

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

LUCIANE DO NASCIMENTO SPADOTTO

**O desenvolvimento da competência pragmática no ensino-aprendizagem de italiano a brasileiros: o ato de fala do pedido de desculpas para avaliar os efeitos da instrução explícita e implícita**

Versão corrigida

São Paulo  
2022

LUCIANE DO NASCIMENTO SPADOTTO

O desenvolvimento da competência pragmática no ensino-aprendizagem de italiano a brasileiros: o ato de fala do pedido de desculpas para avaliar os efeitos da instrução explícita e implícita

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabetta A.R.M.C. Santoro

Versão corrigida

SÃO PAULO

2022

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

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

S732d Spadotto, Luciane do Nascimento  
O desenvolvimento da competência pragmática no ensino-aprendizagem de italiano a brasileiros: o ato de fala do pedido de desculpas para avaliar os efeitos da instrução explícita e implícita / Luciane do Nascimento Spadotto; orientadora Elisabetta A.R.M.C. Santoro - São Paulo, 2022.  
255 f.

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

1. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira . 2. Pragmática Interlinguística. 3. Língua Italiana . I. Santoro, Elisabetta A.R.M.C., orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE****Termo de Anuência do (a) orientador (a)**

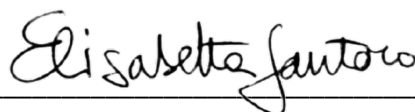
**Nome da aluna:** Luciane do Nascimento Spadotto

**Data da defesa:** 28/04/2022

**Nome do Profa. orientadora:** Elisabetta Antonietta Rita Maria Carmela Santoro

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 11/07/2022



---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

À minha mãe, Marlet Mendes, por sua coragem, por me ensinar a ter coragem;

Ao meu pai, Floresval Manoel do Nascimento (*in memoriam*), por me inspirar à profissão de professora;

Ao meu irmão, Wil, por ter sempre me dado a mão;

Ao Douglas, meu marido, por tanto acreditar no meu trabalho, por seu amor e companheirismo;

Aos meus filhos, Lorenzo e Lupita, por me motivarem a seguir em frente, todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todas e todos que estiveram comigo durante este percurso e que apoiaram, de forma explícita ou implícita, a realização deste trabalho. Em especial, agradeço:

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar parte da minha pesquisa;

ao Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, pelos recursos que puderam ser disponibilizados para o desenvolvimento do trabalho;

à Profa. Dra. Elisabetta Santoro, pelas preciosas orientações e por toda sua disponibilidade no desenvolvimento e na conclusão da tese;

às Professoras Elena Nuzzo e Paula Garcia de Freitas, por terem composto a banca de qualificação e, dessa forma, contribuído imensamente com o desenvolvimento do trabalho;

aos professores, professoras e colegas do *Grupo de Pesquisa Pragmática (Inter)Linguística, Cross-cultural e Intercultural*, em especial às *meninas* do italiano: Adriana Mendes Porcellato, Ana Mhereb, Mayara da Silva Neto e Sulamita Mattos da Costa;

às colegas de pós-graduação, que me proporcionaram momentos tão agradáveis e que tanto me inspiram: Adriana Freitas, Carolina de Macedo, Cibelle Silva, Daniela Vieira, Grazielle Frangiotti, Juliana Hass, Luciana Baraldi, Naomi de Moraes, Sandra Gazzoni e Viviane Oliveira;

aos alunos e alunas que fizeram parte da pesquisa;

aos meus familiares, por todo amor e carinho;

às minhas amadas amigas Ana, Isabel e Marília, pelo apoio e acolhimento, por todos os momentos de alegria e leveza, pela paciência, por fazerem parte da minha vida. Amo vocês, gatas!

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Inserida no âmbito da Pragmática Interlinguística (*Interlanguage Pragmatics*), a pesquisa investiga como a prática didática pode interferir no ensino da competência pragmática do italiano a aprendizes brasileiros. O objetivo principal do estudo é examinar os efeitos relativos à instrução de tipo explícito e de tipo implícito no desenvolvimento dessa competência. Para isso, foi selecionado como objeto de ensino o ato de fala do pedido de desculpas, a partir, sobretudo, da sua função reparadora (GOFFMAN, 1976). A competência pragmática foi observada com base no uso de estratégias a que se pode recorrer para a realização desse ato (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007). A instrução explícita se caracterizou como uma prática em que se utiliza a linguagem metapragmática, se direciona a atenção dos aprendizes para o objeto de ensino e se propõem atividades de conscientização e debates diretamente referidos aos elementos pragmlinguísticos e sociopragmáticos. Ao contrário, na elaboração de atividades didáticas baseadas na instrução implícita, a linguagem metapragmática não foi utilizada, a atenção dos aprendizes foi orientada a aspectos ligados às estruturas linguísticas contidas nos textos e à sua compreensão. O material didático adotado durante o tratamento foi desenvolvido a partir de textos autênticos em língua italiana, a partir de três gêneros: material cinematográfico, *role plays* gravados com duplas de falantes nativos de italiano e textos escritos. Os dados foram coletados com um pré-teste, uma semana antes da intervenção, e um pós-teste, uma semana após a intervenção. Os instrumentos para a coleta dos dados foram o *role play* semi-aberto (SANTORO, 2012) e o *Discourse Completion Task* (DCT), nas modalidades oral e escrita. Para a análise realizada por meio de testes estatísticos, foi comparado o número de estratégias utilizadas pelos aprendizes dos dois grupos experimentais antes e após o tratamento. O exame dos dados na perspectiva qualitativa concentrou-se na observação da escolha das estratégias e em sua relação com as variáveis manipuladas, a saber, grau de imposição e distância social (BROWN & LEVINSON, 1987). As diferenças estatisticamente significantes foram constatadas, sobretudo, no grupo que recebeu a instrução de tipo explícito. Nesses casos, além de um número maior de estratégias, notou-se também um ajuste das categorias escolhidas às variáveis. Além disso, as análises revelaram que esse tipo de instrução parece ter efeitos, sobretudo, quando se observa o conhecimento declarativo dos aprendizes que, nesta pesquisa, se relaciona à consciência (meta) pragmática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pragmática Interlinguística; instrução explícita; instrução implícita; ensino do italiano (LE); ato de fala do pedido de desculpas; aprendizes brasileiros.



## ABSTRACT

Within the scope of Interlanguage Pragmatics, this research investigates how didactic practice may affect in the teaching of pragmatic competence in Italian to Brazilian learners. The main goal of the study is to examine the effects of both explicit and implicit instruction on the development of this competence. For this purpose, the speech act of apology was selected as the teaching objective, especially in terms of its reparative function (GOFFMAN, 1976). Pragmatic competence was observed, namely the use of strategies that can employed to perform this act (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007). Explicit instruction consisted of a practice in which metapragmatic language was used, learners' attention was directed to the teaching objective, and awareness-raising activities and debates related directly to the pragmalinguistic and sociopragmatic elements were carried out. In contrast, in teaching activities based on implicit instruction, metapragmatic language was not used, learners' attention was directed to aspects of the linguistic structures contained in the texts and to their understanding. The teaching material developed for both types of instruction was based on authentic texts in Italian, from three genres, which contained the chosen speech acts: movies, role plays recorded with pairs of native Italian speakers, and written texts. Data were collected with a pre-test, one week before the intervention, and a post-test, one week after the intervention. The instruments for data collection were a semi-open role play (SANTORO, 2012) and the Discourse Completion Task (DCT), in oral and written modes. For the quantitative analysis, the number of strategies used by the learners of the two experimental groups before and after the learning activities was compared using statistical means. Examination of the data from a qualitative perspective focused on observation of the choice of strategies and their relationship to the manipulated variables, namely, degree of imposition and social distance (BROWN & LEVINSON, 1987). Statistically significant differences were found between the pre- and post-tests, especially in the group that received explicit instruction. In these cases, in addition to a greater number of strategies, the participants also made more adjustments to the chosen categories based on the variables. Furthermore, the analyses revealed that this type of instruction seems to have the greatest effect on learners' declarative knowledge, which, in this study, is related to pragmatic (meta) awareness.

**KEYWORDS:** Interlinguistic Pragmatics; explicit instruction; implicit instruction; Italian teaching (FL); speech act of apology; Brazilian learners.

## ABSTRACT

Inserita nell'ambito della Pragmatica Interlinguistica (*Interlanguage Pragmatics*), la ricerca investiga come la pratica didattica possa interferire nell'insegnamento della competenza pragmatica dell'italiano ad apprendenti brasiliani. L'obiettivo principale dello studio è quello di esaminare gli effetti dell'istruzione esplicita e implicita sullo sviluppo di questa competenza. Per raggiungere l'obiettivo, l'atto linguistico delle scuse è stato scelto come *learning object*, basato principalmente sulla sua funzione riparatrice (GOFFMAN, 1976). La competenza pragmatica è stata osservata sulla base dell'uso di strategie che possono essere utilizzate per realizzare questo atto (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al.*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007). L'istruzione esplicita è stata caratterizzata come una pratica in cui si utilizza il linguaggio metapragmatico, l'attenzione degli studenti è diretta all'atto linguistico e si propongono attività di sensibilizzazione e discussioni direttamente riferite agli elementi pragmalinguistici e sociopragmatici. Al contrario, nello sviluppo di attività didattiche basate sull'istruzione implicita, il linguaggio metapragmatico non è stato utilizzato, l'attenzione degli apprendenti è stata rivolta agli aspetti legati alle strutture linguistiche contenute nei testi e alla loro comprensione. Il materiale didattico adottato durante il trattamento è stato sviluppato a partire da testi autentici in lingua italiana, di tre generi: testo filmico, *role play* registrati con coppie di parlanti madrelingua e testi scritti. I dati sono stati raccolti con un pre-test, una settimana prima dell'intervento, e un post-test, una settimana dopo l'intervento. Gli strumenti per la raccolta dei dati sono stati il *role play* semi-aperto (SANTORO, 2012) e il *Discourse Completion Task* (DCT), nelle modalità orale e scritta. Per l'analisi effettuata attraverso test statistici, il numero di strategie utilizzate dagli studenti dei due gruppi sperimentali è stato confrontato prima e dopo il trattamento. L'esame dei dati da una prospettiva qualitativa si è concentrato sull'osservazione della scelta delle strategie e la loro relazione con le variabili manipolate, cioè il grado di imposizione e la distanza sociale (BROWN & LEVINSON, 1987). Differenze statisticamente significative sono state trovate soprattutto nel gruppo che ha ricevuto l'istruzione esplicita. In questi casi, oltre a un numero maggiore di strategie, si è notato anche un adattamento delle categorie scelte alle variabili. Inoltre, le analisi hanno rivelato che questo tipo di istruzione sembra avere effetti, soprattutto, quando si osserva la conoscenza dichiarativa degli studenti che, in questa ricerca, è legata alla consapevolezza (meta) pragmatica.

**PAROLE CHIAVE:** Pragmatica Interlinguistica; istruzione esplicita; istruzione implicita; insegnamento dell'italiano (LS); atto linguistico della richiesta di scuse; apprendenti brasiliani.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tipos de instrução para o ensino de línguas sugeridos por R. Ellis <i>et al</i> (2009)....	56
Figura 2: Modelo de ato ilocutório conforme Sbisà (2009 [1989]) .....	68
Figura 3: Pedido de desculpas classificados em um contínuo, conforme Bean & Johnston (1994) .....	72
Figura 4: Elementos necessários para a realização de um pedido de desculpas .....	73
Figura 5: Fotografias dos participantes durante a gravação do RP1 .....	108
Figura 6: Fotografias dos participantes durante a gravação do RP2 .....	109
Figura 7: Fotografias dos participantes durante a gravação do ODCT2 .....	111
Figura 8: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposiçãoQuadro 29: Exemplo de atividade sobre GI e DS .....	126
Figura 8: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição.....	127
Figura 9: Atividades de conscientização sobre a relação entre elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticosFigura 8: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição ..	127
Figura 9: Atividades de conscientização sobre a relação entre elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos .....	129
Quadro 31: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposiçãoFigura 9: Atividades de conscientização sobre a relação entre elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos ..	129
Figura 10: Pergunta de compreensão sobre o vídeo apresentadoQuadro 31: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição .....	130
Figura 10: Pergunta de compreensão sobre o vídeo apresentado.....	132
Figura 11: Atividade de produção escrita sobre conselhoFigura 10: Pergunta de compreensão sobre o vídeo apresentado .....	132
Figura 11: Atividade de produção escrita sobre conselho.....	132
Figura 12: Atividade de reflexão sobre aspectos sociopragmáticos na realização de conselhosFigura 11: Atividade de produção escrita sobre conselho.....	132
Figura 12: Atividade de reflexão sobre aspectos sociopragmáticos na realização de conselhos .....	133
Figura 13: Perguntas de compreensão sobre o Vídeo 4 (pedidos de Tommaso)Figura 12: Atividade de reflexão sobre aspectos sociopragmáticos na realização de conselhos .....	133
Figura 13: Perguntas de compreensão sobre o Vídeo 4 (pedidos de Tommaso) .....	134
Figura 14: Atividade de reflexão sobre grau de imposição dos pedidosFigura 13: Perguntas de compreensão sobre o Vídeo 4 (pedidos de Tommaso) .....	134
Figura 14: Atividade de reflexão sobre grau de imposição dos pedidos.....	135

Figura 15: Atividade de preenchimento de lacuna	Figura 14: Atividade de reflexão sobre grau de imposição dos pedidos.....	135
Figura 15: Atividade de preenchimento de lacuna.....		138
Figura 16: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>imperfetto</i>	Figura 15: Atividade de preenchimento de lacuna .....	138
Figura 16: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>imperfetto</i> .....		139
Figura 17: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>passato prossimo</i>	Figura 16: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>imperfetto</i> .....	139
Figura 17: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>passato prossimo</i> .....		140
Figura 18: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>presente</i>	Figura 17: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>passato prossimo</i> .....	140
Figura 18: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>presente</i> .....		142
Figura 18: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no <i>presente</i> .....		142

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado do C-Teste - Universidade de Parma.....	104
Tabela 2: Resultado C-Test grupo EXPL.....	105
Tabela 3: Resultado C-Test grupo IMPL .....	106
Tabela 4: Uso de estratégias para realização do pedido de desculpas antes e após os tratamentos didáticos.....	154
Tabela 5: Dados do grupo EXPL no RP1 .....	164
Tabela 6: Dados do grupo IMPL no RP1 .....	164
Tabela 7: Dados do grupo EXPL no RP2 .....	168
Tabela 8: Dados do grupo IMPL no RP2.....	168
Tabela 9: Dados do grupo EXPL no ODCT1 .....	172
Tabela 10: Dados do grupo IMPL no ODCT1 .....	172
Tabela 11: Dados do grupo EXPL no ODCT2 .....	178
Tabela 12: Dados do grupo IMPL no ODCT2.....	178
Tabela 13: Dados do grupo EXPL no WDCT1 .....	182
Tabela 14: Dados do grupo IMPL no WDCT1 .....	182
Tabela 15: Dados do grupo EXPL no WDCT2 .....	185
Tabela 16: Dados do grupo IMPL no WDCT2 .....	185
Tabela 17: Dados do grupo EXPL no WDCT3 .....	188
Tabela 18: Dados do grupo IMPL no WDCT3 .....	188
Tabela 19: Dados do grupo EXPL no WDCT4 .....	193
Tabela 20: Dados do grupo IMPL no WDCT4.....	193

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferença entre instrução implícita e explícita conforme Housen & Pierrard.....	58
Quadro 2: Estudos que relativizaram a eficácia relativa às instruções implícita e explícita..	64
Quadro 3: O pedido de desculpas nas teorias de Austin (1990 [1962]; Searle (2002 [1979]) e Sbisà (2009 [1989]).....	69
Quadro 4: Descrição das categorias de ofensas conforme Holmes (1990).....	77
Quadro 5: Estratégias para realização do pedido de desculpas conforme Blum-Kulka <i>et al</i> (1989).....	82
Quadro 6: Estratégias para realização do pedido de desculpas conforme Trosborg (1995) ..	84
Quadro 7: Estratégias para o pedido de desculpas conforme Aijmer (1996).....	86
Quadro 8: Primeiro grupo de estratégias segundo Meier (1997) .....	88
Quadro 9: Segundo grupo de estratégias segundo Meier (1997) .....	89
Quadro 10: Terceiro grupo de estratégias segundo Meier (1997).....	90
Quadro 11: Estratégias para a realização do pedido de desculpas - Nuzzo (2007).....	91
Quadro 12: Atos de suporte utilizados na realização do pedido de desculpas - Nuzzo (2007) .....	92
Quadro 13: Intensificadores do pedido de desculpas - Blum-Kulka <i>et al</i> (1989).....	95
Quadro 14: Modificadores - Trosborg (1995).....	96
Quadro 15: Modificadores linguísticos - Nuzzo (2007).....	97
Quadro 16: Potenciais respostas a um pedido de desculpas.....	101
Quadro 17: Tema abordado em cada encontro.....	103
Quadro 18: <i>Prompt</i> do RP1 - situação com (GI-) e (DS+) .....	107
Quadro 19: <i>Prompt</i> do RP2 (GI+ DS-) .....	108
Quadro 20: <i>Prompt</i> do ODCT1 (GI- DS-).....	110
Quadro 21: <i>Prompt</i> do ODCT2 (GI+ DS+) .....	110
Quadro 22: Situações com pedidos de desculpas do WDCT .....	112
Quadro 23: Textos base utilizados na UE_1 - Pedido de desculpas .....	116
Quadro 24: Textos base utilizados na UE_2 – Pedido de desculpas.....	118
Quadro 25: Textos base utilizados UE_3 - Conselho .....	120
Quadro 26: Textos base utilizados UE_4 - Pedido .....	121
Quadro 27: Instrução explícita e instrução implícita a partir de Ellis <i>et al</i> (2009) e Housen & Pierrard (2005) .....	123
Quadro 28: Instrução explícita e instrução implícita no ensino da pragmática .....	124
Quadro 29: Exemplo de atividade sobre GI e DS .....	126

Figura 8: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição	126
Quadro 29: Exemplo de atividade sobre GI e DS .....	126
Quadro 30: Transcrição do RPfn_1 e do RPfn_2.....	127
Quadro 31: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição	129
Figura 9: Atividades de conscientização sobre a relação entre elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos ..	129
Quadro 31: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição .....	130
Figura 10: Pergunta de compreensão sobre o vídeo apresentado	130
Quadro 31: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição .....	130
Quadro 32: Transcrição do RPfn_5 (porta do carro) e do RPfn_6 (café) .....	130
Quadro 33: Transcrição do RPfn_9 (água) e RPfn_10 (celular).....	135
Quadro 34: Siglas referentes aos instrumentos de coleta de dados.....	143
Quadro 35: Estratégias principais para realização do pedido de desculpas encontradas no <i>corpus</i> .....	144
Quadro 36: Estratégias secundárias para realização do pedido de desculpas encontradas no <i>corpus</i> .....	148
Quadro 37: Reorganização das categorias a partir da função e da relação falante - ouvinte	150
Quadro 38: Modificadores linguísticos encontrados no <i>corpus</i> .....	151

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua estrangeira
L2	Segunda língua
ILP	<i>Interlanguage pragmatics</i>
SLA	<i>Second language acquisition</i>
CC	Competência comunicativa
CP	Competência pragmática
LD	Livro didático
FTA	<i>Face threatening act</i>
DS	Distância Social
GI	Grau de imposição
Grupo EXPL	Grupo explícito
Grupo IMPL	Grupo implícito
RP	<i>Role play</i>
DCT	<i>Discourse completion task</i>
ODCT	<i>Oral discourse completion task</i>
WDCT	<i>Written discourse completion task</i>



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I – A PRAGMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS</b> .....	<b>26</b>
<b>1.1 A Pragmática Interlinguística: aquisição e uso de uma segunda língua</b> .....	<b>26</b>
<b>1.2 A competência pragmática: dos primeiros modelos de competência comunicativa aos estudos da <i>Interlanguage Pragmatics</i> (ILP)</b> .....	<b>28</b>
1.2.1 A presença da competência pragmática nos primeiros modelos de competência comunicativa .....	29
1.2.2 A definição da competência pragmática a partir dos estudos da <i>Interlanguage Pragmatics</i> (ILP).....	36
<b>1.3 “A competência pragmática pode ser ensinada?”: uma questão central no âmbito da <i>Interlanguage Pragmatics</i> (ILP)</b> .....	<b>39</b>
<b>1.4 O material didático como recurso para o desenvolvimento da competência pragmática no contexto de ensino</b> .....	<b>42</b>
1.4.1 O livro didático e seu papel (central) no ensino de línguas (LE/L2) .....	42
1.4.2 O uso de <i>corpora</i> como insumo no desenvolvimento da competência pragmática.	49
1.4.3 Filmes, séries de TV e outros textos como recursos para o ensino da competência pragmática.....	51
<b>1.5 Como ensinar a pragmática?</b> .....	<b>54</b>
1.5.1 O processo de aprendizagem e a importância da percepção (ativa) .....	54
1.5.2 O processo de ensino e os diferentes tipos de instrução .....	56
1.5.3 Instrução explícita e implícita: como se configuram os estudos empíricos .....	59
<b>2. CAPÍTULO II – O ATO DE FALA DO PEDIDO DE DESCULPAS</b> .....	<b>66</b>
<b>2.1 O pedido de desculpas na teoria dos atos de fala</b> .....	<b>66</b>
<b>2.2 O pedido de desculpas: de marcador discursivo à ação reparadora</b> .....	<b>70</b>
<b>2.3 Elementos necessários para a realização de um pedido de desculpas</b> .....	<b>73</b>
2.3.1 O falante e o ouvinte: a relação entre os interlocutores .....	74
2.3.2 A ofensa: o grau de imposição de um pedido de desculpas.....	76
2.3.3 A ação reparadora: como pode ser realizada .....	78
- Estratégias para a realização do pedido de desculpas .....	79
- Modificadores linguísticos: recursos para modular a força ilocutória .....	94
2.3.4 A (re)ação: possíveis respostas a um pedido de desculpas .....	99
<b>3. CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>102</b>
<b>3.1 Metodologia de coleta de dados: o desenho da pesquisa</b> .....	<b>102</b>
3.1.1 Participantes da pesquisa .....	103
- Participantes do grupo explícito (EXPL) .....	105

- Participantes do grupo implícito (IMPL) .....	106
3.1.2 Instrumentos de coleta dos dados.....	106
- <i>Role play</i> .....	107
- DCTs orais .....	109
- DCTs escritos .....	112
3.1.3 Elaboração do material didático.....	113
- Textos base de cada unidade de ensino.....	114
3.1.4 Tratamento didático: instrução explícita vs. instrução implícita no ensino da Pragmática.....	123
- Grupo Explícito: descrição das aulas e das atividades.....	125
- Grupo Implícito: descrição das aulas e atividades .....	137
<b>3.2 Metodologia de análise dos dados: categorias e instrumentos.....</b>	<b>142</b>
3.2.1 Categorias de análise.....	143
- Estratégias para a realização do pedido de desculpas .....	143
- Modificadores linguísticos .....	150
3.2.2 Instrumentos de análise dos dados .....	152
<b>4. CAPÍTULO IV – O USO DE ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DO PEDIDO DE DESCULPAS ANTES E APÓS O TRATAMENTO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>153</b>
<b>4.1 Grupo explícito vs. grupo implícito: a análise estatística .....</b>	<b>153</b>
<b>4.2 <i>Role plays</i>: o pedido de desculpas nos “encontros comunicativos” .....</b>	<b>163</b>
4.2.1 <i>Role play</i> 1 – derrubar a caneta.....	163
4.2.2 <i>Role play</i> 2 – derrubar o vinho.....	167
<b>4.3 ODCTs: o pedido de desculpas por meio de “mensagens de voz”.....</b>	<b>171</b>
4.3.1 DCT oral 1 – atraso com um amigo.....	172
4.3.2 DCT oral 2 – atraso com um desconhecido .....	177
<b>4.4 DCTs escritos: o pedido de desculpas nos questionários.....</b>	<b>181</b>
4.4.1 DCT escrito 1 – derrubar a caneta .....	181
4.4.2 DCT escrito 2 – derrubar o vinho .....	184
4.4.3 DCT escrito 3 – atraso/amigo .....	187
4.4.4 DCT escrito 4 – atraso/desconhecido.....	193
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>196</b>
<b>LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE I - Termo de consentimento .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE II – Grupo EXPL – Aula 1: O pedido de desculpas .....</b>	<b>218</b>

<b>APÊNDICE III – Grupo EXPL – Aula 2: O pedido de desculpas.....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE IV – Grupo EXPL – Aula 3: O conselho .....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE V – Grupo EXPL – Aula 4: O pedido.....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE VI – Grupo IMPL – Aula 1: O pedido de desculpas .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE VII – Grupo IMPL – Aula 2: O pedido de desculpas .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE VIII – Grupo IMPL – Aula 3: O conselho .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE IX – Grupo IMPL – Aula 4: O pedido .....</b>	<b>254</b>

## INTRODUÇÃO

Falar outra língua significa entrar em outro mundo, se comunicar e se relacionar com o outro e com tudo que lhe pertence. Phipps & Gonzalez (2004) afirmam que

(...) o estudante de uma língua diferente da sua pode ter uma oportunidade extraordinária de entrar na língua dos outros, de compreender a complexidade da experiência dos outros para enriquecer a sua. Entrar em outras culturas é entrar novamente na própria cultura, entender melhor a variedade supercomplexa da experiência humana (...) e, como resultado, tornar-se mais profundamente humano. (p. 3. Exceto onde indicado, as traduções são sempre de nossa autoria)

*[...] the student of a language other than their own can be given an extraordinary opportunity to enter the languaging of others, to understand the complexity of the experience of others to enrich their own. To enter other cultures is to re-enter one's own, understand the better the supercomplex variety of human experience (...), and become more deeply human as a result.]*

Na história do ensino de línguas (LE/L2)<sup>1</sup>, a ideia de comunicação acabou sendo pautada pela “abordagem comunicativa”, também conhecida como Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). Mesmo sendo alvo de críticas severas sobre seus princípios, essa abordagem pode ser considerada um divisor de águas, já que rompeu com os métodos tradicionais que prevaleceram até meados da década de 1970 e começou a reconhecer que aspectos da língua até então ignorados são igualmente determinantes (SABINO, 1994; SERRA BORNETO, 2005).

Nos principais modelos teóricos sobre a competência comunicativa<sup>2</sup>, elaborados a partir das ideias de Hymes (1972), não há exatamente um consenso sobre como ela deva ser definida, mas é, em geral, descrita como um conjunto de várias outras competências. Equivale, essencialmente, a saber usar a língua com finalidades e funções diferentes, variar o uso da língua a partir das circunstâncias e dos participantes, produzir e entender diferentes tipos de textos etc. (RICHARDS, 2006).

Especialmente relevante para a comunicação é a competência pragmática, que pode ser definida como a capacidade do aluno de operar suas escolhas linguísticas considerando as

---

<sup>1</sup> Embora estejamos cientes sobre o crescente uso do termo “língua adicional”, nesta pesquisa, optamos por utilizar “língua estrangeira” (LE), quando o contexto de ensino-aprendizado não é a comunidade em que se fala a língua-alvo; e “segunda língua” (L2), quando ensino-aprendizado ocorre na comunidade onde a língua-alvo é falada (PAIVA, 2014; LEFFA, 2016).

<sup>2</sup> Canale & Swain (1980); Canale (1983); Celce-Murcia *et al* (1995); Celce-Murcia (2007); Bachman (1990)

características do contexto (NUZZO, 2012). Diferentemente das outras competências, no entanto, a Pragmática não é incluída explicitamente nos primeiros modelos de competência comunicativa e os aspectos da língua que são amparados por esse campo do saber foram considerados parte de outras habilidades. Possivelmente, essa falta de clareza, tenha refletido, inclusive, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001), material amplamente divulgado, não só entre países europeus, que fornece uma base tanto para programas quanto para o mercado editorial que se ocupa da criação de métodos de ensino. Em sua primeira versão, embora se reconheça a competência pragmática como parte da competência comunicativa, acabam-se criando algumas sobreposições, atribuindo elementos da língua em uso à competência sociolinguística e vice-versa (SANTORO, 2014; MHEREB, 2020).

Entretanto, os modelos teóricos mais recentes e revisados consideram a competência pragmática parte da comunicativa, que acaba se configurando de maneira mais clara também a partir dos estudos concentrados no campo da Pragmática Interlinguística que buscam investigar fenômenos da Pragmática no ensino de línguas (LE/L2). A propósito do QECR, em seu volume complementar (2020), embora haja ainda algumas sobreposições, a competência pragmática ganha mais espaço e é, basicamente, definida como “o uso real da língua na (co)construção do texto”<sup>3</sup> (EUROPARAT, 2020, p. 137)

Para melhor descrever a importância da competência pragmática na comunicação, vale enfatizar o que a falta de tal competência pode acarretar. De fato, diferentemente do que pode acontecer quando, por exemplo, não se pronuncia bem uma palavra, ou não se faz corretamente a concordância entre verbo e sujeito, as ditas “falhas pragmáticas” ou *pragmatic failures* (THOMAS, 1983), podem criar inconvenientes mais sérios na comunicação, afetando, inclusive a relação do falante e ouvinte, pois “erros” dessa natureza tendem a ser atribuídos não à (falta de) capacidade de se comunicar, mas ao caráter de um falante ou até de uma etnia (BARRON, 2003).

Embora seja importante para o desenvolvimento da competência comunicativa, a competência pragmática não é normalmente contemplada no ensino de línguas (LE/L2). Isso ocorre, possivelmente, pela dificuldade de se ensinar aspectos da língua que se relacionam muito diretamente a elementos específicos do contexto interativo, o que dificulta a definição de regras (SANTORO & NASCIMENTO-SPADOTTO, 2020). Além disso, há também a questão do material didático. Embora seja a principal fonte de consulta para professores e alunos em muitos contextos sociais (CORACINI, 1999; NUZZO, 2013), estudos têm

---

<sup>3</sup> [actual language use in the (co-)construction of text]

mostrado que o livro didático raramente apresenta significativa variedade tanto das formas linguísticas (elementos pragmalinguísticos) quanto dos contextos interacionais (elementos sociopragmáticos) (BARDOVI-HARLIG *et al*, 2015; ALEMI *et al*, 2013; NUZZO, 2013; 2015; 2016; MEIHAMI & KHANLARZADEH, 2015; VELLENGA, 2004; LIMBERG, 2016; PORCELLATO, 2020).

No entanto, mesmo sendo normalmente negligenciada, um número crescente de pesquisas tem mostrado que o desenvolvimento da competência pragmática, além de necessário, pode, de fato, ser incluído na prática de ensino de línguas. Elementos da pragmática, assim como os da gramática, são ensináveis e, além disso, a instrução tem papel bastante relevante nesse processo (ROSE & KASPER, 2001).

Diante de resultados que ratificam a relevância da instrução no ensino da Pragmática, no decorrer dos anos, alguns estudos da área da Pragmática Interlinguística deram um passo adiante e se concentraram em verificar qual método poderia ser considerado mais eficaz (ROSE & KASPER, 2001; ROSE, 2005; TAGUCHI, 2017). De um modo geral, esses trabalhos constataram a existência de diferenças entre abordagens de ensino que se configuram, essencialmente, como explícita ou implícita.

As investigações tendem a mostrar que a instrução explícita seria mais eficaz, entretanto, os resultados não podem ser considerados conclusivos. Um primeiro motivo é que, em alguns estudos, a instrução implícita se mostrou mais vantajosa; ainda mais importante é, no entanto, que, embora muitos desses trabalhos se baseiem nos mesmos pressupostos teóricos, as maneiras de operacionalizar os construtos variam, os instrumentos para coleta de dados não são os mesmos e, por fim, há substanciais diferenças na duração da intervenção didática (TAGUCHI, 2015; 2017), o que impede que os resultados sejam efetivamente comparáveis. Além disso, existe uma quantidade maior de pesquisas realizadas com algumas línguas entre as quais, sobretudo, o inglês, enquanto, para outras, o número de trabalhos é ainda bastante limitado.

Por entender a competência pragmática como um recurso essencial para a comunicação, o objetivo principal desta pesquisa é examinar que tipo instrução didática se mostra mais eficaz no ensino da Pragmática do italiano a estudantes brasileiros, dialogando com os estudos realizados na área. Para alcançar tal propósito, selecionamos, como objeto de ensino o pedido de desculpas, especialmente por duas razões: primeiramente porque é um dos atos de fala mais investigados no campo da Pragmática, sobretudo, cross-cultural, por sua particular sensibilidade às questões culturais; em segundo lugar, por ser um ato de fala muito comum, do qual, portanto, os aprendizes de uma segunda língua podem com frequência precisar, quando em contato com falantes nativos, porque podem causar ou receber alguma

ofensa, ou por ainda desconhecer determinados aspectos culturais, que podem levá-los a violar regras sociais ou, simplesmente, a não atender às expectativas de seu interlocutor (LIMBERG, 2016).

Tendo tudo isso em vista, buscamos então verificar:

1. *Se e em que medida os aprendizes brasileiros utilizam estratégias para expressar o ato de fala do pedido de desculpas em italiano antes do tratamento didático;*
2. *Se e, em que medida, os dois tipos de instrução de ensino, explícita e implícita, contribuem para que os aprendizes adquiram uma maior sensibilidade na realização do pedido de desculpas em italiano, verificada a partir do uso de estratégias;*
3. *Se e em que medida, ainda considerando as estratégias selecionadas para o pedido de desculpas em italiano, a produção dos aprendizes se diferencia dependendo dos instrumentos de coleta de dados utilizados.*

O desenvolvimento da tese se justifica, principalmente, a partir de três considerações. Em primeiro lugar, porque trabalhos voltados ao ensino da competência pragmática têm mostrado a importância de abordá-la no ensino de línguas (LE/L2) e, além disso, têm sido a principal referência para a elaboração de materiais e metodologias que pretendem inserir essa dimensão da língua em contexto didático.

Em segundo lugar, pelo caráter não conclusivo dos trabalhos que se propuseram a investigar a eficácia de diferentes tipos de instrução de ensino. Com efeito, estudos como o de Koike & Person (2005), Alcón-Soler (2007), Ghobadi & Fahim (2009), Nguyen *et al* (2012), Simin *et al* (2014) e Fordyce (2014) apontam para uma maior eficácia do tratamento de tipo explícito, mas, por outro lado, pesquisas como a de Ulbegi (2009) indicam que a instrução implícita contribuiria mais para o desenvolvimento da competência pragmática. Há ainda aqueles que apresentam resultados mistos, nos quais a eficácia da instrução parece depender do instrumento utilizado para a coleta dos dados, como DCTs orais ou escritos, *role plays* ou questionários de consciência metapragmática, como ocorre nos trabalhos de Alcón-Soler (2005), Martinez-Flor & Fukuya (2005), Fukuya & Martinez-Flor (2008) e Gauci (2012).

Por fim, a pesquisa aqui apresentada se justifica porque no âmbito do ensino do italiano (LE/L2) ainda há poucos estudos a respeito do desenvolvimento da competência pragmática. Um exemplo é o trabalho de Gauci (2012), que acabamos de mencionar, no qual a autora compara a eficácia relativa a diferentes abordagens de ensino da Pragmática em língua italiana (LE) a estudantes malteses. A autora definiu como objeto de ensino dois atos de fala: pedidos e reclamações e concluiu que, de fato, a instrução favorece o ensino da pragmática. Especificamente no campo do ensino da competência pragmática do italiano a aprendizes brasileiros, há também o trabalho desenvolvido por Porcellato (2020), que investigou o ato de fala do pedido. Primeiramente, a autora examinou como os livros didáticos de italiano L2/LE apresentam esse ato de fala do ponto de vista sociopragmático, pragmlinguístico e metapragmático. Em uma segunda fase, elaborou sequências didáticas com o objetivo de promover a competência (meta)pragmática de aprendizes de italiano de dois grupos experimentais, sendo uma turma de estudantes de italiano L2 (do *Centro Linguistico di Ateneo da Università degli studi Roma Tre*) e outra de aprendizes de italiano LE, nesse caso, brasileiros. Analisando os livros didáticos, Porcellato verificou que os pedidos aparecem frequentemente descontextualizados e com escassa variedade contextual; além disso, os recursos atenuadores não aparecem com a mesma variedade encontrada nos RPs e faltam informações metapragmáticas. Com a aplicação das sequências didáticas, a estudiosa também observou que a instrução favorece o desenvolvimento da competência pragmática, já que, após o tratamento, houve aumento no repertório de recursos atenuadores dos aprendizes dos dois grupos experimentais.

Dito isso, passemos à tese aqui apresentada, que está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, descrevemos a Pragmática Interlinguística ou *Interlanguage Pragmatics* (doravante, ILP), subárea da Pragmática responsável tanto por examinar o uso da língua por falantes não nativos quanto por investigar como os aprendizes desenvolvem a competência pragmática (KASPER & ROSE, 2002). Falaremos também da competência pragmática e de como vem descrita já nos primeiros modelos de competência comunicativa (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA, 2007; BACHMAN, 1990) até os estudos desenvolvidos no âmbito da ILP (BIALYSTOCK, 1993; ROSE, 1997; ISHIHARA & COHEN, 2010; NUZZO & GAUCI, 2012). Passaremos à questão central dos estudos desenvolvidos no âmbito da Pragmática Interlinguística que é se tal competência pode, de fato, ser ensinada. Nesse sentido, abordaremos questões que envolvem o livro didático que, embora tenha papel central nos contextos de ensino de línguas (CORACINI, 1999; NUZZO, 2013), não se apresenta como uma fonte adequada para o desenvolvimento competência pragmática (BARDOVI-HARLIG, 2001; VELLENGA, 2004; PETRAKI & BAYES, 2013;



NUZZO, 2013, 2015, 2016; BARDOVI-HARLIG *et al*, 2015; MEIHAMI & KHANLARZADEH, 2015; REN & HAN, 2016; LIMBERG, 2016; PORCELLATO, 2020). Enfatizamos que DCTs e *role plays*, como tipos de materiais autênticos, são recursos válidos para o desenvolvimento da competência pragmática (KASPER, 2000; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; OGIERMANN, 2018). Passamos então ao modelo teórico sobre a aquisição de segunda língua (SCHMIDT, 1990; 1993), que está nos guiando, e a algumas considerações sobre como se definem a instrução explícita e a implícita (ELLIS, 2009; HOUSEN & PIERRARD, 2005). Por fim, apresentaremos alguns dos estudos desenvolvidos nos últimos anos, que se dedicaram a analisar a eficácia relativa a tais tipos de instrução de ensino, que, além dos resultados, nos ajudam a entender como pesquisas com tal propósito têm sido desenvolvidas.

No segundo capítulo, nos dedicaremos ao pedido de desculpas, que, como dissemos, é o ato de fala escolhido como objeto de ensino para o desenvolvimento da pesquisa. Ilustraremos as características do pedido de desculpas, primeiramente, pela perspectiva das teorias dos atos de fala que estão nos guiando (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1979; SBISÀ, 1989). Em seguida, descreveremos algumas de suas funções (NORRICK, 1978; BEAN & JOHNSTON, 1994) e nos deteremos sobre aquela que mais nos interessa que é a de ação reparadora (GOFFMAN, 1976). No decorrer do capítulo, buscaremos apresentar como pode se configurar a relação entre falante e ouvinte e como podem ser observadas as ofensas (BROWN & LEVINSON, 1987; HOLMES, 1990). Na sequência, daremos atenção especial às formas como o pedido de desculpas vem sendo descrito pelos principais estudos que trataram do tema (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al* 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007). Por fim, mostraremos as possíveis respostas a um pedido de desculpas e como podem incidir na realização do ato (FRASER, 1981; BUSINARO, 2002; ROBINSON, 2004, NUZZO, 2007, LEECH, 2014).

No terceiro capítulo, estaremos dedicadas à metodologia da pesquisa, adotada tanto no processo de coleta dos dados quanto na análise. Primeiramente, serão fornecidas informações referentes ao curso *L'italiano di oggi: lingua e cultura nella vita di tutti i giorni*, elaborado para a coleta dos dados. Em seguida, haverá um espaço para a descrição do perfil dos participantes da pesquisa, dos instrumentos de coleta, e do material didático. Com base nos estudos que nos orientam (ELLIS *et al* 2009; HOUSEN & PIERRARD, 2005), elucidaremos então como se configura, para os fins deste trabalho, a instrução de ensino de tipo explícito e implícito e como se realizaram as aulas com cada uma das abordagens. Na segunda parte desse capítulo, nos deteremos na metodologia de análise, mostrando, basicamente, as categorias definidas a partir de um primeiro contato com o *corpus* e o instrumento utilizado para a análise quantitativa dos dados.

No quarto e último capítulo da tese, nos ocuparemos dos resultados. A partir dos cálculos estatísticos, após a exposição do resultado geral, verificaremos se e em que medida os diferentes tipos de instrução de ensino causaram efeitos na produção dos informantes quando comparados os dados coletados no pré e no pós-teste. Buscaremos também mostrar de maneira mais detalhada as estratégias utilizadas pelos grupos experimentais em cada situação e o número de ocorrências de cada categoria. Com base nesses dados, verificaremos se é possível encontrar diferenças, do ponto de vista qualitativo, nas escolhas dos grupos e traçar tendências de “comportamento” preferenciais em cada grupo.

A tese se encerrará com as considerações finais, nas quais serão retomadas as questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho e sintetizados os principais resultados, com reflexões sobre as limitações da pesquisa e as perspectivas futuras.

## CAPÍTULO I – A PRAGMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste primeiro capítulo, apresentamos as bases teóricas da Pragmática no ensino de línguas (LE/L2). Primeiramente, descrevemos a Pragmática Interlinguística - campo responsável pelos estudos que se concentram no uso e na aquisição de LE/L2. Em seguida, nos concentramos em alguns aspectos da competência pragmática que emerge já nos primeiros modelos de competência comunicativa e melhor se define nos estudos desenvolvidos no âmbito da Pragmática Interlinguística. Abordamos também as principais questões relacionadas ao ensino da pragmática, concentrando-nos, sobretudo, nos materiais didáticos e nas instruções mais frequentemente investigadas para esse fim.

### 1.1 A Pragmática Interlinguística: aquisição e uso de uma segunda língua

A Pragmática Interlinguística (doravante ILP<sup>4</sup>), conforme manifestado pelo nome, é um campo híbrido, que compreende tanto a Pragmática – como domínio da Linguística responsável pelos fenômenos e efeitos da língua em uso (CRYSTAL, 2008) – quanto as pesquisas em aquisição de segundas línguas, especificamente centrados na interlíngua (KASPER & BLUM-KULKA, 1993; SELINKER, 1972; ELLIS, 1995).

Por observar fenômenos da interlíngua, a ILP se caracteriza também como um estudo pertencente ao campo da Aquisição de Segundas Línguas (*Second Language Acquisition* ou SLA), cujo objetivo geral é observar padrões no processo de aquisição de L2/LE ao longo do tempo.

Kasper & Dahl (1991) definem a ILP como o campo responsável pelas pesquisas que investigam a “compreensão e produção de atos de fala por falantes não nativos (NNSs) e como tal conhecimento relacionado a L2 é adquirido”<sup>5</sup> (p. 216). Entretanto, conforme vem apontado por Kasper & Schmidt (1996), de forma distinta em relação ao que ocorreu com outras áreas da SLA, as primeiras pesquisas da ILP concentraram-se não sobre o processo de aquisição da Pragmática em L2/LE, mas sobre as “maneiras em que o conhecimento pragmalinguístico e sociopragmático de falantes não nativos difere do conhecimento de falantes nativos e entre

---

<sup>4</sup>Neste trabalho, ao nos referirmos à Pragmática Interlinguística, utilizaremos a sigla ILP, que corresponde ao termo inglês *InterLanguage Pragmatics* e é amplamente utilizada na literatura sobre o tema.

<sup>5</sup>[*speakers' (NNSs) comprehension and production of speech acts, and how their L2-related speech act knowledge is acquired.*]

aprendizes com diferentes origens linguísticas e culturais”<sup>6</sup> (KASPER & SCHMIDT, 1996, p.150).

Segundo o levantamento feito por Taguchi (2017), os estudos da ILP se enquadram, basicamente, em três perspectivas, que podem ser observadas também em sua sucessão cronológica. A primeira perspectiva é a de tipo cross-cultural (ou contrastiva), conforme foi apontado por Kasper & Schmidt (1996). Embora não investiguem diretamente a aquisição, esses estudos trouxeram contribuições consistentes para o campo, uma vez que, a partir das análises comparativas, buscaram identificar, entre outros aspectos, semelhanças e diferenças no comportamento linguístico dos grupos e entender casos de *transfer pragmático*, que pudessem causar problemas na comunicação. Na segunda perspectiva, desenvolvida após as críticas manifestadas por estudiosos da área (KASPER, 1992; KASPER & SCHMIDT, 1996; BARDOVI-HARLIG, 1999), os trabalhos situados no âmbito da ILP se voltaram mais ao processo de aquisição de aspectos pragmáticos da língua. Trata-se de estudos longitudinais, que tinham como propósito principal observar, por um determinado período, o desenvolvimento dos estudantes para então verificar padrões de aprendizado nos diversos estágios da aquisição da Pragmática (SCHMIDT, 1983; ELLIS, 1992). Por fim, juntamente com as pesquisas longitudinais, começaram também estudos, que se inserem em uma terceira perspectiva da ILP, cujo foco é a instrução (*instruction*). Tais trabalhos têm, basicamente, a prática de ensino como variável a ser analisada na aquisição e observam, portanto, quais fatores da atuação didática podem influenciar esse processo.

Desse modo, a evolução das pesquisas inseridas no âmbito da ILP acabou por influenciar a maneira como o campo é descrito pelos pesquisadores. Kasper & Blum-Kulka (1993), por exemplo, não descartam que dentro da ILP estejam situadas tanto investigações com falantes não nativos – o que, de fato, configura a área como um ramo da SLA – quanto trabalhos sobre fenômenos interculturais, relacionados, inclusive, a falantes nativos. Nessa perspectiva, segundo as autoras, seriam enquadradas investigações sobre migrantes, falantes competentes em dois idiomas, que podem criar um estilo de fala distinto dos padrões predominantes nas duas línguas; pesquisas sobre o comportamento pragmático das populações de migrantes através das gerações; e ainda investigações sobre falantes não nativos altamente proficientes, que incorporam características específicas da L2, não seguindo mais apenas as normas da língua materna. Kasper & Rose (2002), por sua vez, descrevem a ILP como uma área que abrange tanto investigações sobre o uso da LE/L2, quanto estudos que verificam

---

<sup>6</sup>[ways NNSs' pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge differs from that of native speakers (NSs) and among learners with different linguistic and cultural background.]

como as capacidades de compreender e realizar ações na L2/LE se desenvolvem. Segundo as autoras,

Enquanto estudo do **uso** da segunda língua, a Pragmática interlinguística examina como os falantes não nativos compreendem e produzem ação em uma língua-alvo. Enquanto estudo da **aprendizagem** de uma segunda língua, a Pragmática interlinguística investiga como os alunos de L2 **desenvolvem a habilidade** de compreender e realizar ações em uma língua-alvo. (p. 5, grifos nossos)

*[As the study of second language use, interlanguage pragmatics examines how nonnative speakers comprehend and produce action in a target language. As the study of second language learning, interlanguage pragmatics investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform action in a target language.]*

A ILP pode ser considerada, dessa forma, um campo de domínio amplo, cuja definição é moldada a partir dos fenômenos que estão sendo investigados em cada estudo que se enquadra nesse âmbito. A definição de Kasper & Rose (2002) nos parece bastante propícia para situar este trabalho, tendo em vista nosso objetivo principal de pesquisa. Além disso, considerando as três perspectivas dos estudos desenvolvidos no âmbito da ILP (TAGUCHI, 2017), podemos especificar que nosso trabalho se configura como uma pesquisa de tipo instrucional, uma vez que buscará verificar de que maneira a prática didática interfere no ensino da pragmática e no desenvolvimento dessa competência.

## **1.2 A competência pragmática: dos primeiros modelos de competência comunicativa aos estudos da *Interlanguage Pragmatics* (ILP)**

Nesta seção, buscaremos mostrar o que entendemos por competência pragmática (doravante CP). Apresentaremos, desse modo, um breve quadro com aquelas que consideramos serem as principais linhas teóricas que contribuíram para a definição do termo. Primeiramente, apontaremos sobre como a CP foi tratada nos estudos que se ocuparam em desenvolver modelos para a competência comunicativa. Em um segundo momento, mostraremos como o conceito de CP, paralelamente à ideia de ILP, foi ampliado, a fim de abarcar a gama de metodologias de pesquisa utilizadas para explorar o ensino da pragmática em L2/LE.

### 1.2.1 A presença da competência pragmática nos primeiros modelos de competência comunicativa

A CP é parte da chamada competência comunicativa (doravante, CC), cujos modelos de referência foram desenvolvidos a partir de concepções sobre o uso da língua originalmente apresentadas por Hymes (1972). Em seu trabalho *On Communicative Competence*, o autor instaura a ideia de que para a comunicação ser bem-sucedida, o falante deve conhecer não só as regras formais da língua, mas também os aspectos socioculturais do contexto interacional. Embora tenha se concentrado no processo de aquisição da língua materna, o texto de Hymes (1972) é bastante citado por estudiosos que, percebendo a defasagem dos métodos de ensino de L2/LE predominantes daquele período, buscaram propor, simultaneamente ao desenvolvimento da dita abordagem comunicativa, um modelo de CC.

Voltados especificamente ao contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Canale & Swain (1980) discutem as ideias de Hymes (1972) e publicam aquele que foi considerado o primeiro modelo de CC. Os autores propõem, de forma um pouco mais abrangente, subdividir os componentes da CC em: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica.

Não há, no trabalho de Canale & Swain (1980), nenhuma menção específica à CP, nem tampouco à necessidade dessa competência para uma comunicação eficaz. Contudo, é interessante observar como os autores descrevem a competência sociolinguística. Para eles:

Esse componente é formado por dois conjuntos de regras: regras socioculturais de uso e regras de discurso. O conhecimento dessas regras será crucial na interpretação de enunciados em seu significado social, particularmente quando houver um baixo nível de transparência entre o **significado literal** de um enunciado e a **intenção do falante**. (p. 30, grifos nossos)

*[This component is made up of two sets of rules: sociocultural rules of use and rules of discourse. Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention.]*

Para os autores, como pode ser observado, ter competência sociolinguística significa ser capaz de reconhecer regras, tanto socioculturais quanto do discurso. Saber “manejar” tais regras resulta em uma maior compreensão do que está sendo comunicado, inclusive, quando

parece haver grandes diferenças entre, conforme grifamos, o “significado literal” do enunciado e aquilo que chamam “intenção do falante”.

Investigar o funcionamento “[d]aquilo que é dito além do que é dito”, ou seja, a relação entre “significado literal” das expressões e “intenção dos falantes” é bastante frequente no campo da Pragmática, uma vez que se refere diretamente a fenômenos como a indiretividade dos atos de fala (SEARLE, 2002) ou as implicaturas conversacionais (GRICE, 1975), os quais exigem um nível maior de inferência por parte do interlocutor. Assim, poderíamos perceber que, embora no primeiro modelo de CC não haja um espaço para a CP, aspectos da língua que deveriam ser amparados por esse campo não deixam de ser mencionados.

Alguns anos depois, Canale (1983) revê o modelo anterior, elaborado com Swain, e sugere uma nova subdivisão para a CC, inserindo junto aos componentes já existentes, a competência discursiva. Se focarmos novamente naquilo que é, conforme o autor, amparado pela competência sociolinguística, encontramos a seguinte descrição:

A competência sociolinguística aborda, assim, até que ponto a expressão é produzida e entendida adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais como o status do participante, os objetivos da interação e as normas ou convenções de interação. A adequação de enunciados refere-se tanto à adequação do significado quanto à adequação da forma. A adequação do significado diz respeito à extensão em que determinadas funções comunicativas (por exemplo, **comandar, reclamar e convidar**), atitudes (incluindo **polidez** e formalidade) e ideias são julgadas apropriadas em uma determinada situação. (CANALE, 1983, p. 7, grifos nossos)

*[Sociolinguistic competence, thus addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts depending on contextual factors such as status of participant, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction. Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form. Appropriateness of meaning concerns the extent to which particular communicative functions (e.g. commanding, complaining and inviting), attitudes (including politeness and formality) and ideas are judged to be proper in a given situation.]*

No modelo de CC elaborado por Canale (1983), também não está explicitamente incluída a CP. Contudo, conforme evidenciamos em negrito, ao falar de “adequação do significado”, o estudioso faz menção a “funções comunicativas” que, por sua vez, são representadas evidentemente por atos de fala (“por exemplo, comandar, reclamar e convidar”). Além disso, seguindo as ditas “funções comunicativas”, estão as “atitudes”, exemplificadas

com a “polidez”. Assim, embora a CP continue não aparecendo no novo modelo teórico de CC, a realização de atos de fala (AUSTIN, 1990[1962]; SEARLE, 1981[1969]; SBISÀ, 2009[1989]) e os fenômenos da polidez (BROWN & LEVINSON, 1987) – objetos de estudo indiscutivelmente tratados pela Pragmática – são mencionados.

Além disso, para exemplificar um caso de inadequação causada pela falta de competência sociolinguística, Canale (1980) sugere uma situação em que “um garçom em um restaurante *ordena* que um cliente peça um determinado item do cardápio”<sup>7</sup> (CANALE, 1983, p.7, grifo nosso). O problema, nesse exemplo, está claramente ligado à falta de condições contextuais para que uma ordem seja realizada, ou seja, não é possível que um interlocutor (o garçom) realize uma ordem, se não há uma condição de hierarquia que o permita agir dessa forma. Tal fenômeno é bastante tratado pelas teorias dos atos de fala. Para Austin (1990 [1962]), por exemplo, uma ordem poderia representar um caso de “desacerto”, caso o ouvinte não reconheça a autoridade do falante e/ou o falante não tenha a autoridade necessária que lhe consinta a realização desse ato. Na mesma direção, Searle (2002 [1979]) afirma que, para o proferimento de uma ordem, é essencial uma regra preparatória que atribua ao falante uma posição de autoridade em relação ao ouvinte. Sbisà (2009 [1989]), por sua vez, concorda tanto com Austin quanto com Searle e ressalta que, para o proferimento de uma ordem, é essencial que o falante esteja em uma posição que, de fato, lhe confira o exercício do poder.

Por fim, ao enfatizar a importância da prática didática no desenvolvimento de competências que vão além da gramatical, Canale (1983) menciona, entre outros, o trabalho de Blum-Kulka (1980), que foca na contribuição que a teoria dos atos de fala pode dar para a aquisição de uma segunda língua. Nesse trabalho, a pesquisadora fala sobre a CP, definindo-a da seguinte maneira:

Minha noção de ‘competência pragmática’ refere-se a algumas das regras de uso, regras do discurso e estratégias de comunicação, listadas nas competências ‘sociolinguística’ e ‘estratégica’ de Canale e Swain (1980, 31). O termo competência pragmática é necessário para se referir àquelas regras de uso e estratégias de comunicação, que não são específicas de cada língua ou que são concebidas dessa maneira pelos aprendizes de uma segunda língua. (p. 48)

*[My notion of ‘pragmatic competence’ refers to some of the rules of use, rules of discourse and communication strategies listed under “sociolinguistic” and “strategic” competence by Canale and Swain (1980, 31). The term pragmatic competence is needed to refer to those rules of use and*

---

<sup>7</sup>[...] a waiter in a restaurant to command a customer to order a certain menu item regardless of how the utterance and communicative function (a command) were expressed grammatically.I



*communication strategies which are non-language specific, or are conceived as such by second language learners.]*

Tanto os trabalhos de Canale quanto a descrição apresentada por Blum-Kulka indicam que, embora elementos da Pragmática sejam considerados essenciais para a comunicação, não há espaço para a CP nos primeiros modelos teóricos de CC. Além disso, tais estudos também apontam para a falta de clareza sobre os elementos que deveriam ser tratados pela CP e aqueles que se referem, de fato, à competência sociolinguística. Tais discrepâncias, entretanto, podem ser justificáveis, sobretudo por duas linhas argumentativas. Primeiramente, o não reconhecimento da CP como parte dos primeiros modelos de CC pode ser resultado da dificuldade em se assumir a Pragmática como domínio da Linguística e entender, de fato, quais fenômenos da língua estariam amparados por esse campo do saber. Enquanto a Sociolinguística já estava sendo amplamente teorizada quando se começa a buscar um modelo de CC, a Pragmática, por se tratar de um campo relativamente novo, estava ainda sendo negligenciada sobretudo no contexto de ensino de L2/LE. Em segundo lugar, assim como Frangiotti (2019) avaliamos que, atribuir à competência sociolinguística elementos que deveriam ser tratados pela CP pode ser explicado pelo fato de que ambos os campos se ocupam da língua em uso e dão especial atenção aos elementos do contexto interacional. A autora, que apresenta um arcabouço teórico referente à competência sociolinguística, ao falar dos pontos que frequentemente são abordados tanto por essa habilidade quanto pela CP, faz a seguinte colocação:

Comparando os objetivos das duas disciplinas, fica claro que suas perspectivas convergem quanto ao objeto de estudo: a língua em uso, já que ambas se interessam por como os falantes de uma dada língua produzem enunciados adequados aos contextos reais de interação. Além disso, a Pragmática, assim como a Sociolinguística, descreve como a língua pode variar em decorrência de fatores extralinguísticos. (FRANGIOTTI, 2019, p. 118)

Cabe mencionar que nossa ideia, neste ponto da pesquisa, não é diferenciar a CP da competência sociolinguística, tampouco definir quais fenômenos da língua deveriam ser atribuídos a cada um desses campos do conhecimento. Os estudos de Canale, além de servir como base para trabalhos posteriores, começaram a manifestar que as regras além das normas gramaticais também poderiam ser descritas e sistematizadas. O que pretendemos, dessa forma, ao explorar os primeiros modelos de CC desenvolvidos pelo estudioso, é sobretudo apontar

para os elementos relativos ao campo da Pragmática que já estavam sendo assumidos como fundamentais para a comunicação antes de se falar, ao menos de forma explícita, em CP.

Outros estudos que podemos mencionar para observar de que forma a CP foi abordada nos primeiros modelos de CC foram publicados por Celce-Murcia *et al* (1995) e por Celce-Murcia (2007). Na primeira publicação, baseada nos já mencionados modelos de Canale & Swain (1980) e Canale (1983), além das quatro competências apresentadas nos trabalhos precedentes (gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva), os autores, com algumas modificações terminológicas, inserem a competência acional, que se refere basicamente à capacidade de transmitir e compreender intenções comunicativas.

Já na revisão publicada em 2007, Celce-Murcia traz novos componentes e subdivisões. A competência acional, agora junto às competências conversacional e não-verbal/paralinguística, é colocada como um dos itens que compõem a subdivisão, denominada pela autora competência interacional. Além disso, é inserida nesse novo modelo teórico a competência formulaica, descrita como “blocos de linguagem fixos e pré-fabricados que os falantes usam muito nas interações do dia-a-dia”<sup>8</sup> (CELCE-MURCIA, 2007, p. 47).

Assim como no estudo de 1995, também no modelo de 2007 não há qualquer componente, que se refira diretamente à CP. Contudo, elementos que são amparados pelo campo permeiam as muitas subdivisões propostas. Atendo-nos ao trabalho de 2007, uma vez que esse modelo traz a revisão da proposta publicada anteriormente, observamos de modo explícito fenômenos da língua em uso que poderiam pertencer à CP sobretudo nas ditas competências sociocultural e interacional. Segundo Celce-Murcia (2007), a “competência sociocultural refere-se ao **conhecimento pragmático do falante**, ou seja, como expressar mensagens de forma adequada dentro do contexto social e cultural geral de comunicação”<sup>9</sup> (p.46, grifos nossos). Em seguida, definindo a competência interacional, especificamente em sua subdivisão dita *acional*, a autora afirma que se trata da capacidade do falante de realizar atos de fala e conjuntos de atos de fala na língua-alvo e, retomando o trabalho de 1995 para descrevê-la com mais detalhes, acrescenta que está “estritamente relacionada à ‘pragmática interlinguística’”<sup>10</sup> (CELCE-MURCIA *et al*, 1995, p.17).

Embora tenha elaborado um modelo demasiadamente fragmentado e com referências nítidas aos elementos amparados pela Pragmática, Celce-Murcia não estabelece a CP como integrante da CC em seus estudos. Tendo em vista que, conforme mencionamos no início

---

<sup>8</sup> [*fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions.*]

<sup>9</sup> [*Sociocultural competence refers to the speaker’s pragmatic knowledge, i.e. how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication.*]

<sup>10</sup> [*closely related to ‘interlanguage pragmatics’.*]

desta seção, os trabalhos da estudiosa foram desenvolvidos com base nos primeiros modelos teóricos de CC, poderíamos inferir que a falta de espaço para a CP se dê pelos mesmos motivos que sugerimos ao descrevermos os estudos de Canale. Primeiramente, a CP não é considerada devido à dificuldade em se assumir a Pragmática como um campo da Linguística; em segundo lugar, atribuir a diferentes campos elementos da língua em uso poderia ser resultado da falta de clareza sobre o que, de fato, deve entrar no âmbito da Pragmática.

O primeiro modelo de CC de Lyle Bachman foi desenvolvido juntamente com Adrian Palmer e publicado em (1982). Voltados a questões inerentes à proficiência linguística, nesse trabalho, os estudiosos realizaram uma série de testes, dos quais resultou uma base metodológica que dividiu a CC em três componentes, a saber: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática.

No estudo de Bachman & Palmer (1982), diferentemente dos modelos de CC elaborados até então, havia uma subdivisão específica para a CP que, segundo os autores, trata da “capacidade de expressar e compreender mensagens e inclui as subáreas vocabulário, coesão e organização ou coerência”<sup>11</sup> (p. 450). Acrescentar o vocabulário como subárea da CP e não da competência gramatical, segundo os estudiosos, provém de suas observações frequentes sobre alguns falantes não-nativos que, mesmo com pouca (ou nenhuma) competência gramatical, são capazes de manter alguma comunicação significativa.

É bastante nítido, entretanto, que o conceito de CP nesse trabalho é relativamente incipiente. Com o andamento de seus estudos, os autores retomam o modelo de CC e percebem que, de fato, tanto o vocabulário quanto os elementos responsáveis pela coesão e pela organização discursiva poderiam, diferentemente do que foi proposto, pertencer à competência gramatical. Desse modo, fenômenos da língua relativos às competências pragmática e gramatical fariam parte de um mesmo componente, o qual se diferenciaria somente da competência sociolinguística.

Alguns anos depois, ainda voltado à importância de estabelecer bases teóricas sólidas para a elaboração e uso de testes para mensurar a proficiência linguística, Bachman (1990) apresenta um trabalho mais elaborado, onde sugere um modelo de CC mais consistente. O linguista reconhece que o uso da língua para a comunicação envolve tanto o conhecimento linguístico quanto a capacidade de implementar tal conhecimento. Ao explorar pesquisas anteriores sobre o tema, Bachman afirma a necessidade de “uma concepção ampliada de

---

<sup>11</sup> [ability to express and comprehend messages, includes the sub-traits vocabulary, cohesion and organization or coherence.]

proficiência linguística, cuja característica distintiva é o reconhecimento da importância do contexto além da frase para o uso apropriado da língua”(BACHMAN, 2003 [1990], p.82).

Para o autor, a CC – a qual denomina Habilidade Comunicativa da Linguagem (HCL) – refere-se ao “uso comunicativo da língua, de modo apropriado e contextualizado” (BACHMAN, 2003 [1990], p.84). Nesse modelo, tal habilidade inclui a competência linguística, a competência estratégica e os chamados mecanismos psicofisiológicos. A CP é aqui redefinida, em relação ao trabalho de Bachman & Palmer (1982), e inclui as “habilidades relacionadas às funções que são realizadas através do uso da língua” (BACHMAN, 2003 [1990], p.87).

Desse modo, para definir a CP, o autor primeiramente revê os fenômenos amparados pela Pragmática e assume que esse campo da Linguística se interessa:

pelas relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem concretizar através desses enunciados, o que pode ser chamado de força ilocucionária dos enunciados, e as características do contexto de uso da língua que determinam a adequação dos enunciados. (BACHMAN, 2003 [1990], p.93)

Bachman então subdivide a CP em competência ilocucionária e competência sociolinguística. A primeira é completamente embasada nos conceitos de ato locutório, ilocutório e perlocutório, apresentados pelas teorias dos atos de fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969). Assim, o estudioso descreve que “a competência ilocucionária é usada tanto para expressar a linguagem requerida por certa força ilocucionária quanto para interpretar a força ilocucionária da linguagem” (BACHMAN, 2003 [1990], p. 96). A competência sociolinguística, por sua vez, “consiste na sensibilidade para as convenções de uso da língua que são determinadas por aspectos do contexto específico de seu uso, ou de seu controle; ela nos habilita a desempenhar funções da linguagem de maneiras apropriadas àquele contexto.” (BACHMAN, 2003 [1990], p.101). Nesse âmbito, Bachman coloca também a “sensibilidade às diferenças de dialeto ou variedade, às diferenças de registro e à naturalidade e, ainda, à habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem” (p.101). Dessa maneira, poderíamos afirmar que no modelo de Bachman (2003 [1990]), desenvolvendo a CP, o falante se torna capaz de usar a língua para expressar e compreender um amplo conjunto de funções que pode ter um enunciado e, além disso, reconhecer a adequação de tais funções conforme os aspectos socioculturais e o contexto que envolve a interação.

Em relação aos estudos precedentes, o modelo de Bachman é mais completo e, sobretudo, mais promissor no que tange ao papel da CP como integrante da CC.

Diferentemente do que ocorre com as publicações anteriores sobre o tema (CANALE & SWIAN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA *et al*, 1995; CELCE-MURCIA, 2007; BACHMAN & PALMER, 1982), nesse trabalho, observamos, em primeiro lugar, que se reconhece a Pragmática como campo que trata das relações entre enunciado, força ilocutória e adequação, conforme os elementos do contexto interacional. A partir dessas considerações, reconhece-se, portanto, a habilidade de operar tais fenômenos como uma competência específica – a CP –, fundamental para o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa maior.

