

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

MANNY MARCELLE MARRA NAVES

**A DIMENSÃO SOCIOPRAGMÁTICA EM EXAMES DE SEGUNDA LÍNGUA:
UMA ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA NO
CELPE-BRAS**

**BRASÍLIA - DF
2020**

MANNY MARCELLE MARRA NAVES

**A DIMENSÃO SOCIOPRAGMÁTICA EM EXAMES DE SEGUNDA LÍNGUA:
UMA ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA NO
CELPE-BRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

BRASÍLIA-DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM358d Marra Naves, Manny Marcelle
A DIMENSÃO SOCIOPRAGMÁTICA EM EXAMES DE SEGUNDA LÍNGUA:
UMA ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA NO
CELPE-BRAS / Manny Marcelle Marra Naves; orientador Gladys
Quevedo-Camargo. -- Brasília, 2020.
142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2020.

1. Avaliação. 2. Competência pragmática. 3. Celpe-Bras
(Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para
Estrangeiros). 4. Segunda língua. 5. Sociopragmática. I.
Quevedo-Camargo, Gladys, orient. II. Título.

À Marta, minha primeira e melhor professora.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me enxergar com olhos tão generosos e por ter uma fé surpreendente em mim. Em especial aos meus pais, Marta e Marcelo, pelo apoio extraordinário durante os últimos dois anos.

Ao Gabriel, por ser meu primeiro leitor, sempre atento; pelo companheirismo, afeto, e claro, pelas inúmeras caronas que nunca conseguirei recompensar. Não há nada que você não consiga tornar mais bonito e simples.

Aos meus colegas de turma, Allegra, Graciele, Gustavo e Laysla, pelo apoio mútuo, pelos momentos de escapismo compartilhados - tão necessários! - e pela parceria bonita que se formou. Vida longa a nossa amizade!

Aos professores Fidel Cañas e Viviane Furtoso, por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa desta dissertação e pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas durante o exame de qualificação.

Ao professor Rodrigo Albuquerque, por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa desta pesquisa e por tão generosamente ter me direcionado em momentos de percalços acadêmicos.

À minha querida orientadora Gladys Quevedo-Camargo, por ter me ensinado tanto, em tantos sentidos, sobre o tipo de profissional que devo almejar ser; pela gentileza, franqueza e parceria; por ter acolhido não só a mim, mas a tantos outros que precisaram de algum tipo de conforto durante essa trajetória. Não há título no mundo capaz de refletir os inúmeros aprendizados que colecionei durante o período de caminhada ao seu lado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Logo, agradeço também à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Partindo da premissa de que o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é um exame de natureza comunicativa e sociointeracional (LOPEZ et al., 2016); de que a pragmática é um elemento considerado pelas teorias mais influentes acerca da competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1983; CELCE-MURCIA et al., 1995; BACHMAN, 1990); e de que a sociopragmática é a dimensão social da pragmática (LEECH, 1983); o objetivo deste estudo foi analisar a maneira pela qual a competência sociopragmática é avaliada no exame. A revisão de literatura foi feita com base em teorias sobre pragmática, competência pragmática e avaliação da competência pragmática. O entendimento sobre a sociopragmática adotado nesta pesquisa reflete a visão encontrada no documento referente às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) de que trata-se da dimensão da linguagem relacionada, entre outros aspectos, aos interlocutores, aos papéis sociais, aos propósitos e ao ambiente no qual os sujeitos estão engajados durante a interação. Sob essa perspectiva, a análise documental - de natureza qualitativa e interpretativa - foi feita com base nos enunciados das tarefas e nos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame. O corpus da pesquisa foi constituído por quatro tarefas de dez edições diferentes do exame, totalizando assim 40 tarefas, e pelo documento referente aos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras. A análise dos enunciados centrou-se sobre os seguintes aspectos: a contextualização das tarefas (em relação ao fator da interlocução, ao papel dos participantes, ao grau de imposição da interação, à distância social e ao poder social) e o potencial para a mobilização de determinados atos discursivos (*pedidos, pedidos de desculpas, ofertas, recusas, conselhos, agradecimentos, alertas, sugestões, elogios e reclamações*). Em relação aos Parâmetros de Avaliação, os resultados das análises sugerem que elementos sociopragmáticos subjazem ao construto do Celpe-Bras, ainda que não haja menções explícitas à sociopragmática como critério de avaliação. As análises também sugerem que os enunciados do Celpe-Bras, atualmente, apresentam elementos sociopragmáticos na contextualização das tarefas - como a relação de interlocução, o papel social do enunciador, o propósito textual e as variáveis contextuais (distância e poder social entre os interlocutores e o grau de imposição das ações sugeridas) - e apresentar potencial para a mobilização de atos discursivos de natureza diretiva (SEARLE, 1979 [1995]) e estratégias de (im)polidez (LAKOFF, 1973; BROWN; LEVINSON, 1987; LEECH, 1983) por parte dos examinandos. Entretanto, dos atos definidos preliminarmente, foram encontrados somente *pedidos, sugestões e conselhos* como ação primária sugerida pelas tarefas. Além disso, o ambiente de interação simulado nessas tarefas é predominantemente centrado no mundo do trabalho e as relações entre os interlocutores é, em sua maioria, profissional.

Palavras-Chave: Competência pragmática. Segunda língua. Avaliação. Sociopragmática. Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

ABSTRACT

Assuming that Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) is an exam of communicative and interactionist nature (LOPEZ et al., 2019); that Pragmatics is an element taken into account by the most influential theories about communicative competence (CANALE; SWAIN, 1983; CELCE-MURCIA et al., 1995; BACHMAN, 1990); and that Sociopragmatics is the social dimension of Pragmatics (LEECH, 1983); this thesis aims to analyze the way sociopragmatics competence is evaluated on the exam. The literature review was done based on theories on Pragmatics, pragmatic competence and on the evaluation of the pragmatic competence. The understanding of Sociopragmatics adopted in this thesis reflects the view of the document “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), in which it is considered the dimension of language related, among other aspects, to interlocutors, social roles, purposes and to the environment in which the subjects are engaged during the interaction. From this perspective, the document analysis - qualitative and interpretive - was done based on Celpe-Bras’ tasks and on the correction parameters of the Written Part of the exam. The corpus of research was constituted of 40 tasks, and of the document regarding the Celpe-Bras’ Written Part Evaluation Parameters. The tasks analysis was focused on these aspects: the contextualization of the tasks (in relation to interlocution, participants roles, size of imposition, social distance and social power) and the potential for mobilization of certain discursive acts (*requests, apologies, offerings, refusals, advice, counseling, expression of gratitude, warnings, suggestions and complaints*). Regarding the evaluation parameters, the results suggest that sociopragmatic elements underlie Celpe-Bras’ construct, even though there is no explicit mentions to Sociopragmatics as an evaluation criteria. Analysis also suggests that Celpe-Bras’ tasks currently seem to contain sociopragmatic elements in their contextualization - such as the interlocution, the social role of the enunciator, the textual purpose and the contextual variables (social distance and power distance among interlocutors and the size of imposition of the proposed actions). It also seems to show potential for the mobilization of discursive acts of directive nature (SEARLE, 1979 [1995]) and (im)politeness strategies (LAKOFF, 1973; BROWN; LEVINSON, 1987; LEECH, 1983). However, among the acts defined beforehand, only request, suggestions and advice were found as the primary actions suggested in the tasks. Moreover, the interaction environment simulated in these tasks is centered around work, predominantly, and the relation among interlocutors is mostly professional.

