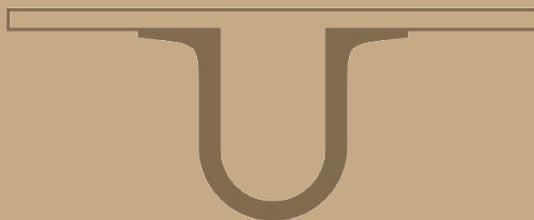




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Li Xin

CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO ATO
ILOCUTÓRIO DE CRÍTICA NUMA PERSPETIVA
CONTRASTIVA: O CASO DOS APRENDENTES
CHINESES DE PLE

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS),
orientada pela Professora Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues, apresentada ao
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra

Setembro de 2019

FACULDADE DE LETRAS

CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO ATO ILOCUTÓRIO DE CRÍTICA NUMA PERSPETIVA CONTRASTIVA: O CASO DOS APRENDENTES CHINESES DE PLE

Ficha Técnica

| | |
|------------------------|---|
| Tipo de trabalho | Dissertação de Mestrado |
| Título | Contributos para a análise do ato ilocutório de crítica numa perspetiva contrastiva: o caso dos aprendentes chineses de PLE |
| Autora | Li Xin |
| Orientadora | Maria da Conceição Carapinha Rodrigues |
| Júri | Presidente: Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins Vogais: 1. Doutora Sara Margarida dos Santos Feio de Sousa 2. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues |
| Identificação do Curso | 2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) |
| Área científica | Linguística Aplicada |
| Data da defesa | 15-outubro-2019 |
| Classificação | 18 valores |



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Gostaria de agradecer, de forma especial, à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues, pela orientação dedicada, pela confiança, pela paciência, e pelas palavras de incentivo que me concedeu no último ano, durante a elaboração deste trabalho.

A todas as Professoras que me lecionaram as disciplinas de 2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) e que me dirigiram a explorar as diversas áreas da Linguística Portuguesa.

A todos os respondentes do inquérito, pelo contributo valioso e pela paciência que deram na presente pesquisa. À Professora Doutora Ana Paula Loureiro, à Professora Dr.^a Cristina Isabel Garcia Martins e ao Professor Doutor Rui Abel Pereira, pela colaboração na divulgação dos inquéritos.

Aos meus queridos pais, pelo amor profundo, pela compreensão e pelo apoio incondicional.

Ao meu amor Ma Jingjing, por me suportar constantemente nas horas difíceis e por entender a minha ausência em diversos momentos.

À Gao Lu, Cristina Mamede Abrantes, Xu Xinli, Cao Zhenzhen e Song Lili, pela vossa companhia e pelas palavras motivadoras mesmo nos momentos mais complicados ao longo deste processo. A todos os amigos e colegas do mestrado, pelas ajudas e sugestões que me ofereceram durante este ano.

Aos meus professores e colegas da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, especialmente à Sang Ying, Lu Qihua e à Professora Doutora Zhang Hanzi, pelo encorajamento e por todo o apoio profissional e pessoal.

Às minhas grandes amigas Zu Qiuji e Sun Guilin, pelo apoio, pelo incentivo e pela amizade ao longo dos anos.

Ao Orfeon Académico de Coimbra, pela alegria partilhada e pela amizade que fez parte da minha vida académica.

A todos vós e todos os preciosos momentos aparecidos na minha vida, que me deixaram ser a presente ‘eu’ e me encorajaram a continuar a avançar.

Resumo

Os atos ilocutórios constituem um objeto de estudo analisado por um ramo da Pragmática Linguística, a Pragmática Ilocutória, e têm vindo a ser explorados com base nas teorias pioneiras de Austin e de Searle, embora, hoje em dia, se encontre já investigação que desenvolve o tópico bem para lá desses estudos iniciais. Parte dessa investigação mais recente reflete as preocupações dos analistas com a aquisição da competência pragmática dos alunos que aprendem uma língua estrangeira, isto é, com a pragmática da interlíngua e, nomeadamente, com a capacidade de falantes não-nativos usarem uma língua estrangeira para fins específicos, como os diferentes tipos de atos ilocutórios.

A presente dissertação alicerça-se numa investigação sobre a realização do ato ilocutório de crítica, uma subcategoria de atos ilocutórios ainda pouco explorada no âmbito das pesquisas efetuadas na área, com o objetivo de analisar a produção do ato de crítica por alunos chineses que aprendem o português europeu como língua estrangeira (PLE), em comparação com os usos desse ato ilocutório produzidos pelos falantes nativos portugueses. Saber formular adequadamente uma crítica numa língua (e numa comunidade) estrangeira constitui um desafio para qualquer aprendiz de LE, pelo que os aprendentes de PLE sentirão, certamente, dificuldades em verbalizá-la.

Para levar a cabo a nossa análise, foram recolhidos, no total, 30 conjuntos de produções escritas (transcritas nos anexos) de um inquérito elaborado com 5 situações que serviram de estímulo. O grupo dos informantes do presente estudo é constituído por 10 aprendentes chineses do nível intermédio, 10 do nível avançado e 10 alunos nativos da língua portuguesa europeia. A análise do *corpus* recai principalmente sobre os seguintes aspetos: (i) orientação da crítica; (ii) estratégias de realização; e (iii) estratégias de modificação linguística (atenuação e intensificação). E as variáveis consideradas dizem respeito aos aspetos como o nível de proficiência linguística, ao grau de formalidade, ao grau de imposição do ato ilocutório, e às características do grupo e do seu *ethos*, entre outros.

A investigação desenvolvida, enquadrada no âmbito da Pragmática, considerou ainda questões relacionadas com a Pragmática da Interlíngua e a Pragmática Intercultural.

Palavras-chave: ato ilocutório de crítica; competência linguística; competência pragmática; português língua estrangeira (PLE); aprendentes chineses

Abstract

Illocutionary acts, which have been analyzed by the pioneering theories of Austin and Searle and developed by a good deal of recent research, constitute a research object of Illocutionary Pragmatics, a subfield of Linguistic Pragmatics. Part of the latest research reflects analysts' concerns with non-native speakers' acquisition of pragmatic competence during the process of learning a foreign language. Second language (L2) pragmatics or interlanguage pragmatics studies how learners acquire the ability to use a foreign language for specific purposes, such as different types of illocutionary acts.

This study focuses on a subcategory of illocutionary acts still little explored in the research done in the area of Illocutionary Pragmatics: the act of criticism. In fact, knowing how to formulate a criticism in a foreign language is a prominent challenge for any FL learner, who will positively have difficulty in producing this illocutionary act.

To carry out the analysis, a corpus was compiled for this study with a total of 30 sets of written samples (transcribed in the appendix). For the purposes of the study, five different stimulus situations were presented to the students. The data that sustain this analysis were produced by 30 volunteers, distributed in three different groups, 10 of them being Chinese intermediate learners, 10 advanced learners and 10 native speakers of European Portuguese.

The analysis focuses mainly on the following aspects: (i) orientation of criticism; (ii) realization strategies; and (iii) language modification strategies (mitigation and intensification). The variables underlying this research include aspects such as the level of language proficiency, the degree of formality, and the characteristics of the group and its ethos, among others.

Developed within the scope of Pragmatics, the present research also considers issues related to Interlanguage Pragmatics and Intercultural Pragmatics.

Keywords: illocutionary act of criticism; language competence; pragmatic competence; Portuguese as foreign language (PFL); Chinese learners

Índice

| | |
|--|----|
| Resumo | i |
| Abstract | ii |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1. Abordagem das teorias-chave da Pragmática Linguística | 4 |
| 1.1 Atos de fala (Austin e Searle) | 4 |
| 1.2 Atos ilocutórios diretos e indiretos | 10 |
| 1.3 Princípios reguladores da interação verbal | 12 |
| 1.3.1 Princípio da cooperação | 12 |
| 1.3.2 Princípio da delicadeza..... | 14 |
| Capítulo 2. Ato ilocutório de crítica | 18 |
| 2.1 Definição e características | 18 |
| 2.2 Críticas construtivas e críticas negativas | 22 |
| 2.3 Críticas diretas e indiretas | 23 |
| 2.4 Speech act set (<i>complexo ilocutório</i>) | 25 |
| 2.5 Estratégias envolvidas nos atos de crítica | 27 |
| Capítulo 3. Atos ilocutórios e ensino de língua estrangeira | 29 |
| 3.1 Aquisição/aprendizagem de PLE | 29 |
| 3.2 Pragmática da interlíngua | 32 |
| 3.3 Pragmática intercultural | 36 |
| Capítulo 4. Metodologia | 40 |
| 4.1 Objetivos e hipóteses do presente estudo empírico | 40 |
| 4.2 Fonte dos dados e perfis dos informantes | 40 |
| 4.3 Desenho do questionário e a sua adequação ao estudo | 41 |
| 4.4 Parâmetros de análise de <i>corpus</i> | 44 |
| 4.4.1 Orientação | 45 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.4.2 | Estratégias de realização e fórmulas semânticas..... | 45 |
| 4.4.2.1 | Classificação das frases interrogativas – um caso especial | 48 |
| 4.4.3 | Estratégias de modificação linguística – atenuação e intensificação | 49 |
| Capítulo 5. Resultados da análise..... | | 52 |
| 5.1 | Possibilidade de ocorrência de uma crítica..... | 52 |
| 5.2 | Produção dos atos ilocutórios de crítica..... | 59 |
| 5.2.1 | Orientação da crítica..... | 60 |
| 5.2.1.1 | Orientação do ato de crítica nas diferentes situações..... | 60 |
| 5.2.1.2 | Análise quantitativa das respostas totais..... | 62 |
| 5.2.2 | Fórmulas semânticas e estratégias de modificação usadas no ato de crítica nas diferentes situações..... | 64 |
| 5.2.2.1 | Situação A (interação com amigo(a))..... | 64 |
| 5.2.2.2 | Situação B (interação com chefe) | 68 |
| 5.2.2.3 | Situação C (interação com mãe) | 70 |
| 5.2.2.4 | Situação D (interação com funcionário) | 72 |
| 5.2.2.5 | Situação E (interação com vizinhos) | 75 |
| 5.2.2.6 | Síntese..... | 78 |
| 5.2.3 | Análise quantitativa das respostas totais | 81 |
| 5.2.3.1 | Diretas e indiretas | 81 |
| 5.2.3.2 | Fórmulas de crítica..... | 83 |
| 5.2.3.3 | Estratégias de modificação linguística..... | 85 |
| Capítulo 6. Conclusões | | 87 |
| Bibliografia..... | | 95 |
| Anexo I – Questionário sobre o ato ilocutório de crítica | | 103 |
| Anexo II – Perfis dos informantes | | 107 |
| Anexo III – Classificação das respostas (situação A)..... | | 110 |
| Anexo IV – Classificação das respostas (situação B)..... | | 114 |

| | |
|--|-----|
| Anexo V - Classificação das respostas (situação C) | 117 |
| Anexo VI – Classificação das respostas (situação D)..... | 120 |
| Anexo VII – Classificação das respostas (situação E)..... | 124 |

Índice de tabelas, figuras e gráficos

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Variações situacionais dos atos ilocutórios de crítica | 43 |
| Tabela 2. Esquema de codificação das fórmulas semânticas envolvidas no ato ilocutório de crítica | 46 |
| Tabela 3. Estratégias de modificação linguística (atenuadoras e intensificadoras) | 50 |
| Tabela 4. Número e percentagem das orientações das críticas produzidas entre os grupos | 63 |
| Tabela 5. Fórmulas semânticas utilizadas na situação A | 64 |
| Tabela 6. Fórmulas semânticas utilizadas na situação B | 68 |
| Tabela 7. Fórmulas semânticas utilizadas na situação C | 70 |
| Tabela 8. Fórmulas semânticas utilizadas na situação D | 72 |
| Tabela 9. Fórmulas semânticas utilizadas na situação E | 75 |
| Tabela 10. Número total e médio das envolvidas entre os grupos | 81 |
| Tabela 11. Ocorrência e percentagem das diretas e indiretas | 81 |
| Tabela 12. Fórmulas semânticas produzidas em cada grupo (estratégias diretas) | 84 |
| Tabela 13. Fórmulas semânticas produzidas em cada grupo (estratégias indiretas) | 84 |
| | |
| Figura 1. Estratégias possíveis | 17 |
| | |
| Gráfico 1. Possibilidade de ocorrência de uma crítica nas cinco situações (N =150).... | 52 |
| Gráfico 2. Possibilidade de ocorrência de uma crítica nas situações (por grupo) | 53 |
| Gráfico 3. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação A: atraso do(a) amigo(a) | 54 |
| Gráfico 4. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação B: projeto do chefe. 55 | |
| Gráfico 5. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação C: atraso causado pela mãe | 55 |
| Gráfico 6. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação D: atendimento do funcionário | 56 |
| Gráfico 7. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação E: barulho dos vizinhos | 57 |
| Gráfico 8. Ocorrência de respostas efetivas | 60 |
| Gráfico 9. Orientação de todas as críticas produzidas | 63 |
| Gráfico 10. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta | |

| | |
|--|----|
| efetiva na situação A..... | 68 |
| Gráfico 11. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação B..... | 70 |
| Gráfico 12. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação C..... | 72 |
| Gráfico 13. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação D..... | 74 |
| Gráfico 14. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação E..... | 78 |
| Gráfico 15. Ocorrência e percentagem das diretas e indiretas | 82 |
| Gráfico 16. Número médio das estratégias de crítica produzidas nos grupos..... | 82 |
| Gráfico 17. Fórmulas semânticas produzidas..... | 83 |
| Gráfico 18. Ocorrência de atenuação linguística por cada resposta efetiva | 86 |
| Gráfico 19. Ocorrência de intensificação linguística por cada resposta efetiva..... | 86 |

Lista de abreviaturas

CL – Competência linguística

CP – Competência pragmática

DCT – Teste de questionário escrito (*Discourse Completion Task*)

FTA – Atos ameaçadores de face (*Face-threatening acts*)

IL – Interlíngua

LA – Língua-alvo

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

LNМ – Língua não-materna

L2 – Língua segunda

PLE – Português língua estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

A presente dissertação alicerça-se num estudo sobre a realização do ato ilocutório de crítica, no intuito de analisar a produção desse ato por alunos chineses que aprendem o português europeu como língua estrangeira (PLE), comparando-a com as críticas produzidas pelos falantes nativos portugueses.

A teoria dos atos ilocutórios, proposta por John Austin (1962) e desenvolvida por John Searle (1969; 1976), está intimamente relacionada com o conhecimento linguístico e pragmático durante a aprendizagem de uma LE. Quando realiza um ato ilocutório específico na língua-alvo, o aprendente-locutor precisa de atender a uma série de variáveis, e as escolhas que fizer podem refletir tanto a sua competência linguística (CL) como a sua competência pragmática (CP) nessa LE. Se a escassez de CL limita amplamente as opções linguísticas à sua disposição, a adequação aos diferentes contextos de uso constitui também uma exigência considerável. Por outras palavras, a produção de atos ilocutórios em diferentes situações exige que o aprendente saiba ajustar o seu discurso às circunstâncias e é aqui que pode haver falhas, desvios ou até erros, refletindo-se, desta forma, o grau de convergência com a performance dos falantes nativos da língua-alvo e, claro, a maior ou menor competência pragmática do aluno.

No que concerne aos estudos teóricos e empíricos realizados sobre atos de fala em perspectiva contrastiva, grande parte deles foca um pequeno grupo de atos ilocutórios que têm sido amplamente estudados, como o pedido de desculpas e o pedido, por exemplo, e apresenta, quase sempre, o inglês como uma das línguas em análise. Contudo, e tendo em conta que o número dos aprendentes de português como língua estrangeira (PLE) tem aumentado, especialmente quanto aos estudantes chineses, pareceu-nos que era pertinente fazer uma análise contrastiva entre a língua chinesa e a língua portuguesa (duas línguas escassamente estudadas deste ponto de vista) que envolvesse a produção de atos ilocutórios.

Deste modo, realizámos uma investigação que tomou como tópico o ato ilocutório de crítica, um ato ilocutório muito pouco explorado, mas cuja análise nos pareceu importante, visto que ocorre frequentemente na vida quotidiana, que é um ato intrinsecamente ameaçador da face do interlocutor, envolvendo, portanto, questões relacionadas com a cortesia, que envolve, tipicamente, mais do que um enunciado e que é um ato ilocutório muito raramente trabalhado no âmbito do ensino de PLE. A importância do tema é, pois, evidente, se considerarmos que o objetivo de uma crítica é

mostrar insatisfação e desagrado pessoal numa troca conversacional, o que pode levar a equívocos comunicativos e a falhas de natureza sociopragmática na interação. Torna-se, assim, premente analisar este ato ilocutório de uma perspectiva contrastiva, pois não ignoramos que os alunos chineses apresentarão, com certeza, problemas na formulação deste ato ilocutório; por outro lado, desejamos contribuir para um mais aprofundado conhecimento acerca deste ato ilocutório e do seu funcionamento em língua portuguesa.

Para a análise efetuada no presente trabalho, apoiámo-nos no modelo de Nguyen (2005) e, para levar a cabo a componente mais prática do trabalho, elaborámos um inquérito, sob a forma de um *discourse completion task* (DCT) com a função de controlar as variáveis envolvidas no estudo. Foram apresentadas cinco situações-estímulo que encenam situações que podem acontecer na vida real e que envolvem as seguintes variáveis: i) grau de formalidade; ii) poder social; iii) distância social; iv) grau de imposição.

O objetivo do estudo é o de analisar os seguintes aspetos:

(1) Quais as situações que levariam com mais possibilidade a um ato de crítica?

Esta pergunta constitui a pré-condição da presente investigação, pois verificou-se que, em diferentes cenários, varia a vontade dos informantes de formular um ato ilocutório de crítica. A fim de evitar um desenho deliberado, ou seja, diferentemente dos estudos anteriores em que se leva os respondentes a reagir com um ato ilocutório específico, o presente questionário – uma escala de Likert – adiciona várias opções, desde o “absolutamente não” ao “absolutamente sim”, que permitem aos informantes maior liberdade de resposta, para que os dados possam ser analisados de acordo com as ocorrências factuais.

(2) Quais são as diferenças entre um ato de crítica produzido pelos alunos chineses e pelos portugueses?

A análise do *corpus* inclui principalmente três aspetos: i) orientação da crítica; ii) estratégias de realização da crítica; e iii) estratégias de modificação linguística atuando sobre a crítica. Em sentido geral, é de prever que os informantes oriundos de duas culturas diferentes, uma oriental e outra ocidental, façam provavelmente as suas críticas de forma diferente. No entanto, esta pressuposição deve ser testada tendo em conta as características da cultura chinesa e da cultura portuguesa – focos do presente estudo – e, tendo em conta as várias situações previstas nos estímulos, pois a diferença pode ser mais proeminente em alguns casos, enquanto relativamente pequena em outros.

Além disso, interessou-nos também pesquisar quais os aspetos em que se detetam

possíveis diferenças. Por exemplo, os aprendentes chineses podem usar estratégias convergentes com as dos falantes nativos na realização do ato ilocutório de crítica, acompanhadas, todavia, de estratégias de modificação linguística bastante diferentes.

- (3) Dentro do grupo de falantes não-nativos, há diferenças entre os diferentes níveis de proficiência, no que toca ao ato ilocutório de crítica?

É importante ter consciência de que os aprendentes de PLE com diferentes níveis de proficiência linguística podem expressar críticas de maneira diferente, e é de esperar que os alunos do nível mais avançado, possivelmente com maior desenvolvimento da sua competência comunicativa, segundo a definição e identificação no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), apresentem um menor número de desvios. Portanto, a (in)existência de diferenças entre os dois grupos de não nativos, em cada situação-estímulo, é também uma questão a estudar.

Além desta introdução, o presente trabalho divide-se em seis capítulos. Os primeiros três correspondem ao enquadramento teórico da investigação. O capítulo 1 apresenta a teoria clássica dos atos ilocutórios, com uma abordagem geral sobre os atos de fala, os atos ilocutórios diretos e indiretos e ainda uma breve reflexão sobre os princípios que regulam as trocas conversacionais. O capítulo seguinte diz respeito ao ato ilocutório de crítica, o tópico da nossa investigação, sublinhando de forma detalhada as características mais significativas que definem este ato específico. O capítulo 3 centra-se nas teorias da aprendizagem/aquisição de PLE, a que se segue a descrição dos conceitos da Pragmática da Interlíngua e da Pragmática intercultural.

Os capítulos 4 e 5 relacionam-se com o estudo empírico que sustenta a presente dissertação. O capítulo 4, relativo à metodologia, introduz a ideia do desenho experimental e o seu suporte teórico e traça o perfil dos informantes, bem como o modelo do questionário utilizado. O capítulo 5, por seu turno, apresenta e discute os resultados obtidos com análises qualitativas e quantitativas dos dados, tendo em conta os vários aspetos avaliados.

No capítulo 6, o último, apresentaremos as conclusões retiradas ao longo do texto e proporemos algumas considerações finais e as limitações do presente estudo.

Capítulo 1. Abordagem das teorias-chave da Pragmática Linguística

1.1 Atos de fala (Austin e Searle)

Lançada por Austin (1962) e desenvolvida por Searle (1969; 1976), a teoria dos atos de fala/ atos ilocutórios¹ propõe que cada utilização da linguagem é a realização de um determinado ato. Esta teoria constitui uma das áreas de investigação da disciplina a que se chama Pragmática Linguística.

Austin (1962), considerado o pai da teoria dos atos de fala, afirmou que o *dizer* algo é sempre o *fazer* algo, dentro de uma situação social na qual os ouvintes também participam ativamente, e começou por estabelecer uma distinção entre enunciados performativos e enunciados constativos. Enquanto os performativos se apresentam como a realização de uma ação no próprio momento em que são enunciados, os constativos configuram-se como a descrição de uma ação ou de um estado de coisas. Vejamos que, no enunciado (1.a.), o falante não está a descrever ou a afirmar algo, mas a efetuar uma ação, e o mundo muda de uma maneira substancial para ambos (os dois interlocutores tornam-se num casal) pela enunciação daquele ato declarativo. Os enunciados performativos têm esta particularidade: ao serem enunciados, realizam a ação que eles próprios descrevem e, portanto, são parte de uma ação. Contrariamente, (1.b.) é um enunciado constativo, que descreve uma situação, e o respetivo valor de verdade pode ser verificado se atentarmos na realidade do mundo.

- (1) a. Eu vos declaro marido e mulher.
b. Hoje, tu compraste um quilo de maçãs.

Dada a natureza especial dos performativos – que não são analisáveis segundo o critério das condições de verdade – eles têm de satisfazer condições de felicidade, ou seja, há um conjunto de critérios que têm de ser satisfeitos para que o ato de fala tenha êxito (seja feliz). Essas condições são as seguintes:

- a. Deve existir uma atitude convencional de comportamento e um efeito (também convencional), que engloba a enunciação de determinadas palavras por falantes específicos em circunstâncias igualmente específicas;
- b. Os falantes e as circunstâncias devem ser os apropriados;
- c. A atitude deve ser assumida corretamente por todos os participantes;

¹ Embora o conceito de ‘ato ilocutório’ fosse originalmente introduzido por Austin (1962) para designar apenas um dos três atos distintos, mas simultâneos que são realizados sempre que produzimos um enunciado, acabou por designar, de forma hiperonímica, o próprio conceito de ato de fala. E assim foi retomado por Searle (1969, 1979). Neste trabalho, as duas expressões serão usadas indiferenciadamente para designar o mesmo conceito.

- d. A atitude deve ser assumida completamente por todos;
- e. É necessário que o locutor seja honesto no seu agir (tendo os corretos pensamentos ou sentimentos);
- f. A coerência deve permanecer também em comportamentos futuros.

(Gouveia, 1996: 387, *adap.*)

Contudo, ao reavaliar as suas teorias, Austin passou a apresentar uma teoria sobre atos de fala bastante diferente da que inicialmente defendera. Acabou por desistir da prévia distinção entre performativos e constativos e passou a defender a ideia de que todos os atos são performativos, já que todos eles realizam ações específicas (ou ‘fazem coisas’) por meio das suas forças ilocutórias. Todos (e inclusivamente os constativos) estão sujeitos a condições de felicidade. Defendeu, portanto, uma teoria da performatividade generalizada: todos os enunciados são atos performativos e podem ser distinguidos em duas subcategorias: a dos performativos explícitos (os atos que contêm o verbo ‘*performativo*’ explicitado na superfície gramatical) e a dos performativos implícitos (os enunciados a que falta a explicitação do verbo que indica claramente a ação que realizam ou ajudam a realizar, embora esse verbo seja facilmente recuperável)².

Austin assinalou, também, que qualquer enunciado, ao ser produzido, realiza simultaneamente três atos: um ato locutório, um ato ilocutório e um ato perlocutório. O primeiro refere-se ao significado literal do ato comunicativo, isto é, às palavras verdadeiramente proferidas, incluindo os sons, as sequências de unidades pertencentes a um léxico e ordenadas segundo uma gramática, e ainda os sentidos destas, e por isso diz-se que este ato locutório engloba, respetivamente, um ato fonético, um ato fático e um ato rético; o segundo, o ato ilocutório, representa a intenção do ato, o objetivo com que foi realizado (e é este ato que analisaremos neste trabalho); e o último diz respeito ao efeito produzido (sentimentos, pensamentos ou ações) no interlocutor, pelo ato ilocutório. Vejamos o exemplo em seguida:

(2) [Numa loja de roupas, cliente X e vendedor Y]

X: Qual é o preço desta camisola?

Y: Custa 19.99 euros. Fazemos um desconto de 50%, e este é o maior desconto em todo o ano.

Em (2), ao enunciar “Qual é o preço desta camisola?”, o falante X pergunta o preço da camisola. O falante Y, ao enunciar “custa 19.99 euros”, afirma o tal preço e a afirmação

² Estes enunciados são também tratados como *performativos primários* (Gouveia, 1996: 389).

serve também como uma resposta à pergunta de X. Ao enunciar “fazemos um desconto de 50%, e este é o maior...”, o discurso do falante Y pode ter como efeito o *convencer* X a comprar a camisola. No entanto, se Y fizer as afirmações em tom irónico, pode também provocar o efeito de *irritar* X.

Um ato ilocutório, efetuado com base na manifestação física da enunciação, só pode ser praticado usando meios linguísticos (Lima, 2006), correspondendo à produção de um enunciado com um determinado objetivo: saudar, elogiar, pedir, afirmar, ordenar, avisar, agradecer, prometer, etc. Ao fazê-lo, o locutor pode ter a intenção de provocar um certo efeito no interlocutor: irritá-lo, humilhá-lo, incentivá-lo, tranquilizá-lo, ofendê-lo, etc. Esse efeito pode ser propositado ou não e o interlocutor pode reagir de forma bastante diferente daquela que o locutor previra. Considera-se que o ato ilocutório é, de entre os três tipos de atos, o mais relevante para compreender a comunicação através da linguagem.

Baseando-se nos pressupostos anteriormente delineados, Austin propôs cinco tipos de atos de fala³: veridictivos⁴, exercitivos⁵, comissivos⁶, comportamentais⁷ e expositivos⁸. No entanto, muitas foram as críticas feitas a esta classificação. A primeira é a de que ela se baseia apenas no verbo performativo pelo qual foi expresso o ato de fala (Nguyen, 2005). Na vida real, o número de atos ilocutórios excede significativamente o dos verbos performativos correspondentes. Além disso, a taxonomia de Austin foi apenas esboçada e o próprio Austin se declarou insatisfeito com a sua classificação⁹; a teoria não envolve um conjunto de princípios claros ou consistentes e um ato ilocutório pode pertencer a categorias diferentes. Por exemplo, “descrever” foi classificado por Austin tanto como veridictivo quanto expositivo¹⁰.

A importância do projeto delineado por Austin não passou, contudo, despercebida a numerosos investigadores que, de formas variadas, deram projeção e desenvolvimento ao seu trabalho. Searle (1969) foi um dos primeiros a fazê-lo. Searle apontou a existência de

³ Austin (1962), Lecture XII, pp. 150-151.

⁴ A classe de *Verdictives* inclui atos de dar um veredicto (por um júri, um árbitro ou um juiz), uma estimativa, ou uma avaliação, consistindo no fornecimento de um descobrimento (oficial ou não oficial) por evidência ou por razões de um valor ou de um facto. (Lecture XII, pp. 150; 152)

⁵ A classe de *Exercitives* inclui atos de exercer poderes, direitos ou influência (como, por exemplo, atos de exigir, votar, ordenar, avisar, ameaçar). (Lecture XII, pp. 150)

⁶ A classe de *Commissives* inclui atos que comprometem o locutor a fazer algo como atos de empreender, jurar, garantir, apostar, etc. (Lecture XII, pp. 151; 157)

⁷ A classe de *Behabitives* inclui atos que têm a ver com atitudes e comportamentos sociais como atos de pedir desculpas, dar as parabéns, elogiar, amaldiçoar, etc. (Lecture XII, pp. 151)

⁸ A classe de *Expositives* inclui atos que envolvem a exposição de pontos de vista, de argumentos que se encaixa no numa discussão ou numa conversação (como atos de afirmar, declarar, responder, questionar, enfatizar, etc.) (Lecture XII, pp. 160-161)

⁹ Austin (1962), Lecture XII, pp. 151.

¹⁰ Austin (1962), Lecture XII, pp. 152; 161.

sobreposições conceptuais na taxonomia proposta por Austin¹¹ e passou a tratar o termo *ato ilocutório* como equivalente ao termo *ato de fala*. Searle começou por formalizar a relação entre o conteúdo proposicional do enunciado e o seu valor ilocutório, distinguindo estas duas componentes. Qualquer enunciado combina uma proposição *p* (um conteúdo semântico relacionado com um determinado estado de coisas do mundo) e uma força ilocutória, a qual diz respeito à ação social realizada. Cada tipo de ato de fala pode ser simbolizado pela fórmula $F(p)$, em que *F* diz respeito à força ilocutória e (*p*) ao conteúdo proposicional¹² (Farnia & Satter, 2015).

De acordo com Searle (1984), para que uma enunciação seja interpretada como um ato ilocutório, o ouvinte precisa não apenas de conhecer a língua em que foi formulado o enunciado, e de conseguir interpretar o seu conteúdo proposicional, mas também de ser capaz de reconhecer a intenção do falante, a fim de assumir a força ilocutória de determinado enunciado. A partir do exposto, Searle aprofundou e sistematizou a noção de ‘condições de felicidade’ proposta por Austin para os diferentes atos ilocutórios. Essas condições dizem respeito, muito sumariamente, ao plano das intenções expressas pelos locutores, aos estados psicológicos necessários à realização dos diferentes atos, à temporalidade inerente à proposição expressa, aos estatutos dos interlocutores, enfim, a um conjunto de condições que, segundo Searle, permitem distinguir os atos ilocutórios.

Estas condições, também conhecidas como regras constitutivas, uma vez que, se ocorrerem em simultâneo, equivalem à realização do ato e o definem, envolvem a condição essencial, a condição de conteúdo proposicional, a condição da sinceridade e, finalmente, a condição preparatória. Searle apresentou ainda mais oito condições que permitem distinguir atos ilocutórios, embora estas quatro sejam as fundamentais para os definir. Entre estas, a condição essencial (como o próprio nome indica) refere o objetivo do falante ao realizar o ato. A condição de conteúdo proposicional é a regra que define o tipo de ajustamento entre as palavras proferidas/escritas e o mundo. A condição de sinceridade, por outro lado, refere-se ao estado psicológico do locutor (de desejo, crença ou intenção) na realização de uma ação ilocutória específica. Por fim, a condição preparatória (quase sempre mais do que uma) está relacionada com a relação entre o

¹¹ Searle (1968: 407), “there is no way of abstracting the locutionary act which does not catch an illocutionary act with it.”

¹² O *objetivo ilocutório* corresponde à intenção subjacente do falante e pode ser concretizado através do recurso a uma série de suportes convencionais conhecidos dos intervenientes no ato comunicativo, enquanto a *força ilocutória* corresponde ao maior ou menor grau de explicitação e ênfase dados ao objetivo. Por exemplo, uma ordem, um pedido e uma sugestão têm o mesmo objetivo ilocutório (tentar que o interlocutor faça algo) mas forças ilocutórias distintas (muito forte na ordem, que expressa um querer do locutor, e mais fraca no pedido e na sugestão, que expressam um mero desejo) com variação na condição de sinceridade.

locutor e o interlocutor e a forma como o mesmo enunciado pode ter forças ilocutórias distintas se for proferido por falantes diferentes, e está relacionada com a forma como o enunciado pode estar mais articulado com interesses do falante ou do ouvinte. Para Searle, este conjunto de condições permite dar conta de todos os atos de fala, agrupá-los e ultrapassar o número infindável de atos de fala particulares, passando a servir de base classificatória para agrupar o infinitamente variável.

Tendo resumido os trabalhos anteriores, Searle chamou a atenção para os marcadores de força ilocutória, através dos quais se revela convencionalmente a intenção do falante, isto é, chamou a atenção para as estratégias linguísticas que suportam a realização de atos ilocutórios: os verbos performativos, o modo verbal, os tipos de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa), o contorno entoacional (na oralidade) e a pontuação (na escrita), só para citar os mais usuais.

Baseando-se nas condições de felicidade consideradas relevantes, Searle construiu ainda uma nova classificação dos atos ilocutórios, de acordo com as suas características funcionais no universo enunciativo. Essa tipologia envolve seis categorias, embora apenas cinco delas sejam as mais relevantes: assertivo, diretivo, comissivo, expressivo e declarativo. Gouveia (1996) e Lima (2006) definiram sumariamente essas categorias da seguinte forma:

(i) Os assertivos, cuja direção de ajustamento se dá da palavra para o mundo, destinam-se a comprometer o falante com a verdade da proposição expressa, refletindo o seu conhecimento do mundo e demonstrando o seu estado psicológico de crença através da enunciação; os atos assertivos, tais como afirmar, assertar, negar, relatar, informar, responder, avaliar, concluir, admitir, confessar, asseverar, assegurar, confirmar, desmentir, notificar, argumentar, refutar, objetar, predizer, ressaltar, acusar, etc., têm o objetivo ilocutório de relacionar o locutor com o valor de verdade da proposição expressa pelo enunciado. Veja-se, por exemplo, (3):

(3) O meu carro é amarelo.

(ii) Os diretivos têm como objetivo levar o interlocutor a realizar uma ação (verbal ou comportamental) que reflita o reconhecimento, por parte desse mesmo interlocutor, do conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo locutor. Temos, como exemplo, os atos de pedir, solicitar, ordenar, mandar, requestar, suplicar, implorar, rogar, convidar, desafiar, aconselhar, permitir, avisar, proibir, perguntar, etc. Aqui, a direção de ajustamento dá-se na direção mundo-palavra e expressa-se um estado psicológico de desejo, isto é, um ‘querer’. Veja-se (4), um exemplo ilustrativo:

(4) Passa-me esse livro.

(iii) Os atos comissivos, cuja direção de ajustamento é mundo-palavra, tal como nos diretivos, têm, como objetivo ilocutório, o comprometimento do locutor relativamente à execução de uma ação futura, determinada através do conteúdo proposicional do enunciado. Os comissivos incluem os atos de prometer, comprometer-se, jurar, aceitar, garantir, ameaçar, etc. O exemplo (5) é um caso de assunção de compromisso:

(5) Trago-te o livro amanhã.

(iv) Os atos expressivos, englobam atos como agradecer, dar os parabéns, felicitar, dar os pêsames, pedir desculpa, dar as boas vindas, lamentar, elogiar, etc., e o seu objetivo ilocutório é o de exprimir um estado psicológico do locutor a respeito do estado de coisas indicado pelo conteúdo proposicional do enunciado. Veja-se o exemplo (6):

(6) Parabéns pelo prémio.

(v) Os declarativos são atos que, quando proferidos pelo locutor (com autoridade e num determinado contexto institucional), fazem com que o universo em referência coincida com o conteúdo proposicional do enunciado, resultando daí a criação de um novo estado de coisas. Temos, como exemplo, os atos de nomear, declarar (oficialmente), demitir-se, despedir, batizar, excomungar, etc. Retomamos aqui o exemplo (1.a.):

(1.a.) Eu vos declaro marido e mulher.

Porém, segundo Nguyen (2005), apesar de os contributos de Austin e de Searle terem tido uma grande influência nas teorias da Pragmática, ambas as taxonomias destes dois autores são criticadas por terem demasiadas sobreposições e não serem capazes de formular uma explicação que dê conta da complexidade de alguns atos ilocutórios, como por exemplo, o ato de crítica. Segundo Nguyen (2005), tal como o ato ilocutório de queixa, o ato ilocutório de crítica pode facilmente encaixar em quatro das cinco categorias classificadas por Searle. É expressivo porque expressa um estado psicológico (de censura ou desaprovação) relativo a um determinado estado de coisas especificado no conteúdo proposicional; é assertivo porque exprime uma crença negativa sobre um determinado estado de coisas, do qual o locutor discorda, e expressa uma proposição cuja predicação é temporalmente marcada com o passado¹³ (Gouveia, 1996: 393); é diretivo por implicar a necessidade de remediação futura e, portanto, por tentar levar o interlocutor a não repetir o comportamento; e, por último, é comissivo nos casos, específicos, da autocrítica, em que o falante expressa a intenção (ainda que de forma indireta) de não voltar a praticar

¹³ Há exceções, pois existem casos relativos a traços de personalidade ou relativos à aparência, os quais são permanentes e não se relacionam com o eixo cronológico. Veja-se o exemplo: És tão introvertido!

uma determinada ação. Cada uma destas categorias corresponde a um ato ilocutório com uma força ilocutória diferente. Por isso, uma crítica pode ser um complexo ilocutório que congrega um conjunto de vários componentes diferentes, tais como a expressão de desaprovação, a explicitação do ato criticado ou a sugestão de mudança, e é preciso atender à forma como estes atos se organizam no macroato de crítica. Portanto, tal como foi referido na secção anterior, nenhuma das taxonomias apresentadas por Austin ou Searle, sobretudo porque se limitam a analisar atos de fala isolados, se ajusta, com rigor, a esse ato de fala que é constituído por componentes múltiplos (Nguyen, 2005).¹⁴

1.2 Atos ilocutórios diretos e indiretos

Searle (1969, 1975, 1979) aprofundou a teoria dos atos de fala ao apresentar uma teoria sobre a indireção dos atos ilocutórios, dividindo os atos em diretos e indiretos. Segundo Searle (1979: 30), “the simplest cases of meaning are those in which the speaker utters a sentence and means exactly and literally what he says”. Ao enunciar os atos diretos, o falante pretende produzir um certo efeito perlocutório no ouvinte, assumindo que o ouvinte reconhecerá a sua intenção por conhecer as regras que regem o enunciado, a sua utilização em contexto, e por reconhecer a convencionalidade dos indicadores de força ilocutória utilizados, isto é, por reconhecer as estratégias linguísticas utilizadas. Os atos diretos têm a característica de, segundo a Máxima da Qualidade proposta por Grice (1989: 371), “enjoining the provision of contributions which are genuine rather than spurious”, mas também, segundo a Máxima de Modo proposta por Grice (1975: 47), têm a característica de ser uma “contribution clear” e, além disso, “executed with reasonable dispatch”.

No entanto, o significado convencional dos meios linguísticos utilizados pode ser divergente do conteúdo que se pretende comunicar. Searle (1979: 30) propôs, então, o conceito de indireção ilocutória, no intuito de referir, entre outros, casos como a insinuação, a ironia e a metáfora, em que não há correspondência direta entre a forma linguística usada – que convencionalmente parece apontar para um determinado ato ilocutório – e o significado que, contextualmente, o locutor pretende transmitir. Enquanto os atos diretos criam uma relação transparente e direta entre a forma e a sua função, os indiretos não demonstram tal relação e a sua força ilocutória não depende das estruturas linguísticas utilizadas; por outras palavras, o ato é realizado indiretamente por meio da

¹⁴ Ver, adiante, secção 2.4.

utilização de uma estrutura que corresponderia à realização de outro ato.