### 1.2.2 A definição da competência pragmática a partir dos estudos da *Interlanguage Pragmatics* (ILP)

No decorrer dos anos, com a expansão dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da ILP, a ideia de CP acabou se reconfigurando e melhor se adequando aos estudos, cujo foco principal foi a aquisição ou o desenvolvimento de tal habilidade. Aspectos fundamentais para uso da língua, pertencentes ao campo da Pragmática e a capacidade de entender “o que é dito além do que é dito”, foram melhor descritos como parte dessa competência. No trabalho de Bialystock (1993), por exemplo, se diz que:

A competência pragmática envolve uma variedade de habilidades relacionadas ao **uso e interpretação da linguagem em contextos**. Inclui a habilidade dos falantes de usar a língua para diferentes propósitos – pedir, instruir, efetuar mudanças. Inclui a capacidade do ouvinte de ultrapassar o idioma e compreender as **reais intenções do falante**, especialmente quando essas intenções não são transmitidas diretamente nas formas – pedidos indiretos, ironia e sarcasmo são alguns exemplos. Inclui o domínio das regras pelas quais os enunciados são amarrados para criar o discurso. (1993, p. 43, grifos nossos)

*[Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes speakers' ability to use language for different purposes – to request, to instruct, to effect change. It includes listeners' ability to get past the language and understand the speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms - indirect requests, irony and sarcasm are some examples. It includes command of the rules by which utterances are strung together to create discourse.]*

Ser capaz de entender não só o que é dito literalmente, mas também as verdadeiras intenções do falante, é um aspecto importante da CP, segundo o conceito apresentado no livro *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet* de Ishihara & Cohen (2010). Nesse estudo, os autores buscam mostrar a estreita relação entre Pragmática e cultura na interação humana, ressaltando a importância de tal vínculo no processo de ensino e aprendizagem de L2/LE. Na introdução do trabalho, Cohen (2010) se concentra em discutir termos frequentemente utilizados no campo de ensino da pragmática em L2/LE e, no que concerne à CP, o autor afirma que ter tal habilidade “significa ser capaz de ir além do significado literal do que é dito ou escrito, a fim de interpretar significados, suposições, propósitos ou objetivos pretendidos e os tipos de ações que estão sendo executadas”<sup>12</sup> (COHEN, 2010, p.5).

Além de uma habilidade que permite com que o falante seja capaz de ultrapassar o significado literal dos enunciados, nos estudos da ILP, a CP é também apresentada de forma mais sistematizada como a capacidade de reconhecer tanto as estruturas linguísticas de uma língua quanto os elementos do contexto interacional que indicam qual dentre tais estruturas deve ser utilizada na interação. Rose (1997) traz essa definição, a partir da seguinte afirmação:

(...) a competência pragmática consiste em (pelo menos) dois componentes: conhecimento de um sistema pragmático e conhecimento de seu uso apropriado. O primeiro fornece uma gama de opções linguísticas disponíveis para os indivíduos realizarem vários atos, enquanto o último permite que eles selecionem a escolha apropriada para um determinado objetivo em um ambiente específico. (p. 271)

*[...] pragmatic competence consists of (at least) two components: knowledge of a pragmatic system, and knowledge of its appropriate use. The former provides the range of linguistic options available to individuals for performing various acts, while the latter enables them to select the appropriate choice given a particular goal in a particular setting.]*

O conceito de CP apresentado pelo autor é bastante difundido (ROSE, 1999; ROSE & KASPER, 2001; TAGUCHI, 2015) e se alinha diretamente com a definição de Pragmática trazida por Leech (1983). Para esse autor, tal campo da Linguística se subdivide em dois componentes: a sociopragmática e a pragmalinguística. A primeira é a interface sociológica da Pragmática e, conforme descrevem Rose & Kasper (2001, p.2), “refere-se às percepções

---

<sup>12</sup> [means being able to go beyond the literal meaning of what is said or written, in order to interpret the intended meanings, assumptions, purposes or goals, and the kinds of actions that are being performed.]

sociais subjacentes à interpretação e realização das ações comunicativas dos participantes”<sup>13</sup>. Já a pragmalinguística, conforme o nome denota, diz respeito à interface entre Pragmática e Linguística e ampara, dessa forma, os recursos linguísticos disponíveis para a realização dos enunciados (atos de fala diretos ou indiretos, modificadores linguísticos, expressões formulaicas, etc.)

Nesse mesmo sentido, a CP é também apresentada no trabalho de Nuzzo & Gauci (2012), de especial interesse para nós, visto que as autoras relatam experiências de ensino da pragmática em língua italiana (L2/LE). No quadro teórico que fundamenta as pesquisas apresentadas, Nuzzo afirma que:

(...) aprender a gramática e o léxico de uma língua não é suficiente para saber usá-la de modo eficaz. O conhecimento de uma língua inclui também a **capacidade de operar escolhas em relação ao contexto comunicativo** em que se encontra. Essa capacidade, que chamamos **competência pragmática**, pressupõe, de um lado, o **conhecimento das normas sociais** que regulam o agir linguístico em determinada cultura, de outro, o **conhecimento das formas linguísticas** associadas às múltiplas manifestações do agir linguístico naquela mesma cultura (...) (p. 23, grifos nossos).

*[(...) apprendere la grammatica e il lessico di una lingua non è sufficiente per saperla usare efficacemente. La conoscenza di una lingua include anche la capacità di operare delle scelte in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova. Questa capacità, che chiamiamo competenza pragmatica, presuppone da un lato la conoscenza delle norme social che regolano l'agire linguistico in una determinata cultura (...), dall'altro la conoscenza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell'agire linguistico in quella stessa cultura (...)]*

Para os propósitos da nossa pesquisa, a definição de CP dada por Nuzzo se revela bastante completa e abrangente. A partir da sua colocação, verifica-se que, para a autora, a CP contempla tanto o conhecimento sociopragmático (normas sociais) quanto o pragmalinguístico (formas linguísticas). Além disso, nessa proposta, faz parte da CP a capacidade de operar escolhas, conforme as normas sociais que regem o contexto interacional. Por fim, cabe ainda destacar que Nuzzo, ao mencionar que somente o ensino da gramática e do léxico não é suficiente para uma comunicação eficaz, aponta para os aspectos da linguística que são, de fato, mais frequentemente abordados nas aulas de L2/LE. O ensino da CP, diferentemente do que ocorre com a gramática e o léxico, ainda é algo recente e relativamente

---

<sup>13</sup> [referring to the social perceptions underlying participants' interpretation and performance of communicative action.]

complexo, tendo em vista as características dessa dimensão da linguagem. Na próxima seção, abordaremos algumas questões relativas a esse processo.

### **1.3 “A competência pragmática pode ser ensinada?”: uma questão central no âmbito da *Interlanguage Pragmatics* (ILP)**

Como apontado na seção anterior, a CP se refere ao conhecimento do falante sobre os aspectos sociopragmáticos e pragmalinguísticos de determinada língua e cultura e, além disso, à sua capacidade de operar tais conhecimentos tendo em vista o contexto da interação (NUZZO & GAUCI, 2012). Trata-se de uma das competências indispensáveis para uma comunicação eficaz, como mostraram tanto os estudos que se ocuparam em desenvolver um modelo teórico sobre a CC quanto aqueles que se realizaram no âmbito da ILP.

Entre tantos outros problemas de comunicação, o desconhecimento ou uma inadequada utilização das normas de uma língua e cultura podem levar o falante a cometer as ditas “falhas pragmáticas” (*pragmatic failures*), que são, segundo Riley (1989), “o resultado de um falante que impõe as regras sociais de uma cultura em seu comportamento comunicativo em uma situação onde as regras sociais de outra cultura seriam mais apropriadas”<sup>14</sup> (p. 234). Uma falha desse tipo pode, conforme Thomas (1983), que se baseia na já mencionada concepção de Pragmática proposta por Leech (1983), ser classificada como pragmalinguística ou sociopragmática. A falha pragmalinguística ocorre quando a força ilocutória de determinado enunciado é diferente daquela que lhe seria mais frequentemente atribuída, ou quando ocorre o *transfer* inadequado de estratégias de realização de atos de fala da L1 para a LE/L2. A falha sociopragmática, por sua vez, diz respeito a julgamentos incompatíveis sobre elementos que permeiam o contexto da interação, como: grau de imposição, relação custo/benefício de um ato de fala, distância social ou o reconhecimento de direitos e deveres dos interlocutores.

Rintee & Mitchell (1989) ressaltam que uma falha pragmática é um problema mais grave do que um erro gramatical. Segundo os autores, “nenhum ‘erro’ gramatical pode fazer um falante parecer tão incompetente, tão impróprio, tão estranho, como o tipo de problema

---

<sup>14</sup> [the result of an interactant's imposing the social rules of one culture on his communicative behavior in a situation where the social rules of another culture would be more appropriate.]



que o aprendiz encontra quando não entende ou desconsidera as regras de uso de uma língua”<sup>15</sup> (p. 248). Isso pode ocorrer porque, conforme mostra trabalho de Barron (2003), diferentemente dos erros gramaticais, as falhas pragmáticas são geralmente atribuídas não à falta de competência comunicativa do falante, mas à sua índole, o que pode causar problemas graves na relação entre os interlocutores.

Tendo em vista o quanto a CP é essencial para a comunicação e o que sua ausência ou inadequação pode causar, é pouco aceitável pensar no ensino de línguas (L2/LE), sem incorporar à prática didática o ensino da Pragmática e o desenvolvimento dessa competência. Entretanto, por muito tempo a pergunta que geralmente foi feita, sobretudo nos estudos relacionados à instrução desenvolvidos no campo da ILP, é se tal competência, de fato, pode ser ensinada. Na tentativa de responder a essa questão, Kasper (1997) faz a seguinte colocação:

A resposta simples à pergunta formulada é “não”. A competência, seja linguística ou pragmática, não é ensinável. Competência é um tipo de conhecimento que os alunos possuem, desenvolvem, adquirem, usam ou perdem. O desafio para o ensino de línguas estrangeiras ou de uma segunda língua é se **podemos organizar as oportunidades de aprendizagem de forma que beneficiem** o desenvolvimento da competência pragmática em L2. (p. 1, grifos nossos)

*[The simple answer to the question as formulated is "no". Competence, whether linguistic or pragmatic, is not teachable. Competence is a type of knowledge that learners possess, develop, acquire, use or lose. The challenge for foreign or second language teaching is whether we can arrange learning opportunities in such a way that they benefit the development of pragmatic competence in L2.]*

A autora explica que um falante não nativo adulto pode apresentar uma quantidade considerável de conhecimento pragmático na LE/L2 sem muito esforço, já que alguns desses conhecimentos são universais (princípios organizacionais de uma interação ou a realização de determinados atos fala, por exemplo) e outros podem ser transferidos com sucesso da L1 à LE/L2. Kasper ressalta, entretanto, que esse movimento não é tão natural e, sendo assim, não é sempre que os falantes recorrem às estratégias universais ou transferem seus conhecimentos disponíveis para outras línguas. Portanto, a intervenção didática acaba sendo essencial no desenvolvimento da CP, “não [necessariamente] com o propósito de fornecer aos aprendizes

---

<sup>15</sup> [No "error" of grammar can make a speaker seem so incompetent, so inappropriate, so foreign, as the kind of trouble a learner gets into when he or she doesn't understand or otherwise disregards a language's rules of use.]

novas informações, mas para torná-los conscientes do que já sabem e encorajá-los a usar seu conhecimento pragmático universal ou transferível da L1 em contextos da L2”<sup>16</sup> (KASPER, 1997, p.3).

Ao analisar uma série de trabalhos<sup>17</sup> publicados entre os anos 1980 e 1990 que se empenharam em investigar se realmente a Pragmática pode ser ensinada na LE/L2, Kasper enfatiza três aspectos importantes. Em primeiro lugar, os aprendizes que receberam instrução, quando comparados com aqueles que não foram submetidos a esse processo, mostram uma vantagem no desenvolvimento da CP. Um segundo resultado é que a CP dos aprendizes melhora independentemente da abordagem de ensino adotada para esse fim. Por último, os estudos demonstraram que a Pragmática pode ser ensinada desde os níveis básicos de aprendizagem de segundas línguas (L2/LE).

Os apontamentos de Kasper (1997) são confirmados pelo estado da arte publicado por Taguchi (2015), que faz um levantamento mais recente e detalhado sobre pesquisas publicadas a partir da década de 1990, desenvolvidas com o intuito de ensinar a Pragmática em LE/L2<sup>18</sup>. Os resultados, nesse caso, também revelaram que a maioria dos aspectos pragmáticos da língua é, de fato, ensinável, o que significa que o tratamento didático ajuda a impulsionar o desenvolvimento dessa competência.

Diferentemente das estruturas gramaticais, entretanto, que podem ser ensinadas por meio de regras, o ensino da pragmática enfrenta diversos desafios. Tendo em vista que seus elementos estão estritamente relacionados à cultura de determinada língua e ao contexto da interação, é complexo estabelecer normas ou identificar um único modelo de referência para os fenômenos da língua em uso. Seria pouco praticável, por exemplo, apresentar a um estudante de línguas uma regra específica e fixa sobre quando é adequado realizar um elogio, ou qual é a forma mais apropriada para se fazer um pedido a uma pessoa desconhecida. Enquanto o uso de regras gramaticais pode ser avaliado como “certo” ou “errado”, as normas pragmáticas devem ser submetidas a uma escala de adequação que, considerando o contexto interacional, pode variar entre “completamente adequado” e “completamente inadequado” (SANTORO & NASCIMENTO-SPADOTTO, 2020).

---

<sup>16</sup> [not with the purpose of providing learners with new information but to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts]

<sup>17</sup> Entre outros: House & Kasper (1981); Wildner-Basset (1986; 1984; 1994) Billmyer (1990); Olshtain & Cohen (1990).

<sup>18</sup> Nesse estudo, Taguchi (2015) encontrou 58 pesquisas em seis línguas: 38 em inglês, quatro em espanhol, nove em japonês, três em francês, 2 em alemão e 2 em chinês.

Dessa forma, para se pensar sobre o ensino da Pragmática nas aulas de língua, é necessário analisar os elementos que tradicionalmente compõem esse contexto. Tendo em vista o propósito desta pesquisa, nossa atenção se voltou, em especial, ao material didático e ao tipo de instrução. Na próxima seção, apresentaremos uma revisão dos principais estudos que se dedicaram a esses temas.

## **1.4 O material didático como recurso para o desenvolvimento da competência pragmática no contexto de ensino**

### **1.4.1 O livro didático e seu papel (central) no ensino de línguas (LE/L2)**

Ao se falar de material de ensino de línguas L2/LE, não se pode deixar de reconhecer que, mesmo com a difusão do acesso à Internet e a facilidade do uso de outras tecnologias, o livro didático (doravante LD) ocupa um papel central nesse contexto. Concordamos com Porcellato (2020) que, descrevendo o destaque dado ao LD, observa o seguinte: (a) o LD facilita o trabalho do professor no planejamento das aulas, (b) é um recurso importante para os alunos, que podem utilizá-lo em seus estudos fora da sala de aula, (c) é conveniente para as instituições de ensino, uma vez que garante certa homogeneidade na aplicação do conteúdo a vários grupos.

Devido ao seu protagonismo nas aulas de línguas (LE/L2), o LD é frequentemente visto como uma “autoridade” no contexto de ensino e, conforme afirma Souza (1999),

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (p. 27)

Embora não sejam raros os contextos de ensino onde o LD corresponda “à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”(CORACINI, 1999, p.17), assumir o manual como uma autoridade ou tê-lo como principal referência pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes, tanto do ponto de vista linguístico quanto da percepção sobre aspectos culturais que definem outras sociedades. Nesse âmbito, é válido mencionar a

pesquisa realizada por Landulfo (2019), sobre os LDs de italiano mais consumidos no Brasil. A autora buscou verificar se e, em que medida, as variedades da língua italiana e as diferentes comunidades de falantes do idioma são representadas nesses materiais. Para atingir seus objetivos, a pesquisadora estabeleceu então quatro categorias: i) pluralidade linguístico-cultural, ii) família, iii) gênero, e iv) raça e etnia. Salvo raras exceções, nos resultados, foi possível observar primeiramente que não há espaço nos LDs de italiano para comunidades de falantes da língua que se encontram fora da Itália. Quanto à “família”, a autora verificou que tal categoria é representada praticamente sempre com os mesmos elementos: pai, mãe e dois filhos. Em relação ao “gênero”, Landulfo constatou que às mulheres e aos homens são atribuídos papéis sócio-historicamente pré-definidos para cada gênero. Por fim, sobre a categoria “raça e etnia”, a pesquisadora percebeu que pessoas negras são majoritariamente colocadas em posições subalternas, exercendo sempre profissões de menor prestígio social.

A investigação realizada por Landulfo (2019) não contempla diretamente aspectos da língua em uso amparados pela Pragmática, entretanto, pareceu-nos interessante mencioná-la, sobretudo por duas razões. Primeiramente, é um estudo realizado no campo do ensino de italiano no Brasil, área em que se encontra também nosso trabalho. Em segundo lugar, os resultados dessa pesquisa nos permitem inferir que a falta de pluralidade nos LDs pode incidir também na pouca variedade tanto de contextos interativos quanto de papéis sociais dos interlocutores. Essa deficiência, por sua vez, pode ser um indicativo de que os LDs de italiano utilizados no Brasil não são materiais ideais para o ensino da pragmática.

Contudo, ainda que um estudo concentrado em questões culturais possa nos dar alguns indícios sobre a inadequação do LD para o desenvolvimento da CP, é necessário voltar nosso foco ao modo como aspectos linguísticos, especificamente elementos da língua em uso tratados pela Pragmática, são, de fato, apresentados nesses materiais. Alguns trabalhos investigaram se e em que medida o LD pode ser utilizado para o ensino da pragmática. Esses estudos se concentram basicamente em: comparar o *input* pragmático dos manuais com *corpora* de língua falada; observar a frequência com que os atos de fala se apresentam e de que maneira são distribuídos em diferentes níveis de proficiência; verificar se as estratégias de realização de atos de fala condizem com aquilo que é apresentado nas teorias que tratam do tema; e analisar se os LDs disponibilizam informações de tipo metapragmático como parte do conteúdo.

Nos parágrafos que seguem, descrevemos alguns estudos, que selecionamos para exemplificar como essas pesquisas são conduzidas. A maioria deles, como pode ser observado, concentra-se em investigar os LDs de inglês (L2/LE). Contudo, no campo do

italiano, há também algumas investigações, as quais reportamos ao final. Os resultados desses trabalhos, de um modo geral, não são nada promissores.

A pesquisa realizada por Badovi-Harlig *et al* (2015) é um exemplo de estudo que compara o *input* pragmático nos LDs com *corpora* de língua falada. O objetivo principal desse trabalho é investigar o efeito da instrução na aquisição de rotinas pragmáticas, utilizadas em contextos de discussões acadêmicas. Contudo, para desenvolver essa investigação, em uma das fases da pesquisa, os autores elaboraram um material didático específico para o ensino de tais rotinas, utilizando o *Michigan Corpus of Academic Spoken English*<sup>19</sup> (MICASE) como fonte de insumo autêntico. A elaboração desse material ocorreu em três fases: a) identificação das expressões autênticas relacionadas a acordos, desacordos e esclarecimentos no discurso acadêmico; b) identificação de exemplos presentes no *corpus*, e c) desenvolvimento das atividades didáticas. Na primeira etapa do desenvolvimento do material, os estudiosos examinaram LDs, extraindo todos os enunciados sugeridos como relevantes para expressar concordância, discordância e pedir esclarecimentos. Em seguida, tais enunciados foram comparados com expressões, com a mesma função, encontradas no *corpus* MICASE. Com as análises, os pesquisadores perceberam que muitas das expressões presentes nos LDs eram muito mais longas do que aquelas encontradas no *corpus* de língua falada. Por exemplo, a expressão *You're right about that* foi encontrada com frequência nos LDs, mas aparece raras vezes no *corpus*, enquanto a fórmula *You're right* tem alta recorrência no *corpus* e está ausente nos manuais. Além disso, ao examinar a força ilocutória dos enunciados, perceberam no *corpus* de língua falada uma alta recorrência de concordâncias utilizadas como estratégia para o desacordo (ex. *Yeah but* e *Ok but*), porém, nos LDs, nenhuma expressão com essa característica foi encontrada.

Além da comparação do *input* pragmático nos manuais com *corpora* de língua falada, outra forma comum de explorar o modo como a pragmática se apresenta nos LDs é observar com que frequência os atos de fala se apresentam e, ainda, como são distribuídos nos diversos níveis de proficiência dos materiais. Nesse âmbito, Alemi *et al* (2013) investigaram quatro atos de fala – pedido, pedido de desculpas, reclamação e recusa – em três coleções de LDs bastante utilizadas no contexto de ensino de inglês L2/LE. Os autores verificaram se a frequência em que os atos de fala aparecem aumenta à medida que o nível dos livros se torna mais avançado e, dessa forma, se os diálogos presentes nos manuais são apropriados, do ponto de vista pragmático. O resultado das análises mostrou, primeiramente, que o nível de

---

<sup>19</sup> Conforme Bardovi-Harlig *et al* (2015), o *corpus* MICASE é composto de 1,8 milhão de palavras, aproximadamente 200 horas de gravações transcritas, incluindo palestras, discussões em sala de aula, sessões de laboratório, seminários e sessões de orientações didáticas da Universidade de Michigan.

distribuição dos atos de fala é diferente em cada uma das coleções investigadas. Além disso, foi observado que em apenas um dos manuais analisados a frequência dos atos de fala aumenta conforme o nível de proficiência do material. Desse modo, concluiu-se que os diálogos presentes nesses LDs não podem ser considerados pragmaticamente apropriados: para os alunos se tornarem falantes competentes, os diálogos dos livros deveriam incluir uma distribuição mais uniforme dos atos de fala.

Para verificar a eficiência dos LDs no ensino da pragmática, algumas pesquisas se concentraram também em verificar as estratégias de realização de atos de fala. Um exemplo de trabalho desenvolvido com esse escopo foi realizado por Meihami & Khanlarzadeh (2015), que analisaram o pedido, a recusa e o pedido de desculpas. Os autores trabalharam com o nível elementar tanto de livros “globais” – distribuídos por diversos países do mundo – quanto de livros “locais”, elaborados por especialistas de acordo com as necessidades e características do contexto onde serão utilizados. Para desenvolver a pesquisa, os estudiosos basearam-se nas categorias apresentadas por Beebe *et al* (1989), no que diz respeito às recusas; em Blum-Kulka *et al* (1989) para os pedidos, e em Olshtain & Cohen (1983) para os pedidos de desculpas. O resultado das análises mostra que, embora os livros globais e locais compartilhassem um número considerado suficiente de atos de fala de pedidos e recusas, ambos os materiais falham em apresentar o pedido de desculpas de forma adequada. Os LDs analisados, além de não incluir um número suficiente de pedidos de desculpas, também desconsideram as várias estratégias por meio das quais esse ato de fala pode ser realizado (OLSHTAIN & COHEN, 1983).

Outro exemplo de trabalho que buscou verificar o quanto LDs podem ser adequados para o desenvolvimento da CP dos alunos foi desenvolvido por Petraki & Bayes (2013), que verificaram se e de que maneira informações metapragmáticas são apresentadas nesses materiais. As autoras analisaram a realização de pedidos em cinco LDs de inglês para nível intermediário mais consumidos na Austrália, verificando – com base na teoria dos atos de fala, teoria da polidez e em estudos sobre a análise da conversação – o nível de autenticidade dos diálogos presentes nos materiais e a forma como elementos do contexto e aspectos interculturais que permeiam a realização desse ato de fala são apresentados explicitamente aos estudantes. O resultado desse trabalho mostra que os LDs examinados não possuem exemplos adequados ou suficientes, considerando aspectos como grau de imposição, distância social ou poder relativo. Além disso, as estudiosas observaram que os materiais não fornecem explicações metapragmáticas apropriadas, nem oportunidades diversificadas de prática da oralidade aos alunos.

A presença de informações metapragmáticas e de *input* relevantes do ponto de vista da pragmática também foram objetos de análise na pesquisa de Vellenga (2004). A estudiosa observou que, de um modo geral, há uma escassez de informações metalinguísticas e metapragmáticas nos LDs. Além disso, percebeu que, mesmo quando tais informações são incluídas, o conteúdo é frequentemente limitado, refletindo um modelo pobre para a realização de atos de fala apropriados do ponto de vista da pragmática.

Além das informações metapragmáticas no tratamento dos atos de fala, Ren & Han (2016), que trabalharam com 10 LDs de inglês, publicados a partir de 2009, averiguaram a maneira como a variação pragmática intralinguística é representada nesses materiais. Os autores constataram que, no que diz respeito às informações metapragmáticas, o conteúdo é ainda bastante sub-representado na maioria dos LDs. No que concerne aos atos de fala, observaram que, em grande parte do material, a gama de atos apresentados é bastante limitada. Verificaram ainda que alguns atos de fala são apresentados com certa diversidade de enunciados, o que parece um resultado animador, se comparado com o que foi encontrado em estudos feitos com livros publicados menos recentemente (VELLENGA, 2004). Contudo, perceberam que, embora alguns LDs apresentem mais expressões possíveis para a realização de determinados atos de fala, o material não fornece qualquer explicação metapragmática sobre o conteúdo. Por fim, os estudiosos afirmam que nenhum dos LDs examinados fornece qualquer informação sobre a variação da pragmática intralinguística.

O trabalho de Limberg (2016), que investigou três séries de LDs de inglês (LE) muito difusos na Alemanha, é mais um exemplo do nível de inadequação desse tipo de material para o desenvolvimento da CP. Nesse estudo, o autor comparou a ocorrência e a realização de pedidos de desculpas com *corpora* de língua falada e analisou também as tarefas didáticas oferecidas pelos manuais. Limberg percebeu primeiramente que os pedidos de desculpas nos LDs são limitados, quando comparados aos *corpora*, no que diz respeito à frequência em que são realizados e às funções que tal ato pode assumir. Nas tarefas correspondentes ao pedido de desculpas, o estudioso notou foco maior naquelas de tipo pragmalinguístico, onde os alunos escolhem frases a serem utilizadas em diálogos autoconstruídos. As tarefas sociopragmáticas, como realizar um pedido de desculpas sob condições socioculturais variáveis, por sua vez, não são oferecidas pelos LDs. O autor observou ainda que há algumas informações metapragmáticas fornecidas em “caixas”, com expressões úteis para os alunos completarem uma tarefa ou um exercício. Embora possam, de fato, servir como ferramentas linguísticas para a construção da língua em tarefas de prática oral ou escrita, na maioria das vezes, tais informações são apresentadas sem qualquer tipo de explicação. Por fim, Limberg afirma que os manuais analisados sugerem maneiras de como focar questões relativas à pragmática,

incluindo páginas dentro das unidades de ensino em que determinado fenômeno da língua em uso é explicitamente tratado. Contudo, tais tarefas, uma vez que são colocadas como “extras”, são realizadas somente se o professor as entende como importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Conforme os exemplos que mostramos, a grande maioria dos estudos que analisaram a qualidade do *input* pragmático se concentram nos LDs de inglês (LE/L2). No campo de ensino do italiano há, contudo, os trabalhos de Nuzzo (2013; 2015; 2016), que se propôs a verificar até que ponto os manuais de ensino do idioma podem ser considerados uma fonte confiável para o desenvolvimento da CP dos alunos.

Nuzzo (2013) analisou 17 LDs de língua italiana L2, comparando o ato do agradecimento apresentado nos manuais com a sua realização em séries televisivas. Os resultados desse estudo apresentaram-se alinhados com os trabalhos que descrevemos anteriormente sobre o ensino de língua inglesa. A autora verificou consideráveis diferenças, tanto do ponto de vista pragmalinguístico quanto do sociopragmático, entre a realização do agradecimento nos LDs e nas séries de TV. No que concerne à pragmalinguística, Nuzzo percebeu que, embora a distribuição das estratégias para a realização do ato seja semelhante nas duas fontes, a diversidade e a frequência de modificadores linguísticos são substancialmente menores nos LDs. A respeito do aspecto sociopragmático, a estudiosa observou grandes diferenças tanto na diversidade de motivos pelos quais os falantes seriam induzidos a realizar um agradecimento, quanto no tipo de relações sociais entre interlocutores.

Na publicação 2015, a estudiosa italiana também compara a qualidade do *input* pragmático de LDs de italiano L2 com a língua usada em séries televisivas, observando, dessa vez, o elogio e o convite. O resultado das análises mostrou que, a respeito dos elogios, as séries de TV oferecem uma variedade mais ampla tanto de estratégias quanto de dispositivos de modificação, que, além disso, aparecem em uma frequência muito maior no conteúdo televisivo. No que concerne aos convites, as análises mostram que, embora ambas as fontes mostrem uma gama semelhante de estratégias para realização do ato, as séries de TV oferecem uma variedade mais ampla e uma maior frequência de dispositivos de modificação. Ao analisar ainda as respostas dadas aos convites, a linguista verificou que tanto nos LDs quanto nas séries televisivas, a recusa é geralmente acompanhada de modificadores que buscam mitigar a ameaça à face do interlocutor. Contudo, nos casos de aceitação, as respostas presentes nos manuais seguem sempre o mesmo padrão, enquanto nas séries o ato é realizado com uma variação muito maior.

Por fim, o trabalho de Nuzzo (2016) analisa a realização de agradecimento e elogios em 17 LDs de italiano, comparando o conteúdo dos manuais com séries televisivas, com o



*corpus* LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato*) e com registros de conversas espontâneas entre amigos e familiares. Sobre os agradecimentos, a estudiosa observou diferenças entre os manuais e o conteúdo televisivo, que apresenta uma gama mais ampla de formas linguísticas para a realização do ato. Além disso, a frequência e a variedade de modificadores são também maiores nas séries de TV. Nuzzo observou também que nos LDs, o agradecimento é prevalentemente realizado como resposta a um pedido satisfeito, enquanto nas séries o ato é também uma reação a um gesto espontâneo, interpretado como um benefício. Com a análise, verificou-se ainda que, nos manuais, há pouca variedade de contextos comunicativos, reduzindo assim o tipo de relação que se estabelece entre os interlocutores. Quanto aos elogios, os resultados não foram diferentes. Observou-se que a frequência e a variedade dos modificadores são inferiores nos manuais, em relação às duas fontes confrontadas: séries de TV e os *corpora* de língua falada. As análises mostraram ainda que nos LDs, os elogios parecem mais “diretos” e “secos”, em relação às outras fontes. Da comparação com fala espontânea e material filmico, conclui-se então que os LDs representam uma fonte pobre sobretudo no que concerne à apresentação de instrumentos linguísticos que têm a função de modular a intensidade dos atos de fala conforme a variedade dos contextos comunicativos.

Os trabalhos que apresentamos apontam que o LD, mesmo sendo um protagonista no contexto de ensino e aprendizagem de línguas (LE/L2), não pode “ser considerado uma fonte confiável de informações pragmáticas para alunos de idiomas em sala de aula”<sup>20</sup> (BARDOVI-HARLIG, 2001, p.25). Esses estudos indicam que tal material é elaborado com base na intuição de falantes nativos envolvidos no processo de produção editorial e, diferentemente do que deveria ocorrer, não se baseiam em estudos empíricos que tratam os fenômenos da língua em uso, tampouco em *corpora* que mantêm as características reais da língua falada. As pesquisas mostram ainda que informações metapragmáticas não são apresentadas de forma suficiente ou coerente nos LDs, o que também não induz a reflexões produtivas sobre elementos da língua em uso. Assim, os resultados dessas investigações revelam que o LD, mesmo sendo em muitos contextos sociais a única fonte de *input* a que os alunos são expostos (CORACINI, 1999; NUZZO, 2013), não apresenta referências suficientes e adequadas para o desenvolvimento da CP dos estudantes.

---

<sup>20</sup> [(...) *cannot be counted on as a reliable source of pragmatic input for classroom language learner.*]

#### 1.4.2 O uso de *corpora* como insumo no desenvolvimento da competência pragmática

Conforme descrevemos na seção anterior, o LD apresenta uma série de limitações no que diz respeito ao ensino da Pragmática. De fato, para o desenvolvimento da CP em aulas de língua, são necessárias referências que apresentem aspectos da língua fundamentais para uma comunicação eficaz. Como explicitam Boxer & Pickering (1995, p. 56), “somente por meio de materiais que reflitam como realmente falamos, ao invés de como pensamos que falamos, os alunos de línguas receberão um relato preciso das regras para falar uma segunda língua ou língua estrangeira.”<sup>21</sup>

A busca de dados que reflitam como “realmente falamos” caracteriza também a Pragmática cross-cultural, da qual, por essa razão, a ILP acabou incorporando - especialmente no início da sua definição como área de pesquisa - tanto a perspectiva metodológica quanto os próprios resultados.

Um trabalho muito consultado no âmbito da pragmática cross-cultural é o *Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP), desenvolvido por Blum-Kulka, House & Kasper (1989). Nessa pesquisa, as autoras investigaram a realização de pedidos e pedidos de desculpas em sete idiomas diferentes (francês, dinamarquês, alemão, hebraico e inglês em três variedades: americana, australiana e britânica), categorizando as expressões utilizadas nos atos de fala com um único sistema de codificação para todas as línguas. Dessa maneira, foi possível alcançar resultados significativos tanto sobre aspectos específicos da realização de pedidos e pedidos de desculpas em cada idioma, quanto sobre diferenças culturais que permeiam a realização desses atos.

Os dados analisados no CCSARP foram coletados por meio do *Discourse Completion Task* (DCT), que consiste na apresentação de situações, às quais os participantes são orientados a reagir. No trabalho de Blum-Kulka *et al* (1989), os DCTs utilizados se configuram, mais precisamente, como DCTs escritos – ou *Written DCTs* (WDCTs) – e são compostos pela descrição da situação, com um diálogo e um espaço, que corresponde a um turno conversacional, para a resposta do participante. Contudo, os DCTs podem se apresentar também em outros formatos. Alguns estudos optam, por exemplo, por eliminar o diálogo, deixando, após a descrição da situação, um único campo em aberto para a resposta do participante (BEEBE & TAKAHASHI, 1989; OGIERMANN, 2009). Além desse modelo, há

---

<sup>21</sup> [Only through materials that reflect how we really speak, rather than how we think we speak, will language learners receive an accurate account of the rules of speaking in a second or foreign language.]

também uma adaptação do WDCT para o modo oral (ODCT), no qual é solicitado aos participantes que primeiramente leiam a descrição da situação e, em seguida, apresentem sua resposta oralmente.

Embora esteja entre as metodologias de coleta de dados tradicionalmente utilizadas nas pesquisas da área, o DCT é com frequência alvo de críticas. Alguns pesquisadores questionam a validade do método, argumentando que as respostas eliciadas não apresentam elementos extralinguísticos e prosódicos, são descontextualizadas – uma vez que carecem de uma sequência interacional mais complexa – e, sobretudo, não refletem o que os falantes diriam, mas sim o que pensam que diriam (TURNBULL, 2001; GOLATO, 2003). Contudo, conforme coloca Ogiermann (2018), as respostas coletadas por meio dos DCTs contêm uma gama semelhante de expressões linguísticas àquelas encontradas em outros tipos de dados. A autora ainda ressalta que o objetivo dos estudos da pragmática cross-cultural e interlinguística é estabelecer padrões gerais da língua em uso, específicos de determinada cultura. Desse modo, não é considerado crucial que os informantes usem exatamente as mesmas expressões que usariam, caso se encontrassem em uma das situações descritas, desde que suas respostas sejam social e culturalmente apropriadas. Além disso, diferentemente do que ocorre na coleta de dados naturalísticos, que envolve inclusive questões éticas da pesquisa científica, a estudiosa enfatiza que os DCTs oferecem diversas vantagens de ordem prática, sobretudo em projetos de larga escala, pois permitem maior controle das variáveis, o que possibilita a análise de diferentes aspectos de qualquer ato de fala, em uma variedade de contextos.

Além dos DCTs, também os *role plays* são muito utilizados como instrumento de coleta de dados nas pesquisas em Pragmática. Trata-se de “simulações de encontros comunicativos, geralmente em duplas, baseadas nas descrições de papéis”<sup>22</sup> (KASPER, 2000, p. 232). Segundo Kasper (2000), pode ser feita uma distinção entre os *role plays* espontâneos, onde os participantes mantêm suas verdadeiras identidades, e os simulados, quando eles desempenham um papel assumindo uma identidade diferente. Podem ainda ser classificados como abertos ou fechados. No *role play* aberto, a situação e os papéis dos interlocutores são especificados em *prompts* distribuídos individualmente e a interação ocorre sem qualquer determinação de tempo ou quantidade de turnos. No *role play* de tipo fechado, por outro lado, o interlocutor responde, em um único turno, à descrição de uma situação ou ao início da interação, que foi realizada por um interlocutor (KASPER, 2000).

Como exemplo de estudo que utilizou o *role play* como instrumento de coleta de dados, podemos citar o trabalho de Santoro (2012), cujo objetivo é investigar a realização de

---

<sup>22</sup> [simulations of communicative encounters, usually in dyads, based on role descriptions]

pedidos e pedidos de desculpas em língua italiana. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, interações entre falantes nativos foram gravadas em áudio e vídeo por meio de *role plays*, que a pesquisadora denomina semiabertos. Diferentemente dos tipos aberto e fechado, nessa metodologia, os participantes (A) e (B) são parcialmente guiados. O informante (A), que tem a função de iniciar a interação, é o único a receber o *prompt* escrito, que o estimula a realizar o ato, seguindo as instruções dadas. Como no *role play* aberto, não são preestabelecidas nem a quantidade de turnos nem a duração das interações (SANTORO, 2012).

Assim como os DCTs, os *role plays* também recebem críticas no que diz respeito à sua validade, principalmente por trabalhos que defendem o estudo da pragmática exclusivamente a partir de dados naturalísticos (WOLFSON, 1981; GOLATO, 2003). Porém, pesquisas que se concentram em comparar *role plays* com conversas espontâneas ou outras metodologias consideradas de ocorrência natural têm mostrado que os dados obtidos por meio de tal instrumento podem ser considerados válidos e confiáveis (KASPER & DAHL, 1991; KASPER, 2000). Além disso, os *role plays*, conforme ressalta Félix-Brasdefer (2010), garantem um controle maior das variáveis, principalmente se comparados às gravações de conversas espontâneas, oferecendo também a possibilidade de “capturar a dinâmica da interação social (face a face) que nos permite examinar os atos de fala em diversos turnos.”<sup>23</sup> (p. 47)

#### **1.4.3 Filmes, séries de TV e outros textos como recursos para o ensino da competência pragmática**

Além de *corpora* constituídos por dados coletados com diferentes metodologias para o estudo de fenômenos pragmáticos, para o desenvolvimento da CP, pode ser também utilizado material autêntico, isto é, “textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; [e que] consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística” (VIEIRA, 2012, p.14).

Para o ensino da Pragmática, é especialmente útil o material cinematográfico, que, como afirma Maugeri (2020, p. 68), contém “componentes linguísticos e culturais necessários

---

<sup>23</sup> [capture the dynamics of social (face-to-face) interaction that allow us to examine speech act sequences across multiple turns.]

ao enriquecimento da experiência cultural e comunicativa do aluno”<sup>24</sup> e, dessa forma, podem ser considerados uma fonte de modelos e valores de referência de determinada sociedade. O autor ressalta que através do material cinematográfico é possível analisar tanto aspectos da língua oral (expressões idiomáticas, sotaques, variedades dialetais e diferenças sociolinguísticas) quanto elementos extralinguísticos como a vestêmica, a cinésica e a proxêmica.

Sobre o uso do material cinematográfico para o ensino da pragmática em L2/LE, Rose (1997) afirma que o filme fornece amplas oportunidades para abordar todos os aspectos da língua em uso em uma variedade de contextos e, além disso, oferece, do ponto de vista mais prático, a possibilidade de repetir as visualizações, que podem proporcionar o acesso a várias particularidades pragmáticas de uma única cena. Além disso, o autor enfatiza que, em determinados contextos de ensino, “a exposição ao filme é geralmente o mais próximo a que os alunos de línguas chegarão de testemunhar ou participar da interação de um falante nativo”<sup>25</sup> (ROSE, 1997, p. 283).

Certamente é necessário reconhecer que a língua utilizada nos filmes possui peculiaridades próprias do gênero (ROSSI, 2011). Diadori (2020) afirma que o diálogo cinematográfico segue um roteiro e trata-se, portanto, de uma “escrita recitada”. Ainda que as interações sejam orais, a autora completa, nos diálogos podem não estar presentes traços da fala espontânea como pronúncia, velocidade, concordâncias, períodos elípticos, recursos a elementos dêiticos etc. Nas interações extraídas dos filmes, também não há, segundo a autora, características que contribuem para a compreensão da mensagem, como repetições, pedidos de esclarecimentos, marcadores discursivos que permitem verificar constantemente se a mensagem foi ouvida e compreendida etc.

Entretanto, alguns estudos, já desenvolvidos no campo da pragmática, têm mostrado que, mesmo não sendo considerada “real”, a língua dos filmes está muito próxima daquela utilizada nos discursos naturais. Um exemplo de trabalho dessa natureza foi desenvolvido por Rose (2001), que analisa elogios e respostas a elogios, comparando diálogos extraídos de quarenta filmes norte-americanos com um *corpus* de fala espontânea<sup>26</sup>. Os resultados desse

---

<sup>24</sup> [i testi filmici contengono componenti linguistiche e culturali necessarie all'arricchimento dell'esperienza culturale e comunicativa del discente]

<sup>25</sup> [exposure to film is generally the closest that language learners will ever get to witnessing or participating in native speaker interaction.]

<sup>26</sup> O *corpus* de fala espontânea utilizado por Rose (2001) para o desenvolvimento desse trabalho foi coletado por Wolfson & Manes (1980), que categorizaram fórmulas de realização de elogios e respostas a elogios presentes em 686 ocorrências.

estudo mostraram que, de fato, as fórmulas de realização dos atos extraídos dos filmes são próximas daquelas recorrentes no *corpus* de fala espontânea e, dessa maneira, o autor conclui que a linguagem cinematográfica, sobretudo em uma perspectiva pragmatolinguística, é bastante representativa quando comparada ao do discurso real.

No âmbito do ensino, também há estudos que apontam para a eficácia do material cinematográfico para fins didáticos em geral e, especificamente, para o desenvolvimento da CP dos estudantes. Um trabalho relevante a esse respeito foi desenvolvido por Guerra & Martínez-Flor (2003) que, investigando o pedido em língua inglesa, têm os seguintes objetivos: i) comparar como a realização desse ato de fala ocorre em três livros didáticos de inglês como LE e em três filmes norte-americanos, e ii) explorar a utilização de filmes como ferramenta para o desenvolvimento de CP em aulas de língua. Os resultados mostraram primeiramente que os pedidos em LDs são, na maioria dos casos, realizados por meio de estratégias diretas (modo imperativo), enquanto nos filmes o ato de fala, além de se ser mais contextualizado, é realizado por meio de uma ampla variedade de estruturas linguísticas. Dessa forma, as autoras verificaram que o uso de filmes para o ensino de línguas, especificamente da pragmática, tem grande valor potencial para desenvolver a CP, já que fornece uma maior quantidade de exemplos da língua em uso mais próxima da realidade em uma gama muito mais ampla de contextos interacionais.

Para fins de ensino, portanto, o material cinematográfico, assim como o conteúdo televisivo pode ser considerado, de fato, um material válido. Conforme aponta Tatsuki (2006), apesar de ainda serem poucos os estudos que comparam a língua utilizada no material cinematográfico com a língua da vida real, muitos filmes apresentam cenas que correspondem à vida cotidiana e os roteiristas têm a preocupação de criar diálogos que, embora possam apresentar algumas diferenças em relação à fala espontânea, também criem a ilusão de uma conversa real. O compromisso com a vida real é algo certamente presente no cinema e nas séries televisivas, pois os diálogos devem, em algum grau, corresponder à realidade, “caso contrário, a identificação do espectador com os personagens [...] pode ser impactada negativamente, afetando potencialmente o sucesso do programa.”<sup>27</sup> (QUAGLIO, 2009 p.13)

---

<sup>27</sup> [*otherwise, viewer identification with the show characters can be negatively impacted, thus, potentially, affecting the success of the show.*]

## 1.5 Como ensinar a pragmática?

### 1.5.1 O processo de aprendizagem e a importância da percepção (ativa)

Como vimos, trabalhos desenvolvidos no campo da ILP mostram que, mesmo com tantas particularidades, a pragmática em L2/LE, além de necessária, pode ser ensinada. Pesquisas de caráter interventivo (*interventional studies*), ou seja, que se concentraram em investigar os efeitos das instruções de ensino para o desenvolvimento da CP (KASPER, 2001), baseiam-se tanto nas teorias que tratam dos fenômenos da língua relativos a esse campo do saber, quanto em modelos teóricos sobre a aquisição de segunda língua (SLA).

Uma das hipóteses mais discutidas e exploradas no âmbito da SLA, já com certo espaço no ensino da pragmática LE/L2, é a *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990; 1993; 1995; 2001).

Em seus trabalhos, o linguista defende, essencialmente, que a simples exposição à língua-alvo não é suficiente para o aprendizado. Dessa forma, se coloca, por um lado em oposição às ideias de Krashen (1982; 1985) que assume o "*input* compreensível" como elemento suficiente para que uma língua seja aprendida, por outro, em concordância com as hipóteses de Swain (1985), que considera o *output* um mecanismo pelo qual é possível entender o processo de aprendizagem. Segundo Schmidt, portanto, para se aprender, é necessário perceber (*noticing*) o *input* disponível e reconhecer (*understanding*) as regras que norteiam o adequado uso da língua. Partindo dessa ideia, o autor afirma que o "*intake* é a parte do *input* que o aluno percebe"<sup>28</sup> (SCHMIDT, 1990, p.139).

Schmidt (1993) alega que o aprendizado subliminar é impossível e que os modelos de aprendizagem implícita e explícita se diferenciam pelo nível de consciência envolvido no processo, sendo que a aprendizagem implícita "refere-se à generalização inconsciente que ocorre a partir de exemplos"<sup>29</sup> (p. 26). Esse tipo de aprendizagem, segundo o autor, pode ser considerado um produto que resulta de algum nível de consciência sobre dados estruturados, e seus mecanismos envolvem uma alternância em redes complexas entre o fortalecimento e o enfraquecimento de conexões com a experiência do aluno. A aprendizagem explícita, por sua vez, diz respeito à capacidade consciente de resolução de problemas e depende de mecanismos

---

<sup>28</sup> [*intake is that part of the input that the learner notices.*]

<sup>29</sup> [*refers to nonconscious generalization from examples.*]

como tentativas de formar representações mentais, buscar a memória por conhecimentos relacionados a determinado tema, formar e testar hipóteses. Ao avaliar ambos os tipos de aprendizagem, Schmidt (1993) faz a seguinte afirmação:

Tanto a aprendizagem implícita quanto a explícita têm pontos fortes específicos. A aprendizagem implícita parece ser superior para a aprendizagem de padrões difusos com base em semelhanças perceptivas e a detecção de covariância não saliente entre variáveis, enquanto a aprendizagem explícita é superior quando um domínio contém regras que são baseadas em relações lógicas em vez de semelhanças perceptivas. (p. 26)

*[Both implicit learning and explicit learning have particular strengths. Implicit learning appears to be superior for the learning of fuzzy patterns based on perceptual similarities and the detection of nonsalient covariance between variables, while explicit learning is superior when a domain contains rules that are based on logical relationships rather than perceptual similarities.]*

Segundo Ellis (2009), os processos de aprendizagem explícito e implícito podem estar correlacionados, em algum grau, com os conhecimentos explícito e implícito. O estudioso afirma que enquanto o conhecimento implícito é acessado mais facilmente no uso “não planejado da língua”, o explícito se relaciona àquilo que pode ser declarado por meio de processos de consciência. Dessa forma, para o autor,

O conhecimento implícito não pode ser descrito como existe na forma de conexões estatisticamente ponderadas entre nós de memória, e suas regularidades só se manifestam no uso real da língua. É por isso que os alunos não podem explicar sua escolha de formas implícitas. Em contraste, o conhecimento explícito existe como fatos declarativos que podem ser “declarados”. (p.13)

*[Implicit knowledge cannot be described as it exists in the form of statistically weighted connections between memory nodes, and its regularities are only manifest in actual language use. This is why learners cannot explain their choice of implicit forms. In contrast, explicit knowledge exists as declarative facts that can be ‘stated’.]*

Voltando à importância da percepção para o aprendizado, Schmidt (1990) afirma que esse requisito se aplica igualmente a todos os aspectos da língua: lexical, fonológico, gramatical e pragmático. Tendo em vista os aspectos da língua que são tratados pela pragmática, para o desenvolvimento da CP no contexto de ensino, os alunos devem então “perceber” (*noticing*) tanto as formas da língua que podem ser utilizadas para a realização dos



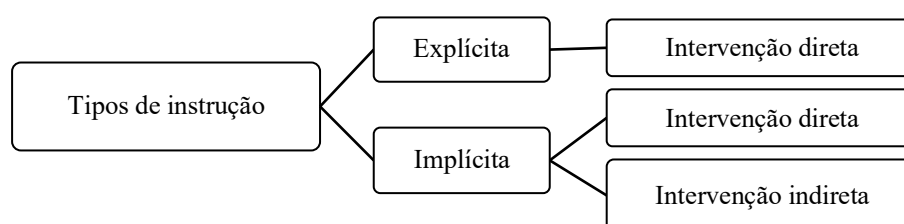
atos de fala (aspectos pragmalinguísticos), quanto as características do contexto interacional (elementos sociopragmáticos) que definem a escolha de tais formas.

### 1.5.2 O processo de ensino e os diferentes tipos de instrução

Assim como ocorreu com o ensino da gramática e do léxico, a maioria dos estudos que se ocuparam do desenvolvimento da CP em contexto didático propuseram-se a investigar o efeito relativo a diferentes instruções de ensino, configuradas essencialmente como de tipo implícito ou explícito.

Para falar das diferenças entre a instrução implícita e a explícita, em um trabalho realizado com outros autores, Ellis (2009), primeiramente, retoma a divisão que apresentou em um estudo anterior (ELLIS, 2005) entre instrução direta e instrução indireta: a primeira envolve uma especificação prévia daquilo que será o objeto de ensino e, desse modo, requer um programa de estudos estruturado. A intervenção indireta, por outro lado, visa a criar condições para que os alunos possam aprender a se comunicar na língua-alvo pela própria experiência do aprendizado. Para o estudioso, as abordagens implícita e explícita não se correlacionam diretamente às instruções direta e indireta, contudo, podem ser identificadas por essa distinção. A instrução explícita, pela sua natureza, constitui claramente uma intervenção direta. Já a instrução implícita pode ser indireta, mas também direta, quando se determina o objeto de ensino. No processo didático, busca-se, no entanto, mascarar tal objeto, fazendo com que as regras não ocupem um lugar predominante na consciência dos alunos. O autor completa dizendo que, nesse tipo de situação, faz-se necessária a criação de um ambiente de aprendizagem “enriquecido” com o objeto de ensino, sem que a atenção dos alunos se volte necessariamente para ele. No quadro abaixo, ilustramos os tipos de instrução para o ensino de línguas sugeridos por Ellis (2009):

**Figura 1: Tipos de instrução para o ensino de línguas sugeridos por R. Ellis *et al* (2009)**



Segundo Ellis (2009), a instrução implícita capacita o aluno a inferir, sem a intenção de aprender, as regras de uso de determinado objeto de ensino, internalizando-as sem que sua atenção seja focalizada diretamente nelas. Na instrução explícita, por outro lado, os alunos são orientados a desenvolver a consciência metalinguística das regras, o que, por sua vez, pode ser feito de modo dedutivo ou indutivo.

Tradicionalmente, conforme é exposto por Decoo (1996, p. 96), o método dedutivo é o processo que vai “das regras formuladas conscientemente à aplicação no uso da língua”<sup>30</sup> enquanto o processo indutivo parte do “uso real da língua, do qual ‘emergirão’ padrões e generalizações.”<sup>31</sup> Especificamente no ensino da pragmática, a diferença entre ensino dedutivo e indutivo se dá, conforme afirmam Ishihara & Cohen (2010), da seguinte maneira:

A instrução é dedutiva quando fontes externas, como professores e materiais, fornecem aos alunos informações explícitas sobre a pragmática antes que eles estudem os exemplos. No ensino indutivo, os alunos analisam dados pragmáticos para descobrir as normas pragmáticas em L2 que governam os vários usos da linguagem. (p. 116)

*[Instruction is deductive when outside sources, such as teacher and materials, provide learners with explicit information about pragmatics before learners study examples. In inductive teaching, learners analyze pragmatic data to discover L2 pragmatic norms that govern various language uses.]*

Na prática de ensino, cabe enfatizar, Glaser (2014) afirma que, embora sejam frequentemente relacionados diretamente ao ensino explícito e implícito, os termos que compõem a dicotomia dedutivo-indutivo referem-se, na verdade, à sequência em que são apresentadas as atividades de cada unidade de ensino, ou seja, seu ponto de partida. Dessa forma, é natural que o ensino implícito se configure como indutivo, contudo é possível também se pensar em uma combinação de estratégias, como explícita-dedutiva ou ainda explícita-indutiva.

Baseados em estudos precedentes sobre o papel da instrução no SLA<sup>32</sup>, Housen & Pierrard (2005) apresentam um quadro (Quadro 1) com as diferenças entre as abordagens implícita e explícita, enfatizando estratégias relacionadas mais diretamente à prática didática:

---

<sup>30</sup> *[from consciously formulated rules to the application in language use.]*

<sup>31</sup> *[the real language use, from which will "emerge" patterns and generalizations.]*

<sup>32</sup> Os autores se referem aos trabalhos de Norris & Ortega (2000); De Keyser (1995) e Ellis (2001, 2002)

**Quadro 1: Diferença entre instrução implícita e explícita conforme Housen & Pierrard**

<b>Abordagem implícita</b>	<b>Abordagem explícita</b>
Atrai a atenção para as formas desejadas	Direciona a atenção para as formas desejadas
Ocorre espontaneamente (ex.: em atividades orientadas para a comunicação)	É predeterminada e planejada (ex.: é o principal foco e objetivo da atividade do professor)
É discreta (mínima interrupção da comunicação do significado)	É invasiva (interrupção da comunicação do significado)
Apresenta as formas desejadas em contexto	Apresenta as formas desejadas de forma isolada
Não faz uso de metalinguagem	Usa terminologia metalinguística (ex.: explicações de regras)
Estimula o uso livre das formas desejadas	Envolve práticas controladas das formas desejadas

Fonte: Housen & Pierrard (2005, p. 10)

O primeiro aspecto que podemos observar sobre os conceitos de instrução implícita e explícita apresentados tanto por Ellis (2009) quanto por Housen & Pierrard (2005) é, na verdade, um ponto divergente entre os dois modelos. Enquanto Housen & Pierrard estão focados na prática pedagógica, ou seja, na ação do professor, Ellis se concentra no papel que a consciência do aluno tem no processo de ensino, como fator capaz de distinguir as abordagens (FRANGIOTTI & FREITAS, 2021). Para os fins de nossa pesquisa, cabe mencionar, essa diferença de perspectiva não é definitivamente um problema. Ao verificarmos a eficácia relativa das instruções implícita e explícita, julgamos válido considerar o papel da consciência do aluno – tanto no processo de aprendizado (SCHMIDT, 1990, 1993, 2001), quanto no processo de ensino (ELLIS, 2009) – em conjunto com as ações realizadas pelo professor (HOUSEN & PIERRARD, 2005) no contexto didático.

A respeito das diferenças entre as instruções implícita e explícita, os modelos teóricos que estão nos servindo de referência colocam a instrução implícita basicamente como uma prática que conduz a atenção do aluno, promovendo espaço e oportunidades para a formulação livre de hipóteses e inferências. Essa abordagem parece então ser mais espontânea e pouco estruturada. A instrução explícita, por outro lado, é apresentada como uma abordagem mais controlada e parece seguir, de forma bastante rigorosa, uma espécie de *script*, sem permitir que o aluno atente para outros aspectos da língua diferentes daqueles que foram previamente definidos como objeto de ensino. Além disso, outra característica fundamental que diferencia a instrução explícita da implícita é o desenvolvimento da consciência metalinguística (ELLIS, 2009) pelo uso da metalinguagem (HOUSEN & PIERRARD, 2005).

No tópico seguinte, abordaremos a maneira como a dicotomia implícito-explícito vem sendo tratada em alguns estudos empíricos que se concentraram especificamente em verificar a eficácia relativa dessas duas abordagens no ensino da pragmática em L2/LE. Por

meio desses estudos, buscaremos mostrar o desenho geral sobre o qual tais pesquisas são desenvolvidas, algumas questões metodológicas e resultados que vêm sendo apresentados com a conclusão desses trabalhos.

### 1.5.3 Instrução explícita e implícita: como se configuram os estudos empíricos

Conforme exposto na seção anterior, uma das características fundamentais que diferencia a instrução de ensino explícita da implícita é o uso de metalinguagem. No ensino da pragmática, é importante ressaltar, a metalinguagem ocorre pelo fornecimento de informações metapragmáticas, ou seja, indicações sobre o funcionamento de aspectos pragmalinguísticos e sociopragmáticos de uma interação. Enquanto a instrução explícita se caracteriza principalmente pela presença de orientações e discussões metapragmáticas, na instrução implícita – além de não se fazer uso desse recurso – busca-se dirigir a atenção dos alunos para aspectos não pragmáticos como a compreensão geral dos textos selecionados ou estruturas linguísticas utilizadas.

Tateyama (2001), por exemplo, desenvolveu suas pesquisas com falantes de inglês, ensinando as diferentes funções da expressão formulaica *sumimasen* em japonês, que pode ser realizada como um pedido de atenção, um pedido de desculpas ou um modo de expressar gratidão. Nesse estudo, os alunos que receberam a instrução explícita trabalharam com vídeos e apostilas contendo as diversas funções da expressão *sumimasen* e, durante as atividades, foram fornecidas explicações metapragmáticas sobre seu uso de acordo com os contextos sociais. Os alunos do grupo implícito, por sua vez, trabalharam com material semelhante ao que foi fornecido ao grupo explícito, contudo, a esses estudantes não foi apresentada nenhuma atividade ou discussão de tipo metapragmático.

Em alguns estudos, na instrução implícita, além de não se recorrer à linguagem metapragmática, são utilizadas técnicas como *input* encharcado (*flood*) ou destacado (*enhancement*). Na pesquisa de Nguyen *et al* (2012), que ensinou críticas construtivas em inglês para aprendizes vietnamitas, a instrução de ensino para o grupo explícito foi composta por tarefas de conscientização que consistiam na identificação de estratégias para realização de críticas e o reconhecimento de níveis de diretividade; explicações e discussões metapragmáticas após cada atividade; reflexão sobre aspectos sociopragmáticos e pragmalinguísticos envolvidos na realização de críticas tanto na língua-alvo quanto na L1, e correções explícitas de erros pragmáticos e gramaticais. Aos alunos que receberam instrução implícita, por outro lado, foi fornecido material com *input* destacado. Durante a leitura dos

exemplos, os participantes foram instruídos a prestar atenção às partes do texto em negrito a fim de encontrar respostas para questões de compreensão.

De um modo geral, as pesquisas que se propõem a investigar e comparar a eficácia relativa às instruções implícita e explícita no desenvolvimento da CP se configuram com os aprendizes subdivididos em, no mínimo, dois grupos: um deles recebe o tratamento didático com técnicas implícitas e o outro, por sua vez, é submetido à abordagem de ensino explícita (TATEYAMA, 2001; MARTÍNEZ-FLOR, 2006; FUKUYA & MARTÍNEZ-FLOR, 2008; GHOBADI & FAHIM, 2009; FORDYCE, 2014; SIMIN *et al*, 2014).

Não são raras, porém, pesquisas cujo desenho comporta, além dos grupos implícito e explícito, um grupo controle que não recebe tratamento didático sobre a pragmática (ALCÓN-SOLER, 2005; MARTÍNEZ-FLOR & FUKUYA, 2005; ALCÓN-SOLER, 2007; ÜLBEGI, 2009; NGUYEN *et al*, 2012; GAUCI, 2012; POURZANDI & EBADI, 2019. Segundo Kasper (2001), o grupo controle permite avaliar se os dados encontrados após o(s) tratamento(s) são, de fato, consequência do(s) tratamento(s). Entretanto, seguindo ainda as colocações da autora, cabe ressaltar que “frequentemente prescindir de um grupo de controle é logisticamente obrigatório, porque recrutar outra turma para um estudo, ou dividir uma turma intacta em ainda mais grupos, pode não ser institucional ou administrativamente possível”<sup>33</sup> (p.57).

Frequentemente, para coletar os dados, as pesquisas que comparam a eficácia relativa às instruções implícita e explícita recorrem a instrumentos como *role plays* (por vezes gravados em áudio e vídeo), DCTs (orais ou escritos) e questionários de múltipla escolha (MCQ)<sup>34</sup> (TATEYAMA, 2001; KOIKE & PEARSON, 2005; GHOBADI & FAHIM, 2009; ÜLBEGI, 2009; GAUCI, 2012; NGUYEN *et al*, 2012; SIMIN *et al*, 2014; POURZANDI & EBADI, 2019). Entretanto, são também utilizadas produções escritas como e-mails ou mensagens de texto (SMS) (MARTÍNEZ-FLOR & FUKUYA, 2005; FUKUYA & MARTÍNEZ-FLOR, 2008; FORDYCE, 2014), testes de reconhecimento da adequação pragmática (MARTÍNEZ-FLOR, 2006; ALCÓN-SOLER, 2007), e questionários de consciência metapragmática (ALCÓN-SOLER, 2005; TAKIMOTO, 2007)

Para verificar o efeito dos tratamentos didáticos, nos estudo empíricos, geralmente aplicam-se dois testes idênticos: um deles antes da intervenção (pré-teste) e outro imediatamente após a intervenção (pós-teste) (TATEYAMA, 2001; ALCÓN-SOLER, 2005;

---

<sup>33</sup> [Doing without a control group is often logistically mandated, because recruiting yet another class for a study, or dividing one intact class into still more groups, may not be institutionally or administratively possible.]

<sup>34</sup> Ao nos referirmos ao “questionário de múltipla escolha” optamos por utilizar a sigla MCQ que corresponde à expressão em inglês *multiple choice questionnaire*.

MARTINEZ-FLOR & FUKUYA, 2005; MARTINEZ-FLOR, 2006; FUKUYA & MARTINEZ-FLOR, 2008; GHOBADI & FAHIM, 2009; SIMIN *et al*, 2014; POURZANDI & EBADI, 2019). Há trabalhos, contudo, que se dispõem a verificar ainda se o efeito do tratamento didático se mantém ao longo do tempo. Nesses casos, é aplicado um terceiro teste (pós-teste tardio), semanas após o término das intervenções (KOIKE & PERSON, 2005; ALCÓN-SOLER, 2007; TAKIMOTO, 2007; ULBEGI, 2009; NGUYEN *et al*, 2012; GAUCI, 2012; FORDYCE, 2014).

Tanto a literatura geral sobre o tema quanto as publicações que consultamos para desenvolver esta pesquisa apontam basicamente para dois resultados. Primeiramente, a partir dos estudos que trabalham com grupo controle, é possível observar que há, de fato, diferenças significativas no desenvolvimento da CP entre alunos que recebem instrução didática específica para esse fim e aqueles que são somente expostos à L2/LE. Segundo Rose (2005, p. 397), “o fato de os alunos instruídos superarem seus colegas não instruídos indica que a intervenção pedagógica tem pelo menos um papel facilitador importante, o que é uma boa notícia especialmente para alunos em contextos de línguas estrangeiras”<sup>35</sup>.

Em segundo lugar, na comparação entre as instruções de ensino, o resultado da maioria das pesquisas desenvolvidas com tal objetivo indica que a instrução explícita supera a implícita no ensino da pragmática em L2/LE. Contudo, embora grande parte dos estudos apontem para a instrução explícita como mais eficaz, é importante ressaltar que tais resultados não podem ser considerados conclusivos, uma vez que algumas pesquisas mostram a instrução implícita como mais eficaz. Dentre tais trabalhos, podemos citar a investigação realizada por Ulbegi (2009), que ensinou recusas em inglês a estudantes turcos, e parte dos resultados que emergiram da pesquisa Gauci (2012), particularmente interessante para nossa investigação, uma vez que se propôs a verificar a eficácia relativa às instruções implícita e explícita no ensino do italiano LE. Nesse estudo, a pesquisadora estabeleceu como objeto de ensino o uso de modificadores linguísticos na realização de dois atos de fala: pedidos e reclamações. Participaram do experimento 42 estudantes nativos de Malta, aprendizes de italiano LE, que foram então subdivididos em dois grupos experimentais e um grupo controle. Com as análises, Gauci observou, primeiramente, que os alunos dos grupos experimentais apresentaram resultados consideravelmente melhores, no que diz respeito ao uso de modificadores linguísticos na realização de pedidos e reclamações, do que os alunos do grupo controle. Em segundo lugar, focalizando sobre a comparação entre as instruções, a abordagem implícita,

---

<sup>35</sup> [the fact that instructed learners outpaced their uninstructed counterparts indicates that pedagogical intervention has at least an important facilitative role, which is especially good news for learners in foreign language contexts.]

conforme mencionamos, apresentou-se como mais eficaz no caso das reclamações. Sobre os pedidos, entretanto, a linguista não observou diferenças significativas entre as instruções, sugerindo que os dois tratamentos pareceriam igualmente eficazes.

Além dos trabalhos como aquele desenvolvido por Gauci (2012), onde parte das análises constataram eficácia semelhante entre as instruções implícita e explícita (MARTÍNEZ-FLOR, 2006; TAKIMOTO, 2007, POURZANDI & EBADI, 2019), há também pesquisas onde não se verificou efeito em nenhum dos tratamentos (TATEYAMA, 2001) e, ainda, estudos com resultados “mistos”, ou seja, a eficácia da instrução se deu conforme o instrumento utilizado para a coleta dos dados (ALCÓN-SOLER, 2005; MARTÍNEZ-FLOR & FUKUYA, 2005; FUKUYA & MARTINEZ-FLOR 2008).

Além disso, há entre os estudos empíricos várias divergências no que tange à operacionalização das metodologias, que acabam sendo estabelecidas de modo bastante individual por cada pesquisador. Enquanto, por exemplo, Pourzandi & Ebadi (2019) submeteram os estudantes a três semanas de tratamento didático (com aulas de 1h realizadas duas vezes por semana), no estudo de Ghobadi & Fahim (2009) a intervenção didática ocorreu por 18 semanas (com uma aula de aproximadamente 30 minutos por semana). Além do tempo do tratamento, cada pesquisa define também, conforme suas possibilidades, os instrumentos de coleta de dados. Ao passo que Ghobadi & Fahim (2009), Gauci (2012) e Nguyen *et al* (2012), por exemplo, utilizaram tanto DCTs quanto *role plays* como instrumentos de coleta de dados, Ulgebi (2009), Simin *et al* (2014) e Pourzandi & Ebadi (2019) optaram por utilizar somente DCTs.