Palavras-Chave: Pragmatic competence. Second language. Assessment. Sociopragmatics. Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Estratégias possíveis para a realização de FTAs..... | 43 |
| Figura 2 - Comparação Entre as Abordagens Referentes aos Conhecimentos Pragmáticos nas Teorias de Canale e Swain, Celce-Murcia e Bachman..... | 59 |
| Figura 3 - Relação entre os Subcomponentes da Pragmática..... | 60 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 - Tarefa III - Exame 1998..... | 92 |
| Imagem 2 - Tarefa I - Exame 2013/1..... | 93 |
| Imagem 3 - Tarefa I - Exame 1998..... | 96 |
| Imagem 4 - Tarefa IV - Exame 1998..... | 97 |
| Imagem 5 - Tarefa I - Exame 1999/1..... | 97 |
| Imagem 6 - Tarefa I - Exame 2008/2.1..... | 98 |
| Imagem 7 - Tarefa IV - Exame 2003/1..... | 99 |
| Imagem 8 - Tarefa IV - Exame 2019/1..... | 99 |
| Imagem 9 - Tarefa II - Exame 2008/1..... | 100 |
| Imagem 10 - Tarefa II - Exame 2003/2..... | 101 |
| Imagem 11 - Tarefa II - Exame 2019/2..... | 105 |
| Imagem 12 - Tarefa IV - Exame 2013/1..... | 105 |
| Imagem 13 - Tarefa III - Exame 2003/2..... | 107 |
| Imagem 14 - Tarefa III - Exame 2019/2..... | 110 |
| Imagem 15 - Tarefa II - Exame - 2008/2.1..... | 111 |
| Imagem 16 - Tarefa I - Exame 2013/1..... | 113 |
| Imagem 17 - Tarefa III - Exame 2019/1..... | 114 |
| Imagem 18 - Tarefa IV - Exame 2013/1..... | 115 |
| Imagem 19 - Tarefa I - Exame 2003/2..... | 116 |
| Imagem 20 - Tarefa I - Exame 2008/2.1..... | 118 |
| Imagem 21 - Tarefa III - Exame 2008/1..... | 118 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Regras e Estratégias de Polidez de acordo com Lakoff (1973)..... | 38 |
| Quadro 2 - Máximas da Estratégia Geral de Polidez de acordo com Leech (2014)..... | 40 |
| Quadro 3 - Estratégias de Polidez de acordo com Brown e Levinson (1987)..... | 44 |
| Quadro 4 - Estratégias de Impolidez de acordo com Culpeper (1996)..... | 48 |
| Quadro 5 - Exemplo A de Tarefa de Produção Escrita..... | 69 |
| Quadro 6 - Exemplo B de Tarefa de Produção Escrita..... | 69 |
| Quadro 7 - Exemplo de Tarefa de Produção de Múltipla Escolha..... | 70 |
| Quadro 8 - Exemplo de Tarefa de Produção Oral..... | 70 |
| Quadro 9 - Exemplo de Tarefa de Produção Autoavaliativa..... | 71 |
| Quadro 10 - Exemplo de Tarefa Autoavaliativa com Simulação de Papéis..... | 72 |
| Quadro 11 - Fases da Pesquisa Qualitativa..... | 75 |
| Quadro 12 - Diferenças entre Pesquisa Quantitativa e Pesquisa Qualitativa..... | 77 |
| Quadro 13 - Procedimentos de Análise..... | 83 |
| Quadro 14 - Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras..... | 87 |
| Quadro 15 - Categorias de Análise dos Parâmetros Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras..... | 88 |
| Quadro 16- Categorias de Análise dos Enunciados..... | 90 |
| Quadro 17 - Instrumentos de Avaliação Pragmática..... | 91 |
| Quadro 18 - Exemplo de Tarefa de Produção Escrita..... | 94 |
| Quadro 19 - Sugestão de reformulação de enunciado da Tarefa II - Exame 2003/2..... | 101 |
| Quadro 20: Descrição dos propósitos, interlocutores e papéis dos enunciadores nas tarefas analisadas..... | 102 |
| Quadro 21: Tarefas mobilizadoras de atos descritivos/explicativos..... | 107 |
| Quadro 22: Tarefas mobilizadoras de atos argumentativos/expositivos..... | 108 |
| Quadro 23: Tarefas mobilizadoras de atos diretivos..... | 108 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 24: Contextualização das tarefas mobilizadoras de atos diretivos..... | 120 |
|--|-----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| Celpe-Bras | Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros |
| CP | Competência Pragmática |
| <i>DRPT</i> | <i>Discourse Role-play Task</i> |
| <i>DSAT</i> | <i>Discourse Self-assessment task</i> |
| FFA | Ato valorizador da face/ <i>Face Flattering Act</i> |
| FTA | Ato ameaçador à face/ <i>Face Threatening Act</i> |
| HLC | Habilidade linguístico-comunicativa |
| L1 | Primeira língua |
| L2 | Segunda língua |
| <i>MCDCT</i> | <i>Multiple Choice Discourse Completion Task</i> |
| <i>ODCT</i> | <i>Oral Discourse Completion Task</i> |
| TPA | Tarefa de Produção Autoavaliativa |
| TPE | Tarefa de Produção Escrita |
| TPSP | Tarefa de Produção com Simulação de Papéis |
| TPME | Tarefa de Produção de Múltipla Escolha |
| TPO | Tarefa de Produção Oral |
| <i>WDCT</i> | <i>Written Discourse Completion Task</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| REFLEXÕES INICIAIS | 14 |
| CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA NO CONTEXTO DE SEGUNDA LÍNGUA..... | 18 |
| 1.1 - A TEORIA DOS ATOS DE FALA | 23 |
| 1.2 - A INDIRETIVIDADE DOS ATOS DE FALA E O PRINCÍPIO COOPERATIVO DE GRICE..... | 31 |
| 1.3 - POLIDEZ | 34 |
| 1.3.1 - Lakoff (1973) | 36 |
| 1.3.2 - Leech (1983) | 39 |
| 1.3.3 - Brown & Levinson (1987) | 41 |
| 1.3.4 - Redimensionando a teoria da Polidez | 45 |
| 1.4 - VARIÁVEIS CONTEXTUAIS NO USO DA INDIRETIVIDADE E DA POLIDEZ | 48 |
| CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA EM SEGUNDA LÍNGUA..... | 52 |
| 2.1 - A PRAGMÁTICA NO DEBATE SOBRE AS COMPETÊNCIAS EM SEGUNDA LÍNGUA | 52 |
| 2.2 - EXPANDINDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA | 58 |
| 2.3 - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA..... | 60 |
| 2.4 - O ENSINO DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA | 64 |
| 2.5 - A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA | 67 |
| CAPÍTULO 3: REFLEXÕES METODOLÓGICAS | 75 |
| 3.2 - O OBJETO DE PESQUISA: EXAME CELPE-BRAS | 78 |
| 3.3 - OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA | 80 |
| 3.4 - A ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA DOCUMENTAL..... | 81 |
| 3.5 - PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS: A SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS | 82 |

| | |
|--|------------|
| 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOCUMENTAL | 83 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 84 |
| 4.1 - A DIMENSÃO SOCIOPRAGMÁTICA NOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO CELPE-BRAS | 84 |
| 4.2 - A DIMENSÃO SOCIOPRAGMÁTICA NOS ENUNCIADOS DO CELPE-BRAS | 89 |
| 4.3 - RELAÇÃO ENTRE AS TAREFAS DO CELPE-BRAS E OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRAGMÁTICA..... | 90 |
| 4.4 - PROPÓSITO, PAPEL SOCIAL E INTERLOCUÇÃO..... | 95 |
| 4.5 - A MOBILIZAÇÃO DE ATOS DISCURSIVOS NAS TAREFAS DO CELPE-BRAS | 104 |
| 4.6 ANÁLISE DOS ATOS DIRETIVOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TAREFAS E ELEMENTOS DE (IM)POLIDEZ | 109 |
| 4.6.1 Pedidos..... | 110 |
| 4.6.2 Sugestões e incentivos..... | 112 |
| 4.6.3 Conselhos..... | 115 |
| 4.6.4 Alertas..... | 117 |
| 4.7 RESULTADOS E REFLEXÕES | 119 |
| REFLEXÕES FINAIS..... | 123 |
| REFERÊNCIAS | 128 |

REFLEXÕES INICIAIS

O estudo sobre as competências em segunda língua¹ (L2) têm orientado grande parte do trabalho desenvolvido na área da Linguística Aplicada. Competência linguística², competência comunicativa³ e competência interacional⁴ são alguns exemplos de conceitos que, apesar de divergirem epistemicamente em vários aspectos, contribuíram para o cenário atual e redimensionaram a compreensão sobre quais seriam os elementos essenciais aos processos de aquisição, ensino e avaliação de segunda língua.

Esta dissertação surgiu a partir da necessidade de compreender qual o espaço facultado à competência pragmática (CP) em meio a essa seara. Fundamentada nas considerações de Thomas (1995), Yule (1996) e Crystal (1997) acerca da pragmática e nos estudos sobre competência pragmática em segunda língua de autores como Kasper (2001) e Taguchi e Roever (2017), esta pesquisa busca dar luz às teorias mais relevantes sobre a CP com ênfase nos estudos sobre sua avaliação. O foco em avaliação deu-se devido ao entendimento de que trata-se de um aspecto da proficiência do examinando que não deveria ser ignorado por exames de larga escala que têm a competência comunicativa como um dos elementos de seu construto. Isso porque, conforme afirmam Taguchi e Roever (2017, p. 298), “a ausência da avaliação da pragmática significa que os resultados dos exames não fornecem informação completa sobre a competência comunicativa dos candidatos”.

Um exemplo de exame comunicacional é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Trata-se de um exame de natureza comunicativa e sociointeracional voltado para a avaliação da proficiência em português como segunda língua. Sendo assim, esta pesquisa propõe-se à análise do exame Celpe-Bras a fim de colocar uma

¹ Embora haja outras terminologias, considero este mais abrangente e em harmonia com as perspectivas adotadas.

² Ver: Chomsky (1959, 1980, 2000).

³ Ver: Hymes (1995 [1962], 1972, 1992), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Celce-Murcia et al. (1995).

⁴ Ver: Kramsch (1986) e Young (2011, 2014).

lupa sobre a competência sociopragmática⁵ e identificar de que modo o exame contempla este elemento. Assim, os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo geral:

1. Analisar de que modo os enunciados das tarefas da Parte Escrita e os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras contemplam elementos sociopragmáticos.

Objetivo específico:

1. Analisar de que modo os enunciados das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras mobilizam aspectos sociopragmáticos da competência do examinando.
2. Analisar de que modo os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras mobilizam aspectos sociopragmáticos da competência do examinando.

Para alcançar esses objetivos, guio-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que maneira os enunciados das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras contemplam aspectos capazes de mobilizar conhecimentos sociopragmáticos do examinando?
2. De que maneira os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras contemplam aspectos relativos à avaliação dos conhecimentos sociopragmáticos do examinando?

Para levar essas análises a cabo e tendo em mente a natureza do estudo, optei pelo uso de pesquisa documental, de natureza qualitativa e interpretativa. As análises contemplam dois aspectos do exame: as tarefas da Parte Escrita e os Parâmetros de Avaliação. O corpus desta pesquisa é formado por enunciados de 40 tarefas, disponíveis no acervo do Celpe-Bras, além do documento referente aos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame.

O eixo teórico deste estudo se configurou da seguinte forma: em primeiro lugar, reviso algumas das principais teorias inseridas no escopo da pragmática. Em seguida, reflito sobre o

⁵ Para a análise do Celpe-Bras, considerei pertinente não incluir a análise da pragmalinguística e restringir-me à análise da competência sociopragmática. Entretanto, trato de ambas ao longo do capítulo teórico pois considerei importante resenhar a competência pragmática como um todo. Na seção 3.1 deste trabalho, abordo brevemente as particularidades de cada uma.

espaço da competência pragmática nos estudos sobre segunda língua e, por último, apresento o que a teoria sobre a CP informa acerca da avaliação dessa competência.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, resumo o percurso histórico da pragmática e reviso algumas das principais teorias inseridas no escopo da disciplina: a teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990 [1962]; SEARLE, 1979 [1995]); a indiretividade (MEY; 2001 [1993]; THOMAS, 1995); o princípio cooperativo de Grice (2006 [1975]) e a teoria de polidez (LAKOFF, 1973; LEECH, 1983; BROWN; LEVINSON, 1987). A ideia de apresentar essas teorias, em detrimento de tantas outras que compõem a agenda dos estudos pragmáticos, deu-se em função do fato de que elas deram sustentação às análises empreendidas no capítulo 4.

O segundo capítulo aborda a maneira pela qual a pragmática surgiu no estudo sobre as competências em segunda língua e qual o espaço atribuído a ela nas teorias mais difundidas sobre a competência comunicativa. Além disso, apresento tanto o conceito de competência pragmática quanto a compreensão sobre a dimensão sociopragmática da linguagem adotada nesta dissertação. Apesar do foco desta pesquisa ser sobre o processo de avaliação da competência pragmática, apresento neste capítulo, também reflexões acerca do desenvolvimento e do ensino desta competência uma vez que esses três processos estão, a meu ver, imbricados.