Analisemos o exemplo (7), em que, após um primeiro ato de convite realizado através de uma estrutura interrogativa, tomando a vez e a voz, Y *recusa* o convite de X. Este ato ilocutório de recusa é realizado de forma indireta pela utilização de uma frase declarativa que ‘apenas’ afirma o facto de que “o professor deixou muito trabalho”. No entanto, em contexto e, mais precisamente, conversacionalmente, esta resposta é inadequada, pois não responde ao convite, pelo que o interlocutor terá de fazer um raciocínio inferencial para concluir que a resposta obtida tem um significado equivalente a “não tenho tempo livre porque não terminei o trabalho” e então “não consigo ir à praia”.

(7) X: Queres ir à praia neste fim de semana?

Y: O professor João deu-nos muito trabalho.

Ao explicar como é possível a um ouvinte compreender um ato ilocutório primário (indireto) a partir da enunciação de um ato ilocutório secundário com um significado literal, Searle (1979: 35) afirma:

In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. To be more specific, the apparatus necessary to explain the indirect part of indirect speech acts includes a theory of speech act, certain general principles of cooperative conversation, and mutually shared factual background information of the speaker and the hearer, together with an ability on the part of the hearer to make inferences.

Resumidas por Lima (2006: 54), estas explicações sobre a interpretação de um ato indireto estão relacionadas com a posse de conhecimentos de vários tipos – “conhecimento de uma língua, conhecimento de atos linguísticos, conhecimento de princípios de cooperação conversacional e conhecimentos sobre o mundo”, bem como com “a capacidade de fazer inferências a partir desses conhecimentos”. O conhecimento partilhado entre falante e interlocutor também pode ser determinante para conseguirmos construir inferências.

A teoria dos atos de fala e o princípio da cooperação conversacional fornecem uma sólida explicação para um cabal entendimento dos atos ilocutórios indiretos. Entretanto, certas formas tendem a tornar-se convencionalmente estabelecidas como formas idiomáticas reconhecidas pelos falantes e servem como estruturas que equivalem à realização de determinado tipo de atos, os chamados “atos indiretos convencionais”. Por

exemplo, o uso de “*please*” em inglês¹⁵ (Searle, 1979: 40) e a estrutura de “*podias p?*” em português. Se excetuarmos estas estruturas convencionalizadas, temos de reconhecer que a conexão entre a intenção do falante e as formas linguísticas a que recorre para codificar essa intenção é menos fixa e varia de acordo com o contexto. O enunciado “*Can you speak portuguese?*” é uma pergunta, se tomado de forma descontextualizada, no seu significado literal, mas terá de ser interpretado como um pedido num caso em que o ouvinte não compreende a linguagem do falante. Portanto, ao identificar os atos indiretos não convencionalizados, isto é, que não recorrem às expressões cristalizadas (como *podias p?* ou *és capaz de p?*) os interlocutores dependem muitas vezes de fatores extralinguísticos, por exemplo, do contexto, para fazer um certo tipo de raciocínio, ou seja, um percurso cognitivo a que chamamos inferência.

Note-se que quase todos os atos ilocutórios podem ser expressos indiretamente¹⁶, ou seja, os falantes podem variar a forma da produção dos seus atos ilocutórios escolhendo a estratégia e o nível de clareza, e realizar o ato sem enunciar diretamente o marcador de força ilocutória que tipicamente lhe estaria associado (Farnia & Satter, 2015). A motivação principal para usar essas formas indiretas é, embora não seja a única, a cortesia (Searle, 1979), no intuito de minimizar a possibilidade de que uma enunciação possa ser interpretada como uma imposição ou uma indelicadeza (Lima, 2006: 56). Os atos indiretos, considerados um fenómeno universal em todas as línguas, acontecem frequentemente nas interações comunicativas. O ato ilocutório de crítica, pelas razões já apontadas, presta-se, muitas vezes, a ser formulado indiretamente, como veremos.

1.3 Princípios reguladores da interação verbal

1.3.1 Princípio da cooperação

Para que os objetivos comunicativos sejam alcançados no âmbito das nossas trocas conversacionais, exigem-se intervenções relevantes da parte dos interlocutores, comprometidos com o êxito da interação verbal. Este princípio, que prevê que a nossa conduta conversacional tem uma natureza racional, pois os falantes tendem a cooperar e

¹⁵ Searle explica que “when ‘*please*’ is added to one of these sentences, it explicitly and literally marks the primary illocutionary point of the utterance as directive, even though the literal meaning of the rest of the sentence is not directive”. Nos exemplos seguintes, ambos os atos que aparentam ser de ‘pergunta’ (X) e de ‘asserção’ (Y) são tratados como ato indireto de ‘pedido’.

X: Could you (please) shut the door?

Y: I'd rather you shut the door (please).

¹⁶ Os atos expressivos parecem resistir à indireção (Lopes, 2018: 187).

a fazer um uso eficiente da linguagem, foi apelidado por Grice (1975) de **princípio da cooperação**. Este princípio é definido por Levinson (1983: 101) da forma seguinte: “Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.”

De acordo com Levinson (1983), esta atitude de cooperação conversacional é expressa, inconscientemente, pelo nosso comportamento comunicativo. Só quando os participantes possuem uma atitude de cooperação é que se realiza, implícita ou explicitamente, uma interação de forma relevante e adequada, tendo observado as chamadas **Máximas Conversacionais** (Grice, 1975). Definidas por Levinson (1983) como “general principles underlying the efficient co-operative use of language”, as Máximas reportam-se a quatro aspetos distintos do ato de comunicação: a qualidade, a quantidade e a relevância da informação dada ao interlocutor e, ainda, o modo como essa informação é transmitida. Temos, assim, a máxima de quantidade (o fornecimento de informação suficiente transmitida em conformidade com o objetivo comunicativo), a máxima de qualidade (o fornecimento de informação verdadeira), a máxima de relação (o fornecimento de informação relevante para os propósitos comunicativos)¹⁷ e a máxima de modo (que prevê clareza, brevidade e ordenação na transmissão da informação). Num processo de interação, com o intuito de maximizar o sucesso da interação, cada locutor tenta cooperar e tornar a sua intervenção adequadamente informativa. i.e., não dar mais nem menos informação do que aquela que é requerida na troca conversacional (máxima de quantidade); não mentir nem falar do que se crê ser falso (máxima de qualidade); dar informações relevantes (máxima de relação); e evitar a obscuridade e a ambiguidade, sendo breve e ordenado (máxima de modo) (Mateus *et al.*, 2003; Lima, 2006).

No entanto, algumas interações, por não envolverem explicitamente os princípios do acordo conversacional com o seu valor facial, parecem derrogar o princípio da cooperação. Consideremos o exemplo (7) (apresentado no item 1.2 em que X convida Y a ir à praia e Y recusa a sugestão de X) que podia servir como uma ilustração deste caso. O enunciado de Y, literalmente, não responde à pergunta de X, violando pelo menos as máximas de quantidade e de relevância.

Ao interpretar tal cooperação a um nível não superficial, temos de trabalhar com o conceito de **implicitação** de Grice (1975). Segundo este conceito, ao usar da indireção, o locutor “infringe o princípio de cooperação ao nível daquilo que diz, mas está a cooperar

¹⁷ Baseando-se no trabalho de Grice, Sperber & Wilson (1986/1995) deram grande importância à máxima de relação e aprofundaram-na através da sua **teoria de Relevância/Pertinência**, um modelo de comunicação e cognição humana.

ao nível daquilo que implícita” (Lima, 2006: 61). Posto isto, e num contexto comunicativo como o que se explicou a propósito de (7), onde se pressupõe que os interlocutores partilham o mesmo universo de referência, o facto de Y afirmar que “o professor deu muito trabalho” podia ser interpretado como tendo a função equivalente a “não tenho tempo livre”; isto significa, por outras palavras, que, ao dizer *p* (não tenho tempo livre), o falante Y implicou *q* (não quero/posso ir à praia).

1.3.2 Princípio da delicadeza

De facto, a maioria das trocas conversacionais naturais não está em conformidade com as máximas griceanas (Levinson, 1983). Com o motivo de evitar o conflito entre as pessoas e “the desire to give some attention to face” (Brown & Levinson, 1978: 100), os falantes recorrem ao **princípio de delicadeza/cortesia**, proposto por Lakoff (1973, 1990) através da ‘politeness rule’¹⁸ e por Leech (1983)¹⁹ e aprofundado por Brown & Levinson (1978, 1987), trabalhando a cooperação comunicativa a um nível mais avançado e assumindo que os interlocutores têm suficiente competência comunicativa para fazer o trabalho inferencial necessário que leva ao esclarecimento da implicação das mensagens transmitidas.

A noção de ‘face’ é crucial no modelo de delicadeza desenvolvido por Brown & Levinson e este conceito pode ser definido da seguinte forma:

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself.

(Goffman, 1967: 5)

O conceito de **face**, inicialmente introduzido por Goffman (1955) como sendo o valor social positivo que uma pessoa afirma para si mesma, foi adotado por Brown & Levinson (1978, 1987) ao fazerem estudos sobre a cortesia envolvida nas interações comunicativas. A face corresponde à imagem social do “eu”, com base nos atributos sociais aprovados de um indivíduo. A imagem envolve o respeito, a dignidade, a responsabilidade, a procura social de convergências e os comportamentos cooperativos,

¹⁸ Robin Lakoff foi a precursora das modernas teorias sobre cortesia linguística. A autora propôs a existência de uma ‘politeness rule’ para contrapor e, de certa forma, equilibrar o Princípio da Cooperação de Grice que propunha apenas a existência de uma ‘clarity rule’.

¹⁹ O modelo apresentado por Leech sobre a cortesia linguística é denominado *Conversational Maxim Model*. Ver Huang (2007: 116).

o que garante a autoestima do falante (Lopes, 2018: 200). Brown & Levinson (1987) consideram que a face de cada indivíduo envolve a cortesia nas interações comunicativas e se divide em dois aspectos relacionados: a **face positiva**, isto é, o desejo de ser apreciado e estimado pelos outros e a necessidade de obter o seu reconhecimento e aprovação; e a **face negativa**, ou seja, a necessidade de manter a nossa personalidade, o nosso território, a nossa privacidade e a necessidade de reclamar a nossa liberdade de ação sem imposições alheias.

We define:

Negative face: the want of every “competent adult member” that his actions be unimpeded by others.

Positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others.

(Brown & Levinson, 1987: 62)

Enquanto a face positiva se relaciona com o desejo pessoal dos participantes na interação, a face negativa aplica-se às necessidades básicas dos seres sociais. Ora, muitos atos ilocutórios podem ser ofensivos, indelicados e agredir uma das faces do nosso interlocutor (ou até as duas em simultâneo)²⁰ – atos a que chamamos FTA²¹ (*face-threatening acts*, Atos Ameaçadores de Face, em português). Para evitar essa confrontação social, que nem sempre é desejável²², os falantes recorrem a muitas estratégias linguísticas de delicadeza que atenuam ou evitam esses FTA. Essas estratégias de delicadeza constituem o chamado trabalho de figuração (*face-work*²³), ou melhor, a satisfação dos “*face-wants*” dos interlocutores, e o desejo de manter a face é universalmente básico em qualquer interação social, apesar de a compreensão que temos da noção de ‘face’ diferir tendo em conta a cultura (proximidade do *background* social dos interlocutores), o grupo (familiaridade entre os interlocutores) e a idiosincrasia (personalidade dos indivíduos).

While the content of face will differ in different cultures..., we are assuming that the mutual knowledge of members’ public self-image or face, and the social eminently necessity to orient oneself to it in interaction, are universal.

(Brown & Levinson, 1987: 61)

²⁰ Há atos ilocutórios que agridem ambas as faces do interlocutor, como a interrupção do seu discurso, por exemplo. E há atos ilocutórios que agridem uma das faces do próprio falante (a confissão e a promessa, por exemplo).

²¹ Ver Brown & Levinson (1987).

²² Há contextos em que este confronto é esperado e fomentado (debates políticos; interrogatórios forenses, etc.).

²³ Ver Goffman (1955: 213-231).

Segundo Brown & Levinson (1987: 63-87), certos atos, incluindo o que nos ocupa neste trabalho, a crítica, são intrinsecamente ameaçadores das faces positivas ou negativas dos interlocutores²⁴ por correrem o risco de desequilibrar a relação entre os interlocutores. Quando alguém quer realizar um FTA destes, e para calcular o grau de ameaça envolvido, há que ponderar sobre as seguintes variáveis:

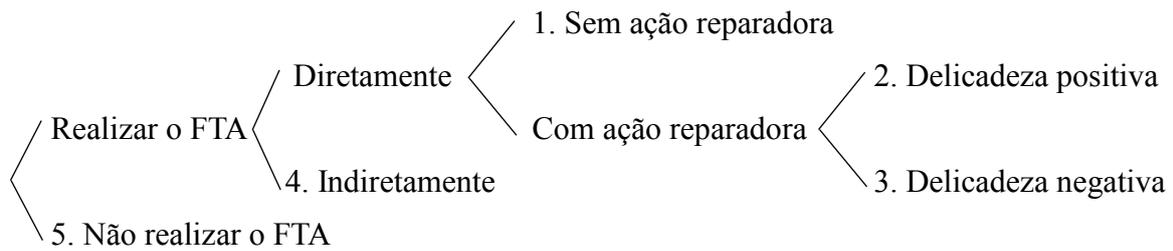
$$W(x) = D(S, H) + P(H, S) + R(x)$$

D representa a distância social (o grau de similaridade/diferenciação) entre S (Speaker) e H (Hearer); P representa o poder relativo²⁵ de H sobre S (até que ponto H pode impor os seus próprios planos); R é o *ranking* da imposição (o grau em que o ato é avaliado como uma imposição numa cultura/situação), e x refere-se ao FTA a realizar. Recorrendo a estes três parâmetros, podemos ter de aumentar a necessidade de delicadeza ao realizar um FTA numa troca conversacional (i) quanto maior for D, (ii) quanto maior for P, (iii) quanto maior for R (Rodrigues, 2003). Com base no cálculo obtido, os falantes podem optar por não fazer o FTA (ver figura 1, caso 5) ou, se quiserem fazê-lo, quando os FTAs são inevitáveis ou de algum modo necessários, podem selecionar a estratégia de cortesia a aplicar a fim de salvar a face positiva ou negativa do ouvinte. Quando os realizarem, terão duas opções: uma é a estratégia ‘*on record*’, isto é, realizarem os atos diretamente; e a outra é ‘*off record*’, recorrendo a estratégias indiretas como a metáfora, a ironia, o eufemismo, as perguntas retóricas, entre outras possibilidades (caso 4). Ao realizarem os atos diretamente, os falantes podem agir ‘*bald on record*’ (caso 1), sem estratégias mitigadoras, a maneira mais direta, clara, e concisa de realizar o FTA – correspondendo totalmente ao previsto pelas Máximas Griceanas, as quais atribuem grande valor à eficiência sem ação reparadora; ou, pelo contrário, podem considerar a importância das faces dos interlocutores e recorrer ao apoio de estratégias reparadoras, ora salientando o *common ground* entre os participantes e a aprovação da personalidade do interlocutor, mostrando solidariedade e atenção (caso 2), ora escolhendo preferencialmente a estratégia de evitação e da distância, tentando respeitar o território privado dos interlocutores (caso 3). As possíveis opções foram esquematizadas por Brown & Levinson (1987: 69), conforme se pode ver na figura seguinte:

²⁴ Por exemplo, os atos de pedir desculpa ou de confessar um facto podem ser prejudiciais à face do locutor; os atos de sugerir ou ordenar podem atentar contra a face do interlocutor.

²⁵ O poder relativo de um indivíduo está vinculado ao seu papel social, situacionalmente afetado (Brown & Levinson, 1987: 78-79).

Figura 1. Estratégias possíveis



Observemos alguns exemplos que ilustram todos estes casos:

- (8) Fecha a porta! (Ato direto sem ação reparadora)
- (9) És sempre tão querido para mim. Podes fechar a porta, mais uma vez? (Ato direto com ação reparadora: estratégia de delicadeza positiva)
- (10) Custar-te-ia muito fechares a porta, por favor? (Ato direto com ação reparadora: estratégia de delicadeza negativa)
- (11) Está tanto frio, aqui... (Ato indireto)

Apesar de a teoria da face de Brown & Levinson ser amplamente aplicável, a proposta da sua aplicabilidade universal²⁶ não é válida, visto que a teoria da delicadeza foi elaborada com base nas comunidades linguísticas ocidentais e ainda por cima, tendo como referência a cultura anglo-saxónica; nas culturas orientais, a noção de face não coincide exatamente com esta conceitualização tão ocidentalizada (Nguyen, 2005). Por exemplo, na sociedade japonesa, não se explicam os comportamentos indelicados desta forma, pelo que, na cultura japonesa, raramente importa a face negativa das pessoas (Ide, 1989; Matsumoto, 1989, citado in Nguyen, 2005). Na cultura chinesa, por seu turno, a cortesia está mais vinculada à ética e à moralidade, e é mais propriamente uma estratégia que ajuda à realização dos objetivos comunicativos (Gu, 1990, citado in Zhou, 2015). O conceito de face (面子概念 *miànzi gài'nian* em chinês) na cultura chinesa relaciona-se muito com “reputação”, “notoriedade”, é “o prestígio que uma pessoa possui devido à sua contribuição para a sociedade e é o reconhecimento dos seus sucessos visíveis na sociedade” (Hu, 1944, tradução minha). Mao (1994) descreveu *miànzi* como sendo o desejo de que a tal reputação e notoriedade sejam reconhecidas pelo público. Diferenciando-se do conceito de face negativa, proposto por Brown & Levinson, a face de um indivíduo na cultura chinesa está sobretudo ligada ao seu estatuto social, ao poder,

²⁶ Brown & Levinson (1987: 62): “the mutual knowledge of members’ public self-image or face, and the social necessity to orient oneself to it in interaction, are universal.”

e ao reconhecimento de outrem (Zhou, 2015: 14). Muito distante da definição ocidental de ‘desejo’ (o desejo de ser apreciado e o desejo de cumprir as suas próprias vontades), a noção de face, na China, está associada a normas sociais de natureza moral, muito prescritivas. A ameaça à face não se dá quando os desejos de uma pessoa são desconsiderados, mas sim quando a pessoa não é capaz de viver segundo os padrões da sociedade (Eelen, 2001: 10). Os estudos relevantes realizados sobre a face nas culturas orientais refletem plenamente a distinção de conceitos, a importância do aspeto social nas escolhas dos falantes e a necessidade de mais investigação sobre o aspeto sociopragmático do uso das línguas (Matsumoto, 1989; Lim, 2009; Terkourafi, 2009; Zhou, 2012, citado in Zhou, 2015).

Capítulo 2. Ato ilocutório de crítica

2.1 Definição e características

Em comparação com outros atos ilocutórios relativamente bem investigados, tais como cumprimentos, pedidos, pedidos de desculpa, agradecimentos, e assim por diante, sobretudo tendo em conta o projeto CCSARP²⁷ – que prevê a análise contrastiva de diferentes tipos de atos ilocutórios (pedidos e pedidos de desculpa), realizados por nativos e não-nativos de diferentes línguas – a exploração do ato de crítica é mais limitada e menos conhecida, quer de uma perspetiva monolíngüística, quer do ponto de vista da pragmática da interlíngua²⁸. Tanto quanto é do nosso conhecimento, este ato ainda não foi alvo de análise, quer no âmbito do PLM, quer no âmbito do PLNM. Por este motivo, e ainda porque se trata de uma ação linguística que envolve uma clara ameaça de face, quando um falante não-nativo tem de o realizar, é natural que surjam dúvidas e hesitações relativamente às estruturas a aplicar e ao grau de cortesia a usar. A não adequação ao contexto comunicacional, aquando da realização deste ato ilocutório, pode conduzir a equívocos, a desentendimentos e, em último caso, a uma falha sociopragmática²⁹.

Segundo Tracy *et al.* (1987: 56), o ato de crítica, tal como o ato de queixa, é o ato cujo objetivo consiste em “apontar uma falha” ao interlocutor, ou em fazer uma avaliação negativa de uma pessoa ou de um ato pelo qual ele ou ela é considerado responsável.

Neste sentido, e segundo a proposta de Searle, este tipo de ato poderia ser

²⁷ Sigla que significa: Cross Cultural Speech Act Research Project. Ver Blum-Kulka, House & Kasper (1989).

²⁸ Ver secção 3.2.

²⁹ Um erro de natureza sociopragmática ocorre quando o falante usa estratégias linguísticas inadequadas tendo em conta as condições sociais em que a língua-alvo está a ser usada. Ver Thomas, J. (1983).

considerado um ato de natureza expressiva, através do qual o locutor expressa um determinado estado de espírito – negativo ou desfavorável – a propósito do estado de coisas expresso no conteúdo proposicional. Tendo em conta que esta pode ser a condição essencial, no que toca à condição de sinceridade, o falante expressa uma crença, e as condições preparatórias envolvidas neste ato, para que ele tenha êxito, são as seguintes: o locutor revela ter algum poder (para realizar a crítica) sobre o interlocutor; o locutor pensa que o ato realizado tem um interesse óbvio para o interlocutor, se este quiser melhorar a sua conduta, e acredita que este não a melhoraria espontaneamente sem que ele realizasse o ato. Por seu turno, a condição de conteúdo proposicional prevê que, neste caso, o ajustamento se faz da palavra para o mundo, uma vez que a crítica ocorre, tipicamente, após uma atitude, do interlocutor, a qual deu origem à crítica.³⁰ No entanto, se considerarmos que uma crítica também pretende atuar profilaticamente, isto é, tentar evitar, por antecipação, que o interlocutor venha a ter o mesmo comportamento no futuro, podemos ainda defender que ela é, até certo ponto, um ato diretivo. Considerando estas duas vertentes, ou seja, a natureza híbrida do ato,³¹ poderíamos afirmar, inspirando-nos em Hancher (1979) que se trata de um complexo ilocutório em que se combinam valores expressivos e diretivos.³²

Como é que o ato ilocutório de crítica tem sido definido nos estudos já existentes? O primeiro problema a investigar diz respeito à distinção que é necessário fazer entre crítica e queixa, dois atos ilocutórios muito próximos, que às vezes, em certos contextos, parecem difíceis de distinguir.

Tracy *et al.* (1987) apresentam dois aspetos para distingui-los. Primeiro, a perceção de que um determinado ato é uma crítica ou uma queixa pode estar ligada à relação entre os interlocutores e ao estatuto de cada um deles; normalmente, falantes com um estatuto social mais alto fazem críticas (pais; professores; chefes), enquanto a queixa provém, tipicamente, de falantes com estatutos sociais mais baixos, que não estão em condições de fazer críticas (filhos; alunos; empregados). Os papéis sociais desempenhados pelos falantes são, portanto, determinantes, para a interpretação de um determinado ato ilocutório.³³ No entanto, conforme Tracy *et al.*, esses aspetos não são determinísticos, pois os falantes têm uma certa margem de liberdade e podem produzir atos distintos

³⁰ Este é caso prototípico. Ver, no entanto, mais adiante, o desenho de outras possibilidades.

³¹ Ver, atrás, secção 1.1.

³² Vários autores mencionam a possibilidade de um só enunciado expressar mais do que um ato ilocutório. Veja-se Labov & Fanshell (1977: 29), Brown & Yule (1983: 233) e Richards & Schmidt (1983: 126).

³³ Veja-se uma das doze condições de felicidade propostas por Searle (1976).

daqueles que o seu estatuto faria prever. Aquilo que, na opinião destas autoras, permite identificar, isto é, interpretar um ato ilocutório é uma combinatória de fatores: o conteúdo proposicional; a forma do enunciado; o estatuto do falante; o contexto.

Nguyen (2005: 18) afirmou também que não se pode fazer a distinção entre a crítica e a queixa com base no conteúdo e na forma linguística, visto que ambos se relacionam com o ato de “apontar falhas”. Por outro lado, a tentativa de propor a relação causal entre os estatutos sociais e os atos de fala não é apropriada por ignorar o facto de que os atos de fala dependem constantemente do contexto.

A segunda diferença entre os dois atos envolve o foco da avaliação negativa. Um enunciado constitui uma queixa quando serve como reação a uma experiência negativa sentida pelo próprio falante, enquanto uma crítica está mais focada no outro, no interlocutor (Nguyen, 2005: 19)³⁴.

Deveci (2015) fez a distinção entre os dois atos alegando que, no caso da crítica, o falante produz enunciados mais agressivos e mais diretos do que no caso da queixa (Sauer, 2000, citado in Deveci); por outro lado, na crítica, o falante atribui toda a culpa ao interlocutor e, por isso, há alguns traços que, habitualmente, surgem neste ato ilocutório: a 2.^a pessoa (singular ou plural³⁵), muitas vezes acompanhada do modal ‘dever’, comprovando que o locutor está em posição de ditar regras de comportamento.

Esta distinção entre crítica e queixa aparece, todavia, formulada de modo bastante diferente em House e Kasper (1981, citado in Nguyen, 2005). Segundo estas autoras, a crítica, a acusação e a reclamação pertencem todas ao âmbito da queixa por terem algumas características comuns: em todos estes atos ilocutórios a direção de ajustamento faz-se da palavra para o mundo, isto é, são todos “pós-evento”, por ocorrerem em seguida a um assunto “*complainable*”, e são realizados porque o locutor, de alguma forma, se sentiu atingido, ou seja, envolvem assuntos que são considerados, segundo as autoras, “*anti-speaker*”. Todavia, tal argumento é considerado pouco convincente. Por um lado, uma crítica nem sempre é, necessariamente, um ato “pós-evento”, pois pode remeter também para alguma característica ou propriedade permanente e independente do tempo cronológico como, por exemplo, a personalidade ou a aparência de uma pessoa (Wierzbicka, 1987, in Nguyen, 2005). Por outro lado, o facto de ser “*anti-speaker*” aplica-se mais a queixas, de acordo com Tracy *et al.* (1987). A crítica envolve a expectativa

³⁴ Por exemplo, se um aluno dissesse algo sobre o serviço da universidade, a sua observação ouvia-se mais como uma queixa se o falante tivesse tido uma má experiência naquele serviço; e mais como uma crítica se o falante nunca tivesse ido ao tal serviço ou se nem sequer fosse um membro daquela universidade.

³⁵ Pode ser a 2.^a pessoa gramatical ou semântica. Ver Raposo *et al.* (2013: 897-900).

de melhoria do comportamento do ouvinte, sem tendo dada necessariamente qualquer interferência ao falante. A queixa, em contrapartida, envolve o mal-estar do falante perante coisas mal feitas pelo ouvinte.

Sendo um ato ilocutório que não se define facilmente, o ato de crítica precisa ainda de mais investigação. No presente trabalho, tomamos o **ato ilocutório de crítica** como uma expressão de insatisfação ou como um comentário negativo (Hyland, 2000), cujo objetivo ilocutório é dar uma avaliação negativa às ações, escolhas, palavras ou características do ouvinte e pelas quais ele pode ser responsabilizado (Nguyen, 2005). É um ato realizado com a esperança de influenciar as futuras ações do ouvinte, com o intuito de melhorar o seu comportamento, ou de enunciar a insatisfação sobre um ato feito pelo ouvinte, mas sem necessariamente implicar que tal atitude envolve certas consequências indesejáveis para o falante (Wierzbicka, 1987).

Um ato de crítica é, como se compreende, um FTA (*face-threatening act*), constituindo uma ameaça à face positiva do interlocutor, uma vez que, ao enunciar a crítica, o falante expõe as fragilidades e os erros do outro. Como afirma Diani (2015: 173), o ato de crítica, como outros do mesmo tipo “as the act of disagreement (or contradictions, challenges) indicates that the speaker thinks H is wrong or misguided or unreasonable about some issue, such wrongness being associated with disapproval”.

Portanto, em função do contexto mais ou menos assimétrico em que ele for realizado, será necessário usar um maior ou menor número de estratégias de cortesia, para atenuar a sua força e para evitar atingir a face do interlocutor de modo demasiado brusco. A crítica direta e sem estratégia atenuadora é a mais ameaçadora e muitas vezes os falantes evitam-na por receio de retaliação e, no fundo, para se autoprotegerem.

Segundo Nguyen (2008b: 45-46), têm de ser satisfeitas as seguintes **pré-condições** na realização de um ato de crítica³⁶:

- a. O ato realizado (o comportamento, as palavras, a atitude), que precipitou a crítica, é considerado inapropriado de acordo com um conjunto de critérios avaliativos defendidos pelo falante, ou de acordo com um conjunto de valores e normas que o falante assume como partilhado entre ele e o ouvinte.
- b. O falante sustenta que essa ação ou escolha inadequada do ouvinte pode trazer consequências desfavoráveis ao ouvinte, ou ao público em geral, mas não exatamente a si próprio.

³⁶ Note-se como muitas destas pré-condições convergem e coincidem com as condições preparatórias expostas por Searle para definir os atos de fala.

- c. O falante sente-se insatisfeito com a ação ou escolha inapropriada do ouvinte e pretende que a sua opinião seja conhecida verbalmente.
- d. O falante acha que as suas críticas levarão (potencialmente) a uma mudança na ação ou comportamento futuro do ouvinte e acredita que o ouvinte não mudaria a sua atitude ou remediará a situação sem as suas críticas.

Mesmo que todas as críticas possuam pré-condições iguais, nem todas as críticas se realizam de mesma forma. Há críticas construtivas e críticas muito negativas e há críticas diretas e indiretas. Por outro lado, o ato ilocutório de crítica é extremamente variável em função das culturas e do *ethos*³⁷ de cada uma. Todos estes aspetos serão abordados de seguida.

2.2 Críticas construtivas e críticas negativas

Num trabalho de 1987, Tracy *et al.* identificaram, através de um questionário aberto a um conjunto de inquiridos, cinco características que distinguem aquilo que esse grupo de informantes percecionou como **críticas construtivas** e críticas muito **negativas** (Tracy *et al.*, 1987: 52). Para ser entendido como crítica construtiva, um ato de crítica tem de satisfazer vários propósitos, quer no que toca à clareza da explicação dada sobre o problema, quer no que toca ao cuidado em manter a vertente relacional, ou seja, quer no que toca à delicadeza linguística. Segundo este estudo, uma boa crítica (i) é expressa com linguagem positiva e de maneira cordial; (ii) deve conter uma sugestão de mudança com propostas específicas e com informações detalhadas sobre a melhoria; (iii) deve ser enquadrada numa mensagem mais ampla e de tom positivo. Mesmo que não tenha sempre uma consequência positiva, uma boa crítica pode servir para ajudar a clarificar um problema, pode ajudar alguém a melhorar a atitude ou o comportamento e é normalmente sentida como um contributo para a melhoria e o fortalecimento da relação entre os interlocutores.

Uma crítica mais negativa apresenta linguagem negativa e eventualmente ofensiva ou obscena, não contém propostas de mudança, não é enquadrada em nenhum outro tipo de mensagem e é normalmente direta.

Como é óbvio, esta distinção entre críticas construtivas e negativas é obtida de um ponto de vista mais sociológico. No entanto, esta distinção também se traduz linguisticamente, pois as críticas construtivas envolverão, normalmente, diferentes tipos

³⁷ Conjunto de hábitos, valores, crenças que definem o perfil de cada comunidade.

de enunciados – sugestão de mudança; proposta de melhorias – sendo, portanto, sempre mais extensas e, naturalmente, apresentarão estratégias de delicadeza.

Convém não esquecermos, todavia, que apesar de estas características poderem ser verdadeiras, em abstrato, o juízo que fazemos de uma crítica, como sendo boa ou má, depende de uma série de fatores, entre os quais a relação social e/ou afetiva que temos com a pessoa que nos critica, o facto de a crítica ser feita em público ou em privado, o facto de ser justa ou injusta, por exemplo.

2.3 Críticas diretas e indiretas

Consideramos o ato ilocutório de crítica um ato altamente dependente do contexto; como referem Farnia & Satter (2015: 305):

This speech act is very situation-dependent in that speakers should know how to perform the speech act considering such aspects as the hearer, the relationship with hearer, the topic, the purpose of the speech, and the appropriate linguistic forms for the speech act.

Tracy & Eisenberg (1990), por exemplo, analisaram a clareza e a preocupação com a face na produção de atos de crítica em contexto profissional, tendo em consideração a influência de algumas variáveis, entre as quais: o estatuto (no trabalho) e o sexo. O estudo deles mostra que os supervisores se preocupam mais com a clareza do que os subordinados; as mulheres, em geral, são mais cuidadosas quanto à face dos ouvintes.

O estudo anteriormente citado vale apenas como ponto de partida para nos permitir algumas reflexões.

Não podemos esquecer que o autor de uma crítica tem de prestar atenção a dois objetivos distintos e, às vezes, dificilmente compatíveis: tem de formular clara e objetivamente a sua crítica, ao mesmo tempo que tem de ter em atenção a face do interlocutor, o alvo da crítica. Por isso, e tendo em conta ainda o estatuto do interlocutor e a relação socioafetiva que mantêm os dois, o autor da crítica pode ter de recorrer ao fenómeno da indireção ilocutória, variando o grau de transparência ilocutória e então o interlocutor tem de fazer um maior esforço interpretativo da sua força ilocutória num determinado contexto (Blum-Kulka, 1987: 133).

Os atos de crítica são divididos em dois tipos: **críticas diretas e críticas indiretas**. As críticas diretas são os casos mais simples em que o falante enuncia uma frase e significa exata e literalmente o que diz (Searle, 1975). Fazer uma crítica direta é expressar claramente uma avaliação negativa sem reservas, pela qual o locutor aponta diretamente

as falhas do interlocutor e, em alguns casos, exige diretamente a correção correspondente. Em vez de valorizar a face do outro e atuar com cautela, as críticas diretas levam mais em consideração a eficiência informativa e o objetivo ilocutório a atingir (Nguyen, 2008; Farnia & Satter, 2015). Mesmo sendo muito prejudicial à face positiva do ouvinte, a crítica direta ajuda ao evitamento de qualquer equívoco no entendimento (Min, 2008) e, portanto, dá primazia a um só dos dois objetivos acima referidos. Quanto às críticas indiretas, estas são realizadas de forma disfarçada, por meio de outro ato ilocutório (Searle, 1979), de modo que a intenção real do locutor fique parcialmente escondida (Farnia & Satter, 2015). Nestes casos, o falante recorre a uma estrutura que tipicamente não serviria para produzir uma crítica (por exemplo, uma estrutura interrogativa) e usa-a para ser mais cortês. Todavia, este recurso indireto obriga a um maior esforço interpretativo por parte do alvo da crítica.

Posto isto, quanto mais indireto o modo da realização, maiores serão as exigências interpretativas (Blum-Kulka, 1987: 133), e possivelmente mais corteses serão as enunciações por terem maior grau de opcionalidade (Leech, 1983: 108). Em grande medida, uma crítica direta tem a função de promover a eficiência comunicativa durante o processo da transmissão de informações, para evitar eventuais ambiguidades; quando comparada com a crítica indireta e, segundo o estudo de Wajnryn (1993), a crítica direta é mais facilmente aceita pelos alunos no contexto de uma aula.³⁸ Por outro lado, conforme Min (2008), uma crítica indireta não implica necessariamente que não seja agressiva. Às vezes, pode até ter maior força ilocutória do que a da crítica direta. Toplak & Katz (2000) compararam os efeitos resultantes de uma crítica formulada direta e indiretamente (via sarcasmo) e concluíram que os interlocutores se sentiam mais criticados quando o sarcasmo foi empregado.

Com efeito, a produção de um ato de crítica – a opção por fazer uma crítica direta ou indireta e a escolha do suporte linguístico através do qual ela se vai realizar – pode estar muito dependente de questões culturais³⁹, uma vez que este FTA (tal como outros) pode originar grandes equívocos interculturais e é interessante analisar alguns estudos contrastivos e as respectivas conclusões (Boxer, 1993; Doğançay-Aktuna & Kamişlı, 1997; Nguyen, 2005, 2008, 2013). Num estudo efetuado com alunos japoneses aprendentes de inglês como língua segunda, em comparação com alunos nativos de inglês, Boxer (1993)

³⁸ A situação assimétrica em que decorre a aula gera um horizonte de expectativas que permite avaliar como expectável a ocorrência de uma crítica direta por parte do professor. Já a ocorrência de uma crítica indireta, pelo menos em algumas culturas, seria sentida como estranha.

³⁹ Ver Beebe & Takahashi (1989a: 199).

mostrou que os aprendentes japoneses – diferenciando-se dos falantes nativos de inglês americano que escolhiam fazer as queixas, também um ato ameaçador, de forma indireta, como uma estratégia para manter a solidariedade – empregavam raramente esse ato ilocutório ou até evitavam a produzi-lo por isto impedir as boas interações com os nativos. Por seu turno, Doğançay-Aktuna & Kamişlı (1997) concluíram, no seu estudo contrastando a realização de FTAs entre alunos turcos aprendentes de inglês e nativos norte-americanos, que os alunos turcos preferiam fazer críticas, dar avisos e conselhos quando precisavam de expressar a sua insatisfação aos seus colegas de *status* inferior, mas optavam por não explicitar o erro acompanhando-o com a solicitação de reparação como faziam os nativos americanos. Num outro estudo, realizado por Nguyen (2005), os alunos vietnamitas, por outro lado, em comparação com os australianos, tendiam a dar mais conselhos sobre a necessidade de mudança quando faziam comentários críticos sobre os trabalhos escritos.

Podemos concluir que, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras, é necessário ter em consideração o facto de cada língua e cada cultura terem uma forma própria de realizar a crítica, para evitar generalizações que podem ser perigosas e gerar mal-entendidos.

2.4 Speech act set (*complexo ilocutório*)

Dado que o ato de crítica implica uma ameaça de face para o interlocutor e é um ato ilocutório “emotionally charged” (Cohen & Olshtain, 1981: 115), pois implica, como é óbvio, o confronto entre dois pontos de vista, a crítica é um ato que, como se compreende, não se esgota, habitualmente, num simples enunciado, envolvendo, quase sempre, um conjunto de enunciados que se organizam entre si, de modo a construir um ato ilocutório comunicativamente eficaz. A esse complexo de atos ilocutórios dá-se o nome de *speech act set*. De acordo com Válková (2013: 44), um *speech act set* pode ser entendido como um conjunto de unidades menores (atos ilocutórios), ou seja, de “(discrete speech acts), which, if produced together, contribute in a specific way to a global scenario representing a ‘sequentially’ emergent complete speech act.”

Foram Blum-Kulka *et al.* (1989) quem apresentou o modelo sobre *speech act set*, a propósito do seu estudo sobre pedidos de desculpa e respetivos constituintes: um pedido de desculpas pode ser constituído por um pedido de desculpas em si mesmo, que é considerado o ato nuclear, o *head-act*,⁴⁰ mas o locutor pode seleccionar ainda um outro ou

⁴⁰ Comparado com os adjuntos (enunciados-satélite), que servem apenas para realçar ou apoiar um determinado ato e que são dispensáveis, o *head-act* é o enunciado que constitui o núcleo do ato de fala e que concretiza o objetivo

mais enunciados (atos de fala) para acompanhar o *head-act*. A expressão formulaica que expressa o arrependimento através de um verbo performativo como ‘peço desculpa’ é a realização mais direta de um pedido de desculpas, mas o ato de pedir desculpas pode, de facto, ser constituído por outros enunciados e tornar-se mais complexo. É frequente que essa expressão mais ou menos ritualizada seja acompanhada por outros atos ilocutórios coadjuvantes, como a explicação, o reconhecimento da responsabilidade, a oferta de reparação e a promessa de autocontrolo no futuro, que aparecem como formas de enfatizar o pedido de desculpas e o arrependimento do locutor.