Cabe ainda mencionar que os resultados que apontam para a instrução explícita como mais eficaz devem ser considerados inconclusivos também pela falta de consistência com que a definição de implícito e explícito é apresentada. Segundo Taguchi (2015),

(...) os tratamentos explícitos geralmente envolvem mais do que apenas explicação metapragmática e incluem atividades implícitas, como visualização de vídeo, análise de diálogo e comparações interlinguísticas. Como resultado, não sabemos quais partes da instrução explícita produziram resultados positivos. Por outro lado, alguns tratamentos implícitos simplesmente usam a exposição ao *input*, enquanto outros usam técnicas de aprimoramento, manipulando a natureza do *input*. Outros estudos usam atividades de conscientização para chamar a atenção dos alunos para o objeto de ensino. (p. 17)

[(...) *explicit treatments often involve more than just metapragmatic explanation, and include implicit activities such as video viewing, dialogue analysis, and cross-linguistic comparisons. As a result, we do not know which parts of explicit instruction produced positive outcomes. On the other hand, some implicit treatments simply use input exposure, while others use input enhancement techniques by manipulating the nature of the input. Other*

*studies use consciousness-raising activities to draw learners' attention to the target features.]*

A solução para esse desacordo seria deixar de lado a dicotomia implícito-explícito, como conceitos completamente distintos e dicotômicos, e assumi-los como métodos de instrução pertencentes a um *continuum* (TAKAHASHI, 2010; NUZZO & GAUCI, 2012; TAGUCHI, 2015; FRANGIOTTI & FREITAS, 2021). Taguchi (2015, p. 18) acrescenta que seria mais vantajoso “se afastar dos termos guarda-chuva ‘explícito’ e ‘implícito’”<sup>36</sup> e conduzir uma análise com métodos combinados, verificando e compilando as características comuns, consideradas eficazes.

Para uma visão geral das pesquisas empíricas que mencionamos nesta seção, no quadro que segue, apresentamos de modo esquematizado, o desenho desses estudos, cujo objetivo, conforme indicamos, foi investigar a eficácia relativa às instruções implícita e explícita no ensino da pragmática L2/LE.

---

<sup>36</sup> [*would be to move away from the umbrella terms of ‘explicit’ and ‘implicit’*]



**Quadro 2: Estudos que relativizaram a eficácia relativa às instruções implícita e explícita**

Estudo	Objeto de ensino	Língua-alvo	Desenho		Instrumento de coleta de dados	Instrução mais eficaz
			Testes	Grupos		
Tateyama (2001)	Expressão formulaica	Japonês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito	QME* <i>Role Play</i>	Sem efeito
Koike & Person (2005)	Sugestão	Espanhol	Pré-teste Pós-teste Pós-teste T	Implícito Explícito Controle	DCT QME	Explícita
Alcón-Soler (2005)	Pedido	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito Controle	QCM Produção escrita	Misto
Martinez-Flor & Fukuya (2005)	Sugestão	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito Controle	Produção escrita	Misto
Martinez-Flor (2006)	Sugestão	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito	Teste de adequação Teste de confiança	Ambas
Alcón-Soler (2007)	Pedido	Inglês	Pré-teste Pós-teste Pós-teste T	Implícito Explícito Controle	Teste de reconhecimento	Explícita
Fukuya & Martinez-Flor (2008)	Sugestão	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito	Produção escrita	Misto
Ghobadi & Fahim (2009)	Agradecimento	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito	DCT <i>Role play</i>	Explícita
Ulbegi (2009)	Recusas	Inglês	Pré-teste Pós-teste Pós-teste T	Implícito Explícito Controle	DCT	Implícita
Nguyen <i>et al</i> (2012)	Críticas	Inglês	Pré-teste Pós-teste Pós-teste T	Implícito Explícito Controle	DCT <i>Role Play</i>	Explícita
Gauci (2012)	Pedidos Reclamações	Italiano	Pré-teste Pós-teste Pós-teste T	Implícito Explícito Controle	DCT <i>Role play</i>	Misto
Fordyce (2014)	Marcadores epistêmicos	Inglês	Pré-teste Pós-teste Pós-teste T	Implícito Explícito	Produção escrita	Explícita
Simin <i>et al</i> (2014)	Pedidos de desculpas	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito	DCT	Explícita
Pourzandi & Ebadi (2019)	Elogios Respostas a elogios	Inglês	Pré-teste Pós-teste	Implícito Explícito Controle	DCT	Ambas

\*Questionário de múltipla escolha

Retomando, portanto, as descrições apresentadas acima, por meio do Quadro 2, é possível verificar que, enquanto algumas pesquisas realizam o pré e o pós-teste, outros estudos se propõem também a verificar o efeito do tratamento ao longo do tempo e, assim, aplicam

ainda um pós-teste tardio. Em alguns estudos, os alunos que participam do experimento são subdivididos entre um grupo que recebe instrução implícita e outro que é submetido à abordagem de ensino explícita. Há, porém, casos em que, além do grupo experimental, trabalha-se ainda com um grupo controle, que não é exposto ao *input* específico para o desenvolvimento da CP. Além dessas informações, o quadro nos permite observar de forma mais sistemática que, assim como ocorre com os estudos que se propõem a analisar o quão efetivo pode ser o uso do LD para o ensino da pragmática em L2/LE, as pesquisas empíricas que estudam a eficácia relativa a diferentes abordagens também tratam com mais frequência do ensino do inglês. Por fim, o quadro acima, assim como levantamentos mais abrangentes sobre os estudos interventivos (KASPER, 2001; TAKAHASHI, 2010; TAGUCHI 2011, 2015), ajuda-nos a verificar, que, nesses estudos, o desenvolvimento da CP pode ocorrer por meio da abordagem didática de qualquer elemento da língua em uso tratado pela pragmática, como expressões formulaicas, implicaturas, modificadores linguísticos, estratégias discursivas etc. Contudo, o objeto de ensino mais tratado nessas pesquisas são os atos de fala, nos quais, devido ao papel central que ocupam nos estudos da pragmática, nos deteremos no próximo capítulo, focalizando, sobretudo, aquele que escolhemos como objeto de ensino para o desenvolvimento desta pesquisa: o pedido de desculpas.

## CAPÍTULO II – O ATO DE FALA DO PEDIDO DE DESCULPAS

Neste segundo capítulo, nosso objetivo é apresentar o pedido de desculpas: ato de fala que escolhemos como objeto de ensino para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, descrevemos como o ato se configura a partir das teorias dos atos de fala. A seguir, mostramos algumas de suas funções, já que pode ser realizado como um sinal discursivo, um pedido de atenção ou, de fato, uma ação reparadora. Ilustramos, na sequência, os elementos do contexto necessários para que o pedido de desculpas, de fato, ocorra. Descrevemos então como pode se configurar a relação entre falante (ofensor) e ouvinte (vítima), como uma ofensa pode ser classificada e quais estratégias e modificadores linguísticos são utilizados na realização do ato. Por fim, apresentamos as possíveis respostas que podem ser dadas quando se recebe um pedido de desculpas.

### 2.1 O pedido de desculpas na teoria dos atos de fala

A teoria dos atos de fala, conforme Armengaud (2006), assume como ideia base que a unidade mínima da comunicação humana não é a frase ou qualquer outra expressão, mas a realização de atos, como pedidos, promessas, elogios, convites etc. Embora os primeiros trabalhos tenham sido desenvolvidos com intuito de estabelecer métodos de análise para questões filosóficas por meio da linguagem, foi na teoria dos atos de fala que, pela primeira vez, houve uma sistematização dos fenômenos pragmáticos da língua e, desse modo, foi apresentado um modelo de abordagem com grande influência para o campo (MARCONDES, 2003; COSTA, 2008).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por nos orientar a partir de três estudos desenvolvidos no âmbito da teoria dos atos de fala. O primeiro deles é o trabalho precursor de Austin "*How to do things with words*" ["Quando dizer é fazer", na tradução em português] (1962) que introduz o conceito do "agir com palavras". O segundo trabalho é aquele realizado por Searle, que foi aluno de Austin e buscou dar continuidade aos conceitos apresentados por seu professor. O primeiro estudo do filósofo que nos interessa foi publicado em 1969 com o título "*Speech acts: An essay in the philosophy of language*" [Atos de fala: um ensaio na filosofia da linguagem] e continuado nos anos seguintes com desenvolvimentos que se encontram na publicação de 1979 "*Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*" [Expressão e significado: estudos sobre a Teoria dos Atos de Fala]. Por fim, nos

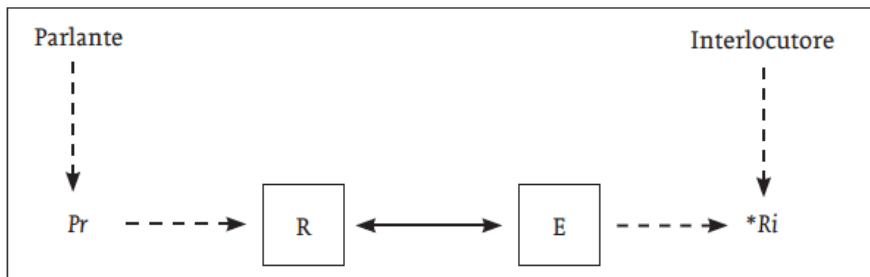
apoiaremos ainda sobre o estudo de Sbisà “*Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*” (2009 [1989]) que, com base em elementos e conceitos da semiótica, repensa as teorias precedentes e propõe uma teoria pragmática como metodologia de análise da interação verbal.

No decorrer de suas reflexões, dentre as muitas concepções que apresentou sobre “dizer é fazer”, Austin (1990 [1962]) dividiu o ato de fala em três dimensões: ato locutório, que corresponde ao enunciar uma sentença com determinado sentido e referência; ato ilocutório, que se refere à força, ou seja, propriamente ao sentido do que foi enunciado; e ato perlocutório, que diz respeito aos efeitos alcançados com o aquilo foi enunciado. Partindo dessa representação, o filósofo então sugere uma primeira tentativa de classificação dos atos ilocutórios, categorizando-os de cinco maneiras: vereditivos, exercitativos, expositivos, comissivos e comportamentais. Segundo a classificação de Austin, o pedido de desculpas é um ato de tipo comportamental, ou seja, refere-se ao comportamento social dos falantes, mas, mais do que a expressão de um sentimento, se definiria pelas reações e atitudes diante de determinadas condutas, passadas ou iminentes.

Searle (1981 [1969]) também assume o ato de fala dividido em três dimensões e, além disso, pressupõe, dentro do ato ilocutório, uma distinção entre força ilocucionária e conteúdo proposicional, representada por  $F(p)$ . Para o autor, uma mesma proposição pode ser comum a diferentes tipos de atos ilocutórios, enquanto a força ilocutória “indica o modo pelo qual é preciso considerar a proposição” (1981 [1969], p. 43). Considerando as dimensões em que a força ilocutória ( $F$ ) pode variar, Searle cria sua taxonomia, sugerindo que os atos ilocutórios podem ser classificados de cinco maneiras, a saber: assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos. Em sua classificação, o pedido de desculpas é um ato de tipo expressivo, ou seja, expressa um estado psicológico, especificado na condição de sinceridade, a respeito de um estado de coisas.

Partindo do trabalho de Austin (1962), Sbisà (2009 [1989]) também apresenta o ato de fala dividido nas dimensões locutória, ilocutória e perlocutória. Contudo, diferentemente dos estudos de Austin e Searle, que se concentram em analisar os atos a partir da perspectiva de quem os realiza (falante), a autora defende que o ato ilocutório deve ser classificado com base nos efeitos que pode causar em quem o recebe (o interlocutor). Dessa forma, em seu modelo, o ato ilocutório é representado da seguinte maneira:

Figura 2: Modelo de ato ilocutório conforme Sbisà (2009 [1989])



Fonte: Sbisà (2009 [1989]), p.66

A partir desse esquema, Sbisà explica que a realização do ato ilocutório leva a um efeito (E), causado quando ocorre, de fato, a recepção (R). A estreita relação entre a recepção do ato e seu efeito é representada pela flecha dupla e as setas pontilhadas, que, por sua vez, correspondem ao que pode ser constatado por um observador, ou seja, o proferimento de um ato pelo falante (Pr) e a resposta (Ri) dada pelo interlocutor. O asterisco, por fim, representa o ponto onde o fator de imprevisibilidade pode intervir.

Com base no modelo que reportamos acima, a linguista italiana avança uma classificação dos atos de fala, apoiada nos efeitos causados pelos atos ilocutórios. Para tal, recorre a concepções da semiótica que colocam os sujeitos de uma interação – falante e ouvinte – como “actantes” (*attanti*), aos quais podem ser atribuídos os seguintes predicados modais: poder, dever e saber. A classificação de Sbisà, desse modo, baseia-se em dois aspectos: a) o predicado modal a ser atribuído ao falante, e b) os predicados modais, relacionados entre si, a serem atribuídos ao ouvinte, que deve ser representado por um destinatário que deve ser duplicado para que possa, de fato, realmente ser um agente da interação. Conforme explica a autora,

o efeito ilocutório é um efeito *sobre uma relação*: as competências modais adquiridas pelos dois destinatários, sempre relacionadas entre si, representam a relação sujeita à transformação ilocutória, como se mostra posteriormente e como efeito do ato de fala. (SBISÀ, (2009[1989], p. 80, grifos da autora)

*[l'effetto illocutorio è un effetto su di una relazione: le competenze modali acquisite dai due destinatari, sempre correlative l'una all'altra, vengono a rappresentare la relazione soggetta alla trasformazione illocutoria, come appare essere successivamente e per effetto dell'atto linguistico.]*

Assim, sua classificação consiste em quatro tipos ilocutórios, a saber: exercitivos, comissivos, vereditivos e comportativos. Para a autora, dessa forma, o pedido de desculpas é um ato de tipo comportativo, isso indica que, ao proferi-lo, o falante, que tem um dever, atribui simultaneamente ao seu interlocutor um saber (destinatário 1) e um poder (destinatário 2).

No quadro abaixo, apresentamos de forma resumida como o pedido de desculpas é então classificado e descrito, a partir das teorias desenvolvidas pelos autores citados:

**Quadro 3: O pedido de desculpas nas teorias de Austin (1990 [1962]; Searle (2002 [1979]) e Sbisà (2009 [1989])**

Autor/Autora	Classificação	Características
Austin (1990 [1962])	Comportamental	Refere-se ao <b>comportamento social</b> dos falantes. Mais do que uma descrição de sentimentos, expressa reações e atitudes diante de determinadas condutas, passadas ou iminentes.
Searle (2002 [1979])	Expressivo	Expressa um <b>estado psicológico</b> , especificado na condição de sinceridade, a respeito de um <b>estado de coisas</b> .
Sbisà (2009 [1989])	Comportativo	O falante, a que é atribuído um dever, confere ao interlocutor um <b>saber</b> (destinatário 1) e um <b>poder</b> (destinatário 2)

O quadro nos permite constatar que a maneira como o pedido de desculpas é descrito por Austin, Searle e Sbisà não é absolutamente idêntica, o que é certamente justificável, já que os três trabalhos foram desenvolvidos em contextos específicos e com propósitos diferentes. Além disso, conforme afirma Bazzanella (2008), especificamente na relação entre os estudos desenvolvidos no âmbito da filosofia da linguagem e aqueles que abordam a Pragmática, dois aspectos centrais, que nas primeiras concepções da teoria dos atos de fala não estavam completamente presentes, foram discutidos de forma mais aprofundada: os elementos do contexto interacional e a complexidade dos indicadores de força ilocutória.

Contudo, embora não sejam idênticas, as descrições do pedido de desculpas não são também completamente divergentes. Essa perspectiva nos possibilita olhar para os três trabalhos como complementares e sugerir, desse modo, que o ato com o qual estamos trabalhando, à luz da teoria dos atos de fala, está relacionado ao comportamento social (AUSTIN, 1990 [1962]), expressa um estado psicológico a respeito de determinada situação (SEARLE, 2002 [1979]) e, enquanto atribui ao falante um dever, confere ao ouvinte, simultaneamente, um saber e um poder (SBISÀ, 2009 [1989]).

Certamente, tal descrição não contempla todos os aspectos que compõem um pedido de desculpas. As características extraídas das classificações dos atos ilocutórios (ressaltadas

em negrito no quadro acima) nos oferecem, contudo, o que poderíamos designar como propriedades primárias do ato em questão. No decorrer deste capítulo, apresentaremos trabalhos que trazem tanto perspectivas diferentes quanto descrições mais detalhadas sobre esse ato de fala.

## 2.2 O pedido de desculpas: de marcador discursivo à ação reparadora

Para desenvolver seu estudo sobre das trocas interacionais reparadoras, Goffman (1976) parte da premissa que o pedido de desculpas é um ato requerido quando há um desvio das regras morais que têm como função o elo entre o “eu” (*self*) e a “sociedade” (*society*). Desse modo, um pedido de desculpas, segundo o autor “permite que os participantes sigam seu caminho, se não com a satisfação de que as questões sejam encerradas, pelo menos com o direito de agir como se considerassem que as questões tivessem sido encerradas e que o equilíbrio ritual tenha sido restaurado”<sup>37</sup> (GOFFMAN, 1976, p. 68).

Como ação reparadora, ou seja, como ato que busca restabelecer o equilíbrio de uma interação comprometida pela transgressão de regras sociais, o pedido de desculpas pode ser realizado com uma série de finalidades. Segundo Norrick (1978), normalmente se pede desculpas para “acalmar pessoas que prejudicamos, para evitar acusações e/ou represálias, para demonstrar arrependimento e, é claro, para provocar atos de perdão e isenção de culpa.”<sup>38</sup> (p. 284)

Além de descrever os motivos pelos quais um pedido de desculpa pode ser realizado, neste estudo, Norrick apresenta ainda a “função social” (*social function*) que o ato assume. Essa dimensão é descrita com base em dois principais aspectos: a) a intenção dos falantes sobre os efeitos que pretendem causar ao realizar o ato de fala, e b) o conjunto de funções que o ato pode desempenhar, o que o relaciona diretamente aos valores que pode assumir em determinada sociedade. Desse modo, Norrick afirma que “generalizando, podemos dizer que pedir desculpas tem a função social de admitir a responsabilidade por um estado que afetou

---

<sup>37</sup>[allows the participants to go on their way, if not with satisfaction that matters are closed, then at least with the right to act as if they feel that matters are closed and that ritual equilibrium has been restored.]

<sup>38</sup>[to appease people we have injured, to avoid accusations and/or reprisals, to implicate contrition, and, of course, to elicit acts of forgiving and be freed from guilt.]

alguém de maneira adversa, implicando assim em contrição e, às vezes, em pedir perdão”<sup>39</sup> (NORRICK, 1978, p. 284).

Por se tratar de um ato normalmente realizado por uma gama bastante limitada de expressões altamente convencionalizadas, o pedido de desculpas pode ir, entretanto, além de sua ação reparadora. Segundo Deutschman (2003), que trabalhou com *corpora* de inglês britânico, o ato pode também ser enunciado como: sinal discursivo (*formulaic apologies*), no caso de gafes sociais ou deslizes com o uso da língua, como pedido de atenção juntamente com a realização de pedidos e como estratégia de “ataque à face” do interlocutor (“*face attack’ apologies*), quando proferido de modo sarcástico, onde a ofensa é banalizada e o pedido de desculpas, por fim, introduz um desafio. Na mesma direção, Businaro (2002)<sup>40</sup>, que trabalhou com um *corpus* de italiano falado, verificou também que os pedidos de desculpas vão além de expressão de arrependimento e podem ser utilizados com elementos de articulação do discurso que favorecem o curso da comunicação.

Com base na ampla gama de funções que o pedido de desculpa pode assumir em uma interação, Bean & Johnstone (1994) elaboraram um contínuo, reportado na figura que segue (Fig.3), que contempla desde as desculpas ditas mais automáticas e rotinizadas até aquelas que podem ser consideradas mais pessoais e sinceras, ou seja, as verdadeiras expressões de arrependimento:

---

<sup>39</sup>[Generalizing, we can say that apologizing has the social function of admitting responsibility for a state which affected someone in an adverse way and thereby implicating contrition and, sometimes, of asking to be forgiven.]

<sup>40</sup>Businaro (2002) analisa as formas linguísticas utilizadas para a realização do pedido de desculpas em um *corpus* de italiano falado composto por 596 fragmentos conversacionais extraídos de três grupos de interação – *Lessico di frequenza dell’italiano parlato* (LIP); transmissões radiofônicas e televisivas, e gravações de chamadas telefônicas feitas a comerciantes que eram questionados sobre a disponibilidade de produtos difíceis de serem encontrados.



**Figura 3: Pedido de desculpas classificados em um contínuo, conforme Bean & Johnston (1994)**

<b>Mais situacional</b>	<b>Mais pessoal</b>
<p>Condições de felicidade menos satisfeitas (agir menos ofensivo, arrependimento menos genuíno etc.).</p> <p>Resposta relativamente genérica a situações recorrentes envolvendo interrupção da conversa.</p> <p>Intenção e efeito é garantir que a conversa flua sem problemas.</p> <p>Cumprir os requisitos do “sistema” (Goffman), como regular o fluxo da interação ou alterar as estruturas de sinalização.</p> <p>Não elaborado ou atenuado na forma.</p>	<p>As condições de felicidade são mais perfeitamente atendidas (agir mais ofensivo, arrependimento mais genuíno etc.).</p> <p>Resposta relativamente particular a uma nova situação envolvendo ofensa pessoal.</p> <p>Intenção e efeito é expressar arrependimento.</p> <p>Cumprir os requisitos “rituais” (Goffman), como permitir auto-respeito, autonomia.</p> <p>Relativamente elaborado na forma; pode ser repetido, incluir explicações.</p>

*Fonte: BEAN & JOHNSTON (1994, p. 62)*

Segundo as autoras, as ditas desculpas “mais situacionais” (*most situational*) seriam aquelas encontradas em contextos onde o arrependimento é superficial e as condições de felicidade, isto é, as circunstâncias adequadas para a realização do ato, são atendidas apenas de maneira vaga, o que pode ser exemplificado como uma tomada inadequada de turno, a falta de compreensão sobre o que foi dito etc. No outro extremo do contínuo, por sua vez, onde se encontram as desculpas categorizadas como “mais pessoais” (*most personal*), ocorrem situações nas quais, de fato, foram cometidas ofensas. Esses pedidos de desculpas são então geralmente mais elaborados e podem consistir em relatos explicativos relacionados à situação como um todo. Nesses casos, as condições de felicidade são atendidas completamente, ou seja, há mais elementos que requerem um pedido de desculpas, como a realização de uma ofensa e a intenção do falante de manifestar arrependimento para restaurar sua relação com o interlocutor.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, o pedido de desculpas neste trabalho é o ato de fala que selecionamos para verificar o desenvolvimento da CP de alunos que foram submetidos a dois tipos de abordagem de ensino: implícito e explícito. Dessa forma, delimitaremos o ato de fala à sua função reparadora, essencial em situações onde regras sociais são violadas para expressar arrependimento e restaurar a harmonia na relação entre os interlocutores. No esquema de Bean & Johnston (1994), portanto, os pedidos de desculpas

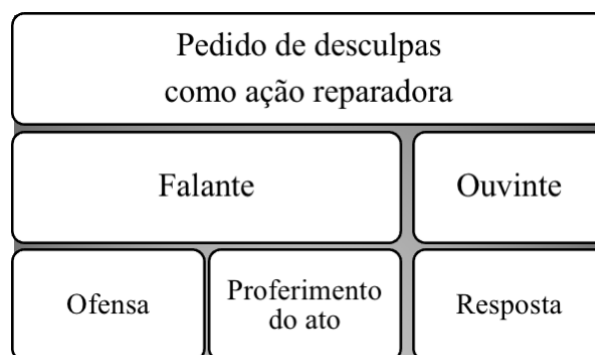
que escolhemos para a realização deste trabalho estão ao lado direito do contínuo, percebidos como de tipo “mais pessoal”, uma vez que buscam manifestar arrependimento e reparar ofensas cometidas.

### 2.3 Elementos necessários para a realização de um pedido de desculpas

Para falar do pedido de desculpas, Goffman (1976) apresenta o seguinte exemplo: “Um pedestre tropeça no outro, diz ‘Desculpe’, ao passar, o outro responde ‘Ok’, e cada um segue seu caminho”<sup>41</sup> (p. 67). Partindo de sua colocação, o estudioso afirma então que nesse incidente é possível perceber três elementos: o conjunto ofensa, ofensor e vítima; o pedido de desculpas como um trabalho ritual (junto com sua aceitação) e, por fim, o “ato da atividade reparadora”.

Em um modelo reorganizado, os elementos que compõem o pedido de desculpas como uma ação reparadora, segundo Goffman, poderiam, portanto, se apresentar individualmente como: falante (“ofensor”), ouvinte (“vítima”), ofensa, pronunciamento do ato de fala em si (“pedido de desculpas”) e a resposta ao ato (“aceitação”). Tais componentes, bem como a relação que têm entre si, podem ser ilustrados conforme o esquema abaixo:

Figura 4: Elementos necessários para a realização de um pedido de desculpas



Nessa reorganização, os elementos contextuais para a realização de um pedido de desculpas como ação reparadora são o falante, que comete a ofensa e, como consequência

<sup>41</sup> [One pedestrian trips over another, says 'Sorry', as he passes, is answered with 'Okay', and each goes on his way.]

disso, realiza o ato em si; o ouvinte, que sofre a ofensa e, ao receber um pedido de desculpas, coloca sua resposta. Nos próximos tópicos deste capítulo, trataremos de forma mais específica cada um dos elementos mencionados. Buscaremos mostrar como pode se configurar a relação entre falante e ouvinte, como se caracterizam as ofensas, quais são as maneiras para se realizar um pedido de desculpas e, por fim, que respostas possivelmente podem ser dadas a este ato.

### **2.3.1 O falante e o ouvinte: a relação entre os interlocutores**

Conforme verificamos no esquema proposto no tópico precedente (Fig.4), dois dos elementos necessários para que um pedido de desculpas seja realizado são o falante e o ouvinte. O primeiro, tido como ofensor, é, na visão de Fraser (1981), o elemento determinante para a realização do ato. Para o autor, quando um pedido de desculpas é realizado, pode-se presumir que o falante realmente acredita que cometeu uma falta em relação ao ouvinte, considera-se como responsável por tal falta (mesmo que de modo parcial) e assim expressa seu arrependimento. Para que o pedido de desculpas seja realizado com sucesso então, conforme o estudioso, duas condições básicas devem ser respeitadas: “primeiro, o falante deve reconhecer a responsabilidade por ter realizado algum ato; e segundo, o falante manifesta pesar pela ofensa que ocorreu como resultado da prática do ato”<sup>42</sup> (FRASER, 1981, p.262). O ouvinte, por sua vez, é quem, no contexto em que um pedido de desculpas é realizado, sofre a ofensa e a quem, portanto, se direciona o ato. Conforme Owen (1983), para que o pedido de desculpas se realize de fato, o ouvinte deve saber que aquilo que motivou as desculpas é algo que o prejudica e que, desse modo, teria preferido que o falante não tivesse feito. Para Deutschmann (2003), entretanto, o ouvinte pode ou não se perceber como ofendido, uma vez que seu entendimento sobre a ofensa não é algo determinante para a realização do ato.

Na teoria da polidez, especificamente no modelo de Brown & Levinson (1987), uma das principais concepções apresentadas pelos autores tem origem nos trabalhos de Goffman (1976) e diz respeito à da “face”. Segundo Trosborg (1995), a noção de face “está ligada ao termo folclórico inglês de ‘perder a face’ no sentido de ficar envergonhado ou humilhado(...)”<sup>43</sup> A partir de tal quadro teórico, Olshtain (1989) faz a seguinte afirmação:

---

<sup>42</sup> [*first, the speaker acknowledges responsibility for having performed some act; and second, the speaker conveys regret for the offense which came about as a result of the commission of the act.*]

<sup>43</sup> [*in with the English folk term of “losing face” in the sense of being embarrassed or humiliated*]

Um pedido de desculpas é basicamente um ato de fala que visa a apoiar o H (ouvinte) que foi realmente ou potencialmente afetado por uma violação X. Na decisão de realizar o pedido de desculpas, o S (falante) está disposto a se humilhar, até certo ponto, e admitir a culpa e a responsabilidade por X. Portanto, o ato de pedir desculpas é um ato que salva a face do H [ouvinte] e ameaça a do S [falante] (...). (p. 156-157)

*[An apology is basically a speech act which is intended to provide support for the H (hearer) who was actually or potentially malaffected by a violation X. In the decision to carry out the verbal apology, the S (speaker) is willing to humiliate himself or herself to some extent and to admit fault and responsibility for X. Hence the act of apologizing is face-saving for the H and face-threatening for the S, (...).]*

Com base em seus conceitos de polidez positiva e polidez negativa, os autores então afirmam que a face do interlocutor se divide em dois aspectos: a “face positiva”, que se refere à autoimagem, incluindo seu desejo de aprovação e apreciação; e a “face negativa”, que diz respeito à proteção e à reivindicação básica de seu “território”, incluindo o desejo de que as ações não sejam impedidas. O pedido de desculpas, portanto, como um ato ameaçador da face (*Face Threatening Act*, doravante FTA), põe em risco a face positiva do falante, porque o ato poderia não ser aceito, buscando, ao mesmo tempo, restaurar a face negativa do ouvinte, cuja individualidade foi ameaçada.

No modelo de Brown & Levinson (1987), para escolher as estratégias linguísticas de realização do ato de fala, tendo em vista a proteção das faces, os interlocutores avaliam a “dificuldade” (*seriousness*) do FTA com base em três variáveis, a saber: i) a distância social (D); ii) o poder relativo (P), e iii) grau de imposição do ato ilocutório (R)<sup>44</sup>.

A distância social (D) e o poder relativo (P) são características voltadas à relação entre os interlocutores. Na primeira, que pode ser representada por um eixo horizontal, é onde se manifesta o grau de familiaridade, ou nível de intimidade, que há entre falante e ouvinte. Essa variável caracteriza relações entre amigos, colegas de trabalho, colegas de faculdade etc. No caso de amigos, por exemplo, presume-se que haja intimidade entre os interlocutores, portanto a distância social é baixa. Já no caso de colegas de trabalho, que se conhecem há pouco tempo, pode-se inferir que a distância social é alta. O poder relativo, por sua vez, pode ser representado por um eixo vertical e diz respeito à hierarquia social entre os participantes

---

<sup>44</sup> Em Brown & Levinson (1987, p. 74), as variáveis são representadas pelas letras (D), (P) e (R) porque correspondem respectivamente às expressões: *Social Distance*, *Relative Power* e *Absolute Ranking of Imposition*.

da interação. Nesse âmbito, configuram-se relações como de chefe e funcionário, professor e aluno, pais e filhos etc.

O grau de imposição do ato ilocutório (R), ou seja, a terceira variável levada em consideração pelo falante, refere-se à relação custo-benefício que o ato de fala representa. Esse fator indica que quanto maior o benefício proporcionado com a realização do ato, maior será seu custo no que diz respeito às estratégias linguísticas. No caso dos pedidos de desculpas, o grau de imposição está estritamente relacionado à gravidade da ofensa, ponto sobre o qual estaremos concentradas no tópico seguinte.

### **2.3.2 A ofensa: o grau de imposição de um pedido de desculpas**

Com base no modelo teórico de Searle (1981[1969]) sobre as regras essenciais que devem ser atendidas para que um pedido de desculpas seja realizado, Owen (1983) afirma que a ofensa é parte do conteúdo proposicional, refere-se a algo que foi dito ou feito e está normalmente no passado, contudo pode envolver o falante no momento do proferimento ou ainda estar no futuro, desde que haja garantias de sua realização.

A gravidade da ofensa, conforme mencionamos ao final do tópico anterior, está diretamente relacionada ao grau de imposição (BROWN & LEVINSON, 1987) do pedido de desculpas. No caso de uma falta leve, o grau de imposição é considerado baixo, o que exige um menor número de estratégias linguísticas. No caso de uma falta grave, ao contrário, o grau de imposição é avaliado como alto e, conseqüentemente, haverá maior necessidade de recursos linguísticos tanto para o jogo de proteção das faces quanto para a restauração da harmonia social (FRASER, 1981; HOLMES, 1990; SCHLENKER & DARBY, 1981).

Além do grau de imposição que configura uma falta como leve ou grave, a ofensa pode também ser categorizada a partir de sua natureza. Com base nas discussões de Goffman (1971) e no estudo desenvolvido por Owen (1983), Holmes (1990, p.177) sugere seis categorias para classificar as ofensas, conforme reportamos no quadro que segue:

**Quadro 4: Descrição das categorias de ofensas conforme Holmes (1990)**

<b>Inconveniência</b>	Atos que de alguma forma incomodam o ouvinte, quando o falante não é capaz de atendê-lo ou de prestar informações solicitadas por ele; quando o falante não tem um desempenho adequado ou fornece um serviço inadequado.
<b>Espaço</b>	Faltas que ocorrem no “espaço pessoal” do ouvinte, como andar muito perto ou na sua frente, esbarrar, ocupar seu assento ou seu lugar à mesa.
<b>Conversa</b>	Atos relacionados à dinâmica conversacional que podem ofender o ouvinte, como a tomada de turno ou a interrupção. Nessa categoria, encontram-se também insultos verbais, introdução de um tópico inapropriado, erros com o uso da língua, não ouvir alguém, falar muito alto ou por muito tempo.
<b>Tempo</b>	Atos que, de alguma forma, desvalorizam o tempo do ouvinte, como casos de atraso, esquecimento de algum compromisso, desconsideração por algum horário previamente estabelecido.
<b>Posses</b>	Faltas que representam danos ou perdas dos bens do ouvinte, como bater no seu carro, derramar algo em suas roupas, danificar sua caneta, quebrar sua máquina de lavar, ou perder um livro. Essas infrações incluem também casos relacionados a dinheiro.
<b>Gafe social</b>	Atos que transgridem regras de etiqueta social e representam um comportamento socialmente desaprovado, como arrotar ou falar enquanto come.

*Fonte: Holmes (1990)*

Meier (1997) também apresenta algumas categorias de ofensa. A autora desenvolve seu estudo com os mesmos tipos de falta citados por Holmes (1990) – tempo, espaço e posse –, contudo, em seu trabalho, há ainda a categoria “confiança” (*Trust*) que é descrita a partir do seguinte exemplo: “Você disse a um amigo que iria a uma festa que ele estava dando, mas quando chega o dia, você não está com disposição para uma festa; você fica em casa, ouve música e lê. No dia seguinte, você o encontra no supermercado.”<sup>45</sup> (MEIER, 1997, p.208). Por essa ilustração, podemos inferir que as ofensas que se relacionam à confiança são, portanto, faltas que causam decepção por não atenderem determinadas expectativas.

Desse modo, as ofensas podem, conseqüentemente, variar conforme a gravidade (grau de imposição) e a sua natureza. Tomando como exemplo o empréstimo de um carro a um amigo: qualquer problema que se perceba relacionado ao veículo no momento da restituição pode ser classificado como uma falta relativa à “posse”. No caso em que o automóvel é devolvido somente mais sujo do que estava quando foi emprestado, a falta é de tipo leve, ou seja, de baixo grau de imposição. Já se o carro for restituído com uma série de arranhões sobre a lataria, o grau de imposição é relativamente maior e a falta é, portanto, grave.

---

<sup>45</sup> [You told a friend you would go to a party he was having, but when the day comes, you just aren't in the mood for a party; you stay home, listen to music, and read instead. The next day you run into him at the supermarket.]

Certamente, os trabalhos que mencionamos, auxiliam, sobretudo, na metodologia da pesquisa, quando buscam sistematizar os tipos de ofensa. Contudo, apesar da classificação, cabe pontuar que as faltas podem variar ainda a partir de outros elementos contextuais. Com base novamente no exemplo que criamos do empréstimo do carro, podemos pensar que uma falta relacionada à não devolução do veículo no dia, local e data preestabelecidos pelos interlocutores, ao invés de se configurar como relativa à "posse" está voltada à "confiança". Além disso, tal falta pode ser leve, se quem emprestou não precisa do automóvel naquele período, ou grave, caso tenha alguma emergência e seu carro seja seu único meio de transporte naquele momento.

### 2.3.3 A ação reparadora: como pode ser realizada

Segundo o esquema que apresentamos na seção 2.3, um dos elementos necessários para que ocorra um pedido de desculpas como ação reparadora é o proferimento do ato em si. Owen (1983) afirma que o ato em questão corresponde à expressão de arrependimento do falante por ter cometido uma ofensa em relação ao ouvinte. Além disso, conforme Deutschmann (2003), para que o pedido de desculpas seja realizado e reconhecido como tal deve se manifestar o reparo (*remedy*), que contém três importantes aspectos, pois o falante a) reconhece que cometeu a ofensa; b) aceita a responsabilidade pela falta; c) expressa arrependimento.

Conforme mencionamos no início deste capítulo, o pedido de desculpas tende a ser realizado por um conjunto limitado de expressões formulaicas. No italiano contemporâneo, especificamente, segundo Ghezzi & Molinelli (2019),

(...) um grupo de formas derivadas do lexema *scus* (...) é percebido pelos falantes como a realização prototípica do ato de fala do pedido de desculpas sendo as formas mais comuns, frequentes e não marcadas usadas para se desculpar. Essas fórmulas apologéticas (...) podem assumir diferentes características morfológicas, pois podem incluir a forma *scusa* (...), mas também fórmulas delocutivas (*ti faccio le mie scuse*, (...)) (**ti chiedo/domando scusa** (...)) ou verbos delocutivos diferentes: (**mi scusi** (...), **scusatemi** (...)); performativos: **mi scuso** (...)) (p. 245, grifos nossos)

[...] a group of forms derived from the lexeme *scus* (...) are perceived by the speakers as the prototypical realization of the speech act of apology being the most common, frequent and unmarked forms used to apologize. These apologetic formulae (...) can take on different morphological features as they may include the form *scusa* (...), but also delocutive formulas (e.g. *ti faccio le mie scuse* (...), *(ti) chiedo/domando scusa* (...), and verbs (e.g. the

*delocutive deferent (mi) scusi (...) and scusate(mi) (...), or the performative mi scuso (...).]*

Contudo, a gama limitada de formas altamente convencionalizadas pelas quais o pedido de desculpas pode ser realizado não quer dizer que o ato não seja provido de complexidade. Além disso, o proferimento de um pedido de desculpas pode contar com uma série de recursos linguísticos que, como mencionamos nos tópicos anteriores, acabam sendo escolhidos conforme variáveis que permeiam o contexto interacional, como a relação entre os interlocutores e o grau de imposição do ato. A esse propósito, Coulmas (1981) faz a seguinte afirmação:

Não se deve esquecer que, embora o uso de expressões padronizadas não seja considerado como uma diminuição da força de um pedido de desculpas, é claro que existe uma grande variedade de fórmulas que permitem ao falante ajustar o pedido de desculpas à seriedade do objeto de arrependimento. (p. 88)

*[It should not be overlooked that, although using standardized expressions is not regarded as diminishing the force of an apology, there is, of course, a great variety of formulae enabling the speaker to adjust the apology to the seriousness of the object of regret.]*

Neste trabalho, os recursos linguísticos a que os falantes podem recorrer para a realização de um pedido de desculpas serão divididos em: estratégias e modificadores linguísticos. Nos tópicos seguintes, apresentaremos de maneira mais específica as definições aqui adotadas para cada um deles, elaboradas a partir das propostas contidas nos principais estudos sobre esse ato de fala.

#### **- Estratégias para a realização do pedido de desculpas**

Conforme mencionamos, um pedido de desculpas é um ato de fala que tende a ser realizado por meio de expressões convencionalizadas e facilmente reconhecidas pelos interlocutores. Contudo, o ato em questão pode ser também realizado por meio outras manifestações linguísticas como explicações, relatos de situação, demonstração de empatia em relação ou ouvinte, etc. De acordo com o que apresentamos no decorrer deste capítulo, elementos contextuais como a relação entre os interlocutores e o grau de imposição do ato



ilocutório levam o falante à necessidade de escolher diferentes estratégias para demonstrar arrependimento. No trabalho de Olshtain & Cohen (1983, p.18), cujo objetivo é “relacionar descrições teóricas de atos de fala a estudos empíricos envolvendo dados coletados de usuários da língua”<sup>46</sup>, afirma-se que, quando o falante está disposto a se desculpar por uma ofensa, cinco fórmulas semânticas potenciais, utilizadas individualmente ou em combinação, parecem surgir, a saber:

- 1) Expressão de um pedido de desculpas (*An expression of an apology*)
- 2) Explicação ou relato da situação (*An explanation or account of the situation*)
- 3) Reconhecimento de responsabilidade (*An acknowledgment of responsibility*)
- 4) Oferta de reparo (*An offer of repair*)
- 5) Promessa por mudança de comportamento (*Promise of forbearance*)

Os estudiosos explicam que a primeira estratégia pode ser subdividida em três fórmulas: a) uma expressão de arrependimento; b) um oferecimento de desculpas; c) um pedido de perdão. Com as estratégias dessa categoria, o pedido de desculpas é direto e sua realização ocorre por meio de verbos ou expressões frequentemente utilizadas para esse fim, conforme os exemplos em língua inglesa apresentados pelos autores: “*I’m sorry*”, “*I apologize*”, “*Please forgive me*”. Além disso, segundo os estudos, “na maioria dos casos, apenas uma das fórmulas é suficiente para realizar um pedido de desculpas, mas muitas vezes duas ou três são combinadas e, portanto, criam uma intensidade maior do pedido de desculpas”<sup>47</sup> (OLSHTAIN & COHEN, 1983, p. 22).

Por meio da segunda estratégia – “explicação ou relato da situação” – o falante se justifica recorrendo aos fatos que indiretamente ocasionaram a falta. Desse modo, conforme exemplo dado pelos autores, um atraso pode ser explicado por meio do proferimento “O ônibus atrasou”<sup>48</sup>.

Na sequência, a terceira estratégia corresponde ao reconhecimento da responsabilidade pela falta. Segundo Olshtain & Cohen (1983, p. 23), tal recurso pode ser usado por meio de outras quatro subestratégias:

---

<sup>46</sup> [to relate theoretical descriptions of speech acts to empirical studies involving data collected from language users.]

<sup>47</sup> [In most cases just one of the formulas is sufficient in order to perform an apology, but often two or three are combined together and thus create higher intensity of apology.]

<sup>48</sup> [The bus was delayed]

- a) Admitindo a culpa pela ofensa (*It is my fault./É minha culpa.*)
- b) Expressando auto incapacidade (*I was confused./Eu estava confuso.*)
- c) Reconhecendo que o ouvinte merece desculpas (*You are right!/Você está certo.*)
- d) Expressando falta de intenção (*I didn't mean to./Eu não tive a intenção.*)

As duas últimas estratégias, por fim, conforme ressaltam os autores, são bastante específicas para cada contexto de realização. Uma oferta de reparo é relevante somente se a ofensa causou algum tipo de dano físico ou material e, portanto, é possível algum tipo de ressarcimento. Do mesmo modo, para que haja uma promessa de mudança de comportamento, o falante deve cometer repetidamente a mesma falta, sendo que poderia evitá-la.

As categorias de Olshtain & Cohen (1983) serviram de base para o desenvolvimento do projeto de Blum-Kulka *et al* (1989), no que se refere à investigação dos pedidos de desculpas. As cinco fórmulas potenciais para a realização do pedido de desculpas definiram a unidade de análise, que foi delimitada a partir da sequência de enunciados fornecida pelos informantes na realização do ato. As estratégias então encontradas nos *corpora* foram categorizadas conforme buscamos esquematizar no quadro a seguir (Quadro 5), onde reportamos ainda alguns exemplos em inglês:

**Quadro 5: Estratégias para realização do pedido de desculpas conforme Blum-Kulka *et al* (1989)**

<b>Categorias</b>	<b>Função/Subcategoria</b>	<b>Exemplos</b>	
Apelo	Elemento cuja função é chamar a atenção do ouvinte para o ato de fala que será realizado (nome e/ou sobrenome, função social, apelido, pronome etc.)	<i>Professor, waiter.</i> Professor, garçom.	
Dispositivos indicadores de força ilocutória (DIFI) <sup>49</sup>	Expressões rotinizadas para o proferimento do pedido de desculpas.	<i>Sorry, I apologize for, Forgive me.</i> Desculpe, Eu peço desculpa por, Me perdoe.	
Reconhecer a responsabilidade	Para acalmar o ouvinte, o falante opta por expressar sua responsabilidade pela ofensa. Tal estratégia pode ser realizada das seguintes formas:	Explícita	<i>My mistake.</i> Meu erro.
		Expressando falta de intenção	<i>I didn't mean to upset you.</i> Eu não queria te chatear.
		Reconhecendo que a reação do ouvinte é justificada	<i>You're right to be angry.</i> Você está certo em estar com raiva.
		Expressando constrangimento	<i>I feel awful about it.</i> Eu me sinto mal por isso.
		Admitindo os fatos, mas não se responsabilizando completamente	<i>I missed the bus.</i> Perdi o meu ônibus.
		Reconhecendo os fatos, mas recusando completamente a culpa	<i>It wasn't my fault. Não foi culpa minha. It's your own fault. Foi sua própria culpa. I'm the one to be offended!</i> Eu sou o único a ficar ofendido!
Explicação ou relato	O falante busca atenuar a situação explicando ou relatando os fatos que o levaram a cometer a falta.	<i>The traffic was terrible.</i> O trânsito estava terrível.	
Oferta de reparo	Nos casos em que a falta pode ser compensada, o falante oferece o reparo.	<i>I'll pay for the damage.</i> Eu pagarei pelo dano.	
Promessa de mudança de comportamento	O falante promete que o ato ofensivo não ocorrerá novamente.	<i>This won't happen again.</i> Isto não acontecerá de novo.	
Preocupação com o ouvinte	O falante reconhece explicitamente o sentimento que a ofensa pode ter causado no ouvinte	<i>I hope I didn't upset you.</i> Espero não ter te chateado	

<sup>49</sup> A sigla DIFI se refere à tradução da expressão em inglês *Illocutionary Force Indicating Device*.

Distrator da ofensa	Movimentos pelos quais o falante busca desviar a atenção do ouvinte de sua própria responsabilidade. Essas estratégias incluem:	Questionar as condições prévias	<i>Are you sure we were supposed to meet at 10?</i> Tem certeza que deveríamos nos encontrar às 10?
		Agir inocentemente/fingir não perceber a ofensa	<i>Am I late?</i> Eu estou atrasado?
		Orientar as observações para o futuro (e não para a ofensa que está no passado)	<i>Let's get to work, then!</i> Vamos trabalhar, então!
		Recorrer ao humor	<i>If you think that's a mistake, you ought to see our fried chicken!</i> Se você acha que isso é um engano, deveria ver nosso frango frito! (dito por um garçom que errou o pedido)
		Apaziguar por meio de recompensas (não relacionadas ao reparo ao dano)	<i>I'll buy a cup of coffee.</i> Eu te pago um café.

Tendo em vista, conforme mencionamos, que a pesquisa de Olshtain & Cohen (1983) serviu de base para o desenvolvimento do trabalho de Blum-Kulka *et al* (1989), é natural que as categorias apresentadas no primeiro estudo tenham sido encontradas também no segundo. Contudo, por meio do quadro que apresentamos acima, é possível observar que, com a análise dos *corpora*, as autoras do estudo cross-cultural encontraram como recurso linguístico para a realização do pedido de desculpas novas estratégias (por exemplo, “Apelo” e “Distrator da ofensa”).

Além disso, observamos que, enquanto a subestratégia “expressar auto-deficiência” de Olshtain & Cohen (1983) não é indicada pelas autoras, no projeto CCSARP, a estratégia “reconhecer a responsabilidade” é composta, como se vê no Quadro 5, por três novas subcategorias: “admitindo os fatos, mas não se responsabilizando completamente”, “recusando o reconhecimento da culpa”, “expressando constrangimento”.

Cabe ainda ressaltar que, além das categorias e subcategorias que reportamos no Quadro 5, como parte das estratégias que podem ser utilizadas na realização de um pedido de desculpas, as autoras inserem os intensificadores e atenuadores, ou seja, recursos linguísticos a que os falantes podem recorrer especificamente para modular a força ilocutória do ato de fala. Os intensificadores, segundo Blum-Kulka *et al* (1989), podem, por exemplo, reforçar o

IDFI (“*I’m terribly sorry*”<sup>50</sup>), enquanto os atenuadores, acrescentados a outras estratégias, podem minimizar a ofensa (“*Sorry, but we never start on time anyhow*”<sup>51</sup>). É certo que tais recursos podem se enquadrar como possíveis estratégias para a realização do pedido de desculpas. Entretanto, tendo em vista a maneira como organizamos o referencial teórico nesta pesquisa, trataremos dos intensificadores e atenuadores de forma mais detalhada no tópico seguinte, classificando-os como modificadores linguísticos.

Concentrando-se nas situações em que o falante assume que cometeu uma falta em relação ao ouvinte, Trosborg (1995) apresenta as estratégias que podem ser utilizadas na realização do pedido de desculpas, subdividindo-as em quatro tipos, a saber: evasivas, indiretas, diretas e suporte reparador. Tais estratégias são subdivididas em novas categorias, as quais assumem outras funções, conforme resumimos no quadro que segue, juntamente com exemplos extraídos do texto:

**Quadro 6: Estratégias para realização do pedido de desculpas conforme Trosborg (1995)**

<b>Estratégias evasivas</b>	Minimizar	<i>Oh what does that matter, that's nothing.</i> Oh, o que isso importa, isso não é nada.	
	Questionar as condições prévias	<i>Well, everybody does that.</i> Bem, todo mundo faz isso.	
	Culpar em parte uma terceira pessoa	(sem exemplos)	
<b>Estratégias indiretas</b>	Reconhecimento da responsabilidade	Reconhecimento implícito	<i>I can see your point.</i> Eu entendo seu ponto de vista.
		Reconhecimento explícito	<i>I'll admit I forgot to do it.</i> Eu admito que esqueci de fazer isso.
		Expressar falta de intenção	<i>I didn't mean to.</i> Não foi minha intenção.
		Expressar auto-incapacidade	<i>I was confused.</i> Eu estava confuso.
		Expressar constrangimento	<i>I feel so bad about it.</i> Eu me sinto muito mal com isso.
		Aceitar explicitamente a culpa	<i>It was entirely my fault.</i> Foi totalmente minha culpa.
	Explicações ou relato da situação	Implícito	<i>Such things are bound to happen, you know.</i> Essas coisas estão fadadas a acontecer, você sabe.

<sup>50</sup> [*Eu sinto muitíssimo*] Exemplo de intensificador adverbial (*intensifying adverbials*) a partir do modelo de Blum-Kulka *et al* (1989, p. 290).

<sup>51</sup> [*Desculpe, mas nunca começamos na hora de qualquer maneira*] Exemplo de atenuador, conforme Blum-Kulka *et al* (1989, p. 21).

		Explícito	<i>Sorry I'm late, but my car broke down.</i> Desculpe pelo atraso, mas meu carro quebrou.
<b>Estratégias diretas</b>	Expressões formulaicas	<i>I'm sorry to keep you waiting.</i> Me desculpe por te fazer esperar.	
		<i>Please accept my sincere apology (for...)</i> Por favor, aceite minhas sinceras desculpas (por...)	
		<i>Please, forgive me.</i> Por favor, me perdoe.	
<b>Suporte reparador</b>	Expressar preocupação com o ouvinte	(sem exemplos)	
	Prometer mudança de comportamento	<i>It won't happen again, I promise.</i> Não vai acontecer de novo, eu prometo.	
	Oferecer reparo	<i>I'll pay for the cleaning.</i> Eu pago pela limpeza.	

Ao compararmos o trabalho de Trosborg (1995) com o estudo de de Blum-Kulka *et al* (1989), percebemos primeiramente que a autora, diferentemente daquilo que ocorre no projeto cross-cultural, organiza suas estratégias em três classes maiores, partindo basicamente dos aspectos: evasão, (in)diretividade e suporte ao ouvinte. Conforme explicado pela estudiosa, recursos de tipo evasivo são aqueles a que o falante, embora tenha assumido sua responsabilidade pela falta, recorre para tentar minimizar a culpa e/ou a gravidade da ofensa. Estratégias ditas indiretas, são aquelas que expressam o reconhecimento da responsabilidade pela falta por meio de explicações ou relato de situações que levaram o falante a cometer a falta. As diretas, por sua vez, referem-se ao uso de verbos e/ou expressões de rotina para pedir desculpas, demonstrar arrependimento ou pedir perdão. Por fim, o suporte reparador é o recurso pelo qual o falante se desculpa demonstrando apoio ao ouvinte.

Na comparação dos estudos, observamos também certa falta de acordo sobre a maneira como as subcategorias de cada estratégia são apresentadas. Para Blum-Kulka *et al* (1989), recursos por meio dos quais o falante admite a falta, porém não se responsabiliza completamente por ela, fazem parte de “reconhecer a responsabilidade”. Já em Trosborg (1995), essas estratégias compõem a categoria “evasivas”, ou seja, equivalem a uma tentativa de minimizar a ofensa e/ou a responsabilidade do falante. Pertence às “evasivas” também a estratégia a que o falante recorre para questionar as condições prévias. No estudo cross-cultural, esse recurso é considerado um “distrator da ofensa”. Além disso, enquanto no projeto CCSARP o “reconhecimento da responsabilidade” e a “explicação ou relato da situação” são entendidas essencialmente como categorias distintas, para Trosborg, essas estratégias pertencem à mesma classe (indiretas). O mesmo ocorre com a “promessa de mudança de

comportamento” e a “oferta de reparo”: enquanto para Blum-Kulka *et al* esses recursos aparentemente não se relacionam, para Trosborg consistem em subcategorias de uma mesma classe (“suporte reparador”).

Embora cada um dos dois estudos adote uma organização própria para apresentar as estratégias, as descrições e os exemplos fornecidos permitem verificar que não há diferenças significativas no que diz respeito a sua funcionalidade.

Mais um estudo que investiga o pedido de desculpas é o de Aijmer (1996), que, com o objetivo de estudar rotinas conversacionais em inglês, analisa o *corpus* London-Lund, composto por conversas espontâneas face a face, discussões de rádio e conversas telefônicas. Com base em suas análises e em trabalhos precedentes<sup>52</sup>, a autora sugere 13 estratégias para a realização de pedidos de desculpas, as quais reportamos no quadro a seguir (Quadro 7) juntamente com os respectivos exemplos fornecidos pela autora:

**Quadro 7: Estratégias para o pedido de desculpas conforme Aijmer (1996)**

Estratégias		Exemplos
A	<b>Pedir desculpas explicitamente</b>	<i>I apologize (for)</i> <b>Eu me desculpo (por)</b>
B	Oferecer (dar, apresentar) desculpas	<i>I present my apologies</i> Eu apresento minhas desculpas
C	Reconhecer uma dívida de desculpas	<i>I owe you an apology</i> Eu te devo desculpas
D	<b>Expressar arrependimento</b>	<b><i>I'm sorry, I'm afraid that</i></b> <b>Me desculpe, Eu tenho medo que</b>
E	Pedir perdão	<i>Pardon me, excuse me</i> Me perdoe, me desculpe
F	Solicitar explicitamente o perdão do ouvinte	<i>I beg your pardon</i> Eu imploro seu perdão
G	<b>Dar uma explicação ou contar</b>	<b><i>(I'm sorry) it's so unusual</i></b> <b>(Eu sinto muito), isso é muito incomum</b>
H	Auto-depreciar ou auto-censurar	<i>How stupid of me, how awful, I ought to know this</i> Que estúpido da minha parte, que horrível, eu deveria saber disso
I	Minimizar a responsabilidade	<i>I didn't mean to... I thought this was ... I was thinking it was...</i> Eu não queria... Eu pensei que era... eu estava pensando que era...
J	<b>Expressar emoção</b>	<b><i>Oh (I'm so sorry)</i></b> <b>Oh (Eu sinto muito)</b>
K	Reconhecer a responsabilidade pelo ato infrator	<i>That was my fault</i> Isso foi minha culpa
L	Prometer um comportamento moderado	<i>I promise you that will never happen again</i> Eu prometo que isso nunca acontecerá novamente
M	Oferecer reparação	<i>Please let me pay for the damage I've done</i> Por favor, deixe-me pagar pelo dano que fiz

<sup>52</sup> Para definir suas estratégias, Aijmer (1996) leva também em consideração as categorias instauradas por Fraser (1981), Olshtain e Cohen (1983) e Trosborg (1987).

Ao apresentar suas estratégias, Aijmer (1996) primeiramente as divide entre “explícitas” e “implícitas” (evidenciadas no quadro respectivamente em cinza e azul). Segundo a autora, as estratégias de tipo explícito (A, B, C, D, E e F) são mais diretas e, a partir dos exemplos dados, verificamos que tais meios consistem no uso de verbos e expressões de rotina. As estratégias implícitas (G, H, I, J, K, L e M), segundo a estudiosa, exercem, por sua vez, a função de “suavizadores” (*softeners*) e consistem em relatos da situação ou na minimização da responsabilidade pela falta cometida. Como pode ser observado nos exemplos que reportamos no quadro, para Aijmer (1996), portanto, aquelas que são consideradas estratégias de tipo implícito são os recursos linguísticos que se diferenciam das expressões ou verbos convencionalizados e, sendo assim, acrescentam mais informações durante a realização do ato.

Além da separação entre implícitas e explícitas, as categorias propostas por Aijmer são ainda subdivididas entre “emocionais”, que destacamos em negrito, e não emocionais. Para a autora, diferentemente dessas, as estratégias de tipo emocional (A, D, G E J) “expressam a atitude do falante em relação a um estado de coisas que se supõe verdadeiro”<sup>53</sup> (AIJMER, 1996, p. 84).

Ao compararmos as estratégias da autora com os trabalhos apresentados até este ponto do tópico, observamos que assim como Trosborg (1995), Aijmer também organiza suas estratégias em classes maiores - explícita e implícita, emocionais e não emocionais. Entretanto, no que tange à função de cada recurso, salvo a categoria “expressar emoção”, que diz respeito ao uso de interjeições como o “*Oh*” indicado no exemplo, não há diferenças significativas entre as estratégias utilizadas na realização do ato em questão.

Outro quadro teórico que nos fornece um esquema com estratégias para a realização do pedido de desculpas é apresentado por Meier (1997), que se ocupa de examinar o ato em questão no alemão austríaco, considerando o que entende como “variáveis situacionais” (*situational variables*), por exemplo a relação entre os interlocutores e a gravidade da ofensa, e como “temas culturais” (*cultural themes*), como a questão da responsabilidade pessoal, ou então, formas de abordar situações desagradáveis.

Meier apresenta então 17 estratégias para a realização do pedido de desculpas, as quais são agrupadas em três supercategorias, conforme se configuram a partir da perspectiva adotada pelo falante em relação ao ouvinte. Na primeira supercategoria, a orientação é de tipo “Falante → Ouvinte”, ou seja, o falante assume que o ouvinte é a vítima da ofensa e, assim, demonstra apreço por seus sentimentos. No quadro abaixo, apresentamos as estratégias que

---

<sup>53</sup> [*express the speaker's attitude towards a state of affairs which is presupposed to be true.*]



compõem essa primeira supercategoria com os respectivos exemplos, também fornecidos pela autora.

**Quadro 8: Primeiro grupo de estratégias segundo Meier (1997)**

Falante → Ouvinte	
Categorias	Exemplos
Emotivas	<i>oh dear</i> Oh caro
Sentimentos negativos	<i>it's embarrassing</i> Isso é embaraçoso
Aceitação explícita de culpa	<i>it's my fault</i> É minha culpa
Empatia com ouvinte/vítima	<i>I know that's extremely unpleasant for you</i> Eu sei que isso é extremamente desagradável para você
Expressão de não ter causado um dano	<i>I hope it doesn't matter</i> Espero que isso não importe
Declaração explícita de violação	<i>I told him</i> Eu disse a ele
Julgamento negativo	<i>I shouldn't have done that</i> Eu não deveria ter feito isso
Reparação	<i>I'll take care of the damages</i> Eu vou cuidar dos danos
Expressão de apreciação	<i>Thank you for your understanding</i> Obrigado pela sua compreensão

Fonte: Meier (1997, p. 207)

Ao relacionarmos o primeiro grupo de estratégias de Meier (1997) com os estudos que mencionamos até este ponto do tópico, observamos, primeiramente, que algumas categorias são as mesmas daquelas que apresentamos nos trabalhos anteriores. A “oferta de reparo” é considerada por todos os estudos que citamos e, além disso, assim como Aijmer (1996), Meier também considera as interjeições – “emotivas” – uma estratégia para a realização do pedido de desculpas.

Em segundo lugar, verificamos que algumas das subcategorias com a orientação “Falante → Ouvinte”, embora se apresentem com nomes diferentes, parecem desempenhar a mesma função de estratégias já indicadas nos trabalhos anteriores. Conforme os exemplos dados pela autora, o “sentimento negativo” equivale à “expressão de constrangimento”. A “aceitação explícita da culpa”, o “demonstrar empatia” e a “declaração explícita de violação”, por sua vez, são semelhantes ao “reconhecimento da responsabilidade”.

Por fim, cabe ressaltar que nesse primeiro conjunto de categorias, há, entretanto, uma estratégia que ainda não tinha sido mencionada: a “expressão de apreciação”. O exemplo apresentado por Meier (“Obrigado pela sua compreensão”) nos permite perceber que se trata

de um agradecimento, ou seja, um ato que pode suportar a ação reparadora no sentido de salvar ou proteger a face do ouvinte.

O segundo grupo de estratégia se configura pela orientação “Falante ← Ouvinte” e as categorias que o compõem implicam, desse modo, uma tentativa do falante em fazer com que o ouvinte entenda sua posição. No quadro a seguir, reportamos as estratégias desta supercategoria, assim como os exemplos extraídos do texto original com a respectiva tradução.

**Quadro 9: Segundo grupo de estratégias segundo Meier (1997)**

Falante ← Ouvinte	
Estratégias	Exemplos
Apresentar desculpas	<i>I had a flat tire</i> Eu estava com um pneu furado
Justificação	<i>it was better for the party</i> Foi melhor para a festa
Promessa de mudança de comportamento	<i>it won't happen again</i> Não vai acontecer novamente
Declaração explícita de incoerência	<i>that's unusual</i> Isso não é comum
Apelo ao entendimento da vítima/ouvinte	<i>you know how it is</i> Você sabe como é
Brincadeira	<i>I hope the dentist doesn't take revenge by drilling</i> Espero que o dentista não se vingue

Fonte: Meier (1997, p. 208)

Na orientação “Falante ← Ouvinte”, é possível observar, como na categoria já mencionadas anteriormente, a “promessa de mudança de comportamento”.

Nessa segunda supercategoria, observamos novamente que algumas estratégias parecem se relacionar às categorias já mencionadas. O “apresentar desculpas”, a “justificação” e a “declaração explícita de inconsistência”, com base nos exemplos indicados, são semelhantes à “explicação ou relato da situação”. Além disso, há ainda a “brincadeira”, que equivale diretamente ao “recorrer ao humor” – subestratégia do “distrator da ofensa” de Blum-Kulka *et al* (1989).

Como recurso inédito para a realização do pedido de desculpas, constatamos, por fim, o “apelo ao entendimento da vítima”. Uma estratégia semelhante a esta última é a “empatia com ouvinte/vítima”, pertencente à primeira “supercategoria”, cuja orientação é “Falante → Ouvinte”. Contudo, enquanto no primeiro grupo a estratégia condiz com o falante demonstrando empatia pelo ouvinte como vítima, na orientação oposta, o ofensor apela ao

sentimento de compreensão do ouvinte para amenizar sua responsabilidade pela falta cometida.

No quadro que segue, apresentamos finalmente as estratégias que compõem a terceira supercategoria de Meier (1997), cuja orientação se configura como Falante  $\leftrightarrow$  Ouvinte. Segundo a autora, nas estratégias deste grupo, o foco está na absolvição, ou seja, na tentativa, por parte do falante, de melhorar sua imagem e manter (ou restaurar) o equilíbrio da relação com o ouvinte.

**Quadro 10: Terceiro grupo de estratégias segundo Meier (1997)**

Falante $\leftrightarrow$ Ouvinte	
Estratégias	Exemplos
Fórmulas de rotina	<i>excuse me</i> Desculpe-me
Esperança para a continuação do Status Quo	<i>don't be mad at me</i> Não fique bravo comigo

*Fonte: Meier (1997, p. 208)*

Como pode ser observado, o terceiro grupo é formado por apenas duas estratégias. A primeira – “fórmulas de rotina” – refere-se ao IDFI de Blum-Kulka *et al* (1989), às estratégias mais diretas na visão de Trosborg (1995) ou às explícitas, conforme classificação de Aijmer (1996). A “esperança para a continuação do *status quo*”, segunda e última estratégia desta supercategoria, por sua vez, pode ser considerada inédita, tendo em vista que não foi mencionada pelos trabalhos que citamos e, ainda, não se relaciona diretamente com nenhum dos recursos que apresentamos até então.

Por fim, o último modelo teórico que nos oferece a categorização de estratégias que podem ser utilizadas na realização do pedido de desculpas emerge do trabalho de Nuzzo (2007), cujo objetivo é observar a evolução da competência pragmática de aprendizes de italiano L2. Para analisar os dados, a autora toma como unidade de referência o ato comunicativo (*atto comunicativo*) que, por sua vez, é composto por núcleo e atos de suporte. O núcleo tem como tarefa principal transmitir a manifestação de arrependimento e pode ser constituído por um ou mais sub-atos (*sotto-atti*) – ou estratégias – que são utilizados pelos falantes, de forma individual ou em combinação, para realizar o pedido de desculpas (NUZZO, 2007). Os atos de suporte (*supportive moves*), por sua vez, são apresentados originalmente no trabalho de Blum-Kulka *et al* (1989), como estratégias para realização de pedidos. As autoras explicam que os pedidos geralmente são precedidos de verificações de disponibilidade, justificativas ou ainda por tentativas de obter um pré-comprometimento por

parte do ouvinte em realizar aquilo que deseja o falante. Da mesma maneira, podem ser acompanhados de promessas ou ameaças para que o ouvinte se convença a atender o falante. Esses atos se referem a “uma unidade externa ao pedido, que modifica seu impacto reforçando ou mitigando sua força”<sup>54</sup> (BLUM-KULKA *et al*, 1989, p. 276). No trabalho de Nuzzo (2007), os atos de suporte são parte das estratégias utilizadas para enunciar o pedido de desculpas e “mesmo não sendo capazes de veicular a força locutória do ato de fala, são, contudo, funcionais para sua realização uma vez que fornecem uma moldura de preparação ou suporte.”<sup>55</sup> (p.166).

