bem o caráter ritual da pergunta pelo bem-estar, mas também que embora desta comunicação ritual, há estratégias para não permanecer na superficialidade (Para uma análise mais aprofundada cf. Johnen, no prelo).

Quadro 6: Incício de um telefonema

IDA	1 fórmula específica para atender ligações telefônicas	pronto
NAIR	2 pedido indireto de identificação	Ida?
IDA	3 fórmula para reestabelecer o contato	oi?
NAIR	4 saudação	oi bom dia
IDA	5 retribuição da saudação	bom dia
NAIR	6 pergunta pelo bem-estar	como que está?
IDA	7 pergunta pelo bem-estar retributiva	tudo bem?
NAIR	8 marcador de planificação verbal	ahn
IDA	9 pergunta pelo bem-estar / pergunta sobre novidades	e aí?

NAIR	10 pergunta pelo bem-estar concretizada	está melhor?
IDA	11 resposta afirmativa	estou
NAIR	12 pergunta pelo bem-estar indagativa	está?
IDA	12.1 pedido de identificação explícita	quem está falando?
	12.2 pergunta de verificação (se a pessoa que está ligando é aquela que a pessoa que atendeu pensa)	É a Luiza?
NAIR	13 auto-identificação da pessoa que está ligando	é a Nair
IDA	14.1 saudação	oi
	14.2 alocação "nome"	Nair
	14.3 exclamação de surpresa	puxa vida
	14.4 justificação de não ter conseguido identificar a voz da pessoa que está ligando	é a voz da Luiza ...
	14.5 resposta detalhada à pergunta pelo bem-estar	estou boa fiquei na cama hoje

Fonte: Silva, Ademar da (1997), A expressão da futuridade na língua falada. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp-IEL, p. 205.

Além das normas sobre facultatividade e obrigatoriedade de certos atos em padrões acionais, as regras divergem também com relação à normas sociais relativas à posição social dos interlocutores. Em (3) A, o interlocutor de uma posição social mais baixa, dirige a B a pergunta pelo bem-estar.

- (3) A: Muito boa tarde, Senhor Doutor, como está?  
 B: Bem, muito obrigado, e o senhor?  
 A: Bem, obrigado. E a esposa como está?  
 B: Bem, obrigado, graças a Deus (Carreira / Boudoy, 1993: 72).

Na comunicação intercultural entre lusófonos e germanófonos podem surgir também aqui mal-entendidos interculturais sérios, podendo ser entendida esta pergunta por um interlocutor alemão de posição social mais alta como tentativa de violação da esfera privada, enquanto um interlocutor português ou brasileiro de posição social mais alta pode entender a pergunta pelo bem estar como uma manifestação de interesse e apreciação.

### 3.3. Enrede de atos de fala

Também são regidas por normas que podem ser diferentes de língua para língua, as formas implícitas de realização de um ato de fala, por exemplo, um lamento para realizar uma desculpa (cf. Johnen / Weise / Schmidt-Radefeldt, 2003: 51-54), doutro lado pode a desculpa ser usada em alemão como ato de inciciação de um contato, enquanto este uso em português é mais restrito à fórmula *perdão* no PE (cf. Johnen, 2004, 639).

Uma gramática comunicativa teria que sistematizar também estas realizações implícitas, convencionalizadas e, por isso, não previsíveis por aprendentes.

## 4. Perspectivas

Ilustramos neste tratado limitado o lugar dos atos de fala numa gramática comunicativa como unidade mínima do texto. A complexidade do tema e o grande número de atos de fala possíveis – e até hoje não descritos, torna uma descrição

exaustiva difícil se não impossível. Mas mesmo assim, parece imprescindível integrar uma descrição sistemática dos atos de fala mais centrais para a comunicação, nos moldes aqui ilustrados. Tornou-se também evidente que urgem mais pesquisas sobre esta área em português. Estudos contrastivos também são importantes, não só para poder analisar melhor eventuais erros de aprendentes de diferentes L1, mas também por razões heurísticas, porque na luz das línguas contrastadas, a especificidade dos atos de fala em português torna-se mais evidente.

### Referências Bibliográficas

AdAJ – Johnen, Alexandra de Almeida. 2003. Clube da Amizade, RTP Internacional em 10 de maio de 2003. Transcrição inédita.