Também o ato ilocutório de crítica pode ser analisado sob este ponto de vista. Ao contrário do pedido de desculpas, todavia, a crítica não tem um marcador de força ilocutória que lhe esteja tipicamente associado; não existe um verbo performativo que, quando enunciado na primeira pessoa do presente do indicativo e na voz ativa, realize automaticamente o ato de criticar.⁴¹ O ato ilocutório de crítica tem, normalmente, como suporte, a frase declarativa ou a frase exclamativa, por isso nem sempre é fácil identificar claramente este ato ilocutório e, sobretudo, distinguir as suas componentes e qual a respetiva função.

De facto, é habitual que este ato contenha mais do que um enunciado, sobretudo no caso da crítica mais indireta. Todavia, em grande parte dos casos, como iremos ver na nossa análise, não é possível identificar claramente qual o ato ilocutório principal, pois o objetivo ilocutório (ou seja, a crítica) parece estar disseminado por todos os enunciados que compõem o *speech act set* e o efeito obtido parece ser cumulativo. Com efeito, num ato de crítica constituído por vários enunciados, cada um deles teria um valor ilocutório específico, se estivesse sozinho, mas, em conjunto com os restantes, todos articulados entre si, sequencialmente organizados e inseridos num determinado contexto valem, na sua totalidade, como um complexo ilocutório.

Não devemos, todavia, esquecer que o ato ilocutório de crítica constitui sempre uma reação a algo, um outro ato de fala ou um ato não verbal; por isso, a crítica é considerada um ato com função reativa. Como disse Moeschler (2002: 240), “[s]peech acts are not isolated moves in communication: they appear in more global units of communication, defined as conversations or discourses.” De facto, um ato de natureza reativa encontra-se sequencialmente dependente de um outro (o ato iniciativo) e apresenta uma interpretação

ilocutório (Blum-Kulka & Olshtain, 1984).

⁴¹ Segundo Verschueren (1980: 17) “in fact we have to do with a *performativity continuum*, at the one end of which we find PVs [performative verbs] (class A SAVs) and at the other end of which there are verbs which cannot possibly be used performatively (not because of a logical necessity, but simply as a result of pragmatic constraints).”

retroativa desse outro (Moeschler, 2002). Deste modo, e ao inserirmos o complexo ilocutório (*speech act set*) de crítica no seu contexto de ocorrência, a melhor designação para definir este cenário global representando um ato de comunicação completo seria *speech event*,⁴² ou seja, evento discursivo de crítica.

2.5 Estratégias envolvidas nos atos de crítica

Como já foi dito, um ato ilocutório pode ser realizado através de várias formas dependendo do contexto e dos objetivos ilocutórios. Por definição, as críticas são atos descorteses cuja função é mostrar insatisfação e desagrado pessoal perante algo dito ou concretizado pelo outro e evitar que o interlocutor tenha esse comportamento no futuro (tal como no ato de queixa) (Trosborg, 1995: 312). Nas interações interpessoais, os locutores, com a intenção de salvar a face dos seus interlocutores, tendem a usar estratégias de cortesia, fazendo uso de mitigação (Farnia & Satter, 2015). Sendo intrinsecamente um FTA que ameaça a face positiva dos ouvintes, a produção do ato de crítica exige ainda estratégias linguísticas para que a sua força ilocutória seja mitigada e se evite um confronto direto com os ouvintes.

Por outro lado, e tendo nós já definido o ato ilocutório de crítica como um complexo ilocutório (*speech act set*), é pertinente apresentar a configuração interna desse potencial conjunto de enunciados.

Nguyen (2005: 8) apresentou uma primeira sistematização das fórmulas semânticas⁴³ através das quais é possível realizar um ato de crítica (uma apreciação negativa; uma asserção acerca do problema; uma sugestão de mudança de comportamento; um conselho, etc.). Todas as fórmulas semânticas são as componentes possíveis que uma crítica pode ter, e que, na maioria dos casos, correspondem a atos ilocutórios que é possível isolar e identificar, embora nem sempre seja fácil fazê-lo, mas, como vimos, nem todas as críticas têm forçosamente de conter todas essas componentes. As combinatórias são variáveis. Pode haver componentes expressivas, mas também há diretivas, assertivas, e comissivas, como foi apresentado anteriormente (secção 1.1).

Ilustremos estas afirmações com alguns exemplos simples:

(12) Tu não sabes conduzir!

(13) Tu conduzes demasiado depressa. E se tivesses mais cuidado?

⁴² O termo *speech event* surge definido na obra de Scollon & Scollon (2001).

⁴³ O conceito de 'fórmula semântica' aqui adotado teve origem no trabalho de Beebe *et al.* (1990), acerca do estudo contrastivo realizado sobre o ato ilocutório de recusa.

(14) Não gosto da forma como conduzes. Com essa condução, não é de admirar se, um dia, tiveres um acidente. É melhor teres cuidado.

Como se verifica nestes casos, o falante que produz a crítica pode optar por uma (simples) avaliação negativa da conduta do interlocutor (12); pode optar por fazer uma asserção que explicita o problema causador da crítica, acompanhado por uma sugestão de alteração de comportamento (13); pode ainda recorrer a um ato de natureza expressiva para avaliar subjetiva e negativamente a conduta do outro, seguido de uma explicitação de consequências indesejáveis se o interlocutor persistir no seu comportamento e ainda seguido de um conselho (14). Claro que as possibilidades de organizar um *speech act set* de crítica são muito mais e muito variadas. Vejamos algumas das possíveis componentes:

- acusação (Tu és um irresponsável!)
- exigência de mudança (Tens de ouvir aquilo que eu te digo!)
- indicação de um padrão de conduta (As pessoas normais não conduzem assim!)
- pergunta retórica (Não será melhor ires mais devagar?)
- explicitação das dificuldades sentidas pelo falante em resultado do comportamento do interlocutor (Não me sinto muito seguro com a tua condução)
- ameaça (Ou vais mais devagar ou saio já aqui!)

Tendo em conta os exemplos anteriores, podemos fazer já algumas considerações. Muitas vezes, parece não ser fácil indicar qual é o ato ilocutório que transmite a crítica; quando se trata de fazer críticas indiretas, sobretudo, a crítica pode surgir sob a forma de um conjunto de enunciados que valem, como um todo, pelo seu efeito cumulativo, sem que possamos indicar que um deles é, especificamente, o ato nuclear que transmite a crítica. Nguyen (2005: 14) afirma precisamente que são essas componentes combinadas de uma só vez que produzem esse efeito; de facto, a crítica pode ser “a compilation of an expression of disapproval, an expression of negative evaluation, a statement of the act of wrongdoing, and a suggestion for change” sendo que “each of which carries a different illocutionary force and none of which is the head act.”

Por outro lado, e segundo a mesma autora, estas fórmulas semânticas podem servir para realizar atos (de crítica) diretos e indiretos.

Algumas destas fórmulas explicitam diretamente a crítica e, neste grupo, podemos incluir a apreciação negativa, a expressão de desacordo, de desaprovação ou de desagrado, a identificação do problema, entre outros. Vejam-se alguns exemplos:

- a avaliação negativa (Tu não sabes conduzir)
- a expressão de desacordo ou desagrado (Não concordo com essa forma de conduzir)

- a identificação do problema (Tu conduzes demasiado depressa)

As indiretas, contrariamente, implicam que há um problema com a escolha / ação / palavras / trabalho / personalidade do ouvinte, etc., e obrigam este a fazer as necessárias inferências. Eis alguns exemplos:

- a expressão de incerteza (Não sei se a tua condução é a mais adequada para o tempo que temos hoje)
- o uso de uma estrutura contendo uma pressuposição (E se deixasses de acelerar?)
- a explicitação de consequências indesejáveis (Ainda vais ter um acidente)
- um pedido ou ordem de mudança (Importas-te de ir mais devagar?)
- um conselho ou sugestão (E se conduzisses de forma mais cautelosa?)

Considerando agora estes atos do ponto de vista da cortesia verbal, percebe-se que a sua força ilocutória pode ser ora atenuada ora intensificada através do uso de estruturas linguísticas (de natureza prosódica, lexical e sintática⁴⁴), dependendo do contexto situacional e conversacional. Uma crítica indireta pode ser ainda mais atenuada mediante o uso de estratégias mitigadoras e uma crítica direta pode ser mais ameaçadora se a ameaça for intensificada (Trosborg, 1995).

Capítulo 3. Atos ilocutórios e ensino de língua estrangeira

3.1 Aquisição/aprendizagem de PLE

Segundo Gass & Selinker (2008: 7), a língua materna (LM) é a língua que o falante adquire na infância e que constitui o primeiro sistema linguístico de socialização da criança adquirido em contexto familiar. A aquisição da LM ocorre sem esforço deliberado e sem recurso necessário à instrução formal. Quanto a uma língua não materna (LNM), é a língua a cujo *input* o aprendente é exposto depois de ter adquirido a LM, em fases mais tardias do seu desenvolvimento (depois dos 5/6 anos de idade). Em função das características da situação em que se dá a exposição ao *input* de uma LNM, esta pode corresponder a duas realidades diferentes: língua segunda (LS) ou língua estrangeira (LE). A LS é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado por ser uma “língua não materna (da maioria) dos falantes de uma determinada sociedade, ou de

⁴⁴ Como exemplos de estratégias atenuadoras, de tipo lexical, podemos apontar os verbos de atividade mental que modalizam epistemicamente as afirmações (penso; creio; acho, etc.); o uso de construções impessoais vale como estratégia atenuadora de tipo sintático. O uso de expressões adverbiais de natureza intensificadora como ‘muito’, ‘bastante’, ‘realmente’ constitui um mero exemplo de expressões de intensificação de natureza lexical. As repetições constituem um mecanismo intensificador de natureza sintática. A entoação vale como estratégia intensificadora de natureza prosódica.

grupos de imigrantes, usada como meio de escolarização e como língua veicular nas instituições administrativas e oficiais” (Mateus & Villalva, 2006: 98).⁴⁵ Por outro lado, a LE é uma língua que pode ser aprendida através dos recursos pedagógicos formais e normalmente em espaços fisicamente distantes de sociedades onde se fala a língua. Sendo que a presente dissertação se alicerça num trabalho sobre a aquisição / aprendizagem de um ato ilocutório – um uso específico da língua portuguesa, como língua não materna – por aprendentes chineses (tardios) que vêm de fora da sociedade portuguesa para um período de imersão, aplicar-se-á o conceito de **português língua estrangeira** (PLE).

A aquisição de uma língua estrangeira é uma área intrinsecamente associada ao *input* situacional e contextual; a assimilação dos atos ilocutórios está relacionada com dois termos semelhantes, aquisição e aprendizagem. Hamers e Blanc (1989: 229) afirmaram que, já que as diferenças entre os dois termos não têm sido ampla e rigorosamente reconhecidas, “...it (is) premature to attempt to construct a L2 acquisition model on discrete psychological concepts as vaguely defined as acquisition and learning”. Tal conclusão foi confirmada por Martins (2016) por considerar ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ termos terminológico-conceptuais genéricos ao referir-se aos processos do conhecimento de uma LE “caracterizados por um grau de assimilação”.

O conhecimento de uma LE, segundo Hymes (1972), implica tanto o conhecimento gramatical como o conhecimento sociocultural, e ambos determinam a adequação do uso linguístico no contexto. De facto, o conhecimento da estrutura linguística, isto é, a posse de uma certa competência linguística não é suficiente para saber usar uma língua estrangeira. Foi precisamente Hymes (1972) que chamou a atenção para a necessidade de complementar o conceito de ‘competência linguística’, com origem em Chomsky, com o conceito de ‘competência comunicativa’, pois para usar adequadamente uma outra língua é preciso conhecer o código linguístico, mas também as restrições sociais e as regras de uso que restringem e determinam aquilo que é possível dizer em cada contexto. Como afirmam Lomas, Osorio, e Tusón (1993: 28), a competência comunicativa abrange

el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante / oyente / escritor / lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

⁴⁵ O exemplo clássico de falantes de PLS são os imigrantes, pois estas pessoas aprendem a língua portuguesa em contexto de imersão, em condições naturais, através do contacto direto com os falantes nativos da língua portuguesa (Leiria, 2004: 3).

A investigação realizada sobre o conceito de ‘competência comunicativa’ veio a incidir na análise do uso das línguas e na componente pragmática da língua. Quando se adquire uma língua estrangeira, é necessário aprender esse sistema linguístico, ou seja, a sua gramática e o seu léxico, e a este tipo de conhecimento chamamos competência linguística (CL). No entanto, conhecer a gramática de uma língua e o seu léxico, ou seja, deter competência linguística, não significa saber usar, adequadamente, essa língua-alvo em todos os contextos. Saber falar uma língua estrangeira implica conhecer o “uso funcional dos recursos linguísticos” (QECR, 2001: 35), ou seja, saber atuar linguisticamente em cada situação, dominar as regras socioculturais de uso da língua, construir textos coesos, saber gerir de forma adequada a nossa participação numa interação verbal, enfim, ter, em simultâneo, uma competência pragmática (CP).⁴⁶

Todavia, se a competência linguística em LE se adquire de forma relativamente fácil, pois ela é alvo de ensino sistemático nas aulas de língua estrangeira, a aquisição da competência pragmática é bastante mais problemática. Há um claro desfasamento entre as duas, pois a CL vai-se adquirindo desde os níveis iniciais de aprendizagem, sendo alvo de ensino explícito, enquanto a CP não é ou raramente é abordada em sala de aula. É pouco frequente que um professor de LE ensine quais as fórmulas adequadas para abrir ou fechar um telefonema, como recusar uma oferta ou como fazer *back channelling*, isto é, quais as expressões verbais e não verbais que devemos usar para apoiar o discurso do interlocutor enquanto ele fala. Por que razão esta competência não é objeto de ensino explícito? Porque os manuais não apresentam muitos materiais autênticos, ou seja, há ausência de *input* específico e o *input* do professor também é, normalmente, *input* modificado; existe falta de formação específica, nesta área, para os docentes e, com frequência, a infinidade de contextos e de usos a que a linguagem se presta gera dúvidas ao professor que não sabe por onde começar e o que ensinar. Por outro lado, há a ideia de que o conhecimento pragmático se desenvolve por si mesmo, à medida que o nível de proficiência linguística vai aumentando, sem haver necessidade de uma intervenção pedagógica explícita. Todavia, nada disto acontece. Os alunos nem sempre têm oportunidade para interagir em situações autênticas fora da sala de aula e a aula de LE é

⁴⁶ Adotou-se aqui esta expressão (competência pragmática) num sentido mais abrangente do que aquele em que surge, por exemplo, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Julgamos que o tratamento dado ao conceito de competência pragmática nesta obra é relativamente redutor, por não englobar alguns aspetos pertinentes e relacionados com a língua em uso, tais como, por exemplo, a diferença entre o dito e o comunicado e a forma como se codificam, nas línguas, as relações sociais vigentes na comunidade. Foi Dell Hymes o investigador que chamou a atenção para a necessidade de complementar o conceito de competência linguística, defendido por Chomsky, com este, a que ele chamou competência comunicativa. Ver Hymes (1972).

um excelente laboratório para fazer experiências sem medo de errar ou ofender o interlocutor. É necessário desenvolver a *pragmatic awareness*⁴⁷ dos alunos porque o uso que damos à língua não é igual em todas as comunidades, porque sem instrução explícita, há aspectos pragmáticos que os aprendentes aprenderão muito devagar ou nunca aprenderão, porque um maior grau de proficiência linguística na língua-alvo não implica um maior grau de *pragmatic awareness* e porque as consequências de erros pragmáticos são mais graves dos que as que decorrem de um erro linguístico – as falhas pragmáticas são interpretadas no plano das relações interpessoais ou sociais.

Em 1983, dois autores distintos (Geoffrey Leech e Jenny Thomas) captaram a atenção dos investigadores quando afirmaram que é preciso que o professor ensine a CP e subdividiram essa competência em duas áreas distintas: competência pragmalinguística e competência sociopragmática. A primeira diz respeito ao conhecimento dos recursos linguísticos disponíveis que permitem construir atos ilocutórios específicos em contextos particulares, e a segunda, ao conhecimento das normas sociais em vigor numa dada sociedade e das variáveis do poder e da distância social, de modo a usar a língua adequadamente.

Se tivermos em conta que, muitas vezes, os aprendentes de uma língua estrangeira tendem a fazer transferências no plano do uso da LM para o plano do uso da língua-alvo, e que essas transferências podem ser positivas, quando há convergência entre a LM e a LE, ou podem ser negativas, quando não há, é precisamente no plano das transferências pragmáticas negativas que podem ocorrer erros de natureza pragmalinguística ou de natureza sociopragmática.

Todas estas reflexões justificam a necessidade de ensinar usos e, mais especificamente, a necessidade de ensinar a produzir determinados tipos de atos ilocutórios.

3.2 Pragmática da interlíngua

The process of learning a second language (L2) is characteristically non-linear and fragmentary, marked by a mixed landscape of rapid progression in certain areas but slow movement, incubation or even permanent stagnation in others. Such a process results in a linguistic system known as interlanguage.

(Han, 2009: 137)

⁴⁷ Segundo Alcón Soler e Safont Jordà (2008: 193), o conceito de pragmatic awareness “is the conscious, reflective, explicit knowledge about pragmatics. It thus involves knowledge of those rules and conventions underlying appropriate language use in particular communicative situations and on the part of members of specific speech communities”.

Ao analisar as produções dos aprendentes de PLE, é preciso conhecer o conceito da **interlíngua**. A interlíngua foi um conceito inicialmente apresentado por Selinker (1972), com a função de definir o sistema linguístico construído pelos aprendentes não-nativos durante o processo de aprendizagem da língua alvo, a LNM. É um sistema linguístico intermédio e autónomo que os alunos desenvolvem durante o processo de aquisição / aprendizagem de uma LNM e que não se confunde com o sistema linguístico da língua-alvo nem com o da LM, embora esteja ligado a ambos. Sendo uma versão particular e provisória que o aprendente possui da LE, este sistema intermédio constitui, ainda assim, um sistema estruturado, baseado em regras e princípios, que tem características próprias que vão sendo reestruturadas à medida que o conhecimento do aprendente se consolida relativamente às regras da língua-alvo e, dessa forma, é um sistema linguístico dinâmico e permeável e que se estabelece dependendo da etapa de aprendizagem de uma LE. Por outras palavras, há um processo gradual de aprendizagem durante os vários estágios de desenvolvimento (Ellis, 2003). No entanto, uma das características de qualquer interlíngua é a de que se trata de um sistema que, a dado momento, se fossiliza, ou seja, deixa de se desenvolver, impedindo o aprendente tardio de atingir um nível de proficiência comparável ao de um adulto nativo (Tarone, 2006: 747).

Como foi concluído por Trosborg (1995: 54), a seleção das componentes envolvidas nas regras da interlíngua não é aleatória, mas sistemática e previsível e baseia-se nas regras existentes no conhecimento internalizado dos aprendentes.

Tendo em conta estes aspetos, e sendo possível analisar o sistema linguístico construído pelo aprendente de uma LE, ou seja, a interlíngua, a partir de diferentes perspetivas, como por exemplo, fazer uma análise da morfologia da interlíngua ou da sintaxe da interlíngua, também foi possível investigar no âmbito da pragmática da interlíngua. Nesta área de pesquisa, investiga-se a forma como o aprendente adquire e usa a língua-alvo em situações concretas, mais especificamente, que atos de fala é capaz de produzir e interpretar, o modo como usa e interpreta atos indiretos e como usa as estratégias de cortesia linguística.

A expressão ‘pragmática da interlíngua’ designa, portanto, a investigação que se faz nessa subárea da aquisição de uma LE/L2 e que não apenas avalia o conhecimento da LE de um falante, mas também o seu uso e desenvolvimento ao realizar funções socioculturais (Taguchi, 2017: 153).

A pragmática da interlíngua foi primeiramente definida num sentido restrito por Kasper & Dahl (1991: 216), referindo-se à compreensão e à produção de atos ilocutórios

por falantes não-nativos durante o processo de aquisição de uma L2. Tal conceito foi realçado por Bardovi-Harlig (2010: 219) por a pragmática da interlíngua englobar tanto as formas estruturais como os usos pragmáticos durante a aquisição de uma língua-alvo: “[pragmatics] bridges the gap between the system side of language and the use side, and relates both of them at the same time. Interlanguage pragmatics brings the study of acquisition to this mix of structure and use.”

Comparando com as investigações recentemente realizadas sobre a interlíngua na área da fonologia, da sintaxe e da semântica – elementos estruturais ou gramaticais que se relacionam com a competência gramatical de um falante durante a sua aprendizagem de uma LE (Thomas, 1983: 92) –, a pragmática da interlíngua tem sido uma área menos estudada (Kasper, 1989: 13), pois é conectada com a competência pragmática de um falante, a qual é indicada pela sua capacidade de usar a linguagem de forma eficaz para alcançar um propósito específico e entender a linguagem em certo contexto (Thomas, 1983: 92).

Esta é a base que permite, depois, avaliar o tipo de erros ou fracassos de natureza pragmática que ocorrem na interação entre nativos e não nativos. Quando o falante não usa a estratégia ilocutória adequada à expressão da sua intenção; ou quando transfere (inadequadamente) uma estratégia ilocutória da LM para a LE, falamos de uma falha pragmalinguística. Falamos de problema sociopragmático quando o falante usa estratégias inadequadas tendo em conta as condições sociais em que a língua-alvo está a ser usada. Nem sempre é fácil distinguir os dois tipos de erros pragmáticos e o exemplo seguinte, relatado por Wierzbicka (2003: 27), mostra essa dificuldade.

At a meeting of a Polish organization in Australia a distinguished Australian guest is introduced. Let us call her Mrs. Vanessa Smith. One of the Polish hosts greets the visitor cordially and offers her a seat of honour with these words:

Mrs. Vanessa! Please! Sit! Sit!

The word *Mrs.* is used here as a substitute for the Polish word *pani*, which (unlike *Mrs.*) can be very well combined with first names. What is more interesting about the phrasing of the offer is the use of the short imperative *Sit!*, which makes the utterance sound like a command, and in fact like a command addressed to a dog.

O interessante, neste caso, é que não só a forma de tratamento é a inadequada, ou seja, estamos perante uma falha sociopragmática, pois o falante polaco não soube escolher a forma de tratamento apropriada àquela convidada, no contexto social em que se encontrava a interagir, mas também há um erro pragmalinguístico, pois o ato ilocutório

que ele queria fazer, a oferta, foi sentido, pela convidada, como uma ordem. Segundo o relatado por Wierzbicka, este episódio gerou bastante mal-estar entre a australiana e os seus anfitriões polacos e por isso afirmamos que os erros pragmáticos podem gerar equívocos graves no plano das relações sociais.

As investigações efetuadas sobre falhas pragmáticas na aquisição de LE, especialmente as que analisam os atos ilocutórios com base nos dados produzidos por falantes nativos e não-nativos, realçam que essas falhas pragmáticas se demonstram por meio de, por exemplo, segundo Trosborg (1995: 55), a simplificação de conhecimento pragmático (quer do âmbito pragmalinguístico, quer do âmbito sociopragmático), que podem resultar de transferências pragmáticas da LM para a LA.

O conceito da interferência foi primeiramente apresentado por Weinreich (1953), que diz que os bilingues, por causa da sua familiaridade com mais de uma língua, produzem desvios derivados das normas dessas línguas no seu discurso ou contacto. Quanto maiores as diferenças entre os sistemas linguísticos, incluindo mas não limitando aos sistemas de fonologia, morfologia, sintaxe, maiores são os problemas de aprendizagem e a possibilidade de ocorrência de interferência (Weinreich, 1953: 1). Já em 1957, Lado apresentou que, ao falar e interpretar uma LE de forma correspondente à dos falantes nativos, os falantes estrangeiros tendem a transferir as características linguísticas existentes na sua LM. Daqui vêm as investigações experimentais seguintes rumo a verificar a hipótese de transferência linguística nos atos ilocutórios reais produzidos pelos aprendentes de uma língua estrangeira. Foi referido por Gass e Selinker (1992) que a **transferência** de língua é o uso da língua materna (ou outra língua), de uma forma ainda não clara, na aquisição de uma língua segunda/estrangeira.

Influenciados pelas transferências da LM (Olshtain & Cohen, 1983), nomeadamente pelas transferências pragmalinguísticas⁴⁸ (Beebe *et al.*, 1990) e a transferência sociopragmática⁴⁹ (Thomas, 1983), os aprendentes podem sentir dificuldades quando expressam uma determinada intenção, isto é, um determinado objetivo ilocutório, e acabam por realizá-lo de forma inapropriada (Trosborg, 1995: 55) ou, também, quando compreendem a força ilocutória de um determinado ato de fala. Isto quer dizer que o conhecimento relativo aos atos ilocutórios da LE pode ser incipiente, incompleto ou

⁴⁸ Definido por Kasper (1989) como o processo pelo qual um aprendente atribui uma força ilocutória e exprime a cortesia ao interpretar e executar um ato ilocutório L2 sob a influência específica da sua L1.

⁴⁹ A transferência sociopragmática refere-se ao processo pelo qual o julgamento subjetivo do aprendente sobre a equivalência entre os contextos da L1 e da L2 afeta as percepções sociais subjacentes à sua compreensão e produção de um ato ilocutório na L2, considerando os fatores como a idade, o sexo, o *status* relativo entre os interlocutores, etc.

deficitário para muitos aprendentes, incluindo aqueles com competência gramatical razoavelmente avançada (Nguyen, 2008b).

A Pragmática *cross-cultural* é, conseqüentemente, muito importante, enquanto ramo de investigação que toma o aspeto pragmalinguístico e sociopragmático em conta e foca a sua atenção na comparação entre as estratégias linguísticas usadas para transmitir significados ilocutórios em diferentes línguas. Foi a partir desta área de pesquisa que nasceu a Pragmática da Interlíngua, que temos vindo a apresentar e que pode ser definida como “the study of nonnative speakers’ comprehension, production and acquisition of linguistic action in L2, or, put briefly, ILP [interlanguage pragmatics] investigates ‘how to do things with words’ (Austin) in a second language” (Kasper, 1998b: 184).

3.3 Pragmática intercultural

A pragmática intercultural estuda a forma como a linguagem é usada em interações sociais que envolvem falantes com diferentes línguas maternas, mas que comunicam numa língua comum e que, além disso, normalmente, representam culturas distintas (Kecskés, 2014: 3). Esta área de investigação abarca diferentes objetos de estudo, mas um dos seus maiores objetivos é o de descrever as diferenças e semelhanças que falantes oriundos de línguas e culturas diferentes têm quando comunicam uns com os outros.

Com efeito, é necessário ter em consideração que “to acquire and use a foreign language is to enter another way of life, another rationality, another mode of behavior, however similar it may appear to that of the learner” (Byram, 1988: 17).

Tradicionalmente, considerava-se que os atos ilocutórios eram realizados de forma idêntica em línguas e culturas diferentes uma vez que todos tinham de seguir e corresponder às condições da felicidade⁵⁰. As diferentes estratégias linguísticas envolvidas – contribuições contextuais ou formas linguísticas aplicadas, distintas da língua-alvo – na realização de determinados atos ilocutórios eram frequentemente categorizadas como divergências ou falhas pragmáticas.

No entanto, como propuseram Kasper & Schmidt (1996: 155), “(w)hereas learners may hesitate to transfer strategies that may be universal in some cases, a more common problem is that they assume universality (and transferability) when it is not present”. Algumas convenções linguísticas de natureza pragmática são intrinsecamente distintas

⁵⁰ Fraser & Nolen (1981) e Searle (1969) defendem um princípio universal sobre as regras que regulam a realização dos atos de fala. Sendo que as estratégias utilizadas em cada linguagem para realizar atos de fala são baseadas em condições de felicidade universais, essas estratégias também são universais.

entre as diferentes culturas⁵¹, e a falta da consciência da distinção cultural pode implicar a produção, por um falante não-nativo, de um ato ilocutório considerado desviante na cultura da língua-alvo, sendo visto, pelo falante que o produziu, como a forma padrão na cultura da sua LM (Barron, 2003: 25). Assim sendo, é também necessário tomar a **pragmática intercultural** em conta porque diferentes características podem ser consideradas relevantes num determinado contexto social, e é preciso decidir o que pode ser expresso e de que forma é convencionalmente expresso na cultura e na língua-alvo (House-Edmondson, 1986: 282). Ou seja, a pragmática intercultural centra-se nas especificidades socioculturais⁵².

A este respeito, Hall (1976: 79, citado in Min, 2008) afirmou que, numa comunicação ou mensagem “contextualmente rica”, a maior parte da informação está implícita, o que exige, ao interlocutor, o reconhecimento da intenção subjacente do falante e, portanto, uma compreensão mais fina dos conteúdos subentendidos, uma vez que muito pouco da mensagem se encontra codificada explicitamente. Uma comunicação “contextualmente pobre” é exatamente o oposto. Esta é uma questão sociocultural, uma vez que há culturas em que, tendencialmente, se dá mais importância à clareza e à explicitação das informações, a fim de que os conteúdos sejam bem entendidos pelos nossos interlocutores (Min, 2008), enquanto noutras se privilegia a face e a preocupação com a harmonia social.

A cultura chinesa integra o segundo grupo, dado que tipicamente envolve comunicações contextualmente ricas, as quais provocam o aumento de conteúdos implícitos na conversação. Numa investigação de Wu & Fan sobre as críticas em chinês (2004, citado in Min, 2008), mais de 50% das estratégias adotadas foram estratégias indiretas com o intuito de manter a face do seu interlocutor, incluindo insinuações (15); estratégias de despersonalização (16); a introdução de *hedges*⁵³ (17) e uma forma de crítica indireta tipicamente usada na cultura chinesa – recurso à sabedoria popular⁵⁴ (18) também se encontra nas críticas em chinês (Wu & Fan, 2004: 23). No exemplo (15), ao

⁵¹ Por exemplo, enquanto uma questão com a forma “*can you x?*” que literalmente se relaciona com a possibilidade de ‘conseguir/poder fazer algo’ e que constitui um pedido convencionalizado em inglês, tal não se aplica em polaco. De forma semelhante, uma oferta convencionalizada em inglês, envolvendo a forma *would you like x?* seria sentida como uma verdadeira pergunta em polaco (Wierzbicka, 1985: 148).

⁵² Thomas (1983: 107): “every instance of national or ethnic stereotyping should be seen as a reason for calling in the pragmaticist and discourse analyst.”

⁵³ A expressão *hedge* refere um vasto conjunto de expressões, de diferentes categorias sintáticas, cuja função se pode resumir aos dois objetivos seguintes: “(1) to mitigate an undesirable effect on the hearer, thereby rendering the message (more) polite; and (2) to avoid providing the information which is expected or required in the speaker’s contribution, thereby creating vagueness and/or evasion” (Fraser, 2010: 206).

⁵⁴ As expressões de sabedoria popular são geralmente bem conhecidas, e, quando introduzidas nas interações verbais tornam as críticas mais aceitáveis (Wu e Fan, 2004).

implicitar o facto de o interlocutor (neste caso, o vendedor) ter esquecido de dar o troco, o locutor, em vez de apontar diretamente o erro concreto do interlocutor, expressa-o por substituí-lo com uma expressão mais geral – “alguma coisa”; no exemplo (16), o locutor implica que o interlocutor fez um texto/artigo plagiado e fá-lo com o uso de uma expressão que oculta o agente – o texto é “um texto familiar” para o locutor, sem indicar quem é a pessoa responsável por isso; o exemplo (17) indica a insatisfação do locutor, mas de uma forma mitigada, com o uso da *hedge* “talvez não (seja) muito”; o exemplo (18) é uma versão modificada com base numa expressão idiomática chinesa⁵⁵ que também expressa de forma indireta a crítica do locutor.

(15) [no caso de não ter recebido o troco]

您好，您是不是忘了什么事？

Nin-hao, nin shi-bu-shi wang-le shen-me shi?

Olá, você sim-ou-não esquecer-^{PRF} quê (assunto)

“Olá, esqueceu-se de alguma coisa?”

(16) 这篇文章有点眼熟。

Zhe-pian wen-zhang you-dian yan-shu.

Este-CI^{peça} texto um pouco familiar

“Este texto parece um pouco familiar.”

(17) 这件衣服可能不是很好看。

Zhe-jian yi-fu ke-neng bu-shi hen hao-kan.

Este-CI^{peça} roupa talvez não-ser muito bonito

“Esta roupa talvez não seja muito bonita.”

(18) 你这不是[李婆卖瓜，自卖自夸]吗？

Ni zhe bu-shi li-po mai gua, zi mai zi kua ma?

Tu assim não-ser/estar [gabar-se]

“Não te estás a gabar?”

Pelo contrário, num estudo de Zhu (2002, citado in Min, 2008), 57.14% dos alunos estrangeiros que participaram no estudo tenderam a proferir críticas diretas. Entre eles, mais de 30% exprimiram a crítica através da enunciação de alerta ou ameaça.

⁵⁵ Uma estratégia com base numa expressão idiomática chinesa [王婆卖瓜，自卖自夸 Wáng pó mài guā, zì mài zì kuā]: Wáng Pó era um homem antigo que vendia melões. Quando começou a vender, ninguém comprava os melões dele. Ele passava o tempo a gabar-se ao vender seus próprios melões e acabou por obter um grande sucesso; até recebeu a apreciação do imperador na altura. A sua história tem sido amplamente divulgada com a referência aos atos de se gabar/orgulhar. Nos dias de hoje, é mais entendido como uma expressão depreciativa, apontando ironicamente para as pessoas com excesso de confiança ou dadas ao autoelogio. No exemplo (18), a expressão é modificada com o mesmo sentido, muda-se apenas o apelido daquele personagem.

Além disso, recorrendo às diferenças socioculturais, em diferentes sociedades, a comunicação processa-se de maneira diferente e com estilos comunicativos diferentes. As pessoas dos países ocidentais defendem, normalmente, o igualitarismo e a assertividade (Min, 2008).⁵⁶ Quando fazem críticas, a justiça e a igualdade consideram-se os critérios superiores aos quais se submetem e a hierarquia pode não desempenhar uma função essencial. Elas podem criticar os seus superiores ou os seus pais, o que, entretanto, raramente acontece na cultura chinesa.⁵⁷ Na sociedade chinesa, entretanto, valorizam-se a estrutura hierárquica e a harmonia entre os diferentes grupos (sociais, etários, etc.). Geralmente, os chineses não costumam criticar os outros se eles não estiverem propriamente envolvidos. Quando se tornam imprescindíveis, as críticas tendem a serem realizadas de maneira indireta. A crítica direta acontece principalmente nas relações ‘superior → inferior’, pois manter relações harmoniosas com os membros da família, com os amigos próximos, com os colegas e outros membros com os quais temos relações mais íntimas é também uma questão com que vale a pena preocuparmo-nos na cultura chinesa e, nesse caso, expressam-se as críticas normalmente de forma ainda bastante mais atenuada (Min, 2008).

Ao falar da sociedade portuguesa, a situação é relativamente complexa, pois a população é também constituída pela fusão de elementos étnicos ao longo da sua História e a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer um processo de democratização (Gouveia 2008), com a redefinição dos papéis e das relações sociais, e o estabelecimento de um certo igualitarismo, o que torna ainda mais difícil tecer generalizações. No entanto, Carreira, uma das autoras que mais têm analisado este domínio de investigação que contempla “tanto a intencionalidade e a relação interpessoal e social, como as manifestações verbais e não verbais e suas regras de funcionamento (Carreira, 2014: 30), apresenta uma posição sobre a sociedade portuguesa deste ponto de vista. Segundo esta investigadora, e se considerarmos os vários eixos sob os quais é possível avaliar as comunidades/culturas, nomeadamente os *continua* tato vs. franqueza, consenso vs. conflito, gregarismo vs. individualidade, para o português europeu

“we could say that gregarious relationships, consensus and tact are favoured over confrontation, frankness or the protection of an individual’s territory. Cooperative strategies are consequently of great importance in verbal interaction in Portuguese.”

⁵⁶ Esta afirmação deve ser entendida de forma cautelosa, uma vez que, numa análise de natureza pragmática, não devemos generalizar.

⁵⁷ Como é evidente, estamos a traçar generalizações. Haverá, com certeza, muitas exceções a este quadro, em função de diferentes situações, em função de diferentes personalidades, em função de diferentes compreensões do contexto.

Ainda de acordo com a autora, as máximas da generosidade, da modéstia e da simpatia, já previstas no modelo de cortesia desenhado por Leech, aparecem em força na sociedade portuguesa, de natureza convivial, que atribui um peso preponderante à componente relacional da interação. Neste aspeto, a sociedade portuguesa converge, em certa medida, com a teoria da harmonia respeitada na sociedade chinesa.

Capítulo 4. Metodologia

4.1 Objetivos e hipóteses do presente estudo empírico

Devido ao facto de que grande parte dos estudos teóricos e empíricos recentemente realizados sobre atos de fala em perspetiva contrastiva se alicerçam, principalmente, na investigação da língua inglesa e das sociedades anglo-saxónicas, toma-se, no presente trabalho, como objetivo o de analisar as produções dos atos de crítica pelos alunos chineses que aprendem o português europeu como língua estrangeira (PLE), comparando-as com as produzidas pelos falantes nativos portugueses. Considerar-se-ão, neste trabalho, as perguntas de investigação seguintes:

- (1) Quais as situações que levariam com mais possibilidade a um ato de crítica?
- (2) Quais são as diferenças entre as produções feitas pelos alunos chineses e pelos portugueses?
- (3) Dentro do grupo de falantes não-nativos, há diferenças entre os diferentes níveis de proficiência, no que toca ao ato ilocutório de crítica?

4.2 Fonte dos dados e perfis dos informantes

O *corpus* que serve como base para o presente trabalho é constituído pelas produções escritas por alunos universitários da Universidade de Coimbra (UC). Foram recolhidos, no total, 30 conjuntos de produções escritas. Cada produção escrita foi obtida a partir de um conjunto de estímulos.

Os informantes dividem-se em três grupos: dois grupos de aprendentes chineses, falantes não-nativos; e um grupo de falantes nativos do português. Em relação aos grupos não-nativos, foram inicialmente recolhidos 29 questionários respondidos pelos aprendentes, desde o nível elementar até ao nível mais avançado, que estavam a frequentar o *Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros* da Faculdade de Letras, no ano letivo de 2018/2019. No intuito de evitar tanto quanto

possível as interferências negativas da insuficiência qualitativa⁵⁸ e do desequilíbrio quantitativo⁵⁹, foram escolhidos, aleatoriamente, 10 alunos do nível B1+ e 10 do nível C1+, respetivamente, para participar no estudo. Entre eles, 16 eram do sexo feminino, em que se incluem 9 do nível B1+ e 7 do nível C1+; 4 eram do sexo masculino, em que se incluem 1 do nível B1+ e 3 do nível C1+. Esta variação destina-se a mostrar as características produzidas em diferentes níveis de proficiência, assim como a analisar a pragmática da interlíngua nas produções do ato de crítica em vários estádios de aprendizagem. O grupo de falantes nativos de português, o grupo de controlo, selecionado também de forma aleatória, é composto por 10 informantes, 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, vindos da mesma universidade. A idade média do grupo chinês foi de 20.85 (DP⁶⁰ = 0.81) e a do grupo português foi de 23.20 (DP = 3.71).

A maioria dos informantes chineses faz intercâmbios interuniversitários na UC e, antes de vir para Portugal, realizou a sua aprendizagem formal da língua portuguesa entre 6 meses e 2 anos na China continental. Comparando-a com a língua inglesa, que começa a ser ensinada formal e sistematicamente já desde o primeiro ciclo da educação secundária (aos 13 anos) e é necessariamente a primeira LE adquirida pelos informantes chineses, a língua portuguesa, sendo não apenas uma língua estrangeira, mas, sobretudo, minoritária, é aprendida e ensinada principalmente pelos/aos alunos do ensino superior.