No quadro que segue, apresentamos, primeiramente, as estratégias para a realização do pedido de desculpas encontradas pela autora a partir da análise do *corpus* com que trabalhou, seguidas dos exemplos originais apresentados na obra:

**Quadro 11: Estratégias para a realização do pedido de desculpas - Nuzzo (2007)**

<b>Estratégia</b>	<b>Exemplos</b>
Admissão da culpa	<i>mi sono dimenticato il libro</i> esqueci o livro
Evento negativo	<i>s'è rotto il tappino</i> a tampa quebrou
Expressão de arrependimento	<i>hmm mi spiace però</i> eu lamento
Justificativa	<i>ieri sera ho fatto una festa sono venuti un po' di amici senti io ieri sera ero stanca morta</i> ontem à noite eu fiz uma festa, vieram alguns amigos, escuta eu, ontem à noite, estava morta de cansada
Falta de intencionalidade	<i>non l'ho fatto apposta</i> não fiz de propósito
Oferta de reparo	<i>glielo raccolgo</i> eu pego
Pedido de perdão	<i>ops scusa</i> ops! desculpa
Verificação da gravidade	<i>è un grosso problema?</i> é um problema sério?

Focalizando as estratégias apresentadas por Nuzzo (2007), é possível perceber que, das oito categorias, seis já foram mencionadas nos trabalhos que citamos neste tópico. A “admissão da culpa” se aproxima do “reconhecimento da responsabilidade” e o que é identificado como “justificativa” equivale, conforme exemplo dado pela autora, à “explicação

<sup>54</sup> [It is a unit external to the request, which modifies its impact by either aggravating or mitigating its force.]

<sup>55</sup> [pur non essendo di per sé in grado di veicolarne la forza illocutoria, sono tuttavia funzionali alla sai realizzazione, poiché gli forniscono una cornice di preparazione e/o supporto.]

ou relato da situação”. Do mesmo modo, a “expressão de arrependimento” e o “pedido de perdão” parecem corresponder às estratégias diretas (TROSBORG, 1995) ou explícitas (AIJMER, 1996) e são o IDFI (BLUM-KULKA *et al*, 1989). A “falta de intencionalidade” e a “oferta de reparo” são, por fim, estratégias idênticas àquelas dos trabalhos anteriormente apresentados.

Diferentemente, entretanto do que reportamos até este ponto, Nuzzo (2007) aponta em suas estratégias duas categorias que nos parecem inéditas:

(1) o “evento negativo” que, conforme o exemplo, aparenta uma constatação da falta, sem que necessariamente haja um pedido de desculpa explícito, criando um efeito de impessoalização, como se não houvesse um sujeito responsável por ela

(2) a “verificação da gravidade” que embora se aproxime do “recorrer a pré-condições”, que busca garantir certa normalidade para minimizar a gravidade da falta, está mais direcionada a confirmar se a falta foi, de fato, um ato grave ou não.

No quadro seguinte, reportamos por fim, os atos de suportes individualizados por Nuzzo (2007), juntamente com as respectivas funções e os exemplos usados pela autora:

**Quadro 12: Atos de suporte utilizados na realização do pedido de desculpas - Nuzzo (2007)**

<b>Ato de suporte</b>	<b>Função</b>	<b>Exemplos</b>
Apelo	Chamar atenção do interlocutor. Pode ser o nome próprio do interlocutor ou um elemento vocativo, ou ainda a combinação dos dois	Escute!/ Escute, senhora! ( <i>Senti!/ Senta, signora!</i> )
Auto depreciador	Ressalta a característica repreensível do comportamento ou do caráter do falante, quase a ponto de prevenir um julgamento negativo por parte do interlocutor	<b>Eu sei, sou um pouco distraída</b> eh nunca me lembro quanto de dinheiro tenho na carteira ( <i>lo so sono un po' sbadata ma eh non mi ricordo mai quanti soldi ho nel portafoglio</i> )
Minimizador	Procura reduzir a culpa do falante ou do evento negativo por ele realizado	Caiu um pouco de café sobre o livro sobre a capa são só <b>algumas manchinhas</b> ( <i>s'è rovesciato un po' di caffè sul libro sulla copertina sono un paio di macchie</i> )
Preparador	Avisa o interlocutor sobre a intenção do falante em fazer uma “confissão”	<b>Eh tenho que te dizer uma coisa</b> , eu estava lavando os pratos (...) ( <i>eh devo dirti una cosa stavo lavando i piatti (...)</i> )
Apaziguador	Mostra o quanto o interlocutor está consciente sobre o inconveniente que causou ao ouvinte	<b>Sei que é uma coisa terrível porque os livros são uma coisa importante</b> , porém o estúpido do meu gato (...) ( <i>so che è una cosa tremenda perché poi i libri sono una cosa</i> )

		<i>importante però quel deficiente del mio gatto (...)</i>
--	--	--

A partir das categorias apresentadas nos trabalhos de Olshtain & Cohen (1983), Blum-Kulka *et al* (1989), Trosborg (1995), Aijmer (1996) e Meier (1997), podemos verificar que alguns recursos colocados por Nuzzo (2007), como os atos de suporte são entendidos, nesses estudos, como estratégias para a realização do pedido de desculpas. Com exceção do “preparador”, cuja função é basicamente avisar o ouvinte que o ato principal será realizado, todos os outros atos de suporte correspondem a estratégias já encontradas nos estudos consultados: o “apelo”, usado para chamar a atenção do ouvinte por meio do nome ou sobrenome, apelido, função social etc. é uma das estratégias citadas no projeto CCSARP (“alerta”); o “auto depreciador” aparece como “expressão de auto incapacidade” nos trabalhos de Olshtain & Cohen (1983) e Trosborg (1995) e como "autocensura" em Aijmer (1996); o “minimizador”, estratégia à qual o falante recorre para atenuar sua culpa ou a gravidade ofensa, é também mencionada por Blum-Kulka *et al* e Trosborg; por fim, o “apaziguador”, que tem a função de demonstrar ao ouvinte que o falante está consciente da ofensa, pode ser considerado uma forma de “reconhecer a responsabilidade pela ofensa” conforme Blum-Kulka *et al* (1989) ou comporta a função de “explicação ou relato da situação”, segundo o estudo de Trosborg (1995).

Na tentativa de relacionar os trabalhos consultados, percebemos que, mesmo se tratando de estudos desenvolvidos em contextos diversos, com objetivos e, em alguns casos, línguas diferentes, as categorias se diferenciam em cada estudo mais pela perspectiva dada às estratégias do que por sua funcionalidade na realização do ato. Trosborg (1995), por exemplo, concentra-se na questão da (in)diretividade, contudo, muitas das suas categorias equivalem exatamente àquelas apresentadas por Blum-Kulka *et al* (1989). Algo na mesma direção ocorre com Aijmer (1996) que, por sua vez, busca classificar os recursos como implícitos ou explícitos, emocionais e “não-emocionais”, e Meier (1997), que foca no aspecto cultural, orientando sua categorização a partir da perspectiva falante-ouvinte.

Além disso, observamos que os trabalhos também não são unânimes quanto à unidade de análise, o que acaba por definir o modo como são classificados os meios pelos quais os falantes se desculpam. Para Blum-Kulka *et al* (1989), os “alertas”, assim como, conforme mencionamos, os elementos que modificam o ato, são considerados estratégias. Já em Nuzzo (2007), tal estratégia, denominada “apelo”, é um ato de suporte, ou seja, está fora

do núcleo do ato de fala, e os modificadores, conforme veremos no tópico seguinte, são recursos à parte.

- **Modificadores linguísticos: recursos para modular a força ilocutória**

Além das estratégias que apresentamos no tópico precedente, ao realizar um pedido de desculpas, o falante pode também recorrer aos modificadores linguísticos, ou seja, elementos cuja principal função é alterar a força ilocutória dos atos de fala. Holmes (1984) afirma que:

Há pelo menos duas razões básicas pelas quais um falante pode querer modificar a força com que um ato de fala específico é expresso: primeiro, transmitir significado modal ou a atitude do falante com o conteúdo da proposição e, em segundo lugar, expressar significado afetivo ou a atitude do falante em relação ao destinatário no contexto da expressão. (p. 348)

*[There are at least two basic reasons why a speaker might wish to modify the strength with which a particular speech act is expressed: firstly, to convey modal meaning or the speaker's attitude to the content of the proposition, and, secondly, to express affective meaning or the speaker's attitude to the addressee in the context of utterance.]*

Os modificadores dividem-se basicamente entre aqueles que atenuam a força ilocutória do ato, os ditos atenuadores (ou mitigadores), e aqueles que reforçam a importância da sua realização, conhecidos como reforçadores (ou intensificadores). Segundo Sbisà (2001), há uma fronteira difusa entre esses dois grupos de estratégias linguísticas que, durante a interação, podem inclusive se sobrepor, não apenas porque algumas formas têm caráter “multifuncional” e servem tanto para atenuar quanto para reforçar a força de um ato, mas também porque atenuação e reforço fazem parte de uma dinâmica que determina o efeito do ato ilocutório.

O pedido de desculpas, conforme descrevemos (seção 2.3.1), é um ato que, ao ser realizado, tende a salvar a face do ouvinte e, simultaneamente, põe em risco a face do falante. Sendo assim, é possível que, recorrendo aos modificadores linguísticos, o falante busque por atenuadores com o propósito de diminuir sua responsabilidade pela ofensa, ou por reforçadores visando a ressaltar o reconhecimento da responsabilidade e, conseqüentemente, a expressão de arrependimento (NUZZO, 2007). Ao minimizar a responsabilidade, o falante também diminui o risco para sua própria face. Assim como, ao reforçar a manifestação de

arrependimento, aumenta a chance de o pedido de desculpas ser aceito pelo ouvinte. Sendo assim, dentre os modificadores, tanto atenuadores quanto reforçadores entram no jogo de proteção das faces quando se realiza um pedido de desculpas.

Na seção anterior, mencionamos que, com a análise dos pedidos de desculpas, Blum-Kulka *et al* (1989) apresentam os modificadores dentre as estratégias que podem ser utilizadas para a realização do ato. Segundo as autoras, nesse âmbito, tais elementos fazem parte do DIFI e são considerados recursos a que o falante recorre para reforçar as desculpas. Desse modo, os modificadores são classificados como “intensificadores do pedido de desculpas” (*intensifiers of the apology*) e apresentados conforme reportamos no quadro que segue, com alguns exemplos em língua inglesa, fornecidos pelas autoras.

**Quadro 13: Intensificadores do pedido de desculpas - Blum-Kulka *et al* (1989)**

<b>Intensificadores do pedido de desculpas</b>	<b>Exemplos</b>
Intensificadores adverbiais	<i>I'm very sorry</i> Eu sinto <b>muitíssimo</b> .
Expressões emocionais/exclamações	<i>Oh/Oh no/ Oh Lord</i> <i>Oh!/ Oh não!/ Oh Deus!</i>
Expressões marcadas	<b>I do apologize</b> Eu realmente peço desculpas
Intensificador duplo ou repetição de intensificação adverbial	<i>I'm very very sorry</i> Eu sinto <b>muito muito mesmo</b>
Por favor	<i>Please forgive me</i> <b>Por favor</b> , me desculpe

Diferentemente de Blum-Kulka *et al* (1989), Trosborg (1995) analisa o pedido de desculpas considerando os modificadores linguísticos não como estratégias, mas como elementos à parte, que podem ser utilizados pelo falante juntamente com as estratégias na realização do ato. Além disso, o trabalho da autora também se diferencia do projeto cross-cultural por não limitar os modificadores ao efeito de intensificação, mas considerar tanto os intensificadores (*upgraders*) quanto os atenuadores (*downgraders*). Enquanto estes servem sobretudo para diminuir a culpa que pode ser atribuída ao falante, aqueles têm o propósito de remediar, ou por meio do reforço do pedido de desculpas ou como recursos para restaurar a harmonia da interação (TROSBORG, 1995). No quadro que segue, reportamos as oito categorias de modificadores apresentadas no estudo, juntamente com alguns exemplos que extraímos do texto.



Quadro 14: Modificadores - Trosborg (1995)

	Modificadores	Descrição	Exemplos
1	Atenuadores	Podem ser de tipo adverbial frasal (como no exemplo) ou adverbial, expressando possibilidade ( <i>tentativeness</i> ), como <i>talvez</i> , <i>possivelmente</i> etc.	<i>I <b>just</b> left for five minutes</i> Eu me afastei <b>apenas</b> por cinco minutos.
2	Minimizadores	Expressões que minimizam o estado de coisas descrito pelo falante.	<i>I went out for <b>a second</b> only</i> Eu saí por <b>um segundo</b> apenas
3	Indeterminadores	O falante evita especificações ou precisões	<i><b>Somehow</b>, it all happened very quickly</i> <b>De alguma forma</b> , tudo aconteceu muito rápido  <i><b>I kind of didn't</b> notice before it was too late</i> <b>Eu meio que</b> não percebi antes que fosse tarde demais
4	Subjetivadores	Caracterizam a proposição como opinião pessoal do falante ou indicam sua atitude em relação à proposição	<i>I think/I suppose/ I'm afraid/ in my opinion</i> eu acho/eu suponho/ tenho medo/na minha opinião
5	Intensificadores	Intensificam parte da proposição reforçando a falta de intenção, o arrependimento ou o constrangimento	<i>I'm <b>terribly</b> sorry</i> Sinto <b>multíssimo</b> <i>I <b>really</b> didn't mean any harm</i> Eu <b>realmente</b> não queria te prejudicar
6	Reforçadores	Expressam um especial compromisso com a proposição	<i>I was sure that you wouldn't mind/that you would forgive me</i> Eu tinha certeza de que você não se importaria/ que me perdoaria
7	Fatismos	Elementos que funcionam no nível interpessoal do discurso, cuja função é restaurar a harmonia entre dois interlocutores	<i>you know/you see/I mean</i> você sabe, você vê, quero dizer, etc.
8	Verificadores	Usados com intuito de se obter uma resposta do ouvinte, apelando ao seu entendimento	<i>okay, right, don't you think?</i> ok/certo/você não acha?

Conforme explica Trosborg (1995), as categorias de 1 a 4 (atenuadores, minimizadores, indeterminadores e subjetivadores) tendem a minimizar a falta e consequentemente a culpa que pode ser atribuída ao falante. A estratégia 5 (intensificadores), por sua vez, reforça o pedido de desculpas e, portanto, aumenta o impacto do ato sobre o ouvinte. Já a categoria 6 (reforçadores) busca enfatizar a crença do falante sobre a atitude positiva do ouvinte. Por fim, os modificadores 7 a 8 (fatismos e verificadores) se configuram, segundo a autora, em um nível interpessoal do discurso e, quando utilizados, tendem a restaurar a harmonia entre os interlocutores.

Outro estudo que sistematiza os modificadores e os coloca como recursos disponíveis para a realização do pedido de desculpas, além das estratégias, foi realizado por Nuzzo (2007). Assim como Trosborg (1985), a autora italiana apresenta suas categorias considerando tanto o efeito atenuador quanto reforçador que o uso de tais elementos pode causar e, dessa forma, subdivide-os em “mitigadores lexicais” (*mitigatori lessicali*), “mitigadores discursivos” (*mitigatori discorsivi*) e “reforçadores” (*rafforzatori*). No próximo quadro, seguem os modificadores apresentados por Nuzzo, juntamente com exemplos, também fornecidos pela autora.

**Quadro 15: Modificadores linguísticos - Nuzzo (2007)**

Mitigadores lexicais	Função	Exemplo
Atenuadores	Tendem a abrandar a negatividade do evento	<i>si è rovesciato addosso <b>un po'</b> di caffè</i> Foi derramado <b>um pouco</b> de café
Deresponsabilizadores	Expressam que a culpa do falante é independente de sua vontade	<i>Son costretto a paccarti</i> Sou obrigado a furar com você
Duvidadores	Afastam a culpa do falante da realidade ou a colocam na incerteza, reduzindo a gravidade da ofensa	<i>Eh scusi ma <b>mi sa</b> che non c'arrivo con i soldi</i> Eh desculpe, mas <b>me parece</b> que não consigo chegar com o dinheiro
Sustentadores	Acrescentam peso às razões pelas quais ocorreu a falta, justificando-a e deixando-a menos grave	<i>Non l'avevo <b>proprio</b> vista</i> Eu <b>realmente</b> não a vi
Mitigadores discursivos	Função	Exemplos
Fatismos	Expressam “vontade fática de ressaltar a relação positiva com o interlocutor, quando alguém se encontra em uma situação de conflito ou recusa” <sup>56</sup> (BAZZANELLA, 1994, p. 231)	<i><b>sentì</b>, io ieri sera ero stanca morta</i> <b>escuta</b> , eu ontem à noite estava morta de cansada.
Pedidos de acordo	Levam os interlocutores a um “pacto”, ressaltando assim o elo que os une	<i>però, ahem cioè stavo scrivendo <b>no</b>, poi mi è arrivato uno...</i> porém, ahem, ou seja, eu estava escrevendo, <b>né?</b> quando chegou alguém.
Preenchedores	Elementos opcionais/dispensáveis, utilizados para mostrar ao ouvinte o desconforto do falante ao formular as desculpas	<i>Però io pensavo di avere il portafoglio però, <b>cioè praticamente</b> ho pochi soldi con me e...</i> Porém, eu achava que estava com a carteira, porém, <b>isso é</b> ,

<sup>56</sup> [volontà fática di sottolineare il rapporto positive con l'interlocutore, quando ci si trovi in situazioni di conflitto o di rifiuto] (BAZZANELLA, 1994, p.231)

		<b>praticamente</b> tenho pouco dinheiro comigo e...
<b>Reforçadores</b>	<b>Função</b>	<b>Exemplo</b>
Exclamação	Enfatizam a frustração do falante	<i>Oh mamma mi scusi!</i> <b>Nossa</b> , me desculpe!
Intensificadores	Produzem efeito oposto ao dos atenuadores, intensificam a situação expressa no conteúdo proposicional	<i>mi dispiace <b>molto</b></i> Eu sinto <b>muito</b>

Assim como ocorre com as estratégias que podem ser utilizadas na realização de um pedido de desculpas, a forma como os modificadores linguísticos são apresentados depende da metodologia de pesquisa adotada em cada trabalho. Conforme expusemos, enquanto Blum-Kulka *et al* (1989) relacionam os modificadores ao IDFI e enfatizam somente o aspecto reforçador, Trosborg (1985) e Nuzzo (2007) os consideram recursos separados das estratégias e os sistematizam com base tanto no seu caráter reforçador e quanto na sua natureza atenuadora.

Além disso, embora os modificadores possam ser classificados essencialmente como reforçadores ou atenuadores e que, dessa maneira, ao serem utilizados, busquem respectivamente reforçar a força ilocutória do ato enfatizando a expressão de arrependimento e minimizar a falta cometida pelo falante, é importante ressaltar, sobretudo, dois pontos. O primeiro diz respeito ao caráter “multifuncional” desses elementos, cujo efeito pode mudar conforme a dinâmica da interação (SBISÀ, 2001). O uso de interjeições, por exemplo, pode servir como reforçador tanto na expressão que o falante utiliza para manifestar seu arrependimento (*Oh! Me desculpe, por favor*), quanto na intenção de diminuir sua responsabilidade (*Nossa! O trânsito está complicado, vou chegar um pouco atrasado*). O segundo ponto diz respeito aos casos de copresença, ou seja, quando tanto reforçadores quanto atenuadores são encontrados dentro de uma mesma estratégia (NUZZO, 2007). Os exemplos que usamos acima podem também ilustrar esses casos. Em *Oh! Me desculpe, por favor*, observamos, além da interjeição, o uso de *por favor*, outro reforçador conforme Blum-Kulka *et al* (1989). Na frase *Nossa! O trânsito está complicado, vou chegar um pouco atrasado*, também há, além da interjeição, a expressão *um pouco* que tende a atenuar a gravidade da falta.

### 2.3.4 A (re)ação: possíveis respostas a um pedido de desculpas

Para abordar as respostas a um pedido de desculpa – última seção deste capítulo – retomamos o exemplo de Goffman (1976, p. 67) que utilizamos anteriormente: “Um pedestre tropeça no outro, diz ‘Desculpe’, ao passar, é respondido com ‘Ok’, e cada um segue seu caminho”<sup>57</sup>. Conforme descrevemos, a partir de sua colocação, o sociólogo indica os elementos básicos que compõem um pedido de desculpas como atividade reparadora e, para dar continuidade às suas reflexões, transcreve seu exemplo em turnos, da seguinte maneira (p.68):

Ato: A tropeça em B.  
A: Desculpe.  
B: Tudo bem.

[*Deed: A trips over B.*  
*A: “Sorry”.*  
*B: “S’okay”.*]

Goffman ilustra aqui os três movimentos da ação reparadora e mostra, mesmo que de forma prototípica, a natureza sequencial do pedido de desculpas. O ato, portanto, é uma reação à primeira ação (ofensa), ocupa a segunda posição em uma troca de três movimentos, e é seguido, por fim, de uma resposta. Segundo Coulmas (1981), em muitos casos, apenas o ambiente sequencial de uma expressão pode dizer que tipo de ato de fala foi realizado. As condições de posicionamento sequencial de uma determinada expressão são, portanto, muito reveladoras no que diz respeito ao seu potencial funcional.

De fato, é dessa forma que Businaro (2002) analisa os pedidos de desculpas em italiano no seu estudo. Para diferenciar as possíveis funções do ato, a autora verifica primeiramente se sua realização ocorre por meio de um verbo expressivo, constata se as condições contextuais são adequadas e, então, se o ato pode ser inserido em uma sequência conversacional tripartida, composta de a) gatilho verbal ou não verbal (ofensa); b) primeiro movimento reparador (pedido de desculpas), e c) resposta ao primeiro movimento reparador.

Conforme Fraser (1981), assim como existem estratégias de realização de um pedido de desculpas, há também estratégias de respostas a esse ato. Diante da ação reparadora, segundo o autor, o ouvinte pode: a) rejeitar a necessidade do pedido de desculpas, b) negar que, de fato, houve uma ofensa, c) expressar apreço pela preocupação do falante, ou d) recusar a responsabilidade do falante pela falta.

---

<sup>57</sup> [One pedestrian trips over another, says 'Sorry', as he passes, is answered with 'Okay', and each goes on his way.] (GOFFMAN, 1976, p.67)

Todas essas estratégias são casos de respostas preferidas, categoria também encontrada nas análises de Businaro (2002). Ao verificar seus dados, a estudiosa italiana observou que as respostas são movimentos flexíveis, ou seja, podem ou não aparecer. Além disso, podem se apresentar por meio de uma realização linguística ou extralinguística. Os casos de manifestação verbalizada à atividade reparadora foram categorizados da seguinte maneira: a) validação da atividade reparadora; b) tentativa de diminuir a gravidade da ofensa; c) negação da ofensa.

De forma muito similar, as categorias apresentadas por Businaro são também mencionadas por Leech (2014 p. 130). De acordo com o autor, para responder a um pedido de desculpa, assim “como acontece com outros atos de fala sensíveis à polidez, há uma preferência pela opção polida”<sup>58</sup> e isso pode ser feito da seguinte maneira: a) “negando a realidade da ofensa”<sup>59</sup>; b) “sugerindo que a falha foi trivial o suficiente para ser ignorada”<sup>60</sup>, ou c) “aceitando o pedido de desculpas como recompensa suficiente pela falha”<sup>61</sup>.

Em seu estudo sobre a organização sequencial do pedido de desculpas, Robinson (2004) afirma que as respostas preferidas, de alguma forma, atenuam ou, até mesmo, invalidam a necessidade de realização de ato. Esses casos, segundo o autor, incluem:

- a) absolvição, que simultaneamente reconhece a admissão de uma possível ofensa, mas afirma que nenhuma ofensa realmente ocorreu, e
- b) respostas que discordam da necessidade de se desculpar, o que enfraquece o pressuposto de que o pedido de desculpas deve ser realizado porque uma falta foi cometida.

Embora, no caso do pedido de desculpas, haja a tendência a escolher respostas preferidas (FRASER, 1981; BUSINARO, 2002; LEECH, 2014), ou seja, respostas que consistem na aceitação do ato, o ouvinte pode também rejeitar a atividade reparadora. Conforme Nuzzo (2007), “não são raros os casos em que o destinatário das desculpas reage com uma reclamação ou com uma aceitação incerta, induzindo o autor a reiterar as desculpas, recorrendo a algumas estratégias já utilizadas ou adotando novas”<sup>62</sup>(p.167). Segundo Robinson (2004), esses casos endossam, de alguma maneira, a alegação do pedido de desculpas de ter causado uma ofensa e, além disso, incluem:

---

<sup>58</sup> [*As with other politeness-sensitive speech acts, there is a preference for the polite option*]

<sup>59</sup> [*denying the reality of the offense*]

<sup>60</sup> [*implying that the fault was trivial enough to be ignored*]

<sup>61</sup> [*seems to accept the apology as sufficient recompense for the fault*]

<sup>62</sup> [*non sono rari i casi in cui il destinatario delle scuse reagisce invece con una protesta, o con un'accettazione non sufficientemente decisa, inducendo l'autore a reiterare le scuse servendosi delle strategie già utilizzate o adottandone di nuove*]

- a) um simples reconhecimento,
- b) respostas que concordam com a necessidade de se desculpar.

Com base nos trabalhos que consultamos, as respostas a um pedido de desculpas poderiam, portanto, ser sistematizadas da seguinte maneira:

**Quadro 16: Potenciais respostas a um pedido de desculpas  
(FRASER, 1981; BUSINARO, 2002; ROBINSON, 2004, NUZZO, 2007, LEECH, 2014)**

Respostas preferidas	Respostas despreferidas
Rejeitar a necessidade do ato	Aceitar a ação reparadora de maneira incerta
Negar que houve uma ofensa	
Minimizar a gravidade da ofensa	Expressar um mero reconhecimento pela ação
Expressar apreço pela preocupação do falante	
Negar a responsabilidade do falante pela falta	Avaliar a ação reparadora como insuficiente (reclamar)
Reconhecer ação reparadora como suficiente	

Neste trabalho, não está entre nossos objetivos analisar as respostas a um pedido de desculpas. Porém, não podemos deixar de lado esse elemento que, conforme mencionamos, pode definir o ato como atividade reparadora e, além disso, interferir diretamente na forma como é realizado. Independentemente de se configurar como verbal ou não verbal, preferida ou despreferida, o mais importante ao se avaliar a resposta a um pedido de desculpas é, de acordo com Nuzzo (2007), considerar a dinâmica da interação e perceber que “a estrutura completa do macro-ato linguístico de se desculpar está então sujeita a fortes variações ligadas à reação do destinatário, além que às intenções, exigências e também à personalidade do autor dos pedidos de desculpas”<sup>63</sup> (p.167).

---

<sup>63</sup> [La struttura complessiva del macro-atto linguistico dello scusarsi e quindi soggetta a forti variazioni legate alla reazione del destinatario, oltre che alle intenzioni, alle esigenze e anche alla personalità dell'autore delle scuse.]

## CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste terceiro capítulo, estamos dedicadas à metodologia de pesquisa da qual nos valem tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Primeiramente, descrevemos como foi estruturado o curso oferecido para a realização dos tratamentos didáticos, o perfil dos participantes e os instrumentos de coleta de dados. Nessa primeira parte, falamos ainda da elaboração do material didático e de como procederam as aulas com cada um dos grupos. A seguir, na segunda parte do capítulo, nos concentramos na metodologia utilizada para analisar os dados. Apresentamos, então, as categorias de análise, criadas a partir das informações presentes no *corpus* e, por fim, explicamos como os dados foram examinados tanto pelo viés quantitativo quanto pela perspectiva qualitativa.

### 3.1 Metodologia de coleta de dados: o desenho da pesquisa

Conforme citamos no Capítulo I, Rose & Kasper (2001) afirmam que os estudos, cujo propósito é investigar a eficácia de diferentes instruções de ensino da pragmática, devem estar inteiramente inseridos no contexto didático. Desse modo, para atingir nossos objetivos de pesquisa, oferecemos à comunidade interna e externa à universidade um curso de língua italiana, intitulado “*L’italiano di oggi: lingua e cultura nella vita di tutti i giorni*”. Promovido pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP e oferecido por meio da Secretaria de Cultura e Extensão, o curso foi realizado entre os dias 22/04/2019 e 06/06/2019.

O percurso didático foi composto por seis encontros de duas horas cada. Assim como alguns estudos que descrevemos no Capítulo 1 (TATEYAMA, 2001; ALCÓN-SOLER, 2005; MARTINEZ-FLOR & FUKUYA, 2005; MARTINEZ-FLOR, 2006; FUKUYA & MARTINEZ-FLOR, 2008; GHOBADI & FAHIM, 2009; SIMIN *et al*, 2014; POURZANDI & EBADI, 2019), para a coleta de dados, realizamos dois testes idênticos: um antes do tratamento didático (pré-teste) e um imediatamente depois (pós-teste). Dessa forma, o primeiro e o último encontro foram designados à realização dos testes e a intervenção didática se deu em quatro encontros, totalizando 8 horas de tratamento, durante as quais, como pode ser verificado no quadro abaixo, o pedido de desculpas, nosso objeto de ensino, foi tratado nas aulas 1 e 2. Nas aulas 3 e 4, trabalhamos com outros dois atos de fala que tiveram a função de distratores: o conselho e o pedido.

**Quadro 17: Tema abordado em cada encontro**

<b>Encontros</b>	<b>Tema</b>
1º encontro	Pré-teste
2º encontro	Aula 1 - Pedido de desculpas
3º encontro	Aula 2 - Pedido de desculpas
4º encontro	Aula 3 - Conselho
5º encontro	Aula 4 - Pedido
6º encontro	Pós-teste

Nos próximos parágrafos, além dos participantes do curso, descreveremos de modo mais detalhado os instrumentos a que recorreremos para a coleta de dados no pré e pós-teste, a elaboração do material didático e as atividades realizadas em cada encontro.

### **3.1.1 Participantes da pesquisa**

Como pré-requisito para a participação do curso, definimos que os alunos deveriam apresentar um conhecimento da língua italiana correspondente, no mínimo, ao nível A2 do “Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas” (QECRL). Segundo o QECRL (2001), o aluno com nível A2 é um “utilizador elementar” da língua e, sendo assim,

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (p. 49)

Para verificar o nível linguístico dos participantes, semanas antes do início do curso, realizamos um C-Test, instrumento que visa a verificar o conhecimento global de uma L2. Geralmente composto por cinco textos com 20 palavras incompletas cada um, o C-Test prevê que os alunos completem tais palavras com as letras faltantes, sendo que apenas uma solução é aceitável. O aspecto que demonstra a proficiência do aluno no nível morfosintático, semântico e, inclusive, de compreensão textual é o preenchimento manual das palavras tanto lexicais (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) quanto gramaticais (artigos, preposições, conectivos, pronomes). As primeiras versões do C-Test foram desenvolvidas em 1981 por Christine Klein-Braley e Ulrich Raatz na Universidade de Duisburg (KLEIN-BRALEY & RAATZ, 1992), para provas em inglês e alemão. Como teste de proficiência em língua



italiana, o teste foi, por exemplo, realizado na Universidade de Parma, substituindo provas de múltipla escolha. Para estabelecer o nível de proficiência, a instituição definiu a seguinte relação entre aqueles que foram aceitos e o nível de conhecimento linguístico:

**Tabela 1: Resultado do C-Teste - Universidade de Parma**

Percentual de acertos	Nível (QECRL)
0% – 36%	A1
37% – 48%	A2
49% - 71%	B1
72% – 88%	B2
89% – 96%	C1
97% - 100%	C2

(Fonte: FORAPANI, 2012, p. 124)

Segundo Katona & Dörnyei (1993), o C-Test não apenas oferece a vantagem de ser realizado e corrigido de forma rápida, mas respeita também os critérios da validade e da confiabilidade, além de ser bastante compatível com a realidade (FORAPANI, 2012).

Para complementar as informações sobre o nível de conhecimento linguístico oferecidas pelo C-Test, foram feitas mais duas atividades: uma produção escrita sobre fatos do passado e uma entrevista para avaliar a competência na produção oral. Dessa forma, conseguimos verificar se os informantes seriam capazes de interagir, sobretudo na realização dos testes orais, e se teriam a mínima capacidade de se referir a eventos do passado para poder utilizar determinadas estratégias que poderiam surgir nos pedidos de desculpas

Os participantes inscritos que preencheram o pré-requisito referente ao nível de conhecimento linguístico estabelecido, compuseram, dessa forma, nossos dois grupos experimentais: o grupo que foi submetido ao tratamento explícito (doravante EXPL) e o grupo onde adotamos o tratamento implícito (doravante IMPL). Embora tenhamos disponibilizado, no total, 60 vagas, o número de inscritos chegou a 35, o que não nos permitiu incluir um grupo controle.

Antes do início das aulas, os inscritos forneceram, por meio de um questionário, seus principais dados pessoais (nome, idade, local de nascimento, profissão e escolaridade) e, em seguida, preencheram um termo consentindo a publicação de seus dados para fins científicos, conforme pode ser conferido no APÊNDICE I. O curso começou com 29 inscritos, sendo 14 do EXPL e 15 do IMPL. Contudo, ao final do percurso didático, não foi possível contabilizar os dados daqueles que desistiram de frequentar as aulas ou, por motivos diversos, deixaram

de comparecer no primeiro ou no último encontro, datas em que foram administrados respectivamente o pré e o pós-teste. Sendo assim, obtivemos, no total, dados de 18 alunos, sendo nove do grupo EXPL e nove do grupo IMPL.

#### - Participantes do grupo explícito (EXPL)

Dentre os nove alunos que compuseram o grupo EXPL, três se declararam do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Suas idades variam entre 21 e 72 anos e, quanto ao local de residência, sete dos participantes informaram que residem em São Paulo (SP), enquanto dois em cidades vizinhas (Franco da Rocha e Cotia). A respeito do nível de escolaridade, um aluno estudou até concluir o ensino médio, sete concluíram a graduação e um possui especialização. Quanto à ocupação principal, uma aluna informou ser estagiária, um deles é diretor de fotografia, três são estudantes de graduação, uma é professora e um é empreendedor.

Além disso, três participantes declararam que nunca estiveram na Itália, enquanto cinco informaram que já estiveram no país (três por turismo e dois que residiram por mais de 18 meses). Nesse grupo, há o caso de uma informante, com 66 anos de idade no momento da coleta dos dados (2018), que nasceu na Itália, porém veio para o Brasil com sua família quando tinha 1 ano e 6 meses.

Por fim, na tabela abaixo, apresentamos os resultados individuais do C-Teste:

**Tabela 2: Resultado C-Test grupo EXPL**

<b>Informantes</b>	<b>% de acertos</b>
inf1 EXPL	93
inf2 EXPL	87
inf3 EXPL	92
inf4 EXPL	87
inf5 EXPL	84
inf6 EXPL	75
inf7 EXPL	96
inf8 EXPL	90
inf9 EXPL	68

Como pode ser observado, todos informantes desse grupo ultrapassaram o percentual mínimo daquele que definimos para a participação da pesquisa, ou seja, de 37% a 48%, o que representa um nível de conhecimento equivalente ao A2 do QEQR (FORAPANI, 2012).

### - Participantes do grupo implícito (IMPL)

Todos os nove informantes que compuseram o grupo IMPL se declararam do sexo feminino. Suas idades variam entre 19 e 72 anos e, quanto ao grau de escolarização, seis alunas estudaram até concluir a graduação, duas possuem especialização e uma o mestrado. Quanto ao local de residência, seis informaram morar em São Paulo (SP) e três em cidades próximas à capital (Jundiaí, Santos e São Caetano do Sul). O grupo é formado por quatro estudantes, uma advogada, uma secretária, uma aposentada, uma dona de casa e uma jornalista.

Das nove informantes do grupo IMPL, três informaram nunca terem ido à Itália, enquanto seis já estiveram lá, dentre as quais uma passou parte da infância no país.

Finalmente, quanto ao desempenho das informantes no C-Test, reportamos na tabela que segue os resultados individuais:

**Tabela 3: Resultado C-Test grupo IMPL**

<b>Informantes</b>	<b>(% de acertos)</b>
inf1 IMPL	79
inf2 IMPL	82
inf3 IMPL	77
inf4 IMPL	78
inf5 IMPL	49
inf6 IMPL	80
inf7 IMPL	82
inf8 IMPL	75
inf9 IMPL	86

Como pode ser observado, atendendo ao requisito estabelecido, todas as informantes do grupo IMPL superaram 48% de acertos no C-Teste, o que indica um conhecimento linguístico dentro do esperado para a participação na pesquisa.

#### 3.1.2 Instrumentos de coleta dos dados

Os dados que analisamos neste trabalho, conforme mencionamos, foram coletados em dois momentos: com um pré-teste, uma semana antes do tratamento didático, e com um pós-teste, uma semana após o tratamento. Para tal, recorreremos ao *role play* e ao *Discourse Completion Task* (DCT), dois dos instrumentos mais frequentemente utilizados nas pesquisas em ILP (ROSE, 2000; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; OGIERMANN, 2018).

Quanto ao *role play*, adotamos especificamente aquele dito espontâneo e semi-aberto (SANTORO, 2012), ou seja, os alunos mantiveram suas verdadeiras identidades e não foram

previamente determinados limites de tempo e de turnos de fala. Para os DCTs, usamos duas modalidades: o DCT oral ou *Oral DCT* (doravante ODCT) e o DCT escrito ou *Written DCT* (doravante WDCT). Nos próximos parágrafos, descrevemos mais detalhadamente a forma como foi realizada a coleta de dados com cada um dos instrumentos.

- ***Role play***

Os alunos realizaram dois *role plays*, que foram gravados em áudio e vídeo e que se diferenciaram, sobretudo, pelas variáveis independentes: grau de imposição e distância social (BROWN & LEVINSON, 1987). Os dois testes foram realizados da mesma forma: todos os participantes leram a situação em um *prompt* escrito em italiano e tiveram alguns minutos para esclarecer eventuais dúvidas. Em seguida, eles se retiraram da sala, onde então organizamos os cenários para a realização das interações.

O primeiro *role play* (doravante RP1), como pode ser verificado na descrição a seguir, consiste em o falante (A) se desculpar por ter derrubado a caneta do ouvinte (B), que é uma pessoa desconhecida. A distância social é, portanto, alta (DS+) e o grau de imposição foi considerado baixo (GI-), porque a falta não traz grandes prejuízos ao interlocutor.

**Quadro 18: *Prompt* do RP1 - situação com (GI-) e (DS+)**

Oggi è il primo giorno di un corso di lingua e cultura italiana che hai cominciato a frequentare in un'università in Italia. Quando entri nell'aula vedi che uno dei pochi posti liberi è dalla parte opposta. Attraversi tra le sedie per raggiungerlo e, quando finalmente stai per arrivare, urti la sedia di una persona che è seduta e fai cadere la sua penna. Che cosa dici?	Hoje é o primeiro dia de um curso de língua e cultura italiana que você começou a frequentar em uma universidade na Itália. Ao entrar na sala de aula, você vê que uma das poucas cadeiras livres fica do lado oposto. Você atravessa a sala entre as cadeiras para alcançá-la e, quando finalmente está para chegar, esbarra na cadeira de uma pessoa que está sentada, derrubando sua caneta. O que você diz?
---	---

Como pode ser conferido nas imagens que seguem, nesse primeiro teste, para recriar o espaço (*setting*) em que a situação poderia acontecer na realidade, aproximamos as cadeiras e colocamos uma caneta na prancheta de uma delas, para que, de fato, ao passar, o falante a derrubasse.

**Figura 5: Fotografias dos participantes durante a gravação do RP1**



No segundo *role play* (doravante RP2), cujo *prompt* reproduzimos abaixo, o falante (A) está em uma festa, na casa de um amigo (B), e deve se desculpar por ter derrubado vinho tinto no sofá do anfitrião. Por ser entre amigos, a situação se configura como de distância social baixa (DS-). O grau de imposição foi julgado alto (GI+), já que a mancha do vinho tinto no sofá implica um dano para o interlocutor, cuja solução requer uma ação específica.

**Quadro 19: Prompt do RP2 (GI+ DS-)**

Sei stato invitato a cena a casa di un amico. Mentre chiacchierate, prima di mangiare, fai cadere del vino rosso sul divano. Che cosa dici?	<i>Você foi convidado para jantar na casa de um amigo. Enquanto vocês conversam, antes de comer, você derruba um pouco de vinho tinto no sofá. O que você diz?</i>
---	--

Assim como no RP1, também no RP2 o cenário foi organizado a partir da disposição das cadeiras. Conforme apresentamos nas imagens que seguem, com o intuito de representar um sofá e, mais uma vez, de recriar o ambiente “real” da cena, as cadeiras foram aproximadas e dispostas de modo que os interlocutores pudessem se sentar, deixando espaço para que o “vinho<sup>64</sup>” fosse derramado.

<sup>64</sup> Na realização do RP2, os alunos – tanto falante quanto ouvinte – interagiram segurando uma taça que continha suco de uva.

**Figura 6: Fotografias dos participantes durante a gravação do RP2**



Para podermos focalizar os efeitos provenientes da variável independente grau de imposição, procuramos criar situações, que se diferenciam apenas pela gravidade da ofensa, mas são da mesma natureza. De fato, tanto a falta do RP1 (derrubar a caneta) e quanto a do RP2 (derrubar vinho no sofá) estão relacionadas à “posse”, ou seja, representam danos ou perdas dos bens do ouvinte, como bater no carro, derramar algo nas roupas, danificar uma caneta, quebrar a máquina de lavar, ou perder um livro (HOLMES, 1990). Além disso, as faltas dos RPs também se assemelham no sentido de serem um fato que ocorreu diante do ouvinte, ou seja, no momento em que o ato foi pronunciado, caracterizada, portanto como "gatilho imediato" (OWEN, 1983; NUZZO, 2007)

Por fim, cabe mencionar que os participantes interagiram sempre com os colegas, formando pares de maneira aleatória. O primeiro aluno a participar como falante (A) interagiu com a professora que, nesse caso, fez o papel do ouvinte (B). Em seguida, esse mesmo aluno foi colocado como ouvinte (B) na interação com o próximo participante, que depois de interagir como falante (A) fez também papel de ouvinte (B) com o aluno seguinte e assim sucessivamente. Cada participante entrou na sala apenas no momento de realizar seu próprio teste. Dessa forma, buscamos evitar que fossem, de qualquer maneira, induzidos pela interação dos colegas.

#### - **DCTs orais**

Todos os alunos realizaram também dois ODCTs, que foram gravados em áudio. Nesse instrumento, as duas situações também se diferenciaram, essencialmente, pelas variáveis grau de imposição e distância social (BROWN & LEVINSON, 1987). Para a realização de cada teste, os participantes receberam, na sala de aula, um *prompt* escrito, em

língua italiana, com a descrição da situação. Após a leitura, foi estipulado que haveria um tempo para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Por fim, os alunos foram orientados a sair para que o ambiente fosse reorganizado e, para a realização do teste, entraram na sala individualmente, enquanto os próximos aguardavam do lado de fora.

Conforme pode ser observado no quadro que segue, no primeiro ODCT (doravante ODCT1), a situação prevê que o falante peça desculpas por chegar atrasado a um encontro informal com um(a) amigo(a). A distância social entre os interlocutores é baixa (DS-) e foi atribuído um baixo grau de imposição (GI-), considerando que o atraso não provoca consequências graves para o interlocutor.

**Quadro 20: Prompt do ODCT1 (GI- DS-)**

<p>Hai un appuntamento alle 15 con un tuo amico/una tua amica, ma sei in ritardo e arriverai alle 15.30. Sai che lui/lei è un po' "intollerante" con i ritardi: che cosa gli/le dici? Registra un messaggio di WhatsApp.</p>	<p><i>Você tem um compromisso com um (a) amigo (a) às 15h, mas está atrasado e chegará às 15h30. Você sabe que seu (sua) amigo (a) é um pouco "intolerante" com atrasos: o que você fala para ele? Grave um áudio do WhatsApp.</i></p>
--	--

Já no segundo ODCT (doravante ODCT2), conforme pode ser observado no quadro a seguir, a situação consiste em o falante se desculpar com uma pessoa com quem não tem intimidade por esquecer um compromisso formal. Dessa forma, diferentemente da situação anterior, considerando que os interlocutores não se conhecem e a falta pode acarretar grandes aborrecimentos ao ouvinte, tanto a distância social quanto o grau de imposição são altos (GI+ DS+).

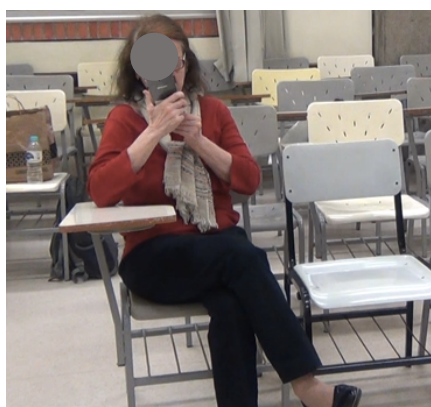
**Quadro 21: Prompt do ODCT2 (GI+ DS+)**

<p>Un tuo amico sta per sposarsi e tra i diversi stranieri che verranno per la festa c'è un ospite di Roma. Siccome parli benissimo l'italiano, il tuo amico ti chiede di dargli una mano il giorno della festa, andando a prendere il suo ospite in albergo e accompagnandolo al posto in cui verrà celebrato il matrimonio. Il giorno della festa però ti dimentichi completamente della tua "missione" e te ne accorgi soltanto quando stai per arrivare al matrimonio e ricevi un messaggio dell'ospite italiano che ti sta ancora aspettando in albergo. Che cosa gli dici? Registra un messaggio di WhatsApp.</p>	<p><i>Um amigo seu está para se casar e entre os vários estrangeiros que virão para a festa há um convidado de Roma. Como você fala muito bem italiano, seu amigo pede que você o ajude no dia da festa, pegando seu convidado no hotel e levando-o ao local onde será celebrado o casamento. No dia da festa, porém, você se esquece completamente da sua "missão" e só percebe quando está prestes a chegar ao casamento e recebe uma mensagem do convidado italiano que ainda está esperando por você no hotel. O que você diz a ele? Grave um áudio do WhatsApp.</i></p>
---	--

Como pode ser conferido nos *prompts* reproduzidos no quadro acima, para realizar os ODCTs, os participantes foram orientados a fazer o teste com base em uma prática bastante difusa atualmente no que diz respeito ao meio de comunicação. O pedido de desculpas deveria ser proferido por meio do WhatsApp, um aplicativo de mensagens instantâneas pelo qual é possível, entre outros, enviar tanto mensagens de texto quanto de voz. Esse método fez com que os alunos se sentissem bastante à vontade na realização do teste, uma vez que enviar mensagens gravadas via aplicativo – amplamente conhecidas como “áudios” – é uma atividade usual para a maioria.

Na realização dos ODCTs, colocamos algumas cadeiras no meio da sala e orientamos os alunos a entrarem individualmente.

**Figura 7: Fotografias dos participantes durante a gravação do ODCT2**



Assim como nos *role plays*, com os ODCTs também buscamos enfatizar, em cada situação, as variáveis independentes. Desse modo, embora no ODCT1 (chegar atrasado a um encontro informal com um amigo) e no ODCT2 (chegar atrasado a um encontro formal com um desconhecido) as ofensas resultem em graus de imposição diferentes para o pedido de desculpas, tendo em vista as características das situações, em ambos os casos a falta é da mesma natureza. Trata-se, com efeito, de faltas relacionadas ao “tempo”, representando atos que, de alguma maneira, desvalorizam o tempo do ouvinte, como atraso, esquecimento de algum compromisso ou desrespeito de horários previamente estabelecidos (HOLMES, 1990). Ademais, são faltas que não ocorrem na presença do ouvinte, estão ainda “no futuro” e, sendo assim, podem ser consideradas gatilho não imediato. (OWEN, 1983; NUZZO, 2007)



- **DCTs escritos**

O WDCT que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa foi composto por sete situações, sendo quatro sobre pedidos de desculpas e três com atos de fala que selecionamos como elementos distratores. Para os pedidos de desculpas, como pode ser conferido no quadro a seguir, os WDCTs apresentam as mesmas situações – e conseqüentemente as mesmas variáveis – presentes no RPs e nos ODCTs. Nesse teste, portanto, os informantes deveriam se desculpar por derrubar a caneta de um colega de classe (GI- DS+), derrubar vinho tinto no sofá de um amigo (GI+ DS-), atrasar em um encontro informal com um amigo (GI-DS-) e esquecer um compromisso formal com uma pessoa desconhecida (GI+DS+). Os distratores, por sua vez, consistiram em situações, nas quais se deveria dar um conselho, realizar um pedido e apresentar a recusa a um convite.

**Quadro 22: Situações com pedidos de desculpas do WDCT**

	GI	DS	Situação	Tradução
WDCT1	-	+	Oggi è il primo giorno di un corso di lingua e cultura italiana che hai cominciato a frequentare in un'università in Italia. Quando entri nell'aula vedi che uno dei pochi posti liberi è dalla parte opposta. Attraversi tra le sedie per raggiungerlo e, quando finalmente stai per arrivare, urti la sedia di una persona che è seduta e fai cadere la sua penna. Che cosa dici?	<i>Hoje é o primeiro dia de um curso de língua e cultura italiana que você começou a frequentar em uma universidade na Itália. Ao entrar na sala de aula, você vê que uma das poucas cadeiras livres fica do lado oposto. Você atravessa a sala entre as cadeiras para alcançá-la e, quando finalmente está para chegar, esbarra na cadeira de uma pessoa que está sentada, derrubando sua caneta. O que você diz?</i>
WDCT2	+	-	Sei stato invitato a cena a casa di un amico. Mentre chiacchierate, prima di mangiare, fai cadere del vino rosso sul divano. Che cosa dici?	<i>Você foi convidado para jantar na casa de um amigo. Enquanto vocês conversam, antes de comer, você derruba um pouco de vinho tinto no sofá. O que você diz?</i>
WDCT3	-	-	Hai un appuntamento alle 15 con un tuo amico/una tua amica, ma sei in ritardo e arriverai alle 15.30. Sai che lui/lei è un po' "intollerante" con i ritardi: che cosa gli/le dici? Scrivi un messaggio di WhatsApp.	<i>Você tem um compromisso com um (a) amigo (a) às 15h, mas está atrasado e chegará às 15h30. Você sabe que seu (sua) amigo (a) é um pouco "intolerante" com atrasos: o que você diz a ele? Escreva uma mensagem pelo WhatsApp.</i>
WDCT4	+	+	Un tuo amico sta per sposarsi e tra i diversi stranieri che verranno per la festa c'è un ospite di Roma. Siccome parli benissimo l'italiano, il tuo amico ti chiede di dargli una mano il giorno della festa, andando a prendere il suo ospite in albergo e accompagnandolo	<i>Um amigo seu está para se casar e entre os vários estrangeiros que virão para a festa há um convidado de Roma. Como você fala muito bem italiano, seu amigo pede que você o ajude no dia da festa, pegando seu convidado no hotel e</i>

			<p>al posto in cui verrà celebrato il matrimonio. Il giorno della festa però ti dimentichi completamente della tua “missione” e te ne accorgi soltanto quando stai per arrivare al matrimonio e ricevi un messaggio dell’ospite italiano che ti sta ancora aspettando in albergo. Che cosa gli dici? Scrivi un messaggio di WhatsApp.</p>	<p><i>levando-o ao local onde será celebrado o casamento. No dia da festa, porém, você se esquece completamente da sua “missão” e só a percebe quando está prestes a chegar ao casamento e recebe uma mensagem do convidado italiano que ainda está esperando por você no hotel. O que você diz a ele? Escreva uma mensagem pelo WhatsApp.</i></p>
--	--	--	---	--

Com os WDCTs, além de comparar o efeito relativo a cada instrução de ensino, o objetivo era verificar ainda se e em que medida as respostas escritas desse teste se diferenciavam das orais, coletadas por meio dos RPs e ODCTs. Por essa razão, os WDCTs foram elaborados com as mesmas situações e variáveis independentes dos RPs e ODCTs.

Embora, entre as mensagens de áudio (ODCT) e mensagens de texto (WDCT) enviadas pelo aplicativo possa existir uma variação diamétrica, consideramos viável analisar os pedidos de desculpas escritos como um WDCT pelos traços da oralidade e da imediatez da fala que fortemente se mantém nesse meio de comunicação. Além disso, trata-se de uma prática bastante próxima da realidade dos aprendizes, o que pode ser vantajoso na coleta dos dados.

Ademais, na tentativa de evitar que a produção escrita, que reflete mais facilmente o conhecimento declarativo ou a consciência metapragmática dos informantes, não influenciasse nas respostas orais, onde, devido à dinâmica da interação, entra em jogo o conhecimento procedural, cabe mencionar que o WDCT foi o último teste a ser administrado.

### 3.1.3 Elaboração do material didático

Para elaborar as unidades de ensino utilizadas em cada encontro com os grupos experimentais, tomamos como base, em primeiro lugar, o que afirmam os trabalhos mencionados no Capítulo I sobre o livro didático (LD). Como foi dito, embora sejam amplamente adotados nos cursos de L2, os LDs apresentam, em geral, a língua de modo descontextualizado e não podem, portanto, ser considerados uma fonte consistente de *input*, sobretudo no que tange aos aspectos amparados pela Pragmática (BARDOVI-HARLIG *et al*, 2015; BARDOVI-HARLIG, 2001; ALEMI *et al*, 2013, MEIHAMI & KHANLARZADEH, 2015; PETRAKI & BAYES, 2013; VELLENGA, 2004; REN & HAN, 2016; LIMBERG, 2016; NUZZO, 2013; 2015; 2016).

Tendo isso em vista, o material didático que utilizamos foi elaborado a partir de textos autênticos em língua italiana, especificamente dos seguintes gêneros: filme, *role play* e texto escrito. O material cinematográfico, conforme mencionamos no primeiro capítulo, é bastante adequado para o contexto didático, especialmente no ensino da pragmática, por apresentar, entre outros aspectos, uma quantidade maior de exemplos da língua em uso, tanto pelo viés pragmalinguístico quanto sociopragmático (ROSE, 1997; 2001; GUERRA & FLOR, 2003; TATSUKI, 2006; QUAGLIO, 2009). O filme que selecionamos se intitula *Manuale d'Amore*, uma comédia romântica italiana, lançada em 2005 e dirigida por Giovanni Veronesi. Os *role plays* com que trabalhamos, por sua vez, foram gravados em áudio e vídeo por falantes nativos de italiano, que interagiram como em “encontros comunicativos reais”, permitindo capturar a dinâmica da interação social e examinar os aspectos da língua em uso que correspondem, geralmente, aos que ocorrem em conversas espontâneas (ROSE, 2001; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; KASPER & DAHL, 1991; KASPER 2000). Tais *role plays* são de tipo semiaberto, ou seja, com os participantes (A) e (B) sendo parcialmente guiados a partir da descrição de situações, sem que fossem, contudo, preestabelecidas a quantidade de turnos ou a duração da interação. Esse material faz parte do *corpus* de italiano falado que descrevemos na seção 1.4.2, coletado para o estudo de Santoro (2012). Por fim, conforme indicamos, optamos também por trabalhar com o texto escrito que, como material autêntico, nos permite abordar aspectos sócio-histórico-culturais da língua italiana (VIEIRA, 2012). Nesse caso, recorreremos a um texto extraído do site *Wikipedia* e outros dois publicados na versão *online* da revista italiana *Donna Moderna*<sup>65</sup>.

#### - **Textos base de cada unidade de ensino**

Tendo em vista as bases teóricas que guiaram nossas escolhas quanto ao material didático e o conteúdo a ser abordado em cada encontro, partimos para a elaboração das unidades de ensino (doravante UE), que foram baseadas em textos idênticos, mas seguiram, para as atividades, as diretrizes da instrução explícita para um grupo e da instrução implícita para o outro. Nos parágrafos que seguem, descreveremos esses materiais e seus objetivos.

---

<sup>65</sup> *Donna Moderna* é uma revista semanal italiana de ampla divulgação, publicada desde 16 de março de 1988. Sua versão online está disponível desde 1996 e pode ser acessada pelo endereço [www.donnamoderna.com](http://www.donnamoderna.com).

– *Unidade de ensino 1 – Pedido de desculpas*

Na unidade de ensino 1 (doravante UE\_1), onde tratamos do pedido de desculpas, utilizamos, em primeiro lugar, o trailer do filme *Manuale d'amore* (doravante Vídeo 1 - Trailer) e um texto escrito, com as características dos personagens principais e o resumo do enredo, extraído do site Wikipédia (doravante Texto 1 – resumo do filme). Esse material foi apresentado com intuito de contextualizar a obra como um todo, visto que, durante as aulas, trabalhamos apenas com alguns trechos do filme.

Em segundo lugar, usamos uma cena do filme em que um dos protagonistas, o jovem Tommaso, pede desculpas à Giulia, garota por quem se apaixona, por tê-la desapontado (doravante Vídeo 2 – Tommaso pede desculpas). Essa cena foi selecionada, sobretudo, com o objetivo de introduzir o pedido de desculpas e fornecer aos alunos um primeiro contato com o tema principal da aula.




Conforme mencionamos, além do texto fílmico, recorreremos ainda aos *role plays* entre falantes nativos. Utilizamos, durante todo o curso um total de 12 interações, as quais serão identificadas pela sigla RPfn e por um número que representa a sequência em que foram apresentadas. Os *role plays* foram utilizados, essencialmente, como exemplos da realização dos atos de fala, nos quais se correlacionam elementos pragmalinguísticos e sociopragmáticos. As atividades elaboradas com base nesse material foram realizadas tanto durante as aulas quanto extraclasse.




Para abordar o conteúdo do primeiro encontro, utilizamos como *input* pragmático o RPfn\_1 e o RPfn\_2. Na primeira situação, duas amigas, que vão viajar juntas, combinam de se encontrar no trem. Uma delas já está sentada em sua poltrona quando a segunda, ao chegar, passa a rodinha da mala sobre seu pé e, por essa razão, pede desculpas. Nessa situação, tanto a distância social quanto o grau de imposição são baixos (DS-) (GI-). A segunda situação, por sua vez, ocorre em casa, também entre amigas: aquela que é a convidada se desculpa porque, ao ir ao banheiro, quebra um vaso de alto valor que pertence à anfitriã. Nesse caso, a distância social é baixa (DS-), porém o grau de imposição é alto (GI+).

Outros dois *role plays* foram selecionados para atividades extraclasse sobre pedidos de desculpas a serem realizadas individualmente entre o primeiro e o segundo encontro. O RPfn\_3 ocorre em casa, entre amigos: o convidado derruba um copo com água em cima da mesa da anfitriã e se desculpa pela falta. Desse modo, tanto a distância social quanto o grau de imposição são baixos (DS-) (GI-). No RPfn\_4 duas amigas estão na rua e caminham lado a lado, com um sorvete na mão. Ao pararem para observar uma vitrine, uma delas encosta involuntariamente o sorvete na outra, manchando suas roupas. Em seguida, pede desculpas.

Nesse caso, a distância social é baixa (DS-) e o grau de imposição alto (GI+). No quadro que segue, apresentamos de forma resumida os textos base utilizados na UE\_1, com suas respectivas descrições e objetivos:

**Quadro 23: Textos base utilizados na UE\_1 - Pedido de desculpas**

	Texto base	Descrição	Objetivo
<p>Video 1 (trailer)</p>		<p>Trailer do filme <i>Manuale d'amore</i></p>	<p>Apresentar a obra como um todo</p>
<p>Texto 1 (resumo do filme)</p>		<p>Texto sobre o enredo e personagens do filme <i>Manuale d'amore</i> extraído e adaptado do site Wikipedia</p>	<p>Descrever o enredo e as características dos personagens principais</p>
<p>Video 2 (Tommaso se desculpa)</p>		<p>Parte do filme <i>Manuale d'amore</i>: Tommaso pede desculpas a Giulia por tê-la desapontado</p>	<p>Introduzir o pedido de desculpas e promover o primeiro contato dos alunos com esse ato de fala</p>
<p>RPfn_1 (mala com rodinha)</p>		<p>No trem, uma passageira se desculpa por passar com a rodinha da mala sobre o pé de uma amiga</p>	<p>Apresentar um pedido de desculpas com DS- e GI-</p>

<p>RPfn_2 (vaso quebrado)</p>		<p>Na casa de uma amiga, a convidada se desculpa por quebrar um precioso vaso da anfitriã</p>	<p>Apresentar um pedido de desculpas com DS- e GI+</p>
<p>RPfn_3 (derramar água/amigo)</p>		<p>Na casa de uma amiga, o convidado se desculpa por ter derrubado água na mesa da anfitriã</p>	<p>Exemplo de pedido de desculpas com DS- e GI- para produção escrita extraclasse</p>
<p>RPfn_4 (sorvete/amiga)</p>		<p>Na rua, duas amigas param para ver uma vitrine quando uma delas encosta involuntariamente o sorvete na roupa da outra e se desculpa</p>	<p>Exemplo de pedido de desculpas com DS- e GI+ para produção escrita extraclasse</p>

Nesses *role plays*, além de controlar o grau de imposição, procuramos levar em consideração a classificação da natureza das ofensas, conforme sugere Holmes (1990). Nos casos apresentados, temos a ofensa do RPfn\_1 que se refere ao “espaço”, já que a falta se dá pelo contato físico entre as interlocutoras, e nas outras três interações – RPfn\_2, RPfn\_3 e RPfn\_4 - faltas relacionadas à “posse”, uma vez que esses casos representam danos ou perdas dos bens do ouvinte. Assim como nas situações que elaboramos para a coleta dos dados, a escolha por trabalhar com ofensas da mesma natureza também no *input* é, sobretudo, uma tentativa de focalizar a maneira como o ato de fala é realizado (elementos pragmatolinguísticos), a partir das diferenças resultantes das variáveis grau de imposição e distância social.




– *Unidade de ensino 2 – Pedido de desculpas*

A unidade de ensino 2 (doravante UE\_2) foi elaborada a partir de quatro novos *role plays*. O RPfn\_5 ocorre na rua: uma pessoa, que está dentro de um carro estacionado, abre

repentinamente a porta do veículo e se desculpa por ter quase atingido uma pedestre. O grau de imposição é baixo (GI-), porque a falta não provoca graves prejuízos, e a distância social é alta (DS+), já que os interlocutores não se conhecem. O ambiente do RPfn\_6 é um trem: uma passageira, ao voltar do vagão-lanchonete com um copo na mão, derrama café sobre outra passageira que estava sentada e pede desculpas. Nesse caso, tanto o grau de imposição quanto a distância social são altos (GI+) (DS+).

Para as atividades extraclasse, primeiramente trabalhamos com o RPfn\_7, onde uma prestadora de serviço visita um cliente em sua casa e, ao tomar água, se desculpa por derramar parte do líquido sobre a mesa. Nessa interação, enquanto o grau de imposição é baixo (GI-), a distância social é alta (DS+). Por fim, recorremos ao RPfn\_8, onde uma pessoa que está andando na rua se desculpa porque seu sorvete encosta na roupa de um desconhecido que passa ao seu lado. Nessa situação, tanto o grau de imposição quanto a distância social são altos (GI+) (DS+). No quadro abaixo, seguem, de maneira esquematizada, as informações referentes aos textos base que compuseram a UE\_2, com seus respectivos objetivos:

**Quadro 24: Textos base utilizados na UE\_2 – Pedido de desculpas**

<p>RPfn_5 (porta do carro)</p>		<p>De dentro de um carro estacionado, uma pessoa abre a porta do veículo quase atingindo uma pedestre</p>	<p>Apresentar um pedido de desculpas com DS+ e GI-</p>
<p>RPfn_6 (café)</p>		<p>No trem, uma passageira derrama café sobre a outra que está sentada</p>	<p>Apresentar um pedido de desculpas com DS+ e GI+</p>
<p>RPfn_7 (derramar água/desconhecido)</p>		<p>Uma prestadora de serviço derrama água na mesa de um cliente que visita em sua casa</p>	<p>Exemplo de pedido de desculpas com DS+ e GI- para produção escrita extraclasse</p>

RPfn_8 (sorvete/ desconhecido)		Na rua, uma mulher encosta o sorvete na roupa de um homem que passa ao seu lado	Exemplo de pedido de desculpas com DS+ e GI+ para produção escrita extraclasse
-----------------------------------	---	---	--

A respeito da natureza das ofensas (HOLMES, 1990), assim como na UE\_1, há um caso – o RPfn\_5 (porta do carro) – em que a falta está relacionada ao “espaço”, e outros três – RPfn\_6, RPfn\_7 e RPfn\_8 – que dizem respeito à “posse”. Tanto no RPfn\_7 quanto no RPfn\_8, as faltas – derrubar água e encostar o sorvete na roupa – são idênticas às aquelas presentes no RPfn\_3 e no RPfn\_4, selecionados como textos base da UE\_1.

– *Unidade de ensino 3 – Conselho*

Conforme o conteúdo programático, a unidade de ensino 3 (doravante UE\_3) teve como tema principal o conselho, um dos atos de fala que escolhemos como distrator. Para compor esse material, selecionamos primeiramente parte do filme *Manuale d’amore*, em que Tommaso, diante dos conflitos amorosos em que se encontra, pede um conselho a Dante, seu colega de quarto. Essa parte do filme (doravante Vídeo 3 - conselho de Dante) teve como principal objetivo introduzir o ato de fala ao qual foi dedicada a aula.

Além disso, selecionamos dois textos da revista italiana *Donna Moderna* (versão *online*), publicados em março de 2019 na coluna da jornalista e escritora italiana Chiara Gamberale. Nesse espaço, a autora busca discutir questões relacionadas à vida cotidiana e, dessa forma, responde a alguns leitores aconselhando-os em seus problemas pessoais. No quadro seguinte, seguem, de forma resumida, os textos base utilizados na UE\_3 com suas descrições e seus objetivos.



**Quadro 25: Textos base utilizados UE\_3 - Conselho**

	<b>Texto base</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>
Vídeo 3 (conselho de Dante)		Parte do filme <i>Manuale d'amore</i> : Dante dá um conselho a Tommaso	Introduzir o ato de fala ao qual foi dedicada a aula: o conselho
Texto 2 (pedido por conselho/leitora)		Texto da revista <i>Donna Moderna</i> : uma leitora escreve sobre questões pessoais e pede conselhos à colunista da revista	Exemplo de conselho com análise da DS
Texto 3 (conselho/colunista)		Texto da revista <i>Donna Moderna</i> : resposta da colunista à leitura com conselhos para suas questões pessoais	Exemplo de conselho com análise da DS

Cabe ressaltar que, também para UE\_3, a seleção do material considerou contemplar elementos que, em algum grau, pudessem se relacionar ao objeto de ensino. O Texto 2 - pedido por conselho/leitura foi escolhido, portanto, como *input* do conselho e da forma como variáveis independentes (GI) e (DS) determinam a realização do ato. Isso se deu também no processo de seleção dos textos utilizados na próxima unidade de ensino, cujo objetivo principal é o pedido – segundo ato de fala que designamos como distrator.