O terceiro capítulo trata de questões referentes à avaliação da competência pragmática, a saber: os instrumentos avaliativos evidenciados em pesquisas sobre o tema e os desafios na avaliação da CP. Ainda que o instrumento utilizado para análise neste estudo tenha sido o Celpe-Bras, um exame de larga escala, apresento também reflexões acerca da avaliação desta competência em sala de aula com a finalidade de justificar a inclusão dessa dimensão na pedagogia de segunda língua.

No quarto capítulo, apresento a metodologia adotada neste estudo. Em função do corpus desta pesquisa ser constituído por documentos relativos ao Celpe-Bras, optei pelo uso de análise documental como abordagem metodológica. Assim, o quarto capítulo é voltado às reflexões metodológicas envolvidas na construção deste estudo. Em primeiro lugar, apresento o instrumento de análise adotado nesta pesquisa: o exame Celpe-Bras. Em seguida, retomo os objetivos e perguntas de pesquisa que engendraram este estudo, descrevo a abordagem metodológica, apresento o corpus desta pesquisa bem como os procedimentos de análise adotados.

As análises, de natureza qualitativa e interpretativa, foram feitas com base em teorias sobre competência pragmática e sociopragmática. Assim, no quinto capítulo, analiso e discuto os seguintes elementos à luz das teorias observadas no referencial teórico: a dimensão sociopragmática nos Parâmetros de Avaliação do Celpe-Bras e nos enunciados do exame.

Acredito que esta dissertação possa contribuir com a área da Linguística Aplicada por fornecer uma revisão dos principais aspectos da competência pragmática - com ênfase nos elementos referentes à avaliação - e por trazer à discussão conceitos que creio que podem efetivamente enriquecer a prática do professor de L2. Sobretudo, os resultados das análises do Celpe-Bras podem fornecer um diagnóstico sobre sua validade e, talvez, propiciar reflexões futuras sobre o exame.

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA PARA O CONTEXTO DE SEGUNDA LÍNGUA

Traçar o percurso histórico da pragmática parece ser adentrar em uma zona nebulosa da Linguística. De acordo com Leech (1983, p. 1), a pragmática costumava ser tratada como uma “colcha de retalhos” em seus estudos iniciais e, no mesmo sentido, Yule (1996, p. 6) indica que ela era como a “lixeira transbordante” dos estudos da linguagem. Essa pode ser uma das razões pelas quais, nas palavras de Biletzki (1996, p. 455), a área “não parece ter uma história formal e institucionalizada”⁶.

C.S Peirce (1897) e Charles Morris (1938) são normalmente creditados como os precursores dos estudos realizados no campo da pragmática. Apesar de essa ser uma premissa questionável⁷, os trabalhos de ambos os autores certamente fizeram parte do movimento filosófico no qual a área emergiu. Morris (1938), dando continuidade ao trabalho do filósofo e matemático C.S Peirce⁸, propôs uma definição tripartida de semiótica na qual estariam inseridas a sintaxe, a semântica e a pragmática. Para aquele autor, seria correto afirmar que “a pragmática lida com os aspectos bióticos da semiose, isto é, com todos os fenômenos psicológicos, biológicos e sociológicos que ocorrem dentro do funcionamento dos signos” (MORRIS, 1938, p. 108)⁹.

Os estudos no campo pragmático surgiram no berço da filosofia da linguagem em uma época em que o entendimento sobre a análise linguística era bastante fundamentado nas leis

⁶ A intenção neste capítulo não foi realizar um levantamento bibliográfico extenso sobre o surgimento da pragmática pois acredito que esta questão já foi propriamente abordada em várias outras produções acadêmicas (cf. BILETZKI, 1996; NERLICH, CLARK, 1996; PINTO, 2001). Portanto, optei por restringir o capítulo a alguns debates em torno da área que considero pertinentes para a discussão que será desenvolvida ao longo desta pesquisa.

⁷ Biletzki (1996) e Jucker (2012) indicam que há controvérsia na questão da origem da pragmática ser atribuída a Morris e Peirce.

⁸ Foi o próprio Morris quem deu crédito a Peirce tanto por ter cunhado a expressão “pragmática” quanto por ter dado o pontapé inicial na elaboração tripartida da semiótica. Entretanto, Biletzki (1996) afirma que essa suposta continuidade ao trabalho de Peirce é questionável pelo fato de que este autor trata de pragmatismo e não de pragmática e de que sua divisão de semiótica resume-se à gramática, lógica e retórica, simplesmente. De acordo com a autora, a obra de Morris foi muito mais inovadora nesse sentido.

⁹ A definição de Morris (1938) ilustra o caráter heterogêneo e abrangente da pragmática sobretudo em seus estudos iniciais.

da lógica e da matemática (YULE, 1996). Naturalmente, a compreensão sobre a área evoluiu à medida que os estudos sobre a linguagem passaram a lidar mais e mais com o aspecto social da comunicação. Dessa forma, se os estudos precursores em pragmática focalizavam a relação lógica entre “**signos e interpretantes**” (MORRIS, 1938, p. 1, grifos meus), Mey (2001 [1993]) afirma que em uma visão mais comunicacional da linguagem, o interesse da área é voltado para a relação entre a **mensagem** e os **usuários da língua** (MEY, 2001 [1993], grifos meus). De acordo com Pauveau e Sarfati (2006):

- O termo *pragmática* qualifica um domínio de estudos, sem especificação de um objeto de estudo a priori;
- A expressão *pragmática filosófica* designa seja o fato de que a pragmática deriva historicamente da filosofia, o que constitui uma redundância, seja os projetos de re-fundação das grandes questões da filosofia (conhecimento, moral, política...) a partir das aquisições da filosofia analítica;
- A expressão *pragmática linguística* designa o conjunto das teorias elaboradas, no quadro da linguística, a partir da integração dos conceitos e perspectivas de trabalho da filosofia da linguagem ordinária”¹⁰ (PAUVEAU; SARFATI, 2006, p. 217).

Mais recentemente, então, a linguística começa a superar a visão lógica sobre a língua e passa a compreender a pragmática como o campo de estudos interessado “[n]a maneira como a linguagem é usada na comunicação” de forma ampla que leva em conta não somente a estrutura da língua como também o significado e o contexto (LEECH, 1983, p. 1-2). Nas palavras de Mey (2001 [1993]), a pragmática se interessa não apenas pela língua como produto final, mas se preocupa, também, com o processo de produção da língua e com os usuários que a produzem.

Apesar de ser possível estabelecer em linhas gerais o eixo que orienta os trabalhos em pragmática, penso que apresentar uma definição precisa para a área seja uma tarefa tão desafiadora quanto reconstituir seu percurso histórico. Sobre essa questão, Rajagopalan (1999, p.323) afirma que um dos problemas de se pesquisar o estado da arte da pragmática no Brasil e no mundo tem a ver com a dificuldade de definir a teoria apropriadamente.

Anos antes, Levinson (2008 [1983]) já alertava para essa questão. Em mais de 50 páginas, o autor discorre sobre as diversas possíveis definições para o termo e as limitações que cada uma delas apresenta. Ao problematizar essas definições e chamar a atenção do leitor para aquilo que **não** caracteriza a pragmática, o autor busca delimitar o escopo da disciplina;

¹⁰ Com base na distinção feita por Pauveau e Sarfati (2006) fica claro que, ao tratar de pragmática, refiro-me especificamente à pragmática linguística.

contudo, mesmo ao final de extensa discussão acerca do tema, Levinson (2008 [1983]) reforça a impossibilidade de apresentar uma única definição para a pragmática que seja isenta de qualquer limitação.

Creio que um dos fatores responsáveis por isso seja a própria dificuldade de resgatar o desenvolvimento histórico da disciplina. Além disso, acredito que outra questão que influencia a dificuldade de definição da área seja sua interface com outros campos da linguística e, sobretudo, com a semântica. A intersecção entre a pragmática e a semântica foi evidenciada por autores como Leech (1983), Recanati (2004), Glanzberg (2005), entre outros. Leech (1983) afirma que ambos os campos da linguística lidam com a questão do significado seguindo abordagens distintas. O autor ilustra a distinção entre as áreas a partir do contraste entre as frases “*O que X significa?*”, que estaria inserida no domínio da semântica e “*O que você quis dizer com X?*”, que estaria inserida no domínio da pragmática (LEECH, 1983, p. 6).

Na primeira frase, o significado de X está dissociado de um uso concreto que envolva usuários reais da língua. Já na segunda frase, o que se investiga não é o significado isolado de X e sim o propósito almejado por meio de seu uso. Assim, Leech (1983, p. 6) afirma que o significado na pragmática tem relação com o falante¹¹ ou usuário da língua ao passo que, na semântica, o significado é definido como “uma propriedade de expressões em uma dada língua, fazendo abstração das situações, falantes ou ouvintes em particular”. A partir da distinção entre pragmática e semântica trazida pelo autor, é possível inferir que, nessa perspectiva, a pragmática lida com o significado em uso¹². ainda, que a semântica se ocupa do significado ao passo que à pragmática interessa o sentido em uso. Essa perspectiva, de natureza pragmática e também interacional, está em conformidade com a perspectiva orientadora do Celpe-Bras que focaliza a avaliação da língua em suas situação de uso.

Evidentemente, o significado de X também pode ser diferente a depender do contexto no qual ele emerge. Tomo como exemplo o enunciado “*Está quente aqui!*”, apresentado por Thomas (1995, p. 1) em seu livro *Meaning in Interaction*¹³. Segundo a autora, esse enunciado poderia significar (1) “*Abra a janela, por favor?*”; (2) “*Tudo bem se eu abrir a janela?*”; ou,

¹¹ Embora considere que as expressões dicotômicas “falante” e “ouvinte” não são as mais apropriadas para uma concepção sociointeracional da língua, optei por mantê-las sempre em conformidade com os autores e seus respectivos modelos teóricos.

¹² A semântica se ocupa do significado ao passo que à pragmática interessa o sentido em uso. Essa perspectiva, de natureza pragmática e também interacional, está em conformidade com a perspectiva orientadora do Celpe-Bras que focaliza a avaliação da língua em suas situação de uso.

¹³ Acredito que o título do livro de Jenny Thomas, *Meaning in interaction* (o sentido na interação) resume, de forma bastante satisfatória, o objeto de estudo da pragmática.

ainda, (3) “*Você está desperdiçando energia!*”. A multiplicidade de sentidos que esse mesmo enunciado pode apresentar ilustra a importância do fator contextual na construção de sentidos em textos orais ou escritos¹⁴.