Relativamente aos contextos de uso do português por estes aprendentes chineses em regime de imersão, e fora do contexto escolar, o seu uso acontece em lugares como o supermercado, a farmácia, a loja do cidadão, os transportes públicos, as atividades desportivas e nas comunicações com amigos/as, entre outros.

4.3 Desenho do questionário e a sua adequação ao estudo

Uma vez que o objeto de estudo do presente trabalho é o ato de crítica, um ato ilocutório que exige a oportunidade de ser operacionalizado dentro de um ambiente conversacional real ao qual, porém, os alunos estrangeiros raramente têm acesso, o que também, por outro lado, não garantiria o controlo das variáveis contextuais, pois dificilmente se repetiria a mesma e exata situação (Trosborg, 1995: 141), utilizámos o

⁵⁸ Os cursos estão organizados em regime semestral. Os dados do presente trabalho foram recolhidos no segundo semestre. As turmas estavam divididas em Iniciação (A1), Elementar (A2), Pré-intermédio (B1, B1+), Intermédio (B2, B2+) e Avançado (C1+) conforme o QECR.

⁵⁹ Apesar de se terem recolhidos também alguns questionários do nível A2, não foram considerados para a análise tanto por falta de quantidade em comparação com os outros dois níveis, como também por falta de respostas suficientemente adequadas ao presente estudo.

⁶⁰ DP = Desvio Padrão.

método de questionário escrito, chamado *Discourse Completion Task* (DCT), um método de investigação primeiramente adotado por Blum-Kulka (1982) e desenvolvido no projeto de CCSARP (*Cross-cultural Speech Act Realization Project*) de Blum-Kulka & Olshtain (1984) para analisar as realizações dos atos ilocutórios por falantes nativos e não-nativos.

Como descreveu Barron (2003: 83), “a production questionnaire is, in essence, a series of short written roleplays based on everyday situations which are designed to elicit a specific speech act by requiring informants to complete a turn of dialogue for each item.” Um DCT, através de uma descrição breve antes de cada estímulo interativo, não apenas facilita o controlo das variáveis contextuais, i.e., as variáveis sociais como a distância social, a dominância social e a variável situacional, isto é, o grau de imposição (Barron, 2003: 84; 94), como também promove a recolha rápida e a elaboração das informações necessárias, incluindo uma coleção de fórmulas e estratégias interculturalmente comparáveis de acordo com os fatores variáveis (Barron, 2003: 74) que podem refletir umas características do comportamento e pensamento de uma determinada classe, idade ou comunidade.

No entanto, este instrumento, escrito, de recolha de dados provoca alguma controvérsia. Sendo que ‘escrever’ é mais formal do que ‘falar’, as palavras no discurso escrito são mais ‘duras’ do que no oral (Briz, 2013: 297), e os dados recolhidos pelo meio escrito podem ser menos interativos, uma vez que envolvem, possivelmente, maior formalidade; além disso, as respostas dos falantes podem não corresponder a comportamentos discursivos naturais (Beebe, 1985: 3). Por outro lado, e segundo Nurani (2009) a simplicidade das situações forjadas no DCT esconde a complexidade das situações reais da interação quotidiana. Para além desta falta de interação conversacional natural num questionário de DCT, pressupõe-se que uma crítica institucional elaborada na resposta a um questionário é/deve ser de natureza construtiva, o que pode envolver um nível mais baixo de infração do que aquele que aconteceria num tipo de crítica mais espontânea e inerentemente brutal (Nguyen, 2005). Porém, alguns autores apresentaram ideias diferentes. Segundo um estudo de Hartford & Bardovi-Harlig (1992b: 48), a falta da interação interpessoal no DCT permite que os informantes sejam menos educados e, em vez de usarem estratégias de cortesia, empreguem mais estratégias *bold-on-record*, o que torna os atos mais ofensivos. Esta questão vai ser retomada nas secções seguintes.

Relativamente ao presente estudo, as cinco situações adotadas no DCT repartem-se pelas situações mais formais e menos formais que frequentemente acontecem nas conversações quotidianas, tendo sido consideradas as variedades do poder, da distância e

do grau da imposição. As situações formais incluem os seguintes cenários: um mau projeto proposto pelo chefe, numa reunião (situação B); um mau atendimento por um funcionário da universidade (situação D). Estas são situações com maior grau de formalidade (marcadas com ‘+’ na tabela seguinte). No que respeita às informais, desenhamos as seguintes situações: um encontro com um(a) amigo(a) (situação A); um atraso causado pelo descuido da mãe (situação C); e barulhos feitos pelos vizinhos (situação E). Estas apresentam um menor grau de formalidade (e são marcadas com ‘-’).

Uma vez que o objetivo do trabalho é analisar os atos ilocutórios de crítica produzidos pelos aprendentes universitários chineses que, geralmente, possuem *status* sociais menos altos quer na família quer na sociedade, considerámos só as situações simétricas, em que o poder dos dois interlocutores é similar [assinalado com = (*status* igual)] e as situações assimétricas em que o interlocutor tem mais poder [assinalado com a sigla OD (ouvinte-dominante)]. O grau de distanciamento é marcado com ‘-’ (menos distância) e ‘+’ (mais distância); e o grau de imposição representa-se por ‘L’ (leve) e ‘F’ (forte). As situações apresentam-se na tabela seguinte:

Tabela 1. Variações situacionais dos atos ilocutórios de crítica

| Situações de crítica | | | Poder | Distância | Grau da imposição ⁶¹ |
|----------------------|------------------|-------------|-------|-----------|---------------------------------|
| Contexto | Interlocutor(es) | Formalidade | | | |
| 1. Encontro | amigo(a) | - | = | - | L |
| 2. Projeto | chefe | + | OD | + | F |
| 3. Atraso | mãe | - | OD | - | L |
| 4. Atendimento | funcionário | + | = | + | F |
| 5. Barulho | vizinhos | - | = | + | L |

Antes de mais, era necessário garantir que os informantes compreendiam bem o que estava em causa nas diferentes situações e podiam identificar-se com os seus papéis. Visto que, dentro do grupo dos informantes há aprendentes com mais e com menos proficiência linguística, foram todos tratados por segunda pessoa singular (segunda pessoa informal; Lopes, 2018: 34) para evitar tanto quanto possível a possibilidade da incompreensão linguística. O conteúdo do questionário está de acordo com as situações que podem ocorrer na vida real, embora o desenho dos contextos e das perguntas tenha sido alterado

⁶¹ Pois é claro que uma crítica com a mãe ou com vizinhos não é tão “leve” como criticar um(a) amigo(a), no entanto, por comodidade de análise, escolheram-se apenas valores polares, sendo certo que as situações envolvidas revelam alguma complexidade que, num outro tipo de análise, obrigaria a um maior grau de discriminação e de especificação das variáveis.

em função dos objetivos da análise. Para o caso de haver informantes que nem sequer quisessem fazer uso de um ato de crítica, foi adicionado também um teste de probabilidade de ocorrência (teste de Likert), a fim de testar até que ponto um informante faria um ato ilocutório de crítica numa situação destas.

Os estímulos do questionário apresentam-se da seguinte forma:⁶²

Situação A: Imagina que tinhas marcado um encontro com um(a) amigo(a), mas ele(ela) chega 30 minutos atrasado(a).

Nesta situação, tu farias uma crítica ao(à) teu(tua) amigo(a)?

O que é que tu dirias ao(à) teu(tua) amigo(a)?

Situação B: Imagina que estás numa reunião e o chefe do teu departamento propõe um projeto para o próximo trimestre; tu não concordas com o projeto e achas que o projeto não é bom.

Nesta situação, tu farias uma crítica ao teu chefe?

O que é que tu dirias ao teu chefe?

Situação C: Imagina que a tua mãe se esqueceu de te acordar num dia de exame e chegas atrasado(a) à escola.

Nesta situação, tu farias uma crítica à tua mãe?

O que é que tu dirias à tua mãe?

Situação D: Imagina que durante o atendimento num serviço da universidade, o funcionário não te trata bem e recusa oferecer-te ajuda.

Nesta situação, tu farias uma crítica ao funcionário?

O que é que tu dirias ao funcionário?

Situação E: Imagina que é meia-noite, os teus vizinhos estão a gritar e a fazer muito barulho. Amanhã tens um teste e ainda não conseguiste adormecer.

Nesta situação tu farias uma crítica aos teus vizinhos?

O que é que tu dirias aos teus vizinhos?

4.4 Parâmetros de análise de *corpus*

Segundo Farnia & Satter (2015: 305), a produção dos atos ilocutórios de crítica depende das situações em que os falantes têm de os realizar, considerando aspetos como o estatuto social do ouvinte, a relação com o ouvinte, o tópico, o propósito do discurso e as formas linguísticas apropriadas para o discurso. Uma vez que as performances se

⁶² Ver a versão completa no anexo I.

distinguem em conformidade com as variáveis que ocorrem em contextos conversacionais, codifiquemos, no presente trabalho, os atos de crítica produzidos pelos informantes a partir dos estímulos determinados na secção 4.3, de acordo com a(s) sua(s): (i) orientação; (ii) estratégias de realização; e (iii) estratégias de modificação linguística⁶³.

4.4.1 Orientação

Dividiremos a orientação de todos os atos de crítica em três tipos:

(i) atos orientados para o interlocutor; as críticas mais orientadas para o interlocutor têm a função de poupar o esforço do interlocutor em processar o conteúdo informativo do enunciado, como no exemplo (19).

(ii) atos orientados para o falante; em vez de dirigir a crítica diretamente ao seu interlocutor, os locutores falam de si mesmos, evitando apontar diretamente o foco da sua crítica (20)⁶⁴.

(iii) atos orientados para terceiros; como o exemplo (21), que não faz uma avaliação negativa concreta do interlocutor nem indica a insatisfação pessoal do locutor, mas expressa a força ilocutória de crítica de forma despersonalizada, ora a respeito do próprio assunto, ora com referência a outras pessoas fora do contexto, implicando um padrão de conduta neste contexto. Comparemos os exemplos seguintes:

(19) Tens de chegar a tempo na próxima vez. (CNC1-6-A⁶⁵)

(20) Com todo o respeito, não concordo com este projeto nos seguintes aspetos, (...)
(PT-7-B)

(21) Que foi para causar atrasado? (CNC1-10-A)

4.4.2 Estratégias de realização e fórmulas semânticas

Visto que é habitual o ato ilocutório de crítica se apresenta de maneira mais complexa, como um conjunto de atos ilocutórios organizados entre si, ou seja, como um *speech act set* (ver secção 2.3), não é racionalmente adequado definir uma crítica simplesmente como “direta” ou “indireta”. Neste caso, importa mais analisar as estratégias de realização envolvidas, em conformidade com o nível de clareza da força ilocutória de crítica. Um *speech act set* de crítica pode incluir mais do que uma estratégia.

Mostra-se, na tabela seguinte, a codificação das estratégias, adaptada de acordo com

⁶³ Ver Nguyen (2005).

⁶⁴ Neste caso, o ato ilocutório de crítica aproxima-se muito do ato ilocutório de queixa.

⁶⁵ As componentes da sigle seguem a sequência de “nacionalidade ± nível + número de exemplar + ordem da situação”.

o esquema de codificação apresentado por Nguyen (2005), tomando em consideração o grau de transparência ilocutória e o esforço necessário para interpretar os atos ilocutórios de crítica.

Tabela 2. Esquema de codificação das fórmulas semânticas envolvidas no ato ilocutório de crítica

| Tipologia | | Características | Exemplos |
|------------------------------|---|---|--|
| Estratégias Diretas | | Indicar explicitamente o problema que deu origem à crítica (escolha / ação / trabalho / personalidade do ouvinte, etc.) | |
| a. | Avaliação negativa | Usar adjetivos avaliativos de sentido negativo; usar adjetivos com significado positivo em combinação com a negação. | Penso que <u>está mal pensado</u> . (PT-10-B) |
| b. | Expressão de desaprovação/ insatisfação | Descrever a atitude do falante em relação ao ato de ouvinte. | Eu <u>odeio esperar por alguém!</u> (CNB1-2-A) |
| c. | Expressão de desacordo | Usar a palavra de negação “não”, ou a expressão “eu não concordo”, ou qualquer argumento que contrarie o ouvinte. | <u>Não concordo com o projeto</u> , acho que devíamos fazer um projeto diferente. (PT-6-B) |
| d. | Identificação de problema | Mostrar os erros, problemas ou falhas do ouvinte. | <u>Está atrasado</u> , não pode fazer engano como isto no próximo encontro. Tem de dar desculpa para mim. (CNB1-6-A) |
| e. | Exigência de mudança/não repetição | Incluir enunciados que têm o objetivo de corrigir os erros do falante, propondo alternativas específicas. | <u>Não faças assim mais uma vez</u> . Se acontecer-te algum acidente emergente, é melhor avisar-me anteriormente. (CNC1-5-A) |
| f. | Explicitação de consequência | Avisar o ouvinte acerca das consequências negativas causadas pelas suas escolhas (quer para o ouvinte quer para o público). | Mãe, <u>pedi para me acordares e não o fizeste</u> . Agora vou <u>chegar atrasada</u> . Porque não me acordaste? (PT-2-C) |
| g. | Atribuição de responsabilidade | Atribuir a responsabilidade da ação (negativa) à pessoa do interlocutor. | Mãe, não sabes que tenho um exame por fazer hoje?! O exame é muito importante para mim e <u>tu tens toda a culpa por isso</u> . (CNC1-3-C) |
| h. | Ameaça | Usar palavras que comprometem o locutor a fazer algo que é mau para o interlocutor. | Calem-se ou chamo a polícia. (PT-7-E) |
| Estratégias Indiretas | | Implicitar que há um problema com a escolha / ação / trabalho / personalidade do ouvinte, etc. | |

| | | | |
|----|--|---|--|
| a. | Pedido de mudança/não repetição | Usar estruturas como “vais...?”, “podes...?”, “podias...?” ou imperativos (com/sem marcadores de cortesia), ou expressões de solicitação. | Vou ter um exame importante amanhã, <u>podia não fazer barulhos?</u> (CNC1-5-E) |
| b. | Conselho/sugestão sobre a mudança | Estruturas como “podes...”, “deves...” (com/sem modalidade), “sugiro-te...”, “porquê não...”, etc. | Pessoal. Sei que vocês estão felizes agora. Mas tenho o teste amanhã. <u>Podiam mudar para um bar ou outro lugar.</u> Por favor! (CNC1-8-E) |
| c. | Indicação de padrão | Em vez explicitar uma obrigação pessoal para o ouvinte, apresentar uma obrigação ou uma regra que o falante considera aplicar-se a todos. | <u>Na china, a pontualidade é muito importante.</u> eu desejo que não acontecesse este tipo coisa. (CNB1-9-A) |
| d. | Explicitação da relevância do problema | Apresentar a importância do assunto, implicando que este é particularmente relevante e que precisa de ser levado em consideração. | Como é que te foste esquecer de me acordar? <u>Sabes o quão importante é que eu chegue a horas!</u> (PT-1-C) |
| e. | Expressão de preocupação | Expressar a preocupação do falante para que o ouvinte tome consciência da inadequação do seu próprio ato. | Eu entendo a sua ideia, mas segundo a situação atual, <u>acho que vai ser um pouco difícil realizar.</u> (CNC1-1-B) |
| f. | Solicitação de razão | Exigir/perguntar ao interlocutor uma explicação razoável para que o ouvinte tome consciência da inadequação do seu próprio ato. | <u>Diga-me a sua razão dessa atitude.</u> Vou fazer a declaração. (CNC1-1-D) |
| g. | Pergunta | Usar perguntas, especialmente as retóricas pelas quais o locutor expressa a sua dúvida ou incompreensão do ato inadequado do seu interlocutor (com previsão de resposta ou sem esperar por qualquer tipo de resposta), para que o ouvinte tome consciência da inadequação do seu próprio ato. | <u>Então isto é que são horas?</u> Venho eu a tempo e tenho que esperar meia hora por ti? Achas bem? Se tiveres uma Boa justificação, estou pronta para a ouvir. (PT-9-A) |
| h. | Expressão de necessidade / dificuldade | Expressar a própria necessidade do locutor. | É bastante tarde agora, preciso de descansar ⁶⁶ . (CNB1-5-E) |
| i. | Outro tipo de insinuações | Usar outro tipo de insinuações, por exemplo, o sarcasmo. | <u>Então isto é que são horas?</u> Venho eu a tempo e tenho que esperar meia hora por ti? Achas bem? <u>Se tiveres uma Boa justificação, estou pronta para a ouvir.</u> (PT-9-A) |

⁶⁶ Considera-se um erro ortográfico da palavra “descansar”.

4.4.2.1 Classificação das frases interrogativas – um caso especial

Um dos constituintes que manifesta a força ilocutória de crítica no presente estudo, a estrutura interrogativa, pode ser classificado no âmbito de três tipos de fórmulas semânticas, pois segundo Mateus *et al.* (2003: 460-461), uma frase interrogativa pode ser codificada como: (i) uma expressão de um ato ilocutório diretivo pelo qual o locutor pede informações verbais ao seu interlocutor; ou seja, quando uma estrutura interrogativa envolve ou pode envolver um pedido ou uma exigência de resposta do interlocutor, por exemplo, uma razão/explicação da ação acontecida, foi considerada uma “solicitação de razão” (fórmula semântica indireta), de forma interrogativa, tendo a função de atenuar a força ilocutória de crítica, como acontece em (22); (ii) um pedido indireto de determinada ação que não demonstra nenhuma solicitação verbal mas requer um ato futuro do interlocutor, ou seja, um “pedido de mudança/não repetição” tal como se verifica em (23); e (iii) uma pergunta retórica que se limita a dar uma avaliação (neste caso, provavelmente negativa) ao interlocutor sem esperar por qualquer tipo de resposta. Isto quer dizer que quando uma estrutura interrogativa não envolve o objetivo de “perguntar”, foi considerada uma “pergunta”⁶⁷, como no exemplo (24). A própria estrutura interrogativa não apresenta um valor negativo e, segundo Rodrigues (2003: 214), pode “atenuar a rudeza do tom imperativo”. Ou seja, as estruturas interrogativas envolvem intrinsecamente um mecanismo de atenuação discursiva pela qual se mitiga a crítica direta, e portanto, são todas consideradas fórmulas semânticas indiretas. No entanto, em alguns destes casos, por se tratar de formas retóricas, intensifica-se a força ilocutória da crítica. Vejam-se os exemplos a seguir, correspondendo aos critérios referidos na codificação:

(22) O que aconteceu para não me teres acordado a horas? (↓ - estrut. interro.⁶⁸)

[solicitação de razão]⁶⁹ (PT-6-C)

(23) Podem baixar o som, por favor? (↓ - estrut. interro.) [pedido de mudança/não repetição]... (PT-5-E)

(24) Mãe, não sabes que tenho um exame por fazer hoje?! (↑ - pergunta retórica)
[pergunta]... (CNC1-3-C)

⁶⁷ Chamo-lhe “pergunta” no intuito de diferenciá-la da estratégia de modificação linguística “pergunta retórica”, pois a pergunta retórica é propriamente um mecanismo linguística de intensificação da força ilocutória de crítica. Ver secção 4.4.3 sobre as estratégias de modificação linguística.

⁶⁸ Forma abreviada da “estrutura interrogativa”; esta indicação serve para as análises seguintes.

⁶⁹ A informação que está entre parênteses corresponde às estratégias de modificação (atenuação e intensificação; o símbolo “↓” significa a atenuação linguística, e “↑” significa a intensificação linguística); A informação que está dentro dos parênteses retos corresponde às fórmulas semânticas das componentes do complexo ilocutório de crítica.

4.4.3 Estratégias de modificação linguística – atenuação e intensificação

Em secção anterior, já afirmámos que os atos ilocutórios podem ser modificados através do uso de estratégias de atenuação ou de intensificação. Apesar de haver já bastantes estudos linguístico-pragmáticos sobre os fenómenos da cortesia e descortesia verbal em português (Meyer-Hermann, 1984; Marques, 1995; Carreira, 1995; Rodrigues, 2003; Briz, 2013; Gomes, 2013), nota-se ainda a falta de estudos específicos sobre as estratégias de modificação relativamente a determinado tipo de atos, como o de crítica, por exemplo.

Com referência à classificação proposta por Nguyen (2005) e Culpeper (2011), codifiquemos as estratégias de modificação linguística que servem como estratégias de atenuação e de intensificação utilizadas no *corpus*, da forma seguinte (tabela 3):

Tabela 3. Estratégias de modificação linguística (atenuadoras e intensificadoras)

| <i>Atenuação</i> ⁷⁰ | | | <i>Intensificação</i> | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Preparadores (<i>Steers</i> ⁷¹) | Enunciados produzidos pelo falante para guiar o ouvinte até determinado tópico | <u>Chefe, se fosse possível gostaria de falar consigo acerca do projeto.</u> Eu acho que talvez fosse melhor fazer O que acha? (PT-2-B) | a. Chamada de atenção | Enunciados produzidos para chamar a atenção do interlocutor à conversação | <u>Então?</u> O quê que te passou (PT-8-A) |
| b. Aduladores (<i>Sweeteners</i>) | Elogios ou marcadores positivos usados pelo falante antes ou depois da crítica, para compensar a sua enunciação | <u>Sei que o senhor está muito ocupado</u> mas tem que me ajudar porque é isto o seu trabalho, não é? Senão, vou escrever uma reclamação à universidade. (CNC1-7-D) | b. Reforçadores | Modificadores adverbiais que realçam a ideia enunciativa | Como é que te foste esquecer de me acordar? Sabes <u>o quanto importante</u> é que eu chegue a horas! (PT-1-C) |
| c. Justificadores (<i>Grounders</i>) | Razões oferecidas pelo falante para justificar a sua intenção | Olhem, desculpem, podem baixar a voz <u>enquanto quero mesmo dormir para estar bem-disposto no meu teste amanhã.</u> (CNC1-10-E) | c. Expressões de calão | Expressões com palavras grosseiras ou palavrões | <u>Oh caralho!</u> Tanto tempo!!! (PT-5-A) |
| d. Desativadores (<i>Disarmers</i>) | Enunciados produzidos pelo falante para mostrar que tem consciência da potencial ofensa causada pelo seu ato | <u>Peço desculpa por vos incomodar</u> mas tenho de dizer que não consigo dormir com as vozes que fizeram. (CNC1-3-E) | d. Expressões consultivas (associadas a dados prosódicos) | Expressões que apelam à consciência moral do interlocutor | Então isto é que são horas? Tenho eu a tempo e tenho que esperar meia hora por ti? <u>Achas bem?</u> Se tiveres uma Boa justificação, estou |

⁷⁰ O modelo de Nguyen (2005) propõe alguns tipos de estratégias de modificação linguística sem referir a sua função de ser atenuadores/intensificadores de uma crítica. O presente modelo foi modificado com os contributos do estudo de Culpeper (2011) que apresenta algumas estratégias intensificadoras, de natureza lexical e gramatical.

⁷¹ *Steers, sweeteners, grounders, disarmers* são os termos que referem os movimentos de apoio, categorizados por House & Kasper, com a função de diminuir a força ilocutória de um enunciado. Ver House & Kasper (1981).

| | | | | | |
|--|---|--|----------------------------|--|---|
| | | | | | pronta para a ouvir. (PT-9-A) |
| e. Expressões de cortesia | Expressões que revelam atitudes educadas e gentis por parte do locutor | <u>Por favor</u> , fiquem silêncio. (CNC1-2-E) | e. Estruturas exclamativas | Enunciado com ponto de exclamação | <u>Passava meia hora desde a hora que combinámos!</u> O que aconteceu? (PT-10-A) |
| f. Expressões consultivas | Expressões que procuram envolver o interlocutor e captar a sua cooperação; estruturas como “ <i>concordas?</i> ”, “ <i>o que achas?</i> ”, etc. | Chefe, se fosse possível gostaria de falar consigo acerca do projeto. Eu acho que talvez fosse melhor fazer <u>O que acha?</u> (PT-2-B) | f. Estruturas imperativas | Enunciado com estrutura imperativa | <u>Faça menos barulho</u> por favor. Tenho teste amanhã. (CNC1-4-E) |
| g. Expressões com referência à terceira pessoa | Estruturas de despersonalização | Acho que o tratamento bom é necessário para funcionário. <u>Se alguém tiver dúvida</u> , deve oferecer ajudas. (CNB1-5-D) | g. Perguntas retóricas | Perguntas retóricas que correspondem à asserção de modalidade oposta | Mãe, <u>não sabes que tenho um exame por fazer hoje?!</u> O exame é muito importante para mim e tu tens toda a culpa por isso. (PT-2-C) |
| h. Estruturas interrogativas | Estruturas interrogativas | Oh, querida, chegas ao minutos atrasada. <u>No próximo vez podes chegar mais cedo?</u> (CNB1-1-A) | | | |
| i. Modalizadores | Estruturas que mostram a possibilidade, a incerteza, o desejo ou a obrigatoriedade | Na china, a pontualidade é muito importante, <u>eu deseja que não acontecesse este tipo coisa</u> . (CNB1-9-A) | | | |

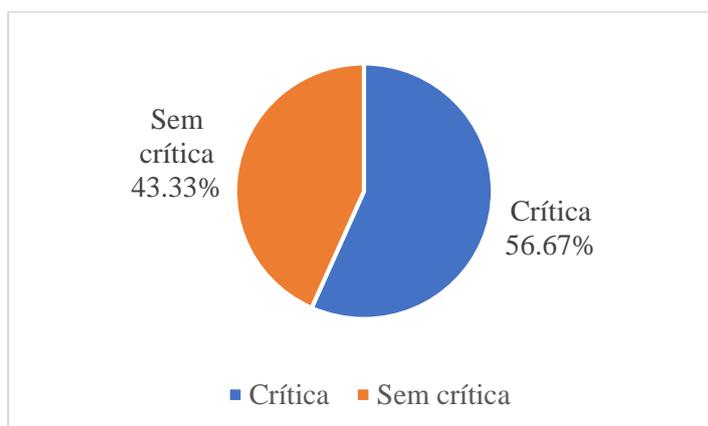
Capítulo 5. Resultados da análise

5.1 Possibilidade de ocorrência de uma crítica

Esta secção procurará a responder à primeira questão: “Em que situações há mais possibilidade de ocorrência de um ato ilocutório de crítica?” Como foi referido nas secções 1.3.2 e 2.4, sendo um tipo de ato que envolve uma atitude negativa, os atos ilocutórios de crítica, sobretudo os diretos, ocorrem em contextos específicos e são sentidos como descorteses “when they conflict with how one expects them to be, how one wants them to be and/or how one think they ought to be” (Culpeper, 2011: 23).

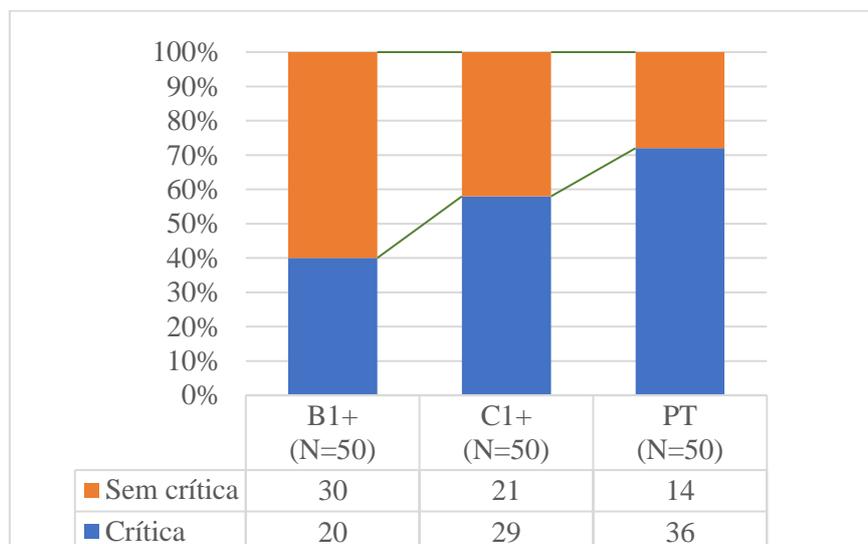
Com 150 respostas na totalidade das situações, mais precisamente 30 para cada estímulo e 50 para cada grupo, 56.67% dos informantes decidem fazer críticas, escolhendo as opções de “talvez sim”, “provavelmente sim” e “absolutamente sim”; enquanto 43.33% dos informantes rejeitam essa opção por terem escolhido as respostas “absolutamente não” e “provavelmente não”. Veja-se o gráfico seguinte:

Gráfico 1. Possibilidade de ocorrência de uma crítica nas cinco situações (N⁷² =150)



⁷² N(número); M(médio); T(total); P(percentagem). Servem-se para todas as análises seguintes.

Gráfico 2. Possibilidade de ocorrência de uma crítica nas situações (por grupo)



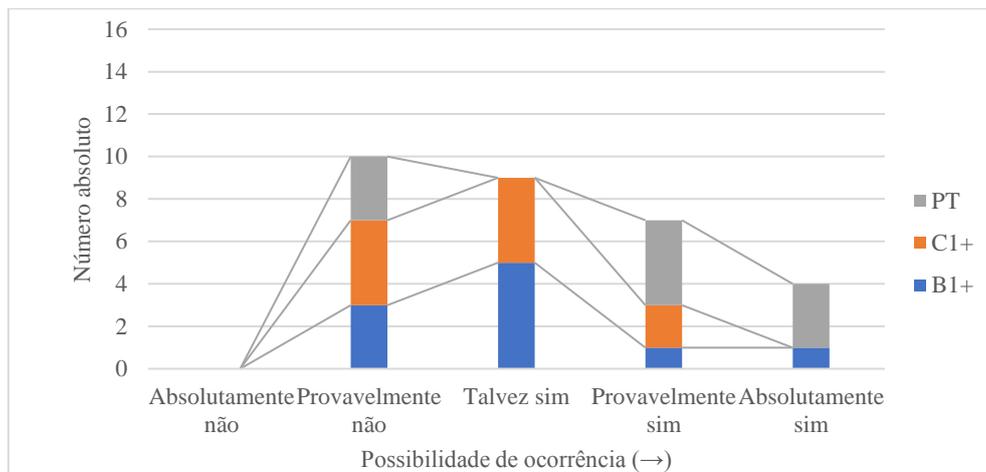
Comparando os grupos, verificamos que 40% dos informantes do nível B1+, 58% do nível C1+ e 72% dos nativos portugueses fariam críticas nas situações previstas nos estímulos (gráfico 2). Por outras palavras, podemos concluir que os aprendentes com maior proficiência linguística se sentem mais à vontade para expressar uma crítica, e que os falantes nativos são os que fazem mais críticas tendo em conta as situações propostas no questionário.

A necessidade de produzir um ato ilocutório de crítica está intimamente relacionada com a identidade social do interlocutor e a familiaridade/proximidade entre os interlocutores (Farnia & Satter, 2015: 311), portanto, perante as diferentes situações apresentadas no questionário, esperava-se que os informantes com diferentes *backgrounds* socioculturais reagissem diferentemente.

Na situação A, contexto simétrico em que um(a) amigo(a) chegou atrasado(a) a um encontro informal, a relação social entre os participantes é de poder social igual e de baixa distância social, o que levaria a uma imposição mais leve da sua crítica. Entre as 30 respostas totais, 33.33% (N=10) dos informantes escolheram a resposta “provavelmente não”, incluindo 30% dos aprendentes de B1+, 40% de C1+, e 30% dos falantes portugueses.

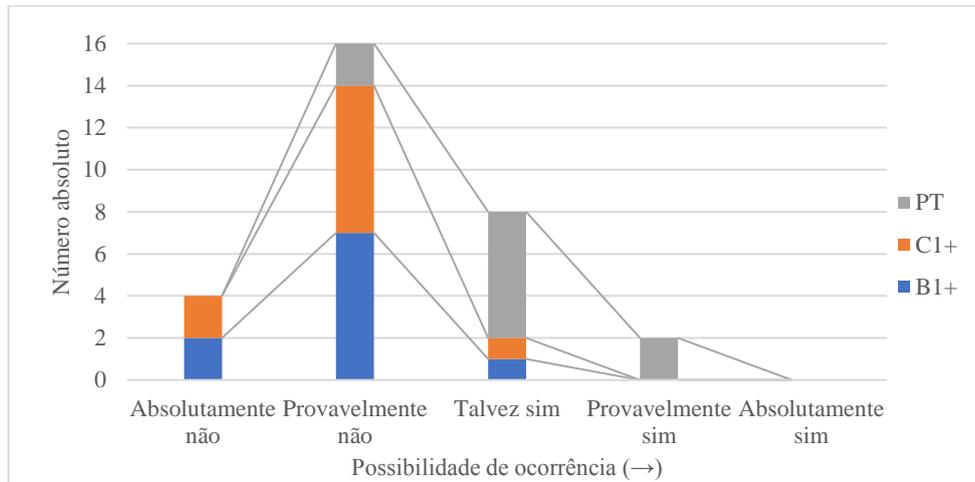
No grupo dos informantes portugueses, 40% (N=4) demonstram uma intenção forte e 30% (N=3) uma intenção extremamente forte de criticar o seu interlocutor; enquanto a atitude dos aprendentes chineses aparece mais despolarizada por concentrar as respostas nas áreas intermédias (“provavelmente não” – “provavelmente sim”) (gráfico 3).

Gráfico 3. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação A: atraso do(a) amigo(a)



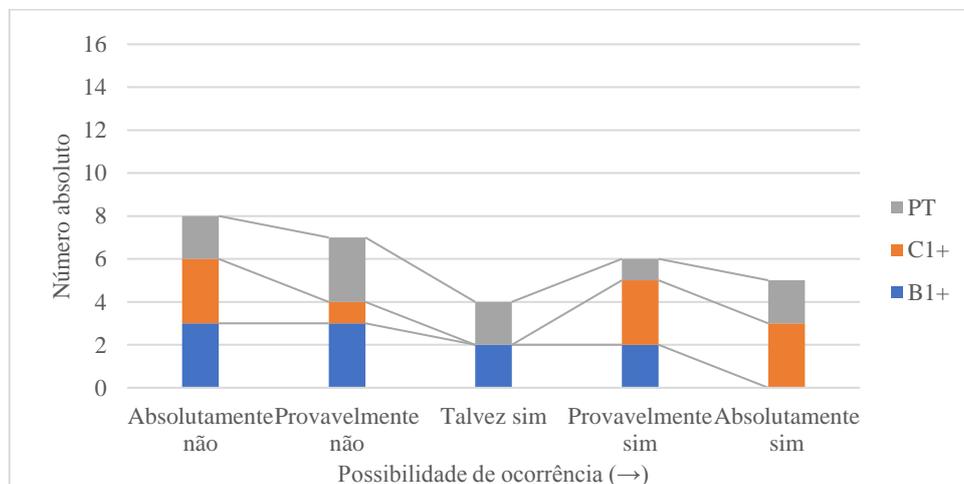
A situação B é um contexto assimétrico e formal em que o chefe propôs um projeto discutível numa reunião. O interlocutor possui mais poder social; a distância entre os participantes é alta; e a crítica seria sentida como tendo um alto grau de imposição. 66.67% (N=20) da totalidade dos informantes não fariam uma crítica. Destes, quatro escolheriam “absolutamente não”, e é importante notar que estes informantes são todos chineses, e dezasseis, “provavelmente não”. Deste grupo, 90% eram aprendentes chineses. O grupo dos que optaram por fazer a crítica (33.33% dos casos), era constituído principalmente por falantes nativos (oito portugueses, um aprendente do nível B1+ e um do nível C1+). Nesta situação específica, os informantes mostram, em geral, uma atitude bem cuidadosa e ponderada, pois no total, apenas dois portugueses apresentam a possibilidade de fazer uma crítica; ninguém escolheu a hipótese ‘absolutamente sim’. A maioria dos que optaram por fazê-la escolheu a resposta de valor epistémico mais fraco, ou seja, ‘talvez sim’. Por outro lado, é notório que a maioria dos informantes portugueses tende a responder de forma claramente positiva à ocorrência da crítica, enquanto a maioria dos informantes chineses tende a responder negativamente quanto a essa possibilidade (gráfico 4).

Gráfico 4. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação B: projeto do chefe



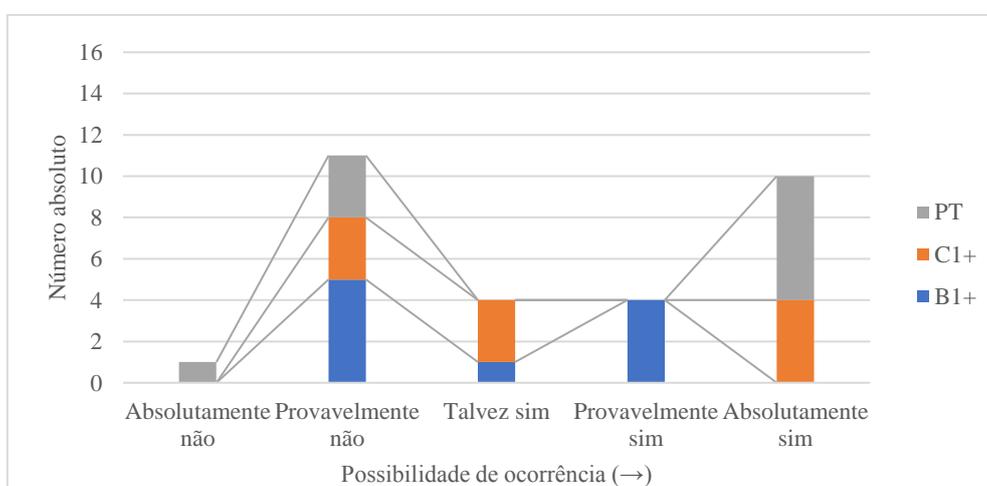
Na situação C – atraso na chegada à escola devido ao descuido da mãe –, contexto também assimétrico, o interlocutor tem mais poder social, mas a distância social entre os participantes é baixa, e os interlocutores estão num contexto informal. O grau da imposição da crítica, nesse caso, seria relativamente baixo. Os resultados mostram uma tendência equilibrada: 50% (N=15) da totalidade dos informantes não fariam a crítica e a outra metade (N=15) optou por fazer. No que diz respeito à possibilidade de ocorrência, os números absolutos de cada nível não se distinguem significativamente uns dos outros, mas é curioso notar que o grupo B1+ respondeu de forma convergente relativamente ao grupo dos nativos, com um maior número de respostas do lado esquerdo do gráfico, enquanto o grupo C1+ apresenta a tendência oposta, com maior número de respostas a tender para a positiva (gráfico 5).

Gráfico 5. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação C: atraso causado pela mãe



Quanto à situação D, era pedido aos respondentes que se imaginassem a receber um mau atendimento do funcionário universitário. É um contexto formal e relativamente simétrico pelo que os dois participantes não têm desigualdade no poder social, mas se encontram num contexto com alta distância social. Os atos de crítica, nesta situação, levariam a uma imposição forte. 40% (N=12) da totalidade dos informantes (um “absolutamente não” e onze “provavelmente não”) recusavam fazer uma crítica, enquanto os restantes, 60% (N=18) preferiam fazê-la. No que toca a este estímulo, os resultados demonstram uma grande diferença intergrupala. Os aprendentes chineses do nível intermédio mostram uma atitude moderada – tendo escolhido as respostas que se afastam das zonas polares; os aprendentes avançados, por seu lado, agem diferentemente dentro do grupo: existem reações conservadoras, uma vez que três deles escolheram a opção ‘provavelmente não’, três escolheram ‘talvez sim’ e os restantes quatro mostram grande vontade de defender os seus direitos legítimos por terem escolhido o ‘absolutamente sim’. Quanto aos falantes nativos, quatro dos dez informantes portugueses não iam fazer a crítica, enquanto outros seis, pelo contrário, iam seguramente fazê-la ao seu interlocutor – o funcionário. É importante chamar a atenção para a diferença entre os aprendentes e os nativos que é visível no gráfico 6: apesar de os nativos apresentarem grande diferença no tipo de resposta, a maioria deles inclina-se a escolher a hipótese ‘absolutamente sim’; todavia, os informantes chineses tendem a comportar-se de forma mais cautelosa, pois doze das suas respostas situam-se nas hipóteses ‘provavelmente não’ e ‘talvez sim’, a resposta positiva de valor epistémico mais fraco.