– *Unidade de ensino 4 – Pedido*



Para a unidade de ensino 4 (doravante UE\_4), por fim, selecionamos primeiramente uma nova passagem do filme *Manuale d'Amore*, onde Tommaso, ao convencer Giulia a aceitar seu convite para ir ao cinema, realiza diversos pedidos a seu amigo Dante (pede




emprestados uma camisa, uma quantia em dinheiro, sua motocicleta etc). Esse trecho do filme teve como objetivo introduzir o ato de fala a ser estudado na aula.

Além dessa parte do filme, selecionamos ainda dois *role plays* com falantes nativos onde são realizados pedidos. O RPfn\_9 acontece entre amigas, na casa de uma delas: aquela que é convidada, ao chegar, pede um copo d'água. Tendo em vista que o pedido por um copo d'água na casa de um conhecido é um ato relativamente fácil de se realizar, nessa situação, tanto grau de imposição quando distância social são baixos (GI-) (DS-). O RPfn\_10 ocorre na rua, entre desconhecidos: uma mulher precisa fazer uma ligação telefônica urgente e pede para usar o celular de um senhor que está passando. Desse modo, tanto a distância social quanto o grau de imposição são altos (GI+) (DS+).

Por fim, para promover uma atividade escrita extraclasse, compuseram a UE\_4 mais dois *role plays*. O primeiro é o RPfn\_11 que se realiza em casa, entre amigos: o convidado, antes de chegar na residência da anfitriã, se molha devido a um forte temporal e, dessa forma, ao entrar, pede à amiga toalhas ou roupas secas. Nesse caso, o grau de imposição do pedido é alto (GI+) e a distância social é baixa (DS-). O segundo (RPfn\_12) acontece na rua, onde uma senhora pede uma caneta emprestada a um rapaz que está passando. Nessa situação, portanto, temos o grau de imposição baixo (GI-) e a distância social alta (DS-). No quadro que segue, resumimos as características e os objetivos dos cinco textos utilizados na UE\_4:

**Quadro 26: Textos base utilizados UE\_4 - Pedido**

<p>Vídeo 4 (pedidos de Tommaso)</p>		<p>Em <i>Manuale d'amore</i>, após convencer Giulia a ir ao cinema, Tommaso faz diversos pedidos a Dante</p>	<p>Introduzir o ato de fala ao qual é dedicada a aula: o pedido</p>
<p>RPfn_9 (água)</p>		<p>Na casa de uma amiga, aquela que é convidada pede um copo de água à anfitriã</p>	<p>Apresentar um pedido com DS- e GI-</p>

<p>RPfn_10 (celular)</p>		<p>Na rua, uma mulher pede o celular emprestado a um senhor</p>	<p>Apresentar um pedido com DS- e GI-</p>
<p>RPfn_11 (roupas/toalha seca)</p>		<p>Chegando na casa de sua amiga, o convidado, que tomou chuva no caminho, pede uma toalha ou roupas secas</p>	<p>Exemplo de pedido com DS- e GI+ para produção escrita extraclasse</p>
<p>RPfn_12 (caneta)</p>		<p>Na rua, uma mulher pede uma caneta emprestada a um rapaz que está passando</p>	<p>Exemplo de pedido com DS- e GI+ para produção escrita extraclasse</p>

Conforme mencionamos no tópico anterior, mesmo nos encontros em que tínhamos como objetivo trabalhar com os atos de fala distratores, o material foi selecionado de maneira em que o *input* pudesse se relacionar com o objeto de ensino. No caso dos pedidos, como pode ser conferido nas descrições e no quadro acima, focalizamos *role plays*, nos quais os atos de fala se apresentam com diferentes graus de imposição e distância social.

Retomando o que foi dito no início desta seção, enfatizamos que todos os textos descritos acima, com seus respectivos objetivos, compuseram o material didático utilizado tanto no tratamento explícito quanto no implícito. A diferença entre os tratamentos, portanto, se dá, sobretudo, nos tipos de atividades realizadas e feedbacks fornecidos para grupo, conforme descreveremos de maneira mais detalhada na seção seguinte.

### 3.1.4 Tratamento didático: instrução explícita vs. instrução implícita no ensino da Pragmática

Na elaboração das atividades didáticas, foram utilizados os pressupostos teóricos sobre as instruções explícita e implícita, apresentados no Capítulo 1. Para maior clareza, retomamos, a seguir, alguns dos principais conceitos, evidenciando, em especial, como foram aplicados no ensino da CP.

Primeiramente, conforme Ellis *et al* (2009), enquanto a instrução explícita orienta os alunos a desenvolver a consciência metalinguística, a instrução implícita busca capacitá-los a inferir as regras de determinado objeto de ensino, internalizando-as sem que a atenção seja focalizada diretamente nelas. Em segundo lugar, considerando o que é apresentado por Housen & Pierrard (2006), a instrução explícita se caracteriza por: (a) direcionar a atenção do aluno ao objeto de ensino; (b) ser predeterminada e planejada; (c) oferecer o significado; (d) isolar o objeto de ensino; (e) usar metalinguagem, e (e) ser composta por práticas “controladas”. A instrução implícita, por outro lado, é aquela que: (a) somente atrai a atenção do aluno para o objeto; (b) ocorre “espontaneamente”, sem interrupções; (c) apresenta as formas somente em contexto; (d) não usa metalinguagem, e (e) promove atividades “livres”.

Reorganizando, portanto, aquilo que é colocado tanto por Ellis *et al* (2009) quanto por Housen & Pierrard (2005), e dividindo suas colocações entre “objetivo” (da aula e/ou da unidade didática), “preparo e definição do objeto de ensino”, “prática didática” e “feedback”, sugerimos apresentar as diferenças entre as instruções explícita e implícita da seguinte maneira:

**Quadro 27: Instrução explícita e instrução implícita a partir de Ellis *et al* (2009) e Housen & Pierrard (2005)**

	<b>Instrução explícita</b>	<b>Instrução implícita</b>
<b>Objetivo</b>	Desenvolver a consciência metalinguística	Capacitar o aluno a inferir as regras
<b>Preparo e definição do objeto de ensino</b>	São predeterminados e planejados	Ocorrem “espontaneamente”
<b>Prática didática</b>	Recorre ao uso da metalinguagem	Não usa metalinguagem
	Direciona a atenção do aluno para o objeto	Apenas atrai a atenção do aluno para o objeto
	Isola o objeto de ensino	Apresenta as formas desejadas em contexto
<b>Feedback</b>	Oferece o significado	Não oferece o significado
	Práticas controladas	Atividades livres

As características incluídas no quadro mostram que, enquanto a instrução explícita se baseia no controle e no planejamento rigoroso de todas as etapas, a implícita se configura como mais livre e espontânea. Além disso, outra diferença essencial entre os dois tipos de instrução é a seguinte: se, de um lado, a explícita focaliza substancialmente as regras gramaticais, de outro, a implícita se concentra na comunicação como um todo.

Os estudos de Ellis *et al* (2009) e Housen & Pierrard (2005) nos fornecem uma base teórica bastante sólida para diferenciar as instruções explícita e implícita. Entretanto, considerando que a Pragmática é o campo da Linguística que se ocupa dos efeitos da língua em uso (CRYSTAL, 2008), a contraposição gramática vs. comunicação não é adequada para a prática didática que tem como objetivo o desenvolvimento da CP. No ensino da Pragmática, ambos os tipos de instrução devem ter a ação comunicativa como base uma vez que, ao se isolar os elementos e deixar de relacioná-los ao contexto interacional, como é possível fazer no ensino da gramática, perde-se completamente a possibilidade de verificar que função as formas têm e que efeito podem causar.

Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, a concepção de instrução explícita e implícita que adotamos se diferencia, em alguma medida, dos modelos consultados. Primeiramente, tanto a instrução explícita quanto a implícita têm como objetivo o desenvolvimento da CP, seu preparo é planejado e o objeto de ensino é predeterminado. As diferenças ocorrem, portanto, essencialmente, nas fases da prática didática e do feedback, conforme descrevemos no quadro que segue:

**Quadro 28: Instrução explícita e instrução implícita no ensino da pragmática**

	<b>Instrução explícita</b>	<b>Instrução implícita</b>
<b>Prática didática</b>	Faz uso de linguagem metapragmática	Não usa linguagem metapragmática
	Direciona a atenção do aluno para o objeto de ensino (constituído por elementos sociopragmáticos ou pragmalinguísticos)	Direciona a atenção dos alunos para aspectos como gramática e léxico
	Sistematiza os elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos	Sistematiza os elementos ensinados
	Promove atividades de conscientização sobre a relação dos elementos pragmalinguísticos e sociopragmáticos na realização do ato de fala	Promove atividades de compreensão textual e reutilização dos aspectos ensinados
<b>Feedback</b>	Promove discussões sobre a relação dos elementos pragmalinguísticos e sociopragmáticos e reflexões sobre o uso da língua em termos de adequação	Controla as atividades fornecendo as respostas consideradas corretas
	Recorre ao uso de linguagem metapragmática	Não usa linguagem metapragmática

Na prática didática, especificamente, a instrução explícita, fazendo uso da linguagem metapragmática, direciona a atenção do aluno para o objeto de ensino, sistematizando os elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos e promovendo atividades de conscientização sobre como os elementos pragmalinguísticos e sociopragmáticos interferem na realização do ato de fala. A instrução implícita, por sua vez, além de não recorrer à linguagem metapragmática, limita-se a promover atividades nas quais o foco é o próprio texto e os elementos que o constituem, sistematizando tais elementos de modo que as normas pragmáticas não ocupem um lugar predominante na consciência dos alunos (ELLIS, 2009). No que tange ao feedback, na instrução explícita, se promovem discussões sobre a relação dos elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos e reflexões sobre as questões de adequação que envolvem o uso da língua, utilizando a linguagem metapragmática. Já no ensino implícito, não se recorre ao uso da linguagem metapragmática e as respostas são controladas com base nas regras gramaticais que determinam aquilo que é certo ou errado.

Na elaboração das atividades, buscamos contemplar igualmente as quatro habilidades (produção e recepção oral e escrita). Além disso, tanto a instrução explícita quanto a implícita foram conduzidas de forma indutiva (DeCOO, 1996; ISHIHARA & COHEN, 2010; GLASER, 2014): em ambos os grupos, a prática didática partiu de modelos “reais” da língua para então abordar suas especificidades, como poderá ser conferido na próxima seção, na qual descreveremos de forma mais detalhada como se deram as atividades baseadas em cada uma das instruções de ensino.

## - **Grupo Explícito: descrição das aulas e das atividades**

### - *Aula 1 – O pedido de desculpas*

A Aula 1 teve como objetivo principal o estudo do pedido de desculpas, ato de fala escolhido como objeto de ensino (todas as atividades dessa unidade de ensino se encontram no APÊNDICE 2). Tendo em vista que os alunos trabalhariam com cenas extraídas de um filme, na fase inicial desse encontro, foram apresentadas algumas perguntas sobre sua relação com o cinema. Após essa primeira interação, com o Vídeo 1 (trailer) e o Texto 1 (resumo do filme), foi introduzido o filme *Manuale d'amore*, com a descrição do enredo e de algumas características dos principais personagens.

Para apresentar o pedido de desculpas, foi exibido então o Vídeo 2 (Tommaso se desculpa), com uma pergunta de compreensão e, a partir da transcrição da fala do personagem,

buscou-se promover uma reflexão sobre os motivos pelos quais esse ato é realizado na vida cotidiana.

Foram exibidos, então, os *role plays* gravados por falantes nativos (RPfn\_1/mala com rodinha e RPfn\_2/vaso quebrado). As atividades realizadas com base nesse material tiveram, essencialmente, dois objetivos:

- 1) fazer com que os alunos identificassem tanto os elementos sociopragmáticos – grau de imposição e distância social (BROWN & LEVINSON, 1987) – quanto os pragmalinguísticos – expressões formulaicas (GHEZZI & MOLINELLI, 2019), estratégias para a realização do ato (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; NUZZO, 2007) e os modificadores linguísticos (HOLMES, 1984; SBISÀ, 2001), especificamente aqueles, cuja função é reforçar as desculpas (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; NUZZO, 2007);
- 2) com base na identificação dos elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos, conscientizar os alunos sobre a forma como tais elementos se relacionam na realização do ato de fala.

Abaixo, segue um exemplo das atividades realizadas: após assistir a *role plays* que continham pedidos de desculpas, os alunos deveriam completar o quadro com informações referentes às faltas cometidas nas interações e à relação entre os interlocutores.

**Quadro 29: Exemplo de atividade sobre GI e DS**

**5. Guarda un'altra volta i video e completa la tabella sotto per ognuna delle due situazioni:**

- a. Per quale motivo uno dei partecipanti chiede scusa?
- b. Che rapporto sembra esserci tra i partecipanti?

	<b>Motivo</b>	<b>Rapporto tra i partecipanti</b>
<b>Situazione 1</b>		
<b>Situazione 2</b>		

Uma atividade na qual os alunos precisavam avaliar a gravidade de cada falta (ver Figura 8), escolhendo um ponto entre os extremos “*poco grave*” e “*molto grave*”, tinha como objetivo conscientizá-los a respeito da variável grau de imposição.

**Figura 9: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição**

**8. Per riflettere...**

a. La “gravità” delle scuse...

- passare con la rotella di una **valigia** sul piede di qualcuno (A)?
- rompere un prezioso **vaso** a casa di qualcuno (B)?

Utilizzando la linea sotto che va da “**poco grave**” a “**molto grave**”, inserisci nel punto che ti sembra più adeguato le lettere A e B che corrispondono ai due motivi citati sopra per cui si può chiedere scusa...

**poco grave** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ **molto grave**

Com base na transcrição dos *role plays* que reproduzimos a seguir (Quadro 30), pedimos então aos alunos que buscassem as expressões formulaicas dos pedidos de desculpas, as estratégias que também podem ser utilizadas para realizar esse ato de fala e os modificadores reforçadores.

**Quadro 31: Transcrição do RPfn\_1 e do RPfn\_2**

RPfn_1 (mala com rodinha)	RPfn_2 (vaso quebrado)
<p><b>A:</b> Ehi  <b>B:</b> Ehi ce l’ho fatta...  <b>A:</b> Ahhhhiiii...  <b>B:</b> <b>Ah scusami! scusami!</b>  <b>A:</b> Dolore...  <b>B:</b> <b>Ah scusami</b>, guarda, non è che, cioè... come sai io sono...  <b>A:</b> E non avrai esagerato con questa valigia?  <b>B:</b> Ah no, guarda scusa ti ho fatto male, eh?  <b>A:</b> Senti, vuoi farti aiutare per metterla su.  <b>B:</b> Sì, è perché si è aperta, si è rotta, non so che è successo.  <b>A:</b> Ti aiuto, dai!  <b>B:</b> Grazie...</p>	<p><b>A:</b> Eh Mari?  <b>B:</b> Sì...  <b>A:</b> Io sono mortificata, chiedo scusa, ehhh non ho visto la luce, non l’ho trovata.  <b>B:</b> Vabbè... che è successo?  <b>A:</b> È caduto il vaso.  <b>B:</b> Quale vaso?  <b>A:</b> Quello in bagno sulla mensola.  <b>B:</b> Quello di vetro?  <b>A:</b> Quello di Murano, sì... <b>Ti giuro...</b> ti chiedo scusa... guarda, se mi dici quanto l’hai pagato...  <b>A:</b> Guarda non mi ricordo perché me l’hanno regalato. Ma è riparabile?  <b>A:</b> Eh... mille pezzetti...  <b>B:</b> Eh guarda...  <b>A:</b> Guarda, io sono <b>veramente</b> molto sfigata.  <b>B:</b> Mamma, ma non fa niente.  <b>A:</b> No no, <b>veramente</b>, cioè, ti chiedo <b>proprio</b> scusa. Non l’ho fatto apposta, non ho visto la luce, stava messa...  <b>B:</b> Tranquilla, respira, tranquilla.  <b>A:</b> Sicura?  <b>B:</b> Sì, sì...</p>

Especificamente sobre as estratégias, foi dada aos alunos a instrução de reconhecer suas funções. Para esse fim, foi explicitado que, além do pedido de desculpas em si, ou seja,



do uso das expressões formulaicas (*scusami; ti chiedo scusa*), quando comete uma falta, o falante, como indicam também os estudos nos quais nos apoiamos (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007), pode ainda:

- justificar-se (“*eh non ho visto la luce, non l’ho trovata*”);
- oferecer ressarcimento (“*se mi dici quanto l’hai pagato...*”);
- demonstrar preocupação com o bem-estar do ouvinte (“*Ti ho fatto male?*”);
- expressar a falta de intenção (“*Non l’ho fatto apposta*”);
- auto depreciar-se (“*Guarda, io sono veramente molto sfigata*”).

Quanto aos modificadores, buscou-se abordar o caráter “multifuncional” desses elementos (SBISÀ, 2001), que podem reforçar tanto o pedido de desculpas quanto as expressões (ou estratégias) utilizadas pelo falante para se justificar, oferecer ressarcimento, auto depreciar-se etc. (TROSBORG, 1995; NUZZO, 2007). Como pode ser conferido nas transcrições acima, os modificadores reforçadores identificados no *input* foram, além da repetição da expressão formulaica (RPfn\_1 - mala com rodinha), as expressões *Ti giuro; veramente; proprio* (RPfn\_2 - vaso quebrado).

Com o objetivo de promover a conscientização sobre a relação entre os elementos sociopragmáticos e os pragmalinguísticos, passamos às questões finais e, por meio do feedback, a partir daquilo que se apresenta nas interações entre os falantes nativos, enfatizamos que quanto mais grave é a falta (grau de imposição alto), maior a necessidade de se recorrer a estratégias que vão além da expressão formulaica e de modificadores linguísticos para se desculpar (NUZZO, 2007).

**Figura 12: Atividades de conscientização sobre a relação entre elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos**

<p>c. Ti sembra che ci siano differenze tra le parole/espressioni utilizzate per chiedere scusa nei casi in cui il motivo è più o meno grave? Se la tua risposta è sì, quali credi che siano queste differenze?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>d. Che relazione può esserci tra quello che viene detto (parole/espressioni utilizzate per chiedere scusa e parole/espressioni con altre funzioni) e il rapporto tra gli interlocutori?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Ao final do primeiro encontro, foi proposta uma atividade a ser realizada de maneira autônoma e extraclasse. Para tal, foram apresentados outros dois *role plays* (RPfn\_3/derramar água/amigo e RPfn\_4/sorvete/amiga) sem áudio e foi solicitada aos alunos a elaboração de um diálogo para cada situação.

– *Aula 2 – O pedido de desculpas*

Na segunda aula com o grupo EXPL (APÊNDICE II), foi dada continuidade ao trabalho com o pedido de desculpas. O primeiro momento da aula foi reservado para conferir a atividade extraclasse, que havia sido sugerida ao final do encontro anterior. Alguns alunos leram os diálogos elaborados e, a partir dessas produções, voltamos a falar tanto sobre como se caracterizam os elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos, quanto sobre a relação de tais elementos na realização do ato de fala.

Assim como na Aula 1, as atividades propostas nessa ocasião tiveram como objetivo principal fazer com que os alunos, a partir da exibição dos *role plays*, observassem tanto os elementos sociopragmáticos como grau de imposição e distância social quanto os pragmalinguísticos como expressões formulaicas, estratégias para a realização do ato e modificadores reforçadores e que, além disso, se conscientizassem sobre a maneira como se conectam no momento em que o ato de fala é proferido. Desse modo, o conjunto de atividades propostas nessa aula são, do ponto de vista estrutural, similares àqueles do encontro anterior,

sendo que apenas o *input* pragmático foi outro e se deu por meio do RPfn\_5 (porta do carro) e do RPfn\_6 (café).

Partindo da exibição dos vídeos, os alunos foram novamente orientados a se concentrar na relação entre os interlocutores e no tipo de falta que os falantes cometem nas interações, classificando sua “gravidade”, isto é, o grau de imposição (Quadro 31).

**Quadro 33: Exemplo de atividade de reflexão sobre grau de imposição**

**5. Per riflettere...**

a. Quanto è grave...

- aprire lo **sportello** della macchina contro qualcuno (A)
- far cadere del **caffè** sui vestiti di qualcuno (B)

Utilizzando la linea sotto che va da “poco grave” a “molto grave”, inserisci nel punto che ti sembra più adeguato le lettere A e B che corrispondono ai due motivi citati sopra per cui si può chiedere scusa...

**poco grave** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ **molto grave**

Com ajuda das transcrições dos *role plays*, os participantes foram orientados a encontrar as expressões formulaicas, as estratégias utilizadas na realização do pedido de desculpas e os modificadores reforçadores presentes nas interações. Dessa forma, explicitou-se, primeiramente, que, no RPfn\_5 (porta do carro) e no RPfn\_6 (café), além das expressões formulaicas (“*Mi scusi!*” e “*Mi dispiace*”), para pedir desculpas, os falantes também: (a) oferecem reparo pela falta: (“*prego*”; “*Cosa posso fare?*”); e (b) expressam a falta de intenção (“*Non volevo veramente*”).

**Quadro 35: Transcrição do RPfn\_5 (porta do carro) e do RPfn\_6 (café)**

RPfn_5 (porta do carro)	RPfn_6 (café)
<p><b>A:</b> Oh! Mi scusi!</p> <p><b>B:</b> Ah sì...</p> <p><b>A:</b> Mi scusi!</p> <p><b>B:</b> Prego.</p> <p><b>A:</b> Prego.</p>	<p><b>A:</b> Ah! Mi scusi, <b>mi scusi!</b> Non volevo <b>veramente</b>. Mi dispiace.</p> <p><b>B:</b> Ci mancherebbe altro!</p> <p><b>A:</b> Cosa posso fare?</p> <p><b>B:</b> Niente vado in bagno. Grazie, grazie.</p> <p><b>A:</b> Mi scusi...</p>

No que concerne aos modificadores, conforme ressaltamos em negrito nas transcrições, observou-se, junto aos alunos, que os falantes podem enfatizar o pedido de desculpas por meio de interjeições e da repetição da expressão formulaica ou utilizar ainda advérbios como *veramente* para ressaltar que não era sua intenção causar a falta.

Na fase de conscientização sobre a relação dos elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos, voltamos a analisar as interações entre os falantes nativos exibidas nesse encontro, e foi explicitado que as interações confirmam que quanto mais grave a falta, maior parece a necessidade de utilizar, para se desculpar, estratégias que vão além da expressão formulaica (NUZZO, 2007).

Antes de acabar a Aula 2, foi apresentado o material base para a atividade extraclasse, similar àquela do encontro anterior. Foram exibidos, sem o áudio, mais dois *role plays* do mesmo tipo (RPfn\_7/derramar água/desconhecido e RPfn\_8/sorvete/desconhecido) e pediu-se aos alunos a elaboração de um diálogo para cada situação.

– *Aula 3 – O conselho (distrator)*

Na Aula 3 (APÊNDICE IV), o objeto de ensino foi o conselho, ato de fala que escolhemos como distrator. O primeiro momento desse encontro, contudo, foi dedicado a rever a atividade extraclasse proposta na aula anterior, que alguns alunos leram e que serviu de base para voltar a falar sobre os elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos e da maneira como se relacionam quando um ato de fala é proferido.

Em seguida, com o intuito de introduzir o tema principal desse encontro, foi exibido o Vídeo 3 (conselho de Dante), seguido de uma pergunta de compreensão, como pode ser conferido na imagem abaixo. Ainda nessa primeira fase da aula, foram apresentadas outras questões, relacionadas à realização de conselhos na vida cotidiana, e foram promovidos debates e discussões, a partir das respostas dos alunos.

**Figura 15: Pergunta de compreensão sobre o vídeo apresentado**

**1. Guarda lo spezzone del film *Manuale d'amore*. Tommaso è angosciato perché Giulia non risponde alle sue chiamate. Che consiglio gli dà Dante?**


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Passado o momento de introdução ao tema, foi realizada uma atividade de produção escrita. Os alunos foram instruídos a escrever conselhos. Foram propostas quatro situações (“*come cambiare lavoro*”; “*come trovare un amore*”; “*come avere una vita sana*” *come smettere di...*[diversas alternativas]”) e, com o objetivo de mostrar aos aprendizes as buscas mais frequentes, foram reproduzidas as capturas de telas do Google com as sugestões de completamento (Figura 11).

**Figura 18: Atividade de produção escrita sobre conselho**

**7. Che consiglio daresti? Scegli uno dei casi riportati sotto e scrivi...**

<p><b>Situazione 1</b></p> 	<p><b>Situazione 2</b></p> 
<p><b>Situazione 3</b></p> 	<p><b>Situazione 4</b></p> 

A atividade seguinte consistiu, primeiramente, na leitura do Texto 2 (pedido por conselho/leitora) que, conforme descrito, é um e-mail, enviado por uma leitora à revista *Donna Moderna*, descrevendo uma série de problemas pessoais. Os alunos, em uma nova produção escrita, foram orientados então a apresentar os conselhos que dariam a essa leitora. Em seguida, a partir da leitura do Texto 3 (conselho/colunista), que contém os conselhos da colunista da revista à mesma leitora, os estudantes, divididos em pequenos grupos, foram orientados a comparar aquilo que escreveram com o que é colocado pela colunista, observando semelhanças e diferenças.

Por fim, a última atividade da aula consistiu em uma reflexão sobre a maneira como os aspectos sociopragmáticos podem influenciar a realização de um conselho (Figura 12). Os alunos foram questionados sobre as possíveis diferenças entre dar um conselho a uma pessoa conhecida e a uma pessoa com quem se tem pouca intimidade. Com base nessa discussão, enfatizou-se novamente a relação entre os aspectos sociopragmáticos e pragmalinguísticos na realização dos atos de fala, com especial atenção para a distância social.

**Figura 21: Atividade de reflexão sobre aspectos sociopragmáticos na realização de conselhos**

**10. Per riflettere...**

a. Secondo te, ci sono differenze tra il dare un consiglio a una persona sconosciuta o conosciuta da poco e una persona con cui si ha un rapporto più intimo?

<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
Quali credi che siano queste differenze?	Perché?


Por fim, ainda focalizando a relação dos elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos, foi apresentada uma nova atividade de produção escrita, que deveria ser realizada extraclasse. A proposta era dar conselhos sobre um “problema amoroso” a duas pessoas diferentes: uma desconhecida que, no ponto de ônibus, se aproxima e começa a conversar; um colega de trabalho, com quem se tem uma relação mais próxima.

– Aula 4 – O pedido (*distrator*)

Finalmente, na última aula com o grupo EXPL (APÊNDICE V), foi trabalhado com o pedido, ato de fala também escolhido como *distrator*. As atividades elaboradas para esse encontro se assemelham às aquelas apresentadas nas Aulas 1 e 2, sobre o pedido de desculpas, cujo principal objetivo é abordar a relação entre os elementos sociopragmáticos e pragmatolinguísticos na realização do ato de fala.

Para introduzir o tema principal da aula, foi exibido o Vídeo 4 (pedidos de Tommaso), seguido de duas perguntas, conforme a imagem que segue (Figura 13): a primeira de compreensão sobre o conteúdo do vídeo, a segunda voltada à experiência pessoal de cada aluno, com o objetivo de promover um momento de prática da oralidade, sempre referindo-se, embora de forma menos controlada, a questões pragmáticas.

**Figura 24: Perguntas de compreensão sobre o Vídeo 4 (pedidos de Tommaso)**

<p><b>1. Finalmente Tommaso convince Giulia ad andare al cinema con lui. Però senza l'aiuto del suo amico Dante, l'appuntamento rischierebbe di venire cancellato. Perché?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>2. Ti ricordi l'ultima volta in cui hai fatto una richiesta a qualcuno? Quando è stato? Che cosa hai chiesto?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Na fase seguinte, foi apresentado o *input* pragmático referente à realização do pedido (RPfn\_9/água e RPfn\_10/celular) e as atividades focalizaram grau de imposição e distância social (BROWN & LEVINSON, 1987).

Primeiramente, os alunos foram orientados a identificar que tipo de pedido estava sendo realizado em cada interação e, além disso, como se configurava a relação entre os interlocutores em cada diálogo. Em seguida, buscou-se promover a reflexão sobre as diferenças dos pedidos, com base na “dificuldade” que poderia representar sua realização.

Para isso, os participantes foram instruídos a classificar os atos, utilizando uma escala que variava do “*difficile*” ao “*facile*”, conforme reproduzimos a seguir (Figura 14).

**Figura 27: Atividade de reflexão sobre grau de imposição dos pedidos**

<p><b>6. Per riflettere...</b></p> <p>a. La “difficoltà” delle richieste. Quanto è difficile...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- chiedere un <b>bicchiere d’acqua</b> (A)</li> <li>- chiedere un <b>cellulare</b> (B)</li> </ul> <p>Utilizzando la linea sotto che va da “<b>difficile</b>” a “<b>facile</b>”, inserisci nel punto che ti sembra più adeguato le lettere (A) e (B) che corrispondono ai due motivi citati sopra per cui si può chiedere qualcosa a qualcuno...</p> <p><b>difficile</b> _____ - _____ <b>facile</b></p>
--

Para tratar dos elementos pragmalinguísticos, com base nas transcrições dos diálogos (Quadro 33), os participantes foram orientados a reconhecer as expressões que veiculam, de fato, o pedido; identificar o que é dito "além" do ato e, por fim, indicar as palavras (ou expressões) que são usadas com o intuito de reforçar a necessidade da sua realização<sup>66</sup>.

**Quadro 36: Transcrição do RPfn\_9 (água) e RPfn\_10 (celular)**

<p><b>RPfn_9 (água)</b></p> <p>A: Ben arrivata!  B: Grazie! Ben trovata? Come stai?  A: Bene, prego!  B: Bene.  A: Accomodati.  B: Mi posso accomodare?  A: Dove preferisci? Mettiti qui o...  B: No, no... Va bene così.  A: Eh, è tutto...  B: <i>Solo prima di chiacchierare...</i>  A: Sì, dimmi!  B: <i>Se gentilmente mi dai un bicchiere d'acqua.</i>  Se non è...  A: Ah sì, sì. Fa caldo effettivamente.</p>	<p><b>RPfn_10 (celular)</b></p> <p>A: Mi scusi. <i>Le devo chiedere un favore grosso però.</i>  B: Dica!  A: <i>Nel senso che ho urgenza, non mi prende il cellulare perché... non lo so, forse qui c'è la TIM che non funziona. Ho un amico che mi sta arrivando dall'aeroporto e ho bisogno di dirgli una cosa urgentemente.</i>  B: Vabbè.  A: Se mi fa questo grossissimo favore... <i>Le pago caso mai la telefonata...</i> Grazie mille! Grazie!</p>
---	--

<sup>66</sup> Para a elaboração das atividades sobre o pedido nos pautamos no trabalho de Blum-Kulka *et al* (1989), que analisa tal ato a partir das concepções de ato principal (*head act*) e atos de suporte (*supportive movies*); e consultamos o estudo de Nuzzo (2007), que se ocupa do ato em questão em língua italiana. Além desses estudos, nos baseamos também na metodologia utilizada pelo Grupo de Pesquisa em Pragmática da USP que tem, entre seus principais projetos, um trabalho, cujo objetivo é, por meio do pedido, examinar interações verbais da vida cotidiana em perspectiva cross-cultural (<https://www.gppragmatica-usp.com>).



<b>B: ...perché io ho caldo.</b>	
----------------------------------	--

<b>A: Sì, sì.</b>	
-------------------	--

<b>B: Grazie, eh!</b>	
-----------------------	--

À medida que essas atividades de conscientização eram realizadas, foi explicitado que, além de fazer o pedido, os falantes podem incluir outras expressões que o ajudarão na realização do ato, exatamente como ocorre com os pedidos de desculpas. Nesse caso, foi observado que é possível:

- Preparar o ouvinte para ato que será realizado (*Solo prima di chiacchierare...; Le devo chiedere un favore grosso però.*);
- Justificar-se pelo pedido (*...perché io ho caldo; Nel senso che ho urgenza, non mi prende il cellulare perché... non lo so, forse qui c'è la TIM che non funziona. Ho un amico che mi sta arrivando dall'aeroporto e ho bisogno di dirgli una cosa urgentemente.*); ou
- Oferecer uma restituição (*Le pago caso mai la telefonata...*)

Além disso, foi explicitada também a função dos modificadores reforçadores, que enfatizam a necessidade de se realizar o pedido. Com base na transcrição dos diálogos, foi possível observar que os modificadores podem ser internos, isto é, utilizados junto do ato principal (*gentilmente*), ou externos, quando são parte das estratégias que acompanham a realização do ato (*un favore grosso, ho urgenza, urgentemente*).

Por fim, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a relação entre elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos na realização do pedido, explicitou-se que, quanto mais “difícil” é o pedido e quanto menos intimidade se tem com o interlocutor, maior é a necessidade de se recorrer a estratégias e modificadores para sua realização (cf., entre outros, NASCIMENTO-SPADOTTO & SANTORO, 2016)<sup>67</sup>.

Ao término da última aula, foram fornecidas orientações para a última atividade extraclasse: foram exibidos os dois últimos *role plays* com pedidos (RPfn\_11/roupas/toalha

---

<sup>67</sup> A partir da análise de *role plays* entre falantes nativos de italiano, Nascimento-Spadotto & Santoro (2016) verificaram que as variáveis distância social e grau de imposição influenciam diretamente o uso de atos de suporte e modificadores na realização de pedidos. Os dados mostraram que quanto maiores o grau de imposição e/ou a distância social, maior o número de recursos utilizados pelos falantes na realização do ato.

seca e RPFN\_12/caneta), sem o áudio e os alunos foram instruídos a criar um diálogo entre os interlocutores.

- **Grupo Implícito: descrição das aulas e atividades**

- *Aula 1 – O pedido de desculpas*

Na primeira aula com o grupo IMPL (APÊNDICE VI), as atividades de aproximação com os alunos, isto é, a introdução do filme *Manuale d'amore* e a apresentação do tema principal, foram idênticas às realizadas com o grupo EXPL.

O trabalho a partir do *input* pragmático, entretanto, ocorreu de forma diferente. A partir da exibição do RPFN\_1 (mala com rodinha) e do RPFN\_2 (vaso quebrado), as atividades realizadas foram, basicamente, de compreensão e focalização de questões gramaticais (no caso dessa aula, o modo imperativo). Nas atividades de compreensão, foi solicitado aos alunos que descrevessem brevemente cada uma das situações apresentadas nos *role plays*, ressaltando os aspectos que, eventualmente, se assemelhavam ou se diferenciavam.

As transcrições dos diálogos foram apresentadas com lacunas (Figura 15), que deveriam ser preenchidas com verbos no modo imperativo. À medida que a atividade foi realizada, oferecemos o feedback, enfatizando as características de tal modo verbal e sistematizando suas formas de conjugação.

**Figura 30: Atividade de preenchimento de lacuna**

7. Completa le trascrizioni con i verbi che mancano:	
<p><b>Situazione 1</b></p> <p>A: Ehi!            B: Ehi! Ce l'ho fatta!            A: Ahhhhhiii...            B: Ah _____! _____!            A: Dolore...            B: Ah _____, _____, non è che, cioè... come sai io sono...            A: E non avrai esagerato con questa valigia?            B: Ah no, _____, _____ ti ho fatto male, è?            A: _____, vuoi farti aiutare per metterla su?            B: Sì, è perché si è aperta, si è rotta, non so che è successo.            A: Ti aiuto, dai!            B: Grazie!</p>	<p><b>Situazione 2</b></p> <p>A: Ehh Mari?            B: Sì            A: Io sono mortificata, chiedo scusa, ehhe non ho visto la luce, non l'ho trovata.            B: Vabbè... che è successo?            A: È caduto il vaso.            B: Quale vaso?            A: Quello in bagno sulla mensola.            B: Quello di vetro?            A: Quello di Murano, sì... Ti giuro... ti chiedo scusa... _____, se mi dici quanto l'hai pagato...            B: _____, non mi ricordo perché me l'hanno regalato. Ma è riparabile?            A: Eh... mille pezzetti...            B: Eh _____...            A: _____, io sono veramente molto sfigata.            B: Mamma, ma non fa niente.            A: No no, veramente, cioè, ti chiedo proprio scusa. Non l'ho fatto apposta, non ho visto la luce stava messa...            B: Tranquilla, _____, tranquilla.            A: Sicura?            B: Sì, sì...</p>

Ao final do encontro, primeiramente, foram indicados exercícios de conjugação do *modo imperativo*<sup>68</sup>. Além disso, assim como fizemos com o grupo EXPL, foi promovida uma atividade extraclasse com base nos *role plays* (RPfn\_3/água e RPfn\_4/sorvete-amiga) que foram exibidos sem o áudio para que fosse elaborado um diálogo.

– Aula 2 – O pedido de desculpas

A segunda aula com o grupo IMPL (APÊNDICE VII) foi estruturada de modo similar ao encontro anterior. O primeiro momento da aula, entretanto, não sendo necessária a introdução ao tema, foi dedicado ao controle das atividades extraclasse sugeridas. Primeiramente, foi fornecido o *feedback* dos exercícios gramaticais sobre o modo imperativo. Em seguida, o trabalho concentrou-se nas atividades feitas a partir dos *role plays*. Foi pedido aos alunos que lessem suas respostas e, diferentemente do que ocorreu no grupo EXPL, no

<sup>68</sup>Para a realização dos exercícios gramaticais, propostos como atividade extraclasse ao grupo implícito, indicamos o manual de Iacovoni, G.; Persiani, N.; Fiorentino, B. *Gramm.it (A2/B1): grammatica italiana per stranieri ; con esercizi e testi autentici*. 1 ed. Stuttgart: Klett Sprachen, 2009

qual foram retomados os elementos sociopragmáticos e pragmalinguísticos, manteve-se o foco sobre as eventuais inadequações gramaticais presentes nas produções (concordâncias de gênero e número, conjugação verbal etc.).

Em seguida, foram exibidos dois *role plays* como *input* pragmático (RPfn\_5/porta do carro e RPfn\_6/café) e, assim como na aula anterior, foram feitas atividades de compreensão, com o pedido que os alunos descrevessem cada situação, enfatizando as semelhanças ou diferenças.

Com base na transcrição dos diálogos, novamente apresentada com lacunas (Figura 16), foi proposta a atividade gramatical. Tendo em vista que, nesse caso, os diálogos são menos complexos, os espaços em branco deveriam ser preenchidos pelas expressões formulaicas e uma das lacunas com o verbo *volevo*. A partir desse elemento apresentamos ao grupo o *imperfetto*, com a descrição e as conjugações inerentes a tal tempo verbal.

**Figura 33: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no *imperfetto***

4. Completa le trascrizioni con le parole/espressioni che mancano:	
<p><b>Situazione 1</b></p> <p><b>A:</b> Oh! _____!</p> <p><b>B:</b> Ah sì...</p> <p><b>A:</b> Mi scusi!</p> <p><b>B:</b> _____.</p> <p><b>A:</b> Prego.</p>	<p><b>Situazione 2</b></p> <p><b>A:</b> Ah! Mi scusi, mi scusi! Non _____ veramente. Mi dispiace.</p> <p><b>B:</b> Ci mancherebbe altro!</p> <p><b>A:</b> Cosa posso fare?</p> <p><b>B:</b> Niente. Vado in bagno. Grazie, grazie.</p> <p><b>A:</b> _____...</p>

Assim como na aula anterior, na fase final desse encontro, indicamos, como atividades extraclasse, exercícios de conjugação do *imperfetto*. Além disso, os alunos deveriam elaborar diálogos com base nos *role plays* que foram exibidos sem o áudio (RPfn\_7/água-desconhecido e RPfn\_8/sorvete-desconhecido).

– *Aula 3 – O conselho (distrator)*

O terceiro encontro com o grupo IMPL (APÊNDICE VIII) concentrou-se no ato de fala do conselho, escolhido como distrator. Assim como ocorreu na aula anterior, o primeiro momento foi reservado para o controle das atividades extraclasse. Para os exercícios sobre o

*imperfetto*, foram fornecidas as respostas corretas. Com o trabalho feito a partir dos *role plays*, foram focalizadas novamente as eventuais imprecisões linguísticas presentes nas produções.

Na fase seguinte, foi proposta a mesma sequência de atividades realizadas com o grupo EXPL: a partir da exibição do Vídeo 3 (conselho de Dante), uma pergunta de compreensão e questões referentes à realização de conselhos na vida quotidiana.

Após as atividades de introdução ao tema principal, os alunos foram orientados a realizar uma produção escrita, que consistia em escrever conselhos, com base nas mesmas situações propostas ao grupo EXPL, e utilizando as mesmas simulações de pesquisas do site de busca Google. O Texto 2 (pedido por conselho/leitora), diferente do grupo EXPL, só serviu de base para um exercício, cujo objetivo era preencher os espaços deixados em branco com os verbos indicados no *passato prossimo* (Figura 17).


**Figura 36: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no *passato***

**a) Completa il testo con i verbi che mancano al passato prossimo:**

scegliere	essere	scompare	dire
-----------	--------	----------	------

*Cara Chiara,*

*Sono Isa e ho 30 anni. Avvocato senza neppure un cliente, fingo di studiare per il concorso in magistratura. \_\_\_\_\_ fidanzata per 10 anni, ma da 2 lui. \_\_\_\_\_ e io faccio fatica a riprendermi. Il mio ex sapeva che, mentre stavamo insieme, cercavo le attenzioni di altri e alla fine mi. \_\_\_\_\_: «O dentro o fuori». Io. \_\_\_\_\_ "fuori", ma ancora piango per averlo perso. Lavorativamente mi sento insoddisfatta, sentimentalmente idem. Cerco sempre e non mi acccontento mai! Devo avere 100 concorsi da fare e 100 corteggiatori tra cui scegliere. Non sono mai in pace con me stessa. Trovo un uomo, devo farlo innamorare e poi, appena lui è cotto, scappo... O meglio, scappo appena so di averne a disposizione un altro, da cui comunque in futuro scapperò. Ho voglia di libertà, ma al tempo stesso paura e desiderio di avere un uomo su cui contare. Tutto questo mi fa soffrire. Perché non scelgo? Perché non sono mai felice? Allafine sono sempre allo stesso punto: a casa a studiare, fuori in cerca di uomini.*



Da: donnamoderna.com

A atividade seguinte, proposta com base no Texto 3 (conselho/colunista), também foi realizada de forma similar ao que fizemos com o grupo EXPL: em pequenos grupos, os alunos foram orientados a comparar os conselhos que deram à leitora da revista com o que foi sugerido pela colunista.

Ao final do terceiro encontro, foram indicadas atividades sobre o *passato prossimo* e, com exceção da atividade de reflexão sobre os aspectos sociopragmáticos ou pragmalinguísticos, foi proposto o mesmo exercício extraclasse apresentado ao grupo EXPL:

escrever um conselho “amoroso” tanto para um desconhecido quanto para um colega de trabalho.

– *Aula 4 – O pedido (distrator)*

Por fim, o último encontro com o grupo IMPL teve como objeto de ensino o ato de fala do pedido, escolhido como distrator. A Aula 4, dessa forma, seguiu a mesma estrutura das Aulas 1 e 2, quando foi apresentado o pedido de desculpas (APÊNDICE IX), ou seja, as atividades tinham como objetivo, substancialmente, trabalhar com a compreensão dos textos selecionados.

A primeira fase desse encontro, no entanto, também se voltou ao *feedback* das atividades extraclasse propostas na aula anterior. O controle dos exercícios sobre o *passato prossimo* foi realizado, fornecendo as formas corretas da conjugação verbal, e as atividades realizada com base nos *role plays* seguiram o mesmo formato: a partir da leitura dos alunos, o *feedback* se concentrou nos eventuais problemas gramaticais das produções.

Em seguida, passou-se à apresentação do tema principal, que ocorreu por meio das mesmas atividades realizadas com o grupo EXPL: após a exibição do Vídeo 4 (pedidos de Tommaso), apenas para a prática da oralidade, os alunos foram orientados a responder a uma pergunta sobre o conteúdo do vídeo e outra voltada à sua experiência pessoal com os pedidos.

Foram apresentados depois dois *role plays* como *input* pragmático (RPfn\_9/água e RPfn\_10/celular) e os alunos foram instruídos a descrever cada uma das situações, identificando novamente semelhanças ou diferenças.

A atividade subsequente foi feita com base na transcrição dos diálogos, na qual foram deixados espaços em branco (Figura 18), que, nesse caso, deveriam ser preenchidos com verbos no presente do indicativo do italiano: ponto gramatical escolhido para o encontro.

**Figura 39: Atividade de preenchimento de lacunas com verbos no *presente***

Situazione 1	Situazione 2
<p><b>A:</b> Ben arrivata!</p> <p><b>B:</b> Grazie! Ben trovata! Come stai?</p> <p><b>A:</b> Bene, prego!</p> <p><b>B:</b> Bene.</p> <p><b>A:</b> Accomodati.</p> <p><b>B:</b> Mi _____ accomodare?</p> <p><b>A:</b> Dove _____? Mettiti qui o...</p> <p><b>B:</b> No, no... Va bene così.</p> <p><b>A:</b> Eh, è tutto...</p> <p><b>B:</b> Solo prima di chiacchierare...</p> <p><b>A:</b> Sì, dimmi!</p> <p><b>B:</b> Se gentilmente mi dai un bicchiere d'acqua. Se non è...</p> <p><b>A:</b> Ah sì, sì. _____ caldo effettivamente.</p> <p><b>B:</b> ...perché io _____ caldo.</p> <p><b>A:</b> Sì, sì.</p> <p><b>B:</b> Grazie, eh!</p>	<p><b>A:</b> Mi scusi. Le _____ chiedere un favore grosso però.</p> <p><b>B:</b> Dica!</p> <p><b>A:</b> Nel senso che _____ urgenza, non mi _____ il cellulare perché... non lo so, forse qui c'è la TIM che non _____. Ho un amico che mi sta arrivando dall'aeroporto e _____ bisogno di dirgli una cosa urgentemente.</p> <p><b>B:</b> Vabbè.</p> <p><b>A:</b> Se mi _____ questo grossissimo favore... Le _____ caso mai la telefonata... Grazie mille! Grazie!</p>

Na última fase da aula, com o intuito de promover as atividades extraclasse, foram indicados exercícios de conjugação verbal e, a partir da exibição de novos *role plays* com pedidos sem o áudio (RPfn\_11/roupas/toalha seca e RPfn\_12/caneta), os alunos foram orientados a elaborar diálogos.

### 3.2 Metodologia de análise dos dados: categorias e instrumentos

Nesta última seção do capítulo, descreveremos as categorias que adotamos para analisar os resultados da pesquisa e a maneira como procedemos à análise quantitativa e qualitativa. Com o intuito de facilitar a leitura da análise, que estará no próximo capítulo, apresentamos as siglas adotadas para identificar os instrumentos de coleta dos dados, a descrição sintética das situações e as variáveis independentes manipuladas, isto é, distância social e grau de imposição, que podem ser altos (DS+ e GI+) ou baixos (DS- e GI-) (Quadro 34).

**Quadro 37: Siglas referentes aos instrumentos de coleta de dados**

<b>Instrumento</b>	<b>Situação</b>	<b>Variáveis</b>		<b>Sigla</b>
<i>role play</i>	derrubar a caneta	DS+	GI-	RP1
<i>role play</i>	derrubar o vinho	DS-	GI+	RP2
DCT oral	atraso/amigo	DS-	GI-	ODCT1
DCT oral	atraso/desconhecido	DS+	GI+	ODCT2
DCT escrito	derrubar a caneta	DS+	GI-	WDCT1
DCT escrito	derrubar o vinho	DS-	GI+	WDCT2
DCT escrito	atraso/amigo	DS-	GI-	WDCT3
DCT escrito	atraso/desconhecido	DS+	GI+	WDCT4

Além disso, conforme explicitamos no início do capítulo, utilizamos as siglas EXPL e IMPL para indicar os grupos experimentais submetidos aos dois tratamentos didáticos de tipo, respectivamente, explícito e implícito.

A respeito dos informantes da pesquisa, escolhemos identificá-los com a abreviatura “inf”, seguida de um número definido conforme a sequência de realização dos testes. Desse modo, por exemplo, o informante 7 do grupo EXPL é identificado pela sigla “inf7\_EXPL”; o informante 4 do grupo IMPL por “inf4\_IMPL” etc. Cabe ainda mencionar que, especificamente nos *role plays*, cada informante interagiu com um “ouvinte”. Nos casos em que foi necessário observar e descrever também a resposta ou o comportamento do interlocutor, esse elemento foi identificado com a letra “i”, seguida da sigla referente ao informante. Assim, para exemplificar, o interlocutor que interagiu com o informante 4 (inf4) do grupo EXPL é identificado como “i\_inf4\_EXPL”, aquele que interagiu com o informante 3 (inf3) do grupo IMPL é representado por i\_inf3\_IMPL etc.

### **3.2.1 Categorias de análise**

#### **- Estratégias para a realização do pedido de desculpas**

Para definir quais unidades de análise e categorias seriam utilizadas para os dados, nos concentramos, em um primeiro momento, em organizar as informações coletadas durante o pré e o pós-teste. Para uma visão geral de todas as respostas fornecidas pelos informantes, foram observados conjuntamente os dados obtidos por meio dos WDCTs e as transcrições<sup>69</sup> das produções dos instrumentos orais (RPs e ODCTs).

---

<sup>69</sup> Para melhor viabilizar a comparação entre dados orais e escritos, na transcrição dos diálogos, optamos por não adotar nenhum sistema de regras e também por não considerar os traços da oralidade.



No caso dos RPs, foi então estabelecido que a unidade de análise corresponderia a todos os atos realizados depois do "gatilho", ou seja, a partir do momento em que ocorre a falta, até a retomada do equilíbrio da interação, isto é, até que cada um, como afirma Goffman, possa "seguir seu caminho" (1976, p. 67). Nos ODCTs e WDCTs, tendo em vista que não há propriamente uma interação, foi analisada a resposta completa dada pelos informantes.

A seguir, realizamos uma primeira leitura do *corpus*, buscando recorrências na realização do pedido de desculpas em cada uma das situações e em cada um dos instrumentos. Após esse contato inicial com os dados, focalizamos os elementos que poderiam ser definidos como estratégias para realização do ato e identificamos cada um deles, com base na sua função. O processo de anotação foi feito por meio do *Atlas.ti*, software desenvolvido para trabalhos de análise qualitativa. Criamos, assim, nossas próprias categorias, que foram, em parte, adaptadas a partir de trabalhos anteriores (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA, *et al* 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007) e, em parte, definidas com base nas especificidades do nosso *corpus*. Chegamos a um total de 13 estratégias, descritas no quadro a seguir (Quadro 35), que contém também exemplos, extraídos do próprio *corpus*.<sup>70</sup>

**Quadro 38: Estratégias principais para realização do pedido de desculpas encontradas no *corpus***

<b>Estratégias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo(s)</b>
Expressão formulaica	Verbo ou expressão altamente convencionalizados que veiculam o pedido de desculpas em italiano	<i><b>Mi scusi! Non ho fatto apposta!</b></i>
		<i><b>Mi dispiace, sono distratta.</b></i>
		<i><b>Scusami! La sua penna non l'ho vista.</b></i>
Repetição da expressão formulaica	Tentativa de reforçar o pedido de desculpas por meio da repetição dos verbos ou expressões convencionalizadas	<i><b>Mi dispiace tantissimo. È prorio un disastro. Mi dispiace.</b></i>
		<i><b>Scusami, per favore, scusami.</b></i>
Admissão da falta	Explicitação da responsabilidade pela falta	<i><b>Lo so che sono un po' in ritardo</b></i>
		<i><b>Sono tante cose da fare che mi sono dimenticata di te...</b></i>
Apaziguador	Garantia de que, mesmo diante do problema causado, o ouvinte não precisa se preocupar, pois tudo será resolvido	<i><b>Pago io per pulire, non ti preoccupare</b></i>
		<i><b>Chiedo di non ti preoccupare ed anche di scusarmi...</b></i>
Autodepreciação	Exposição de característica(s) negativa(s) do falante que o levou a cometer a falta	<i><b>(...) un'altra volta in ritardo, eh?</b></i>
		<i><b>Sai sono troppo distratta.</b></i>
Falta de intencionalidade	Explicitação de que não havia intenção de cometer a falta	<i><b>Non avevo l'intenzione.</b></i>
		<i><b>Scusami, non volevo fare questo.</b></i>
Interjeição		<i><b>Mamma mia!</b></i>

<sup>70</sup> Todos os exemplos extraídos do *corpus* foram mantidos com a grafia utilizada pelos informantes.

	Palavras ou expressões que transmitem emoção	<i>Ohh porca miseria!</i>
Justificativa	Relato da situação que levou a cometer a falta	<i>Sono nel treno, però il treno ha avuto un problema!</i>
		<i>L'autobus è arrivato in ritardo (...)</i>
Pedido por tolerância	Apelo à colaboração do ouvinte para reparar a falta	<i>(...) mi poi aspettare quindici minuti</i>
		<i>Non arrabbiarti, per piacere!</i>
Preparador	Elemento que introduz ou prepara para o pedido de desculpas	<i>Ah.. ti voglio, ti voglio spiegare.</i>
		<i>Non sai che mi è successo!</i>
Reconhecimento da gravidade	Reconhecimento do prejuízo que a falta trouxe ao ouvinte	<i>È prorio un disastro</i>
		<i>(...) so che non ti piace per niente quando arrivo in ritardo</i>
Reparo	Oferecimento de reparo pela falta cometida	<b><i>Posso pulire se vuoi.</i></b>
		<i>Sono nel uber, sto arrivando.</i>
Alternativa	Oferecimento de uma ou mais alternativas para resolver o dano causado	<i>(...) posso pullire o fa pulliere che io pago qualcuno o una dita</i>
		<i>Arriverò 18:00. Ma possiamo cambiare il giorno. Cosa ne pensi?</i>

As estratégias descritas no quadro acima foram consideradas principais, uma vez que, de fato, são as que veiculam o pedido de desculpas, singularmente ou combinadas. Todas as categorias, conforme apresentamos no Capítulo II, foram definidas com base nos estudos que estão nos guiando nesta investigação. A “expressão formulaica” é mencionada por todos os trabalhos consultados. São expressões rotinizadas e, dessa forma, entendidas como a maneira mais direta, segundo Olshtain & Cohen (1983), Blum-Kulka *et al* (1989) e Trosborg (1995), ou explícita, conforme Aijmer (1996), de se pedir desculpas. Para Meier (1997), que organiza suas categorias a partir da perspectiva adotada pelo falante, essa estratégia incide na “absolvição”, ou seja, na tentativa, por parte do falante, de melhorar sua imagem e manter (ou restaurar) o equilíbrio da relação com o ouvinte. Para Nuzzo (2007), as formas fixas podem representar uma expressão de arrependimento ou um pedido de perdão. Partindo disso, no *corpus*, procuramos por verbos ou expressões altamente convencionalizados, que costumam veicular o pedido de desculpas em italiano (NUZZO, 2007; GHEZZI & MOLINELLI, 2019).

Olshtain & Cohen (1983) afirmam que, embora uma só expressão possa ser suficiente para se pedir desculpas, frequentemente duas ou três são combinadas para que haja mais intensidade na realização do ato. Isso nos levou então a criar a categoria “repetição da expressão formulaica”, que nos permite entender em que medida os pedidos de desculpas diretos e explícitos foram reforçados.

Dentre as estratégias mais citadas pelos estudos que tratam do pedido de desculpas, encontra-se a “admissão da falta”. Segundo Olshtain & Cohen (1983), Blum-Kulka *et al*

(1989) e Nuzzo (2007), por meio desse recurso o falante reconhece, explicitamente, sua responsabilidade pelo ato que prejudicou o ouvinte. Também Trosborg (1995) considera que se trata de uma forma explícita, porém “indireta”, de manifestar a responsabilidade. Para Aijmer (1996), diferentemente das formas convencionalizadas, que são explícitas, admitir o erro é um modo implícito de pedir desculpas e, dessa forma, tem a função de “suavizar” a realização do ato. Na categorização de Meier (1997), admitir a falta pertence à primeira supracategoria (“falante → ouvinte”) e, desse modo, é considerado um recurso pelo qual o falante assume que o ouvinte é a vítima da ofensa, demonstrando, assim, apreço por seus sentimentos.

O “reparo” também está dentre os recursos mais citados pelos estudos que descrevemos. Nas classificações de Olshtain & Cohen (1983) e de Blum-Kulka *et al* (1989), essa estratégia é uma forma de ressarcir o ouvinte e pode, portanto, ser relevante somente se a ofensa causou algum tipo de dano físico ou material. Para Trosborg (1995), a oferta de reparo é categorizada como “suporte reparador” e está entre os recursos utilizados pelo falante para se desculpar e demonstrar “apoio” ao ouvinte. Aijmer (1996) também categoriza o “reparo” como uma das estratégias implícitas, que busca minimizar a responsabilidade pela falta cometida, enquanto Meier (1997) o apresenta como mais um dos recursos pelos quais o falante assume que o ouvinte é a vítima da ofensa e, assim, demonstra preocupação com seus sentimentos.

Outra estratégia bastante mencionada pelos estudos consultados é a “autodepreciação”, que Olshtain & Cohen (1983) colocam entre aquelas utilizadas pelo falante como uma forma de assumir o erro. Na categorização de Trosborg (1995), está entre os recursos indiretos e, para Aijmer (1996), segue entre as estratégias implícitas. Por fim, na classificação de Nuzzo (2007), é descrita como um recurso que enfatiza as características censuráveis do comportamento (ou caráter) do falante, utilizado com o intuito de evitar o julgamento negativo do ouvinte.

Ainda entre as categorias mais citadas está a “falta de intencionalidade”, à qual, tanto no estudo de Olshtain & Cohen (1983) quanto no projeto cross-cultural de Blum-Kulka *et al* (1989), é atribuída a função de veicular o reconhecimento da responsabilidade pela falta, que corresponde, como afirma Nuzzo (2007), à negação de ter causado intencionalmente o ato que prejudicou o ouvinte. Considerada por Aijmer (1996) como mais um exemplo de estratégia implícita, foi denominada também “declaração explícita de incoerência” (MEIER, 1997), equivalendo a uma tentativa de o falante fazer com que o ouvinte entenda sua posição, já que o ato seria incomum para o falante.

Mais uma estratégia muito presente no nosso *corpus* e nos trabalhos sobre pedido de desculpas é a “justificativa”. Olshtain & Cohen (1983) a consideram uma estratégia indireta, já que por meio dela, o falante se desculpa, mencionando os fatos que indiretamente ocasionaram a falta, para que, como afirma Meier (1997), o ouvinte entenda sua posição. No trabalho de Blum-Kulka *et al* (1989), à categoria se dá o nome de “explicação ou relato” e, segundo as autoras, é usada quando o falante busca atenuar a situação, explicando ou relatando os fatos que o levaram a cometer a falta. Trosborg (1995) utiliza a denominação “explicações ou relato da situação” e a insere entre as estratégias indiretas.

Incluimos nas estratégias também o “reconhecimento da gravidade”, que é citado com menor frequência nos estudos, às vezes, associado a “sentimentos negativos”, como no trabalho de Meier (1997), no qual a autora usa como exemplo a expressão “isso é embaraçoso” (“*it’s embarrassing*”). Nuzzo (2007) menciona a categoria da “verificação da gravidade”, contudo, enquanto para nós essa estratégia é utilizada pelo falante como forma de manifestar que tem consciência da gravidade da falta cometida, em seu estudo, considera-se a preocupação demonstrada pelo falante, que busca entender como o ouvinte avalia seu erro (“*è un grosso problema?*”).

Dentre as estratégias menos mencionadas aparecem ainda o “preparador”, a “interjeição” e o “pedido por tolerância”. Nos estudos que consultamos, o primeiro é apresentado somente por Nuzzo (2007), que o descreve como um ato por meio do qual o falante avisa o ouvinte sobre sua intenção de fazer uma “confissão”. A “interjeição”, por sua vez, encontra-se apenas no estudo de Meier (1997), que a coloca na sua primeira supracategoria (“falante → ouvinte”), como recurso, por meio do qual o falante assume que o ouvinte é a vítima da ofensa, demonstrando apreço por seus sentimentos. No trabalho de Blum-Kulka *et al* (1989), a “interjeição” se manifesta por meio de exclamações, que demonstram emoção e é considerada um modificador intensificador. Nesse mesmo sentido, encontramos tal estratégia no estudo de Nuzzo (2007), que também o classifica como modificador reforçador, cuja função principal é enfatizar a frustração do falante por ter cometido a falta.

O “pedido por tolerância” pode se configurar como um “pedido” de duas formas: (a) para que o ouvinte colabore na realização do reparo; (b) para que o ouvinte tenha empatia e não demonstre sua insatisfação com o comportamento do falante. Apenas para o segundo tipo, encontramos uma semelhança no estudo de Meier (1997), que prevê a categoria “esperança de continuação do *status quo*” - inserida em sua terceira supracategoria (falante ↔ ouvinte) - com a qual o falante busca, sobretudo, salvar sua face e restaurar o equilíbrio da relação com o ouvinte.

Na leitura do *corpus*, foram encontradas ainda três estratégias, que poderiam pertencer a esse primeiro grupo, mas que, devido à baixa ocorrência, optamos por não considerar na análise dos dados. Trata-se de estratégias, em alguns casos, mencionadas em outros trabalhos que se dedicaram a identificar maneiras de se realizar o pedido de desculpas (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; MEIER, 1997). Há o “adulador”, com o qual o falante elogia, demonstra afeto e ressalta o quanto o ouvinte (ou seu bem-estar) é importante para ele, como no exemplo: “*Sai come sei importante per me, mai ti avrei lasciato mi aspetanto*”, ou ainda, “*Sai che tu mi piace un sacco, giusto?*”. Foi utilizado também o “humor” como forma de desfazer a tensão e o constrangimento que a falta possivelmente causou no ouvinte (“*E guarda che questo è il mio primo bicchiere, siamo perduti, Hahaha*”). Por fim, há estratégias que podem ser ditas “evasivas”, a que o falante recorre para buscar isentar-se completamente da falta, como: “*Non'è colpa mia ma ci troveremo dopo*”, ou “*Mi dispiace, ma non, non, non ho colpa*”.

Encontramos ainda quatro recursos que não veiculam necessariamente o pedido de desculpas, mas servem para manter a estrutura da interação ou são utilizados pelo falante, junto a outros atos de fala, para demonstrar empatia e consideração pelo ouvinte. No quadro que segue (Quadro 36), são apresentados com suas funções e alguns exemplos do *corpus*.

**Quadro 39: Estratégias secundárias para realização do pedido de desculpas encontradas no *corpus***

<b>Estratégias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo(s)</b>
Apelo	Palavra ou expressão (que pode ser o nome, o apelido, pronomes de tratamento ou adjetivos) utilizadas como primeiro contato do falante com o ouvinte	<i>Angela, mi dispiace!</i> <i>Amico, lo so che i ritardi ti fanno incazzare</i>
Despedida	Expressão formulaica que utilizada no encerramento da interação	<i>Un bacione e mi dispiace...</i> <i>Aspettami! Ci vediamo.</i>
Agradecimento	Fórmula utilizada geralmente quando se sabe ou se antecipa a aceitação do pedido por tolerância ou do próprio pedido de desculpas	<i>Scusami e grazie</i>
Pedido de acordo	Frase ou expressão convencionalizada utilizada após uma proposta de reparo, ou como resposta quando o ouvinte busca isentar o falante da culpa ou do reparo	<i>Arrivo, arrivo in 15 minuti. Va bene?</i> <i>arriverò un po'più tarde, d'accordo?</i> <i>- Non ti preoccupare, non ti preoccupare... Beviamo il vino.</i> <i>- Sicura?</i>

Das quatro estratégias que consideramos secundárias, duas aparecem também nos estudos consultados e são o “apelo” e o “agradecimento”. O “apelo” é apresentado por Blum-Kulka *et al* (1989) e por Nuzzo (2007) como um recurso, cuja função é chamar a atenção do ouvinte para o ato de fala que será realizado. Do ponto de vista discursivo, sua função é “abrir” a interação e, certamente, a forma como isso ocorre pode ser bastante estratégica na realização do pedido de desculpas. O “agradecimento”, por sua vez, é citado por Meier (1997) como “expressão de apreciação” da atitude do ouvinte. No nosso *corpus*, verificamos que tal recurso pode se configurar do mesmo modo, já que o falante, quando o utiliza, antecipa a atitude do ouvinte, demonstrando acreditar que as desculpas ou o reparo foram/serão aceitos.

As outras duas estratégias secundárias são a “despedida” e a “verificação do consentimento”. Assim como o “apelo”, entendemos que a “despedida”, com sua função discursiva pode ser bastante estratégica para a realização do pedido de desculpas. No entanto, enquanto aquele recurso abre a interação, a “despedida” é utilizada para o seu fechamento e, dessa maneira, encerra a “negociação” dando o pedido de desculpas como aceite e mostrando que o equilíbrio foi restaurado (GOFFMAN, 1976). O “pedido de acordo”, por fim, refere-se a expressões bastante estratégicas uma vez que conferem ao ouvinte uma posição de “poder”. Esse recurso é frequentemente utilizado pelo falante como uma forma de considerar a opinião do ouvinte que pode ou não aceitar o pedido de desculpas ou o reparo oferecido.

Retomadas as funções de cada estratégia, reorganizamos as categorias encontradas no nosso *corpus*, em cinco grandes categorias que nos guiaram, sobretudo, na análise com viés qualitativo. Essa divisão foi baseada nas considerações que os trabalhos consultados fazem para cada uma das estratégias e, em parte, é semelhante àquela apresentada por Meier (1997), tendo em vista que considera a relação falante-ouvinte. À parte os elementos discursivos que servem também como estratégia para o pedido de desculpas, e as expressões rotinizadas que serão consideradas como as formas mais diretas e explícitas para realizar o ato, os outros recursos se agrupam entre: a) estratégias pelas quais o falante assume a culpa, mas contando com a colaboração do ouvinte; b) estratégias pelas quais o falante assume a culpa, focando em oferecer suporte para o dano causado; c) estratégias pelas quais o falante assume a culpa, manifestando sua responsabilidade pela falta.