Austin, John L[angshaw]. [1962] <sup>2</sup>2006. *Como hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Compilado por J. O. Urmson. Tradução Genaro Carrió e Eduardo Rabossi. Buenos Aires: Paidós.

Barkowski; Hans. *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/Ts: Scriptor (Lernen mit Ausländern; Reihe A: Modelle und Perspektiven; 5).

Bechara, Evanildo. <sup>37</sup>1999. *Moderna gramática portuguesa*. Rio Janeiro: Lucerna.

Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (Org.). 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex (Advances in Discourse Processes; 31).

Carreira, Maria Helena Araújo; Boudoy, Marivonne. 1993. *Le portugais de A à Z*. Paris: Hatier.

Casteleiro, João Malaca; Meira, Américo; Pascoal, José. 1988. *Nível limiar: para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira*. Strasbourg: Conselho da Europa; Lisboa: ICALP.

Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

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

Dittmann, Jürgen. 1981. Konstitutionsprobleme und Prinzipien einer kommunikativen Grammatik. In: Schröder, Peter; Steger, Hugo (Org.). *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart; 54), p. 135-177.

Engel, Ulrich. 1990. Kommunikative Grammatik? In: *Muttersprache* v. 100. Wiesbaden; Berlin: Gesellschaft für deutsche Sprache, p. 99-115.

Engel, Ulrich. <sup>2</sup>1991. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos; Tokyo: Sansyusya.

Engel, Ulrich. 2006. Deutsch-polnische kontrastive Grammatik: dpg – der dritte Band. In: Fries, Norbert; Fries, Christiane (Org.). *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Beiträge zum Kongress Krakau 2006*. Disponível em: <http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/engel.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2011.

Engel, Ulrich; Rytel-Kuc, Danuta. 1995. Etwas tun: Über die Möglichkeit grammatische Kategorien gemeinverständlich zu motivieren. In: Popp, Heidrun (Org.). *Deutsch als Fremdsprache: An den Quellen eines Faches; Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: Ludicium, p. 23-40.

Engel, Ulrich; Tertel, Rozemaria K. 1993. *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: die Regeln der deutschen Gegenwartssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln – mit Texten und Aufgaben*. München: Iudicium.

Fávero, Leonor Lopes et. al. 2006. O par dialógico pergunta – resposta. In: Jubran, Célia Cândida Abreu Spinardi / Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil, Vol. 1: Construção do texto*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 133-166.

Geyer, Klaus; Žeimantienė, Vaiva. 2010. Zu einer Grammatik des Deutschen und des Litauischen im Vergleich: Bestandsaufnahme, Konzepte und Perspektiven. In: *Kalbotyra* v 62,3. Vilnius : Vilniaus Univ. Leidykla, p. 22-40: Disponível em: [http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Kalbotyra\\_3/62\\_3/22-40.pdf](http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Kalbotyra_3/62_3/22-40.pdf). Acesso em 22 de agosto de 2011.

Himmelman, Nikolaus J. 1992. *Grammaticalization and Grammar*. Köln: Institut für Sprachwissenschaft der Universität zu Köln (Arbeitspapier; 16 N.F.).

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

Hopper, Paul. 1987. Emergent Grammar. In: Aske, John et al. (Org.). *Berkeley Linguistics Society: Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting, February 14-16, 1987; General Session and Parasession on Grammar and Cognition*. Berkeley, California: BLS, p. 139-157.

House, Juliane. 1979. Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen. In: *Linguistische Berichte* v. 59. Hamburg: Busse, p. 76-90.

Johnen, Thomas. 2003. *Die Modalverben des Portugiesischen (PB und PE): Semantik und Pragmatik in der Verortung einer kommunikativen Grammatik*. Hamburg: Kovach (Philologia; 60).

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; 73), p. 605-656.

Johnen, Thomas. 2006a. Zu Sprechakten der Kontaktaufnahme im Deutschen und Portugiesischen. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). 2006. *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main et al.: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10), p. 9-30.

Johnen, Thomas. 2006b. Zur Begrüßung im Deutschen und Portugiesischen. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). 2006. *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main et al.: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10), p. 31-72.

Johnen, Thomas. 2006c. Zur Anrede im Deutschen und Portugiesischen. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). 2006. *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main et al.: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10), p. 73-107.