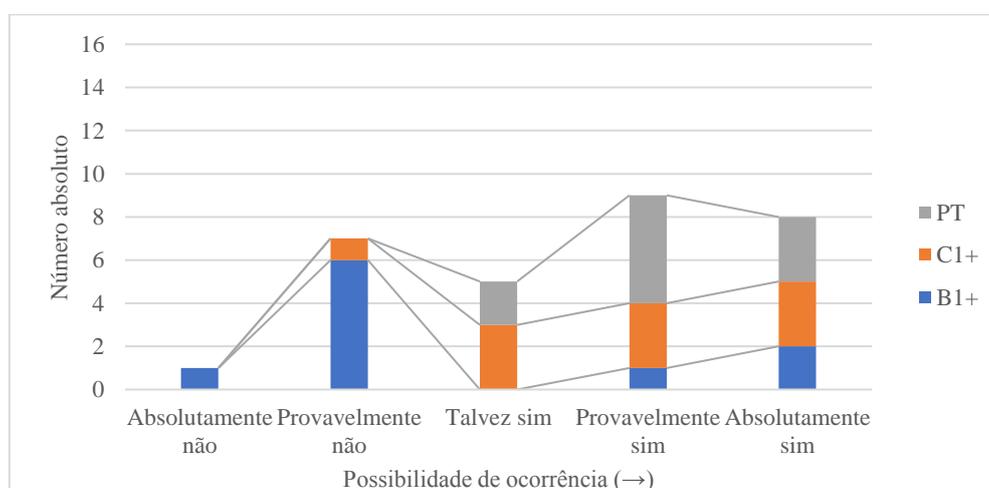
Gráfico 6. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação D: atendimento do funcionário



Na situação E, era solicitado aos respondentes que imaginassem o que fariam ao

sofrer o barulho perturbante dos vizinhos. É um contexto simétrico e informal. O(s) seu(s) interlocutor(es) tem(têm), nesse contexto, um poder social igual, e a distância social entre os interlocutores é relativamente alta. 26.67% (N=8) da totalidade dos informantes mostram ter dúvidas em fazer uma crítica (as oito respostas que referem a menor possibilidade de ocorrência pertencem aos aprendentes chineses, sete do nível B1+ e um do nível C1+). Os restantes 73.33% (N=22) iriam fazê-la, embora cinco revelem ainda bastante hesitação ('talvez sim'). Todas as respostas produzidas pelos falantes nativos demonstram uma inclinação, ora mais forte ora menos forte, a realizar um ato ilocutório de crítica. Neste contexto específico, é visível, ao olharmos para o gráfico, a progressiva convergência que se dá, ao longo dos dois níveis de proficiência com o comportamento dos informantes da língua-alvo: enquanto as respostas de B1+ se distribuem ao longo de todo o espectro de possibilidades e se concentram na resposta 'provavelmente não', os alunos de C1+ têm um desempenho verbal muito mais próximo do grupo de controlo, com a maioria das respostas a recair do lado direito do gráfico (gráfico 7).

Gráfico 7. Possibilidade de ocorrência de uma crítica na situação E: barulho dos vizinhos



A concluir, e fazendo uma comparação entre todas as situações:

(1) Num contexto conversacional (i) informal, (ii) com menos distância social e (iii) sem diferença de *status* social, como na situação A (com amigo(a)), existe um dado relevante: não existe uma única ocorrência de 'absolutamente não'. Por outro lado, a maioria dos informantes nativos demonstra ter uma clara vontade de fazer a crítica, ao passo que a maioria dos alunos chineses tende a concentrar as suas respostas na zona central do gráfico, isto é, mostrando uma vontade fraca e algumas dúvidas relativamente

à possibilidade de expressar as suas críticas.

(2) Num contexto (i) com mais formalidade, (ii) com mais distância social entre os participantes, e (iii) em que o interlocutor tem um *status* social mais elevado, como acontece com a situação B (a crítica ao chefe), todos os grupos, quer dos aprendentes quer dos falantes nativos, evitariam com mais frequência o uso da crítica. No entanto, enquanto os portugueses fogem das respostas polares, centrando-se a maioria das suas respostas no item ‘talvez sim’, o de valor epistémico mais fraco, demonstrando pouca convicção, mas, ainda assim, positiva, os chineses concentram a esmagadora maioria das suas respostas nas possibilidades de carga negativa (dezoito em vinte respostas), o que mostra um comportamento relativamente diferente quando comparamos os dois grupos.

(3) Num contexto (i) mais informal, (ii) com menos distância social, mas (iii) com diferença de poder social, como a situação C (com a mãe), existe uma distribuição relativamente equivalente nos três grupos sobre se um ato ilocutório de crítica será realizado, o que pode eventualmente estar vinculado ao *status* social relativo da mãe nas relações familiares⁷³; no entanto, como assinalámos anteriormente, o grupo B1+ parece estar mais próximo do grupo de controlo (do que o grupo C1+) só dele se afastando no número de respostas obtidas na hipótese ‘absolutamente sim’.

(4) Num contexto com (i) mais formalidade, (ii) com mais distância social, mas (iii) não envolvendo a desigualdade do *status* social, como a situação D (a crítica ao funcionário), as reações dos portugueses foram mais polarizadas – alguns preferiam não fazer a crítica, enquanto outros defendiam fortemente os seus direitos legítimos. Os aprendentes chineses, no geral, concentraram as suas respostas principalmente no meio-termo, mostrando alguma moderação. De facto, exceto quatro alunos do nível C1+ que mostravam uma tendência forte de criticar, as respostas restantes situam-se, na sua maioria (oito), na hipótese ‘possivelmente não’. É ainda de salientar o facto de o grupo C1+ se aproximar bastante mais do grupo de controlo do que o grupo B1+.

(5) Num contexto com (i) menos formalidade, (ii) mais distância social, e (iii) não envolvendo distância de *status* social, como a situação E (a crítica aos vizinhos), os informantes portugueses, bem como os aprendentes do nível C1+ inclinavam-se a expressar a sua insatisfação, comparativamente aos aprendentes do nível B1+, que mantinham uma atitude mais conservadora, optando por evitar a crítica.

⁷³ O poder social da mãe é uma variante não consistentemente estável, pois depende, em grande medida, do *ethos* cultural da comunidade, do *background* sociocultural dos interlocutores, bem como do modelo de comunicação e das relações de hierarquia existentes entre os membros de cada família.

Olhando para as duas respostas negativas (“absolutamente não” e “provavelmente não”) dos 5 estímulos, conclui-se que o número destas respostas é sempre maior por parte dos alunos chineses; ou seja, eles são mais cautelosos e mais conservadores no que toca à vontade de fazer as críticas.

Se olharmos para as 2 respostas positivas (“absolutamente sim” e “provavelmente sim”) dos 5 estímulos, também se vê que o maior número de respostas positivas vem dos alunos portugueses – no caso da crítica ao amigo, ao chefe e aos vizinhos; o caso do funcionário já não é tão nítido, embora também seja dos portugueses o maior número de respostas positivas; o caso da mãe é o mais problemático de explicar, pois leva a resultados relativamente equilibrados. Este equilíbrio aparece provavelmente por causa de o *status* da mãe ser uma variante relativa nas relações familiares: o poder da ‘mãe’ não é apenas avaliado com a sociedade, como a unidade básica, mas também depende de cada família.

Com base nos gráficos acima, importa clarificar que existem também diferenças intergrupais. Exceto na situação C (com a mãe) que levou a resultados equilibrados, nas situações restantes, quanto mais polares os casos – com uma força ilocutória de crítica provisória extremamente forte/leve –, mais possivelmente os dois grupos de aprendentes chineses demonstram uma tendência aproximada na possibilidade de expressar uma crítica, e os resultados dos dois grupos de aprendentes afastam-se dos resultados dos falantes nativos; quanto aos casos que envolvem mais variantes que podem afetar a força ilocutória provisória da crítica, as vontades de fazer uma crítica dos aprendentes chineses do nível avançado aproximam-se mais do comportamento dos portugueses, e acabam por fazer “absolutamente” a crítica com mais frequência; enquanto os resultados dos aprendentes do nível intermédio não mostram tal tendência e parecem mais conservadores.

5.2 Produção dos atos ilocutórios de crítica

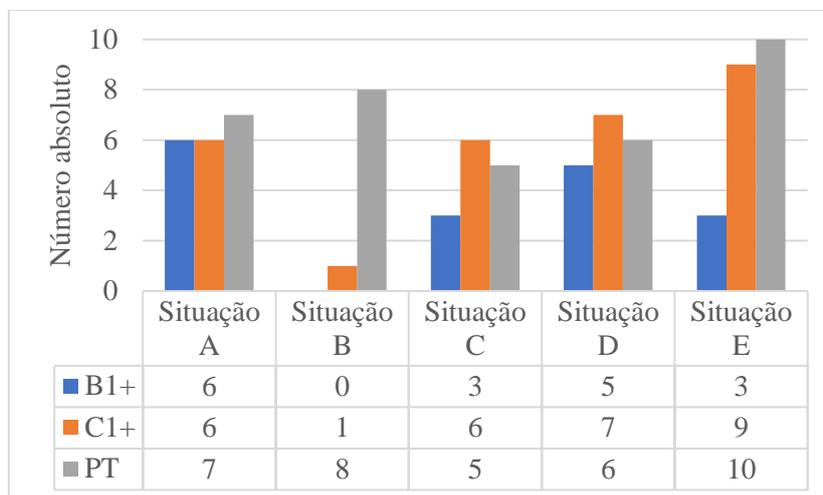
Excetuando a possibilidade de não fazerem um ato ilocutório de crítica, analisada na secção anterior, a partir da resposta “talvez sim” para o lado direito do gráfico, temos 17 respostas⁷⁴ obtidas junto dos aprendentes do nível B1+, 29 do grupo C1+ e 36 do grupo

⁷⁴ Três respostas foram retiradas (CNB1-10-A; CNB1-10-B; CNB1-5-C) nas análises seguintes, pois não foram precisamente atos ilocutórios, em discurso direto, como se pedia, mas expressaram apenas intenções possíveis nesses contextos:

“Perguntar-lhe para a razão e explicar a minha opinião. Não preciso de zangar, digo-lhe na próxima vez não faz isso de novo.” (CNB1-10-A); “Vou dizer a minha opinião depois da reunião e sem outras pessoas em volta. Vou dizer-lhe a minha opinião, só a minha opinião, nunca falo o defeito do chefe.” (CNB1-10-B); “Caso o exame seja importante, vou culpar.” (CNB1-5-C).

PT, o que faz um total de 82 casos em que os informantes optaram por fazer uma crítica. Mostra-se, no gráfico seguinte, o número de respostas efetivas produzidas por cada grupo, em cada situação prevista nos estímulos.

Gráfico 8. Ocorrência de respostas efetivas



Passamos agora a analisar as respostas obtidas em função dos parâmetros assinalados na secção 4.4 e seguintes.

5.2.1 Orientação da crítica

5.2.1.1 Orientação do ato de crítica nas diferentes situações

Comparando as produções escritas tendo em conta as diferentes situações, verifica-se diferença nas orientações da crítica. Na situação A, 19 informantes em 30 (63.33%) escolheram fazer uma crítica, incluindo 6 do grupo B1+, 6 do grupo C1+ e 7 do grupo PT. Destes 19, 78.95% (N=15) dos casos orientam-se para o ouvinte, e foram realizados por 66.67% dos aprendentes intermédios (4 alunos em 6), 100% dos aprendentes avançados (6/6) e 71.43% dos falantes nativos (5/7). Note-se que 21.05% (N=4) destas 19 respostas orientam-se para terceiros, incluindo 33.33% (2/6) dos alunos do nível intermédio e 28.57% (2/7) dos nativos. O que não é de estranhar, uma vez que a situação social é de perfeita simetria e a relação entre eles é informal, nenhum dos informantes faz críticas orientadas para o falante, ou seja, para si próprio e para os seus desejos ou preocupações; a maioria faz críticas orientadas aos ouvintes, como por exemplo “Oh, querida, chegas ao minutos atrasada. No próximo vez podes chegar mais cedo? (CNB1-1)” com que o locutor dirige a crítica ao seu interlocutor e expressa o seu pedido da mudança esperada do outro lado. Os aprendentes avançados fazem as críticas

todas orientadas aos ouvintes, enquanto alguns aprendentes intermédios e alguns dos portugueses produzem também críticas orientadas aos terceiros como, por exemplo, no caso “Passava meia hora desde a hora que combinámos! O que aconteceu? (PT-10)”, em que se realiza a crítica simplesmente ao identificar o problema que originou a crítica.

Na situação B, apenas 9 dos 30 informantes (30%) fariam um ato ilocutório de crítica, incluindo um aprendente do nível avançado e oito falantes portugueses. Entre eles, o aprendente avançado enfatiza a sua preocupação com o próprio assunto⁷⁵; 40% (2/8) dos portugueses com respostas efetivas apontam também para um problema do projeto e 60% (6/8) deles passam a falar de si mesmos ou das suas opiniões com expressões como “acho que”, “não me parece”, implicando a intenção de criticar.

Na situação C, 14 dos informantes totais (46.67%) fazem atos ilocutórios de crítica, incluindo três aprendentes intermédios, seis aprendentes avançados e cinco falantes nativos. Todas as críticas realizadas se dirigem ao ouvinte, neste caso, à mãe.

Na situação D, 18 dos 30 informantes (60%) escolhem fazer uma crítica, incluindo 5 aprendentes intermédios, 7 avançados, e 6 portugueses, respetivamente. Entre eles, 60% (3/5) dos intermédios, 42.86% (3/7) dos avançados e 66.67% (4/6) dos nativos produzem críticas dirigidas aos ouvintes, em expressões como “[o senhor] fez nada (CNB1-4)”, “o senhor não cumpriu a sua responsabilidade (CNC1-10)”, etc.; 40% (2/5) dos intermédios e 33.33% (2/6) dos nativos orientam as críticas para terceiros, com expressões como “[um] tratamento bom é necessário para funcionário (CNB1-5)”, “isto é inadmissível (PT-10)”, etc.; apenas os aprendentes avançados optaram por fazer as críticas orientando o discurso para si próprios com expressões como “agradecia que o senhor pudesse ajudar-me (CNC1-6)”.

Na situação E, 22 informantes (73.33%) fazem críticas, e aqui encontram-se três alunos do nível intermédio, nove do nível avançado e dez falantes nativos. 66.67% (2/3) dos aprendentes intermédios, 77.78% (7/9) dos aprendentes avançados e 90% (9/10) dos portugueses dirigem as suas críticas diretamente aos ouvintes, indicando o problema que o outro gerou com expressões como “podem baixar o som, por favor? (PT-5)”, “podia que fizerem menos barulho por menos (PT-8)”, entre outras. Apenas um aprendente do nível intermédio (33.33%), dois aprendentes (22.22% dos casos) do nível avançado, e um dos nativos (10%) orientam as críticas falando de si próprios com expressões como “agradecia se os senhores pudessem baixar a sua voz (CNC1-6)”, “agradecia que falassem mais baixo

⁷⁵ Ver exemplo 24.b.

(PT-1)”, entre outras.

Os exemplos seguintes atestam os casos anteriores claramente:

(25) Exemplos de críticas dirigidas ao interlocutor (na situação A, C e D):

- a. Porque é que chegou atrasado? (CNB1-5-A)
- b. Porque é que não me acorda? (CNC1-4-C)
- c. O/A senhor/a não está a realizar as funções para as quais está a ser paga.
(PT-6-D)

(26) Exemplos de críticas centradas nos desejos do falante (na situação E, E e B):

- a. É bastante tarde agora, preciso de descançar. (CNB1-5-E)
- b. Desejo que possa ter respeito. (CNC1-6-E)
- c. Posso expressar a minha opinião? Este projeto não me parece o mais adequado para o que pretendemos. A minha proposta seria algo do género...(PT-9-B)

(27) Exemplos de críticas dirigidas a terceiros, ou seja, não centradas nem no ‘tu’ nem no ‘eu’ (na situação A, B e B):

- a. Na china, a pontualidade é muito importante, (CNB1-9-A)
- b. Eu entendo a sua ideia, mas segundo a situação atual, acho que vai ser um pouco difícil realizar. (CNC1-1-B)
- c. [-] Podia ser melhor! (PT-2-B)

5.2.1.2 Análise quantitativa das respostas totais

Em suma, das 82 respostas recolhidas onde há efetivamente uma crítica, 56 delas orientam-se para os interlocutores (3.^a pessoa singular/plural), 14 estão mais centradas no próprio falante (1.^a pessoa), e 11 dirigem-se a terceiros (assuntos ou pessoas). Observa-se que, em comparação com a orientação para os falantes (17.07%) e para terceiros (13.41%), a crítica dirigida aos ouvintes é a mais destacada, com mais de metade das respostas totais (69.51%, ver gráfico 9).

Gráfico 9. Orientação de todas as críticas produzidas

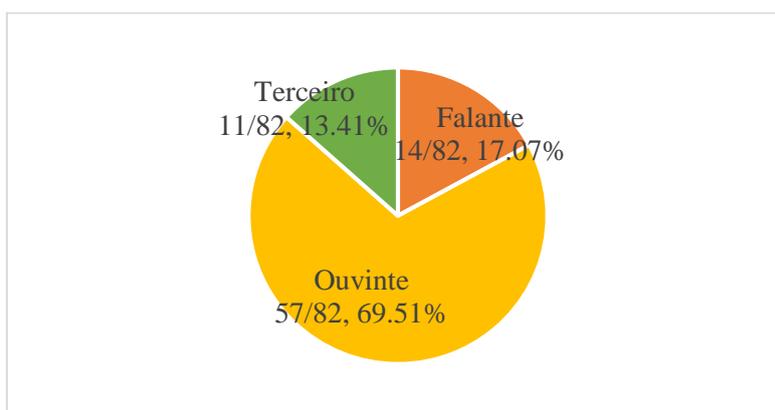


Tabela 4. Número e percentagem das orientações das críticas produzidas entre os grupos

| Total | B1+ | | C1+ | | PT | |
|----------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| | N/T | % | N/T | % | N/T | % |
| Falante | 1/17 | 5.88% | 6/29 | 20.69% | 7/36 | 19.44% |
| Ouvinte | 12/17 | 70.59% | 22/29 | 75.86% | 23/36 | 63.89% |
| Terceiro | 4/17 | 23.53% | 1/29 | 3.45% | 6/36 | 16.67% |

Entre as respostas orientadas para os ouvintes, o resultado do grupo dos aprendentes avançados é o mais expressivo; também é pertinente assinalar que o grupo dos portugueses apresenta uma percentagem ligeiramente abaixo das percentagens dos dois grupos dos aprendentes chineses (tabela 4).

Ainda segundo a tabela 4, analisando agora as produções dentro de cada grupo, 70.59% (N=12) das 17 respostas produzidas pelos aprendentes do nível intermédio são críticas orientadas aos seus ouvintes, 23.53% (N=4) dos casos orientam-se para terceiros, e há apenas 1 caso (5.88%) de crítica orientada ao próprio falante. Quanto às respostas dadas pelos aprendentes do nível mais avançado, 75.86% (N=22) das 29 respostas totais orientam-se para os ouvintes, 20.69% (N=6), para os falantes e 3.45% (N=1), para terceiros. No grupo dos falantes nativos, 63.89% (N=23) escolheram críticas com orientação para os ouvintes, 19.44% (N=7), para os falantes e 16.67% (N=6), para terceiros.

Em relação à orientação para os falantes e para terceiros, os três grupos mostraram tendências distintas: nos grupos de C1+ e dos portugueses, há mais respostas orientadas para os falantes do que para terceiros – esta diferença numérica é ligeira no grupo dos portugueses, enquanto no grupo do nível C1+ é maior; quanto ao grupo dos aprendentes do nível B1+, pelo contrário, eles revelam uma tendência distinta, optando por fazer, com menos frequência, críticas orientadas para si próprios, e preferindo também as críticas

que dirigiam ao próprio assunto ou às pessoas fora do contexto conversacional.

Alicerça-se aqui a distinção entre as diferentes orientações conforme as situações: podemos ver, no gráfico 9, que, de uma perspectiva geral, as críticas são orientadas ao interlocutor, como o(a) amigo(a) na situação A; a mãe na situação C; o funcionário na situação D e os vizinhos na situação E. Nestas situações, a situação C (à mãe) é particularmente óbvia, pelo que todas as respostas efetivas são orientadas ao interlocutor; As situações A e E não envolvem tal tendência extrema: na situação A, apesar de a maioria das respostas se orientar para o interlocutor, o(a) amigo(a), há ainda uns casos que se orientam para terceiros (o assunto de o interlocutor ter chegado atrasado(a) ou de o locutor ter esperado pelo interlocutor); na situação E, pelo contrário, tirando os casos orientados para o ouvinte (os vizinhos), alguns informantes dos três grupos, apesar de serem poucos, expressam as suas críticas demonstrando o seu desejo de que o interlocutor faça algo no futuro. Na situação D, diferenciada dos três casos acima, são misturados estes três tipos de orientação: a maioria dos informantes escolhe apontar para o ouvinte, mas também há uns que se orientam para o falante e para o terceiro.

Em contraponto a isto tudo, nas respostas efetivas da situação B, ninguém aponta as críticas ao interlocutor; a única resposta efetiva produzida pela estudante chinesa orienta-se para terceiros – o próprio projeto; os portugueses fazem a crítica ora referindo-se às suas próprias esperanças (a sua expectativa pelo projeto), ora orientando-se para terceiros, especificamente para o fracasso do próprio projeto sem indicar a parte da responsabilidade.

5.2.2 Fórmulas semânticas e estratégias de modificação usadas no ato de crítica nas diferentes situações

5.2.2.1 Situação A (interação com amigo(a))

Tabela 5. Fórmulas semânticas utilizadas na situação A⁷⁶

| Estratégias | B1+ | C1+ | PT |
|-------------|---|--|--------------------------------------|
| Diretas | Expressão de desaprovação/ insatisfação [2] <u>Identificação de problema</u> [2] | <u>Identificação de problema</u> [2] Exigência de mudança/não repetição [2] | <u>Identificação de problema</u> [2] |

⁷⁶ O número que se encontra entre parênteses retos é o número absoluto de ocorrências desta fórmula semântica; o conteúdo da linha sublinhada indica o componente produzido em comum pelos três grupos; o número de estratégias afetadas corresponde ao número de tipos de fórmulas que aparecem nesta situação; o número de estratégias utilizadas é o número de ocorrência de todas as fórmulas (incluindo as fórmulas recorrentes).

| | | | |
|-----------|---|--|---|
| | Exigência de mudança/não repetição [1] Atribuição de responsabilidade [1] | | |
| Indiretas | Pedido de mudança/não repetição [3] Indicação de padrão [1] <u>Solicitação de razão</u> [1] | Conselho/sugestão sobre a mudança [1] <u>Solicitação de razão</u> [3] Pergunta [3] | Conselho/sugestão sobre a mudança [1] <u>Solicitação de razão</u> [3] Pergunta [4] Outro tipo de insinuações [1] |
| Totais | Estratégias afetadas: 7 (4/3) Estratégias utilizadas: 11 | Estratégias afetadas: 5 (2/3) Estratégias utilizadas: 11 | Estratégias afetadas: 5 (1/4) Estratégias utilizadas: 11 |

Na situação A, uma estratégia direta amplamente adotada pelos informantes dos três grupos é a da “identificação de problema”, cuja função é a de indicar o facto de os seus interlocutores terem chegado atrasados(as); expressões como “chegas ao minuto atrasada (CNB1-1)”, “está atrasado (CNB1-6)”, “estou à sua espera há muito tempo (CNC1-3)”, “estás atrasado (CNC1-10)”, “tanto tempo (PT-4)” e “passava meia hora desde a hora que combinámos (PT-10)” são alguns dos exemplos. A maioria destas produções usa-se em combinação com estratégias de atenuação linguística no intuito de suavizar a sua força ilocutória de crítica. Como é visível no exemplo (28), o locutor usa um tratamento íntimo “querida”, para atenuar a força da sua crítica; acrescenta ainda um pedido, sob a forma interrogativa, que possui linguisticamente a função de atenuação:

(28) Oh, querida (↓ - adulator), chegas ao minutos atrasada. [1. identificação de problema]

No próximo vez podes chegar mais cedo? (↓ - estrut. interro.) [2. pedido de mudança/não repetição] (CNB1-1)

Há também exceções. No exemplo (29), o locutor não apenas identifica o problema, mas formula-o, fazendo uso de uma estratégia de intensificação linguística: uma imprecação com valor de indignação, um advérbio de grau “tanto” e a estrutura exclamativa, aumentando e reforçando a força ilocutória da crítica:

(29) Oh caralho (↑ - expressão de calão) ! Tanto (↑ - reforçador) tempo!!! (↑ - estrut. excl.⁷⁷) [1. identificação de problema] (PT-4)

A “exigência de mudança/não repetição” é uma fórmula semântica adotada pelos aprendentes chineses, tanto no nível intermédio como no avançado (mas não pelos nativos). Nestes casos, trata-se de enunciados contendo verbos modais deônticos que

⁷⁷ Forma abreviada da “estrutura exclamativa”, esta expressão será usada nas análises seguintes.

recobrem uma leitura deontica de obrigação (Raposo *et al.*, 2013: 636) e/ou de estruturas imperativas com que expressam ordens diretas dirigidas aos seus interlocutores (Mateus *et al.*, 2003: 449). Exemplos como “não pode fazer engano como isto no próximo encontro (CNB1-6)”, “não faça assim mais uma vez (CNC1-5)” e “tens de chegar a tempo na próxima vez (CNC1-6)” são frequentes.

Em relação à expressão de “desaprovação/insatisfação” e “atribuição de responsabilidade”, as duas estratégias só ocorrem nas produções do grupo B1+. Usando exemplos como “eu odeio esperar por alguém (CNB1-2)” e “não gosto de esperar (CNB1-3)”, os locutores expressam o seu desacordo ou a sua censura relativamente à ação de ‘esperar (outras pessoas)’. No exemplo (CNB1-6) “tem de dar desculpa para mim”, o locutor obriga o seu interlocutor a pedir-lhe desculpas, indicando a responsabilidade da outra parte pelos seus erros.

Quanto às estratégias indiretas, há também informantes que usam “solicitações de razão” em todos os três grupos, como, por exemplo, “porque é que chegou atrasado? (CNB1-5)”, “o que se passou? (PT-8)”, etc., as estruturas interrogativas, de uma perspetiva linguística, apresentam ainda um valor atenuador destas fórmulas semânticas indiretas. Entretanto, noutras casos como “tens alguns problemas? (CNC1-2)”, “já viste as horas? (PT-3)”, etc., por se tratar de formas retóricas, as interrogativas passam a intensificar a força ilocutória da crítica, como no exemplo (30) e (31). No exemplo (31), com a reduplicação estrutural de interrogativa retórica e uma expressão consultiva “achas bem?” que apela à consciência moral do interlocutor, aumenta-se significativamente a força ilocutória desta crítica. É também o único caso em que ocorre o “sarcasmo” em todo o *corpus* do presente estudo.

(30) Porque é que não me avisaste antes? (↑ - pergunta retórica) [1. pergunta]

O que se passou? (↓ - estru. interro.) [2. solicitação de razão] (CNC1-1)

(31) Então isto é que são horas? (↑ - pergunta retórica) [1. pergunta]

Venho eu a tempo e tenho que esperar meia hora por ti? (↑ - pergunta retórica)
[2. pergunta] Achas bem? (↑ - expressão consultiva)

Se tiveres uma Boa justificação, estou pronta para a ouvir. [3. sarcasmo] (PT-9)

A fórmula semântica “conselho/sugestão sobre a mudança” aplica-se a ambos os grupos de C1+ e de PT. Eis alguns exemplos: “se acontecer-te algum acidente emergente, é melhor avisar-me anteriormente (CNC1-5)”, realizado com oração condicional hipotética e suavizada com *hedge* lexical (é melhor); ou uma versão com a mesma intenção ilocutória, mas sem qualquer modificação linguística como “para a próxima vez

tenta chegar a horas (PT-6)”.

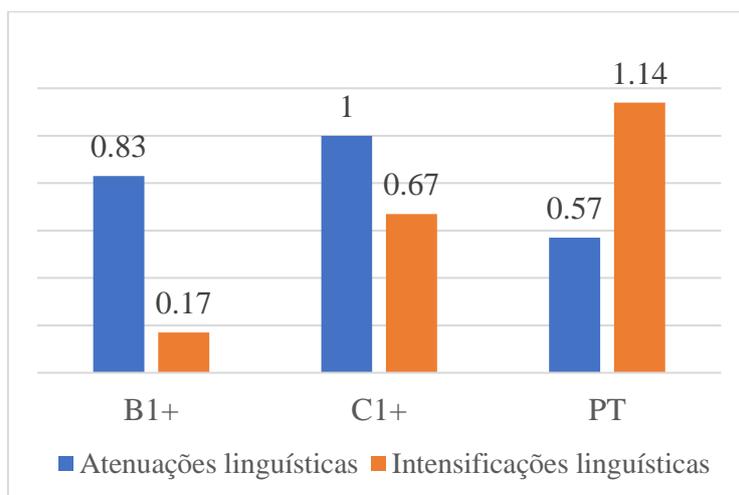
O grupo B1+ distingue-se, nesta situação, dos outros grupos pelo que produz também três casos de “pedido(s) de mudança/não repetição”. Exemplos como “no próximo vez podes chegar mais cedo? (CNB1-1)”, “podes chegar mais cedo na próxima vez? (CNB1-3)” e “eu deseja que não acontecesse este tipo coisa (CNB1-9)”. Sendo já uma forma indireta para realizar os atos de crítica, em muitos casos, os “pedidos” correspondem a estruturas interrogativas com valor de atenuação para moderar a força da crítica, ou a um modalizador expresso através de verbos associados ao desejo, pelos quais se expressam as necessidades do sujeito e que correspondem a um pedido modalizado (Raposo *et al.*, 2013: 660). O próximo exemplo apresentado envolve também a única ocorrência que “indica um padrão” neste contexto situacional. Veja-se o exemplo (32):

- (32) Na china, a pontualidade é muito importante, [1. indicação de padrão]
eu deseja que não acontecesse este tipo coisa (↓ - modalizador). [2. pedido de mudança/não repetição]

Nesta situação, o número total das fórmulas semânticas em todos os grupos é igual (N=11). O grupo B1+ aplica estratégias com maior diversidade (N=7), especialmente as diretas (N=4), mostrando uma preferência ligeira pelo uso de “pedido de mudança/não repetição”. Em contrapartida, as críticas produzidas pelo grupo C1+ e PT concentram-se na fórmula semântica de “solicitação de razão” e de “pergunta” (tabela 5), e os portugueses produzem fórmulas indiretas com maior proporção.

As estratégias de modificação linguística incluem, no total, quinze casos de atenuação linguística compostos pelos procedimentos de adulação (“oh, querida”; “tudo bem?”), pelas estruturas interrogativas e pela modalidade sintática; e quinze casos de intensificação linguística compostos pela chamada de atenção (“então?”), pelas estruturas exclamativas, pelas perguntas retóricas, pela imprecação (“caralho”), pelos reforçadores (“tanto”; “tão”) e pela expressão consultiva (“achas bem?”). Se compararmos o comportamento dos grupos, os estudantes chineses empregam ainda uma quantidade razoável de estratégias atenuadoras, especialmente no grupo dos aprendentes intermédios em que os informantes produzem 4.88 vezes mais da atenuação linguística do que a intensificação linguística. Entretanto, os estudantes portugueses usam com maior frequência as estratégias de modificação linguística com função de intensificação (2 vezes mais que as estratégias atenuadoras), e ainda, aplicam-nas com maior frequência por resposta do que os outros dois grupos não-nativos (6.71 vezes mais que o grupo B1+ e 1.14 vezes mais que o grupo C1+). Veja-se o gráfico 10.

Gráfico 10. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação A



5.2.2.2 Situação B (interação com chefe)

Tabela 6. Fórmulas semânticas utilizadas na situação B

| Estratégias | B1+ | C1+ | PT |
|-------------|-----|--|--|
| Diretas | - | - | Avaliação negativa [1] Expressão de desaprovação/insatisfação [2] Expressão de desacordo [4] |
| Indiretas | - | Expressão de preocupação [1] | Conselho/sugestão sobre a mudança [4] |
| Totais | - | Estratégias afetadas: 1 (0/1) Estratégias utilizadas: 1 | Estratégias afetadas: 4 (3/1) Estratégias utilizadas: 11 |

A situação B é o caso que envolve a menor quantidade de estratégias, tendo em conta os cinco contextos presentes nos estímulos. O grupo B1+ não propôs nenhum enunciado efetivo; no grupo C1+ existe apenas uma produção de crítica (33), de forma indireta (expressão de preocupação), suavizada três vezes com a estratégia de modificação de adador “eu entendo a sua ideia” (procura de consenso) e as estratégias de modalizadores como a expressão subjetiva “acho que”, bem como a *hedge* lexical “um pouco”.

(33) Eu entendo a sua ideia (↓ - adador), mas segundo a situação atual , acho que (↓ - modalizador) vai ser um pouco (↓ - modalizador) difícil realizar. [1. expressão de preocupação] (CNC1-1)

Entretanto, os falantes nativos parecem ter mais vontade de expressar as suas críticas, sobretudo através da apresentação de sugestões sobre o possível melhoramento do projeto,

como por exemplo, “eu tenho uma proposta diferente (PT-1)”. No exemplo (34), o locutor começa por enunciar “chefe, se fosse possível gostaria de falar consigo acerca do projeto”, cuja função (preparador) é a de preparar e direcionar o interlocutor para determinado contexto conversacional; vem depois a sua sugestão modificada com a atenuação interna com as modalidades epistémicas (advérbio + conjuntivo; ser melhor + inf.) “ ‘talvez’ ‘fosse melhor’ ”, a expressão subjetiva “eu acho que”, bem como a expressão consultiva “o que acha?” no final da enunciação, para consultar a opinião/reação do seu interlocutor, implicando novamente que os enunciados anteriores são apenas umas opiniões pessoais do próprio locutor. Tudo isto tem função de suavizar a força ilocutória deste ato ilocutório de crítica.

(34) Chefe, se fosse possível gostaria de falar consigo acerca do projeto (↓ - preparador). Eu acho que (↓ - modalizador) talvez (↓ - modalizador) fosse melhor fazer (↓ - modalizador) [1. conselho/sugestão sobre a mudança] O que acha? (↓ - expressão consultiva) (PT-2)

Em muitos casos, os nativos mostram também uma preferência por expressar as críticas de forma direta. As fórmulas semânticas incluem “avaliação negativa (35)”, “expressão de desaprovação/insatisfação (36)” e “expressão de desacordo (37)”. Algumas delas são utilizadas em conjunto. No entanto, mesmo que as críticas sejam realizadas de forma direta, exceto o exemplo (35) que é uma crítica mesmo direta (*bald-on-record*), muitas vezes, as suas forças ilocutórias são normalmente atenuadas pelo uso de estruturas de modalidade ou expressões de cortesia.

(35) Não concordo com o projeto, [1. expressão de desacordo]
penso que está mal pensado. [2. avaliação negativa] (PT-10)

(36) Podia (↓ - modalizador) ser melhor! [1. desaprovação/insatisfação] (PT-4)

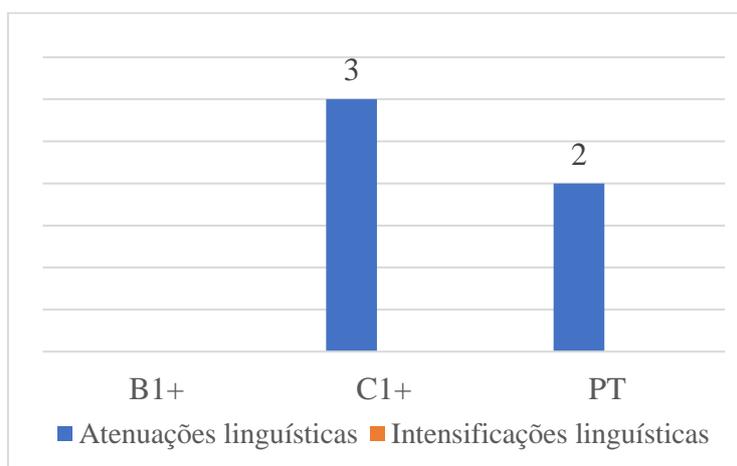
(37) Com todo o respeito (↓ - expressão de cortesia), não concordo com este projeto nos seguintes aspetos, [1. expressão de desacordo]... (PT-7)

Note-se que nesta situação (B) não há envolvimento de nenhuma estratégia de intensificação linguística. As estratégias atenuadoras adotadas abarcam dezanove casos e envolvem adutores como “eu entendo a sua ideia” (CNC1-1); segmentos de preparação como no exemplo (34); estruturas veiculadoras de modalidade (conjuntivo, pretérito, condicional); expressões subjetivas (“eu acho que”; “acho que”; “acho”; “(não) me parece⁷⁸”); *hedges* (“um pouco”); expressões consultivas (“o que acha?”); e a expressão

⁷⁸ Esta expressão acumula os 2 valores (subjetividade e modalidade epistémica de incerteza).

de cortesia (“com todo o respeito”). No que diz respeito à comparação entre grupos (gráfico 11), os dados do grupo B1+ não proporcionam um valor referencial por não terem oferecido nenhuma produção efetiva. Nos dois grupos restantes, embora ambos tenham usado pelo menos uma estratégia de atenuação linguística (N>1) por produção, pode-se ver que a atenuação aparece com muito mais frequência no grupo C1+ (3 por resposta) do que no grupo PT (2 por resposta) (gráfico 11).

Gráfico 11. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação B



5.2.2.3 Situação C (interação com mãe)

Tabela 7. Fórmulas semânticas utilizadas na situação C

| Estratégias | B1+ | C1+ | PT |
|-------------|--|---|---|
| Diretas | Atribuição de responsabilidade [1] | Expressão de desaprovação/insatisfação [1] Identificação de problema [1] Explicação de consequência [3] Atribuição de responsabilidade [2] | Identificação de problema [1] Explicação de consequência [1] |
| Indiretas | <u>Solicitação de razão</u> [2] | Explicação da relevância do problema [2] <u>Solicitação de razão</u> [3] Pergunta [1] | Explicação da relevância do problema [1] <u>Solicitação de razão</u> [3] Pergunta [2] |
| Totais | Estratégias afetadas: 2 (1/1) Estratégias utilizadas: 3 | Estratégias afetadas: 7 (4/3) Estratégias utilizadas: 13 | Estratégias afetadas: 4 (2/2) Estratégias utilizadas: 8 |

Na situação C, cujo interlocutor do contexto comunicacional é a mãe, os aprendentes

chineses intermédios parecem mais cautelosos, escolhendo ora não proferir as críticas ora produzi-las de forma indireta como se verifica nos exemplos seguintes: “porque não se esqueceu de me acordar?⁷⁹ (CNB1-4)” ou “porque você não me pediu para levantar? (CNB1-7)”. Revela-se apenas um caso em que o falante indica diretamente que o atraso na chegada à escola, designada na situação, é culpa da mãe: “é sua responsabilidade que faz-me atrasar para o exame (CNB1-6)”.