**Quadro 40: Reorganização das categorias a partir da função e da relação falante - ouvinte**

<b>Categorização das estratégias</b>	<b>Estratégias</b>
Estratégias discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apelo</li> <li>• Despedida</li> </ul>
Estratégias explícitas e diretas para se realizar o pedido de desculpas (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA <i>et al</i> 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão formulaica</li> <li>• Repetição da expressão formulaica</li> </ul>
Estratégias por meio das quais o falante assume a culpa, entretanto conta com a colaboração/empatia do ouvinte (BLUM-KULKA <i>et al</i> 1989; TROSBORG, 1995; MEIER, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificativa</li> <li>• Pedido por tolerância</li> <li>• Pedido de acordo</li> <li>• Preparador</li> <li>• Agradecimento</li> </ul>
Estratégias com as quais o falante assume a culpa, reconhece, portanto, o ouvinte como “vítima” e busca dar suporte pelo problema que foi causado (TROSBORG, 1995; MEIER, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reparo/garantia</li> <li>• Reparo/garantia alternativos</li> <li>• Apaziguador</li> </ul>
Estratégias pelas quais o falante assume a culpa e reconhece sua responsabilidade pela falta (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA <i>et al</i> 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1997; NUZZO, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interjeição</li> <li>• Admissão da falta</li> <li>• Falta de intencionalidade</li> <li>• Autodepreciação</li> <li>• Reconhecimento da gravidade</li> </ul>

**- Modificadores linguísticos**

Concluído o reconhecimento e a anotação das estratégias utilizadas pelos informantes na realização dos pedidos de desculpas, revisitamos o *corpus*, focalizando então os modificadores linguísticos (HOLMES, 1984; SBISÀ, 2001). A identificação de tais elementos foi realizada, sobretudo, a partir dos estudos de Trosborg (1995) e Nuzzo (2007) que os consideram, conforme descrevemos no Capítulo II, recursos que podem ser utilizados, ao lado das estratégias, para modalizar a realização do ato.

Foram identificadas seis categorias de modificadores linguísticos, cujo objetivo é modular a força ilocutória do ato de fala (Quadro 38). Especial interesse tem para este trabalho o “reforçador” (destacado em cinza no quadro a seguir), já que, durante o tratamento didático, tanto o *input* pragmático quanto as atividades realizadas (no caso do grupo EXPL) tratavam unicamente de modificadores desse tipo. Com eles, o falante tende a ressaltar o reconhecimento da sua responsabilidade e a reforçar sua manifestação de arrependimento (NUZZO, 2007).

Contudo, tendo em vista o baixo número de ocorrências e a metodologia que adotamos para examinar os dados - descrita na próxima seção - optamos, por fim, por não considerá-los nas análises.

Quadro 41: Modificadores linguísticos encontrados no *corpus*

Modificador	Função	Exemplos
Reforçador	Intensifica a força ilocutória dos atos, é utilizado junto a, basicamente, todas as estratégias	<i>Mi dispiace tantissimo.</i>
		<i>Sono troppo disatenta e la penna non l'ho vista</i>
		<i>Veramente no volevo</i>
Atenuador	Tende a minimizar a negatividade da falta, é geralmente utilizado junto às justificativas ou reparo	<i>(...) aspetta un po' che sto arrivando</i>
		<i>(...) però ho preso un po' di traffico</i>
		<i>scusami ma ho avuto un piccolo problema</i>
Aproximador	Elemento utilizado com o intuito de demonstrar o quanto falante e ouvinte são próximos; geralmente é expresso pelo nome próprio ou por palavras como <i>amica/o</i> ; <i>caro mio</i> etc.; diferentemente do apelo, não corresponde ao primeiro contato entre falante e ouvinte	<i>oh! Mary, scusa!</i>
		<i>Ciao, Bruna... Amica, ho avuto un problema</i>
		<i>scuzi tante signora.</i>
Fatismo	Utilizado com o intuito de recorrer à compreensão do ouvinte, busca restaurar a harmonia entre dois interlocutores	<i>(...) scusi, è che sai com'è, Sao Paolo è una città veramente difficile.</i>
		<i>Sai, devo dirti che sono uscita tardi di casa</i>
Imprecisão	Produz incerteza, com o intuito de diminuir a responsabilidade do falante pela falta ou por um possível reparo malsucedido	<i>forse arriverò in 15 minuti.</i>
		<i>devo arrivare presto.<sup>71</sup></i>
Tranquilizador	Demonstra que o falante está consciente do quão grave pode ter sido a falta que cometeu	<i>Lo sò che sono un po in ritardo,</i>
		<i>So che abbiamo detto che io dovrei arrivare alle 15</i>
		<i>Anche se so che ti faccio incazzare quando sto in ritardo, però capita.</i>

Na próxima seção, descreveremos os instrumentos utilizados para a análise que foi realizada tanto pelo viés quantitativo quanto qualitativo.

<sup>71</sup> Diferentemente do português, em língua italiana, o verbo *dovere* (dever) é utilizado restritamente para manifestar uma “obrigação” (ZINGARELLI, 2001). Sendo assim, a expressão “*devo arrivare presto*” deveria ser traduzida como “Tenho o dever/a obrigação de chegar cedo”, o que não permitiria sua classificação como uma estratégia de imprecisão. No entanto, o contato direto com a produção dos informantes nos permitiu observar que, na resposta dada, ocorreu um caso de *transfer*, ou seja, o verbo *dovere* foi utilizado para indicar “probabilidade”, uma das suas funções em língua portuguesa (HOUAISS *et al*, 2009).



### 3.2.2 Instrumentos de análise dos dados

Para examinar os dados coletados na pesquisa, em um primeiro momento, procedemos a uma análise estatística com o intuito de verificar se a diferença entre o número de estratégias utilizadas no pré e no pós-teste era significativa, a ponto de representar um efeito dos tratamentos didáticos. Nas análises, optamos por não considerar o desempenho individual de cada informante, mas o número total de estratégias utilizadas em cada grupo, antes e após o tratamento, para termos uma análise mais global dos dados, que nos deu a possibilidade de verificar cada grupo como um todo.

Na realização dos cálculos estatísticos, foi utilizado o software *Stata Release 16.0* e aplicado o teste de sinais de *Wilcoxon*. Trata-se de um método não-paramétrico, pois não pressupõe que os dados sigam uma distribuição específica. Além disso, é adequado na comparação de amostras pareadas, no nosso caso, representada pelas estratégias utilizadas pelo mesmo grupo, comparadas em dois momentos diferentes (pré e pós-teste).

Após o tratamento estatístico dos dados, as produções dos aprendizes foram observadas de forma mais detalhada. Com a análise qualitativa, buscamos verificar se, entre pré e pós-teste, houve diferenças no "comportamento" dos grupos, com base nas categorias escolhidas mais frequentemente para a realização do ato e se tais diferenças poderiam estar relacionadas às variáveis que manipulamos (GI e DS).

Os resultados obtidos em cada grupo foram comparados para verificar se e em que medida poderiam ser observadas mudanças, tanto pelo viés quantitativo quanto por uma perspectiva qualitativa. Por fim, comparamos os instrumentos de coleta de dados, contrapondo, de um lado, RPs e ODCTs, os instrumentos orais por meio dos quais nossa hipótese era que se poderia verificar o conhecimento procedural; e, de outro, os WDCTs, que, por serem escritos e produzidos sem limites de tempo, tenderiam a enfatizar o conhecimento declarativo dos aprendizes.

## **CAPÍTULO IV – O USO DE ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DO PEDIDO DE DESCULPAS ANTES E APÓS O TRATAMENTO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Conforme descrevemos no Capítulo III, a análise dos dados foi realizada tanto pelo viés quantitativo quanto pela perspectiva qualitativa. Desse modo, neste capítulo, estamos concentradas, primeiramente, em descrever os dados obtidos por meio dos cálculos estatísticos, que indicaram se, em termos de quantidade de estratégias utilizadas, houve diferenças nas produções dos informantes dos grupos EXPL e IMPL, entre pré e pós-teste, com cada um dos instrumentos. Em um segundo momento, apresentamos a análise qualitativa, que nos proporcionou entender quais foram as estratégias escolhidas pelos informantes e de que forma tais recursos se relacionam com as variáveis grau de imposição e distância social.

### **4.1 Grupo explícito vs. grupo implícito: a análise estatística**

Para comparar os resultados obtidos pelos dois grupos experimentais (EXPL e IMPL), procedemos inicialmente a uma análise estatística realizada, como mencionamos no capítulo anterior, por meio do teste de sinais de *Wilcoxon*. Com esse método, verificou-se, primeiramente, o coeficiente de variação, com o qual é possível acessar os números mínimo e máximo de ocorrências das estratégias utilizadas, no pré e no pós-teste. Além disso, obteve-se a mediana que, organizando em ordem crescente os números de ocorrências, apresenta o valor da tendência central. Calculou-se também a média, que resulta da divisão entre o total de ocorrências em cada teste e o número de estratégias que encontramos no *corpus* (N=17), e, a seguir, o desvio padrão (DP), que indica o grau de dispersão dos valores: quanto mais próximo estiver do zero mais homogêneos são os dados. Por fim, a análise evidenciou o *p-valor* da comparação entre o pré e pós-teste de cada instrumento nos dois grupos, ou seja, o coeficiente da probabilidade de os resultados representarem, de fato, um efeito da intervenção didática. Nos testes estatísticos, de um modo geral, assume-se que o *p-valor* < 0,05 indica resultados significantes.

A análise foi realizada com base no número de estratégias efetivamente utilizadas pelos aprendizes de cada grupo, para que fosse possível verificar as diferenças entre pré-teste e pós-teste e, a partir disso, avaliar em que medida foram modificados os pedidos de desculpas. A tabela que segue nos permite ter uma visão geral dos resultados obtidos (Tabela 4).

**Tabela 4: Uso de estratégias para realização do pedido de desculpas antes e após os tratamentos didáticos**

Instrumento	Medidas	EXPL			IMPL		
		Pré-Teste (N=17)	Pós-Teste (N=17)	<i>p</i> -valor	Pré-Teste (N=17)	Pós-Teste (N=17)	<i>p</i> -valor
RP1 (derrubar a caneta)	Variação	0 – 9	0 – 9	0,625	0 – 9	0 – 9	0,219
	Mediana	0	0		0	1	
	Média (DP)	1,4 (2,6)	1,2 (2,3)		1,0 (2,2)	1,7 (2,8)	
RP2 (derrubar o vinho)	Variação	0 – 13	0 – 14	0,078	0 – 12	0 – 12	0,234
	Mediana	1	2		2	3	
	Média (DP)	2,6 (3,8)	3,4 (4,4)		2,9 (3,4)	3,5 (3,3)	
ODCT1 (atraso/amigo)	Variação	0 – 9	0 – 9	0,005	0 – 10	0 – 9	0,557
	Mediana	1	5		1	3	
	Média (DP)	2,5 (3,2)	4,0 (3,1)		3,0 (3,8)	3,2 (3,2)	
ODCT2 (atraso/desconhecido)	Variação	0 – 9	0 – 11	0,181	0 – 10	0 – 10	0,883
	Mediana	2	4		2	1	
	Média (DP)	3,1 (3,2)	3,9 (3,4)		3,0 (3,3)	2,9 (3,3)	
WDCT1 (derrubar a caneta)	Variação	0 – 9	0 – 9	0,031	0 – 9	0 – 9	0,359
	Mediana	0	1		0	1	
	Média (DP)	1,3 (2,3)	2,0 (2,7)		1,5 (2,6)	1,8 (2,5)	
WDCT2 (derrubar o vinho)	Variação	0 – 8	0 – 10	0,016	0 – 9	0 – 8	0,504
	Mediana	1	1		1	1	
	Média (DP)	1,8 (2,5)	3,1 (3,9)		2,0 (2,9)	2,1 (2,5)	
WDCT3 (atraso/amigo)	Variação	0 – 8	0 – 8	0,021	0 – 9	0 – 8	0,210
	Mediana	2	3		1	2	
	Média (DP)	2,7 (3,0)	3,5 (2,9)		2,6 (3,3)	3,2 (3,2)	
WDCT4 (atraso/desconhecido)	Variação	0 – 9	0 – 10	0,051	0 – 9	0 – 9	0,510
	Mediana	1	2		2	1	
	Média (DP)	2,3 (3,1)	3,3 (3,7)		2,5 (2,9)	2,9 (3,4)	

A partir dos resultados obtidos, podemos fazer algumas observações gerais sobre as diferentes medidas utilizadas. A variação mostra que o número mínimo de ocorrências de estratégias, em todos os instrumentos, foi zero, tanto no pré quanto no pós-teste dos dois grupos experimentais. Isso indica que, considerando todas as categorias encontradas no *corpus* ( $N=17$ ), em todas as situações, houve casos de estratégias que nunca foram escolhidas. No RP1 (derrubar a caneta), observamos que os informantes, tanto do grupo EXPL quanto do IMPL, não recorreram, por exemplo, ao "preparador", cuja função é geralmente a de avisar o ouvinte sobre o ato que será realizado (*Voglio parlare una cosa; Hum, sai, io ti voglio dire che.*), e ao "apaziguador" que, junto do reparo, busca tranquilizar o interlocutor e garantir que o problema será solucionado (*non ti preoccupare; Chiedo di non ti preoccupare*). Tendo em vista que o RP1 (derrubar a caneta) é uma situação com gatilho imediato e de baixo grau de

imposição (GI-), possivelmente, tais estratégias foram julgadas desnecessárias pelos informantes. A falta, ocorrendo diante do ouvinte, no momento da interação, dispensaria um ato preparador e apenas o “reparo” (*Ecco...* [entrega a caneta]; *La prendo*) pode ser suficiente para restaurar o equilíbrio da relação.

Quanto ao número máximo de ocorrências, verifica-se que os valores dependem tanto do instrumento quanto do momento observado (pré ou pós-teste). Ainda no RP1, percebe-se que em ambos os grupos experimentais, a estratégia mais utilizada ocorreu nove vezes, tanto antes quanto após o tratamento. Trata-se, nesse caso, da “expressão formulaica”, utilizada uma vez por todos os informantes. Reportamos, a seguir, as ocorrências dessa estratégia no RP1 (Exemplo 1).

### Exemplo 1

	EXPL			IMPL	
	Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste
inf1_EXPL	<i>Scusatemi.</i>	<i>Mille scuse.</i>	inf1_IMPL	<i>Scusi.</i>	<i>Mi scusi.</i>
inf2_EXPL	<i>Mi dispiace.</i>	<i>Scusi.</i>	inf2_IMPL	<i>Mi scusi</i>	<i>Scusi.</i>
inf3_EXPL	<i>Scusa.</i>	<i>Scusa, scusa.</i>	inf3_IMPL	<i>Mi scusa, mi scusa.</i>	<i>Mi dispiace. Mi dispiace.</i>
inf4_EXPL	<i>Mi scusa.</i>	<i>Scusami.</i>	inf4_IMPL	<i>Scusi.</i>	<i>scusi, scusi.</i>
inf5_EXPL	<i>Scusa</i>	<i>Perdon.</i>	inf5_IMPL	<i>Mi scusi.</i>	<i>mi dispiace.</i>
inf6_EXPL	<i>Mi dispiace.</i>	<i>Scusami.</i>	inf6_IMPL	<i>Scusate.</i>	<i>scusami,</i>
inf7_EXPL	<i>Scusami.</i>	<i>scusi.</i>	inf7_IMPL	<i>Scusate, scusate.</i>	<i>Scusami,</i>
inf8_EXPL	<i>Scusatemi.</i>	<i>Scusi. Scusi.</i>	inf8_IMPL	<i>Mi scusi, scusi.</i>	<i>Mi dispiace.</i>
inf9_EXPL	<i>Scusi,</i>	<i>Mi scusi.</i>	inf9_IMPL	<i>scusi,</i>	<i>Mi scusi.</i>

Já no RP2, observa-se que no grupo EXPL, antes do tratamento, a estratégia mais utilizada ocorreu 13 vezes. Trata-se da "interjeição" (*Oh! Porca la miseria; Mamma mia!; No!*), que, após o tratamento, ainda foi a mais escolhida e apresentou 14 ocorrências. No grupo IMPL, embora o número máximo de ocorrências de uma mesma categoria seja idêntico no pré e no pós-teste (12), a estratégia mais utilizada antes da intervenção foi, como no grupo EXPL, a "interjeição" (*Ma che peccato!; Oh, Dio mio!*), cuja posição, após o tratamento, foi ocupada pelo "reparo" (*Prenda una tovaglia che io pulisco questo; posso pulire*).

Com o cálculo da mediana, é possível observar que os instrumentos e testes (pré e pós) que apresentam valor igual a 0 são aqueles, nos quais se recorreu ao menor número de estratégias (<8). No RP1, por exemplo, os informantes do grupo EXPL utilizaram 5 estratégias no pré e 7 no pós-teste. No grupo IMPL, houve somente 6 estratégias antes do tratamento. Outros dois casos em que mediana equivale a 0 estão no WDCT1 (derrubar a

caneta): no pré-teste, o grupo EXPL recorreu, ao todo, a 8 categorias e o IMPL a 7. Esse dado mostra que todos os casos em que se utilizou um número menor de estratégias se referem à mesma situação: derrubar a caneta. Isso pode ser um indício de que, para os informantes, em uma situação de gatilho imediato e baixo grau de imposição (GI-) não é necessário recorrer a um número muito grande de recursos para se desculpar.

Na maioria dos instrumentos, conforme apontado pelo cálculo da média, o número de ocorrências é maior após o tratamento. Há exceções em dois casos: o primeiro é no RP1 (derrubar a caneta), em que o grupo EXPL apresentou, em valores absolutos, 24 ocorrências antes (*média = 1,4*) e 21 após a intervenção didática (*média=1,2*); o segundo está no ODCT1 (atraso/amigo), no qual no grupo IMPL, houve 51 ocorrências no pré (*média=3,0*) e 49 no pós-teste (*média=3,2*).

Considerando agora o desvio padrão (DP), os valores elevados ( $>0$ ) indicam uma grande variabilidade quanto às estratégias escolhidas, sendo que algumas foram selecionadas com muito mais frequência em relação a outras. Isso ocorreu com todos os instrumentos e situações. Como exemplo, podemos mencionar o ODCT 2 (atraso/desconhecido): os informantes do grupo EXPL, no pré-teste, recorreram 9 vezes à "admissão da falta" (*Mi sono proprio dimenticata; Ho totalmente dimenticato di te*) e somente uma vez ao "preparador" (*Pietro, devo dirti la verità*). Após o tratamento, foram 11 as ocorrências do "reparo" (*sono da te fra 15 minuti; Prendi un Uber e arrivando aqui ti pago*) e somente uma da "interjeição" (*mamma!*).

Passando, por fim, para os resultados obtidos por meio do tratamento estatístico do *p-valor*, observamos, primeiramente, que, no que tange aos RPs, tanto o grupo EXPL quanto o IMPL não apresentaram diferenças entre as respostas fornecidas antes e após o tratamento. Esses resultados não condizem com a maioria dos achados pelos estudos que se concentram em investigar diferentes abordagens de ensino (TAGUCHI, 2015), porém, coincidem com aqueles encontrados por Tateyama (2001) que verificou a eficácia do tratamento explícito e implícito no ensino de expressão formulaica *sumimasen* e não identificou diferenças significantes entre os dois grupos.

Na primeira situação (derrubar a caneta), poderíamos supor que o gatilho imediato e o baixo grau de imposição, que, como constatamos, exigem uma quantidade menor de estratégias, justificam também a escolha de recursos mais simples e diretos para se desculpar, como acontece com as formas convencionalizadas (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA, *et al*, 1989; NUZZO, 2007). Dessa forma, o nível de conhecimento linguístico dos aprendizes pode ter sido suficiente para que as respostas fossem adequadas já no pré-teste e

não sofressem alterações significativas após o tratamento, conforme reportamos nos exemplos que seguem (Exemplo 2 e 3).

### Exemplo 2

#### Pré-teste

inf4\_EXPL: *Scusa. Ecco la tua penna*

i\_inf4\_EXPL: *Oh! Grazie.*

#### Pós-teste

inf4\_EXPL: *Scusa, scusa. Ecco...*

i\_inf4\_EXPL: *No, no, no. Non c'è problema.*

inf4\_EXPL: *Non c'è problema*

### Exemplo 3

#### Pré-teste

inf6\_IMPL: *Scusate. Non sono molto  
attenta oggi. Mi dispiace.*

#### Pós-teste

inf6\_IMPL: *Oh, scusami, non volevo fare  
questo*

i\_inf6\_IMPL: *Non c'è problema, tranquilla. Non  
c'è problema.*

Contudo, é também possível que, no RP1 (derrubar a caneta), a diferença na produção dos informantes de ambos os grupos experimentais, entre pré e pós-teste, não tenha sido significativa porque, de fato, o tratamento não causou nenhum efeito. Esse argumento explicaria melhor os resultados encontrados no RP2 (derrubar o vinho). Nessa situação, embora o gatilho seja imediato, diferentemente do RP1, o grau de imposição é alto (GI+) e a distância social é baixa (DS-), o que poderia motivar a utilização de um número maior de estratégias não só para manifestar o pedido de desculpas de forma explícita, mas também para expressar a preocupação em reparar o dano causado e garantir, entre outras coisas, a manutenção da harmonia na relação de amizade (NUZZO, 2007).

Dessa forma, pode-se inferir que para os *role plays*, ou seja, instrumentos que exigem uma interação em tempo real e que, assim, exteriorizam mais facilmente o conhecimento procedural dos informantes, nenhum dos tratamentos didáticos tenha se mostrado eficaz para sensibilizar os aprendizes em relação ao uso de estratégias para a realização do pedido de desculpas e à influência das variáveis contextuais.

Quanto aos ODCTs, os resultados foram parcialmente em outra direção. Na primeira situação (encontro/amigo), conforme destacado em vermelho na Tabela 4, o grupo EXPL

apresentou diferenças significantes entre as respostas fornecidas no pré e no pós-teste ( $p$ -valor = 0,005). Esse dado indica, sobretudo, que os informantes recorreram a um número expressivamente maior de estratégias após o tratamento. É o que acontece, por exemplo, com o informante 8 do grupo EXPL (inf8\_EXPL), que, no pré-teste, utilizou 4 estratégias para se desculpar, enquanto, no pós-teste, além das estratégias utilizadas antes do tratamento, recorreu a outras 7 categorias, realizando, portanto o ato com 11 estratégias.

#### Exemplo 4

<b>Pré-teste</b>	inf8_EXPL	<i>Ah allora...Ciao amica, io sto un po' in ritardo e ti invio 'sto vocale per farti sapere questa cosa. Anche se so che ti faccio incazzare quando sto in ritardo, però capita. Sto in macchina però arrivo tra un po'.</i>	apelo + admissão da falta + rec da gravidade + reparo
<b>Pós-teste</b>	inf8_EXPL	<i>Ciao amica. Huumm... sai, io ti voglio dire che sono in ritardo come al solito. Lo so che non ti piace, però... è successo un imprevisto, ho fatto un po 'di ritardo a casa e adesso sono in autobus. Mi sa che arrivo con tipo mezz'ora di ritardo. Scusami, scusami. Poi, poi ci vediamo se riesci ad aspettarmi. Bacio e scusa un'altra volta.</i>	apelo + preparador + admissão da falta + autodepreciação + rec. da gravidade + justificativa + reparo + expressão formulaica + pedido por tolerância + despedida + rep. da exp. formulaica

Embora, assim como o RP, o ODCT seja um teste, que tendencialmente revela mais o conhecimento procedural dos aprendizes, o fato de os resultados do ODCT1 divergirem daqueles encontrados nos RPs pode se justificar por duas linhas argumentativas. Primeiramente, pelas características da falta: diferentemente do que ocorre nos RPs, nesse caso, o gatilho não é imediato e, tanto o grau de imposição quanto a distância social são baixos (GI- DS-). A instrução parece, portanto, ter sido eficaz em termos de sensibilização para o uso de estratégias, quando a falta não é grave e o ato é dirigido a uma pessoa com quem se tem intimidade. Em segundo lugar, o instrumento de coleta de dados, nesse caso, não requer uma interação real. Dessa forma, mesmo se tratando de um teste oral, os informantes têm mais tempo para a elaboração ou reestruturação do ato, sem que seja necessário administrar as (re)ações imediatas do ouvinte, típicas da dinâmica interacional. Nesse caso, o tratamento didático pode ter causado efeito na produção dos informantes pela "traquilidade", relacionada,

dessa vez, às condições mais favoráveis em termos de tempo para refletir sobre a resposta e elaborar o ato de fala. Embora nossas hipóteses não sejam verificáveis, o resultado do ODCT1 (atraso/amigo) converge com grande parte dos estudos que comparam a eficácia relativa às instruções de tipo explícito e implícito (TAGUCHI, 2015) e assumem que “a instrução explícita pode desencadear níveis mais altos de consciência necessários para que o aprendizado ocorra”<sup>72</sup> (ALCÓN-SOLER, 2007, p.235)

Diferentemente do que ocorreu no ODCT1 (atraso/amigo), na segunda situação (atraso/desconhecido), ambos os grupos experimentais voltaram a não apresentar diferenças significantes entre as respostas do pré e do pós-teste ( $p$ -valor=0,883). Tanto no ODCT1 quanto no ODCT2, a falta é da mesma natureza ("tempo") e o gatilho não é imediato. Sendo assim, o fato de os resultados irem em direção oposta pode estar relacionado às variáveis independentes: diferentemente da primeira situação, nesse caso, tanto o grau de imposição quanto a distância social são altos (GI+ DS+). Poderíamos, portanto, presumir que a dificuldade, quando se comete uma falta grave direcionada a alguém com quem não se tem intimidade, seja um fator que impede a sensibilização dos aprendizes quanto ao uso de estratégias no pedido de desculpas. Além disso, pode-se considerar ainda que a situação do ODCT1 - chegar atrasado a um encontro informal com um amigo - seja, possivelmente, algo mais recorrente na vida quotidiana dos aprendizes, se comparada à situação do ODCT2 - se atrasar para buscar um convidado estrangeiro do casamento de um amigo. Isso poderia indicar que, enquanto uma situação conhecida favorece os efeitos do tratamento, a falta de familiaridade com o contexto traz novamente dificuldades que impossibilitam a sensibilização no que diz respeito ao uso de estratégias. Novamente, nossas hipóteses não podem ser confirmadas. Contudo, é fato que o resultado do ODCT2 (atraso/desconhecido) volta a coincidir com os achados de Tateyama (2001) que, conforme mencionamos, não são os mais recorrentes na literatura (TAGUCHI, 2015).

Por fim, ainda observando os resultados do  $p$ -valor destacados em vermelho (Tabela 4), verifica-se que em todas as situações dos WDCTs, o grupo EXPL apresentou diferenças significantes entre as respostas fornecidas no pré e no pós-teste. Esse dado indica, sobretudo, que os informantes selecionaram um número maior de recursos após o tratamento. A seguir, reportamos um exemplo para cada situação: derrubar a caneta (Exemplo 5); derrubar o vinho (Exemplo 6); atrasar-se a um encontro com amigo (Exemplo 7); atrasar-se a um encontro com uma pessoa desconhecida (Exemplo 8).

---

<sup>72</sup> [explicit instruction may trigger higher levels of awareness necessary for learning to take place.]



### Exemplo 5

WDCT1 (derrubar a caneta)	<b>Pré-teste</b>	inf4_EXPL	<i>Scusa. Ecco la sua penna</i>
	<b>Pós-teste</b>	inf4_EXPL	<i>Scusami. Mi dispiace. Veramente no volevo. Ecco la sua penna.</i>

### Exemplo 6

WDCT2 (derrubar o vinho)	<b>Pré-teste</b>	inf8_EXPL	<i>Oh mio Dio, managgia scusami... scusami</i>
	<b>Pós-teste</b>	inf8_EXPL	<i>OH MIO DIO! SCUSAMI! Ah! Ma è bianco il tuo divano, oddio, cosa posso fare? Pago io per pulire, non ti preoccupare. Scusami veramente veramente, sono proprio cogliona. È pure rosse il vino, mi dispiace.</i>

### Exemplo 7

WDCT3 (atraso/amigo)	<b>Pré-teste</b>	inf2_EXPL	<i>Carissima sono tantissima in ritardo scusatimi... arrivero alle 15 e 30min</i>
	<b>Pós-teste</b>	inf2_EXPL	<i>Scusa amica. Mi sono dimenticata oggi, sto male di testa, mi poi aspetari un momemto di piu, devo arrivare piu o meno alle 15h30. Per favore, scusa, perdonami! Direi.</i>

### Exemplo 8

WDCT4 (atraso/desconhecido)	<b>Pré-teste</b>	inf7_EXPL	<i>Ciao Giorgio, sono in ritardo perchè c'è molto traffico per strada. Mi dispiace il ritardo ma secondo me arriverò fra un quarto d'ora.</i>
	<b>Pós-teste</b>	inf7_EXPL	<i>Ciao, Giorgio! Scusami! Mi dispiace, ho avuto un problema e sono in ritardo. Mi aspetti, arriverò presto nel tuo albergo. Fra quindici minuti arrivo lì.</i>

No Exemplo 5, que se refere ao WDCT1 (derrubar a caneta), o informante utilizou 2 estratégias antes do tratamento: a "expressão formulaica" (*Scusa*) e o "reparo" (*Ecco la sua penna*). Após o tratamento, a "expressão formulaica" (*Scusami*) e o "reparo" (*Ecco la sua penna*.) voltam a ser utilizadas, entretanto, o informante recorreu ainda à "repetição da expressão formulaica" (*Mi dispiace*) e à "falta de intencionalidade" (*Veramente no volevo*).

O WDCT 2 (derrubar o vinho), reportado no Exemplo 6, mostra que o informante utilizou, no pré-teste, a "interjeição" (*Oh mio Dio*), a "expressão formulaica" (*managgia scusami...*) e a "repetição da expressão formulaica" (*scusami*), ou seja, 4 estratégias para se desculpar. No pós-teste, o número total de estratégias passou para 12. O informante recorreu tanto às mesmas categorias do pré-teste quanto a novos recursos, utilizando-os, inclusive, mais de uma vez. Assim, estão presentes 3 vezes a "interjeição" (*OH MIO DIO!*; *Ah!*; *oddio*), 2 vezes o "reconhecimento da gravidade" (*Ma è bianco il tuo divano*; *È pure rosse il vino*); 2 vezes o "reparo" (*cosa posso fare?*; *Pago io per pulire*) e a "repetição da expressão formulaica" (*Scusami veramente veramente; mi dispiace*); e uma vez a "expressão formulaica" (*SCUSAMI!*), o "apaziguador" (*non ti preoccupare*) e a "autodepreciação" (*sono proprio cogliona*).

As situações do WDCT1 e WDCT2 correspondem, respectivamente, àquelas apresentadas no RP1 e no RP2, ou seja, derrubar a caneta e derrubar o vinho. Conforme apontam os resultados, embora as situações sejam idênticas, somente nos testes escritos houve diferenças significantes entre o pré e o pós-teste e tal diferença ocorreu apenas no grupo EXPL. Dessa forma, pode-se supor que as condições próprias do RP, enquanto instrumento que exige interação e imediatez, não permitem reflexões mais demoradas sobre a forma como o ato deve ser realizado e, assim, não favorecem uma adequação no uso de estratégias, que poderia se refletir em uma maior frequência. Já nos WDCTs, por terem mais tempo para elaborar o ato de fala, podendo, inclusive, reler, voltar ou corrigir, os aprendizes tendem a selecionar com mais tranquilidade e consciência uma quantidade maior de recursos do próprio repertório e a produzir pedidos de desculpas mais "sofisticados".

No Exemplo 7, extraído do WDCT3 (atraso/amigo), contém, no pré-teste, 4 estratégias: o "apelo" (*Carissima*), a "admissão da falta" (*sono tantissima in ritardo*), a "expressão formulaica" (*scusatimi...*) e o "reparo" (*arrivero alle 15 e 30min*); enquanto, no pós-teste, foram utilizadas 7 categorias: novamente a "expressão formulaica" (*Scusa amica.*), a "admissão da falta" (*Mi sono dimenticata oggi.*), o "reparo" (*devo arrivare piu o meno alle 15h30.*), mas com o acréscimo da "autodepreciação" (*sto male di testa*), do "pedido de acordo/consentimento" (*mi poi aspetari un momemto di piu.*) e ainda de 2 ocorrências da "repetição da expressão formulaica" (*Per favore, scusa; perdonami! Direi.*).

Por fim, no Exemplo 8, com um caso do WDCT4 (atraso/desconhecido), observa-se que o informante utilizou 5 estratégias antes do tratamento, a saber: "apelo" (*Ciao Giorgio*), "admissão da falta" (*sono in ritardo*), "justificativa" (*perchè c'è molto traffico per strada*), "expressão formulaica" (*Mi dispiace il ritardo*) e o "reparo" (*ma secondo me arriverò fra un quarto d'ora.*) Após o tratamento, o mesmo informante recorreu às categorias utilizadas

anteriormente, porém acrescentou outras 3 estratégias: "apelo" (*Ciao, Giorgio!*), "expressão formulaica" (*Scusami!*), "repetição da expressão formulaica" (*Mi dispiace*), "justificativa" (*ho avuto un problema*), admissão da falta (*sono in ritardo*), "pedido por tolerância/consentimento" (*Mi aspetti*), e duas ocorrências do "reparo" (*arriverò presto nel tuo albergo; Fra quindici minuti arrivo lì*).

A situação do WDCT3 e do ODCT1 é idêntica, assim como a do WDCT4 e do ODCT2: em ambos os casos, a falta é constituída pelo atraso, mas na primeira dupla de instrumentos o compromisso é com um(a) amigo(a) e na segunda com uma pessoa desconhecida. Na comparação entre o WDCT3 e o ODCT1 (atraso/amigo), percebemos que em ambos os instrumentos, o grupo EXPL apresentou respostas com diferenças significantes, entre o pré e o pós-teste. No caso do ODCT, tendo em vista que foi a única situação que apresentou resultado nesse sentido, supomos que o tratamento didático tenha causado efeito na produção dos informantes, devido às variáveis (GI- / DS-) e a uma possível familiaridade com a situação. No caso do WDCT3, no entanto, é mais provável que o tratamento explícito tenha sido mais eficaz pelas condições do instrumento. De fato, como já dissemos, o teste escrito oferece a oportunidade de selecionar as estratégias, elaborar a resposta e, eventualmente, até fazer correções. Esse argumento ganha força quando confrontamos, por fim, os resultados do WDCT4 e ODCT2. Também nesse caso, o grupo EXPL foi o único que apresentou diferenças significantes, entre pré e pós-teste, e tais diferenças ocorreram somente no teste escrito, no qual o tempo a disposição facilita a utilização do conhecimento de tipo declarativo, que o grupo EXPL desenvolveu durante as aulas.

A comparação entre todos os instrumentos, no pré e pós-teste e nos dois grupos, expressa pelo *p-valor*, evidencia, portanto, que o grupo EXPL foi o único que apresentou diferenças na produção dos informantes entre pré e pós-teste. Esse dado corrobora os resultados da maioria dos estudos interventivos que, ao observar o efeito dos tratamentos didáticos, encontraram evidências de que o de tipo explícito é mais eficaz para o ensino da Pragmática em L2 (TAGUCHI, 2015). Nossos achados coincidem ainda com algumas das pesquisas apresentadas no Capítulo I que, também investigando a eficácia relativa às instruções explícita e implícita, concluíram que a primeira apresenta resultados mais satisfatórios (KOIKE & PERSON, 2005; ALCÓN-SOLER, 2007; NGUYEN *et al* 2012; GHOBADI & FAHIM, 2009; SIMIN *et al* 2014; FORDYCE, 2014).

Entretanto, cabe ressaltar que o grupo EXPL não apresentou diferenças significantes no uso de estratégias para o pedido de desculpas em todos os instrumentos. Conforme apresentamos, os resultados foram significantes, sobretudo, nos WDCTs, ou seja, quando observamos a produção dos aprendizes por meio de instrumentos que tendem a fazer emergir

o conhecimento declarativo ou, no nosso caso, metapragmático. Portanto, a instrução explícita pareceu mais eficaz no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem explícita, ou seja, à capacidade consciente de resolução de problemas que envolve tentativas de formar representações, acessar a memória por conhecimentos relacionados a determinado tema ou formar e testar as próprias hipóteses (SCHMIDT, 1993).

Na próxima seção, descreveremos de maneira mais detalhada, os dados relativos a cada um dos instrumentos. Apresentaremos quais foram as categorias utilizadas pelos informantes do grupo EXPL e do IMPL, antes e após o tratamento. Mostraremos o número de ocorrências e o percentual de cada estratégia utilizada na produção dos aprendizes e verificaremos se é possível individualizar tendências para criar hipóteses sobre o comportamento de cada grupo. As informações apresentadas na Tabela 4 serão retomadas, enfatizando a relação entre os dados. Os instrumentos serão analisados na ordem em que foram aplicados durante a coleta de dados.

## **4.2 *Role plays: o pedido de desculpas nos “encontros comunicativos”***

Nesta seção, analisaremos o RP1 (derrubar a caneta) e o RP2 (derrubar o vinho), o primeiro com baixo grau de imposição (GI-) e alta distância social (DS+), e o segundo com alto grau de imposição (GI+) e baixa distância social (DS-). Em ambas as situações, a falta é da mesma natureza - refere-se à "posse" - e o gatilho é imediato, ou seja, ocorre no momento da interação (HOLMES, 1990; OWEN, 1983; NUZZO, 2007).

### **4.2.1 *Role play 1 – derrubar a caneta***

Para iniciar a análise do RP1 (derrubar a caneta), apresentamos, por meio das tabelas que seguem (Tabelas 5 e 6), todas as estratégias que foram utilizadas no pré e no pós-teste pelos dois grupos (EXPL e IMPL). Em cada categoria, indicamos a porcentagem, calculada com base no número efetivo de ocorrências (NOc) encontrado nos dois grupos experimentais, antes e após o tratamento.

**Tabela 5: Dados do grupo EXPL no RP1**

EXPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
exp. formulaica	37,5	(9)	42,9	(9)
interjeição	25,0	(6)	19,0	(4)
reparo	16,7	(4)	9,5	(2)
repetição da exp. formulaica	12,5	(3)	4,8	(1)
autodepreciação	8,3	(2)	9,5	(2)
admissão da falta	0,0	(0)	4,8	(1)
falta de intencionalidade	0,0	(0)	9,5	(2)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(24)</b>	<b>100,0</b>	<b>(21)</b>

**Tabela 6: Dados do grupo IMPL no RP1**

IMPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
exp. formulaica	50,0	(9)	31,0	(9)
interjeição	16,7	(3)	20,7	(6)
autodepreciação	11,1	(2)	3,4	(1)
reparo	11,1	(2)	3,4	(1)
justificativa	5,6	(1)	3,4	(1)
repetição da exp. formulaica	5,6	(1)	24,1	(7)
admissão da falta	0,0	(0)	3,4	(1)
falta de intencionalidade	0,0	(0)	6,9	(2)
pedido de acordo	0,0	(0)	3,4	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(18)</b>	<b>100,0</b>	<b>(29)</b>

Na comparação entre pré e pós-teste, o grupo EXPL praticamente não apresentou diferenças no número total de ocorrências, que foram 24 antes e 21 após o tratamento. Essa informação corrobora os dados quantitativos, que indicam, de fato, diferença não significativa entre os resultados obtidos nos dois momentos ( $p\text{-valor}=0,625$ ).

Focalizando as estratégias mais utilizadas, observa-se que também não houve diferenças substanciais. Antes do tratamento, prevalecem a “expressão formulaica”, a “interjeição” e o “reparo”, como vemos nos seguintes casos (Exemplo 9).

### Exemplo 9

inf5_EXPL <i>Mi scusa.</i>	Expressão formulaica
inf8_EXPL <i>Ah! Scusami.</i>	Interjeição + expressão formulaica
inf7_EXPL <i>Oh! Mi dispiace.</i>	Interjeição + expressão formulaica
inf1_EXPL <i>Oh! Scusi, mi dispiace. Ecco la penna.</i>	Interjeição + expressão formulaica + reparo
inf4_EXPL <i>Scusa. Ecco la tua penna</i>	Expressão formulaica + reparo

Essa constatação nos sugere que os pedidos de desculpas foram realizados de forma mais explícita e direta, reconhecendo que o ouvinte, de fato, sofreu um dano e oferecendo a

“solução” necessária para sanar o problema (TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997).

No pós-teste, os falantes recorrem menos às formas fixas, ao suporte oferecido ao ouvinte e optam também pela “admissão da falta” (*Ho lasciato cadere su penna*) e pela “falta de intencionalidade” (*Non volevo fare questo*). Contudo, a sequência "interjeição" + "expressão formulaica" continua sendo a mais utilizada (Exemplo 10).

### Exemplo 10

inf1\_EXPL: *Oh! Mille scuse.*

inf2\_EXPL: *Ah! Scusi.*

inf3\_EXPL: *Oh! Mi scusi.*

inf8\_EXPL: *Ah! Mi scusi.*

inf9\_EXPL: *Oh! Scusi. Scusi.*

O comportamento do grupo EXPL no RP1, em alguma medida, vai em direção daquilo que foi encontrado na análise de Nuzzo (2007). Em uma situação, cujo gatilho é imediato, estratégias mais elaboradas não parecem necessárias e a "expressão formulaica", que foi um dos recursos mais recorrentes, representa, portanto, “a típica reação de quem cometeu um dano na presença da pessoa prejudicada”<sup>73</sup> (p. 170). Podemos ainda considerar que, além do gatilho imediato, a falta é de baixo grau de imposição, o que poderia sugerir outro elemento motivador para a dispensa de estratégias mais estruturadas.

A respeito do grupo IMPL, embora a análise quantitativa aponte para uma diferença estatisticamente não significativa entre pré e pós-teste ( $p\text{-valor}=0,219$ ), pelos resultados apresentados na Tabela 6, observamos que, em valores absolutos, os informantes recorreram a um número maior de estratégias após a instrução: foram 18 no pré e 29 no pós-teste.

No que tange às categorias escolhidas, verifica-se que, no pré-teste, optou-se mais frequentemente pela “expressão formulaica”, ou seja, pela forma mais direta de se desculpar, como se vê nos casos que seguem (Exemplo 11):

---

<sup>73</sup> [la tipica reazione di chi ha commesso qualche danno in presenza del danneggiato]

### Exemplo 11

inf2\_IMPL: *Mi scusi*

inf3\_IMPL: *Mi scusa, mi scusa. Posso lasciare qui?*

inf4\_IMPL: *Scusi.*

inf5\_IMPL: *Mi scusi.*

inf8\_IMPL: *Mi scusi, scusi.*

No pós-teste, embora os informantes tenham recorrido a novas estratégias como a “admissão da falta” (*Ho lasciato cadere la vostra penna*) e a “falta de intencionalidade” (*non volevo fare questo*), a diferença maior esteve ainda no aumento de ocorrências da “interjeição” e da “repetição da expressão formulaica” (1-7), ambas demonstrações de “emoção” (MEIER, 1997). A título de exemplo, reportamos duas interações (Exemplos 12 e 13).

### Exemplo 12

inf1\_IMPL: *Oh! Mi scusi.*

i\_inf1\_IMPL: *Va bene, va bene. Grazie.*

inf1\_IMPL: *Mi dispiace... primo giorno e sto un po'... nervosa.*

i\_inf1\_IMPL: *Va bene.*

### Exemplo 13

inf2\_IMPL: *Scusi. Mi dispiace tantissimo.*

i\_inf2\_IMPL: *Non c'è problema.*

inf2\_IMPL: *Mi dispiace.*

O aumento no uso dessas estratégias mostra que os falantes do grupo IMPL reconheceram mais sua responsabilidade pelo dano e, recorrendo com maior frequência às formas fixas, buscaram intensificar o pedido de desculpas direto e explícito após o tratamento (OLSHTAIN & COHEN, 1983).

Dentre as categorias escolhidas somente no pós-teste, observa-se uma ocorrência do “pedido de acordo/consentimento”, estratégia que é geralmente utilizada após o reparo, com o intuito de verificar se a (proposta de) solução para o problema foi suficiente, a ponto de

restaurar a harmonia na interação. Tendo em vista que o uso desse recurso nos pareceu incomum para essa situação, recorreremos ao *corpus* (Exemplo 14) e ao registro em vídeo da interação para verificar o contexto no qual foi utilizado.

#### **Exemplo 14**

inf4\_IMPL: *Oh scusi, scusi. Ho lasciato cadere la vostra penna.*  
i\_inf4\_IMPL: *Va bene.*  
inf4\_IMPL: ***Va bene?***  
i\_inf4\_IMPL: *Sì, sì, sì*

Embora o interlocutor responda “*Va bene*”, o inf4\_IMPL percebe, por meio de uma manifestação não verbal, que a aceitação da ação reparadora ocorre de maneira incerta, tratando-se, portanto, de uma resposta despreferida<sup>74</sup> (FRASER, 1981; BUSINARO, 2002; ROBINSON, 2004, NUZZO, 2007, LEECH, 2014). Sendo assim, o falante, mesmo tendo se desculpado e reparado o dano, pois apanhou a caneta do chão, busca uma nova estratégia para se certificar de que o ato foi aceito e a relação com o ouvinte voltou ao equilíbrio (NUZZO, 2007).

No grupo IMPL, portanto, embora haja uma diferença nos números totais de ocorrência, o comportamento principal dos informantes não mudou do ponto de vista das estratégias: no pré-teste dentre as categorias mais utilizadas está a "expressão formulaica" e no pós-teste, recorre-se ainda mais às formas convencionalizadas. Nesse sentido, notamos manifestações similares com o grupo EXPL, concordando, inclusive, com os resultados encontrados por Nuzzo (2007): quando uma falta de baixo grau de imposição ocorre diante do ouvinte (gatilho imediato), formas convencionalizadas podem ser o suficiente para se desculpar.

#### **4.2.2 Role play 2 – derrubar o vinho**

Assim como fizemos no RP1, consideramos também no RP2 (derrubar o vinho), quais foram as estratégias escolhidas pelos informantes dos dois grupos experimentais (EXPL e IMPL) e qual foi o percentual relativo ao número efetivo de ocorrências (NOc), que emergiu antes e após o tratamento (Tabela 7 e 8).

---

<sup>74</sup> Conforme apresentamos no Capítulo II (Quadro 15), “aceitar a ação reparadora de maneira incerta” está entre as potenciais respostas despreferidas a um pedido de desculpas.



**Tabela 7: Dados do grupo EXPL no RP2**

EXPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
interjeição	29,5	(13)	24,1	(14)
exp. formulaica	18,2	(8)	13,8	(8)
reparo	18,2	(8)	19,0	(11)
reconhecimento da gravidade	9,1	(4)	3,4	(2)
repetição da exp. formulaica	9,1	(4)	15,5	(9)
admissão da falta	4,5	(2)	1,7	(1)
agradecimento	4,5	(2)	3,4	(2)
pedido de acordo	4,5	(2)	5,2	(3)
justificativa	2,3	(1)	0,0	(0)
autodepreciação	0,0	(0)	5,2	(3)
falta de intencionalidade	0,0	(0)	6,9	(4)
alternativa	0,0	(0)	1,7	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(44)</b>	<b>100,0</b>	<b>(58)</b>

**Tabela 8: Dados do grupo IMPL no RP2**

IMPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
interjeição	24,0	(12)	11,7	(7)
reparo	16,0	(8)	20,3	(12)
exp. formulaica	14,0	(7)	11,9	(7)
repetição da exp. formulaica	12,0	(6)	10,2	(6)
admissão da falta	6,0	(3)	1,7	(1)
apaziguador	6,0	(3)	5,1	(3)
autodepreciação	6,0	(3)	10,2	(6)
reconhecimento da gravidade	6,0	(3)	6,8	(4)
falta de intencionalidade	4,0	(2)	3,4	(2)
agradecimento	4,0	(2)	3,4	(2)
alternativa	2,0	(1)	8,5	(5)
pedido de acordo	0,0	(0)	5,1	(3)
justificativa	0,0	(0)	1,7	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(50)</b>	<b>100,0</b>	<b>(59)</b>

Na análise estatística (Tabela 4), verifica-se que, no RP2, o grupo EXPL não apresentou diferenças significantes na comparação entre as respostas fornecidas no pré e no pós-teste ( $p\text{-valor}=0,078$ ). Entretanto, observando os dados em valores absolutos, constata-se que houve um aumento das ocorrências após o tratamento (de 44 para 58).

As estratégias mais utilizadas antes da intervenção foram a “interjeição” (29,5%), seguida da “expressão formulaica” (18,2%) e do “reparo” (18,2%), como exemplificam as interações que reproduzimos a seguir (Exemplo 15 e 16).

### Exemplo 15

inf1_EXPL:	<i>Oh! Porca la miseria. Scusa di aver fatto questo. Mi dispiace molto.</i>	interjeição + expressão formulaica + rep. da expressão formulaica
i_inf1_EXPL:	<i>Ah!</i>	
inf1_EXPL:	<i>Prendi, prendi uno strappo, possiamo pulire adesso, no?</i>	reparo
i_inf1_EXPL:	<i>No, no... Ma, dimentica.</i>	

infl_EXPL:	<i>Scusa. Scusa. Scusa.</i>	rep. da expressão formulaica
i_infl_EXPL:	<i>Non si può fare niente... Peccato, è... succede.</i>	

### Exemplo 16

i_inf6_EXPL:	<i>Oh Dio!</i>	
inf6_EXPL:	<i>Mi dispiace moltissimo.</i>	expressão formulaica
i_inf6_EXPL:	<i>No, non c'è problema...</i>	
inf6_EXPL:	<i>Ho bisogno che pulire questo disastro.</i>	reparo
i_inf6_EXPL:	<i>No... facciamo dopo, vieni!. Andiamo lì.</i>	

Vê-se que há uma tendência por parte dos informantes a utilizar estratégias que, além de manifestar o reconhecimento pelo dano causado (“interjeição”), explicitam o pedido de desculpas (“expressão formulaica”) e reconhecem a necessidade do ouvinte por suporte, propondo soluções para o prejuízo (“reparo”) (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER 1996; MEIER, 1997).

Após o tratamento, verifica-se que a "interjeição" se mantém entre as estratégias mais utilizadas, mas aumenta a preocupação com o suporte ao ouvinte e há, portanto, um maior número de ocorrências do “reparo” (8-11), inclusive, intensificado pela “alternativa”. Além disso, recorre-se mais também às formas fixas por meio da "expressão formulaica", que continua entre os recursos mais usados, e da "repetição da expressão formulaica" (que passa de 4 para 9 ocorrências).

Note-se também que, após o tratamento, surgem como novas categorias a “falta de intencionalidade” e a “autodepreciação” (respectivamente, 4 e 3 ocorrências), dois recursos por meio dos quais os falantes assumem a culpa e reconhecem a responsabilidade pela falta (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al* 1989). Trata-se de categorias que consideramos mais elaboradas e o fato de emergirem nessa situação pode ser justificado pelo “ajuste” feito pelo falante, diante da seriedade da falta (COULMAS, 1981). Por outro lado, com a "falta de intencionalidade", busca-se fazer com que o ouvinte entenda a posição do “ofensor” (MEIER, 1997). Outra estratégia presente é a "autodepreciação”, com a qual o falante censura seu próprio comportamento buscando evitar um julgamento do ouvinte (NUZZO, 2007). Chamam a atenção as formas escolhidas pelos informantes (Exemplo 17):

### Exemplo 17

inf6\_EXPL: *Perdonami. Sono disastro! Ma non ti preoccupi posso pulire...*

inf7\_EXPL: *Sono sfigata!*

inf9\_EXPL: *Perdonami, sono proprio sfigata.*

Em um dos casos (inf6\_EXPL), é possível observar que o informante utiliza essa estratégia, adaptando uma unidade lexical do português brasileiro – “desastrado” – para o italiano, com o intuito de dizer que, por falta de jeito, derrubou o vinho no sofá. Já nas outras duas respostas, percebe-se que as informantes recorreram à “autodepreciação”, usando a palavra *sfigata* que, em italiano, é comum na linguagem juvenil para descrever alguém “sem sorte” ou “azarado”. É possível que tal adjetivo fizesse parte do repertório lexical dessas informantes, entretanto, cabe mencionar que *sfigata* estava presente no *input* utilizado no curso (“*Guarda, io sono veramente molto sfigata*” – RPfn2/vaso). Tendo em vista que foi uma estratégia a qual se recorreu somente no pós-teste, podemos inferir que seu uso esteja relacionado ao trabalho realizado durante as aulas.

Assim como ocorre com o grupo EXPL, também no IMPL, a análise quantitativa dos dados mostra que não houve diferença significativa entre as respostas fornecidas no pré e no pós-teste ( $p\text{-valor}=0,234$ ). Observando os valores absolutos (Tabela 8), nota-se, porém, um aumento de estratégias após o tratamento: foram 50 ocorrências no pré, e 59 no pós-teste.

Quanto às estratégias mais utilizadas, os resultados também seguem, basicamente, a mesma direção daquilo que foi encontrado no grupo EXPL. No pré-teste, houve uma tendência maior a assumir a culpa por meio da “interjeição” (24%), oferecer suporte ao ouvinte com o “reparo” (16%) e expressar o pedido de desculpas de forma direta e explícita com a “expressão formulaica”, como na interação que segue (Exemplo 18)

### Exemplo 18

inf5_IMPL:	<i>Ah! Oh!</i>	interjeição
i_inf5_IMPL:	<i>Mamma mia! Oh Dio! Questo è nuovo!</i>	
inf5_IMPL:	<i>Oh! No lo so che dire.</i>	interjeição
i_inf5_IMPL:	<i>Ok! Fa niente. Sono molto triste, ma...</i>	
inf5_IMPL:	<i>Mi dispiace...</i>	expressão formulaica
i_inf5_IMPL:	<i>Fa' niente.</i>	
inf5_IMPL:	<i>Mi dispiace...</i>	repetição da expressão formulaica

No pós-teste, recorreu-se menos à "interjeição" e os informantes demonstraram mais preocupação em resolver o problema causado por meio do "reparo", que passa de 8 a 12 ocorrências, e da "alternativa", que passou de 1 a 5 casos após o tratamento (Exemplo 19).

### Exemplo 19

inf2_IMPL:	<i>Oh! Mi dispiace.</i>	
i_inf2_IMPL:	<i>Proprio con il vino!</i>	
inf2_IMPL:	<b><i>Posso asciuga- Posso compare un altro... un nuovo...</i></b>	reparo
i_inf2_IMPL:	<i>Va bene... no, no... si preoccupa</i>	
inf2_IMPL:	<b><i>Pulire!</i></b>	alternativa
i_inf2_IMPL:	<i>Non si preoccupa. Tutto bene. Tutto a posto.</i>	

Além disso, houve também um aumento relativamente expressivo da "autodepreciação" (de 3 para 6 ocorrências). Dessa forma, podemos inferir que, após o tratamento, os informantes parecem se voltar de forma mais enfática ao apoio que deve ser prestado ao ouvinte, assumindo a responsabilidade pela falta, particularmente por meio da reprovação do próprio comportamento (TROSBORG, 1995; MEIER, 1997; NUZZO, 2007). O recurso a um número maior de estratégias parece justificável em uma situação como essa, já que é necessário reparar a falta que é grave (GI+) e também manter a boa relação que, supostamente, já se tinha com uma pessoa próxima (DS-).

### 4.3 ODCTs: o pedido de desculpas por meio de "mensagens de voz"

Passemos então para as análises dos ODCTs. Assim como nos *role plays*, por meio desse instrumento, os alunos gravaram o que diriam em duas situações: a do atraso com um amigo (ODCT1), com grau de imposição e distância social baixos (GI-/DS-); e a do atraso com um desconhecido (ODCT2), que tem grau de imposição e distância social altos (GI+/DS+). Contudo, vale lembrar que, embora as variáveis sejam diferentes, nos dois contextos as faltas são da mesma natureza (HOLMES, 1990), porque se relacionam ao "tempo", além de não ocorrerem no momento da interação, o que as identifica como faltas de "gatilho não imediato" (OWEN, 1983; NUZZO, 2007).

#### 4.3.1 DCT oral 1 – atraso com um amigo

Na realização do ODCT1, os aprendizes foram orientados a gravar um "áudio" do aplicativo WhatsApp para um/uma amigo/amiga, uma vez que se atrasariam para um compromisso que tinha sido marcado com ele/ela. Nas tabelas que seguem (Tabelas 9 e 10), reportamos as estratégias utilizadas pelos informantes para se desculpar. Indicamos, a partir de cada categoria, o percentual relativo ao número efetivo de ocorrências (NOc) encontrado tanto no grupo EXPL quanto no IMPL, antes e após o tratamento didático.

**Tabela 9: Dados do grupo EXPL no ODCT1**

Estratégias	EXPL			
	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
apelo	21,4	(9)	13,0	(9)
admissão da falta	19,0	(8)	13,0	(9)
reparo	16,7	(7)	13,0	(9)
exp. formulaica	14,3	(6)	8,7	(6)
justificativa	11,9	(5)	8,7	(6)
pedido por tolerância	4,8	(2)	7,2	(5)
reconhecimento da gravidade	4,8	(2)	2,9	(2)
repetição da exp. formulaica	4,8	(2)	4,3	(3)
despedida	2,4	(1)	4,3	(3)
agradecimento	0,0	(0)	5,8	(4)
apaziguador	0,0	(0)	1,4	(1)
autodepreciação	0,0	(0)	2,9	(2)
pedido de acordo	0,0	(0)	7,2	(5)
preparador	0,0	(0)	7,2	(5)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(42)</b>	<b>100,0</b>	<b>(69)</b>

**Tabela 10: Dados do grupo IMPL no ODCT1**

Estratégias	IMPL			
	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
admissão da falta	19,2	(10)	14,5	(8)
apelo	17,3	(9)	16,4	(9)
exp. formulaica	17,3	(9)	9,1	(5)
justificativa	13,5	(7)	14,5	(8)
reparo	13,5	(7)	10,9	(6)
despedida	7,7	(4)	10,9	(6)
pedido por tolerância	3,8	(2)	7,3	(4)
repetição da exp. formulaica	3,8	(2)	1,8	(1)
apaziguador	1,9	(1)	1,8	(1)
reconhecimento da gravidade	1,9	(1)	5,5	(3)
pedido de acordo	0,0	(0)	5,5	(3)
preparador	0,0	(0)	1,8	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(52)</b>	<b>100,0</b>	<b>(55)</b>

Focalizando os números totais do grupo EXPL, verifica-se que, após o tratamento didático, houve um aumento de ocorrências que passaram de 42 a 69, representando, conforme apontam os cálculos estatísticos, uma diferença significativa ( $p\text{-valor}=0,005$ ). O dado revela um possível efeito do tratamento didático, que se manifesta por meio de pedidos de desculpas construídos com mais estratégias e, portanto, mais elaborados.

Observando as estratégias mais recorrentes (Tabela 9), verifica-se, primeiramente, que tanto no pré quanto no pós-teste, a mais utilizada é o “apelo”. Por meio desse recurso, o falante chama a atenção do ouvinte para o ato que será realizado (BLUM-KULKA *et al*, 1989;

NUZZO, 2007), o que se justifica, nesse caso, sobretudo porque no ODCT1 (atraso/amigo) o gatilho é de tipo não imediato, isto é, o ouvinte ainda não tem conhecimento da falta. Assim, para que o pedido de desculpas seja realizado, é necessário iniciar uma interação, estabelecendo um primeiro contato com o interlocutor.

O número de ocorrências indica que todos os informantes do grupo EXPL utilizaram o “apelo”, tanto no pré quanto no pós-teste, como mostra o exemplo que segue (Exemplo 20):

### Exemplo 20

	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
inf1_EXPL	Ciao <b>Francesco</b> . <i>Qui è Aldo,</i>	Pronto <b>Cenzolo</b>
inf2_EXPL	Ah <b>carissima</b> ... <i>ai amica,</i>	Ciao <b>amica</b>
inf3_EXPL	Ciao <b>Sueli</b> ,	Ciao <b>Marco</b> , <i>sono io.</i>
inf4_EXPL	Ciao!	Ciao <b>Anna</b> , <u><i>come stai?</i></u>
inf5_EXPL	Ciao <b>Raquel</b> , <i>sono io.</i>	Ciao <b>Raquel</b> . <u><i>Tutto a posto?</i></u>
inf6_EXPL	<b>Amico</b> .	<b>Giancarlo</b> , <u><i>tutto bene?</i></u>
inf7_EXPL	Ah , Ciao <b>Kika</b> ,	Ciao <b>Giacomo</b> .
inf8_EXPL	Ah allora... Ciao <b>amica</b> ,	Ciao <b>amica</b> .
inf9_EXPL	Oh <b>buongiorno!</b>	<b>Mi</b> , <u><i>tutto bene?</i></u>

De um modo geral, percebe-se que os aprendizes utilizaram formas bastante convencionalizadas de se iniciar uma interação com as expressões *ciao*, *allora*, *buongiorno*, seguidas, em alguns casos, de perguntas convencionalizadas como *come stai?* ou *tutto bene?*; com o nome próprio ou o apelido (*Sueli*, *Kika*, *Mi*); com os adjetivos ou substantivos que indicam a relação entre os interlocutores (*carissima*, *amica*, *amico*).

Comparando as respostas fornecidas antes e após o tratamento, observamos algumas diferenças. Quanto ao uso de nome próprio/apelido ou de substantivos ou adjetivos afetivos, houve sete casos no pré-teste e nove do pós-teste (em negrito, nos exemplos). As perguntas convencionalizadas, que podem completar a saudação inicial, aparecem somente após o tratamento (os casos foram sublinhados nos exemplos). Embora nosso estudo não esteja voltado ao funcionamento específico desses elementos no discurso, em termos de efeito, poderíamos sugerir que, após a intervenção, utilizando em combinação nomes próprios/apelidos e expressões rotinizadas (*come stai?*, *tutto bene?*), os informantes buscaram maior conexão com o ouvinte para se desculpar.

Na sequência, as categorias mais frequentes no pré-teste, são a “admissão da falta” (*sono in ritardo*) com 19,0%, e o “reparo” (*ma tra 30 minuto arrivo*) com 16,7%: um indício de que os informantes assumiram a responsabilidade e tentaram dar suporte ao ouvinte (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995).

No pós-teste, observa-se que, em alguma medida, as preferências se mantêm: há ainda a "admissão da falta" e o "reparo" (16,7%) entre as estratégias mais utilizadas. No entanto, recorre-se também de forma relativamente expressiva ao “pedido por tolerância” (Exemplo 21) e ao “pedido de acordo” (Exemplo 22), conforme se vê nos exemplos.

### Exemplo 21

inf2\_EXPL *Si, mi aspetti allora*  
inf3\_EXPL *Mi aspetta.*  
inf3\_EXPL *(...) per favore, non mi dici che sono uno stronzo, eh*  
inf5\_EXPL *Aspetta, mi aspetti per favore*  
inf8\_EXPL *Poi, poi ci vediamo se riesci ad aspettarmi.*

### Exemplo 22

inf1\_EXPL *Va bene?*  
inf2\_EXPL *Si?*  
inf2\_EXPL *Si?*  
inf7\_EXPL *Va bene?*  
inf7\_EXPL *Va bene?*

Além disso, no pós-teste, há ainda um número relativamente expressivo de ocorrências de "preparador" e "agradecimento", utilizados somente após o tratamento. Especificamente nos casos de “preparador”, verifica-se que foi utilizado como um “anúncio” (Exemplo 23) não do pedido de desculpas em si, mas da “admissão da falta”, o que ressalta o caráter de “confissão” dessa estratégia (NUZZO, 2007).

### Exemplo 23

inf1\_EXPL *Pronto Cenzolo, volevo darti un messaggio. Arriverò un po' più tardi. (...)*  
inf2\_EXPL *Ciao amica. Ah, ti voglio, ti voglio spiegare. Io non ce la faccio a arrivare dalla... dalle 15.*  
inf5\_EXPL *Ciao Raquel. Tutto a posto? Ah, non so come dire ma non sono ancora uscita della casa.*

- inf6\_EXPL *Giancarlo, tutto bene? **Voglio parlare una cosa.** Io vado arrivare in ritardo, alle 15 e mezzo, perché io sono parato qui nel transito. (...)*
- inf8\_EXPL *Ciao amica. Hum... **sai, io ti voglio dire** che sono in ritardo come al solito. (...)*

Dessa forma, nota-se que, no pós-teste, os informantes continuam assumindo a responsabilidade e oferecendo suporte ao ouvinte. No entanto, há também uma busca pela colaboração do interlocutor (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; MEIER, 1997; NUZZO, 2007), que pode indicar um efeito do tratamento didático com uma readequação das estratégias à relação entre falante e ouvinte. Tendo em vista que, nessa situação, os interlocutores são amigos, é justificável que o falante conte com a empatia do ouvinte para se desculpar, reparar o dano e trazer de volta a harmonia para a relação.

Passando para a análise do grupo IMPL, primeiramente, chama a atenção que, diferentemente do que ocorreu com o grupo EXPL, não houve aumento expressivo no número total de ocorrências entre pré e pós-teste. As estratégias foram 52 antes e 55 após o tratamento didático e os cálculos estatísticos confirmaram não haver diferença significativa (*p*-valor = 0,557).

Assim como no grupo EXPL, o "apelo" está dentre as estratégias mais utilizadas, tanto antes quanto após a instrução. Também no grupo IMPL, como pode ser conferido no exemplo que segue (Exemplo 24), os informantes utilizaram formas convencionalizadas de abrir a interação (*Ciao, Senti, come stai?*); nomes próprios/apelidos (*Antonella, Bia, Nicola*); adjetivos e substantivos que derivam da relação entre os interlocutores (*caro, amica*):

#### Exemplo 24

	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
inf1_IMPL	<i>Antonella,</i>	<i>Andrea,</i>
inf2_IMPL	<i>Ciao Bia.</i>	<i>Ciao Nicola.</i>
inf3_IMPL	<i>Ciao amica, amica sono io Ellen.</i>	<i>Amica,</i>
inf4_IMPL	<i>Renato</i>	<i>Ciao Rodrigo</i>
inf5_IMPL	<i>Ciao Marta.</i>	<i>Maria!</i>
inf6_IMPL	<i>Margarida,</i>	<i>Ciao Angela, <u>come stai?</u></i>
inf7_IMPL	<i>Senti Giuseppe caro mio</i>	<i>Lucas,</i>
inf8_IMPL	<i>Ciao Paola</i>	<i>Ciao Marco</i>
inf9_IMPL	<i>Ciao amica, <u>come stai?</u></i>	<i>Ciao Maria, <u>come stai?</u></i>

Ao compararmos as respostas, verificamos que, no que se refere ao uso do nome próprio/apelido ou de adjetivos e substantivos utilizados para abrir a interação e chamar a



atenção do ouvinte, não houve mudanças: foram 9 casos tanto no pré quanto no pós-teste (em negrito). Quanto às perguntas convencionalizadas, que completam a abertura da interação, há um caso antes e 2 após o tratamento (sublinhados no exemplo). Em comparação com o grupo EXPL, portanto, o IMPL apresentou um número menor de alterações na elaboração do “apelo”, o que sugere que não houve interferência do tratamento didático nesse aspecto.