Por essa razão, o contexto tem sido visto como um dos fatores de maior relevância na caracterização do estudo em pragmática. Fasold (1990, p. 119), por exemplo, define a área como “o estudo do uso do contexto para fazer inferências sobre o significado”. Cutting (2008) diferencia três tipos de contextos no âmbito da pragmática: contexto situacional (*situational context*), isto é, o que os falantes sabem sobre o que está a sua volta; *background knowledge*, ou seja, o que os falantes sabem uns sobre os outros (conhecimento interpessoal); e contexto co-textual, que diz respeito ao conhecimento que os falantes possuem acerca do assunto sobre o qual estão falando.

Paveau e Sarfati (2006) apresentam quatro níveis de estruturação do contexto, sendo eles: contexto circunstancial; contexto situacional; contexto interacional; e contexto epistêmico. De acordo com os autores:

- O contexto **circunstancial** corresponde ao ambiente físico, imediato dos protagonistas (espaço, tempo, natureza e textura da comunicação);
- O contexto **situacional** coincide com o ambiente cultural do discurso. Enquanto tal, ele define os critérios de validade (qual tipo de expressão, considerada como “normal” em uma cultura, mostra-se “anormal” em outra). Ele opera como uma matriz de gêneros em função das práticas que determina;
- O contexto **interacional** caracteriza as formas do discurso e os sistemas de signos que as acompanham (turnos de fala, gestos...);
- O contexto **epistêmico** (ou pressuposicional) recobre o conjunto das crenças e valores comuns aos locutores, seja de maneira *a priori* (pré-construído), seja *a posteriori* (construído) (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 217-218, destaques dos autores).

As definições dos autores evidenciam a importância do contexto para o estudo em pragmática. Por consequência, para além da questão do significado em uso, sublinhada anteriormente, a pragmática pode ser vista, também, como o estudo do significado em contexto. De acordo com Moura (1996, p. 66), essa definição também tem sido utilizada para distinguir semântica de pragmática. O autor critica essa tradição ao afirmar que

¹⁴ A noção de contexto adotada nesta pesquisa diz respeito ao contexto como uma construção subjetiva, ou seja, como um modelo mental que envolve o processamento do discurso por parte dos sujeitos à medida em que eles interpretam a situação comunicativa (VAN DIJK, 2008).

a fronteira entre semântica e pragmática é normalmente traçada a partir da noção de contexto. A significação que depende de contexto é colocada no campo da pragmática; o problema é que uma definição precisa de contexto raramente é fornecida, e a divisão entre semântica e pragmática continua muito fluida (MOURA, 1996, p. 66).

Thomas (1995) critica a explicação de que o significado em uso e o significado em contexto pertencem exclusivamente ao domínio da pragmática e que esses seriam os elementos definitivos para a distinção entre pragmática e semântica. De acordo com a autora, esse argumento pode não ser suficiente já que, desde o final dos anos de 1980, vários trabalhos na área da semântica têm tratado da língua por essa mesma perspectiva.

A autora acredita que essas visões sobre a pragmática, - significado em uso e significado em contexto -, apesar de serem suficientes para iniciar o debate acerca do tema, possuem limitações (THOMAS, 1995). Nas questões da pragmática haveria mais camadas em jogo, de modo que o uso e o contexto, ainda que representem elementos essenciais e inerentes ao estudo da pragmática, são apenas alguns dos níveis que a caracterizariam.

De acordo com Thomas (1995), o tratamento dado ao significado nos estudos iniciais em pragmática costumavam seguir uma das seguintes abordagens: a primeira focalizava o sentido atribuído pelos falantes aos enunciados, ignorando a reação que esses enunciados provocam em seus interlocutores; a segunda abordagem - de natureza cognitivista - destinava-se ao estudo da interpretação do enunciado pelo ouvinte, independentemente da intenção do falante. Na contramão de ambas as abordagens, Thomas (1995) afirma que a pragmática é o campo da linguística que lida com o significado na interação. Segundo a autora:

Isso reflete a visão de que o significado não é algo que reside nas palavras isoladamente tampouco que ele é produzido pelo falante por si só. A construção de significado é um processo dinâmico que envolve a negociação entre o falante e o ouvinte, o contexto do enunciado (físico, social e linguístico) e o significado em potencial de um enunciado (THOMAS, 1995, p. 24).

Penso que essa perspectiva é de grande contribuição na medida em que marca com um pouco mais de precisão a fronteira entre a pragmática e outras áreas da linguística, sobretudo a semântica¹⁵. Além disso, por meio dessa visão, infiro que à pragmática interessa

¹⁵ Entretanto, é importante reforçar que, conforme apontado por Moura (1996), a divisão entre semântica e pragmática é fluida; sendo assim, penso que o entendimento sobre essa “fronteira” sirva somente para fins

não somente aquilo que o falante diz ou suas intenções ao fazê-lo, mas também os efeitos que os textos orais ou escritos por ele produzidos provocam em seu interlocutor.

O fator da interlocução, a meu ver essencial para o entendimento sobre a pragmática, foi encapsulado na definição de Yule (1996, p. 3): “A pragmática se ocupa do estudo do significado do modo como ele é comunicado por um falante (ou escritor) e interpretado por um ouvinte (ou leitor)”; e, posteriormente, na definição de Crystal (1997), para quem a pragmática é

o estudo da língua a partir do ponto de vista dos usuários, em especial das escolhas que eles fazem, das restrições que encontram ao utilizar a língua na interação social e dos efeitos que seu uso da língua têm nos outros participantes durante o ato de comunicação (CRYSTAL, 1997, p. 31).

A partir das definições de Thomas (1995), Yule (1996) e Crystal (1997), concluo que a pragmática é o estudo do **significado em interação**. Tendo estabelecido a noção de pragmática que orienta esta pesquisa, julgo ser necessário compreender de que maneira ela se relaciona com a avaliação de segunda língua e quais aspectos da pragmática têm maiores implicações na pedagogia de L2. Vários desses aspectos serão abordados ao longo das próximas páginas e, sobretudo, no capítulo sobre competência pragmática. Entretanto, por constituírem as categorias de análise que serão apresentadas no último capítulo desta pesquisa, trato a seguir da teoria sobre os atos de fala; da indiretividade dos atos de fala e do princípio cooperativo de Grice; e da polidez.

1.1 A teoria dos atos de fala

Conforme ressaltado no início deste capítulo, o pensamento filosófico que marcou o surgimento da pragmática seguiu uma tendência bastante pautada no positivismo lógico. Conseqüentemente, o estudo sobre o significado era voltado para os aspectos descritivos de estruturas e frases isoladas e suas condições de verdade. Nesse sentido, enunciados como *A Terra é redonda* eram investigados por sua qualidade enquanto falsos ou verdadeiros a partir da análise do significado dos signos (VANDERVEKEN; KUBO, 2001).

didáticos. Além disso, não acredito que as áreas sejam concorrentes e, pelo contrário, concordo com Leech (1983) quando o autor afirma que existe uma relação de complementaridade entre elas.

A despeito da inegável importância de uma teoria semântica formal, a teoria dos atos de fala surge em um momento de ruptura entre os filósofos da linguagem. Nas palavras de Vanderveken e Kubo (2001, p. 2), de um lado o interesse era voltado à maneira “como as palavras se relacionam com as coisas” e, do outro, o interesse voltou-se à questão de “como e por quais propósitos as palavras são utilizadas durante a condução do discurso”. A primeira escola de pensamento, chamada de filosofia da linguagem ideal, realizava análises logicistas sobre a estrutura de uma linguagem idealizada, abstrata. Já os pensadores da segunda escola, chamada de filosofia da linguagem ordinária ou Escola de Oxford, voltaram sua atenção para as questões relativas ao uso efetivo, mundano da linguagem¹⁶ (ARIF, 2013; RECANATI, 2004; JUCKER, 2012).

Inscrito na segunda vertente, John Austin lança em uma série de conferências¹⁷ a proposição de que as palavras não têm significados, apenas, mas que elas têm o potencial para realizar ações. Logo, as palavras podem ser, também, atos de fala (BAZERMAN, 2006). Assim, enunciados como “*Aceito esta mulher como minha legítima esposa*” e “*Aposto cem cruzados como vai chover amanhã*” (AUSTIN, 1990 [1962], p. 24), nos contextos adequados, não servem ao propósito de descrever ou constatar fatos e sim de fazer coisas (AUSTIN, 1990 [1962]).

Inicialmente, Austin (1990 [1962]) separou esses atos, chamados por ele de performativos, dos atos que apenas descrevem ou relatam coisas, ou seja, os atos constatativos (como no exemplo anterior *A Terra é redonda*). De acordo com Thomas (1995), as ações que os enunciados performativos desempenham afetam o mundo de alguma forma. O efeito desencadeado por eles pode ser muito pequeno (como quando alguém oferece uma xícara de chá a outra pessoa) ou bastante catastrófico (como quando um país declara guerra a outro).

A hipótese austiniana previa que para serem classificados como performativos, os enunciados não poderiam ser caracterizados como falsos ou verdadeiros. Isso porque, para o filósofo, a necessidade de satisfazer às condições de verdade estaria reservada aos atos constatativos. Os performativos, por sua vez, deveriam satisfazer a certas condições de felicidade, ou seja, deveriam ser apropriados de acordo com circunstâncias e contextos

¹⁶ Alguns dos principais nomes da primeira escola são Gottlob Frege e Bertrand Russel. Na segunda escola, os principais representantes são John Austin, Peter Strawson, John Searle e Ludwig Wittgenstein. Na realidade, o último filósofo participou de ambas as escolas e é um dos maiores símbolos do movimento de ruptura com a filosofia da linguagem ideal.

¹⁷ Após o falecimento do filósofo, essas conferências foram publicadas em um livro chamado *How to do things with words*, traduzido para a língua portuguesa em 1990 sob o título *Quando dizer é fazer: palavras e ação*.

específicos para que pudessem ser validados. As condições de felicidade concebidas pelo autor são:

- (A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, e em certas circunstâncias; e além disso que
- (A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.
- (B.1) O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e
- (B.2) completo
- (T.1) Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, [...] e, além disso,
- (T.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subseqüentemente (AUSTIN, 1990 [1962], p. 31).