No que se refere ao grupo dos aprendentes chineses avançados, as reações são mais agressivas, pois envolvem mais fórmulas diretas, como no exemplo (38), em que o aluno começa por expressar a sua desaprovação relativa à ação de a mãe não o/a ter acordado (“não pode fazer assim”), depois avança com a explicitação da responsabilidade do interlocutor, a seguir, enfatiza a importância da ação e, para completar, explicita a consequência de não a ter feito, ainda que não seja uma consequência concreta. As estruturas exclamativas na enunciação aumentam cada vez mais a força ilocutória envolvida na sua crítica.

(38) Mãe, não pode fazer assim! (↑ - estrut. excl.) [1. expressão de desaprovação/insatisfação]

Prometeu que ia acordar-me! (↑ - estrut. excl.) [2. atribuição de responsabilidade]

Isso é importante para mim! (↑ - estrut. excl.) [3. explicitação da relevância do problema]

Deixa. Destruíu tudo.[4. explicitação de consequência] (CNC1-8)

As perguntas enunciadas no âmbito deste grupo não revelam grandes diferenças. Alguns exemplos típicos são: “por que razão te esqueceste este assunto? (CNC1-2)”, “porque é que não me acorda? (CNC1-4)”, “mãe, porque é que não me acordaste? (CNC1-10)”.

Quanto ao grupo dos falantes nativos, eles têm também uma preferência por fazer perguntas (39). No exemplo (40), para além de perguntar, a mesma produção envolve também as únicas duas estratégias diretas.

(39) Oh mãe! Esqueceste-te porquê? [1. pergunta] (PT-4)

(40) Mãe, pedi para me acordares e não o fizeste. [1. identificação de problema]

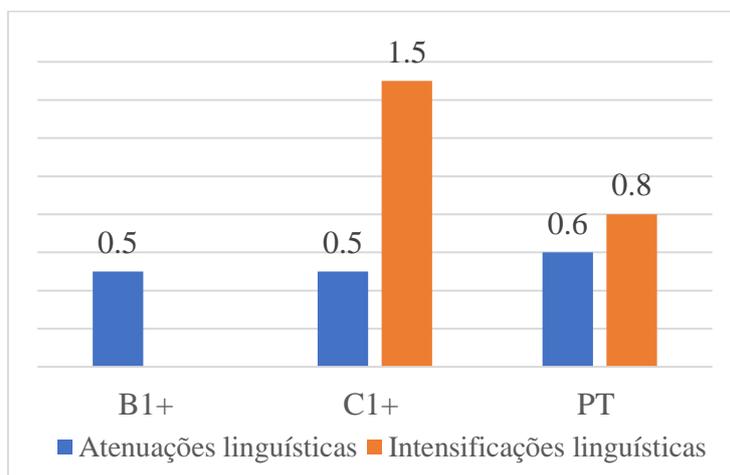
Agora vou chegar atrasada. [2. explicitação de consequência]

⁷⁹ Considera-se haver aqui um lapso, na escolha da polaridade da pergunta, que origina um problema de coerência. A intenção original desse informante parece ser a pergunta de polaridade inversa “porque se esqueceu de me acordar” ou “porque não se lembrou de me acordar”.

Porque não me acordaste? (↓ - estrut. interro.) [3. solicitação de razão] (PT-2)

Importa clarificar que, nesta conversação com a mãe – uma interlocutora com muita proximidade, mas em que está presente a diferença no poder social, nenhum informante usa deliberadamente a atenuação linguística para associar às críticas produzidas, tirando as estruturas interrogativas que envolvem inerentemente um mecanismo de atenuação (todas as três colunas azuis no gráfico 12). As críticas são, pelo contrário, intensificadas através do reforçador (“muito”); das estruturas exclamativas (39); e das perguntas retóricas: “não sabes que tenho um exame por fazer hoje?!” (CNC1-3). Os alunos do nível C1+ aplicam mais estruturas de intensificação do que os alunos portugueses (cerca de 1.88 vezes mais) (gráfico 12).

Gráfico 12. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação C



5.2.2.4 Situação D (interação com funcionário)

Tabela 8. Fórmulas semânticas utilizadas na situação D

| Estratégias | B1+ | C1+ | PT |
|-------------|---|---|---|
| Diretas | <u>Identificação de problema</u> [1] <u>Explicitação de consequência</u> [1] | Expressão de desaprovação/insatisfação [1] <u>Identificação de problema</u> [1] <u>Explicitação de consequência</u> [2] Ameaça [4] | Avaliação negativa [3] Expressão de desaprovação/insatisfação [1] <u>Identificação de problema</u> [1] <u>Explicitação de consequência</u> [1] Ameaça [1] |
| Indiretas | <u>Indicação de padrão</u> [4] | Pedido de mudança/não repetição [2] <u>Indicação de padrão</u> [2] | <u>Indicação de padrão</u> [1] |

| | | | |
|--------|--|---|--|
| | | Solicitação de razão [1] | |
| Totais | Estratégias afetadas: 3 (2/1) Estratégias utilizadas: 6 | Estratégias afetadas: 7 (4/3) Estratégias utilizadas: 13 | Estratégias afetadas: 6 (5/1) Estratégias utilizadas: 8 |

Na situação D, há três fórmulas semânticas amplamente adotadas. A primeira é indicar as consequências negativas da ação feita pelo interlocutor, e, nesta situação, as “consequências” correspondem à ação que o locutor é obrigado a fazer motivado pelo comportamento do interlocutor⁸⁰, são diretas, expressas com verbos performativos, sem qualquer tipo de modificação linguística. Veja os exemplos seguintes:

(41) Eu vou reclamar o atendimento. [1. explicitação de consequência] (CNB1-1)

(42) Diga-me a sua razão dessa atitude (↑ - estrut. impera.⁸¹). [1. solicitação de razão]

Vou fazer a declaração. [2. explicitação de consequência] (CNC1-1)

(43) Levo o livro de reclamações, quero apresentar uma queixa a este estabelecimento. [1. explicitação de consequência] (PT-7)

A segunda é apresentar um paradigma que implica um consenso sobre como as pessoas se devem comportar segundo o critério social; essa fórmula semântica atenua-se apenas nas produções dos alunos chineses, através do uso dos modalizadores, de expressões subjetivas e de orações condicionais. Nos casos produzidos pelos alunos do nível C1+ e pelos falantes nativos, há casos em que as fórmulas de “indicação de padrão” aparecem simultaneamente com as “ameaças”, enquanto nos casos produzidos pelo grupo B1+, tal combinação não aparece. Comparem-se os exemplos seguintes:

(44) Acho que (↓ - modalizador) o tratamento bom é necessário para funcionário. Se alguém (↓ - expressão com referência à terceira pessoa) tiver dúvida, deve oferecer ajudas. [1. indicação de padrão] (CNB1-5)

(45) Acho que (↓ - modalizador) oferecer a ajuda é uma parte necessária no seu trabalho. [1. indicação de padrão]

Se recusar, então, talvez não possa (↓ - modalizador) continuar a trabalhar aqui (↓ - modalizador). [2. ameaça] (CNC1-8)

(46) O senhor é pago para responder às questões e resolver os problemas dos estudantes de forma clara e cordial. [1. indicação de padrão]

⁸⁰ A fronteira entre a fórmula “ameaça” e a fórmula “consequência”, nesta situação, é difícil de definir. Podemos considerar que a “consequência” se foca mais numa ação que provavelmente vai acontecer e, nesta situação, é feita pelo locutor, em vez de ser simplesmente um aviso seu com fortes fatores emocionais envolvidos.

⁸¹ Forma abreviada da expressão “estrutura imperativa”, que usaremos nas análises seguintes.

Se continuar a insistir em ter um comportamento rude, terei que chamar o seu superior hierárquico (↓ - modalizador). [2. ameaça] (PT-1)

A última fórmula, “indicação de problema”, apresenta escassez de exemplos (três casos no total), e as realizações linguísticas não envolvem grandes diferenças intergrupais. Os exemplos são “é a sua responsabilidade mas fez nada. (CNB1-4)”; “o senhor não cumpriu a sua responsabilidade porque não me atendeu como era devido (↓ - justificador) (CNC1-10)”; e “O(A) senhor(a) não está a realizar as funções para as quais está a ser paga (PT-6)”.

A expressão de desaprovação/insatisfação ocorre nas produções dos alunos do nível C1+ e dos portugueses. Esta ideia de mostrar desagrado para com o interlocutor pode combinar-se com a explicitação de uma ameaça, de consequência negativa, que virá de seguida (47) ou com a ênfase na avaliação negativa da ação feita pela outra parte da conversação (48).

(47) Não sei porque é que o senhor/a senhora me trata assim. [1. desaprovação/insatisfação]

Se eu fizer algo mal, peço desculpa (↓ - modalizador). Se for nenhuma razão, não vou desistir do meu direito legítimo e vou lutar até ao fim (↓ - modalizador). [2. ameaça] (CNC1-9)

(48) Não lhe fiz nada para me tratar assim, [1. expressão de desaprovação/insatisfação]
e isso não é modo de agir no trabalho. [2. avaliação negativa] (PT-10)

É de observar que as avaliações negativas do serviço só acontecem nas respostas dadas pelos falantes nativos. Excetuando o exemplo (49), temos ainda dois casos em que os locutores expressam as avaliações negativas de forma exclamativa, aumentando ainda a ameaça da face do interlocutor. Vejam-se os exemplos seguintes:

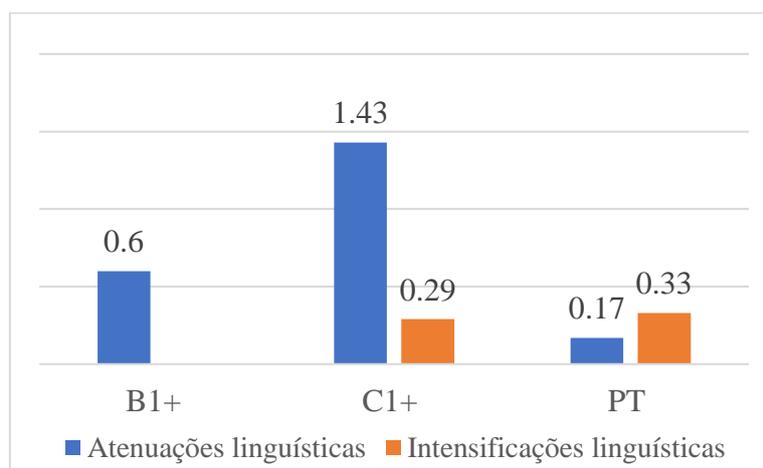
(49) Seu incompetente! (↑ - estrut. excl.) [1. avaliação negativa] (PT-4)

(50) Isto é inadmissível! (↑ - estrut. excl.) [1. avaliação negativa] (PT-8)

Ainda a propósito da análise das estratégias de modificação linguística, pode ver-se que entre os três grupos, para cada resposta efetiva, o grupo C1+ utiliza a atenuação linguística com maior frequência (C1+>B1+>PT). A intensificação linguística acontece nas produções dos aprendentes do nível C1+ e dos portugueses, e o último grupo utiliza-as com maior frequência (PT>C1+) (gráfico 13).

Gráfico 13. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta

efetiva na situação D



5.2.2.5 Situação E (interação com vizinhos)

Tabela 9. Fórmulas semânticas utilizadas na situação E

| Estratégias | B1+ | C1+ | PT |
|-------------|--|---|--|
| Diretas | - | Identificação de problemas [1] Exigência de mudança/não repetição [3] Explicitação de consequência [1] | Exigência de mudança/não repetição [2] Explicitação de consequência [1] Atribuição de responsabilidade [1] Ameaça [2] |
| Indiretas | <u>Pedido de mudança/não repetição</u> [1] Conselho/sugestão sobre a mudança [1] Indicação de padrão [1] Expressão de necessidade/dificuldade [2] | <u>Pedido de mudança/não repetição</u> [3] Conselho/sugestão sobre a mudança [2] Expressão de necessidade/dificuldade [2] | <u>Pedido de mudança/não repetição</u> [5] Indicação de padrão [2] |
| Totais | Estratégias afetadas: 4 (0/4) Estratégias utilizadas: 5 | Estratégias afetadas: 6 (3/3) Estratégias utilizadas: 12 | Estratégias afetadas: 6 (4/2) Estratégias utilizadas: 13 |

Na situação E, os alunos de B1+ não usam qualquer estratégia direta. Ambos os grupos de C1+ e de PT usam as fórmulas diretas de “exigência de mudança/não repetição” e de “explicitação de consequência”. Quando explicitam a “consequência” do problema, os dois grupos não mostram grandes diferenças e acabam por usar atenuadores linguísticos, como os desativadores, em “peço desculpa por...” (51) ou os justificadores, em “eu tenho teste amanhã” (52). No exemplo (52), o informante combina a “explicitação

de consequência” com a fórmula de “pedido de mudança/não repetição” que, para além de ser indireta, é atenuada três vezes com o desativador “desculpem”, uma oração principal cujo verbo expressa modalidade “é possível” e uma estrutura interrogativa, e que pode servir propriamente como uma atenuação da força ilocutória deste complexo ilocutório de crítica.

(51) Peço desculpa por vos incomodar (↓ - desativador) mas teno*⁸² de dizer que não consigo dormir com as vozes que fizeram. [1. explicitação de consequência] (CNC1-3)

(52) Meninos, desculpem (↓ - desativador), é possível (↓ - modalizador) fazerem menos barulho? (↓ - estrut. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Eu tenho teste amanhã (↓ - justificador) e não estou a conseguir adormecer. [2. explicitação de consequência] (PT-2)

Entretanto, há diferenças na aplicação de modificações linguísticas quando usam fórmulas de “exigência de mudança/não repetição”. O grupo C1+, quando expressa a “exigência”, e se excetuarmos o uso da estrutura imperativa, que concretiza um mecanismo de intensificação, é propenso a usar ainda atenuadores como: a expressão de cortesia “por favor” (53 e 54) e “faça favor de... (55)”; o justificador “tenho teste amanhã” (54) e “tenho dois testes muito importantes amanhã (55)”; o desativador “peço desculpa” (55) e o adulador “obrigado” (55). Ao invés, os dois exemplos produzidos pelo grupo PT não envolvem qualquer tipo de atenuação linguística, e acabam ora por usar só a estrutura imperativa cuja função linguística é a de intensificar a força ilocutória (57), ora por aplicar mais um intensificador linguístico, através da expressão de calão “porra” (56), que reforça ainda a força ilocutória de crítica. Comparem-se os exemplos seguintes:

(53) Por favor (↓ - expressão de cortesia), fiquem silêncio (↑ - estrut. impera.). [1. exigência de mudança/não repetição] (CNC1-2)

(54) Faça menos barulho (↑ - estrut. impera.) [1. exigência de mudança/não repetição] por favor (↓ - expressão de cortesia). Tenho teste amanhã (↓ - justificador). (CNC1-4)

(55) Peço desculpa (↓ - desativador). Tenho dois testes muito importantes amanhã de manhã (↓ - justificador). Preciso de um bom descanso. [1. expressão de necessidade/dificuldade]

Faça favor de (↓ - expressão de cortesia) não fazer tanto barulho. [2. exigência

⁸² Considera-se um erro ortográfico da palavra “tenho”.

de mudança/não repetição] Obrigado (↓ - adulator). (CNC1-9)

(56) Calem-se (↑ - estrut. impera.) porra (↑ - expressão de calão)!!! [1. exigência de mudança/não repetição] (PT-4)

(57) Pouco barulho! (↑ - estrut. impera.) [1. exigência de mudança/não repetição] (PT-10)

É de notar que os informantes portugueses produzem dois casos de “ameaça” com função de intimidar o interlocutor com a possível consequência negativa no caso de o interlocutor não alterar o seu ato futuro, os quais não ocorrem nas produções do grupo dos chineses. Eis aqui os exemplos:

(58) Ou deixam de fazer barulho ou chamo a autoridades. [1. ameaça] (PT-6)

(59) Calem-se (↑ - estrut. impera.) ou chamo a polícia. [1. ameaça] (PT-7)

No que respeita às estratégias indiretas, há maior uniformidade de opções, pois os três grupos preferem fazer uso do pedido de mudança/não repetição, e as produções não envolvem grandes diferenças – todos os exemplos seguintes, quando transmitem a ideia de pedir uma mudança, envolvem amplamente uma estrutura interrogativa e um justificador:

(60) Podes ficar mais tranquilo? (↓ - estrut. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Está muito tarde agora (↓ - justificador).

E tenho de dormir (↑ - estrut. exclam.)! [2. expressão de necessidade/dificuldade] (CNB1-3)

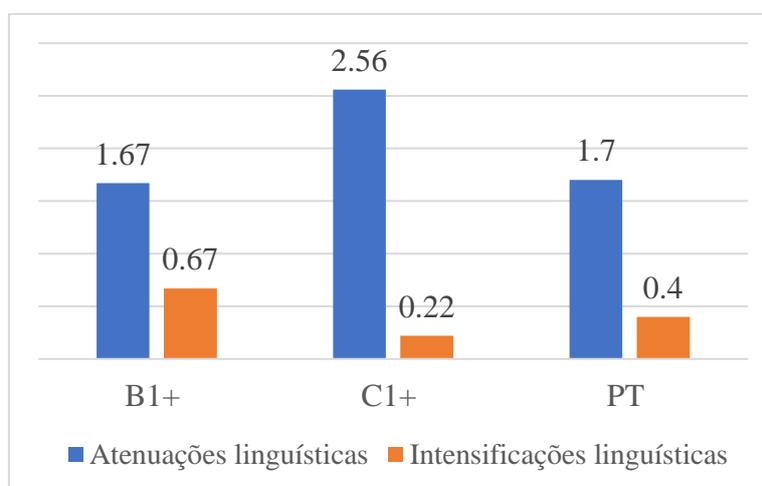
(61) Vou ter um exame importante amanhã (↓ - justificador), podia (↓ - modalizador) não fazer barulhos? (↓ - estrut. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] (CNC1-5)

(62) Podem baixar o som, por favor (↓ - expressão de cortesia) ? (↓ - estrut. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Tenho um teste amanhã e preciso de descansar (↓ - justificador). ... (PT-5)

Em geral, os alunos de C1+ estão em clara convergência com os alunos portugueses por os dois grupos terem aplicado fórmulas semânticas semelhantes. Curiosamente, desde o nível B1+, passando pelo nível C1+ e chegando ao grupo PT, aumenta a tipologia das fórmulas diretas e diminui a tipologia das fórmulas indiretas, ou seja, os aprendentes de B1+ usam com maior frequência fórmulas indiretas, enquanto os nativos preferem fazer uso das fórmulas diretas. Para além disso, em comparação com a diversidade das fórmulas indiretas produzidas pelo grupo B1+, as formas indiretas produzidas pelos grupos C1+ e PT são pouco variadas.

Nesta situação, os três grupos estão mais inclinados a usar a modificação linguística por atenuação, e raramente usam a intensificação linguística. No uso da modificação linguística, o grupo B1+, produzindo apenas fórmulas indiretas, faz uso do menor número de estratégias de atenuação linguística e do maior número de estratégias de intensificação linguística.⁸³ Em contrapartida, o grupo C1+, em cada resposta efetiva, aplica com maior frequência a atenuação linguística e com menor frequência a intensificação linguística, sendo que o grupo PT fica no nível intermédio (ver gráfico 14).

Gráfico 14. Número de estratégias de modificação linguística aplicadas por resposta efetiva na situação E



5.2.2.6 Síntese

Na situação A, os locutores de todos os grupos escolhem indicar diretamente o problema ao seu interlocutor por os dois interlocutores estarem num contexto com maior proximidade, tanto no que respeita à relação como ao poder social. Em alternativa, perguntam o motivo, ou sugerem a mudança com algumas propostas. Esta situação envolve a maior variedade de fórmulas semânticas. Pode considerar-se que, graças à normalidade do contexto e à grande aplicabilidade desta situação na vida quotidiana, os informantes, especialmente os alunos intermédios, podem expressar direta e livremente as suas próprias ideias, junto de um interlocutor com os mesmos direitos e deveres, numa situação simétrica, e a forma da produção também é diversificada devido às diferentes reações, ao contexto, de cada indivíduo. Ou seja, este é o contexto em que haverá menos constrições.

⁸³ No entanto, pelo que o grupo B1+ não oferece um número suficientemente alto de exemplares (N=3), a conclusão não tem grande valor de referência.

Na situação C, em que a distância social é relativamente pequena, as fórmulas utilizadas que ocorrem em todos os grupos são a identificação do problema e a solicitação de razão. Além disso, os alunos avançados e os portugueses inclinam-se a realçar as consequências causadas pela ação anteriormente realizada pelo interlocutor e a importância dela. Basicamente, não há grandes diferenças intergrupais.

Numa situação informal, em que há uma certa distância social, mas não existe uma relação hierárquica entre o nível superior e inferior (situação E), os informantes estão mais aproximados entre si quando usam as estratégias indiretas, pedindo a mudança ou enfatizando a relevância. Todas as estratégias utilizadas pelo grupo dos aprendentes intermédios são apenas formas indiretas, enquanto o grupo dos alunos avançados está mais próximo do grupo dos nativos por adotar também formas diretas como exigências de mudança/não repetição.

Na situação D, em que há maior distância social e que é um contexto formal, embora não envolva a superioridade/inferioridade do poder relacional, as tendências das estratégias usadas pelos três grupos são parecidas, agrupando as formas de identificação de problema e a indicação de um padrão. O grupo de alunos de nível B1+ e o grupo dos portugueses usam formas relativamente homogêneas, enquanto as respostas do grupo de C1+, especialmente no que respeita às estratégias indiretas, são mais diversificadas.

Quando numa situação formal, em que há clara distância social e também distintos poderes sociais em jogo, como a situação B, de todos os informantes chineses, apenas uma aluna faria um ato ilocutório de crítica e somente de forma indireta. Entretanto, os portugueses não apenas usam as estratégias indiretas, como o conselho/sugestão sobre a mudança, mas também aplicam as diretas, como a avaliação negativa, a expressão de desaprovação/insatisfação e a expressão de desacordo, as quais não ocorrem no grupo dos aprendentes chineses.

No total, os aprendentes do nível intermédio utilizam dez tipos de fórmulas, os avançados, catorze tipos, e os portugueses, quinze tipos. As que ocorrem no nível de B1+ também aparecem nos outros dois grupos. O grupo dos portugueses utiliza mais tipos de estratégias diretas em comparação com os dois grupos de aprendentes chineses.

Pode observar-se ainda que, nas interações com o(a) amigo(a), com a mãe e com o funcionário universitário, os três grupos escolhem fórmulas semânticas idênticas, como sejam a identificação do problema (forma direta) e o conselho/ a sugestão de mudança e a pergunta (formas indiretas). Podemos então considerar que, não importa qual a cultura social de origem do grupo, nem importa a diferença de competências linguísticas dos

grupos do mesmo *background* cultural, o ato ilocutório de crítica concretiza-se, nestes contextos específicos, em fórmulas semânticas relativamente uniformes nas respostas a estas situações.

Entre os informantes dos três grupos, a tipologia das fórmulas semânticas utilizadas pelos aprendentes do nível C1+ é relativamente igual à do grupo dos portugueses. Enquanto o grupo dos falantes nativos se dedica a fornecer uma rica variedade de estratégias diretas, o grupo dos aprendentes avançados produz mais fórmulas semânticas indiretas. Podemos assumir que, tirando as formas universalmente aplicadas nos atos ilocutórios de crítica, existe ainda uma diferença sociocultural entre o grupo dos aprendentes e o dos nativos, visto que os portugueses costumam ser mais diretos do que os chineses quando expressam as suas avaliações negativas.

Pode entender-se também que, dentro do grupo dos aprendentes chineses, em geral, os aprendentes do grupo C1+, que dominam melhor a língua pelo aumento do nível da proficiência linguística, terão maior capacidade de produzir os atos ilocutórios de crítica de forma diferente e, em comparação com os aprendentes intermédios, tendem a comportar-se de maneira semelhante aos falantes nativos ao expressar as críticas de forma mais direta. O grupo B1+, no entanto, limitado pelo seu nível de proficiência, em muitos casos, concentra-se mais na estabilidade e na precisão comunicativas, ou seja, só usam o que já conhecem bem e o que consegue ajudá-los a expressar claramente a ideia de criticar. Tal realidade pode refletir a sua incipiente capacidade de expressão no que toca à participação e à interação em contextos diferentes daqueles que surgem habitualmente em sala de aula. Considera-se que, no nível posterior da aprendizagem, os aprendentes mais avançados apresentam mais variedade de fórmulas para o mesmo objetivo ilocutório. A variedade da tipologia de fórmulas usada mostra, no total, a tendência seguinte: C1+>PT>B1+.

Porém, há exceções como a situação A e a situação B, dois casos extremos, um informal e outro extremamente formal. Na situação muito informal e muito frequente na vida quotidiana (situação A), os aprendentes de C1+ mostram a tendência de expressar as críticas de forma indireta convencionalizada (com uso das estruturas interrogativas) como os falantes nativos as fazem. Destaca-se a diferença da proficiência linguística, pois os aprendentes intermédios, entretanto, expressam a crítica com mais tipos de fórmulas semânticas diretas, e é provável que sejam afetados por algum tipo de transferência

pragmática, ou seja, do uso da sua língua materna.⁸⁴ Quando numa situação com maior grau de formalidade (situação B), os dois grupos chineses parecem-se mais entre si, porque simplesmente tentam evitar fazer as críticas, enquanto os portugueses costumam fazê-las e até de forma direta. Neste caso, a diferença sociocultural é considerada o elemento-chave.

5.2.3 Análise quantitativa das respostas totais

Entre as 17 respostas efetivas do grupo B1+, foram utilizadas, no total, 25 fórmulas. O número médio das fórmulas envolvidas em cada crítica é 1.47. De forma semelhante, o número médio para o grupo C1+ é 1.72 e para o grupo dos portugueses é 1.42. O número médio de todos os três grupos excedeu 1, o que indica que cada ato ilocutório de crítica contém mais do que uma fórmula semântica. Conclui-se também que, em geral, o grupo dos aprendentes chineses usa mais fórmulas por resposta do que o grupo dos portugueses. Varia a performance entre os níveis de proficiência linguística pois o grupo do C1+ presta mais atenção ao uso das fórmulas, enquanto o número médio das fórmulas envolvidas do grupo B1+ fica no nível médio. O resultado do grupo dos portugueses é o menor entre estes três grupos. Veja-se a tabela 10.

Tabela 10. Número total e médio das envolvidas entre os grupos

| | Grupo B1+ | | Grupo C1+ | | Grupo CN | | Grupo PT | |
|---------------------|-----------|------|-----------|------|----------|------|----------|------|
| | N/T | M | N/T | M | N/T | M | N/T | M |
| Fórmulas de crítica | 25/17 | 1.47 | 50/29 | 1.72 | 74/46 | 1.63 | 51/36 | 1.42 |

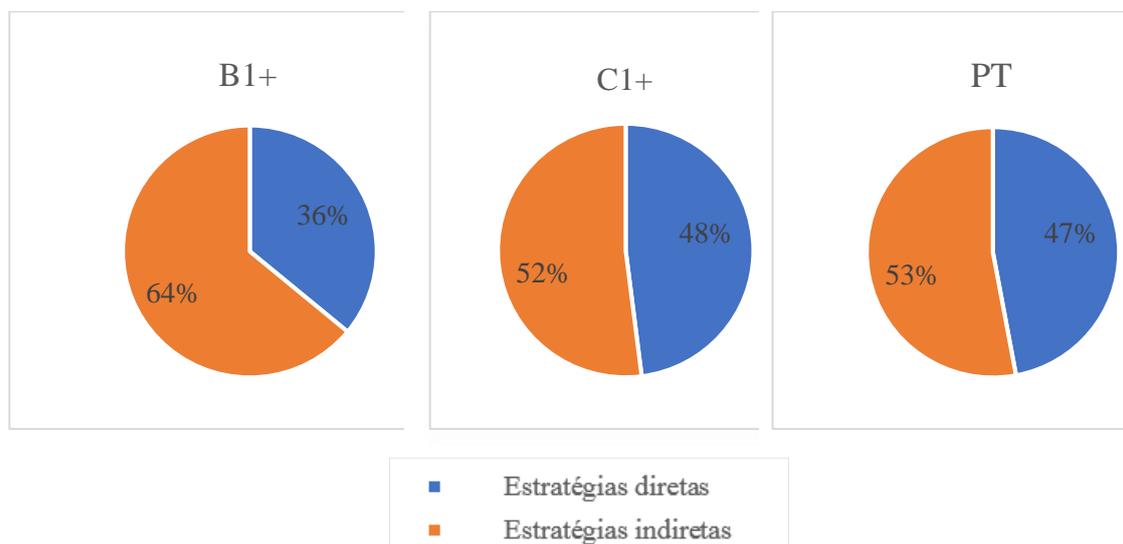
5.2.3.1 Diretas e indiretas

Tabela 11. Ocorrência e percentagem das diretas e indiretas

| | Ocorrência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Diretas | 57 | 45.24% |
| Indiretas | 69 | 54.76% |
| Totais | 126 | 100% |

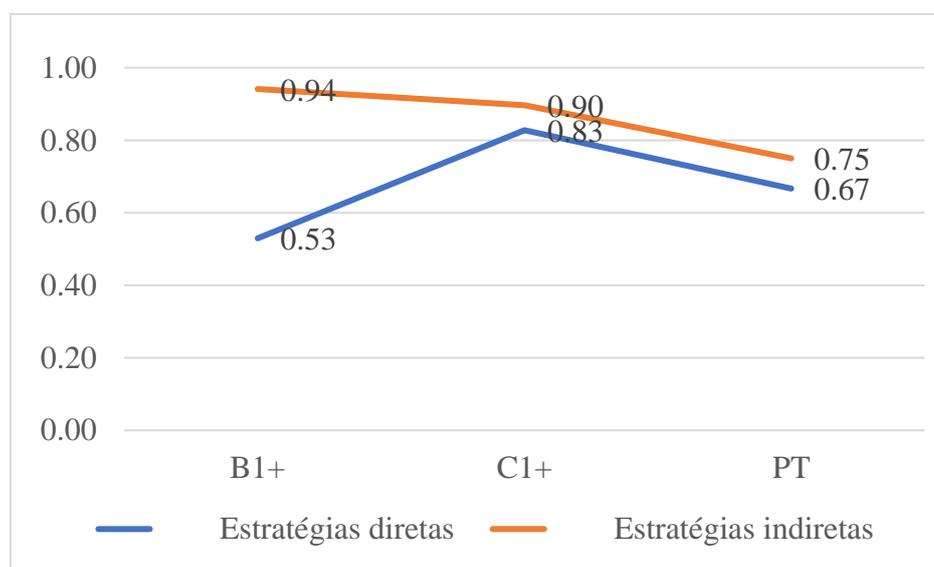
⁸⁴ No entanto, esta hipótese não tem estudos empíricos suficientes como o suporte. Uma investigação de Zhu (2002) sobre o ato ilocutório de crítica na cultura chinesa mostra que, quando os interlocutores têm uma distância social próxima e estão numa situação privada (ao contrário da situação pública, que é mais formal), preferem usar críticas diretas. Num estudo de Jian (2007) sobre o ato ilocutório de queixa, um outro FTA, os falantes tendam mitigar a força ilocutória de queixa quando apresentam queixas ao seu superior, porém, podem queixar diretamente aos pares e aos inferiores.

Gráfico 15. Ocorrência e percentagem das diretas e indiretas



Segundo a tabela 11, percebe-se que, no total, a quantidade das estratégias diretas (N=57, P=45.24%) está relativamente próxima da das estratégias indiretas (N=69, P=54.76%). Quando comparadas as ocorrências intergrupais (gráfico 15), o grupo dos aprendentes intermédios era mais inclinado a produzir fórmulas semânticas indiretas (64% de indiretas, perante 36% das estratégias diretas e); contrariamente, o equilíbrio entre as estratégias diretas e indiretas foi mais conseguido no grupo dos aprendentes avançados (48% das estratégias diretas vs. 52% das indiretas) e ainda mais no dos portugueses (53% das estratégias diretas vs. 47% das indiretas).

Gráfico 16. Número médio das estratégias de crítica produzidas nos grupos

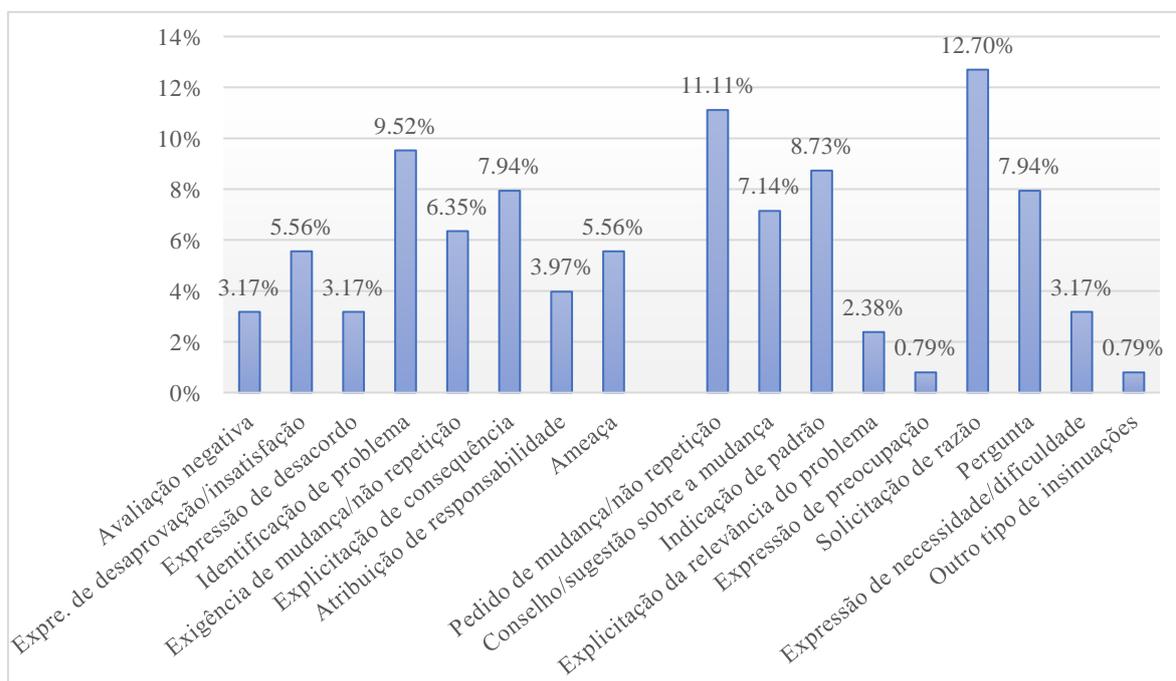


O gráfico 16 mostra que, em geral, o número médio das fórmulas indiretas é maior do que as diretas nos três grupos. Entre os três grupos, o grupo do nível avançado (M=0.83) produziu um número maior de estratégias diretas, em comparação com o grupo dos falantes nativos (M=0.67) e os aprendentes do nível intermédio (M=0.53). Quanto às estratégias indiretas, a frequência da sua utilização no grupo dos aprendentes chineses ($M_{(B1+)}=0.94$; $M_{(C1+)}=0.90$) é significativamente maior que que no grupo dos falantes nativos (M=0.72), e os dois grupos de aprendentes demonstram uma tendência aproximada na sua utilização.

5.2.3.2 Fórmulas de crítica

Mais detalhadamente, a diferença das percentagens entre as fórmulas semânticas que integram as estratégias diretas e indiretas é evidente, visto que a distribuição é relativamente dispersa (ver gráfico 17). Em ambas as classificações, as fórmulas mais frequentes não superam 15% de todas as fórmulas semânticas produzidas.

Gráfico 17. Fórmulas semânticas produzidas



As cinco estratégias diretas mais utilizadas, ordenadas de acordo com a frequência de ocorrência são: “identificação de problema (9.52%)”; “explicitação de consequência (7.94%)”; “exigência de mudança/não repetição (6.35%)”; “expressão de desaprovação/insatisfação (5.56%)” e “ameaça (5.56%)”.

As cinco estratégias indiretas mais utilizadas são: “solicitação de razão (12.70%)”;

“pedido de mudança/não repetição (11.11%)”; “indicação de padrão (8.73%)”; “pergunta (7.94%)”; e “conselho/sugestão sobre a mudança (7.14%)”.

Tais tendências não convergem quando se analisam os dados intergrupais. A tabela 12 demonstra que em comparação com o grupo C1+, o qual prefere usar “consequência (12%)” apontando os efeitos negativos que o interlocutor tem causado ou possivelmente vai causar, o grupo B1+ usa com maior frequência a “identificação de problema (12%)”, indicando diretamente o(s) erro(s) que o interlocutor está a fazer, e usa raramente “explicitação de consequência (4%)”. O grupo dos falantes nativos, entretanto, mostram um equilíbrio na utilização da “identificação de problema”, da “avaliação negativa”, e da “expressão de desacordo/insatisfação” (7.84% para as três).

Tabela 12. Fórmulas semânticas produzidas em cada grupo (estratégias diretas)

| As diretas (ordem descendente) | B1+ | | C1+ | | PT | |
|---|------|---------------|------|---------------|------|--------------|
| | N/T | P | N/T | P | N/T | P |
| 1. Identificação de problema | 3/25 | 12.00% | 5/50 | 10.00% | 4/51 | 7.84% |
| 2. Explicitação de consequência | 1/25 | 4.00% | 6/50 | 12.00% | 3/51 | 5.88% |
| 3. Exigência de mudança/não repetição | 1/25 | 4.00% | 5/50 | 10.00% | 2/51 | 3.92% |
| 4. Expressão de desaprovação/insatisfação | 2/25 | 8.00% | 2/50 | 4.00% | 3/51 | 5.88% |
| 5. Ameaça | 0/25 | 0.00% | 4/50 | 8.00% | 3/51 | 5.88% |
| 6. Atribuição de responsabilidade | 2/25 | 8.00% | 2/50 | 4.00% | 1/51 | 1.96% |
| 7. Avaliação negativa | 0/25 | 0.00% | 0/50 | 0.00% | 4/51 | 7.84% |
| 8. Expressão de desacordo | 0/25 | 0.00% | 0/50 | 0.00% | 4/51 | 7.84% |

Para além disso, a distribuição das estratégias diretas aplicadas pelos falantes nativos é mais dispersa em comparação com os dois grupos de aprendentes, os quais não utilizam as estratégias de “avaliação negativa” e de “expressão de desacordo” em todas as situações. Entretanto, estas duas fórmulas, como já referimos, são também duas das fórmulas mais utilizadas nas críticas produzidas pelos falantes nativos.