Excluindo o “apelo”, as outras estratégias mais utilizadas no pré-teste foram a “admissão da falta” (*sono in ritardo*) e a “expressão formulaica” (*scusa, mi dispiace*), que representam um indício de que os falantes, antes do tratamento, buscaram com mais frequência assumir a responsabilidade e realizar o ato de maneira direta e explícita (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996).

No pós-teste, mudam as preferências dos informantes, de modo que a “admissão da falta” se mantém entre as categorias mais utilizadas, mas é possível perceber menor recorrência das estratégias diretas com a diminuição das ocorrências da “expressão formulaica” e da “repetição da expressão formulaica”. Em contrapartida, informantes recorreram com mais frequência ao “pedido por tolerância” e ao “pedido de acordo”, conforme os exemplos que seguem (Exemplos 25 e 26).

#### Exemplo 25

inf4\_EXPL *Uhm... non arrabbiarti,*  
inf6\_EXPL *(...) ma per favore non sia arrabbia,*  
inf7\_EXPL *Mi aspetta per favore.*  
inf9\_EXPL *(...) ma aspettami*

#### Exemplo 26

inf2\_IMPL *(...) Ah in trenta minuti arrivo. **Certo?***  
inf3\_IMPL *(...) ci sono molti problema oggi, ma ci vediamo dopo, **d'accordo?***  
inf9\_IMPL *(...) Arriverò in ritardo, **va bene?***

O “pedido de acordo”, como pode ser conferido no Exemplo 26, foi utilizado tanto com o “reparo” (inf2\_IMPL; inf3\_IMPL) quanto com a “admissão da falta” (inf9\_IMPL). Em ambos os casos, com essa estratégia o falante enfatiza que o ouvinte tem o “direito” de aceitar ou não o pedido de desculpas ou o reparo oferecido.

Podemos concluir que, mesmo sem alteração expressiva no número de ocorrências entre pré e pós-teste, altera-se, por meio das estratégias utilizadas, o comportamento do grupo.

A admissão da responsabilidade pela falta se mantém, mas, no pré-teste, o ato é realizado de forma mais explícita e direta, enquanto, no pós-teste, se conta mais com a colaboração e a empatia do ouvinte. É verdade, então, que o número de estratégias não varia, mas a análise mostra que houve uma adequação das estratégias em dois sentidos: por um lado, tratando-se de uma situação com gatilho não imediato, os aprendizes perceberam que há, de fato, mais espaço para recursos mais indiretos e implícitos (NUZZO, 2007); por outro lado, notaram que, tendo em vista que o ouvinte é uma pessoa conhecida (DS-), é oportuno, ao se desculpar, explicitar a confiança em sua compreensão.

#### **4.3.2 DCT oral 2 – atraso com um desconhecido**

No ODCT2, no qual a situação proposta é a de pedir desculpas por causa de um atraso com um desconhecido, temos a segunda situação de gatilho não imediato com a falta relacionada ao "tempo". Como no ODCT1, a falta também é representada por um atraso, contudo, desta vez, o evento é um casamento, portanto, formal, e o compromisso é com uma pessoa desconhecida, que o falante deveria levar ao evento. Dessa forma, tanto o grau de imposição quanto a distância social são altos (GI+ DS+). Nas Tabelas 11 e 12, seguem as estratégias que os informantes do grupo EXPL e IMPL utilizaram para se desculpar. Relacionado a cada categoria, segue também o percentual relativo ao número de ocorrências (NOc) encontrado tanto pré quanto no pós-teste.

**Tabela 11: Dados do grupo EXPL no ODCT2**

EXPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
admissão da falta	17,0	(9)	9,1	(6)
reparo	17,0	(9)	16,7	(11)
apelo	15,1	(8)	13,6	(9)
exp. formulaica	15,1	(8)	12,1	(8)
justificativa	5,7	(3)	7,6	(5)
pedido por tolerância	5,7	(3)	6,1	(4)
agradecimento	3,8	(2)	3,0	(2)
apaziguador	3,8	(2)	4,5	(3)
interjeição	3,8	(2)	1,5	(1)
repetição da exp. formulaica	3,8	(2)	9,1	(6)
autodepreciação	1,9	(1)	0,0	(0)
despedida	1,9	(1)	9,1	(6)
pedido de acordo	1,9	(1)	6,1	(4)
preparador	1,9	(1)	0,0	(0)
reconhecimento da gravidade	1,9	(1)	1,5	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(53)</b>	<b>100,0</b>	<b>(66)</b>

**Tabela 12: Dados do grupo IMPL no ODCT2**

IMPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
reparo	19,6	(10)	20,4	(10)
apelo	17,6	(9)	14,3	(7)
exp. formulaica	13,7	(7)	8,2	(4)
admissão da falta	9,8	(5)	16,3	(8)
despedida	9,8	(5)	12,2	(6)
pedido por tolerância	7,8	(4)	4,1	(2)
repetição da exp. formulaica	7,8	(4)	0,0	(0)
justificativa	5,9	(3)	8,2	(4)
apaziguador	3,9	(2)	2,0	(1)
interjeição	2,0	(1)	0,0	(0)
pedido de acordo	2,0	(1)	10,2	(5)
preparador	0,0	(0)	2,0	(1)
alternativa	0,0	(0)	2,0	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(51)</b>	<b>100,0</b>	<b>(49)</b>

Analisando os dados referentes ao grupo EXPL, verifica-se que, diferentemente do ODCT1, embora haja um número maior de ocorrências no pós-teste (de 53 a 66), este não corresponde a uma diferença estatisticamente significativa ( $p\text{-valor}=0,181$ ).

Na Tabela 11, observamos que, no grupo EXPL, as estratégias mais utilizadas no pré-teste se dividem em quatro tipos: a “admissão da falta”, o “reparo”, o “apelo” e a “expressão formulaica”. Quanto ao “apelo”, como mencionamos no teste anterior (ODCT1), seu uso prevalente acaba se justificando, sobretudo, por se tratar de uma situação de gatilho não imediato, levando o falante a utilizar esse recurso como forma de iniciar a interação, antes de se desculpar. As outras estratégias mais utilizadas evidenciam uma tendência dos informantes a pedir desculpas de forma explícita e direta, assumindo a responsabilidade pela falta e buscando solucionar o problema causado, como pode ser conferido nos casos que seguem (Exemplo 27).

### Exemplo 27

inf1_EXPL	<i>Cenzolo, ciao ciao. Lo so, lo so, scusami, mi sono, mi sono dimenticato davvero di prenderti. Ma vengo subito.</i>	apelo + admissão da falta + reparo
inf2_EXPL	<i>(...) io sono proprio dimenticata. Mamma! Perdonami, perdonami. Ahh aspettami più o meno 15 minuto io ritorno e ti prendo.</i>	admissão da falta + interjeição + expressão formulaica + reparo
inf3_EXPL	<i>(...) ma scusi, scusi tanti, ma sono dimenticato di voi, mi scusi sono uno stronzo. Ma soltanto 30 minuti sarò con te.</i>	expressão formulaica + admissão da falta + autodepreciação + reparo

Após o tratamento, verifica-se que o grupo EXPL reorganiza suas escolhas. Recorre-se menos à “admissão da falta”, o “reparo” continua entre as estratégias mais utilizadas e há um aumento relativamente expressivo no uso das formas convencionalizadas, que não se limitam à “expressão formulaica” - que se mantém com o mesmo número de ocorrência - e se manifestam também pela “repetição da expressão formulaica”, que passa de 2 a 6 ocorrências. Essa alteração pode indicar que, de um modo geral, o pedido de desculpas do grupo EXPL foi, após o tratamento, mais direto e explícito (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUMKULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997;), provavelmente, por ter sido levada em consideração a maior necessidade de diretividade, quando a distância social é alta.

Observando as categorias cujo número de ocorrências aumentou após o tratamento, desponta a “despedida” (de 1 para 6 casos), com a qual, como demonstra o Exemplo 28, o falante pode estruturar melhor a interação e demonstrar consideração, apreço ou afeto pelo ouvinte.

### Exemplo 28

Pré-teste	inf6_EXPL:	<i>(...) Ma prende allora, adesso un Uber, io ti pago para vir a ca.</i>
Pós-teste	inf6_EXPL:	<i>(...) Prendi un Uber e arrivando aqui ti pago. Va bene? Non ti preoccupa. <b><u>Ti aspetto qui. Un abbraccio.</u></b></i>

Diferentemente do que ocorreu com o grupo EXPL, no IMPL o número de ocorrências permaneceu praticamente igual, na comparação entre o pré e o pós-teste ( $p$ -valor = 0,883).

Entretanto, em termos de escolha de estratégias para a realização do ato, observa-se alguma diferença nos dois momentos. No pré-teste, as estratégias mais utilizadas são o

"reparo" (*Arriverò in quindici minuti; sto arrivando tra dieci minuti*), o "apelo" (*Ciao Mario; Davide*) e a "expressão formulaica" (*mi dispiace per il ritardo; mi dispiace tanto; scusi*).

Já no pós-teste, embora o "reparo" permaneça entre as estratégias mais utilizadas, há menos ocorrências das formas convencionalizadas ("expressão formulaica" e "repetição da expressão formulaica"). Além disso, aumentou o "pedido de acordo" (*Tutto bene?; Ok?; Certo?*) e a "admissão da falta", como se vê nos casos reportados no Exemplo 29.

### **Exemplo 29**

inf1\_IMPL *sto in ritardo*  
inf2\_IMPL *sono dimenticata di prenderti all'albergo.*  
inf3\_IMPL *mi sono completamente dimentica (...)*  
inf4\_IMPL *sarò in ritardo*  
inf5\_IMPL *Io ho dimenticato completamente.*  
inf6\_IMPL *ho dimenticato che dovevo prenderti,*  
inf7\_IMPL *Io ho dimenticato sì di di andare nel tuo albergo,*  
inf8\_IMPL *mi sono accorta proprio adesso che ho dimenticato di tu*

Essa reorganização pode sugerir que, após o tratamento, os informantes continuaram a se preocupar com a reparação do dano, entretanto, as formas mais diretas e explícitas foram substituídas por estratégias mais complexas, por meio das quais assumiram a responsabilidade (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997). Desse modo, em relação ao grupo EXPL, no grupo IMPL, houve uma evolução contraditória e, possivelmente, as escolhas pelas estratégias após o tratamento se pautou não pela relação entre os interlocutores (DS), mas pelas características da falta, que se configura como gatilho não imediato e de alto grau de imposição.

#### **4.4 DCTs escritos: o pedido de desculpas nos questionários**

Por meio das informações apresentadas até então, verificamos que, de um modo geral, independentemente do número total de ocorrências, nos RPs e ODCTs, os informantes, em alguns casos, mudam de “comportamento” após o tratamento didático em relação à escolha das estratégias utilizadas para pedir desculpas. Entretanto, conforme as análises quantitativas, dentre todos os testes examinados, somente no ODCT1 (derrubar a caneta) houve diferenças significativas na produção dos aprendizes após o tratamento. Isso ocorreu especificamente com o grupo EXPL, indicando, portanto, que tal instrução pode ser mais eficaz no processo de sensibilização dos aprendizes quanto ao uso de estratégias na realização do pedido de desculpas.

Como mencionado no início do capítulo, com os DCTs escritos ou WDCTs, ou seja, testes que nos permitem observar o conhecimento declarativo dos informantes, os resultados foram em outra direção. A análise quantitativa, baseada no número de estratégias utilizadas, não revelou diferenças significativas na comparação entre pré e pós-teste dos informantes do grupo IMPL, enquanto, no grupo EXPL, em todas as situações houve diferenças expressivas após o tratamento.

Nas próximas seções, apresentaremos, de maneira mais detalhada, esses resultados. Buscaremos verificar, também pelo viés qualitativo, se há alteração nas escolhas dos grupos experimentais em cada uma das situações e o que se constata na comparação entre os DCTs escritos e os outros instrumentos.

##### **4.4.1 DCT escrito 1 – derrubar a caneta**

No WDCT1, temos a mesma situação apresentada no RP1: a falta que causa o pedido de desculpas é ter derrubado a caneta de um desconhecido. Para proceder com a análise desse instrumento, assim como anteriormente, apresentamos nas tabelas que seguem (Tabelas 13 e 14) todas as estratégias utilizadas pelos informantes dos dois grupos experimentais. Para cada categoria, indicamos o percentual relativo ao número efetivo de ocorrências (NOc), antes e após o tratamento.

**Tabela 13: Dados do grupo EXPL no WDCT1**

Estratégias	EXPL		EXPL	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
	%	NOc	%	NOc
exp. formulaica	40,9	(9)	26,5	(9)
reparo	18,2	(4)	14,7	(5)
repetição da exp. formulaica	13,6	(3)	20,6	(7)
justificativa	9,1	(2)	8,8	(3)
admissão da falta	4,5	(1)	2,9	(1)
apaziguador	4,5	(1)	2,9	(1)
autodepreciação	4,5	(1)	2,9	(1)
interjeição	4,5	(1)	5,9	(2)
falta de intencionalidade	0,0	(0)	11,8	(4)
pedido de acordo	0,0	(0)	2,9	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(22)</b>	<b>100,0</b>	<b>(34)</b>

**Tabela 14: Dados do grupo IMPL no WDCT1**

Estratégias	IMPL		IMPL	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
	%	NOc	%	NOc
exp. formulaica	34,6	(9)	30,0	(9)
autodepreciação	19,2	(5)	20,0	(6)
reparo	19,2	(5)	13,3	(4)
repetição da exp. formulaica	11,5	(3)	6,7	(2)
interjeição	7,7	(2)	6,7	(2)
admissão da falta	3,8	(1)	3,3	(1)
falta de intencionalidade	3,8	(1)	10,0	(3)
apaziguador	0,0	(0)	3,3	(1)
apelo	0,0	(0)	3,3	(1)
justificativa	0,0	(0)	3,3	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(26)</b>	<b>100,0</b>	<b>(30)</b>

Focalizando as informações do EXPL, observamos, por meio da Tabela 13, que o número total de ocorrências passou de 22 para 34: uma diferença significativa, conforme apontado pelos cálculos estatísticos ( $p\text{-valor}=0,031$ ). No pré-teste, as estratégias utilizadas com mais frequência foram a “expressão formulaica”, o “reparo” e a “repetição da expressão formulaica”, como exemplificado nos casos reportados a seguir (Exemplo 30):

### Exemplo 30

inf1_g1	<i>Scusi, mi dispiace, la prendo io.</i>	expressão formulaica + repetição da expressão formulaica + reparo
inf2_g1	<i>Mi dispiaci tanti scusatemi te la prendo io</i>	expressão formulaica + repetição da expressão formulaica + reparo
inf3_g1	<i>Mi dispiace, scuzi tante signora.</i>	expressão formulaica + repetição da expressão
inf4_g1	<i>Scusa. Ecco la sua penna.</i>	expressão formulaica + reparo
inf5_g1	<i>Scusami! La sua penna non l'ho vista.</i>	expressão formulaica + reparo

Esse dado coincide com o que encontramos no RP1: os informantes do grupo EXPL, tanto no pré quanto no pós-teste, tenderam a utilizar estratégias mais diretas e a reparar o dano causado. Esse comportamento é justificável, uma vez que "derrubar a caneta" é uma situação com gatilho imediato e baixo grau de imposição, desse modo, não requer estratégias mais elaboradas (NUZZO, 2007).

No pós-teste, o "reparo" continua entre as estratégias mais utilizadas com, basicamente, o mesmo número de ocorrências. As formas convencionalizadas, porém, apresentam-se de forma muito mais recorrente, não só pela "expressão formulaica", mas também pela "repetição da expressão formulaica" que passa de 3 para 7 ocorrências.

Além disso, recorre-se ainda, de maneira expressiva, à “falta de intencionalidade” (Exemplo 31), uma estratégia que não foi utilizada no pré-teste, mas aparece com um número de ocorrência relevante após o tratamento (11%).

### Exemplo 31

inf1\_EXPL: *Mille scuse, **non ci volevo**, mi dispiace. La prendo io.*

inf4\_EXPL: *Scusami. Mi dispiace. **Veramente no volevo**. Ecco la sua penna.*

inf5\_EXPL: *Mamma mia! Mi dispiace... **Non avevo l'intenzione**. Sono troppo disatenta e la penna non l'ho vista. Mi scusi.*

inf7\_EXPL: *Mi scusi! **Non ho fatto aposta!** Mi scusi tanto!*

Dessa forma, podemos inferir que o grupo EXPL, antes do tratamento, mostrou a tendência de realizar os pedidos de desculpas de forma mais explícita e direta e a suportar o ouvinte com o reparo. Após o tratamento, essa tendência não mudou, mas verifica-se uma intensificação do pedido de desculpas direto e, além disso, mais espaço para estratégias mais complexas.

Passando para a análise dos dados do grupo IMPL, percebe-se que, quanto ao número total de ocorrências, a diferença entre pré e pós teste não foi expressiva (de 26 a 30 ocorrências), o que vem validado pelos cálculos estatísticos ( $p\text{-valor}=0,359$ ).

Quanto aos dados qualitativos, observa-se que, antes do tratamento, houve maior recorrência à “expressão formulaica” (*Scusami!*; *Mi scusa!*), à "autodepreciação" (*Non sono molto atenta oggi*) e ao “reparo” (*Posso lasciare qui?*) . Os informantes, portanto, deram preferência à diretividade para realizar o ato, manifestaram preocupação em reparar o erro e, por meio da reprovação do próprio comportamento, assumiram a responsabilidade pela falta (TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; NUZZO, 2007).

No pós-teste, conforme ilustramos no exemplo que segue, nota-se que tais preferências essencialmente não mudam e os informantes continuam a recorrer com mais frequência às mesmas estratégias: “expressão formulaica” (30,0%), à “autodepreciação” (20,0%) e ao “reparo” (13,0%).



### Exemplo 32

<b>Pré- teste</b>	inf6_IMPL	<i>Scusate! Non sono molto atenta oggi. Mi dispiace tantissimo. Non voleva fare questo.</i>	expressão formulaica + autodepreciação + repetição da expressão formulaica + falta de intencionalidade
<b>Pós- teste</b>	inf6_IMPL	<i>Scusate! Non voleva fare questo. Sono un po' distratta oggi.</i>	expressão formulaica + autodepreciação + falta de intencionalidade

Na comparação entre os instrumentos, nota-se que tanto no WDCT1 quanto no RP1, o comportamento dos informantes do grupo IMPL se manteve na mesma linha após o tratamento. Porém, no *role play*, foi possível observar a presença mais prevalente da "interjeição", uma estratégia que parece ser mais recorrente nos testes orais, já que ocorre essencialmente por meio de uma manifestação de emoção (MEIER, 1997). No teste escrito, por sua vez, observa-se que, mesmo diante de uma falta de baixo grau de imposição, os falantes recorreram com frequência a uma estratégia mais elaborada: a "autodepreciação". Possivelmente, tal escolha tenha se dado pelas condições que o WDCT fornece na elaboração das respostas, que podem ser criadas com mais tempo e, assim, são mais bem estruturadas.

#### 4.4.2 DCT escrito 2 – derrubar o vinho

Seguindo com a análise dos WDCTs, passamos para a segunda situação, que é idêntica à do RP2 e consiste em derrubar vinho tinto no sofá de um amigo, falta por causa da qual os informantes deveriam se desculpar. Também neste caso, o gatilho é imediato e a falta é relacionada à "posse". Entretanto, diferentemente da situação anterior (derrubar a caneta), o grau de imposição é alto (GI+) e a distância social é baixa (DS-).

Para examinar os dados, apresentamos as tabelas que seguem (Tabelas 15 e 16) com todas as estratégias utilizadas pelos informantes dos grupos EXPL e IMPL, indicando o percentual relativo às ocorrências (NOc), no pré e no pós-teste.

**Tabela 15: Dados do grupo EXPL no WDCT2**

EXPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
exp. formulaica	25,8	(8)	17,3	(9)
interjeição	19,4	(6)	19,2	(10)
reparo	16,1	(5)	17,3	(9)
admissão da falta	9,7	(3)	5,8	(3)
autodepreciação	9,7	(3)	13,5	(7)
repetição da exp. formulaica	9,7	(3)	17,3	(9)
apaziguador	3,2	(1)	1,9	(1)
falta de intencionalidade	3,2	(1)	1,9	(1)
rec. da gravidade	3,2	(1)	5,8	(3)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(31)</b>	<b>100,0%</b>	<b>(52)</b>

**Tabela 16: Dados do grupo IMPL no WDCT2**

IMPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
exp. formulaica	25,6	(9)	19,4	(7)
interjeição	20,0	(7)	11,1	(4)
reparo	20,0	(7)	22,2	(8)
repetição da exp. formulaica	8,6	(3)	11,1	(4)
admissão da falta	5,7	(2)	5,6	(2)
falta de intencionalidade	5,7	(2)	11,1	(4)
alternativa	5,7	(2)	8,3	(3)
apaziguador	2,9	(1)	0,0	(0)
autodepreciação	2,9	(1)	5,6	(2)
rec. gravidade	2,9	(1)	2,8	(1)
apelo	0,0%	(0)	2,8	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(35)</b>	<b>100,0</b>	<b>(36)</b>

Partindo do número total de ocorrências, observa-se que, entre pré e pós-teste, houve um aumento (de 31 para 52), o qual, conforme verificamos nos cálculos estatísticos, é considerado significativo ( $p\text{-valor}=0,016$ ). No pré-teste, as estratégias mais utilizadas foram a “expressão formulaica” (*Mi dispiace!*; *Scuzi Tante*), a “interjeição” (*Ohh porca miseria*; *Che disastro!*; *Oh mio Dio*) e o “reparo” (*bisogno un pano para pulire questo*; *me lo porta uno strapo per pulire questo per piace*). Por meio de tais estratégias, verifica-se, portanto, que os informantes buscaram prevalentemente explicitar as desculpas, e assumir a responsabilidade pelo dano, demonstrando emoção e oferecendo uma solução para o problema causado (TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997).

No pós-teste, a “interjeição” e o “reparo” continuam entre as estratégias mais utilizadas. Porém, há expressivo aumento das formas convencionalizadas, que se dá pelo uso da “expressão formulaica” e, sobretudo, pela “repetição da expressão formulaica”, que passa de 3 para 9 ocorrências. Além disso, recorre-se mais frequentemente à “autodepreciação”, que foi utilizada 3 vezes no pré-teste e 7 no pós-teste (*sono disastrata*; *Sono sfigata!*; *sono proprio cogliona*); e ao “reconhecimento da gravidade”, que passa de 1 para 3 ocorrências (*So che il divano ti l'ha dato la tua nonna...*; *Ma è bianco il tuo divano*; *È pure rosse il vino*). Como possível forma de assumir o erro e reconhecer sua gravidade, os informantes criaram detalhes que aumentam o grau de imposição: citaram, por exemplo, que o sofá seria branco ou um presente da avó, e enfatizaram as informações presentes (o fato de o vinho ser tinto), explicitando-as em suas respostas.

Sendo assim, observa-se que, após o tratamento, os informantes intensificaram o pedido de desculpas por meio de mais formas rotinizadas em combinação (OLSHTAIN & COHEN, 1983), e continuaram assumindo a responsabilidade pelo dano, fazendo uso de novas estratégias, conforme no exemplo que segue.

### Exemplo 33

**Pré-teste**  
inf8\_EXPL *Oh mio Dio, managgia scusami... scusami.*

**Pós-teste**  
*OH MIO DIO! SCUSAMI! Ah! Ma è bianco il tuo divano, oddio, cosa posso fare? Pago io per pulire, non ti preoccupare. Scusami veramente veramente, sono proprio cogliona. È pure rosse il vino, mi dispiace.*

Enquanto no pré-teste, o falante recorreu a três estratégias, a “interjeição” (*Oh mio Dio*), a expressão formulaica (*managgia scusami*) e a “repetição formulaica” (*scusami*), no pós-teste, foram utilizadas seis estratégias, sendo que algumas apareceram mais de uma vez, a “interjeição” (*OH MIO DIO! – Ah! - oddio*), a expressão formulaica (*SCUSAMI!*), a “repetição da expressão formulaica” (*scusami veramente veramente - mi dispiace*), o “reconhecimento da gravidade” (*Ma è bianco il tuo divano - È pure rosse il vino*); o “reparo” (*cosa posso fare? - Pago io per pulire*); o “apaziguador” (*non ti preoccupare*); o “autodepreciador” (*sono proprio cogliona*).

Na comparação com o RP2, observa-se que o comportamento dos informantes do grupo EXPL, no pós-teste, em alguma medida coincidiu: houve o "reparo" dentre as estratégias mais utilizadas e a "autodepreciação" também apareceu mais frequentemente. Porém, embora haja também no RP2 um número maior de ocorrências após o tratamento, a diferença das respostas entre o pré e o pós teste não é estatisticamente significativa ( $p\text{-valor}=0,078$ ) como no teste escrito.

No grupo IMPL, observamos que, praticamente, não houve alteração nem nos números totais (foram 35 ocorrências antes e 36 após o tratamento com um  $p\text{-valor}=0,504$ ), nem nas escolhas dos informantes.

No pré-teste, exatamente como ocorreu com o grupo EXPL, eles recorreram mais frequentemente à “expressão formulaica”, à “interjeição” e ao “reparo”. Após o tratamento, tais recursos se mantiveram como os mais utilizados, dando-se um pouco mais de espaço à “falta de intencionalidade”, que passou de 2 para 4 ocorrências, conforme mostra o Exemplo 34.

### Exemplo 34

Pré-Teste	Pós-teste
inf4_IMPL <i>Non avevo l'intenzione.</i>	inf1_IMPL <i>Non avevo intenzione!</i>
inf6_IMPL <i>Non volevo fare questo!</i>	inf5_IMPL <i>No ho voglio ha fatto questo</i>
	inf6_IMPL <i>Non voleva fare questo.</i>
	inf3_IMPL <i>non avevo l'intenzione di fare questa cosa</i>

Desse modo, percebe-se que tanto antes quanto após o tratamento os aprendizes tenderam a realizar o pedido de desculpas de modo direto e explícito, manifestando a responsabilidade pelo ato por meio de formas que veiculam emoção (“interjeições”) e dando o suporte necessário ao ouvinte (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997).

Retomando os dados do RP2, observamos primeiramente que tanto no *role play* quanto no teste escrito, essencialmente não houve diferenças quantitativas significantes. Em segundo lugar, percebemos que a produção dos aprendizes também não sofreu mudanças marcantes entre pré e pós-teste em termos de escolha de estratégias. No RP2, vale lembrar, houve um pouco mais de ênfase no “reparo”, após o tratamento. Isso pode ter ocorrido porque, com aquele instrumento, havia, de fato, uma interação e, diante do ouvinte, poderia ser maior a necessidade de assumir a culpa e arcar com os prejuízos causados.

#### 4.4.3 DCT escrito 3 – atraso/amigo

O terceiro DCT escrito (WDCT3) parte de uma situação igual à do ODCT1: os informantes precisavam se desculpar por causa de um atraso a um encontro marcado com um amigo. Nessa situação, o gatilho não é imediato e, tanto o grau de imposição quanto a distância social são baixos (GI-/DS-). Para a análise, partiremos dos dados apresentados nas tabelas que seguem (Tabelas 17 e 18), onde estão indicadas as estratégias utilizadas pelos informantes do grupo EXPL e IMPL, com percentual relativo ao número de ocorrências antes e após os tratamentos didáticos.

**Tabela 17: Dados do grupo EXPL no WDCT3**

EXPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
apelo	17,4	(8)	13,3	(8)
admissão da falta	15,2	(7)	11,7	(7)
exp. formulaica	15,2	(7)	13,3	(8)
justificativa	13,0	(6)	8,3	(5)
reparo	13,0	(6)	13,3	(8)
despedida	8,7	(4)	6,7	(4)
repetição da exp. formulaica	6,5	(3)	10,0	(6)
pedido por tolerância	4,3	(2)	5,0	(3)
reconhecimento da gravidade	4,3	(2)	1,7	(1)
autodepreciação	2,2	(1)	5,0	(3)
apaziguador	0,0	(0)	3,3	(2)
falta de intencionalidade	0,0	(0)	1,7	(1)
pedido de acordo	0,0	(0)	3,3	(2)
preparador	0,0	(0)	3,3	(2)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(46)</b>	<b>100,0</b>	<b>(60)</b>

**Tabela 18: Dados do grupo IMPL no WDCT3**

IMPL				
	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
reparo	20,5	(9)	14,8	(8)
exp. formulaica	18,2	(8)	14,8	(8)
justificativa	18,2	(8)	13,0	(7)
apelo	13,6	(6)	14,8	(8)
admissão da falta	11,4	(5)	11,1	(6)
repetição da exp. formulaica	6,8	(3)	0,0	(0)
despedida	4,5	(2)	7,4	(4)
falta de intencionalidade	2,3	(1)	0,0	(0)
pedido de acordo	2,3	(1)	3,7	(2)
pedido por tolerância	2,3	(1)	9,3	(5)
preparador	0,0	(0)	1,9	(1)
reconhecimento da gravidade	0,0	(0)	7,4	(4)
alternativa	0,0%	(0)	1,9	(1)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(44)</b>	<b>100,0</b>	<b>(54)</b>

Focalizando os dados relativos ao grupo EXPL (Tabela 17), verificamos que no pré-teste, os falantes recorreram a 10 categorias diferentes e, dentre as mais utilizadas, encontram-se: o “apelo” (17,4%), seguido da “admissão da falta” (15,2%) e da “expressão formulaica” (15,2%), que aparecem com o mesmo percentual. O "apelo", como mencionamos, é uma estratégia utilizada com bastante frequência nesse caso porque a falta não ocorre diante do ouvinte. Sendo assim, para realizar o pedido de desculpas, o falante recorre a essa estratégia com o intuito de abrir a interação (BLUM-KULKA *et al*, 1989; NUZZO, 2007). O número de ocorrências, no entanto, nos permite verificar que, tanto no pré quanto no pós-teste, a estratégia não foi utilizada por todos, como se vê no exemplo que segue (Exemplo 35), no qual um dos informantes optou pela “expressão formulaica” seguida da “admissão da falta”, para realizar o primeiro contato com o ouvinte.

### Exemplo 35

inf9\_EXPL *Scusa, sono in ritardo.*

As outras duas estratégias mais utilizadas - a "admissão da falta" (*Arriverò una mezzora in ritardo, per il nostro appuntamento; sono tantissima in ritardo*) e a "expressão formulaica" (*Mi dispiace tanto; Scusa*) aparecem na mesma proporção (15,2%) e, por meio delas, podemos sugerir que, no WDCT3 (atraso/amigo), a tendência mostrada pelos informantes é assumir a responsabilidade pela falta e explicitar o pedido de desculpas (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996).

Ainda no pré-teste, observa-se que os informantes não apenas reconhecem o "erro", mas também recorrem frequentemente ao "reparo" (*sarò da te fra 30 minuti; ma fra 30 minuti arrivo; Sono nel uber, sto arrivando*), com o qual buscam solucionar o problema causado, e à "justificativa", conforme os casos reportados no exemplo que segue (Exemplo 36). Com esta última estratégia, não se deixa de assumir a responsabilidade, porém, relatando as circunstâncias que o fizeram "falhar", o falante conta também com a compreensão do ouvinte (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989), o que é justificável, sobretudo, em um contexto de baixa distância social.

### Exemplo 36

inf4\_EXPL *l'autobus è arrivato in ritardo*

inf5\_EXPL *ma ho perso l'autobus e il prossimo ci arriverà in trenta minuti.*

inf6\_EXPL *ma come dice in San Paulo "Io sono arrivando"*

inf7\_EXPL *C'è traffico per strada*

inf8\_EXPL *però ho preso un po' di traffico*

inf9\_EXPL *Il trafego è veramente infernale oggi.*

Cabe observar que a estratégia elaborada pelo inf6\_EXPL poderia ser considerada um "reparo", já que o falante informa que logo chegará ao encontro (*Io sono arrivando*), ou ainda um "apaziguador", utilizado para tranquilizar o ouvinte, já que, supostamente, em pouco tempo ele estaria no local combinado. No entanto, o fato de ele dizer que "está chegando", enfatizando que é o que se diz em São Paulo e colocando, portanto, em dúvida sua veracidade, nos fez perceber um caráter irônico na resposta, caracterizando-a mais como uma maneira de se justificar.

No pós-teste, a explicitação do pedido de desculpas por meio das expressões formulaicas aumenta e busca-se mais solucionar o problema, por meio do "reparo" mas

também pelo uso do “apaziguador”, uma das categorias utilizadas somente após o tratamento (Exemplo 37).

### Exemplo 37

inf1\_EXPL *ma non ti preoccupi perche saró li per prenderti in meno di 5 minitu*

inf6\_EXPL *Ma non si te preoccupi arriverò alle 15.30.*

A esse propósito, como pode ser observado, os informantes recorreram a quatro categorias a mais no pós-teste. Dessa forma, acabou ocorrendo uma dispersão dos números, o que dificulta traçar uma única tendência no grupo. Contudo, no resultado geral, é notável que, pelo número total de ocorrências, os aprendizes recorreram a mais estratégias para realizar o pedido de desculpas. A resposta que extraímos do *corpus* mostra essa tendência de forma exemplar.

### Exemplo 38

#### Pré-teste

inf2\_EXPL *Carissima sono tantissima in ritardo scusatimi... arrivero alle 15 e 30min*

#### Pós-teste

*Scusa amica, Mi sono dimenticata oggi, sto male di testa, mi poi aspetari un momemto di piu, devo arrivare piu o meno alle 15h30. Per favore, scusa, perdonami! Direi*

Nota-se que, no pré-teste, para pedir desculpas pelo atraso, a inf2\_EXPL utiliza quatro estratégias: o “apelo” (*Carissima*), a “admissão da falta” (*sono tantissima in ritardo*), a “expressão formulaica” (*scusatimi*) e o “reparo” (*arrivero alle 15 e 30 min*). Já no pós-teste, seu pedido de desculpas é realizado por seis estratégias: a “expressão formulaica” (*Scusa amica*), a “admissão da falta” (*Mi sono dimenticata oggi*), o “autodepreciador” (*sto male di testa*), o “pedido de tolerância” (*mi poi aspetari un momemto di piu*), o “reparo” (*devo arrivare piu o meno alle 15h30*) e, com mais duas ocorrências, a “repetição da expressão formulaica” (*Per favore, scusa; perdonami! Direi*).

No confronto entre os instrumentos, é possível verificar que os resultados, em parte, convergem. Primeiramente, percebe-se a presença prevalente das mesmas categorias tanto no

ODCT1 quanto no WDCT3: no pré-teste, os informantes tendem a utilizar mais a “admissão da falta”, o “reparo” e a “expressão formulaica”, enquanto, no pós-teste, há uma tendência maior em se recorrer às mesmas estratégias. Cabe notar, contudo, que o número de categorias aumenta, o que dificulta traçar um comportamento do grupo de forma mais específica. Além disso, como mencionamos no início da análise, a produção dos informantes do grupo EXPL tanto no ODCT1 quanto no WDCT3 apresentou diferenças significantes entre pré e pós-teste, o que nos permite afirmar que o tratamento explícito foi eficaz, em ambos os instrumentos, no que tange ao uso de estratégias para a realização do pedido de desculpas.

Nos dados do grupo IMPL, observa-se, primeiramente, que, embora o número de ocorrências tenha aumentado entre pré e pós-teste (de 44 para 54), essa diferença, como apontado pelos cálculos estatísticos, não é considerada significativa ( $p\text{-valor}=0,210$ ).

Quanto às categorias utilizadas pelos informantes, verifica-se que, antes do tratamento, optou-se mais frequentemente pelo “reparo” (*devo stare in caffè alle 15:30; arriverò in 30 minuti*), pela “expressão formulaica” (*Mi dispiace; scusami*) e pela “justificativa” que, como vemos nos casos apresentados no exemplo que segue (Exemplo 39), referem-se a problemas no trânsito (inf1, inf3, inf7, inf8 e inf9), questões pessoais (inf2 e inf5) ou a algum impedimento não revelado (inf4).

### Exemplo 39

inf1\_IMPL *sto guidando e ho perso molto traffico.*

inf2\_IMPL *Ho svegliata un pò tardi,*

inf3\_IMPL *ma sono qui nell'autobus e c'è molto traffico oggi nella città*

inf4\_IMPL *Ho avuto un problema.*

inf5\_IMPL *Sono in ritardo perché non mi ricordavo dello nostro appuntamento oggi.*

inf7\_IMPL *C'E UN TRAFFICO TREMENDO,*

inf8\_IMPL *ho avuto un problema. mi trovo nell' ube. è successo un incidente nella via ed il traffico adesso è troppo pesante.*

inf9\_IMPL *Sono nel treno, però il treno ha avuto un problema!*

Dessa forma, é possível notar que informantes tenderam a realizar o pedido de desculpas de forma direta, oferecendo o suporte necessário ao ouvinte, mas contando com a sua colaboração, ao relatar as circunstâncias que levaram ao atraso (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; MEIER, 1997).

No pós-teste, verifica-se que se recorre menos às formas convencionalizadas, os informantes assumem mais a responsabilidade pela culpa por meio do “reconhecimento da gravidade”, contudo, continuam a contar com a colaboração do ouvinte quando recorrem, mais



frequentemente, ao “pedido por tolerância”, estratégia que se manifesta como nos exemplos que seguem.

#### Exemplo 40

- inf3\_IMPL *Ciao, Bruna... Amica, ho avuto un problema e ancora non sarà possibile trovarti alle 15, **mas aspettami**, arriverò un po più tarde, d'accordo? Un bacio*
- inf4\_IMPL *Scusi Ricardo. Sono in ritardo. Arriverò verso le 15:30. **Nn arrabiarti**. Ci vediamo.*
- inf6\_IMPL *Ciao, Angela! Come stai? Ho appena preso l'autobus, allora sono in ritardo. Scusami, **ma non si arrabbia per favore** devo arrivare presto. Ci vediamo!*
- inf5\_IMPL *Ciao Maria. So che il ritardo non te piace. Ma, devo finir mio lavoro e arrivo un'ora dopo. Scusi. **Tu puoi aspertarme?***
- inf9\_IMPL *Ciao, Mariana! Sono in ritardo, scusami... Non sai che mi è successo! Un incidente sulla via del treno! Però sono a camino. Arriverò in ritardo, **aspettami!***

Confrontando a produção do grupo IMPL no WDCT3 e no ODCT1, observamos que as escolhas pelas estratégias não coincidem. No ODCT1, durante o pré-teste, os aprendizes optaram com mais frequência pela “admissão da falta” e pelas formas convencionalizadas, sendo que, no pós-teste, continuou-se optando pela “admissão da falta”, porém, com mais espaço para as estratégias que buscam a colaboração do ouvinte: “pedido de acordo”, “justificativa” e “pedido por tolerância”. No WDCT3, observamos que, antes do tratamento, prevaleceram o “reparo” (20,5%), a “expressão formulaica” (18,2%) e a justificativa (18,2%). Já após o tratamento, conforme descrevemos, recorre-se menos às formas convencionalizadas, os informantes assumem mais a responsabilidade pela culpa por meio do “reconhecimento da gravidade”, contudo, continuam a contar com a colaboração do ouvinte.

Quanto ao número total de ocorrências, observamos que o grupo IMPL, no ODCT1, não apresentou diferenças entre o pré e o pós teste. No WDCT3, houve um aumento (foram 44 ocorrências no pré e 54 no pós-teste), que não levou, contudo, a uma diferença estatisticamente significativa.

#### 4.4.4 DCT escrito 4 – atraso/desconhecido

Chegamos à última situação dos WDCTs: os informantes precisam pedir desculpas pelo atraso a um compromisso com um desconhecido. Essa situação corresponde àquela apresentada no ODCT2, o gatilho não é imediato e tanto o grau de imposição quanto a distância social são altos (GI+/DS+). A análise aqui também parte das tabelas (Tabela 19 e 20), nas quais apresentamos as categorias e o percentual relativo ao número de ocorrência (NOc), referentes aos dois grupos experimentais, obtidos durante o pré e o pós-teste.

**Tabela 19: Dados do grupo EXPL no WDCT4**

EXPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
reparo	22,5	(9)	17,5	(10)
admissão da falta	17,5	(7)	15,8	(9)
apelo	15,0	(6)	12,3	(7)
exp. formulaica	15,0	(6)	15,8	(9)
justificativa	15,0	(6)	8,8	(5)
apaziguador	5,0	(2)	10,5	(6)
despedida	2,5	(1)	3,5	(2)
interjeição	2,5	(1)	0,0	(0)
pedido por tolerância	2,5	(1)	5,3	(3)
preparador	2,5	(1)	0,0	(0)
autodepreciação	0,0	(0)	1,8	(1)
repetição da exp. formulaica	0,0	(0)	8,8	(5)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(40)</b>	<b>100,0</b>	<b>(57)</b>

**Tabela 20: Dados do grupo IMPL no WDCT4**

IMPL				
Estratégias	Pré-teste		Pós-teste	
	%	NOc	%	NOc
reparo	21,4	(9)	17,6	(9)
apelo	19,0	(8)	15,7	(8)
exp. formulaica	11,9	(5)	13,7	(7)
justificativa	11,9	(5)	7,8	(4)
despedida	9,5	(4)	9,8	(5)
admissão da falta	7,1	(3)	17,6	(9)
apaziguador	7,1	(3)	3,9	(2)
pedido por tolerância	7,1	(3)	3,9	(2)
pedido de acordo	4,8	(2)	0,0	(0)
agradecimento	0,0	(0)	2,0	(1)
reconhecimento da gravidade	0,0	(0)	2,0	(1)
repetição da exp. formulaica	0,0	(0)	5,9	(3)
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>(42)</b>	<b>100,0</b>	<b>(51)</b>

Nesse caso, o grupo EXPL apresentou 40 ocorrências antes e 57 após o tratamento, o que, como já apontamos, representa uma diferença estatisticamente significativa ( $p\text{-valor}=0,051$ ).

A leitura da Tabela 19, com os dados sobre as estratégias, evidencia que os informantes recorreram mais frequentemente ao “reparo” (*arrivo subito; io ritorno a prenderti*) e à “admissão da falta” (*Sono un pó in ritardo; sono dimenticata di te*). Isso indica que, diante de uma falta grave, cometida a uma pessoa com quem não se tem intimidade, os informantes buscaram, sobretudo, dar suporte ao ouvinte, solucionando o problema, e assumir a responsabilidade pelo “erro” (TROSBORG, 1995; MEIER, 1997).

Em relação ao pré-teste, as respostas do grupo EXPL mudam significativamente, no sentido de que os informantes buscam, de forma mais intensificada, corrigir o erro cometido,

utilizando o “reparo”, que continua entre as categorias mais usadas, e do “apaziguador”, que passa de 2 para 6 ocorrências após o tratamento e se apresenta da seguinte maneira (Exemplo 41).

#### **Exemplo 41**

inf1\_EXPL *non precupati.*  
inf3\_EXPL *non si preoccupa,*  
inf4\_EXPL *Ma non preoccuparti,*  
inf5\_EXPL *Chiedo di non ti preoccupare*  
inf6\_EXPL *Ma non ti preoccupi,*  
inf6\_EXPL *Sono arrivando e te aspetto qui.*

Além disso, há um expressivo aumento das formas convencionalizadas: a “expressão formulaica” passa de 6 para 9 ocorrências e, sobretudo, a “repetição da expressão formulaica”, que não emerge antes do tratamento e, no pós-teste, apresenta 5 ocorrências. Dessa forma, há evidências de que, nessa situação, embora os informantes, de fato, acreditem que reparar e assumir a responsabilidade pelo dano seja necessário, após o tratamento, eles adicionam a isso a tendência a realizar o pedido de desculpas também de forma explícita e direta (TROSBORG, 1995; MEIER, 1997).

Na comparação entre as estratégias escolhidas nos dois instrumentos, constatamos que os dados são bastante similares: tanto no ODCT2 quanto no WDCT4, durante o pré-teste, as categorias mais recorrentes foram a “admissão da falta” e o “reparo”; no pós-teste, em ambos os instrumentos, houve aumento das formas rotinizadas.

Os dados referentes ao grupo IMPL, contidos na Tabela 20, indicam que, antes do tratamento, dentre as estratégias mais frequentes, estão o “reparo”, a “expressão formulaica” e a “justificativa”. Isso indica uma tendência em se oferecer suporte ao ouvinte, realizar explicitamente o pedido de desculpas e assumir a responsabilidade pela falta, contando, porém, com a colaboração do ouvinte. No pós-teste, o “reparo” continua entre as estratégias mais usadas, mas entra em jogo de forma bastante expressiva também a “admissão da falta”, que passa de 3 para 9 ocorrências após o tratamento, sendo utilizada, portanto, por todos os informantes do grupo, conforme reproduzimos abaixo (Exemplo 42).

## Exemplo 42

- inf1\_IMPL: *me chiamo Giulia e sto in ritardo!*  
inf2\_IMPL: *Sono tante cose da fare che mi sono dimenticata di te...*  
inf4\_IMPL: *ho avuto un piccolo problema e sono in ritardo.*  
inf3\_IMPL: *ma credo che sia necessario dire che mi sono dimenticata*  
inf5\_IMPL: *Antonio, io ho dimenticato completamente.*  
inf6\_IMPL: *Ho dimenticato che dovevo prenderti.*  
inf7\_IMPL: *Ho dimenticato di andare a prender-lo*  
inf8\_IMPL: *Mi sono accorta proprio adesso che ho dimenticato di te*  
inf9\_IMPL: *Sono in ritardo, lo so*

Na “admissão da falta”, como se vê, ou o falante assume que esqueceu o compromisso ou assume que está atrasado. O *prompt* mencionava um “esquecimento” do compromisso, mas, mesmo assim, alguns entenderam que “falharam” ao se atrasar, outros por não lembrarem do que tinha sido combinado.

Por fim, cabe ainda mencionar que, no pós-teste, houve expressivo aumento das formas convencionalizadas (“expressão formulaica” e “repetição da expressão formulaica”), indicando que, mesmo com a ocorrência de outras estratégias, os informantes consideraram importante realizar o ato de forma explícita e direta (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al* 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996).

Voltando-nos agora à comparação entre os instrumentos, verificamos que, antes do tratamento, o grupo IMPL escolheu mais frequentemente, no ODCT2, o “reparo” e a “expressão formulaica”. No pós-teste, o “reparo” permaneceu entre as estratégias mais escolhidas, porém, houve ainda espaço para a “admissão da falta” e o “pedido de acordo e consentimento”. A formulação dos pedidos de desculpas que, no WDCT4, partia da mesma situação, foi prevalentemente direta, oferecendo suporte ao ouvinte e contando com sua colaboração para justificar os fatos. No pós-teste, o “reparo” continua entre as estratégias mais usadas. Entra em jogo, porém, de forma bastante expressiva, também a “admissão da falta”, com o falante assumindo que, de fato, “errou” e a intensificação das formas diretas e mais explícitas de se desculpar por meio das expressões rotinizadas.

Por fim, focalizando o número total de ocorrências no grupo IMPL, é possível verificar que, enquanto no ODCT2 não houve, basicamente, diferença (51 - 49), o WDCT4 apresentou 42 no pré e 51 no pós-teste. Houve um aumento nas estratégias, mas, assim como ocorreu nos outros WDCTs, as diferenças entre pré e pós-teste não são estatisticamente significantes ( $p\text{-valor}=0,510$ ).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no âmbito da Pragmática Interlinguística (ILP), esta pesquisa se concentrou no estudo do uso e da aprendizagem da competência pragmática por parte de aprendizes brasileiros de italiano como segunda língua (KASPER & ROSE, 2002). Considerando a maneira como os trabalhos da ILP se orientam, o trabalho se configura ainda como uma pesquisa de tipo instrucional (TAGUCHI, 2017), já que buscou verificar como a prática didática pode interferir no ensino da pragmática. Nosso objetivo principal, portanto, foi examinar a eficácia relativa à instrução de tipo explícito e de tipo implícito no ensino da competência pragmática do italiano, entendida como a capacidade do aprendiz de operar escolhas linguísticas considerando os elementos do contexto interacional (NUZZO, 2012).

Selecionamos como objeto de ensino o pedido de desculpas, limitando-nos à sua função de ação reparadora (GOFFMAN, 1976). Com base nisso, decidimos, então, “mensurar” a competência pragmática por meio das estratégias, às quais se pode recorrer para a realização desse ato (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007).

Quanto aos dois tipos de instrução de ensino, com bases em estudos anteriores (ELLIS *et al*, 2009; HOUSEN & PIERRARD, 2005), especificamos que, para esta investigação, a instrução explícita se configurou como aquela em que se utiliza a linguagem metapragmática, se direciona a atenção dos alunos ao ato de fala escolhido como objeto de ensino e se realizam tanto atividades de conscientização quanto discussões sobre a relação entre os elementos pragmalinguísticos e sociopragmáticos. Para a instrução implícita, estabelecemos, ao contrário, não recorrer à linguagem metapragmática, orientar a atenção dos alunos a aspectos gramaticais e propor atividades que são, essencialmente, de compreensão textual e de reutilização dos elementos ensinados, de modo que o contato com aspectos pragmáticos foi limitado à escolha do input.

O material didático utilizado durante o tratamento foi elaborado a partir de textos autênticos em língua italiana, nos quais, diferentemente dos livros didáticos, pode ser encontrado todo tipo de contexto comunicativo, o que é indispensável para o ensino da pragmática (BARDOVI-HARLIG *et al*, 2015; BARDOVI-HARLIG, 2001; ALEMI *et al*, 2013, MEIHAMI & KHANLARZADEH, 2015; PETRAKI & BAYES, 2013; VELLENGA, 2004; REN & HAN, 2016; LIMBERG, 2016; NUZZO, 2013; 2015; 2016; PORCELLATO, 2020). Recorreremos especificamente a três gêneros: (a) material cinematográfico, oportuno por apresentar maior quantidade e variedade de exemplos da língua em uso, tanto pela perspectiva

pragmalinguística quanto sociopragmática (ROSE, 1997; 2001; GUERRA & FLOR, 2003; TATSUKI, 2006; QUAGLIO, 2009); (b) *role plays* entre falantes nativos, por meio dos quais é possível observar a dinâmica da interação e aspectos da língua em uso muito próximos daqueles presentes em conversas espontâneas (ROSE, 2001; FÉLIX-BRASDEFER, 2010; KASPER & DAHL 1991; KASPER 2000); (c) textos escritos, que promovem, entre outras coisas, o contato com aspectos sócio-histórico-culturais da língua italiana (VIEIRA, 2012).

Os dados foram coletados com um pré-teste, uma semana antes do tratamento didático, e com um pós-teste, uma semana após o tratamento. Para tal, recorremos ao *role play* de tipo semi-aberto (SANTORO, 2012), e ao *Discourse Completion Task* (DCT), em duas modalidades: oral e escrita.

As análises foram de tipo quantitativo e qualitativo. Em uma primeira análise quantitativa, verificamos, utilizando testes estatísticos, se havia diferenças entre as estratégias utilizadas antes e após o tratamento, e se tal diferença poderia ser considerada significativa e ser atribuída aos tratamentos didáticos. Em um segundo momento, observamos ainda as estratégias utilizadas por cada grupo, focalizando o número e o tipo de ocorrências encontradas no pré e no pós-teste. Examinando os dados pela perspectiva qualitativa, procuramos verificar de que maneira as estratégias escolhidas foram utilizadas. Além disso, concentramo-nos naquelas a que se recorreu com maior frequência antes e após o tratamento, com o intuito de tentar verificar se haveria traços específicos que pudessem mostrar tendências de “comportamento” dos grupos. Para isso, agrupamos as estratégias em cinco categorias. As duas primeiras se referem aos elementos discursivos, que abrem ou fecham a interação, e às expressões rotinizadas, consideradas as formas mais diretas e explícitas para a realização do ato. As outras três se dividem conforme o falante conduz o pedido de desculpas em relação ao ouvinte, que pode ser: a) assumindo a culpa, porém, contando com a colaboração do interlocutor; b) assumindo a culpa, concentrando-se em reparar o dano causado; c) assumindo a culpa, manifestando sua inteira responsabilidade pela falta.

Chegando então ao final do trabalho, retomamos os questionamentos iniciais, que nos serviram de guia ao longo do percurso da tese e aos quais agora, com base no trabalho desenvolvido, podemos tentar dar resposta.

O primeiro é:

1. ***Se e em que medida os aprendizes brasileiros utilizam estratégias para expressar o ato de fala do pedido de desculpas em italiano antes do tratamento didático.***

Os dados coletados durante o pré-teste indicam que, antes de terem passado pelo tratamento didático, os informantes já possuíam determinado repertório de estratégias que podem ser utilizadas na realização do pedido de desculpas (OLSHTAIN & COHEN, 1983; BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; AIJMER, 1996; MEIER, 1997; NUZZO, 2007).

Observamos que, nessa etapa, os aprendizes utilizaram as estratégias discursivas (“apelo” e “despedida”); aquelas que podem ser consideradas mais simples e diretas, como a “interjeição” e as formas rotinizadas; e, ainda, recursos que requerem um pouco mais de elaboração como a oferta por reparo, o relato da situação para justificar a falha ou o reconhecimento da gravidade da ofensa. Já no pré-teste, percebemos também que, em algum grau, houve, por parte dos informantes, uma adequação das estratégias às variáveis que configuram cada situação, como um ajuste a partir da gravidade da falta (COULMAS, 1981).

O uso das estratégias para a realização do pedido de desculpas antes do tratamento didático pode ser resultado do conhecimento linguístico dos aprendizes, adquirido antes da participação na pesquisa. Tendo em vista que, como pré-requisito, estabelecemos o nível mínimo equivalente ao A2 (QECR), houve, naturalmente, casos de informantes que estavam em estágios mais avançados. Além disso, conforme relatado, grande parte dos participantes (5 do grupo EXPL e 6 do grupo IMPL) já haviam morado ou passado algum tempo na Itália.

O uso de estratégias antes da intervenção pode também se configurar com um caso de *transfer* pragmático, ou seja, de influência exercida pelo conhecimento pragmático dos aprendizes na língua materna sobre a produção na língua estrangeira (KASPER, 1992). No desenvolvimento da pesquisa, acabamos nos atendo mais aos casos de *transfer* do tipo negativo, uma vez que implicam as ditas “falhas pragmáticas” e, dessa forma, podem gerar problemas não só na comunicação, mas na relação entre os interlocutores (THOMAS, 1983; RILEY, 1989; RINTEEL & MITCHELL, 1989; BARRON, 2003). Entretanto, conforme explica Kasper (1992), há também os casos de *transfer* positivo, já que existem situações em que as convenções da língua em uso podem ser compartilhadas. Nesse sentido, nossa hipótese é de que os aprendizes tenham utilizado estratégias para a realização do pedido de desculpas em italiano com base no conhecimento (sócio) pragmático da língua materna.

Todas as estratégias a que os informantes recorreram no pré-teste foram também utilizadas no pós-teste. Não houve, portanto, considerando os dados dos grupos em geral, a

aquisição de novas categorias após o tratamento. Entretanto, em algumas situações, houve diferenças quanto ao número de recursos utilizados após a intervenção. Para abordar esse resultado, passamos ao próximo questionamento:

**2. *Se e em que medida, os dois tipos de instrução de ensino, explícita e implícita, contribuem para que os aprendizes adquiram uma maior sensibilidade na realização do pedido de desculpas em italiano, verificada a partir do uso de estratégias.***

Para responder a essa questão, retomamos os resultados obtidos por meio dos cálculos estatísticos, que verificou se, entre o pré e o pós-teste, houve diferenças significantes na produção dos aprendizes em termos de estratégias utilizadas. Nesse sentido, observamos que o casos em que o número de estratégias aumentou de maneira expressiva após tratamento didático ocorreram exclusivamente no grupo EXPL, corroborando os achados de grande parte dos estudos que consultamos para o desenvolvimento deste trabalho (TAGUCHI, 2015; KOIKE & PERSON, 2005; ALCÓN-SOLER, 2007; NGUYEN *et al* 2012; GHOBADI & FAHIM, 2009; SIMIN *et al* 2014; FORDYCE, 2014).

Considerando os três instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa (RPs, ODCTs e WDCTs), a instrução explícita mostrou-se mais eficaz, sobretudo, nos WDCTs. As análises estatísticas revelaram que o grupo que recebeu esse tratamento apresentou, entre pré e pós-teste, respostas com diferenças significantes em todas as situações apresentadas por meio desse método. Com a análise qualitativa, foi possível verificar que, além de ter influenciado o número de ocorrências, o tratamento explícito motivou também a escolha pelos recursos, que foi orientada pelas variáveis grau de imposição e distância social.

No WDCT1 (derrubar a caneta), observou-se que, mesmo sendo uma situação de baixo grau de imposição, após o tratamento, os informantes utilizaram, além de um número maior de formas convencionalizadas e de “reparo”, estratégias mais bem elaboradas, como a “falta de intencionalidade”. Nesse contexto, tal recurso pode também ser bastante útil quando se deseja ter as desculpas aceitas e manter a harmonia na relação com o interlocutor.

O uso mais frequente de estratégias complexas no pós-teste, ocorreu também no WDCT2 (derrubar o vinho). Nesse caso, notou-se que, após o tratamento, a diretividade do pedido de desculpas se intensifica com a combinação de formas convencionalizadas (OLSHTAIN & COHEN, 1983) e que se recorre, de maneira bastante expressiva, à “autodepreciação” e ao “reconhecimento da gravidade”, estratégias que implicam,



respectivamente, uma reprovação do falante sobre o próprio comportamento e o reconhecimento de que a falta é grave. Com esses recursos, manifesta-se a inteira responsabilidade do falante pelo dano e, dessa forma, maior apreço pelo ouvinte que, nesse caso, era uma pessoa amiga.

O WDCT3 (atraso/amigo) e o WDCT4 (atraso/desconhecido) apresentam situações, cujo gatilho não é imediato. Dessa forma, após o tratamento, foi possível observar que, além de se intensificar o pedido de desculpas por meio das expressões formulaicas (OLSHTAIN & COHEN, 1983), expressou-se com mais frequência e clareza que o dano (nesse caso, um atraso) seria reparado. Notou-se ainda que, após a intervenção, por meio do uso de estratégias discursivas como o “apelo” e a “despedida”, houve uma melhor organização do macro-ato e tais recursos foram utilizados de maneira mais funcional no sentido de estabelecer maior conexão ou demonstrar mais afeto pelo ouvinte.

Além dos WDCTs, nos ODCTs também encontramos resultados favoráveis à instrução explícita. Especificamente na primeira situação (ODCT1 – atraso/amigo), o grupo EXPL apresentou diferenças significantes entre as respostas fornecidas no pré e no pós-teste. Esse dado revela que, após a intervenção, o número de estratégias utilizadas para a realização do ato teve um aumento expressivo. Por meio da análise qualitativa, conforme ocorreu com os testes escritos, foi possível verificar que, no pós-teste, os aprendizes utilizaram mais frequentemente o “pedido por tolerância”, o “preparador” o “agradecimento”, ou seja, estratégias por meio das quais se assume a culpa, entretanto, conta-se com a colaboração ou empatia do interlocutor (BLUM-KULKA *et al*, 1989; TROSBORG, 1995; MEIER, 1997). O uso desses recursos pode, portanto, indicar que houve um maior reconhecimento do papel do ouvinte, o qual, por ser uma pessoa amiga, estaria mais disponível a “colaborar” com o falante.

Os resultados do grupo EXPL, entretanto, não se mantiveram na segunda situação (ODCT2 - atraso/desconhecido). Isso nos fez presumir que a sensibilização para o uso das estratégias no ODCT1, possa ter sido facilitada por dois fatores. Primeiramente, as variáveis grau de imposição e distância social que, enquanto no primeiro caso são baixos, no segundo, são altos. Em segundo lugar, a natureza da situação: presumimos que o efeito do tratamento possa ter sido facilitado porque no ODCT1 foi apresentado um contexto mais comum da vida cotidiana (um encontro informal com uma pessoa amiga), enquanto, no ODCT2, a situação seria mais esporádica, já que acompanhar uma pessoa desconhecida ao casamento de um amigo não ocorre com frequência.

Por fim, quanto aos *role plays*, não houve diferenças significantes em nenhum dos grupos experimentais. No RP1 (derrubar a caneta) sugerimos que esse resultado tenha se dado pelas características falta que é de baixo grau de imposição e ocorre com um gatilho imediato,

de modo que, para a reparação, podem ser suficientes estratégias simples e diretas (NUZZO, 2007). Desse modo, os informantes, que, já no pré-teste, haviam utilizado prevalentemente as formas convencionalizadas para a realização do ato, podem ter avaliado, também após o tratamento, que outros recursos não seriam necessários. Entretanto, não podemos excluir que a ausência de diferenças significativas esteja relacionada ao tratamento didático, que, em ambos os grupos, poderia não ter levado aos efeitos desejados. Essa hipótese explicaria mais facilmente também as diferenças não significantes encontradas no RP2 (derrubar o vinho).

Concluimos com o último questionamento:

- 3. Se e em que medida, ainda considerando as estratégias selecionadas o pedido de desculpas em italiano, a produção dos aprendizes se diferencia dependendo dos instrumentos de coleta de dados utilizados.***

Conforme expusemos, o tratamento de tipo explícito foi aquele que se mostrou mais eficaz para sensibilizar os aprendizes quanto ao uso de estratégias para a realização do pedido de desculpas. Os dados estatísticos mostraram que, entre pré e pós-teste, houve um aumento significativo no número de estratégias utilizadas pelos informantes do grupo EXPL. Do ponto de vista qualitativo, verificou-se, inclusive, que a instrução parece favorecer não só pelo aumento de ocorrências, mas também levando em consideração as variáveis grau de imposição e distância social, uma vez que as estratégias se ajustam à gravidade da falta (COULMAS, 1981).

Tendo em vista que esses resultados foram encontrados, sobretudo, nos WDCTs, podemos afirmar que, de fato, a produção dos aprendizes se diferencia a partir do instrumento utilizado para a coleta de dados.

O *role play* é um instrumento que requer uma interação em “tempo real”, disponibilizando pouco tempo para o planejamento das formas que devem ser utilizadas. Sendo assim, acaba por favorecer o conhecimento procedural dos aprendizes. Com particularidades semelhantes, o ODCT também é um método que exige a dinâmica da oralidade e, conseqüentemente, revela mais facilmente o conhecimento procedural. Entretanto, diferentemente dos RPs, o modelo de ODCT que adotamos na pesquisa, por não conter uma interação, poderia facilitar a organização do macro-ato, o que pode ter gerado o resultado positivo em uma das situações (ODCT1 - encontro/amigo).

Nos WDCTs, ao contrário, há mais tempo para a reflexão sobre a forma como as estratégias podem ser utilizadas. Por se tratar de uma prática mais controlada, há mais espaço para se conscientizar sobre a produção, para selecionar as estratégias e para, inclusive, escolher uma quantidade maior de recursos. É um método, portanto, que favorece a manifestação do conhecimento declarativo e isso justificaria as mudanças mais expressivas, que foram encontradas.

Dessa forma, concluímos que a instrução explícita se demonstrou mais eficaz no desenvolvimento do conhecimento declarativo - ou, no nosso estudo, consciência (meta)pragmática - que, por meio de tentativas, formação de hipóteses e acesso consciente ao próprio repertório, se refere mais diretamente à capacidade consciente de “resolver os problemas” (SCHMIDT, 1993). Retomando Ellis (2009), podemos pensar que, embora não se possa afirmar que a instrução explícita e a implícita estejam diretamente associadas ao desenvolvimento dos conhecimentos declarativo e procedural, é provável - e isso parece demonstrado nos resultados que apresentamos - que, em algum grau, esses processos se relacionem.

## LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS

Embora tenhamos planejado com cuidado o desenho deste trabalho, houve imprevistos, ao longo de seu desenvolvimento, ou impossibilidades devidas às contingências, que levaram a algumas limitações.

A primeira delas se refere ao número de informantes. Embora o curso tenha sido oferecido para a comunidade tanto interna quanto externa à Universidade, o número de vagas disponibilizadas não foi completamente preenchido. Além disso, houve casos de desistência, o que diminuiu ainda mais os dados que puderam, de fato, ser analisados. Certamente, um número maior de informantes poderia permitir outras perspectivas de análise, inclusive de tipo individual, e dar mais consistência aos resultados.

A segunda limitação da pesquisa se refere a não termos adotado um grupo controle, que não receberia instrução específica para o desenvolvimento da competência pragmática. Assim como não foi possível contar com um número maior de informantes em cada um dos grupos experimentais, não foi viável a formação de um terceiro grupo. Independentemente da avaliação sobre a eficácia dos dois tipos de instrução, o trabalho com um grupo controle nos daria maior respaldo na comparação, além de nos permitir dialogar mais diretamente também com os estudos que utilizaram dados de um terceiro grupo (KOIKE & PERSON, 2005; ALCÓN-SOLER, 2005, 2007; MARTÍNEZ-FLOR & FUKUYA, 2005; TAKIMOTO, 2007; ULBEGI, 2009; NGUYEN *et al*, 2012; GAUCI 2012; POURZANDI & EBADI, 2019).

Outra limitação diz respeito à não realização de um pós-teste tardio. Conforme relatamos, muitos dos participantes da pesquisa não fazem diretamente parte da comunidade acadêmica. Dessa forma, por não frequentarem outras atividades regulares na Universidade, seria bastante difícil reuni-los novamente, semanas após o término do curso, para mais um teste. Um pós-teste tardio nos permitiria verificar se aquilo que percebemos como efeito do tratamento didático se preserva após a intervenção. Os resultados poderiam trazer contribuições para o campo e, além disso, serem comparados com aqueles que foram encontrados pelas pesquisas que verificaram se e em que medida os efeitos do tratamento didático se mantêm com o passar do tempo (KOIKE & PERSON, 2005; ALCÓN-SOLER, 2007; GHOBADI & FAHIM; 2009; ULBEGI, 2009; NGUYEN *et al*, 2012; GAUCI 2012; FORDYCE, 2014).