Mais tarde, a hipótese austiniana de que haveria enunciados exclusivamente performativos e enunciados exclusivamente constatativos viria a ser abandonada, inclusive pelo próprio idealizador. Austin (1990 [1962]) havia tentado estabelecer critérios gramaticais para a caracterização dos verbos (como verbos na primeira pessoa serem próprios de performativos, por exemplo). No entanto, o autor refutou esse aspecto de sua teoria por compreender que vários elementos do critério gramatical não estavam bem fundamentados (AUSTIN, 1990 [1962]).

Ele percebeu, por exemplo, que enunciados até então considerados como constatativos poderiam apresentar verbos na primeira pessoa e que enunciados performativos poderiam simplesmente não apresentar verbos. Além disso, Austin (1990 [1962]) concluiu que todos os enunciados têm o potencial para desempenhar uma ação, não apenas os performativos. De acordo com Thomas (1995), os motivos pelos quais a hipótese de Austin não se confirmou são:

- (i) Não há um modo formal (gramatical) de distinguir verbos performativos de outros tipos de verbos.
- (ii) A presença de um verbo performativo não é garantia de que uma ação específica está sendo feita.
- (iii) Há formas de ‘fazer coisas com as palavras’ que não envolvem o uso de verbos performativos (THOMAS, 1995, p. 44).

Ao concluir que seria necessário recuar em sua hipótese sobre performativos e constativos, Austin (1990 [1962]) volta sua atenção à diferenciação e classificação das três dimensões dos atos de fala. Assim, o autor diferencia atos locucionários, atos ilocucionários e atos perlocucionários, cujas características são:

- (1) **Ato locucionário:** o enunciado em si, o ato físico de dizer algo.
- (2) **Ato ilocucionário:** o sentido pretendido pelo falante; sua intenção ao dizer algo. Também chamado de força ilocucionária.
- (3) **Ato perlocucionário:** o efeito que o enunciado proferido teve sobre o interlocutor; o resultado do ato (pretendido ou não pelo falante).

Assim, o enunciado em si é o ato locucionário, a intenção imbuída no ato locucionário corresponde ao ato ilocucionário (ou força ilocucionária) e o ato perlocucionário, por sua vez, será a consequência do enunciado, independentemente da intenção do enunciador.

Certamente, a força ilocucionária foi o aspecto da teoria austiniana que recebeu maior atenção e que teve maiores repercussões nos trabalhos corolários sobre os atos de fala. Dando seguimento aos estudos sobre os atos, Austin (1990 [1962], p. 122) ensaiou uma classificação de verbos ilocucionários em língua inglesa que, nas palavras do autor “explicitam a força ilocucionária de um proferimento, ou mostram qual é o ato ilocucionário que estamos realizando ao emití-lo”. Assim, o autor elaborou cinco classes gerais de verbos de acordo com sua força ilocucionária¹⁸. São elas:

- (1) **Veriditivos:** verbos como *absolvo*, *condeno* e *avalio* que, como o nome da categoria sugere, dão um veredito; exprimem uma sentença.
- (2) **Exercitivos:** verbos relacionados ao exercício de uma ordem ou de um comando. Alguns exemplos de exercitivos são os verbos *proclamo*, *nomeio* e *aconselho*;
- (3) **Compromissivos:** verbos que estabelecem uma relação de compromisso, promessa ou combinado, como *prometo*, *pretendo* e *defendo*;
- (4) **Comportamentais:** verbos relacionados a “atitudes e *comportamento social*” (AUSTIN, 1990 [1962], p. 123, destaque do autor) que dizem respeito as nossas

¹⁸ É importante ressaltar que Austin reforçou que essa foi apenas uma tentativa de classificação preliminar dos verbos.

reações frente à conduta de outras pessoas, como os verbos *agradeço*, *peço desculpas* e *seja bem-vindo*; e

- (5) **Expositivos**: verbos utilizados para argumentar, manifestar opiniões e expor ideias, como por exemplo os verbos *declaro*, *postulo* e *analiso*.

Searle (1979 [1995]) considerou a classificação verbal austiniana imprecisa em vários aspectos. De acordo com Penco (2006, p. 161), o autor rejeitou a taxonomia austiniana “por considerá-la demasiadamente intuitiva e sem um critério ordenado”. Para Searle, o ponto mais problemático é que Austin não apresenta os princípios sob os quais a classificação foi fundamentada. Consequentemente, a taxonomia apresentaria, na opinião do autor, uma confusão entre atos ilocucionários e verbos ilocucionários e sobreposição das categorias em diversos níveis. Então, em vistas de corrigir essas falhas e otimizar a teoria austiniana, Searle propôs uma taxonomia alternativa dos atos ilocucionários cujas categorias são:

- (1) **Assertivos**: os atos desta categoria podem ser avaliados como falsos ou verdadeiros, isto é, eles comprometem o falante - em vários níveis possíveis - em relação à veracidade de suas proposições. Há, portanto, uma condição de sinceridade para que o ato seja bem-sucedido. Searle usa como exemplos os verbos “*conclude*” (concluir), “*complain*” (reclamar) e “*deduce*” (deduzir).
- (2) **Diretivos**: por meio desses atos, o falante busca alcançar um resultado direto por parte do ouvinte, como quando sugere algo, faz um convite ou insiste para que ele faça alguma coisa. Alguns exemplos de verbos relacionados a esses atos são: “*ask*” (pedir), “*order*” (mandar), “*beg*” (insistir) e “*challenge*” (desafiar).
- (3) **Compromissivos**: esta categoria é a única que Searle adotou da taxonomia austiniana sem realizar grandes modificações. Sua única objeção foi quanto aos verbos classificados por Austin como compromissivos que, na opinião de Searle, não pertenceriam a essa classe (como “*intend*” [pretender], por exemplo).
- (4) **Expressivos**: os atos expressivos, como dar as boas-vindas, agradecer ou pedir desculpas, estão sujeitos à condição de sinceridade pois, ao proferi-los, o falante exprime seu estado psicológico acerca do conteúdo proposicional. De acordo com Searle, nesses casos, pressupõe-se a veracidade da proposição.

(5) **Declarativos:** as caracterizações dos atos declarativos são similares às descrições dos atos performativos conforme visto no início da teoria de Austin (1990 [1962]). De acordo com Searle, as declarações alteram o *status* dos objetos aos quais se referem. Nesse sentido, declarar é, também, realizar uma ação (como quando um juiz profere uma sentença, por exemplo). Há, na maioria dos casos, um componente institucional extralinguístico que, nas palavras de Searle, trata-se de “um sistema de regras constitutivas adicionadas às regras constitutivas da linguagem para que a declaração seja bem-sucedida” (SEARLE, 1979, p. 18). Desse modo, é a instituição extralinguística - como a igreja, o estado ou a justiça, por exemplo - quem legitima e valida o conteúdo proposicional. No entanto, há exceções ao princípio da instituição extralinguística, como pode ser visto no seguinte excerto do texto de Searle:

Há dois casos de exceções ao princípio de que toda declaração requer uma instituição extralinguística. Quando, por exemplo, Deus diz “Que haja luz”, isso é uma declaração. Em segundo lugar, há declarações que dizem respeito à língua em si, como por exemplo, quando alguém diz “Eu defino, abrevio, nomeio, chamo ou condecoro” (SEARLE, 1979, p. 18).¹⁹

Os desdobramentos das taxonomias austiniana e searleana tiveram grandes implicações na filosofia da linguagem e na linguística. Em relação à teoria austiniana, Thomas (1995) afirma que ainda que tenha entrado em colapso, sua relevância reside no fato de que Austin antecipou várias das questões que atualmente são de profundo interesse dos pragmaticistas. No entanto, o trabalho do autor recebeu críticas de diversas ordens. As principais delas foram as já comentadas observações feitas por Searle, seu sucessor no desenvolvimento da teoria e, possivelmente, o maior crítico de Austin²⁰.

Outra ressalva comum diz respeito ao fato de que o foco de Austin era excessivamente voltado ao falante, ignorando, assim, o fator dialógico que deveria ter orientado toda a

¹⁹ O autor menciona rapidamente uma classe decorrente da categoria de atos declarativos. Trata-se das declarações assertivas: diferentemente das declarações citadas na quinta categoria, as declarações assertivas compartilham com a categoria de atos assertivos o fato de que elas pressupõem uma condição de sinceridade. De acordo com o autor, “o juiz, o júri e o árbitro podem logicamente dizer mentiras, mas a pessoa que declara guerra ou nomeia para um cargo não pode mentir ao realizar o seu ato ilocucionário” (SEARLE, 1979, p. 19).

²⁰ Para Rajagopalan (1996), as críticas de Searle não fazem jus à proposta de Austin em sua teoria e não levam em conta as retificações feitas pelo autor em seus textos. Além disso, dada a proximidade entre ambos os autores (Searle foi aluno de Austin), as críticas de Searle foram amplamente acatadas pela comunidade acadêmica, “contaminando”, assim, as leituras posteriores acerca da teoria austiniana (RAJAGOPALAN, 1996).

concepção sobre a teoria dos atos de fala (MARCONDES, 2003)²¹. E mesmo o trabalho de Searle, cujo objetivo era preencher as lacunas deixadas por seu antecessor, foi alvo de críticas por não ter superado essa falha.

Thomas (1995, p. 46) afirma que um dos motivos responsáveis pelo colapso da teoria de Austin foi o fato de que o autor tentou “equiparar ‘fazer coisas com as palavras’ com a existência de um verbo performativo correspondente”. Searle já havia apontado para essa questão ao afirmar que Austin confundia verbos e atos performativos. No entanto, Ballmer e Brennenstuhl (1981, p. 57) indicam que essa mesma crítica poderia ser estendida à taxinomia searleana, uma vez que Searle “usa verbos como exemplos de atos ilocucionários sem deixar claro como é feita a seleção dos verbos que designam atos ilocucionários”.

Leech (1989, p. 175) critica ambos os autores por terem caído na “falácia dos verbos ilocucionários”. A esse respeito, o autor afirma:

Tanto Austin quanto Searle flertam com a Falácia da Performatividade e terminam por adotar a “Falácia dos Verbos Ilocucionários”. Acredito que essas duas coisas estão conectadas. Ou seja: o interesse que eles tinham pelos performativos implicitamente os influenciou a presumir que uma análise cuidadosa do significado de verbos ilocucionários poderia levar ao entendimento sobre a força ilocucionária (SEARLE, 1983, p. 175-6).