Tabela 13. Fórmulas semânticas produzidas em cada grupo (estratégias indiretas)

| As indiretas (ordem descendente) | B1+ | | C1+ | | PT | |
|-------------------------------------|------|--------|------|---------------|------|---------------|
| | N/T | P | N/T | P | N/T | P |
| 1. Solicitação de razão | 3/25 | 12.00% | 7/50 | 14.00% | 6/51 | 11.76% |
| 2. Pedido de mudança/não repetição | 4/25 | 16.00% | 5/50 | 10.00% | 5/51 | 9.80% |

| | | | | | | |
|---|------|---------------|------|-------|------|---------------|
| 3. Indicação de um padrão | 6/25 | 24.00% | 2/50 | 4.00% | 3/51 | 5.88% |
| 4. Conselho/sugestão sobre a mudança | 1/25 | 4.00% | 3/50 | 6.00% | 5/51 | 9.80% |
| 5. Pergunta | 0/25 | 0.00% | 4/50 | 8.00% | 6/51 | 11.76% |
| 6. Expressão de necessidade/dificuldade | 2/25 | 8.00% | 2/50 | 4.00% | 0/51 | 0.00% |
| 7. Explicitação da relevância do problema | 0/25 | 0.00% | 2/50 | 4.00% | 1/51 | 1.96% |
| 8. Expressão de preocupação | 0/25 | 0.00% | 1/50 | 2.00% | 0/51 | 0.00% |
| 9. Outro tipo de insinuações | 0/25 | 0.00% | 0/50 | 0.00% | 1/51 | 1.96% |

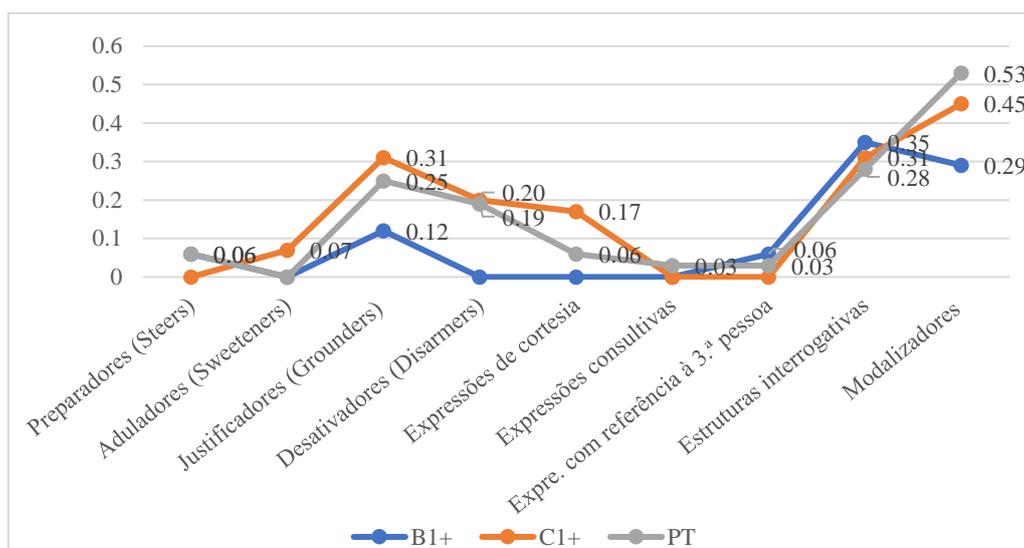
Ao usarem as estratégias indiretas, há também esta diferença relativamente grande entre os grupos, sendo que o grupo dos aprendentes avançados e dos portugueses faz com mais frequência “solicitação de razão” (14% e 11.76%), em comparação com o grupo dos aprendentes intermédios, que adota mais a fórmula “indicação de padrão” (24%) entre todas as fórmulas semânticas indiretas. Os portugueses fazem também as “perguntas” com a maior frequência, enquanto os aprendentes do nível intermédio nem sequer as fazem.

5.2.3.3 Estratégias de modificação linguística

Como se pode verificar no gráfico 18, ao usar a atenuação linguística, para além de não haver grandes diferenças intergrupais, há uma tendência geral de aproximação na frequência por cada resposta efetiva de cada tipo de atenuador. O mais comumente usado para mitigar a força ilocutória da crítica é a modificação lexical (os modalizadores), com os grupos PT e C1+ como os mais expressivos (0.53 e 0.45); de seguida, temos as estruturas interrogativas com pouca diferença entre os três grupos (por volta de 0.3).

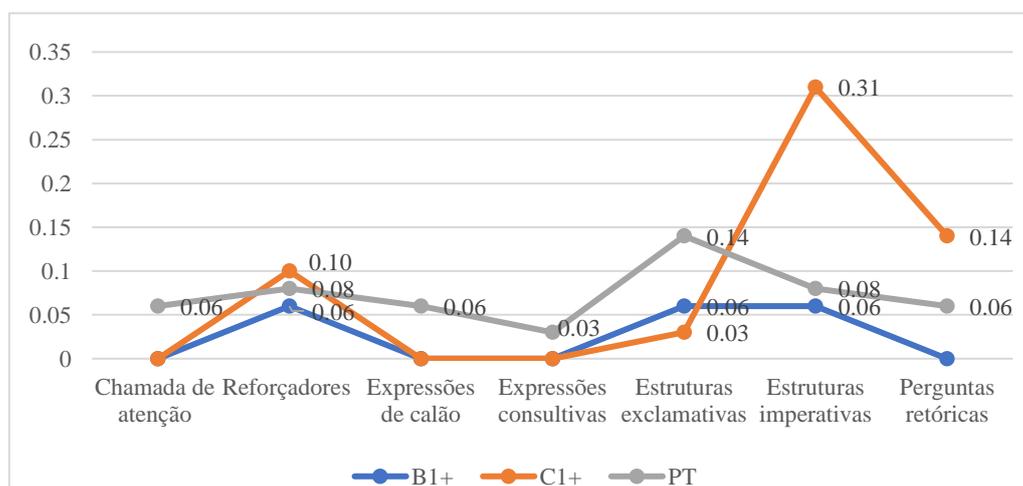
No grupo B1+, destaca-se o uso da modalização lexical (o modalizador) e da estrutura intrinsecamente atenuada (estrutura interrogativa com valor de pergunta verdadeira). Neste grupo, tirando o uso de expressão de referência à 3.^a pessoa e da interrogativa cuja frequência é ligeiramente superior aos outros dois grupos, as formas restantes ora por não existirem, ora por ocorrerem com frequência significativamente inferior aos outros dois. No grupo C1+ e no PT, os informantes mostram também preferência por compensar as críticas por meio da apresentação de provas factuais (justificadores) ou do pedido de desculpas antes ou depois de fazer a sua crítica (desativadores). Os aprendentes chineses do nível C1+ usam com mais frequência a expressão de cortesia que os falantes portugueses (veja-se o gráfico 18).

Gráfico 18. Ocorrência de atenuação linguística por cada resposta efetiva



Em termos de intensificação de críticas, para além de a ocorrência ser significativamente menor do que a modificação por atenuação, a diferença intergrupual é mais evidente. O grupo PT usa a modificação por intensificação envolvendo a tipologia de intensificadores mais completa, incluindo a ‘chamada de atenção’, o ‘calão’ e a ‘expressão consultiva’ que aparecem só neste grupo. No entanto, pode-se observar que, para o grupo PT, a ocorrência (por cada resposta efetiva) de cada subcategoria não é a maior: por exemplo, a ocorrência da estrutura imperativa é consideravelmente maior no grupo C1+ do que nos outros dois grupos, bem como as perguntas retóricas e os reforçadores. Quanto ao grupo B1+, a possibilidade de intensificar a crítica é muito menor que nos outros grupos: exceto casos raros, em geral, a frequência da modificação por intensificação é extremamente baixa (ver gráfico 19).

Gráfico 19. Ocorrência de intensificação linguística por cada resposta efetiva



Capítulo 6. Conclusões

O presente estudo mostra que, de um modo geral, os informantes portugueses e chineses evitam, em certa medida, o uso de críticas, embora a sua ocorrência no grupo PT (72%) seja superior aos grupos chineses (49%) e, dentro do grupo dos aprendentes chineses, o grupo C1+ (58%) seja ligeiramente superior ao grupo B1+ (40%).

É de observar que a diferença intergrupar na possibilidade de fazer uma crítica não mostra, dentro de cada situação alvo de estímulo, uma tendência convergente. Na situação A (interação com amigo(a)), com 66.67% dos informantes totais a escolherem fazer uma crítica, os três grupos, neste caso, relevam uma tendência aproximada; na situação B (interação com chefe), a possibilidade desce para 33.33% do total, e destes, a composição maioritária é de falantes portugueses, vendo-se aqui uma grande desigualdade intergrupar; na situação C (interação com mãe), parece haver alguma hesitação entre a possibilidade de fazer e de não fazer uma crítica; o grupo B1+ demonstra uma inclinação relativamente mais negativa, enquanto o grupo C1+, relativamente mais positiva; o grupo PT, por seu turno, apresenta uma média relativa para as cinco opções; na situação D (interação com funcionário), 60% do total dos informantes optam por fazer críticas e, dentro dos grupos, o grupo B1+ manifesta uma atitude moderada, em comparação com a atitude mais extremada demonstrada pelo grupo C1+. O grupo PT, por seu turno, oferece um maior número de casos com resposta de “absolutamente sim”; na situação E (vizinhos), o grupo B1+ mantém-se como o mais conservador, quando comparado com o grupo C1+ e o PT que se inclinam a fazer uma crítica.

Ao falarmos da orientação dos atos ilocutórios de crítica, verificamos que a maioria das críticas produzidas pelos informantes no presente trabalho se orienta para o interlocutor, na troca conversacional. Entre as respostas orientadas para os ouvintes, o resultado do grupo de aprendentes avançados é o mais expressivo, seguido pelo grupo dos aprendentes do nível intermédio e, finalmente, pelo grupo dos falantes nativos portugueses. No entanto, esta orientação da crítica para o interlocutor não é uma tendência geral em todas as situações. Por exemplo, num contexto conversacional como a situação B, em que os interlocutores têm uma relação hierárquica de superior-subordinado, o ato ilocutório de crítica, normalmente, não se orienta para o interlocutor da conversação; ao invés, dá-se mais importância à pessoa ou ao assunto associados (neste caso, é o projeto proposto pelo interlocutor – o chefe, ou os sentimentos pessoais do próprio locutor), sendo que usar as expressões orientadas para o falante ou para terceiros é uma forma delicada

de aliviar o tom brusco e a ameaça à face, e a crítica é, então, expressa com força ilocutória relativamente baixa.

Ao produzir um ato ilocutório de crítica, várias fórmulas semânticas diretas e indiretas foram usadas pelos informantes. As estratégias de modificação linguística, com função de atenuação ou intensificação, são também variadas e distinguem-se uma da outra, pois, ao contrário de um ato ilocutório de pedido, de pedido de desculpa ou de outros atos ilocutórios que envolvem geralmente fórmulas paradigmáticas, isto é, convencionalizadas, um ato ilocutório de crítica, sendo um ato reativo a algo e não um ato iniciativo é um ato não normalizado.

Embora existam diversos tipos de fórmulas para utilizar, consideramos que não há grande diferença na categoria das fórmulas produzidas pelos informantes chineses e portugueses; especialmente para os aprendentes do nível C1+, os tipos específicos de fórmulas usadas têm um alto grau de sobreposição relativamente aos tipos usados pelo grupo PT nos estímulos que serviram de base ao presente estudo. Portanto, podemos pensar que, num contexto que sugere a ocorrência de uma crítica, embora existam diferenças interculturais, as fórmulas semânticas utilizadas são, no geral, semelhantes. Para além disso, qualquer que seja a cultura de origem dos informantes, verifica-se uma maior possibilidade de fazer uma crítica numa situação mais informal, e menos possibilidade de a fazer numa situação com maior formalidade; por outras palavras, apresenta-se aqui, em certa medida, uma convergência intercultural entre os três grupos.

Ainda por cima, em algumas situações, existem produções semelhantes entre os grupos, apesar de haver fundos culturais diferentes: o que se reflete no presente trabalho é o facto de tanto o grupo B1+, como o grupo C1+, tenderem a produzir o ato ilocutório de crítica de um modo relativamente similar ao grupo PT. E neste ponto, não é rigoroso considerar a proximidade e a similitude um produto de transferência linguística. Este fenómeno de convergência pode ser visto, em certa medida, como o resultado de um comportamento mais ou menos consensual da sociedade humana, que atua de forma relativamente similar nestes contextos (tendo em conta que o que se pedia aos informantes era uma crítica dirigida àqueles interlocutores particulares) e não apenas um efeito linguístico; de facto, as diferenças, no que toca aos usos específicos, nestes contextos, entre a LM dos aprendentes e a sua LA não se identificam facilmente.

Diferentemente do sentido tradicional⁸⁵ – os estudantes chineses costumam usar

⁸⁵ Segundo Wu & Fan (2004: 25), os chineses costumam formular a sua intenção ilocutória real recorrendo ao implícito, pelo uso de expressões de insinuação, ou seja, de estratégias indiretas.

estratégias indiretas para expressar as suas críticas, já que fazer uma crítica é uma ação negativa em si mesma e que precisa de ser expressa de uma forma ambígua –, nalguns casos do presente estudo, por exemplo, na situação A, os aprendentes chineses expressam as suas críticas usando várias fórmulas semânticas diretas, combinando-as com alguns atenuadores linguísticos; entretanto, os portugueses usam mais fórmulas semânticas indiretas, mas combinadas com estratégias de modificação por intensificação (por exemplo, as perguntas retóricas) ou fórmulas de natureza sarcástica (sarcasmo), para dar à sua crítica uma força ilocutória ainda mais forte. Ora, estes dados podem estar relacionados com as hipóteses que passamos a expor.

Numa situação informal e que acontece com mais frequência na vida real, i) em vez de colocar o ‘princípio de cortesia’ em primeiro lugar, os falantes não-nativos dão mais importância ao ‘princípio de cooperação’ e propendem para fazer mais claramente as críticas para que os interlocutores as entendam/recebam. Ou seja, no caso de fazer uma crítica/um complexo ilocutório de crítica, especialmente com um interlocutor de estatuto social igual ao seu, o mais relevante – na ótica destes informantes – é o esclarecimento da sua intenção, sem qualquer ambiguidade, para manter a conversação fluida; ii) com referência à hipótese de distância emocional, isto é, devido ao facto de, segundo alguns autores (Costa *et al.*, 2014), ao falarmos uma língua estrangeira, experienciarmos maior distância emocional e tomarmos decisões mais utilitárias do que emocionais quando enfrentamos dilemas morais, pode levar a que, em alguns contextos, os falantes não-nativos possam não sentir o mesmo que sentiriam se usassem a sua própria LM. A sua perceção emocional, nestes casos, é mais fraca, pelo que podem não prestar excessiva atenção aos sentimentos do seu ouvinte. Portanto, os falantes não-nativos aplicam as fórmulas semânticas diretas nos seus atos ilocutórios de crítica, enfatizando as propriedades inerentes do próprio evento.

É de referir também que os informantes chineses, apesar de provenientes de uma cultura contextualmente rica e apesar de usarem, habitualmente, expressões implícitas na sua LM, tendo uma competência linguística da LA mais ou menos limitada e devido à falta de capacidade de usar flexível e adequadamente a linguagem em diferentes contextos, acabam por reduzir consideravelmente o leque de possibilidades de usar expressões idiomáticas ou sarcasmo, por exemplo; isto vê-se quando comparamos estes dados com as produções do ato ilocutório de crítica na sua LM (ver Wu & Fan, 2004).

Dentro do grupo dos aprendentes chineses, e em comparação com o grupo dos aprendentes intermédios, o dos aprendentes avançados inclina-se a ser mais direto e

consegue um equilíbrio entre as estratégias diretas e indiretas tal como acontece com o grupo dos falantes nativos; a frequência das fórmulas utilizadas entre os últimos dois é amplamente convergente. Podemos assumir ainda que, entre os dois grupos de chineses, há diferenças no que diz respeito à capacidade de optar por entre diferentes fórmulas semânticas de crítica em diferentes etapas de aprendizagem da língua portuguesa. Os aprendentes com um nível de proficiência linguística mais alto podem ser mais influenciados pela LA ou, sobretudo, podem ser ainda mais diretos do que os falantes nativos. Também por causa da melhoria no domínio da língua-alvo, têm mais flexibilidade linguística quando produzem as críticas, usando fórmulas mais diversificadas. Comparando as performances do grupo B1+ e do C1+, a diferença entre os dois grupos pode ser o resultado de uma mais desenvolvida competência pragmática, pois a riqueza no domínio do uso linguístico ajuda o grupo avançado a integrar-se na sociedade alvo, possivelmente estimulando-o a usar as formas usadas pelo grupo-alvo e, às vezes, com formas mais diretas que o próprio grupo-alvo por efeito da sobregeneralização pragmática. A imersão, cada vez mais aprofundada, nos diversos contextos linguísticos em que a LE se concretiza, oferece mais oportunidades para que os aprendentes aumentem a sua competência pragmática, permitindo que os alunos empreguem, cada vez mais, estruturas complexas. Os aprendentes intermédios, entretanto, sob a limitação do conhecimento da LA, tanto expressam as suas críticas com fórmulas/estruturas usualmente aplicadas, como por exemplo, a solicitação de razão/estrutura interrogativa, como evitam simplesmente fazê-las, através da estratégia de omissão. Por outras palavras, a competência gramatical (ainda escassa) da LE parece constituir um entrave ao desenvolvimento da sua competência pragmática nesta língua.

No entanto, o desempenho pragmático dos falantes que foram os informantes no presente trabalho depende significativamente de situações concretas e só acontece em contextos limitados, pois é de observar que, na situação B, o grupo PT é o único que não apenas escolhe fazer uma crítica, mas, mais ainda, opta por fórmulas diretas com a função de expressar claramente as suas intenções de crítica, apesar de ter combinado essas fórmulas com atenuadores linguísticos. Entretanto, e em sentido divergente, a performance da maioria dos informantes chineses é similar entre si, por evitar fazer qualquer tipo de crítica. Todos os informantes chineses acreditam que, neste caso, o líder não pode ser criticado, indicando que o poder social (poder oficial) é, sem dúvida, o fator principal que influencia a produção dos atos ilocutórios de crítica. Ou seja, a transferência pragmalinguística nem sempre acontece durante a aprendizagem de uma LE e, segundo

o resultado do presente estudo, com uma maior formalidade contextual e, portanto, com a fraca probabilidade de encontrar esta situação no quotidiano, na cultura de imersão, o *input* necessário para saber agir linguisticamente de forma pragmaticamente adequada tem baixa possibilidade de ocorrer e de ser reconhecido e aceite pelos aprendentes não-nativos. Quanto menor for a possibilidade de o *input* ser transferido durante a aprendizagem de LE, mais provável é que os aprendentes estrangeiros mantenham a sua lógica de pensar, ou seja, mantenham características da sua cultura materna; neste caso, estamos perante uma transferência sociopragmática, que passa a ser o fator essencial ao analisar os seus desempenhos.

Para além das conclusões já apresentadas, é ainda pertinente fazer salientar alguns outros pontos. Estes pontos são ideias-chave que atravessam todo este trabalho e que, de alguma forma, o justificam e são reflexões suscitadas à medida que o trabalho se foi desenvolvendo.

Curiosamente, embora não tenha sido feita a experiência de demonstração inversa, quando foram mostradas, a alguns nativos não envolvidos no presente estudo, as respostas dadas pelos estudantes chineses, eles acharam que aqueles enunciados não correspondiam a uma crítica, mas sim a um pedido ou a uma simples declaração de facto, correspondendo portanto, neste caso, em certa medida, a atos diretivos ou assertivos simples, que caberiam na classificação clássica dos atos ilocutórios de Searle. Entretanto, e tendo em conta não apenas estes comentários, mas sobretudo as diferentes respostas obtidas no inquérito e as reflexões que o nosso estudo suscitou, concluímos que as respostas efetivamente obtidas constituem diferentes maneiras de expressar a crítica. Como afirmámos mais acima (secção 2.4, nota 41), o ato ilocutório de crítica não tem um marcador de força ilocutória que lhe esteja intrinsecamente associado (não tem verbo performativo e o tipo de frase exclamativa não está exclusivamente ao serviço da crítica, uma vez que serve de suporte a outros atos ilocutórios como o elogio, por exemplo). Portanto, e em comparação com os atos ilocutórios que envolvem frequentemente expressões convencionais e/ou formulaicas, como o ato de pedido ou o pedido de desculpas, um ato de crítica apresenta um variadíssimo leque de expressões que podem constituir o seu suporte linguístico, e pode ser composto por vários atos ilocutórios que integram outras categorias. Ou seja, em vez de considerar que os atos ilocutórios ocorridos numa crítica podem ser classificados como *head-act* e como atos adjuntos ou enunciados-satélite, defendemos que o ato ilocutório de crítica, afinal, se integra num outro plano classificatório, num patamar superior aos atos ilocutórios simples como o ato de pedido. Não tendo nenhuma estrutura

convencional que lhe sirva de suporte e nem sequer um verbo performativo que lhe esteja associado, a sua realização pode assumir várias formas, incluindo outros tipos de atos ilocutórios. Por isso argumentamos que este ato (provavelmente como o de queixa, por exemplo, e eventualmente alguns outros ainda não devidamente estudados) não integra o plano dos atos ilocutórios básicos (de que falou Searle), mas sim, um plano superior, o dos complexos ilocutórios (*speech act set*) ou, até, como afirmámos (cf. 2.4), o do *speech event*. De facto, há uma série de possíveis configurações estruturais que este complexo ilocutório pode assumir, com diferentes combinatórias entre atos ilocutórios básicos (pedido; acusação; ameaça; sugestão, etc.) como vimos na secção 2.1. Estas variantes podem ter extensões diferentes, podem envolver graus de cortesia diferentes e podem envolver aspetos mais universais ou mais *language-specific* (que ainda é necessário estudar). Por estas razões, o ato ilocutório de crítica (como outros) é, obviamente, de mais difícil didatização, o que também pode justificar algumas das dificuldades dos aprendentes evidenciadas neste estudo.

No presente trabalho, não se analisou aprofundadamente a questão das falhas pragmatológicas, uma vez que, por não existir uma estrutura convencional, isto é, um conjunto de marcadores de força ilocutória (ou dito de outra forma, suportes linguísticos que se associam convencionalmente à realização de um certo ato ilocutório) prototipicamente associados a esta força ilocutória, as diferenças na forma de realizar o ato ilocutório de crítica são substanciais, o que impede uma análise rigorosa daquilo que é considerado convergente com a LA e daquilo que é considerado desvio relativamente à LA.

Para além disso, há outra questão relevante: no próprio grupo-alvo evidenciam-se, claramente, diferenças individuais, tendo em conta as diferentes situações. Ou seja, o próprio grupo de controlo não nos permite obter, de forma clara, um certo padrão relativamente ao qual seja possível avaliar a performance dos aprendentes. Num tipo de ato ilocutório que não é assim tão padronizado quanto outros, a performance das pessoas de uma cultura vai variando muito e vai mudando muito à medida que essa sociedade se desenvolve. Por exemplo, no nosso *corpus*, há várias e diversificadas críticas produzidas contra a mãe pelos aprendentes chineses (situação C), o que raramente acontecia há algumas décadas atrás, por existir uma relação de hierarquia entre os pais e os jovens (Zhu, 2002). No entanto, fatores como o aumento de filhos únicos, a abertura da sociedade, a sua natureza mais inclusiva e o respeito dos pais pelas vontades da criança tornaram a relação entre os pais e os filhos cada vez mais igual, e então os filhos têm mais

possibilidade de fazer uma crítica aos pais, em comparação com as gerações anteriores.

Uma última palavra para dar conta das limitações deste estudo. Em razão de terem optado por nem sequer fazer a crítica, (60% das respostas totais do grupo B1+, 42% do grupo C1+ e 28% do grupo PT), as respostas efetivamente obtidas que serviram como *corpus* para o presente análise são relativamente escassas, ou seja, os dados linguísticos disponíveis em que um ato ilocutório de crítica foi efetivamente produzido são em número reduzido. Entretanto, como estão envolvidas diferentes fórmulas semânticas nessas poucas respostas efetivas, a percentagem de cada categoria não é significativamente representativa. E esta questão limita, claramente, o alcance das conclusões obtidas.

Por outro lado, a classificação proposta por Nguyen, que nos serviu de base, também nem sempre se revelou fácil de aplicar, em alguns momentos mostrou ser até discutível e mostrou algumas limitações quando a aplicámos aos dados da presente investigação. Por um lado, nem sempre é fácil, quando precisamos de categorizar as fórmulas semânticas, separar claramente as diferentes fórmulas, pois, muitas vezes, um só enunciado é o suporte de fórmulas semânticas distintas. Isto é, os dados reais analisados colocaram-nos problemas classificatórios complexos: por exemplo, no sentido de codificar as fórmulas semânticas, a expressão “estou atrasado por causa disso (CNC1-6-C)” pode ser não apenas considerada como uma explicitação de consequência, mas pode também envolver o sentido de atribuição de responsabilidade; a expressão “o senhor não cumpriu a sua responsabilidade porque não me atendeu como era devido (CNC1-10-D)” tanto indica o problema do interlocutor, como também lhe atribui responsabilidade; a expressão “isso não é modo de agir no trabalho (PT-10-D)” realça uma avaliação negativa feita pelo locutor, mas pode ser também uma indicação de um padrão. Ou seja, qualquer enunciado que compõe um complexo ilocutório de crítica pode envolver mais do que uma fórmula semântica, ou seja, transmitir diferentes sentidos e nem sempre é fácil distingui-los e é muitas vezes difícil identificar qual é o sentido mais destacado. Por outro lado, o mesmo problema e a mesma complexidade se colocaram durante a análise das estratégias de modificação de atenuação/intensificação; muitas vezes essas estratégias parecem estar amalgamadas e são de difícil distinção: o exemplo contendo a expressão “agradecia que o senhor” é um modalizador que apresenta o pretérito imperfeito, mas também é uma expressão de cortesia e, entretanto, tendo em conta a necessidade de mostrar a percentagem de cada estratégia ocorrida nas críticas, nestes casos, só se considerou uma estratégia (de atenuação).

É, pois, pertinente salientar que a presente classificação das fórmulas e das

estratégias de modificação envolveu, necessariamente, algum grau de subjetividade, e precisaria de ser modificada em estudos futuros, no sentido de tornar o modelo mais rigoroso, com o esclarecimento de fronteiras precisas entre cada categoria (embora saibamos que trabalhar com dados autênticos nos coloca sempre perante problemas classificatórios deste tipo).

Por fim, gostaríamos ainda de realçar outro aspeto que nos parece importante. De forma bastante diferente das características potencialmente comuns em áreas como a sintaxe ou a morfologia (por exemplo), entre a LA e a LM, a forma como se usa a língua para expressar as emoções está relacionada com a personalidade e com o processamento lógico de cada pessoa. Neste caso, só podemos dizer que as conclusões a que chegámos se aplicam apenas ao estudo atual; tendo um leque limitado de situações e inquirindo grupos de informantes que se encontram num nível relativamente semelhante de educação, as considerações efetuadas não podem ser amplamente adequadas a um grupo mais geral. Ainda assim, julgamos que o nosso estudo foi importante, na medida em que analisou um ato ilocutório, ou melhor, um complexo ilocutório que ainda não tinha sido alvo de análise e na medida em que levantou questões relevantes para o ensino do PLE.

Bibliografía

- ALCÓN E, P. M. & JORDÀ, S. (2008). Pragmatic Awareness in Second Language Acquisition. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Boston: Springer US, pp. 193-204.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. In A. Trosborg (Ed.), *Handbook of Pragmatics: Pragmatics across Languages and Cultures*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 219-260.
- BARRON, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BEEBE, L. M., TAKAHASHI, T. & ULISS-WELTZ, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, et al. (Eds.), *Developing communicative competence in a second language*, London: Newbury House, pp. 55-73.
- BLUM-KULKA, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics*, 3(1), pp. 29-59.
- BLUM-KULKA, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics* 11(2), pp.131-146.
- BLUM-KULKA, S. & OLSHTAIN, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)1. *Applied Linguistics*, 5(3), pp. 196-213.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- BOXER, D. (1993). Complaints as Positive Strategies: What the Learner Needs to Know. *TESOL Quarterly* 27(2), pp. 277-299.
- BRIZ, A. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN), *Onomázein* 28, pp. 288-319.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and Politeness : Strategies in*

- Social Interaction*, Cambridge: Cambridge University, pp. 56-289.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University.
- BYRAM, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, culture and curriculum*, 1(1), pp. 15-31.
- CARREIRA, M. H. A. (1995). *Modalisation Linguistique en Situation d'Interlocution. Proxémique verbale et modalités en portugais*. Thèse de Doctorat d'État en Linguistique, Paris: Université de Paris IV - Sorbonne.
- CARREIRA, M. H. A. (2005). Politeness in Portugal: How to Address Others. In L. Hickey & M. Stewart (Eds.), *Politeness in Europe*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 306-312.
- CARREIRA, M. H. A. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In I. R. Seara (Coord.), *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções*, Lisboa: Chiado Editora, pp. 27-46.
- COHEN, A. & OLSHTAIN, E. (1981). Developing A Measure of Sociocultural Competence: The Case Of Apology. *Language Learning* 31(1), pp. 113-134.
- COSTA, A., FOUCART, A., HAYAKAWA, S., APARICI, M., APESTEGUIA, J., HEAFNER, J., *et al.* (2014). Your Morals Depend on Language. PLoS ONE 9(4): e94842. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094842>.
- CULPEPER, J. (2011). *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge: Cambridge University.
- DEVECI, T. (2015). The Complaint Speech Act Set Produced by University Students Speaking English as a Foreign Language. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Special* 4(1), pp. 2161-2171.
- DIANI, G. (2015). Politeness. In K. Aijmer & C. Rühlemann (Eds.), *Corpus Pragmatics – A Handbook*, Cambridge: Cambridge University, pp. 169-191.
- DOĞANÇAY-AKTUNA, S. & KAMIŞLI, S. (1997). Pragmatic transfer in interlanguage development: a case study of advanced EFL learners. *International Review of Applied Linguistics*, 117-118, pp. 151-173.
- EELLEN, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- ELLIS, R. (2003). *Second Language Acquisition* (9^a ed.). Oxford: Oxford University.
- FARNIA, M. & SATTER, H. Q. A. (2015). A Sociopragmatic Analysis of The Speech Act of Criticism by Persian Native Speakers. *International journal of humanities and cultural studies*, 2(3), pp. 305-327.

- FRASER, B. & NOLEN, W. (1981). The Association of Deference with Linguistic Form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, pp. 93-109.
- FRASER, B. (2010). Hedging in political discourse. The Bush 2007 press conferences. In U. Okulska & P. Cap (Eds.), *Perspectives in Politics and Discourse*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 201-213.
- GASS, S. & SELINKER, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3.^a ed.). New York: Routledge/Taylor Francis.
- GOFFMAN, E. (1955). On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18(3), pp. 213-231.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday Anchor.
- GOMES, C. M. S. (2013). *Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação do Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- GOUVEIA, C. A. M. (1996). Pragmática. In I. H. Faria (Ed.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho, pp. 383-419.
- GOUVEIA, C. A. M. (2008). As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu. In I. M. Duarte & M. F. Oliveira (Orgs.), *O Fascínio da Linguagem : actas / Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 91-100.
- GRICE, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- GRICE, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University.
- GU, Y. G. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics* 14(2), pp. 237-257.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond culture*. Oxford: Anchor.
- HAMERS, J. & BLANC, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAN, Z. H. (2009). Interlanguage and Fossilization: Towards an Analytic Model. In Li, W. & V. Cook (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics, Volume 1*, New York:

- Continuum International Publishing Group, pp. 137-162.
- HANCHER, M. (1979). The classification of cooperative illocutionary acts. *Language in society*, 8(1), pp. 1-14.
- HARTFORD, B. S. & BARDOVI-HARLIG, K. (1992b). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. In L. F. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning*, 3, University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, pp. 33-52.
- HOUSE-EDMONDSON, J. (1986). Cross-cultural pragmatics and foreign language teaching. In K. -R. Bausch, F. C. Königs & R. Kogelheide (Eds.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung: Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*, Frankfurt/M: Scriptor, pp. 281-295.
- HOUSE, J. & KASPER, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine. Explorations in Standardised Communication Situations and Pre-patterned Speech*, New York: Mouton Publishers.
- HU, H. C. (1944). The Chinese concept of "face". *American Anthropologist*, 46(1), pp. 45-46.
- HUANG, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford Textbooks in Linguistics, Oxford: Oxford University.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
- HYMES, D. H. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics*, The Hague: Mouton, pp. 114-158.
- HYMES, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- IDE, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of linguistic politeness. *Multilingua* 8, pp. 223-248.
- JIAN, Z. L. (2007). *A contrastive Analysis of the Speech Act of Complaints in Chinese and English*, Dissertação do Mestrado, Universidade do Oceano da China. (em chinês.)
- KASPER, G. (1989). Interactive procedures in interlanguage discourse. In W. Oleksy (Ed.), *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam: Benjamins.
- KASPER, G. (1998b). Interlanguage Pragmatics. In H. Byrnes (Ed.), *Learning Foreign*

- and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*, New York: The Modern Language Association of America, pp. 183-208.
- KASPER, G. & DAHL, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 13, pp. 215-247.
- KASPER, G. & SCHMIDT, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 149-169.
- KECSKÉS, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University.
- LABOV, W. & FANSHELL, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- LAKOFF, R. T. (1973). The logic of Politeness: Or, minding your p's and q's. Papers from the Ninth Regional Meeting, *Chicago Linguistics Society*, pp. 292-305.
- LAKOFF, R. T. (1990). *Talking power: the politics of language in our lives*. Glasgow: Harper Collins.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University, pp. 226-243.
- LIM, T. S. (2009). Face in the holistic and relativistic society. In Bargiela-Chiappini, F. & M. Haugh (Eds.). *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox, pp. 250-268.
- LIMA, J. P. (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Caminho.
- LOMAS, C., OSORO, A. & TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 27-53.
- LOPES, A. C. M. (2018). *Pragmática. Uma Introdução*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MAO, L. M. R. (1994). Beyond politeness theory: "Face" revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, (21), pp.451-486.
- MARTINS, C. (2016). O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2 - O modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. In J. Corrêa-Cardoso & M. C. Fialho (Coords.), *A Linguagem na Pólis*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 99-120.
- MATEUS, M. H. M. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATEUS, M. H. M. & VILLALVA, A. (2006). *O Essencial sobre Linguística*. Lisboa: Caminho.
- MATSUMOTO, Y. (1989). Politeness and conversational universals – observations from

- Japanese. *Multilingua* 8(2-3), pp. 207-222.
- MEYER-HERMANN, R. (1984). Formas de ‘atenuação’ no ensino do português como língua estrangeira. In J. G. H. Carvalho & J. Schmidt-Radefeldt (Orgs.), *Estudos de Linguística, 1*, Coimbra: Coimbra Editora, pp.173-194.
- MOESCHLER, J. (2002). Speech act theory and the analysis of conversation. In D. Vanderveken & S. Kubo (Eds.), *Essays in Speech Act Theory*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 239-261.
- NGUYEN, T. T. M. (2005). *Criticizing and responding to criticism in a foreign language: A study of Vietnamese learners of English*. Auckland: University of Auckland Ph.D. thesis.
- NGUYEN, T. T. M. (2008b). Criticizing in a L2: Pragmatic strategies used by Vietnamese EFL learners. *Intercultural Pragmatics* 5(1), pp. 41-66.
- NGUYEN, T. T. M. (2013). An exploratory study of criticism realization strategies used by NS and NNS of New Zealand English. *Multilingua*, 32(1), pp. 103-130.
- OLSHTAIN, E. & COHEN, A. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 18-36.
- RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. W. (1983). *Language and Communication*. Longman: Pub Group.
- RODRIGUES, D. F. (2003). *Cortesia Linguística – uma competência discursiva*. Dissertação de Doutoramento em Linguística, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- SAUER, M. (2000). *Complaints: A cross-cultural study of pragmatic strategies and linguistic forms*. Paper presented at AAAL Conference, Vancouver, Canada.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. W. (2001). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- SEARLE, J. R. (1968). Austin on Locutionary and Illocutionary Acts. *The Philosophical Review*, 77(4), pp.405-424.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University.
- SEARLE, J. R. (1975). Indirect speech acts. In Cole, P. & Morgan, J. (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3: Speech Acts*, New York: Academic Press.
- SEARLE, J. R. (1976). The classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5(1), pp.1-24.
- SEARLE, J. R. (1979). *Expression and meaning – Studies in the theory of speech acts*.

- Cambridge: Cambridge University.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-231.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1986a). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. (2.^a ed. 1995.)
- TAGUCHI, N. (2017). Interlanguage pragmatics. In A. Barron, P. Grundy & Gu Y. G. (Eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics*, Oxford/New York: Routledge, pp. 153-167.
- TARONE, E. (2006). Interlanguage. In D. K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2.^a ed.), Oxford: Elsevier, pp. 747-752.
- TERKOURAFI, M. (2009). Finding face between gemeinschaft and gesellschaft: Greek perceptions of the in-group. In Bargiela-Chiappini F. & M. Haugh (Eds.), *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox, pp. 269-283.
- THOMAS, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), pp.91-112.
- TOPLAK, M. & KATZ, A. (2000). On the uses of sarcastic irony. *Journal of Pragmatics* 32, pp. 1467-1488.
- TRACY, K. & EISENBERG, E. (1990). Giving criticisms: a multiple goals case study. *Research on Language and Social Interaction* 24, pp. 37-70.
- TRACY, K., VANDUSEN, D. & ROBINSON, S. (1987). Good and bad criticism: a descriptive analysis. *Journal of Communication* 37, pp. 46-59.
- TROSBORG, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- VÁLKOVÁ, S. (2013). Speech acts or speech act sets: Apologies and compliments. *Linguistica Pragensia* 23(2), pp. 44-57.
- VERSCHUEREN, J. (1980). *On speech act verbs*. Amsterdam: John Benjamins.
- WAJNRYN, R. (1993). Strategies for the management and delivery of criticisms. *EA Journal* 11(2), pp. 74-84.
- WIERZBICKA, A. (1985). Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts. *Journal of Pragmatics*, 9, pp. 145-178.
- WIERZBICKA, A. (1987). *English Speech Act Verbs: A semantic dictionary*. Marrickville: Academic Press.
- WIERZBICKA, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction* (2.^a ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.

- WU, S. Q. & FAN, W. W. (2004). A comparison of the strategies of English and Chinese criticism speech act. *Foreign language Teaching*, 25(2), pp. 22-25. (em chinês.)
- ZHOU, L. (2012). The explicit expression of “Mianzi” in Chinese and its interpretation. In L. Thomas, Zhang J. & Qi, F. (Eds.), *Proceeding of the Second Northeast Asia International Symposium on Language, Literature and Translation*, Georgia: American Scholars Press, pp. 38-44.
- ZHOU, L. (2015). *A culture-specific study of Mianzi representations in Chinese*. Dissertação de Doutorado em Linguística, Universidade Normal do Nordeste da China. (em chinês.)
- ZHU, X. Y. (2002). *Study on the speech act of Chinese criticism and its guidance to Chinese teaching for foreigners*. Dissertação do Mestrado, Universidade de Jinan. (em chinês.)

Anexo I – Questionário sobre o ato ilocutório de crítica

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre a produção do ato ilocutório de crítica por aluno(a)s chineses que estão a aprender português como língua estrangeira.

Imagina que estás envolvido(a) nas cinco situações seguintes e responde de maneira natural e espontânea. É importante que compreendas bem o que está em causa nas situações.

A tua contribuição é extremamente útil.

Desde já, os meus mais sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

Todas as informações coletadas através deste questionário serão usadas apenas para este estudo e não serão relevadas a terceiros. Todos os materiais recolhidos neste projeto serão usados anonimamente.

Dados pessoais

Nome _____

Sexo _____ Idade _____

[Português]⁸⁶

Qual é o teu nível de proficiência? _____

Quantos anos estudaste a língua portuguesa? _____

Já estiveste em algum país de língua portuguesa? Quanto tempo? _____

Falas português fora do contexto escolar? Onde? (ex. hospital, supermercado, etc.)

Falas outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Qual é o nível de proficiência?

Salta a questão caso não seja aplicável.

| Língua(s) | Nível de proficiência |
|-----------|-----------------------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

⁸⁶ Esta parte só existe na versão para os aprendentes chineses.

Situação A:

Imagina que tinhas marcado um encontro com um(a) amigo(a), mas ele(ela) chega 30 minutos atrasado(a).

Questão 1 – **Nesta situação, tu farias uma crítica ao/à teu/tua amigo(a)?**

Sublinha a tua opção.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Absolutamente não</i> | <i>Provavelmente não</i> | <i>Talvez sim</i> | <i>Provavelmente sim</i> | <i>Absolutamente sim</i> |

Se escolheste 1 ou 2, vai direto à situação B.

Se escolheste 3, ou 4, ou 5, responde à questão 2.