Como perspectiva para novas investigações, podemos sugerir a utilização de outros instrumentos de coleta de dados. Embora tenhamos trabalhado com três métodos diferentes – *role plays*, ODCTs e WDCTs – os quais nos permitiram examinar tanto aspectos do

conhecimento procedural quanto características relativas ao conhecimento declarativo dos aprendizes, seria também válida - sobretudo para melhor analisar a competência (meta) pragmática - a aplicação de questionários de conscientização ou entrevistas retrospectivas. Por meio desses testes, os informantes podem justificar suas escolhas (ALCÓN-SOLER, 2017) e, desse modo, seria possível focalizar não só os resultados, mas buscar entender também o processo, já que informações sobre a forma como os aprendizes “pensam” poderiam ajudar a entender melhor seu comportamento (TATEYAMA, 2001).

Nesse mesmo sentido, em estudos futuros, seria possível aderir a diferentes formas para a avaliação da competência pragmática dos aprendizes. Além das análises quantitativas e qualitativas, os dados podem ser submetidos a uma avaliação de grupos que, por sua vez, podem ser formados pelos próprios aprendizes, por pessoas “leigas” às questões que envolvem o ensino da pragmática e a pessoas experientes que atuem no contexto de ensino e pesquisa (KÁDÁR; HAUGH, 2013; SANTORO & NASCIMENTO-SPADOTTO, 2020; SANTORO & PORCELLATO, 2020).

Por fim, para o desenvolvimento de novas pesquisas, seria útil programar um tempo maior de tratamento. No contexto em que nosso trabalho foi desenvolvido, um curso mais longo do que aquele que foi ofertado (6 semanas) poderia aumentar os casos de desistência. Entretanto, é certo que mais tempo para a instrução didática favoreceria a apresentação de mais exemplos da língua em uso, o que conseqüentemente intensificaria o contato com o objeto de ensino. Especialmente no caso da instrução explícita, em um curso com duração mais longa, seria possível ainda desenvolver atividades relacionadas à avaliação diagnóstica, que levariam a uma maior conscientização sobre a realização do pedido de desculpas. Além disso, poder voltar de maneira mais intensiva aos debates poderia favorecer, inclusive, uma análise das diferenças e semelhanças entre a realização do pedido de desculpas em português (L1) e italiano (LE) (OLSHTAIN & COHEN, 1991).

Ainda com tais limitações, esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, trazer contribuições para campo da ILP, sobretudo, no que tange ao ensino da pragmática do italiano a aprendizes brasileiros. De fato, o objetivo maior, ao se adotar uma prática didática que contemple o desenvolvimento da competência pragmática, é conscientizar os aprendizes sobre os efeitos da língua em uso e, assim, disponibilizar os recursos necessários para que possam fazer suas escolhas de maneira autônoma e consciente.

## REFERÊNCIAS

- AIJMER, K. **Conversational routines in English: convention and creativity**. London; New York: Longman, 1996.
- ALCÓN-SOLER, E. Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? **System**, v. 33, n. 3, p. 417–435, 2005.
- ALCÓN-SOLER, E. Fostering EFL Learners' Awareness of Requesting Through Explicit and Implicit Consciousness-Raising Tasks. In: GARCÍA MAYO, M. DEL P. (Ed.) **Investigating Tasks in Formal Language Learning**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 221–241.
- ALEMI, M.; BEMANI, M.; ROODI, F. Pragmatic Investigation in Three Global English Textbooks. **Culture and Society**, n. 36, p. 6, 2013.
- ARMENGAUD, F. **A Pragmática**. São Paulo: Parábola, 2006.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. São Paulo: Artes Médicas, 1990.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. 7. ed. Oxford: Oxford Univ. Press, 1990.
- BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, p. 77–128, 2003.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 449, 1982.
- BARDOVI-HARLIG, K. Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics. **Language Learning**, v. 49, n. 4, p. 677–713, 1999.
- BARDOVI-HARLIG, K. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Eds.). **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BARDOVI-HARLIG, K.; MOSSMAN, S.; VELLENGA, H. E. The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 3, p. 324–350, 2015.
- BARRON, A. **Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context**. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins, 2003.
- BAZZANELLA, C. **Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione**. Nuova ed. ampliata. Roma: Laterza, 2008.
- BEAN, J. M.; JOHNSTONE, B. Workplace reasons for saying you're sorry: Discourse task

- management and apology in telephone interviews. **Discourse Processes**, v. 17, n. 1, p. 59–81, 1994.
- BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T. Sociolinguistic Variation in Face-Threatening Speech Acts. In: EISENSTEIN, M. R. (Ed.) **The Dynamic Interlanguage**. Boston, MA: Springer US, 1989. p. 199–218.
- BEEBE, L. M.; TAKAHASHI, T.; ULISS-WELTZ, R. Pragmatic transfer in ESL refusals. In: ANDERSEN, E.; KRASHEN, S. D. (Eds.) **Developing communicative competence in a second language**. New York: Newbury House, 1989. p. 55–73.
- BIALYSTOCK, E. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Eds.) **Interlanguage pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993.
- BILLMYER, K. “I really like your lifestyle”: ESL learners learning how to compliment. **Penn Working Papers in Educational Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 31–48, 1990.
- BLUM-KULKA, S. Learning to Say What You Mean in a Second Language; a Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language. **ERIC - Institute of Education Sciences**, p. 1–61, 1980.
- BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. **Cross-cultural pragmatics: requests and apologies**. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1989.
- BORNETO, C. S. (ED.). **C’era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere**. 5. ed. Roma: Carocci, 2005.
- BOXER, D.; PICKERING, L. Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. **ELT Journal**, v. 49, n. 1, p. 44–58, 1995.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1987.
- BUSINARO, B. Lo scusarsi tra convenzione e conversazione. **Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata**, v. 31, n. 3, p. 471–502, 2002.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARD, J. C.; SCHMIDT (Eds.) **Language and communication**. London; New York: Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1–47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (Eds.) **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. p. 41–57.
- CELCE-MURCIA, M.; ZOLTAN, Z.; THURRELL, S. Communicative Competence: A

- Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, p. 7–35, 1995.
- COHEN, A. D. Coming to terms with pragmatics. In: ISHIHARA, N.; COHEN, A. D. (Eds.) **Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet**. United Kingdom: Longman, 2010. p. 3–20.
- CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Ed.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 17–26.
- COSTA, J. C. **A relevância da pragmática na pragmática da relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- COULMAS, F. (Ed.) **Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech**. The Hague; New York: Mouton, 1981.
- CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 6. ed. Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub, 2008.
- DE KEYSER, R. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 17, n. 3, p. 379–410, 1995.
- DECOO, W. The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 34, n. 2, 1996.
- DEUTSCHMANN, M. **Apologising in British English**. Umeå: Umeå Universitet, 2003.
- DIADORI, P. Il cinema per imparare l'italiano. In: **Insegnare la Civiltà italiana con la C maiuscola**. Roma: Edilingua, 2020. p. 126–138.
- ELLIS, R. Learning to Communicate in the Classroom: A Study of Two Language Learners' Requests. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 14, n. 1, p. 1–23, 1992.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A Psychometric Study. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, n. 02, p. 141–172, 2005.
- ELLIS, R. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In: ELL *et al.* (Eds.). **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.
- EUROPARAT (ED.). **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**, Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.



- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports. In: MARTÍNEZ-FLOR, A.; USÓ-JUAN, E. (Eds.) **Language Learning & Language Teaching**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. v. 26p. 41–56.
- FORAPANI, D. Test di ingresso e validità. Proposte per un miglioramento della performance del placement di Italiano L2/LS per studenti ispanofoni. **Language Learning in Higher Education**, v. 2, n. 1, p. 115–126, 2012.
- FORDYCE, K. The Differential Effects of Explicit and Implicit Instruction on EFL Learners' Use of Epistemic Stance. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 1, p. 6–28, 2014.
- FRANGIOTTI, G. A. **A competência sociolinguística em italiano: da análise de dados de falantes nativos ao ensino implícito e explícito para brasileiros**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.
- FRANGIOTTI, G. A.; FREITAS, P. G. DE. A dicotomia implícito-explícito no ensino de línguas: uma proposta de atualização / The implicit-explicit dichotomy in language teaching: an update proposal. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 1, p. 121–152, 2021.
- FRASER, B. On Apologizing. In: COULMAS, F. (Ed.) **Rasmus Rask Studies in Pragmatic Linguistics - Volume 2: Conversational Routine**. The Hague; New York: De Gruyter Mouton, 1981. p. 259–272.
- FUKUYA, Y. J.; MARTÍNEZ-FLOR, A. The Interactive Effects of Pragmatic-Eliciting Tasks and Pragmatic Instruction. **Foreign Language Annals**, v. 41, n. 3, p. 478–500, 2008.
- GHEZZI, C.; MOLINELLI, P. Italian scusa from politeness to mock politeness. **Journal of Pragmatics**, v. 142, p. 245–257, 2019.
- GHOBADI, A.; FAHIM, M. The effect of explicit teaching of English “thanking formulas” on Iranian EFL intermediate level students at English language institutes. **System**, v. 37, n. 3, p. 526–537, 2009.
- GLASER, K. The Neglected Combination: A Case for Explicit-Inductive Instruction in Teaching Pragmatics in ESL. **TESL Canada Journal**, v. 30, n. 7, p. 150, 2014.
- GOFFMAN, E. **Relations in public**. New York: Basic, 1971.
- GOFFMAN, E. The structure of remedial interchanges. In: HARRÉ, R. (Ed.) **Life sentences. Aspects of the social role language**. London: John Wiley and Sons, 1976. p. 66–74.
- GOLATO, A. Studying Compliment Responses: A Comparison of DCTs and Recordings of Naturally Occurring Talk. **Applied Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 90–121, 2003.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.) **Speech Acts - Syntax and Semantics 3**. New York: Academic Press, 1975. p. 41–58.
- GUERRA, A. F.; MARTÍNEZ-FLOR, A. Requests in films and in EFL textbooks: a

- comparison. **Estudios de lingüística inglesa aplicada**, v. 4, p. 17–34, 2003.
- HOLMES, J. Modifying Illocutionary Force. **Journal of Pragmatics**, v. 8, p. 345–365, 1984.
- HOLMES, J. Apologies in New Zealand English. **Language in Society**, v. 19, n. 2, p. 155–199, 1990.
- HOUSE, J.; KASPER, G. Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen. **Die Neueren Sprachen**, v. 80, p. 42–55, 1981.
- HOUSEN, A.; PIERRARD, M. Investigating Instructed Second Language Acquisition. In: HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (Eds.) **Investigations in Instructed Second Language Acquisition**. De Gruyter: De Gruyter, 2005. p. 1–27.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972.
- ISHIHARA, N.; COHEN, A. D. **Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet**. 1. ed ed. Harlow, England: Pearson Longman, 2010.
- KÁDÁR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- KASPER, G. Pragmatic transfer. **Interlanguage studies bulletin (Utrecht)**, v. 8, n. 3, p. 203–231, 1992.
- KASPER, G. Can pragmatic competence be taught? **Second Language Teaching & Curriculum Center**, p. disponível em: [www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06](http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06), 1997.
- KASPER, G. Data collection in pragmatics research. In: SPENCER-OATEY, H. (Ed.). **Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures**. London: Continuum, 2000. p. 316–369.
- KASPER, G. Classroom research on interlanguage pragmatics. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Eds.) **Pragmatics in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 33–60.
- KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (EDS.). **Interlanguage pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993.
- KASPER, G.; DAHL, M. Research Methods in Interlanguage Pragmatics. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 2, p. 215–247, 1991.
- KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatic development in a second language**. Malden, Mass.: Blackwell, 2002.
- KASPER, G.; SCHMIDT, R. Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, n. 2, p. 149–169, 1996.
- KATONA, L.; DÖRNYEI, Z. A teacher friendly way to test language proficiency. **Forum**, v. 31, n. 2, p. 35–39, 1993.

- KOIKE, D. A.; PEARSON, L. The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. **System**, v. 33, n. 3, p. 481–501, 2005.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.
- LANDULFO, C. L. (Re)significando o ensino do italiano: práticas plurais, democráticas e reflexivas. **Revista Italiano UERJ**, v. 10, n. 2, p. 97–115, 2019.
- LEECH, G. N. **Principles of pragmatics**. London; New York: Longman, 1983.
- LEECH, G. N. **The pragmatics of politeness**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2014.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.
- LIMBERG, H. Teaching how to apologize: EFL textbooks and pragmatic input. **Language Teaching Research**, v. 20, n. 6, p. 700–718, 2016.
- MARCONDES, D. Desenvolvimentos recentes na teoria dos atos de fala. **O que nos faz pensar: Revista do Departamento de Filosofia da PUC-Rio**, v. 17, p. 25–39, 2003.
- MARTÍNEZ-FLOR, A. Teaching Apology Formulas at the Discourse Level: Are Instructional Effects Maintained over Time? **Elia**, n. 16, p. 13–48, 2006.
- MARTÍNEZ-FLOR, A.; FUKUYA, Y. J. The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. **System**, v. 33, n. 3, p. 463–480, 2005.
- MAUGERI, G. Insegnare l'italiano a stranieri attraverso la letteratura e il cinema d'autore. In: MARIN, T. (Ed.) **Insegnare la Civiltà italiana con la C maiuscola**. Roma: Edilingua, 2020. p. 65–71.
- MEIER, A. J. What's the Excuse?: Image Repair in Austrian German. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. ii, p. 197–208, 1997.
- MEIHAMI, H.; KHANLARZADEH, M. Pragmatic Content in Global and Local ELT Textbooks: A Micro Analysis Study. **SAGE Open**, v. 5, n. 4, p. 1–10, 2015.
- MHEREB, A. L. DE A. **A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro**. Mestrado em Língua e Literatura Italiana - São Paulo: Universidade de São Paulo, 27 mar. 2020.
- NGUYEN, T. T. M.; PHAM, T. H.; PHAM, M. T. The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. **Journal of Pragmatics**, v. 44, n. 4, p. 416–434, 2012.
- NORRICK, N. R. Expressive illocutionary acts. **Journal of Pragmatics**, v. 2, n. 3, p. 277–291, 1978.

- NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n. 3, p. 417–528, 2000.
- NUZZO, E. **Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda**. Perugia: Guerra edizioni, 2007.
- NUZZO, E. La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. **Revista de Italianística**, v. XXVI, p. 5–29, 2013.
- NUZZO, E. Comparing Textbooks and TV Series as Sources of Pragmatic Input for Learners of Italian as a Second Language: The Case of Compliments and Invitations. In: GESUATO, S.; BIANCHI, F.; CHENG, W. (Eds.) **Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 85–108.
- NUZZO, E. Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. In: SANTORO, E.; VEDDER, I. (Eds.). **Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2016. p. 15–27.
- NUZZO, E.; GAUCI, P. **Insegnare la pragmatica in italiano L2: recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici**. 1. ed. Roma: Carocci, 2012.
- OGIERMANN, E. Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. **Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture**, v. 5, n. 2, 2009.
- OGIERMANN, E. Discourse completion tasks. In: JUCKER, A. H.; SCHNEIDER, K. P.; BUBLITZ, W. (Eds.). **Methods in Pragmatics**. Berlin: De Gruyter, 2018. p. 229–256.
- OLSHTAIN, E. Apologies across cultures. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Eds.) **Cross-cultural pragmatics: requests and apologies**. Norwood, New Jersey: Ablex Pub. Corp., 1989. p. 155–173.
- OLSHTAIN, E.; COHEN, A. Apology: A speech act set. In: **Sociolinguistics and language acquisition**. Eowley: Newbury House, 1983. p. 18–36.
- OLSHTAIN, E.; COHEN, A. The learning of complex speech act behavior. **TESL Canada Journal**, v. 7, p. 45–65, 1990.
- OLSHTAIN, E.; COHEN, A. Teaching speech act behavior to nonnative speakers. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. Cambridge, MA: Newbury House, 1991. p. 154–165.
- OWEN, M. **Apologies and remedial interchanges: a study of language use in social interaction**. Berlin; New York: Mouton Publishers, 1983.
- PAIVA, V. L. M. DE O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

- PETRAKI, E.; BAYES, S. Teaching oral requests: An evaluation of five English as a second language coursebooks. **Pragmatics**, v. 23, n. 3, p. 499–517, 2013.
- PHIPPS, A. M.; GONZALEZ, M. **Modern languages: learning and teaching in an intercultural field**. London; Thousand Oaks, Calif: Sage, 2004.
- PORCELLATO, A. M. **A competência (meta)pragmática em italiano L2/LE: da análise do ato de fala do pedido em livros didáticos à elaboração e experimentação de propostas para o ensino**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.
- POURZANDI, M.; EBADI, S. The effect of teaching pragmatics explicitly vs. Implicitly on language learning and teaching performance. **Religión - Revista de Ciencias sociales y humanidades**, v. 4, n. 18, p. 85–89, 2019.
- QUAGLIO, P. **Television dialogue: the sitcom Friends vs. natural conversation**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 2009.
- REN, W.; HAN, Z. The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. **ELT Journal**, v. 70, n. 4, p. 424–434, 2016.
- RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: Special Book Services, 2006.
- RILEY, P. “Well don’t blame me” On the interpretation of pragmatic errors. In: OLEKSY, W. (Ed.). **Contrastive Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1989. p. 231–249.
- RINTELL, E.; MITCHELL, C. Studies of requests and apologies: An inquiry into method. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Eds.). **Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies**. Norwood, N.J.: Ablex, 1989.
- ROBINSON, J. D. The Sequential Organization of “Explicit” Apologies in Naturally Occurring English. **Research on Language & Social Interaction**, v. 37, n. 3, p. 291–330, 2004.
- ROSE, K. R. Pragmatics in the classroom: Theoretical concerns and practical possibilities. **Pragmatics and Language Learning**, v. 8, p. 267–295, 1997.
- ROSE, K. R. Teachers and students learning about requests in Hong Kong. In: HINKEL, E. (Ed.) **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 167–180.
- ROSE, K. R. Compliments and compliment responses in film: Implications for pragmatics research and language teaching. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 39, n. 4, p. 309–326, 2001.
- ROSE, K. R. On the effects of instruction in second language pragmatics. **System**, v. 33, n. 3, p. 385–399, 2005.
- ROSE, K. R.; KASPER, G. **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge

University Press, 2001.

SABINO, M. A. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa.** Dissertação de mestrado—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SANTORO, E. A constituição de um corpus de italiano falado para o estudo de pedidos e pedidos de desculpas: considerações sobre a validade interna e externa dos dados. In: MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (Eds.) **Proceedings of the VII GSCP International Conference: Speech and Corpora.** Firenze: Firenze University press, 2012. p. 103–107.

SANTORO, E. Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi: un esempio per l'italiano come seconda lingua. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Eds.) **Estudos Italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil.** Chapecó: Argos, 2014. p. 225–245.

SANTORO, E.; NASCIMENTO-SPADOTTO, L. Diversi modi di valutare la competenza pragmatica in L2: uno studio con apprendenti brasiliani di italiano. In: NUZZO, E.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (Eds.) **Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda.** Firenze: Franco Cesati, 2020. p. 59–69.

SANTORO, E.; PORCELLATO, A. M. Língua, cultura e cognição: um estudo do ato de fala do pedido em italiano, português brasileiro, espanhol argentino e alemão. **PERcursos Linguísticos**, v. 10, n. 26, p. 49–71, 2020.

SBISÀ, M. Illocutionary force and degrees of strength in language use. **Journal of Pragmatics**, v. 33, n. 12, p. 1791–1814, 2001.

SBISÀ, M. **Linguaggio, ragione, interazione: Per una pragmatica degli atti linguistici.** Edição digital ed. [s.l: s.n.].

SCHLENKER, B. R.; DARBY, B. W. The use of apologies in social predicaments. **Social Psychology Quarterly**, v. 44, n. 3, p. 271–78, 1981.

SCHMIDT, R. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In: JUDD, E. (Ed.) **Sociolinguistics and language acquisition.** Rowley, Mas: Newbury House, 1983. p. 137–174.

SCHMIDT, R. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Eds.) **Interlanguage Pragmatics.** New York: Oxford, 1993. p. 21–42.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.) **Attention and awareness in foreign learning.** Honolulu, Hawai: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995. p. 1–63.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and second language**

- instruction.** London: Cambridge University Press, 2001.
- SCHMIDT, R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129–158, 1990.
- SEARLE, J. R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language.** London: Cambridge University Press, 1969.
- SEARLE, J. R. **Expression and meaning: studies in the theory of speech acts.** Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1979.
- SEARLE, J. R. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem.** Tradução: Carlos Vogt *et al*, Coimbra: Almedina, 1981.
- SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudos da teoria dos atos da fala.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, 1972.
- SIMIN, S. *et al*. The effect of explicit teaching of apologies on Persian EFL learners' performance: When e-communication helps. **International Journal of Research Studies in Language Learning**, v. 3, n. 4, 2014.
- SOUZA, D. Autoridade, autoria e livro didática. In: CORACINI, M. J. R. F. (Ed.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999. p. 27–31.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Eds.) **Input in second language acquisition.** Cambridge: Newbury House, 1985.
- TAGUCHI, N. Teaching Pragmatics: Trends and Issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 289–310, 2011.
- TAGUCHI, N. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. **Language Teaching**, v. 48, n. 1, p. 1–50, 2015.
- TAGUCHI, N. Interlanguage pragmatics. In: BARRON, A.; GU, Y.; STEEN, G. (Eds.). **The Routledge Handbook of Pragmatics.** Oxford; New York: Routledge, 2017. p. 153–167.
- TAKAHASHI, S. The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In: MARTÍNEZ-FLOR, A.; USÓ-JUAN, E. (Eds.) **Language Learning & Language Teaching.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. v. 26p. 127–142.
- TAKIMOTO, M. The Effects of Input-Based Tasks on the Development of Learners' Pragmatic Proficiency. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 1, p. 1–25, 2007.
- TATEYAMA, Y. Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In: ROSE, K. R.; KASPER, G. (Eds.) **Pragmatics in language teaching.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 200–222.
- TATSUKI, D. **What is Authenticity?** Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG

- Conference. **Anais** Shizuoka, Japan: Tokai University College of Marine Science, 2006.
- THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 91–112, 1983.
- TROSBORG, A. **Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- TURNBULL, W. An appraisal of pragmatic elicitation techniques for the social psychological study of talk: The case of request refusals. **Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)**, v. 11, n. 1, p. 31–61, 2001.
- ÜLBEGİ, E. The Effects of Implicit vs. Explicit Instruction on Pragmatic Development: Teaching Polite Refusals in English. **Eğitim Fakültesi Dergisi**, v. XXII, n. 2, p. 327–356, 2009.
- VELLENGA, H. Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely? **Teaching English as Second or Foreign Language**, v. 8, n. 2, p. 1–16, 2004.
- VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**. Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas - São Paulo: Universidade de São Paulo, 29 ago. 2012.
- WILDNER-BASSETT, M. **Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage**. Tübingen: Narr, 1984.
- WILDNER-BASSETT, M. Teaching “polite noises”: Improving advanced adult learners’ repertoire of gambits. In: KASPER, G. (Ed.) **Learning, teaching and communication in the foreign language classroom**. Århus: Aarhus University Press, 1986. p. 163–178.
- WILDNER-BASSETT, M. Intercultural pragmatics and proficiency: “Polite” noises for cultural appropriateness. **International Review of Applied Linguistics**, v. 32, p. 3–17, 1994.
- WOLFSON, N. Compliments in Cross-Cultural Perspective. **TESOL Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 117–124, 1981.
- WOLFSON, N.; MANES, J. The compliment as a social strategy. **Papers in Linguistics**, v. 13, n. 3, p. 389–410, 1980.



# APÊNDICES

## APÊNDICE I - Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, **autorizo** o registro de minha participação na pesquisa desenvolvida pela doutoranda **Luciane do Nascimento Spadotto** e pela **Profa. Dra. Elisabetta Santoro** do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Através do curso **L'Italiano di Oggi: Lingua e Cultura nella vita di tutti i giorni**, a pesquisa tem por objetivo estudar, do ponto de vista linguístico, interações verbais da vida cotidiana. Como instrumentos, poderão ser utilizados questionários e gravações em áudio e vídeo.

Estou ciente de que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, até mesmo relativos à metodologia do trabalho.

Declaro saber que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não prevê nenhum tipo de pagamento.

Declaro saber também que, caso seja necessário projetar a gravação em vídeo em contexto científico e acadêmico, a imagem da face do participante da pesquisa será totalmente preservada por borrão digital.

- Autorizo a gravação em áudio e vídeo e apenas a utilização das transcrições.
- Autorizo a gravação em áudio e vídeo e a utilização das transcrições e do áudio.
- Autorizo a gravação em áudio e vídeo e a utilização das transcrições, do áudio e das imagens.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura

Agradecemos pela sua preciosa colaboração com esta pesquisa!

## APÊNDICE II – Grupo EXPL – Aula 1: O pedido de desculpas

### L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI

Insegnante: Luciane do Nascimento Spadotto

#### GRUPPO 1

Nome e cognome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### LEZIONE 2

#### 1. Leggi e il testo che segue, poi guarda il trailer del film “Manuale d’Amore”:

##### Manuale d'amore

(Italia – 2005)

Manuale d'amore è un film uscito nelle sale italiane il 18 marzo 2005. È stato diretto da Giovanni Veronesi ed è diviso in quattro episodi:

##### **Innamoramento**

Giulia e Tommaso si incontrano per caso, lui se ne innamora all'istante, e nonostante inizialmente Giulia non ne voglia sapere del giovane spasimante, tra i due dopo una romantica "cenetta" tra sorelle, camerieri impiccioni e borsette dimenticate, nasce l'amore, fatto di baci, fino ad arrivare alla proposta ed al matrimonio.

##### **Crisi**

Barbara e Marco sono una coppia in crisi, vicini alla separazione. Lei è la classica moglie piena di iniziative non accolte dal marito, che infatti col passare del tempo diventa più noioso.

##### **Tradimento**

Una vigilessa viene tradita dal marito. Sfogherà la sua rabbia sugli automobilisti, diventando la vigilessa più spietata di Roma: dopo un breve e fugace tradimento anche da parte di lei, i due coniugi si ricongiungeranno.

##### **Abbandono**

Goffredo viene abbandonato dalla moglie Margherita. Dopo diversi, rocamboleschi tentativi di rivalsa e riconquista, Goffredo si rassegna (Io non sono abbastanza forte per sopportare questo distacco, non sono di quelli che decidono di smettere di fumare e buttano il pacchetto). Ma proprio quando la disperazione si fa più nera, incontrerà il volto amico di Livia. I due diventano confidenti e il film si chiude su una loro passeggiata sulla spiaggia, verso un appuntamento che promette molto bene per entrambi.



Carlo Verdone e Sabrina Impacciatore in una scena del film

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

**Trailer:** <https://www.youtube.com/watch?v=BgkCXL9Rb8U>

**2. Perché Tommaso è tornato a casa di Giulia?**

- Per riportarle il gatto
- Per chiedere il suo numero di telefono
- Per chiedere scusa
- Per offrire un passaggio

*«Senti... io non ero passato per caso qua davanti per riportarti il gatto. Ero passato veramente per chiedere scusa a te a alla tua amica perché ieri l'ho aggredita in un modo veramente vergognoso, anzi...»*



**3. Nella vita quotidiana per quali motivi normalmente si chiede scusa a qualcuno? Scrivi sotto alcuni esempi...**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**4. Guarda adesso due video...**

 <p style="text-align: center;">Situazione 1</p>	 <p style="text-align: center;">Situazione 2</p>
---	--

**5. Guarda un'altra volta i video e completa la tabella sotto per ognuna delle due situazioni:**

- a. Per quale motivo uno dei partecipanti chiede scusa?
- b. Che rapporto sembra esserci tra i partecipanti?

	Motivo	Rapporto tra i partecipanti
Situazione 1		
Situazione 2		

**6. Leggi ora le trascrizioni dei dialoghi...**

<p><b>Situazione 1</b></p> <p><b>A:</b> Ehi  <b>B:</b> Ehi ce l'ho fatta...  <b>A:</b> Ahhhhhiii...  <b>B:</b> Ah scusami! scusami!  <b>A:</b> Dolore...  <b>B:</b> Ah scusami, guarda, non è che, cioè... come sai io sono...  <b>A:</b> E non avrai esagerato con questa valigia?  <b>B:</b> Ah no, guarda scusa ti ho fatto male, eh?  <b>A:</b> Senti, vuoi farti aiutare per metterla su.  <b>B:</b> Sì, è perché si è aperta, si è rotta, non so che è successo.  <b>A:</b> Ti aiuto, dai!  <b>B:</b> Grazie...</p>	<p><b>Situazione 3</b>          (...)</p> <p><b>A:</b> Ehh Mari?  <b>B:</b> Sì...  <b>A:</b> Io sono mortificata, chiedo scusa, eh non ho visto la luce, non l'ho trovata.  <b>B:</b> Vabbè... che è successo?  <b>A:</b> È caduto il vaso.  <b>B:</b> Quale vaso?  <b>A:</b> Quello in bagno sulla mensola.  <b>B:</b> Quello di vetro?  <b>A:</b> Quello di Murano, sì... Ti giuro... ti chiedo scusa... guarda, se mi dici quanto l'hai pagato...  <b>A:</b> Guarda non mi ricordo perché me l'hanno regalato. Ma è riparabile?  <b>A:</b> Eh... mille pezzetti...  <b>B:</b> Eh guarda...  <b>A:</b> Guarda, io sono veramente molto sfigata.  <b>B:</b> Mamma, ma non fa niente.  <b>A:</b> No no, veramente, cioè, ti chiedo proprio scusa. Non l'ho fatto apposta, non ho visto la luce, stava messa...  <b>B:</b> Tranquilla, respira, tranquilla.  <b>A:</b> Sicura?  <b>B:</b> Sì, sì...</p>
---	--

**7. Scrivi nella tabella le risposte alle domande che seguono:**

- Che parola/espressione è utilizzata in ognuna delle due situazioni per chiedere scusa?
- Ci sono parole o strategie che servono a rafforzare la richiesta di scuse?
- Che cosa viene detto oltre alla richiesta di scuse?

	Parola/espressione per chiedere scusa	Parole o strategie per rafforzare la richiesta di scuse	Oltre a chiedere scusa...
Situazione 1			

<b>Situazione 2</b>			
---------------------	--	--	--

**8. Per riflettere...**

a. La “gravità” delle scuse...

- passare con la rotella di una **valigia** sul piede di qualcuno (A)?
- rompere un prezioso **vaso** a casa di qualcuno (B)?

Utilizzando la linea sotto che va da “**poco grave**” a “**molto grave**”, inserisci nel punto che ti sembra più adeguato le lettere A e B che corrispondono ai due motivi citati sopra per cui si può chiedere scusa...

**poco grave** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ **molto grave**

b. Riguarda la colonna “**Oltre a chiedere scusa...**” dell’ultima tabella che hai riempito. Che funzione hanno, secondo te, le parole/espressioni utilizzate dall’interlocutore insieme alla richiesta di scuse?

---



---

c. Ti sembra che ci siano differenze tra le parole/espressioni utilizzate per chiedere scusa nei casi in cui il motivo è più o meno grave? Se la tua risposta è sì, quali credi che siano queste differenze?

---



---

d. Che relazione può esserci tra quello che viene detto (parole/espressioni utilizzate per chiedere scusa e parole/espressioni con altre funzioni) e il rapporto tra gli interlocutori?

---



---

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

- 1. Adesso ti verranno mostrati due filmati senza audio. Guardali e scrivi poi un dialogo che ti sembri adatto a ciascuno di loro:**



**Situazione 1**



**Situazione 2**



APÊNDICE III – Grupo EXPL – Aula 2: O pedido de desculpas

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**LEZIONE 3**

**1. Guarda i due video...**



**2. Guarda un'altra volta i video e completa la tabella sotto per ognuna delle due situazioni:**

- a. Per quale motivo uno dei partecipanti chiede scusa?
- b. Che rapporto sembra esserci tra i partecipanti?

	<b>Motivo</b>	<b>Rapporto tra i partecipanti</b>
<b>Situazione 1</b>		
<b>Situazione 2</b>		

**3. Leggi ora le trascrizioni dei due dialoghi...**

<p><b>Situazione 1</b></p> <p><b>A:</b> Oh! Mi scusi!  <b>B:</b> Ah sì...  <b>A:</b> Mi scusi!  <b>B:</b> Prego.  <b>A:</b> Prego.</p>	<p><b>Situazione 3</b></p> <p><b>A:</b> Ah! Mi scusi, mi scusi! Non volevo veramente. Mi dispiace.  <b>B:</b> Ci mancherebbe altro!  <b>A:</b> Cosa posso fare?  <b>B:</b> Niente vado in bagno. Grazie, grazie.  <b>A:</b> Mi scusi...</p>
--	---

**4. Scrivi nella tabella le risposte alle domande che seguono:**

- a. Che parola/espressione è utilizzata in ognuna delle due situazioni per chiedere scusa?
- b. Ci sono parole o strategie che servono a rafforzare la richiesta di scuse?
- c. Che cosa viene detto oltre alla richiesta di scuse?

	<b>Parola/espressione per chiedere scusa</b>	<b>Parole o strategie per rafforzare la richiesta di scuse</b>	<b>Oltre a chiedere scusa...</b>
<b>Situazione 1</b>			
<b>Situazione 2</b>			

**5. Per riflettere...**

- a. Quanto è grave...
  - aprire lo **sportello** della macchina contro qualcuno (A)
  - far cadere del **caffè** sui vestiti di qualcuno (B)

Utilizzando la linea sotto che va da “poco grave” a “molto grave”, inserisci nel punto che ti sembra più adeguato le lettere A e B che corrispondono ai due motivi citati sopra per cui si può chiedere scusa...

poco grave \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ molto grave

- b. Riguarda la colonna “Oltre a chiedere scusa...” dell’ultima tabella che hai riempito. Che funzione hanno, secondo te, le parole/espressioni utilizzate dall’interlocutore insieme alla richiesta di scuse?

---

---

---

---

- c. Ti sembra che ci siano differenze tra le parole/espressioni utilizzate per chiedere scusa nei casi in cui il motivo è più grave o meno grave? Se la tua risposta è sì, quali sarebbero queste differenze?

---

---

---

---

- d. Che relazione può esserci tra quello che è detto (parole/espressioni utilizzate per chiedere scusa e parole/espressioni con altre funzioni) e il rapporto tra gli interlocutori?

---

---

---

---

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



**Situazione 1**



**Situazione 2**

APÊNDICE IV – Grupo EXPL – Aula 3: O conselho

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**LEZIONE 4**

1. Guarda lo spezzone del film *Manuale d'amore*. Tommaso è angosciato perché Giulia non risponde alle sue chiamate. Che consiglio gli dà Dante?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2. In quali situazioni della vita quotidiana normalmente si chiede un consiglio a qualcuno? Scrivi sotto alcuni esempi...

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Quando è stata l'ultima volta in cui hai chiesto un consiglio a qualcuno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Quando hai bisogno di un consiglio a chi lo chiedi con più frequenza? Perché?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quando è stata l'ultima volta in cui hai dato un consiglio a qualcuno? Racconta.

---

---

6. Pensi di essere un «buon consigliere»? Perché?

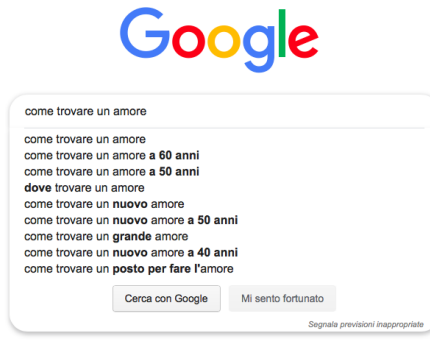
---

---

---

---

7. Che consiglio daresti? Scegli uno dei casi riportati sotto e scrivi...

<p><b>Situazione 1</b></p>  <p>Google</p> <p>come cambiare lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"><li>come cambiare lavoro</li><li>come cambiare lavoro a 50 anni</li><li>come cambiare lavoro a 45 anni</li><li>come cambiare lavoro a 30 anni</li><li>come cambiare lavoro the sims 4</li><li>come cambiare lavoro a 43 anni</li><li>come cambiare lavoro a 35 anni</li><li>come cambiare lavoro da insegnante</li><li>come cambiare lavoro a 55 anni</li><li>come cambiare lavoro dopo i 50 anni</li></ul> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Segnala previsioni inappropriate</small></p>	<p><b>Situazione 2</b></p>  <p>Google</p> <p>come trovare un amore</p> <ul style="list-style-type: none"><li>come trovare un amore</li><li>come trovare un amore a 60 anni</li><li>come trovare un amore a 50 anni</li><li>dove trovare un amore</li><li>come trovare un nuovo amore</li><li>come trovare un nuovo amore a 50 anni</li><li>come trovare un grande amore</li><li>come trovare un nuovo amore a 40 anni</li><li>come trovare un posto per fare l'amore</li></ul> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Segnala previsioni inappropriate</small></p>
<p><b>Situazione 3</b></p>  <p>Google</p> <p>come avere una vita sana</p> <p>come avere una vita sana</p> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Google omette in: portugues (erassi) Segnala previsioni inappropriate</small></p>	<p><b>Situazione 4</b></p>  <p>Google</p> <p>come smettere di</p> <ul style="list-style-type: none"><li>come smettere di fumare</li><li>come smettere di russare</li><li>come smettere di bere</li><li>come smettere di mangiare</li><li>come smettere di tossire</li><li>come smettere di fumare libro</li><li>come smettere di piangere</li><li>come smettere di vomitare</li><li>come smettere di allattare</li><li>come smettere di pensare</li></ul> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Segnala previsioni inappropriate</small></p>

---

---

---

---

---

- 
- 
- 
- 
8. Chiara Gamberale è una giornalista e scrittrice italiana che, tra le altre cose, collabora attivamente con la rivista italiana *Donna Moderna*. Nella sua rubrica parla con i lettori di diversi problemi. Leggi la richiesta di consiglio che le ha inviato la lettrice Isa. Che consiglio daresti tu alla ragazza?

*Cara Chiara, sono Isa e ho 30 anni. Avvocato senza neppure un cliente, fingo di studiare per il concorso in magistratura. Sono stata fidanzata per 10 anni, ma da 2 lui è scomparso e io faccio fatica a riprendermi. Il mio ex sapeva che, mentre stavamo insieme, cercavo le attenzioni di altri e alla fine mi ha detto: «O dentro o fuori». Io ho scelto “fuori”, ma ancora piango per averlo perso. Lavorativamente mi sento insoddisfatta, sentimentalmente idem. Cerco sempre e non mi accontento mai! Devo avere 100 concorsi da fare e 100 corteggiatori tra cui scegliere. Non sono mai in pace con me stessa. Trovo un uomo, devo farlo innamorare e poi, appena lui è cotto, scappo... O meglio, scappo appena so di averne a disposizione un altro, da cui comunque in futuro scapperò. Ho voglia di libertà, ma al tempo stesso paura e desiderio di avere un uomo su cui contare. Tutto questo mi fa soffrire. Perché non scelgo? Perché non sono mai felice? Alla fine sono sempre allo stesso punto: a casa a studiare, fuori in cerca di uomini.*



Da: [donnamoderna.com](http://donnamoderna.com)

- 
- 
- 
- 
- 
- 
9. Ora leggi il consiglio che ha dato Chiara Gamberale a Isa. Come lo valuti? Sei d'accordo con la giornalista? Il consiglio che hai dato tu a Isa è simile o diverso?

Carissima Isa, non immagini quanto ti senta familiare in quest'eterna adolescenza... Persone come noi non dipendono mai da qualcosa o da qualcuno: è il vuoto che ci frega, è la nostra dipendenza. Tanto che, perché tu pensassi ossessivamente a quel ragazzo, è bastato che



lui sparisse. La cattiva notizia è che questo guasto fra il cuore e la pancia si è formato quando eravamo molto piccole. La buona notizia è che si può andare a rintracciare cosa si è rotto, e per quale ragione: l'importante è concentrarsi su questo, come stai cominciando a fare tu, invece di dare la colpa della nostra insoddisfazione all'uomo o al lavoro del momento. Non sono loro che non sono abbastanza: siamo noi che vogliamo troppo, per tenerci al riparo dalla vita e dalle sue mortificazioni. Però così rischiamo di non conoscere nemmeno le gioie che potrebbe darci. Non ti pare? Un abbraccio.

Da: donnamoderna.com

## 10. Per riflettere...

- a. Secondo te, ci sono differenze tra il dare un consiglio a una persona sconosciuta o conosciuta da poco e una persona con cui si ha un rapporto più intimo?

<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
Quali credi che siano queste differenze?	Perché?

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

- 1. Sei alla fermata dell'autobus quando uno sconosciuto comincia a parlare con te. All'inizio parlate del tempo, del precario sistema dei mezzi pubblici della città, ecc. finché lui comincia a raccontare un po' della sua vita. Arriva a dire, a un certo punto, che ha appena chiuso una relazione e non sa cosa fare per non soffrire. Che cosa gli diresti?**

- 2. Sei al lavoro in un giorno normale quando un caro amico/una cara amica ti chiama per raccontare che la sua relazione di anni è finita. Lui/lei sta soffrendo molto e ti chiede un consiglio. Che cosa gli/le diresti?**

APÊNDICE V – Grupo EXPL – Aula 4: O pedido

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**LEZIONE 5**

1. Finalmente Tommaso convince Giulia ad andare al cinema con lui. Però senza l'aiuto del suo amico Dante, l'appuntamento rischierebbe di venire cancellato. Perché?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2. Ti ricordi l'ultima volta in cui hai fatto una richiesta a qualcuno? Quando è stato? Che cosa hai chiesto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Guarda ora attentamente i video che ti verranno mostrati...



Situazione 1



Situazione 2

**4. Guarda un'altra volta i video e completa la prima tabella che segue:**

- a. Per quale motivo uno dei partecipanti fa una richiesta in ogni situazione?
- b. Che rapporto sembra esserci tra i partecipanti in ogni situazione?

	<b>Richiesta</b>	<b>Rapporto tra i partecipanti?</b>
<b>Situazione 1</b>		
<b>Situazione 2</b>		

**5. Ora leggi le trascrizioni dei dialoghi e completa la prossima tabella rispondendo alle domande che seguono:**

<b>Situazione 1</b>	<b>Situazione 2</b>
<p><b>A:</b> Ben arrivata!  <b>B:</b> Grazie! Ben trovata? Come stai?  <b>A:</b> Bene, prego!  <b>B:</b> Bene.  <b>A:</b> Accomodati.  <b>B:</b> Mi posso accomodare?  <b>A:</b> Dove preferisci? Mettiti qui o...  <b>B:</b> No, no... Va bene così.  <b>A:</b> Eh, è tutto...  <b>B:</b> Solo prima di chiacchierare...  <b>A:</b> Sì, dimmi!  <b>B:</b> Se gentilmente mi dai un bicchiere d'acqua.                      Se non è...  <b>A:</b> Ah sì, sì. Fa caldo effettivamente.  <b>B:</b> ...perché io ho caldo.  <b>A:</b> Sì, sì.  <b>B:</b> Grazie, eh!</p>	<p><b>A:</b> Mi scusi. Le devo chiedere un favore grosso però.  <b>B:</b> Dica!  <b>A:</b> Nel senso che ho urgenza, non mi prende il cellulare perché... non lo so, forse qui c'è la TIM che non funziona. Ho un amico che mi sta arrivando dall'aeroporto e ho bisogno di dirgli una cosa urgentemente.  <b>B:</b> Vabbè.  <b>A:</b> Se mi fa questo grossissimo favore... Le pago caso mai la telefonata... Grazie mille! Grazie!</p>

- a. Che parola/espressione è utilizzata in ognuna delle due situazioni per realizzare la richiesta?
- b. Ci sono parole o strategie che servono a rafforzare la richiesta?
- c. Che cosa viene detto oltre alla richiesta?

	<b>Parola/espressione per realizzare la richiesta</b>	<b>Parole o strategie per rafforzare la richiesta</b>	<b>Oltre alla richiesta...</b>
<b>Situazione 1</b>			
<b>Situazione 2</b>			

**6. Per riflettere...**

e. La “difficoltà” delle richieste. Quanto è difficile...

- chiedere un **bicchiere d’acqua** (A)
- chiedere un **cellulare** (B)

Utilizzando la linea sotto che va da “**difficile**” a “**facile**”, inserisci nel punto che ti sembra più adeguato le lettere (A) e (B) che corrispondono ai due motivi citati sopra per cui si può chiedere qualcosa a qualcuno...

**difficile** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ **facile**

f. Riguarda la colonna “**Oltre alla richiesta...**” dell’ultima tabella che hai riempito. Che funzione hanno, secondo te, le parole/espressioni utilizzate dall’interlocutore insieme alla richiesta?

---



---



---

g. Ti sembra che ci siano differenze tra le parole/espressioni utilizzate per realizzare la richiesta nei casi in cui il motivo è difficile o facile? Se la tua risposta è sì, quali credi che siano queste differenze?

---



---



---

h. Che relazione può esserci tra quello che viene detto (parole/espressioni utilizzate per realizzare la richiesta e parole/espressioni con altre funzioni) e il rapporto tra gli interlocutori?

---



---



---

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

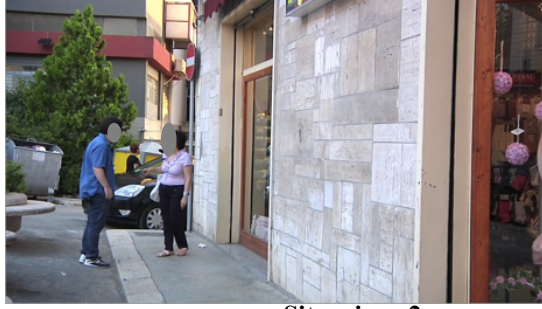
**GRUPPO 1**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



**Situazione 1**



**Situazione 2**

## APÊNDICE VI – Grupo IMPL – Aula 1: O pedido de desculpas

### L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

#### GRUPPO 2

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### LEZIONE 1

#### 1. Leggi e il testo che segue. Guarda poi il trailer del film “Manuale d’Amore”:

##### **Manuale d'amore** (Italia – 2005)

Manuale d'amore è un film uscito nelle sale italiane il 18 marzo 2005. È stato diretto da Giovanni Veronesi ed è diviso in quattro episodi:

##### **Innamoramento**

Giulia e Tommaso si incontrano per caso, lui se ne innamora all'istante, e nonostante inizialmente Giulia non ne voglia sapere del giovane spasimante, tra i due dopo una romantica "cenetta" tra sorelle, camerieri impiccioni e borsette dimenticate, nasce l'amore, fatto di baci, fino ad arrivare alla proposta ed al matrimonio.

##### **Crisi**

Barbara e Marco sono una coppia in crisi, vicini alla separazione. Lei è la classica moglie piena di iniziative non accolte dal marito, che infatti col passare del tempo diventa più noioso.

##### **Tradimento**

Una vigilessa viene tradita dal marito. Sfogherà la sua rabbia sugli automobilisti, diventando la vigilessa più spietata di Roma: dopo un breve e fugace tradimento anche da parte di lei, i due coniugi si ricongiungeranno.

##### **Abbandono**

Goffredo viene abbandonato dalla moglie

Margherita. Dopo diversi, rocamboleschi tentativi di rivalsa e riconquista, Goffredo si rassegna (Io non sono abbastanza forte per sopportare questo distacco, non sono di quelli che decidono di smettere di fumare e buttano il pacchetto). Ma proprio quando la disperazione si fa più nera, incontrerà il volto amico di Livia. I due diventano confidenti e il film si chiude su una loro passeggiata sulla spiaggia, verso un appuntamento che promette molto bene per entrambi.



Carlo Verdone e Sabrina Impacciatore in una scena del film

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

**Trailer:** <https://www.youtube.com/watch?v=BgkCXL9Rb8U>



**2. Perché Tommaso è tornato a casa di Giulia?**

- Per riportarle il gatto
- Per chiedere il suo numero di telefono
- Per chiedere scusa
- Per offrire un passaggio

*«Senti... io non ero passato per caso qua davanti per riportarti il gatto. Ero passato veramente per chiedere scusa a te a alla tua amica perché ieri l'ho aggredita in un modo veramente vergognoso, anzi...»*



**3. Nella vita quotidiana per quali motivi normalmente si chiede scusa a qualcuno? Scrivi sotto alcuni esempi...**

---

---

---

**4. Guarda adesso due video...**

 <p style="text-align: center;"><b>Situazione 1</b></p>	 <p style="text-align: center;"><b>Situazione 2</b></p>
--	---

**5. Come potrebbe essere brevemente descritta ognuna delle situazioni?**

<b>Situazione 1</b>	
<b>Situazione 2</b>	

**6. In che aspetti le situazioni si assomigliano e si differenziano?**

<b>SOMIGLIANZE</b>	<b>DIFFERENZE</b>

7. Completa le trascrizioni con i verbi che mancano:

Situazione 1	Situazione 2
<p><b>A:</b> Ehi!  <b>B:</b> Ehi! Ce l'ho fatta!  <b>A:</b> Ahhhhiiii...  <b>B:</b> Ah _____! _____!  <b>A:</b> Dolore...  <b>B:</b> Ah _____, _____, non è che, cioè... come sai io sono...  <b>A:</b> E non avrai esagerato con questa valigia?  <b>B:</b> Ah no, _____, _____ ti ho fatto male, è?  <b>A:</b> _____, vuoi farti aiutare per metterla su?  <b>B:</b> Sì, è perché si è aperta, si è rotta, non so che è successo.  <b>A:</b> Ti aiuto, dai!  <b>B:</b> Grazie!</p>	<p><b>A:</b> Ehh Mari?  <b>B:</b> Sì  <b>A:</b> Io sono mortificata, chiedo scusa, ehhe non ho visto la luce, non l'ho trovata.  <b>B:</b> Vabbè... che è successo?  <b>A:</b> È caduto il vaso.  <b>B:</b> Quale vaso?  <b>A:</b> Quello in bagno sulla mensola.  <b>B:</b> Quello di vetro?  <b>A:</b> Quello di Murano, sì... Ti giuro... ti chiedo scusa... _____, se mi dici quanto l'hai pagato...  <b>B:</b> _____, non mi ricordo perché me l'hanno regalato. Ma è riparabile?  <b>A:</b> Eh... mille pezzetti...  <b>B:</b> Eh _____...  <b>A:</b> _____, io sono veramente molto sfigata.  <b>B:</b> Mamma, ma non fa niente.  <b>A:</b> No no, veramente, cioè, ti chiedo proprio scusa. Non l'ho fatto apposta, non ho visto la luce stava messa...  <b>B:</b> Tranquilla, _____, tranquilla.  <b>A:</b> Sicura?  <b>B:</b> Sì, sì...</p>

**L'IMPERATIVO**

“Uno dei modi della flessione verbale, che esprime comando o anche, secondo i casi, consiglio, invito, preghiera, supplica, ecc., che contiene cioè l'espressione di una volontà (...)”

Treccani.it

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

1. Adesso ti verranno mostrati due filmati senza audio. Guardali e scrivi poi un dialogo che ti sembri adatto a ciascuno di loro:



**Situazione 1**



**Situazione 2**

APÊNDICE VII – Grupo IMPL – Aula 2: O pedido de desculpas

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**LEZIONE 3**

**1. Cominciamo guardando due video...**



**2. Come potrebbe essere brevemente descritta ognuna delle situazioni?**

<b>Situazione 1</b>	
<b>Situazione 2</b>	

**3. In che aspetti le situazioni si assomigliano e si differenziano?**

SOMIGLIANZE	DIFFERENZE

**4. Completa le trascrizioni con le parole/espressioni che mancano:**

Situazione 1	Situazione 2
<p><b>A:</b> Oh! _____!</p> <p><b>B:</b> Ah sì...</p> <p><b>A:</b> Mi scusi!</p> <p><b>B:</b> _____.</p> <p><b>A:</b> Prego.</p>	<p><b>A:</b> Ah! Mi scusi, mi scusi! Non _____ veramente. Mi dispiace.</p> <p><b>B:</b> Ci mancherebbe altro!</p> <p><b>A:</b> Cosa posso fare?</p> <p><b>B:</b> Niente. Vado in bagno. Grazie, grazie.</p> <p><b>A:</b> ...</p>

**L'IMPERFETTO (INDICATIVO)**

“(...) tempo del verbo che, nell’indicativo, esprime un’azione passata considerata nel suo farsi e quindi non ancora compiuta nel tempo a cui il discorso si riferisce (*andavo, credevo, sentivo, ecc.*).”

Treccani.it

L'imperfetto si usa:

- Per indicare un’azione abituale del passato;
- Per descrivere azioni, luoghi, persone, ecc. nel passato;
- Per indicare un’azione che era in corso in un momento preciso;
- Dopo ‘mentre’ per indicare due azioni che si svolgono contemporaneamente nel passato.
- In alcuni casi, nella lingua parlata, si usa l’imperfetto al posto del condizionale per esprimere un’intenzione o un desiderio.

Gramm.it – grammatica italiana per stranieri – Bonacci Editore

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

- 1. Adesso ti verranno mostrati due filmati senza audio. Guardali e scrivi poi un dialogo che ti sembra adatto a ciascuno di loro:**



**Situazione 1**





**Situazione 2**

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**LEZIONE 4**

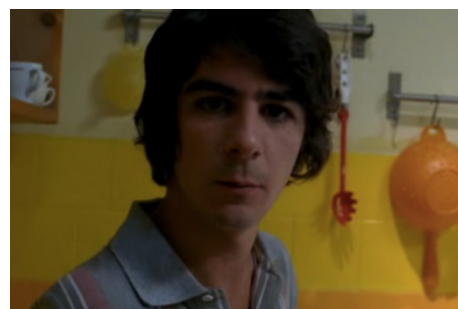
1. Guarda lo spezzone del film *Manuale d'amore*. Tommaso è angosciato perché Giulia non risponde alle sue chiamate. Che consiglio gli dà Dant

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2. In quali situazioni della vita quotidiana normalmente si chiede un consiglio a qualcuno? Scrivi sotto alcuni esempi...

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Quando è stata l'ultima volta in cui hai chiesto un consiglio a qualcuno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Quando hai bisogno di un consiglio a chi lo chiedi con più frequenza? Perché?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quando è stata l'ultima volta in cui hai dato un consiglio a qualcuno? Racconta.

\_\_\_\_\_

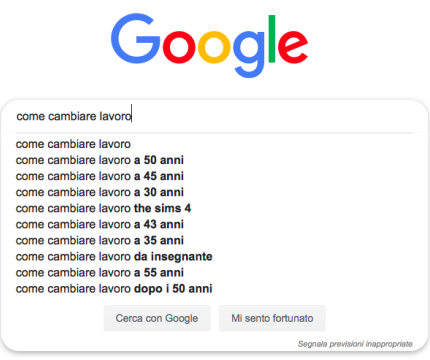
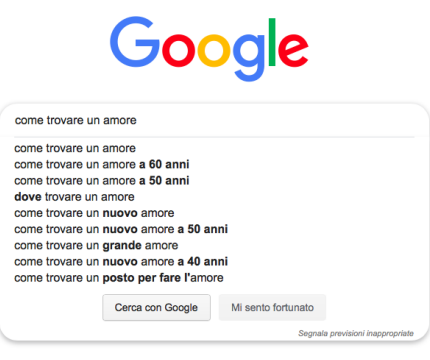
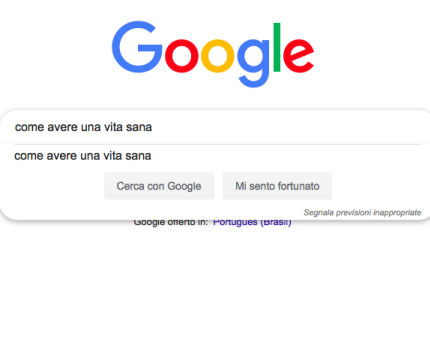
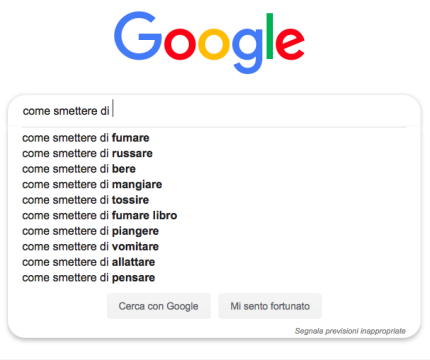
\_\_\_\_\_

6. Pensi di essere un «buon consigliere»? Perché?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Che consiglio daresti? Scegli uno dei casi riportati sotto e scrivi...

<p><b>Situazione 1</b></p>  <p>come cambiare lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>come cambiare lavoro a 50 anni</li> <li>come cambiare lavoro a 45 anni</li> <li>come cambiare lavoro a 30 anni</li> <li>come cambiare lavoro the sims 4</li> <li>come cambiare lavoro a 43 anni</li> <li>come cambiare lavoro a 35 anni</li> <li>come cambiare lavoro da insegnante</li> <li>come cambiare lavoro a 55 anni</li> <li>come cambiare lavoro dopo i 50 anni</li> </ul> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Segnala previsioni inappropriate</small></p>	<p><b>Situazione 2</b></p>  <p>come trovare un amore</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>come trovare un amore a 60 anni</li> <li>come trovare un amore a 50 anni</li> <li>dove trovare un amore</li> <li>come trovare un nuovo amore</li> <li>come trovare un nuovo amore a 50 anni</li> <li>come trovare un grande amore</li> <li>come trovare un nuovo amore a 40 anni</li> <li>come trovare un posto per fare l'amore</li> </ul> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Segnala previsioni inappropriate</small></p>
<p><b>Situazione 3</b></p>  <p>come avere una vita sana</p> <p>come avere una vita sana</p> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Google omeno in: ortugues (brasij) Segnala previsioni inappropriate</small></p>	<p><b>Situazione 4</b></p>  <p>come smettere di</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>come smettere di fumare</li> <li>come smettere di russare</li> <li>come smettere di bere</li> <li>come smettere di mangiare</li> <li>come smettere di tossire</li> <li>come smettere di fumare libro</li> <li>come smettere di piangere</li> <li>come smettere di vomitare</li> <li>come smettere di allattare</li> <li>come smettere di pensare</li> </ul> <p>Cerca con Google Mi sento fortunato</p> <p><small>Segnala previsioni inappropriate</small></p>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Chiara Gamberale è una giornalista e scrittrice italiana che, tra le altre cose, collabora attivamente con la rivista italiana *Donna Moderna*. Nella sua rubrica parla con i lettori di diversi problemi. Leggi la richiesta di consiglio che le ha inviato la lettrice Isa.

a) Completa il testo con i verbi che mancano al passato prossimo:

scegliere	essere	scompare	dire
-----------	--------	----------	------

*Cara Chiara,*

*Sono Isa e ho 30 anni. Avvocato senza neppure un cliente, fingo di studiare per il concorso in magistratura. \_\_\_\_\_ fidanzata per 10 anni, ma da 2 lui . - \_\_\_\_\_ e io faccio fatica a riprendermi. Il mio ex sapeva che, mentre stavamo insieme, cercavo le attenzioni di altri e alla fine mi . \_\_\_\_\_ : «O dentro o fuori». Io . - \_\_\_\_\_ “fuori”, ma ancora piango per averlo perso. Lavorativamente mi sento insoddisfatta, sentimentalmente idem. Cerco sempre e non mi acccontento mai! Devo avere 100 concorsi da fare e 100 corteggiatori tra cui scegliere. Non sono mai in pace con me stessa. Trovo un uomo, devo farlo innamorare e poi, appena lui è cotto, scappo... O meglio, scappo appena so di averne a disposizione un altro, da cui comunque in futuro scapperò. Ho voglia di libertà, ma al tempo stesso paura e desiderio di avere un uomo su cui contare. Tutto questo mi fa soffrire. Perché non scelgo? Perché non sono mai felice? Alla fine sono sempre allo stesso punto: a casa a studiare, fuori in cerca di uomini.*



Da: [donnamoderna.com](http://donnamoderna.com)

### PASSATO PROSSIMO

“(…) è uno dei tempi composti dell’indicativo, che ha come principale significato quello di indicare un evento concluso nel passato. (...)” (Bertinetto 1986 e 1991).

Treccani.it

“Il passato prossimo si usa per indicare:

- Un’azione finita, avvenuta in un passato recente;
- Un’azione avvenuta in un passato anche lontano, ma che ha ancora effetti sul presente.
- Nella lingua di oggi, il passato prossimo viene sempre più usato al posto del passato remoto anche per indicare fatti avvenuti in un passato lontano e senza effetti sul presente.”

Gramm.it – grammatica italiana per stranieri – Bonacci Editore

**b) Che consiglio daresti tu alla ragazza?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**9. Ora leggi il consiglio che ha dato Chiara Gamberale a Isa.**

Carissima Isa,

Non immagini quanto ti senta familiare in quest'eterna adolescenza... Persone come noi non dipendono mai da qualcosa o da qualcuno: è il vuoto che ci frega, è la nostra dipendenza. Tanto che, perché tu pensassi ossessivamente a quel ragazzo, è bastato che lui sparisse. La cattiva notizia è che questo guasto fra il cuore e la pancia si è formato quando eravamo molto piccole. La buona notizia è che si può andare a rintracciare cosa si è rotto, e per quale ragione: l'importante è concentrarsi su questo, come stai cominciando a fare tu, invece di dare la colpa della nostra insoddisfazione all'uomo o al lavoro del momento. Non sono loro che non sono abbastanza: siamo noi che vogliamo troppo, per tenerci al riparo dalla vita e dalle sue mortificazioni. Però così rischiamo di non conoscere nemmeno le gioie che potrebbe darci. Non ti pare? Un abbraccio.

Da: [donnamoderna.com](http://donnamoderna.com)

**10. Come valuti il consiglio dato dalla giornalista? Sei d'accordo con lei? Il consiglio che hai dato tu a Isa è simile o diverso?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

- 3. Sei alla fermata dell'autobus quando uno sconosciuto comincia a parlare con te. All'inizio parlate del tempo, del precario sistema dei mezzi pubblici della città, ecc. finché lui comincia a raccontare un po' della sua vita. Arriva a dire, a un certo punto, che ha appena chiuso una relazione e non sa cosa fare per non soffrire. Che cosa gli diresti?**

- 4. Sei al lavoro in un giorno normale quando un caro amico/una cara amica ti chiama per raccontare che la sua relazione di anni è finita. Lui/lei sta soffrendo molto e ti chiede un consiglio. Che cosa gli/le diresti?**

APÊNDICE IX – Grupo IMPL – Aula 4: O pedido

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**LEZIONE 5**

7. Finalmente Tommaso convince Giulia ad andare al cinema con lui. Però senza l'aiuto del suo amico Dante, l'appuntamento rischierebbe di venire cancellato. Perché?

---

---

---

---

---



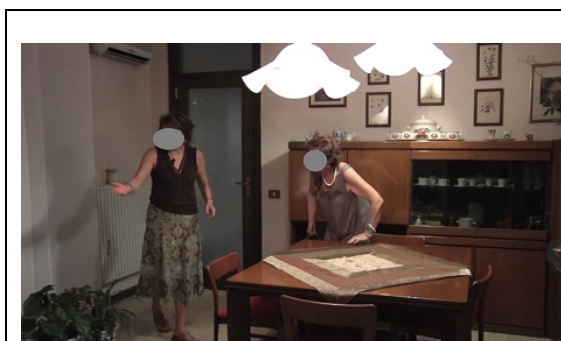
8. Ti ricordi l'ultima volta in cui hai fatto una richiesta a qualcuno? Quando è stato? Che cosa hai chiesto?

---

---

---

9. Guarda ora attentamente i video che ti verranno mostrati...



Situazione 1



Situazione 2

**10. Come potrebbe essere brevemente descritta ognuna delle situazioni?**

<b>Situazione 1</b>	
<b>Situazione 2</b>	

**11. In che aspetti le situazioni si assomigliano e si differenziano?**

<b>SOMIGLIANZE</b>	<b>DIFFERENZE</b>



**12. Completa le trascrizioni con le parole/espressioni che mancano:**

Situazione 1	Situazione 2
<p><b>A:</b> Ben arrivata!  <b>B:</b> Grazie! Ben trovata! Come stai?  <b>A:</b> Bene, prego!  <b>B:</b> Bene.  <b>A:</b> Accomodati.  <b>B:</b> Mi _____ accomodare?  <b>A:</b> Dove _____? Mettiti qui o...  <b>B:</b> No, no... Va bene così.  <b>A:</b> Eh, è tutto...  <b>B:</b> Solo prima di chiacchierare...  <b>A:</b> Sì, dimmi!  <b>B:</b> Se gentilmente mi dai un bicchiere d'acqua. Se non è...  <b>A:</b> Ah sì, sì. _____ caldo effettivamente.  <b>B:</b> ...perché io _____ caldo.  <b>A:</b> Sì, sì.  <b>B:</b> Grazie, eh!</p>	<p><b>A:</b> Mi scusi. Le _____ chiedere un favore grosso però.  <b>B:</b> Dica!  <b>A:</b> Nel senso che _____ urgenza, non mi _____ il cellulare perché... non lo so, forse qui c'è la TIM che non _____. Ho un amico che mi sta arrivando dall'aeroporto e _____ bisogno di dirgli una cosa urgentemente.  <b>B:</b> Vabbè.  <b>A:</b> Se mi _____ questo grossissimo favore... Le _____ caso mai la telefonata... Grazie mille! Grazie!</p>

**PRESENTE (INDICATIVO)**

“(...)è un tempo verbale usato per presentare un evento come simultaneo rispetto al momento dell'enunciazione; (...) tuttavia, si usa spesso anche in contesti nei quali non vi è contemporaneità tra momento dell'enunciazione e momento dell'azione (...) esprime un'abitudine che si estende anche al passato e al futuro; spesso è accompagnato da complementi e avverbi di tempo.

Treccani.it

“Oltre a indicare azioni che si verificano nel presente può indicare:

- Un fatto che accadrà sicuramente nel futuro;
- Un fatto che si è verificato nel passato (presente storico);
- Fatti geografici
- Fenomeni fuori tempo

Gramm.it – grammatica italiana per stranieri – Bonacci Editore

**L'ITALIANO DI OGGI: LINGUA E CULTURA NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI**

**Insegnante:** Luciane do Nascimento Spadotto

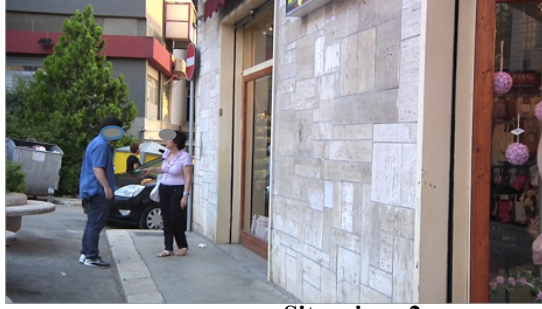
**GRUPPO 2**

**Nome e cognome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



**Situazione 1**



**Situazione 2**