Apesar do ponto de encontro, o tratamento de Austin e Searle aos atos ilocucionários é distinto em vários aspectos. Para Silva (2016, p. 101), “a taxinomia [searleana] é pautada e formulada com métodos estruturalistas e análises linguísticas preocupadas em explicitar o dito de frases principais e subordinadas”. De acordo com a autora, isso se justifica em função das bases da teoria serem de natureza sintático-semântica.

De fato, os aspectos mais formais e semânticos da obra de Searle parecem tê-la distanciado da teoria idealizada por Austin. Nesse sentido, esses aspectos também distanciam a obra de um tratamento pragmático aos atos de fala (MARCONDES, 2003). Marcondes (2003, p. 35), apesar de não rejeitar as classificações searleanas, afirma que análises de atos de fala precisam considerar os elementos contextuais, os aspectos perlocucionários e a “comparação entre objetivo declarado e realização efetiva” para que seja

²¹ Essa postura pode ser encarada como mero vestígio da já comentada tendência lógico-positivista que regia a maior parte dos estudos sobre a filosofia da linguagem à época do desenvolvimento da teoria. No entanto, Marcondes (2003, p. 31) vê essas críticas com reservas pois, apesar de não serem completamente infundadas, na opinião do autor: “mesmo nas versões iniciais da teoria as definições do ato de fala indicam a necessidade de consideração dos aspectos interacionais de sua realização”.

de fato realizada no âmbito da pragmática. Desse modo, a análise pragmática e as análises formal e semântica funcionariam como abordagens complementares. Entretanto, o autor acredita que esse tipo de análise pragmática não tem recebido a devida atenção nos estudos sobre os atos de fala (MARCONDES, 2003).

A questão contextual, apontada por Marcondes (2003) como condição necessária para a análise pragmática, é um elemento problemático nas teorias de Austin e Searle. De acordo com Mey (2001 [1993]), os exemplos elencados por ambos os autores no desenvolvimento de suas categorias são observáveis apenas nas situações por eles simuladas e não há a inclusão de fatores contextuais nos critérios de classificação dos atos de fala, o que é questionável de um ponto de vista pragmático se levarmos em conta que

como pragmaticistas, devemos prestar muita atenção às condições contextuais ao descrever atos de fala e o uso da língua em geral. Se as condições contextuais para que um ato de fala em particular seja realizado não são encontradas, então simplesmente não haverá ato de fala, não importa o que é dito ou escrito (MEY, 2001 [1993], p. 126).

O recorte da teoria apresentado até o momento retratou uma concepção dos atos de fala que é, muitas vezes, estruturada, generalizada e pouco contextualizada. Além disso, os elementos implícitos subjacentes à produção da maior parte dos atos de fala - muito provavelmente o aspecto que mais interessaria a uma análise pragmática - não são abordados de forma satisfatória.

Marcondes (2003, p. 35) afirma que, como um método de análise da linguagem, a teoria dos atos de fala “parece restringir-se a características manifestas dos atos de fala [...] não dispondo de ferramentas para uma análise mais profunda que leve em conta os elementos implícitos incluindo o caráter indireto de certos atos”. Assim, o autor sugere que a saída para dar um caráter mais pragmático às análises dos atos de fala possa ser a combinação da análises de atos de fala indiretos com elementos do princípio cooperativo de Grice, temas esses que serão debatidos nas próximas seções²².

²² A despeito de estar tratando da teoria dos atos de fala, penso que uma crítica cabível à hipótese de Austin e Searle seja o fato de que seus trabalhos não pressupunham a negociação de sentidos que se dá por meio da interação. As teorias de ambos os autores lidaram com o sentido como sendo produzido pelo falante, isoladamente, a partir daquilo que ele desejava significar por meio de seus enunciados. Entretanto, a própria dicotomia “falante” e “ouvinte” é passível de ser questionada uma vez que esses termos não refletem o fato de que, na interação, esses papéis se alternam constantemente, sendo assim substituídos nas análises por “enunciador” e “interlocutor”, respectivamente. O termo ato de fala, por sua vez, foi substituído por “ato discursivo” pois acredito que a perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1992) abrange a natureza dialógica,

1.2 A indiretividade dos atos de fala e o Princípio Cooperativo de Grice

De acordo com Searle (1975), os atos de fala mais simples são aqueles por meio dos quais a pessoa diz exatamente aquilo que quis dizer, ou seja, são atos de fala de ordem direta nos quais existe ampla equivalência entre a forma (o tipo de enunciado) e a função (a força ilocucionária) do ato. No entanto, são comuns os casos em que a forma e a função dos atos não são completamente equivalentes, isto é, muitas vezes nossos enunciados correspondem à força ilocucionária almejada ao mesmo tempo em que dizem um “algo a mais” que não foi verbalizado (SEARLE, 1975, p. 168). A esses atos o autor dá o nome de atos de fala indiretos.

Searle (1975, p. 169) traz o exemplo de um diálogo entre dois alunos no qual o primeiro diz “*Vamos ao cinema hoje à noite?*” e o outro responde “*Preciso estudar para uma prova.*” Nesse diálogo, a função do primeiro enunciado é a de um convite e a forma verbal “*vamos*” explicita a função desejada pelo falante. Portanto, a forma do enunciado equivale à força ilocucionária do ato. Entretanto, a função do segundo enunciado é, claramente, a de uma rejeição ao convite feito, ainda que estruturalmente não apresente elementos explícitos de rejeição (como seria o caso se o segundo estudante simplesmente tivesse respondido “*Não*”, por exemplo). Então, nessa situação, o primeiro enunciado corresponderia a um ato de fala direto e o segundo a um ato de fala indireto.

Mey (2001) afirma que no curso da interação, atos indiretos ocorrem com muito mais frequência do que atos diretos. Isso porque, segundo o autor, eles são, frequentemente, o meio mais eficaz de realizar ações diretas. Thomas (1995, p. 122) afirma que “as pessoas obtêm vantagens e evitam consequências negativas ao lançar mão da indiretividade”. Retomando o diálogo de Searle (1975) como exemplo, uma resposta mais diretiva ao convite feito pelo primeiro estudante (como “*Não posso*” ou “*Não quero*”) poderia ter impactos desastrosos no relacionamento dos interactantes. Essa é uma das razões pelas quais recorremos à indiretividade com tanta frequência.

A questão que se coloca a esta altura é: como compreendemos atos indiretos? Mey (2001) afirma que há duas maneiras de abordar essa questão: a primeira explica a compreensão da indiretividade em termos filosófico-semânticos (abordagem seguida por Searle, por

interacional da comunicação e está em mais harmonia com o eixo teórico desta pesquisa e com as concepções teóricas do Celpe-Bras.

exemplo); a segunda abordagem, de natureza pragmática, busca tratar dessa questão a partir da observação dos efeitos que os atos de fala produzem sobre os interactantes, tomando sempre o contexto como fator anterior e imprescindível a qualquer classificação.

Creio que uma abordagem mais afinada com a pragmática seja o Princípio Cooperativo desenvolvido por Grice (2006 [1975]). Um dos interesses da teoria é a compreensão do porquê conseguimos extrair o significado daquilo que não foi dito diretamente e quais são os mecanismos pelos quais a indiretividade é gerada e compreendida no curso da interação. No trabalho de Grice (2006 [1975]), a indiretividade está relacionada ao conceito de implicatura conversacional, que, em resumo, é o sentido adicional que empregamos em nossos enunciados; em outras palavras, trata-se do “algo a mais” citado por Searle ao falar sobre atos de fala indiretos.

O Princípio Cooperativo prevê que ao interagir, os interactantes também estão tacitamente empreendendo esforços cooperativos para que sejam mutuamente compreendidos. Nesse sentido, o princípio é resumido por Grice (2006, [1975], p. 45) da seguinte maneira: “faça sua contribuição conversacional, tal como é requerida, no momento em que ela ocorre, para o propósito ou direção do câmbio conversacional no qual você está engajado”. Para o autor, isso só é possível graças a algumas leis universais que regem os atos comunicativos. O autor condensou essas leis em máximas conversacionais distribuídas em quatro categorias:

- (1) **Quantidade:** nesta categoria residem duas máximas; a primeira prevê que a contribuição do falante deve ser informativa e a segunda postula que as informações dadas não devem ultrapassar os limites do que é necessário para que o ato comunicativo ocorra.
- (2) **Qualidade:** esta categoria indica que os falantes devem tentar ser verdadeiros em suas contribuições. O autor apresenta, então, duas máximas que indicam que 1. o falante não deve afirmar o que não acredita ser verdadeiro e 2. não deve afirmar coisas das quais tem pouca evidência.
- (3) **Relevância:** apenas uma máxima opera nesta categoria e ela indica que as contribuições do falante devem ser relevantes e “apropriadas às necessidades imediatas de cada estágio” da interação (GRICE, 2006 [1975], p. 47).

- (4) **Modo:** diferentemente das anteriores, esta categoria não lida com *o que é dito* e sim com *o modo como* as contribuições são feitas. As quatro máximas desta categoria indicam que o falante deve 1. evitar obscuridade de expressão; 2. evitar ambiguidade; 3. ser breve; e 4. ser ordenado.

É importante ressaltar que as máximas conversacionais não devem ser lidas como conselhos ou sugestões para uma boa etiqueta conversacional. Thomas (1997a) afirma que a definição do autor para o Princípio Cooperativo é ambígua e inconsistente e que há várias críticas que podem ser feitas à teoria. No entanto, essa interpretação comum - que segundo a autora pode ser fruto da escolha de Grice por verbos no modo imperativo - não se confirma se levarmos em conta que

está claro em tudo mais que ele escreveu que seu objetivo principal era simplesmente descrever comportamentos linguísticos que, no geral, são observados pelas pessoas durante a conversa a menos que desejem gerar uma implicatura, estejam deliberadamente planejando enganar ou sejam impedidas de fazê-lo por algum motivo (p. ex., nervosismo, compreensão inadequada da língua) (THOMAS, 1997b, p. 391).

Como é possível identificar no excerto apresentado, há ocasiões em que - intencionalmente ou não - deixamos de atender ao princípio cooperativo e às máximas conversacionais. De acordo com Grice (2006 [1975]), isso pode ocorrer pelos seguintes motivos: 1. o falante viola uma máxima de maneira discreta e não intencional e, por isso, corre o risco de ser interpretado de forma indesejada; 2. o falante explicitamente rejeita seguir tanto a máxima quanto o princípio cooperativo, como quando viola a máxima relacionada à quantidade ao afirmar “*Não posso dizer mais do que isso; meus lábios estão selados*” (GRICE, [1975] 2006, p. 49); 3. o falante se vê diante de uma colisão de máximas na qual a observância a uma máxima implica no desrespeito a outra; e 4. o falante desobedece a uma máxima de maneira flagrante e incontestável para todos os envolvidos.