Questão 2 – **O que é que tu dirias ao teu amigo?**

Situação B:

Imagina que estás numa reunião e o chefe do teu departamento propõe um projeto para o próximo trimestre; tu não concordas com o projeto e achas que o projeto não é bom.

Questão 1 – **Nesta situação, tu farias uma crítica ao teu chefe?**

Sublinha a tua opção.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Absolutamente não</i> | <i>Provavelmente não</i> | <i>Talvez sim</i> | <i>Provavelmente sim</i> | <i>Absolutamente sim</i> |

Se escolheste 1 ou 2, vai direto à situação C.

Se escolheste 3, ou 4, ou 5, responde à questão 2.

Questão 2 – **O que é que tu dirias ao teu chefe?**

Situação C:

Imagina que a tua mãe se esqueceu de te acordar num dia de exame e chegas atrasado(a) à escola.

Questão 1 – **Nesta situação, tu farias uma crítica à tua mãe?**

Sublinha a tua opção.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Absolutamente não</i> | <i>Provavelmente não</i> | <i>Talvez sim</i> | <i>Provavelmente sim</i> | <i>Absolutamente sim</i> |

Se escolheste 1 ou 2, vai direto à situação D.

Se escolheste 3, ou 4, ou 5, responde à questão 2.

Questão 2 – **O que é que tu dirias à tua mãe?**

Situação D:

Imagina que durante o atendimento num serviço da universidade, o funcionário não te trata bem e recusa oferecer-te ajuda.

Questão 1 – **Nesta situação, tu farias uma crítica ao funcionário?**

Sublinha a tua opção.

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Absolutamente não</i> | <i>Provavelmente não</i> | <i>Talvez sim</i> | <i>Provavelmente sim</i> | <i>Absolutamente sim</i> |

Se escolheste 1 ou 2, vai direto à situação E.

Se escolheste 3, ou 4, ou 5, responde à questão 2.

Questão 2 – **O que é que tu dirias ao funcionário?**

Situação E:

Imagina que é meia-noite, os teus vizinhos estão a gritar e a fazer muito barulho. Amanhã tens um teste e ainda não conseguiste adormecer.

Questão 1 – **Nesta situação, tu farias uma crítica aos teus vizinhos?**

Sublinha a tua opção.

| | | | | |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Absolutamente não</i> | <i>Provavelmente não</i> | <i>Talvez sim</i> | <i>Provavelmente sim</i> | <i>Absolutamente sim</i> |



Se escolheste 1 ou 2, entrega o questionário.

Se escolheste 3, ou 4, ou 5, responde à questão 2.

Questão 2 – **O que é que tu dirias aos teus vizinhos?**

Anexo II – Perfis dos informantes

| | Sexo | Idade | Tempo de estudar o português (ano) | Experiência em país(es) de língua portuguesa | Uso fora do contexto escolar | Outra(s) língua(s) estrangeira(s) | Nível |
|---------|------|-------|------------------------------------|--|--|-----------------------------------|---------|
| CNB1-1 | F | 20 | 2 | Coimbra, 6 meses | Supermercado, comunicar com amigos | Inglês | - |
| CNB1-2 | F | 20 | 3 | Meio ano em Coimbra | Pingo doce, loja do cidadão, restaurante,... | Inglês | CET-4 |
| CNB1-3 | F | 21 | 3 | - | - | Inglês | CET-4/6 |
| CNB1-4 | F | 20 | 2.5 | Portugal, cerca de 8 meses | Supermercado, farmácia, etc. | Inglês | CET-6 |
| CNB1-5 | F | 21 | 3 | Portugal, 1 ano | Supermercado | Inglês | CET-4 |
| CNB1-6 | F | 21 | 3 | - | Público | Inglês | CET-4 |
| CNB1-7 | F | 22 | 2 | - | Supermercado | Inglês | CET-4 |
| CNB1-8 | F | 22 | 3 | Coimbra, 6 meses | Supermercado, restaurante. | - | - |
| CNB1-9 | F | 22 | 3 | - | hospital, supermercado, rua, restaurante | Inglês | CET-4 |
| CNB1-10 | M | 20 | 3 | - | Supermercado, estação de comboio e de ônibus, etc. | Inglês | CET-4 |
| CNC1-1 | F | 20 | 2.5 | Portugal, um ano | Quando precisa de comunicar com portugueses | Inglês | CET-6 |
| CNC1-2 | F | 22 | 3 | - | Supermercado | Inglês | CET-6 |
| CNC1-3 | F | 20 | 2 | Um ano | Supermercado, universidade | Inglês | CET-6 |
| CNC1-4 | F | 21 | 2.5 | Portugal, 6 meses | Supermercado, farmácia, restaurante | Inglês | C1 |
| CNC1-5 | F | 21 | 2.5 | Meio ano | Em casa com a senhoria, no supermercado | Inglês | CET-6 |

| | | | | | | | |
|---------|---|----|-----|-------------------|--|--------------------------------|--------------------------------------|
| CNC1-6 | M | 20 | 3 | Um ano letivo | Entre alguns amigos | Inglês | CET-6 |
| CNC1-7 | F | 21 | 2.5 | Portugal, 6 meses | Espaço público e com o senhorio | Inglês | - |
| CNC1-8 | F | 20 | 2.5 | Mais de meio ano | Onde precisa de falar com os portugueses ou brasileiros. | Inglês | Intermédio |
| CNC1-9 | M | 22 | 2.5 | Portugal, 6 meses | Supermercado, campo de basquetebol, whatsapp, facebook | Inglês | C1+ |
| CNC1-10 | M | 21 | 2.5 | 6 meses | - | Inglês, Francês, Grego moderno | Proficiente, Básico, Básico |
| PT-1 | F | 21 | - | - | - | Inglês, Espanhol, Alemão | C1, B1, B1 |
| PT-2 | F | 20 | - | - | - | Alemão, Inglês | A1, B2 |
| PT-3 | F | 20 | - | - | - | Inglês, Espanhol | Independente, Elementar |
| PT-4 | M | 31 | - | - | - | Inglês, Espanhol, Francês | Bom, Intermédio, Intermédio |
| PT-5 | F | 23 | - | - | - | Inglês, Espanhol, Francês | Muito bom, Muito bom, Apenas escrita |
| PT-6 | M | 27 | - | - | - | Inglês | Utilizador |

| | | | | | | | |
|-------|---|----|---|---|---|---------------------------------|-------------------------------------|
| PT-7 | M | 26 | - | - | - | Inglês, Espanhol, Francês | Muito bom, Bom, Mais ou menos |
| PT-8 | M | 21 | - | - | - | Inglês, Espanhol | 5, 3 |
| PT-9 | F | 23 | - | - | - | Inglês, Italiano | B2, A2 |
| PT-10 | M | 20 | - | - | - | Inglês, Japonês | Fluente (C2), Básico |

Anexo III – Classificação das respostas (situação A)

| | Situação A - amigo | | Transcrição | Orientação | Fórmula semântica de crítica | | Intensificação da força ilocutória de crítica | Atenuação da força ilocutória de crítica |
|--------|--------------------|---|---|------------|---|---------------------------------|---|--|
| | | | | | Direta | Indireta | | |
| CNB1-1 | 3 | Oh, querida, chegas ao minutos atrasada. No próximo vez podes chegar mais cedo? | Oh, querida (↓ - adulador), chegas ao minutos atrasada. [1. identificação de problema] No próximo vez podes chegar mais cedo? (↓ - estru. interro.) [2. pedido de mudança/não repetição] | Ouvinte | Identificação de problema | Pedido de mudança/não repetição | - | Adulador; Estrutura interrogativa |
| CNB1-2 | 5 | Eu odeio esperar por alguém! | Eu odeio esperar por alguém! (↑ - estru. exclam.) [1. expressão de desaprovação/insatisfação] | Terceiro | Expressão de desaprovação/insatisfação | - | Estrutura exclamativa | - |
| CNB1-3 | 4 | Podes chegar mais cedo na próxima vez? Não gosto de esperar. | Podes chegar mais cedo na próxima vez? (↓ - estru. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Não gosto de esperar. [2. expressão de desaprovação/insatisfação] | Ouvinte | Expressão de desaprovação/insatisfação | Pedido de mudança/não repetição | - | Estrutura interrogativa |
| CNB1-4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-5 | 3 | Porque é que chegou atrasado? | Porque é que chegou atrasado? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |
| CNB1-6 | 3 | Está atrasado, não pode fazer engano como isto no próximo encontro. Tem de dar desculpa para mim. | Está atrasado [1. identificação de problema], não pode fazer engano como isto no próximo encontro. [2. exigência de mudança/não repetição] Tem de dar desculpa para mim. [3. atribuição de responsabilidade] | Ouvinte | Identificação de problema; Exigência de mudança/não repetição; Atribuição de responsabilidade | - | - | - |
| CNB1-7 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|---------|---|--|---|----------|---------------------------|---|-------------------|----------------------------|
| CNB1-8 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-9 | 3 | Na china, a pontualidade é muito importante, eu deseja* que não acontecesse este tipo coisa. | Na china, a pontualidade é muito importante, [1. indicação de padrão] eu deseja que não acontecesse este tipo coisa (↓ - modalizador). [2. pedido de mudança/não repetição] | Terceiro | - | Indicação de padrão; Pedido de mudança/não repetição | - | Modalizador |
| CNB1-10 | 3 | *Perguntar-lhe para a razão e explicar a minha opinião. Não preciso de zangar, digo-lhe na próxima vez não faz isso de novo. | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-1 | 4 | Porque é que não me avisaste antes? O que se passou? | Porque é que não me avisaste antes? (↑ - pergunta retórica) [1. pergunta] O que se passou? (↓ - estru. interro.) [2. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Pergunta; Solicitação de razão | Pergunta retórica | Estrutura interrogativa |
| CNC1-2 | 3 | Tens alguns problemas? Porque é que atrasaste? | Tens alguns problemas? (↓ - estru. interro.) [1. pergunta] Porque é que atrasaste? (↓ - estru. interro.) [2. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Pergunta; Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa x2 |
| CNC1-3 | 4 | Estou à sua espera há muito tempo. Já esqueceste do tempo que combinámos? | Estou à sua espera há muito (↑ - reforçador) tempo. [1. identificação de problema] Já esqueceste do tempo que combinámos? [2. pergunta] | Ouvinte | Identificação de problema | Pergunta | Reforçador | - |
| CNC1-4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|---------|---|--|--|----------|------------------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------------------|
| CNC1-5 | 3 | Não faça assim mais uma vez. Se acontecer-te algum acidente emergente, é melhor avisar-me anteriormente. | Não faça assim mais uma vez (↑ - estru. impera.) [1. exigência de mudança/não repetição] Se acontecer-te algum acidente emergente, é melhor (↓ - hedge) avisar-me anteriormente. [2. conselho/sugestão sobre a mudança] | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | Conselho/sugestão sobre a mudança | Estrutura imperativa | <i>hedge</i> |
| CNC1-6 | 3 | Tens de chegar a tempo na próxima vez. | Tens de chegar a tempo na próxima vez. [1. exigência de mudança/não repetição] | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | - | - | - |
| CNC1-7 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-8 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-9 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-10 | 3 | Tudo bem? O que te deu? Estás atrasado. | Tudo bem? (↓ - adulador) O que te deu? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] Estás atrasado. [2. identificação de problema] | Ouvinte | Identificação do problema | Solicitação de razão | - | Adulador; Estrutura interrogativa |
| PT-1 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-3 | 4 | Já viste as horas? | Já viste as horas? [1. pergunta] | Ouvinte | - | Pergunta | - | - |
| PT-4 | 5 | Oh caralho! Tanto tempo!!! | Oh caralho! (↑ - expressão de calão) Tanto (↑ - reforçador) tempo!!! (↑ - estru. excl.) [1. identificação de problema] | Terceiro | Identificação de problema | - | Expressão de calão; Reforçador; Estrutura exclamativa | - |
| PT-5 | 4 | Porquê que chegaste tão tarde? Aconteceu alguma coisa? | Porquê que chegaste tão (↑ - reforçador) tarde? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] Aconteceu alguma coisa? (↓ - estru. interro.) [2. pergunta] | Ouvinte | - | Solicitação de razão; Pergunta | Reforçador | Estrutura interrogativa x2 |

| | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|----------|---------------------------|---------------------------------------|---|-------------------------|
| PT-6 | 4 | Para a próxima tenta chegar a horas. | Para a próxima tenta chegar a horas. [1. conselho/sugestão sobre a mudança] | Ouvinte | - | Conselho/ sugestão sobre a mudança | - | - |
| PT-7 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-8 | 4 | Então? O quê que te passou | Então? (↑ - chamada de atenção) O quê que te passou (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | Chamada da atenção | Estrutura interrogativa |
| PT-9 | 5 | Então isto é que são horas? Venho eu a tempo e tenho que esperar meia hora por ti? Achas bem? Se tiveres uma Boa justificação, estou pronta para a ouvir. | Então isto é que são horas? (↑ - pergunta retórica) [1. pergunta] Venho eu a tempo e tenho que esperar meia hora por ti? (↑ - pergunta retórica) [2. pergunta] Achas bem? (↑ - expressão consultiva) Se tiveres uma Boa justificação, estou pronta para a ouvir. [3. sarcasmo] | Ouvinte | - | Pergunta x2; Sarcasmo | Pergunta retórica x2; Expressão consultiva | - |
| PT-10 | 5 | Passava meia hora desde a hora que combinámos! O que aconteceu? | Passava meia hora desde a hora que combinámos! (↑ - estru. excl.) [1. identificação de problema] O que aconteceu? (↓ - estru. interro.) [2. solicitação de razão] | Terceiro | Identificação de problema | Solicitação de razão | Estrutura exclamativa | Estrutura interrogativa |

Anexo IV – Classificação das respostas (situação B)

| | Situação B - chefe | | Transcrição | Orientação | Fórmula semântica de crítica | | Intensificação da força ilocutória de crítica | Atenuação da força ilocutória de crítica |
|---------|--------------------|--|--|------------|------------------------------|--------------------------|---|--|
| | | | | | Direta | Indireta | | |
| CNB1-1 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-3 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-5 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-6 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-7 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-8 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-9 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-10 | 3 | *Vou dizer a minha opinião depois da reunião e sem outras pessoas em volta. Vou dizer-lhe a minha opinião, só a minha opinião, nunca falo o defeito do chefe. | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-1 | 3 | Eu entendo a sua ideia, mas segundo a situação atual, acho que vai ser um pouco difícil realizar. | Eu entendo a sua ideia (↓ - adulador), mas segundo a situação atual, acho que (↓ - modalizador) vai ser um pouco (↓ - modalizador) difícil realizar. [1. expressão de preocupação] | Terceiro | - | Expressão de preocupação | - | Adulador; Modalizador x2 |
| CNC1-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|---------|---|--|---|----------|--|-----------------------------------|---|--|
| CNC1-3 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-5 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-6 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-7 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-8 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-9 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-10 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-1 | 3 | Eu tenho uma proposta diferente. | Eu tenho uma proposta diferente. [1. conselho/sugestão sobre a mudança] | Falante | - | Conselho/sugestão sobre a mudança | - | - |
| PT-2 | 3 | Chefe, se fosse possível gostaria de falar consigo acerca do projeto. Eu acho que talvez fosse melhor fazer O que acha? | Chefe, se fosse possível gostaria de falar consigo acerca do projeto. (↓ - preparador) Eu acho que (↓ - modalizador) talvez (↓ - modalizador) fosse melhor fazer (↓ - modalizador).... [1. conselho/sugestão sobre a mudança] O que acha? (↓ - expre. consul.) | Falante | - | Conselho/sugestão sobre a mudança | - | Preparador; Modalizador x3; Expressão consultiva |
| PT-3 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-4 | 3 | Podia ser melhor! | Podia (↓ - modalizador) ser melhor! [1. expressão de desaprovação/insatisfação] | Terceiro | Expressão de desaprovação/insatisfação | - | - | Modalizador |
| PT-5 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-6 | 4 | Não concordo com o projeto, acho que devíamos fazer um projeto diferente. | Não concordo com o projeto, [1. expressão de desacordo] acho que (↓ - modalizador) devíamos (↓ - modalizador) fazer um projeto diferente. [2. conselho/sugestão sobre a mudança] | Falante | Expressão de desacordo | Conselho/sugestão sobre a mudança | - | Modalizador x2 |

| | | | | | | | | |
|-------|---|--|--|----------|--|-----------------------------------|---|----------------------------|
| PT-7 | 4 | Com todo o respeito, não concordo com este projeto nos seguintes aspetos,... | Com todo o respeito (↓ - expressão de cortesia), não concordo com este projeto nos seguintes aspetos, [1. expressão de desacordo]... | Falante | Expressão de desacordo | - | - | Expressão de cortesia |
| PT-8 | 3 | Acho poderia fazer um melhor projeto. | Acho (↓ - modalizador) poderia (↓ - modalizador) fazer um melhor projeto. [1. expressão de desaprovação/insatisfação] | Falante | Expressão de desaprovação/insatisfação | - | - | Modalizador x2 |
| PT-9 | 3 | Posso expressar a minha opinião? Este projeto não me parece o mais adequado para o que pretendemos. A minha proposta seria algo do género... | Posso expressar a minha opinião? (↓ - preparador) Este projeto não me parece (↓ - modalizador) o mais adequado (↓ - modalizador) para o que pretendemos. [1. expressão de desacordo] A minha proposta (↓ - modalizador) seria (↓ - modalizador) algo do género... [2. conselho/sugestão sobre a mudança] | Falante | Expressão de desacordo | Conselho/sugestão sobre a mudança | - | Preparador; Modalizador x4 |
| PT-10 | 3 | Não concordo com o projeto, penso que está mal pensado. | Não concordo com o projeto, [1. expressão de desacordo] penso que está mal pensado. [2. avaliação negativa] | Terceiro | Expressão de desacordo; Avaliação negativa | - | - | - |

Anexo V - Classificação das respostas (situação C)

| | Situação C - mãe | | Transcrição | Orientação | Fórmula semântica de crítica | | Intensificação da força ilocutória de crítica | Atenuação da força ilocutória de crítica |
|---------|------------------|---|---|------------|--------------------------------|----------------------|---|--|
| | | | | | Direta | Indireta | | |
| CNB1-1 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-3 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-4 | 4 | Porque não se esqueceu* de me acordar? | Porque não se esqueceu de me acordar? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |
| CNB1-5 | 3 | *Caso o exame seja importante, vou culpar. | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-6 | 3 | É sua responsabilidade que faz-me atrasar para o exame. | É sua responsabilidade que faz-me atrasar para o exame. [1. atribuição de responsabilidade] | Ouvinte | Atribuição de responsabilidade | - | - | - |
| CNB1-7 | 4 | Porque vc não me pediu para levantar? | Porque vc não me pediu para levantar? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |
| CNB1-8 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-9 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-10 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-1 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-2 | 4 | Por que razão te esqueceste este assunto? | Por que razão te esqueceste este assunto? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |

| | | | | | | | | |
|---------|---|---|--|---------|--|--|----------------------------------|-------------------------|
| CNC1-3 | 5 | Mãe, não sabes que tenho um exame por fazer hoje?! O exame é muito importante para mim e tu tens toda a culpa por isso. | Mãe, não sabes que tenho um exame por fazer hoje?! (↑ - pergunta retórica) [1. pergunta] O exame é muito (↑ - reforçador) importante para mim [2. explicitação da relevância do problema] e tu tens toda a culpa (↑ - reforçador) por isso. [3. atribuição de responsabilidade] | Ouvinte | Atribuição de responsabilidade | Pergunta; Explicitação da relevância do problema | Pergunta retórica; Reforçador x2 | - |
| CNC1-4 | 5 | Porque é que não me acordas? | Porque é que não me acordas? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |
| CNC1-5 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-6 | 4 | Tem de me acordar! Estou atrasado por causa disso! | Tem de me acordar! (↑ - estru. excl.) [1. identificação de problema] Estou atrasado por causa disso! (↑ - estru. excl.) [2. explicitação de consequência] | Ouvinte | Identificação de problema; Explicitação de consequência | - | Estrutura exclamativa x2; | - |
| CNC1-7 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-8 | 5 | Mãe, não pode fazer assim! Prometeu que ia acordar-me! Isso é importante para mim! Deixa. Destruí tudo. | Mãe, não pode fazer assim! (↑ - estru. excl.) [1. expressão de desaprovação/insatisfação] Prometeu que ia acordar-me! (↑ - estru. excl.) [2. atribuição de responsabilidade] Isso é importante para mim! (↑ - estru. excl.) [3. explicitação da relevância do problema] Deixa. Destruí tudo. [4. explicitação de consequência] | Ouvinte | Expressão de desaprovação/insatisfação; Atribuição de responsabilidade; Explicitação de consequência | Explicitação da relevância do problema | Estrutura exclamativa x3 | - |
| CNC1-9 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-10 | 4 | Mãe, porque é que não me acordaste? Já estou atrasado para a aula! | Mãe, porque é que não me acordaste? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] Já estou atrasado para a aula! (↑ - estru. excl.) [2. explicitação de consequência] | Ouvinte | Explicitação de consequência | Solicitação de razão | Estrutura exclamativa | Estrutura interrogativa |

| | | | | | | | | |
|-------|---|--|--|---------|--|---|--|-------------------------|
| PT-1 | 5 | Como é que te foste esquecer de me acordar? Sabes o quão importante é que eu chegue a horas! | Como é que te foste esquecer de me acordar? (↑ - pergunta retórica) [1. pergunta] Sabes o quão (↑ - reforçador) importante é que eu chegue a horas! (↑ - estru. excla.) [2. explicitação da relevância do problema] | Ouvinte | - | Pergunta; Explicitação da relevância do problema | Pergunta retórica; Reforçador; Estrutura exclamativa | - |
| PT-2 | 5 | Mãe, pedi para me acordares e não o fizeste. Agora vou chegar atrasada. Porque não me acordaste? | Mãe, pedi para me acordares e não o fizeste. [1. identificação de problema] Agora vou chegar atrasada. [2. explicitação de consequência] Porque não me acordaste? (↓ - estru. interro.) [3. solicitação de razão] | Ouvinte | Identificação de problema; Explicitação de consequência | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |
| PT-3 | 3 | Esqueceste-te de me chamar ou adormeceste? | Esqueceste-te de me chamar ou adormeceste? [1. pergunta] | Ouvinte | - | Pergunta | - | - |
| PT-4 | 3 | Oh mãe! Esqueceste-te porquê? | Oh mãe! (↑ - chamada de atenção) Esqueceste-te porquê? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | Chamada de atenção | Estrutura interrogativa |
| PT-5 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-6 | 4 | O que aconteceu para não me teres acordado a horas? | O que aconteceu para não me teres acordado a horas? (↓ - estru. interro.) [1. solicitação de razão] | Ouvinte | - | Solicitação de razão | - | Estrutura interrogativa |
| PT-7 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-8 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-9 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-10 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |

Anexo VI – Classificação das respostas (situação D)

| | Situação D - funcionário | | Transcrição | Orientação | Fórmula semântica de crítica | | Intensificação da força ilocutória de crítica | Atenuação da força ilocutória de crítica |
|--------|--------------------------|---|--|------------|------------------------------|------------------------|---|--|
| | | | | | Direta | Indireta | | |
| CNB1-1 | 3 | Eu vou reclamar o atendimento. | Eu vou reclamar o atendimento. [1. explicitação de consequência] | Terceiro | Explicitação de consequência | - | - | - |
| CNB1-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-3 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-4 | 4 | É a sua responsabilidade mas fez nada. | É a sua responsabilidade mas fez nada. [1. identificação de problema] | Ouvinte | Identificação de problema | - | - | - |
| CNB1-5 | 4 | Acho que o tratamento bom é necessário para funcionário. Se alguém tiver dúvida, deve oferecer ajudas. | Acho que (↓ - modalizador) o tratamento bom é necessário para funcionário. [1. indicação de padrão] Se alguém (↓ - expressão com referência à terceira pessoa) tiver dúvida, deve oferecer ajudas. [2. indicação de padrão] | Terceiro | - | Indicação de padrão x2 | - | Modalizador; Expressão com referência à terceira pessoa |
| CNB1-6 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-7 | 4 | Este é o seu trabalho. | Este é o seu trabalho. [1. indicação de padrão] | Ouvinte | - | Indicação de padrão | - | - |
| CNB1-8 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-9 | 4 | Eu sou uma estudante que estuda na Universidade, eu sinto que você tem responsabilidades e obrigações* para | Eu sou uma estudante que estuda na Universidade, eu sinto que (↓ - modalizador) você tem responsabilidades e obrigações para mim, e dou-me um método solvente. [1. indicação de padrão] | Ouvinte | - | Indicação de padrão | - | Modalizador |

| | | | | | | | | |
|---------|---|---|--|---------|------------------------------|---------------------------------|----------------------|---------------------------|
| | | mim, e dou-me um método solvente. | | | | | | |
| CNB1-10 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-1 | 5 | Diga-me a sua razão dessa atitude. Vou fazer a declaração. | Diga-me a sua razão dessa atitude (↑ - estru. impera.). [1. solicitação de razão] Vou fazer a declaração. [2. explicitação de consequência] | Ouvinte | Explicitação de consequência | Solicitação de razão | Estrutura imperativa | - |
| CNC1-2 | 3 | Desejo que possa ter respeito. | Desejo que possa ter respeito (↓ - modalizador). [1. pedido de mudança/não repetição] | Falante | - | Pedido de mudança/não repetição | - | Modalizador |
| CNC1-3 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-5 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-6 | 5 | Agradezia que o senhor pudesse ajudar-me. Mas, se continua a recusar a ajuda, vou fazer uma reclamação, visto que isto é a sua responsabilidade. | Agradezia que o senhor pudesse ajudar-me (↓ - modalizador). [1. pedido de mudança/não repetição] Mas, se continua a recusar a ajuda, vou fazer uma reclamação, visto que isto é a sua responsabilidade (↓ - justificador). [2. ameaça] | Falante | Ameaça | Pedido de mudança/não repetição | - | Justificador; Modalizador |
| CNC1-7 | 3 | Sei que o senhor está muito ocupado mas tem que me ajudar porque é isto o seu trabalho, não é? Senão, vou escrever uma reclamação à universidade. | Sei que o senhor está muito ocupado (↓ - desativador) mas tem que me ajudar porque é isto o seu trabalho, não é? (↑ - pergunta retórica) [1. indicação de padrão] Senão, vou escrever uma reclamação à universidade. [2. ameaça] | Falante | Ameaça | Indicação de padrão | Pergunta retórica | Desativador |

| | | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---------|--|---------------------|---|--------------------------------|
| CNC1-8 | 3 | Acho que oferecer a ajuda é uma parte necessária no seu trabalho. Se recusar, então, talvez não possa continuar a trabalhar aqui. | Acho que (↓ - modalizador) oferecer a ajuda é uma parte necessária no seu trabalho. [1. indicação de padrão] Se recusar, então, talvez não possa (↓ - modalizador) continuar a trabalhar aqui. [2. ameaça] | Ouvinte | Ameaça | Indicação de padrão | - | Modalizador x2 |
| CNC1-9 | 5 | Não sei porque é que o senhor/a senhora me trata assim. Se eu fizer algo mal, peço desculpa. Se for nenhuma razão, não vou desistir do meu direito legítimo e vou lutar até ao fim. | Não sei porque é que o senhor/a senhora me trata assim. [1. expressão de desaprovação/insatisfação] Se eu fizer algo mal, peço desculpa. (↓ - modalizador) (↓ - desativador) Se for nenhuma razão, não vou desistir do meu direito legítimo e vou lutar até ao fim. (↓ - modalizador) [2. ameaça] | Falante | Expressão de desaprovação/insatisfação; Ameaça | - | - | Desativador; Modalizador x2 |
| CNC1-10 | 5 | O senhor não cumpriu a sua responsabilidade porque não me atendeu como era devido. Vou fazer uma reclamação à Universidade. | O senhor não cumpriu a sua responsabilidade porque não me atendeu como era devido (↓ - justificador). [1. identificação de problema] Vou fazer uma reclamação à Universidade. [2. explicitação de consequência] | Ouvinte | Identificação de problema; Explicitação de consequência | - | - | Justificador |
| PT-1 | 5 | O senhor é pago para responder às questões e resolver os problemas dos estudantes de forma clara e cordial. Se continuar a insistir em ter um comportamento rude, terei que | O senhor é pago para responder às questões e resolver os problemas dos estudantes de forma clara e cordial. [1. indicação de padrão] Se continuar a insistir em ter um comportamento rude, terei que chamar o seu superior hierárquico (↓ - modalizador). [2. ameaça] | Ouvinte | Ameaça | Indicação de padrão | - | Modalizador |

| | | | | | | | | |
|-------|---|--|--|----------|--|---|-----------------------|---|
| | | chamar o seu superior hierárquico. | | | | | | |
| PT-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-3 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-4 | 5 | Seu incompetente! | Seu incompetente! (↑ - estru. excl.) [1. avaliação negativa] | Ouvinte | Avaliação negativa | - | Estrutura exclamativa | - |
| PT-5 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-6 | 5 | O(A) senhor(a) não está a realizar as funções para as quais está a ser paga. | O(A) senhor(a) não está a realizar as funções para as quais está a ser paga. [1. identificação de problema] | Ouvinte | Identificação de problema | - | - | - |
| PT-7 | 5 | Levo o livro de reclamações, quero apresentar uma queixa a este estabelecimento. | Levo o livro de reclamações, quero apresentar uma queixa a este estabelecimento. [1. explicitação de consequência] | Terceiro | Explicitação de consequência | - | - | - |
| PT-8 | 5 | Isto é inadmissível! | Isto é inadmissível! (↑ - estru. excl.) [1. avaliação negativa] | Terceiro | Avaliação negativa | - | Estrutura exclamativa | - |
| PT-9 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| PT-10 | 5 | Não lhe fiz nada para me trata assim, e isso não é modo de agir no trabalho. | Não lhe fiz nada para me tratar assim, [1. desaprovação/insatisfação] e isso não é modo de agir no trabalho. [2. avaliação negativa] | Ouvinte | Expressão de desaprovação/insatisfação; Avaliação negativa | - | - | - |

Anexo VII – Classificação das respostas (situação E)

| | Situação E – vizinhos | | Transcrição | Orientação | Fórmula semântica de crítica | | Intensificação da força ilocutória de crítica | Atenuação da força ilocutória de crítica |
|---------|-----------------------|---|---|------------|------------------------------|--|---|--|
| | | | | | Crítica direta | Indireta | | |
| CNB1-1 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-3 | 5 | Podes ficar mais tranquilo? Está muito tarde agora. E tenho de dormir! | Podes ficar mais tranquilo? (↓ - estru. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Está muito tarde agora (↓ - justificador). E tenho de dormir! (↑ - estru. excl.) [2. expressão de necessidade/dificuldade] | Ouvinte | - | Pedido de mudança/não repetição; Expressão de necessidade/dificuldade | Estrutura exclamativa | Estrutura interrogativa; Justificador |
| CNB1-4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-5 | 5 | É bastante tarde agora, preciso de descançar*. | É bastante (↑ - reforçador) tarde agora, (↓ - justificador) preciso de descançar. [1. expressão de necessidade/dificuldade] | Falante | - | Expressão de necessidade/dificuldade | Reforçador | Justificador |
| CNB1-6 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-7 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-8 | 1 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNB1-9 | 4 | Pode estar clama e acho que o ambiente é usado por as pessoas que viver aqui. | Pode estar calma (↓ - modalizador) [1. conselho/sugestão sobre a mudança] e acho que (↓ - modalizador) o ambiente é usado por as pessoas que viver aqui. [2. indicação de padrão] | Ouvinte | - | Conselho/sugestão sobre a mudança; Indicação de padrão | - | Modalizador x2 |
| CNB1-10 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |
| CNC1-1 | 2 | - | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|--------|---|---|--|---------|------------------------------------|---|----------------------|--|
| CNC1-2 | 4 | Por favor, fiquem silêncio. | Por favor (↓ - expre. de cortesia), fiquem silêncio (↑ - estru. impera.). [1. exigência de mudança/não repetição] | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | - | Estrutura imperativa | Expressão de cortesia |
| CNC1-3 | 4 | Peço desculpa por vos incomodar mas teno* de dizer que não consigo dormir com as vozes que fizeram. | Peço desculpa por vos incomodar (↓ - desativador) mas teno de dizer que não consigo dormir com as vozes que fizeram. [1. explicitação de consequência] | Falante | Explicitação de consequência | - | - | Desativador |
| CNC1-4 | 4 | Faça menos barulho por favor. Tenho teste amanhã. | Faça menos barulho (↑ - estru. impera.) [1. exigência de mudança/não repetição] por favor (↓ - expre. de cortesia). Tenho teste amanhã (↓ - justificador). | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | - | Estrutura imperativa | Expressão de cortesia; Justificador |
| CNC1-5 | 3 | Vou ter um exame importante amanhã, podia não fazer barulhos? | Vou ter um exame importante amanhã (↓ - justificador), podia não fazer barulhos? (↓ - modalizador) (↓ - estru. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] | Ouvinte | - | Pedido de mudança/não repetição | - | Justificador; Estrutura interrogativa; Modalizador |
| CNC1-6 | 5 | Agradecia se os senhores pudessem baixar a sua voz. Já é meia-noite e tenho de dormir. | Agradecia se os senhores pudessem baixar a sua voz (↓ - modalizador). [1. pedido de mudança/não repetição] Já é meia-noite (↓ - justificador) e tenho de dormir. [2. expressão de necessidade/dificuldade] | Falante | - | Pedido de mudança/não repetição; Expressão de necessidade/dificuldade | - | Modalizador; Justificador |

| | | | | | | | | |
|---------|---|--|---|---------|------------------------------------|--|---|--|
| CNC1-7 | 3 | Está a fazer muito barulho e ainda tenho teste amanhã. Podia manter silêncio* se faz favor? | Está a fazer muito barulho [1. identificação de problema] e ainda tenho teste amanhã (↓ - justificador). Podia manter silêncio se faz favor (↓ - expre. de cortesia) (↓ - modalizador) (↓ - estru. interro.)? [2. pedido de mudança/não repetição] | Ouvinte | Identificação de problema | Pedido de mudança/não repetição | - | Justificador; Modalizador; Expressão de cortesia; Estrutura interrogativa |
| CNC1-8 | 5 | Pessoal. Sei que vocês estão felizes agora. Mas tenho o teste amanhã. Podiam mudar para um bar ou outro lugar. Por favor! | Pessoal. Sei que vocês estão felizes agora (↓ - desativador). Mas tenho o teste amanhã (↓ - justificador). Podiam mudar para um bar ou outro lugar (↓ - modalizador). [1. conselho/sugestão sobre a mudança] Por favor (↓ - expre. de cortesia)! | Ouvinte | - | Conselho/ sugestão sobre a mudança | - | Desativador; Justificador; Modalizador; Expressão de cortesia |
| CNC1-9 | 5 | Peço desculpa. Tenho dois testes muito importantes amanhã de manhã. Preciso de um bom descanso. Faça favor de não fazer tanto barulho. Obrigado. | Peço desculpa (↓ - desativador). Tenho dois testes muito importantes amanhã de manhã (↓ - justificador). Preciso de um bom descanso. [1. expressão de necessidade/dificuldade] Faça favor de (↓ - expre. de cortesia) não fazer tanto barulho. [2. exigência de mudança/não repetição] Obrigado (↓ - adulador). | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | Expressão de necessidade/ dificuldade | - | Desativador; Justificador; Expressão de cortesia; Adulador |
| CNC1-10 | 3 | Olhem, desculpem, podem baixar a voz enquanto quero mesmo dormir para estar bem-disposto no meu teste amanhã. | Olhem, desculpem (↓ - desativador), podem baixar a voz [1. conselho/sugestão sobre a mudança] enquanto quero mesmo dormir para estar bem-disposto no meu teste amanhã (↓ - justificador). | Ouvinte | - | Conselho/ sugestão sobre a mudança | - | Desativador; Justificador |

| | | | | | | | | |
|------|---|--|--|---------|------------------------------------|---|---|--|
| PT-1 | 4 | Já passa das 11h da noite pelo que não podem continuar a fazer barulho. Agradecia que falassem mais baixo porque preciso de dormir que amanhã tenho que acordar cedo. | Já passa das 11h da noite pelo que não podem continuar a fazer barulho. [1. indicação de padrão] Agradecia que falassem mais baixo (↓ - modalizador) [2. pedido de mudança/não repetição] porque preciso de dormir que amanhã tenho que acordar cedo (↓ - justificador). | Falante | - | Indicação de padrão; Pedido de mudança/não repetição | - | Modalizador; Justificador |
| PT-2 | 4 | Meninos, desculpem, é possível fazerem menos barulho? Eu tenho teste amanhã e não estou a conseguir adormecer. | Meninos, desculpem (↓ - desativador), é possível (↓ - modalizador) fazerem menos barulho? (↓ - estru. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Eu tenho teste amanhã (↓ - justificador) e não estou a conseguir adormecer. [2. explicitação de consequência] | Ouvinte | Explicitação de consequência | Pedido de mudança/não repetição | - | Desativador; Modalizador; Estrutura interrogativa; Justificador |
| PT-3 | 4 | Será que podiam fazer menos barulho? | Será que podiam fazer menos barulho? (↓ - modalizador) (↓ - estru. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] | Ouvinte | - | Pedido de mudança/não repetição | - | Modalizador; Estrutura interrogativa |
| PT-4 | 5 | Calem-se porra!!! | Calem-se (↑ - estru. impera.) porra (↑ - calão)!!! [1. exigência de mudança/não repetição] | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | - | Estrutura imperativa; Expressão de calão | - |
| PT-5 | 3 | Podem baixar o som, por favor? Tenho um teste amanhã e preciso de descansar... | Podem baixar o som, por favor (↓ - expre. de cortesia) ? (↓ - estru. interro.) [1. pedido de mudança/não repetição] Tenho um teste amanhã e preciso de descansar (↓ - justificador). ... | Ouvinte | - | Pedido de mudança/não repetição | - | Expressão de cortesia; Estrutura interrogativa; Justificador |
| PT-6 | 5 | Ou deixam de fazer barulho ou chamo a autoridades. | Ou deixam de fazer barulho ou chamo a autoridades. [1. ameaça] | Ouvinte | Ameaça | - | - | - |

| | | | | | | | | |
|-------|---|--|--|---------|------------------------------------|---------------------------------|----------------------|--|
| PT-7 | 5 | Calem-se ou chamo a polícia. | Calem-se (↑ - estru. impera.) ou chamo a polícia. [1. ameaça] | Ouvinte | Ameaça | - | Estrutura imperativa | - |
| PT-8 | 4 | Podia que fizerem menos barulho por menos. Amanhã tenho um teste importante. | Podia que (↓ - modalizador) fizerem menos barulho por menos (↓ - modalizador) [1. pedido de mudança/não repetição] Amanhã tenho um teste importante (↓ - justificador). | Ouvinte | - | Pedido de mudança/não repetição | - | Modalizador x2; Justificador |
| PT-9 | 3 | Peço desculpa, mas o barulho que estão a fazer já não é indicado para estas horas da noite. Podem estar a incomodar outras pessoas que, tal como eu, não conseguem dormir à vossa conta. | Peço desculpa (↓ - desativador), mas o barulho que estão a fazer já não é indicado para estas horas da noite. [1. indicação de padrão] Podem estar (↓ - modalizador) a incomodar outras pessoas que, tal como eu (↓ - expressão com referência à terceira pessoa), não conseguem dormir à vossa conta. [2. atribuição de responsabilidade] | Ouvinte | Atribuição de responsabilidade | Indicação de padrão | - | Desativador; Modalizador; Expressão com referência à terceira pessoa |
| PT-10 | 4 | Pouco barulho! | Pouco barulho! (↑ - estru. impera.) [1. exigência de mudança/não repetição] | Ouvinte | Exigência de mudança/não repetição | - | Estrutura imperativa | - |