Johnen, Thomas. No prelo. What can cross-cultural transcript analysis contribute to the development of intercultural competence. In: Harden, Theo/ Witte Arnd (Org.): *Intercultural competence: concepts - challenges – evaluations*. Frankfurt am Main: Lang (Intercultural Studies and Foreign Language Learning).

Johnen, Thomas / Weise, Karin / Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 2003. ‚Sich entschuldigen‘ im Deutschen und Portugiesischen. In: *Lusorama* v. 54. Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea, p. 6-70.

Jubran, Célia Cândida Abreu Spinardi / Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.) 2006. *Gramática do Português Culto*

*Falado no Brasil, Vol. 1: Construção do texto*. Campinas: Editora da Unicamp.

Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of pragmatics*. London; New York: Longman (Longman Linguistics Library; 30).

Leech, Geoffrey; Svartvik, Jan 1994. *A communicative grammar of English*. Harlow: Pearson.

Lindgren, Astrid. [1945] 2004. *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lindgren, Astrid. [1945] 1971. *Pippi Langstrumpf*. Tradução de Cäcilie Heinig. Hamburg: Oetinger.

Lindgren, Astrid. [1945] 2006. *Pippi Meialonga*. Tradução de Maria de Macedo. São Paulo Companhia das Letrinhas.

Lindgren, Astrid. [1945] 2007. *Pipi das meias altas*. Tradução de Maria do Céu Mascarenhas. Lisboa: Difel.

Lock, Graham. 1996. *Functional English Grammar: an Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Mateus, Maria Helena Mira et al. 1989. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Mateus, Maria Helena Mira et al. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Matte Bon, Francisco 1995. *Gramática comunicativa del español, tomo II: De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Mendoza Martínez, Felix. 1992. Acerca de una descripción de la gramática con fines comunicativos. In: Asociación Mexicana de Maestras y Maestros de Lenguas Extranjeras (Org.). *Encuentro AMMMLEX A.C., México 1991-1992*. México, DF: AMMMLEX, p. 1-14.

Moeschler, Jacques. 2001. The Geneva School. In: Brinker, Klaus et al. (Org.): *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/ An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin; New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 16,2), 952-957.

Moraes, Armindo José et al. 1999. *Certificado de Português: Objectivos de Aprendizagem e Teste-Modelo*. Frankfurt am Main: WBT Weiterbildungs-Testsysteme.

Morgenthaler, Erwin. 1980. *Kommunikationsorientierte Textgrammatik: ein Versuch, die kommunikative Kompetenz zur Textbildung und -rezeption aus natürlichem Sprachvorkommen zu erschließen*. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart; 51).

NGB. [1959] 1999. Nomenclatura Gramatical Brasileira. [1959] 1999. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (3 1999): *Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. XXVI-XXIX.

NGP. 1967. *Nomenclatura Gramatical Portuguesa: Texto oficial e trabalhos preparatórios*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa.

Oliveira, Paulo. 2004. Implicações do pensamento de Wittgenstein para o ensino de línguas. In: *Cadernos de História e Filosofia da Ciência, Série 3, v. 14,2*. Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência - Unicamp, p. 335-363. Disponível em: <<http://www.cle.unicamp.br/cadernos/pdf/Paulo%20Oliveira.pdf>>. Acesso em 27 de agosto de 2011.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 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; 7), 17-34.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 2006. Zum Sprecherwechsel im Portugiesischen und Deutschen. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). 2006. *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main et al.: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10), p. 109-124.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). 2006. *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main et al.: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10).

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

Silva, Ademar da. 1997. *A expressão da futuridade na língua falada*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp-IEL.

Toorn, M. C. 1973. *Nederlandse Grammatica*. Groningen: H.D. Tjenk Willink.

Vilela, Mário <sup>2</sup>1999. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Vilela, Mário; Koch, Ingedore Villaça. 2001. *Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto*. Coimbra: Almedina.

Weise, Karin. 2006. Sprechakte des Dankens im Deutschen und Portugiesischen. In: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Org.). 2006. *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main et al.: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10), p. 125-166.

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

Wunderlich, Dieter. <sup>3</sup>1974. Sprechakte. In: Maas, Utz; Wunderlich, Dieter (Org.). *Pragmatik und sprachliches Handeln mit einer Kritik am Funkkolleg »Sprache«*. Frankfurt/Main: Athenaion (Athenaion-Skripten Linguistik; 2), p. 69-188.

Wunderlich, Dieter. 1976. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 172).