As implicaturas conversacionais são geradas quando deixamos de atender a uma máxima, porém, elas não ocorrem em todos os casos citados anteriormente. No primeiro caso, em que o falante viola a máxima, não há implicatura porque o sentido adicional decorrente da violação não foi intencional. No segundo caso, o falante opta por não se comprometer e não gerar implicaturas conversacionais. Conforme afirma Grice (2006 [1975]), os casos 3 e 4 (a

suspensão e a desobediência às máximas) são os únicos nos quais as implicaturas conversacionais são geradas.

Thomas (1997b) afirma que uma grande falha na teoria de Grice é que ela não explica como o interlocutor diferencia uma violação não intencional de uma infração intencional. No mesmo sentido, Watts (2003) critica o fato de que a teoria griceana não aborda a questão do que ocorre quando as implicaturas não acontecem em conformidade com a intenção do falante. Segundo este autor, o princípio cooperativo parece presumir “que o co-participante conseguirá reconstruir o sentido pretendido facilmente, mas não temos como saber de que forma isto acontece ou o que ocorre se ele ou ela entender de forma ‘errada’” (WATTS, 2003, p. 208). Acredito que essas falhas ocorram porque na teoria de Grice, assim como nas teorias citadas até o momento, o fator da interlocução não é observado, ao menos não de forma satisfatória.

Além da crítica quanto à natureza pouco interacional da teoria, concordo com Watts (2003) quando o autor afirma que a quantidade de máximas apresentadas por Grice é insatisfatória se considerarmos que sua premissa era estabelecer máximas universais. Além disso, várias outras críticas têm sido feitas ao princípio cooperativo, algumas delas bastante severas²³. Apesar de reconhecer que o princípio cooperativo é permeado de lacunas, Thomas (1997a) ressalta em seu texto escrito há mais de duas décadas que a importância da teoria para os estudos linguísticos é inegável e que várias dessas lacunas estavam sendo preenchidas à época por outras teorias de bases pragmáticas. A principal delas, segundo a autora, é a teoria da Polidez. Acreditando que o não atendimento às máximas da polidez pode ocorrer em função de demandas concernentes à polidez, resta compreender qual é o papel da Polidez nos estudos pragmáticos e de que forma a teoria avança a discussão estabelecida até o momento. A próxima seção trata desta questão.

1.3 - Polidez

A polidez tem sido interpretada como “uma estratégia (ou uma série de estratégias) empregadas por um falante para alcançar uma série de objetivos, como promover ou manter

²³ Ver Davis (2007).

relações harmoniosas” (THOMAS, 1995, p. 157-8). Na visão de Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 71),

A polidez pode ser concebida como um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas. As formas de polidez estão vinculadas não só a determinada cultura, mas também à língua dessa sociedade.

Antes de mencionar algumas das principais obras no campo da polidez, penso ser importante referir-me brevemente às contribuições de Goffman (1967) acerca da noção de face. Esse conceito veio a ser uma das palavras-chave no estudo sobre a polidez e está vinculado às seguintes expressões idiomáticas da língua inglesa: *to lose face* (perder a face²⁴), ou seja, aparentar fraqueza, sentir-se humilhado e/ou desrespeitado; e *to save face* (preservar a face), isto é, resguardar a própria reputação, evitar aparentar fraqueza.

A noção de face, no estudo goffmaniano, diz respeito ao “valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma” (GOFFMAN, 1967, p. 5). Para o autor, é nossa intenção, durante qualquer interação face a face, manter nossa face e preservá-la uma vez que isso influencia nossa imagem diante das pessoas e, conseqüentemente, afeta a construção de nossas relações interpessoais. Entretanto, a tentativa de preservação da própria face ocorre concomitantemente ao desejo de preservar a face do outro. O autor estabelece que

a pessoa terá dois pontos de vista - uma orientação defensiva em relação à preservação da própria face e uma orientação protetiva em relação à preservação da face do outro. Algumas práticas serão primordialmente defensivas e outras primordialmente protetivas, apesar de que, no geral, espera-se que as duas perspectivas sejam assumidas ao mesmo tempo. Ao tentar preservar a face do outro, a pessoa deve escolher uma tática que não implique na perda da sua própria face; ao tentar proteger a própria face, a pessoa deve considerar que sua ação pode acarretar a perda da face do outro (GOFFMAN, 1967, p. 14).

Assim, além de preservar e manter a nossa própria face, podemos também oferecer a face ao outro, ou seja, diminuir nosso valor positivo para aumentar o do nosso interlocutor. Segundo Goffman (1967), a atividade social é um sistema organizado ritualmente no qual o trabalho de face é colocado em prática. Por “trabalho de face”, Goffman (1967, p. 12) refere-se “às ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo

²⁴ Embora alguns autores traduzam “*face*” como “rosto”, optei por “face” por ser a expressão mais comum nos estudos sobre o tema.

consistente com a face”. Dentro do ritual que rege a interação face a face, há duas formas básicas de colocar o trabalho de face em prática que, em minha opinião, representam estratégias de manutenção e preservação da própria face bem como da face do outro:

- (1) **Processo de evitação:** nesse processo, os participantes evitam interações nas quais há potencialidades de ameaças à face. Isso pode ocorrer a partir de estratégias defensivas (mudar de assunto; alterar o rumo da atividade) ou protetivas (ser discreto; demonstrar respeito; utilizar de humor).
- (2) **Processo corretivo:** nesse processo ocorre a tentativa de correção dos efeitos das ameaças que não puderam ser evitadas pelo processo de evitação. Essa tentativa envolve as quatro seguintes fases: desafio, estratégia “pela qual os participantes assumem a responsabilidade de chamar a atenção para a má conduta” (GOFFMAN, 1967, p. 20); oferta, na qual o participante tenta reparar os danos da ameaça oferecendo sua face ao outro, isto é, demonstrando que o ato de ameaça não foi intencional, que não deve ser levado a sério ou que por influências externas ele não pôde agir como de costume; aceitação, quando o receptor da ameaça aceita a oferta e restabelece a harmonia entre os participantes; e agradecimento, quando o autor da ameaça demonstra gratidão por ter sido desculpado.

Assim como Grice (1975), Goffman (1967) postula que toda prática interacional busca ser cooperativa por natureza; entretanto, diferentemente daquele autor, cujos apontamentos sobre a cooperação se deram na filosofia da linguagem, o trabalho de Goffman nasce no berço da sociologia, abarcando assim aspectos bastante relevantes acerca das práticas sociointeracionais. Sua obra serviu como ponto de partida para várias das reflexões feitas na linguística sobre a polidez como estratégia de manutenção e preservação de faces, como pode ser visto nas obras de Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987).

1.3.1 - Lakoff (1973)

Um dos trabalhos seminais no âmbito da polidez foi apresentado por Lakoff (1973). Nele, a autora sustenta a necessidade de inclusão da dimensão pragmática na análise do

conteúdo dos atos de fala. Tomando a ambiguidade como exemplo, Lakoff (1973, p. 295) apresenta o seguinte enunciado: *“Feche a janela, por favor”*. Conforme afirma a autora, esse enunciado se configura de formas distintas a depender da relação entre os interactantes. Assim, caso o enunciador esteja em uma posição igualitária com o interlocutor ou caso seja subordinado a ele, o sentido do enunciado pode ser *“Estou pedindo para que você faça isso como um favor já que não posso te obrigar a fazê-lo”* (LAKOFF, 1973, p. 295). Contudo, caso o enunciador esteja em uma posição hierárquica superior à do interlocutor, o uso do *“por favor”* é meramente convencional e seu sentido real pode ser algo como *“Estou te pedindo para fazer isso mas tenho o poder de te obrigar a fazê-lo. Estou apenas agindo como uma pessoa legal”* (LAKOFF, 1973, p. 295).

Segundo a autora, atos de fala como o do exemplo apresentado não podem ser observados apenas em função de seus aspectos sintáticos e semânticos; eles precisam ser examinados à luz da pragmática a partir da observação “[d]a relação entre os participantes do diálogo e sua situação no mundo real” (LAKOFF, p. 1973. 295). Portanto, ela sugere que assim como existem regras sintáticas e semânticas que determinam se um ato de fala é aceitável ou não, regras de ordem pragmática também deveriam ser incorporadas à gramática²⁵.

Lakoff (1973, p. 296) apresenta, então, duas regras²⁶ relativas à competência pragmática: (1) “seja claro”; e (2) “seja polido”. A autora relaciona a primeira regra às máximas conversacionais de Grice (referentes à quantidade, qualidade, relevância e modo, conforme visto na seção anterior) e postula que as regras conversacionais griceanas “funcionam como regras para que o falante revele o conteúdo denotativo de seu ato de fala tão claramente e com o mínimo de confusão quanto for possível” (LAKOFF, 1973, p. 297).

Para Lakoff (1973), quando há a necessidade de optar entre ser claro ou polido, costumamos respeitar a segunda regra em detrimento da primeira. A autora acredita que para os propósitos interacionais, ser agradável, estreitar nossa relação com o interlocutor e fazer com que ele se sinta bem costuma ser visto como uma necessidade mais importante do que a de apresentar nossas proposições de forma clara e ordenada.

²⁵

²⁶ Optei por manter todas as expressões conforme apresentadas pelos autores. Entretanto, concordo com Albuquerque (2015, p. 124) quando o autor ressalta que “a escolha lexical da palavra regras não é tão adequada e revela certo resquício da pragmática ortodoxa em tentar regular, sem negociação, aspectos sociointeracionais”.

Esse objetivo é alcançado por meio da observância às três regras da polidez propostas pela autora: (1) “não seja impositivo”: diz respeito à necessidade de preservar o espaço do outro e não invadir sua intimidade; (2) “ofereça opções”: serve para casos onde é necessário fazer com que o interlocutor não se sinta coagido, isto é, que ele sinta “que a escolha de como agir ou do que fazer” é dele (BROWN, 1976, 244); e (3) “faça com que o interlocutor se sinta bem - seja amigável”: é responsável por “produz[ir] um senso de camaradagem entre o falante e o interlocutor” (LAKOFF, 1973, p. 298). A seguir, sistematizo as regras e suas respectivas estratégias:

Quadro 1: Regras e estratégias de polidez de Lakoff (1973)

| REGRAS DE POLIDEZ | ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ |
|---|---|
| <p>1. Não seja impositivo</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mantenha-se indiferente às questões alheias; 2. Peça autorização antes de formular perguntas de cunho pessoal (caso seja necessário fazê-lo); 3. Opte por orações impessoais e, preferencialmente, no modo passivo; 4. Opte por chamar o interlocutor pelo sobrenome; e 5. Utilize termos técnicos |
| <p>2. Ofereça opções</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Permita que seu interlocutor faça suas próprias escolhas; 2. Deixe as opções abertas para o seu interlocutor; e 3. Faça uso de eufemismos |
| <p>3. Faça com que o interlocutor se sinta bem - seja amigável</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Chame o interlocutor pelo apelido ou pelo primeiro nome; 2. Deixe-o confortável; 3. Faça elogios; e 4. Utilize expressões como “você sabe”, “tipo”, “quer dizer” |

Fonte: Lakoff (1973), traduzido e adaptado por mim.

Lakoff (1973) enfatiza o fato de que a ordem de prioridade e o modo de operação das regras podem variar de acordo com a cultura ou de preferências individuais. Desse modo, pode ser que um ato seja considerado como impositivo em determinada cultura e que seja bastante apreciado em outra²⁷. Ainda, pode ser que deliberadamente deixemos de atender a

²⁷ A autora usa como exemplo o ato de arrotar após as refeições que, em várias culturas pode ser visto como impolido, mas que na China é visto como um elogio à pessoa que preparou a comida. Especificamente nesse caso, a necessidade de observância à terceira máxima, que postula que devemos fazer com que nosso interlocutor se sinta bem, se sobrepõe às máximas (1) e (2).

uma regra. Porém, Lakoff (1973) reforça que a variedade no modo como as regras operam não compromete sua existência em todas as culturas. Na compreensão da autora, as máximas da polidez são universais, mas, assim como nenhuma sociedade é homogênea, as manifestações da polidez também não são (LAKOFF, 1973).

A despeito do pioneirismo de Lakoff (1973) e de suas inegáveis contribuições para a teoria da polidez, concordo com Albuquerque (2016, p. 360) quando o autor afirma que “os estudos da autora, por mais que tentassem avançar para a esfera pragmática, ainda residiam no domínio frástico, transitando, sobretudo, nas esferas sintático-semânticas”. Porém, compreendo que os princípios de polidez apresentados pela autora representam uma importante ampliação das máximas de Grice (1975).

1.3.2 Leech (1983)

As contribuições de Leech (1983) para a teoria da polidez também são desenvolvidas tendo o Princípio Cooperativo (GRICE, 1975) e a teoria sobre a face (GOFFMAN, 1967) como ponto de partida. De acordo com o autor, apesar de o Princípio Cooperativo (GRICE, 1975) contemplar questões referentes à relação entre sentido e força, ele não foi capaz de explicar como essa relação acontece em casos de frases não declarativas e tampouco de demonstrar porque recorremos à indiretividade em nossos enunciados. O autor sugere que isso é reflexo da orientação logicista da perspectiva griceana e propõe, então, um resgate do Princípio Cooperativo a partir da aplicação de princípios pragmáticos. Para o autor, o estudo sobre a polidez se faz necessário na medida em que complementa o Princípio Cooperativo e repara algumas de suas limitações (LEECH, 1983).

Oliveira et al. (2017, p. 366) afirmam que o modelo de Leech (1983) considera a polidez “como uma restrição do comportamento humano que nos faz evitar discordância e ofensas comunicativas por um lado e, por outro, nos faz manter ou aumentar a cortesia comunicativa”. Assim, ele sugere a existência de polidez positiva e polidez negativa. A polidez positiva diz respeito a uma série de estratégias que podem “maximizar a polidez de ilocuções polidas” e a polidez negativa está relacionada às estratégias empregadas para “minimizar a impolidez de ilocuções impolidas” (LEECH, 1983, p. 83-4).

Segundo Leech (1983, p. 107), “a polidez é essencialmente assimétrica: o que é polido em relação a *h* ou a alguma terceira parte será impolido em relação a *s* e vice-versa”. Assim como Grice (1975) em relação à conversação, Leech (1983) aposta na existência de máximas que, em sua visão, explicam a assimetria da polidez: a **máxima do tato** indica que o custo do outro deve ser minimizado ao passo que o benefício do outro deve ser maximizado; a **máxima da generosidade** postula que o falante deve minimizar a depreciação do outro e maximizar o custo para si mesmo; a **máxima da modéstia** sugere que a aceitação de si mesmo (como o orgulho e a vaidade) seja minimizada ao passo que a depreciação de si mesmo e a honra do outro devem ser maximizadas; a **máxima do acordo** indica que o desacordo com o outro deve ser minimizado e o acordo maximizado; a **máxima da simpatia** declara que a simpatia deve ser maximizada e a antipatia minimizada; e a **máxima da aprovação** indica que devemos minimizar a depreciação do outro e maximizar sua aprovação.

Mais tarde, Leech (2014) reformulou o Princípio da Polidez e incluiu as máximas dentro de um conceito maior chamado por ele de *General Strategy of Politeness* (Estratégia Geral de Polidez). Esse conceito diz respeito ao fato de que, “com o objetivo de ser polido, S [o falante] expressa ou deixa implícito sentidos que associam valor favorável em relação a H [o ouvinte] ou associam um valor desfavorável em relação a H” (LEECH, 2014, p. 90). Além disso, o autor acrescentou mais quatro máximas ao seu modelo, a saber: opinião reticente; sentimento reticente; obrigação (do falante para com o ouvinte); e obrigação (do ouvinte para com o falante). O quadro a seguir demonstra como as máximas operam como Estratégia Geral de Polidez:

Quadro 2: Máximas da Estratégia Geral de Polidez de acordo com Leech (2014)

| Máximas da Estratégia Geral de Polidez | | | |
|--|----------------------|---------------------|-------------------------|
| Máximas (expressas no modo imperativo) | Máximas relacionadas | Categoria da máxima | Classes de atos de fala |
| (M1) atribua um valor alto aos desejos do ouvinte | Generosidade, Tato | Generosidade | Comissivos |
| (M2) atribua um valor baixo às necessidades do falante | | Tato | Diretivos |
| (M3) atribua um valor alto às qualidades do ouvinte | | Aprovação | Elogios |

| | | | |
|--|---------------------|--|---|
| (M4) atribua um valor baixo às qualidades do falante | Aprovação, Modéstia | Modéstia | Auto-depreciação |
| (M5) atribua um valor alto às obrigações do falante em relação ao ouvinte | Obrigação | Obrigação (do falante em relação ao ouvinte) | Pedir desculpas, agradecer |
| (M6) atribua um valor baixo às obrigações do ouvinte em relação ao falante | | Obrigação (do ouvinte em relação ao falante) | Responder aos agradecimentos e pedidos de desculpas |
| (M7) atribua um valor alto às opiniões do ouvinte | Opinião | Concordância | Concordar, Discordar |
| (M8) atribua um valor baixo às opiniões do falante | | Opinião reticente | Dar opiniões |
| (M9) atribua um valor alto aos sentimentos do ouvinte | Sentimento | Simpatia | Parabenizar, Comiseração |
| (M10) atribua um valor baixo aos sentimentos do falante | | Sentimento reticente | Suprimir os sentimentos |

Fonte: Leech (2014), traduzido e adaptado por mim.

1.3.3 Brown e Levinson (1987)

O modelo de polidez de Brown e Levinson (1987) é uma das obras mais repercutidas nos estudos linguísticos, tanto por suas imensas contribuições à teoria da polidez quanto pelas controvérsias que o circundam. Nele, os autores retomam a noção goffmaniana de face e avançam ao postular que todos nós temos uma face negativa e uma face positiva. A face positiva é definida pelos autores como nossa autoimagem positiva - vinculada ao desejo de sermos aprovados e apreciados - e a face negativa está relacionada à necessidade de preservação do nosso território pessoal e ao desejo de não termos nossas ações restringidas pelos outros participantes da interação (BROWN; LEVINSON, 1987).

Embora façamos esforços cooperativos mútuos para a manutenção de nossas faces positivas (uma vez que todos os participantes da interação compartilham da vulnerabilidade de suas respectivas faces), é evidente que certos tipos de ações representam ameaças às faces dos interactantes (BROWN; LEVINSON, 1987). Esses atos ameaçadores à face (*face threatening act* - FTA) podem ser direcionados tanto à face positiva quanto à face negativa. Os atos potencialmente ameaçadores da face **positiva** são:

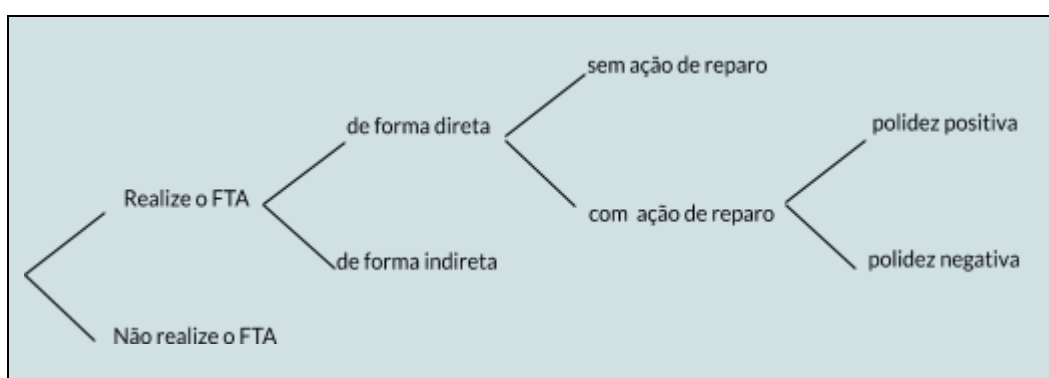
- (1) **FTAs que ameaçam a face positiva do falante**, como choro ou riso descontrolado, aceitação de elogios, confissão de culpa ou qualquer outro ato que coloque o falante em uma posição de desconforto.
- (2) **FTAs que ameaçam a face positiva do ouvinte** - denotam falta de consideração do falante pelas necessidades e desejos da face do ouvinte, como:
 - (a) Atos que demonstram uma avaliação negativa do falante em relação à face positiva do ouvinte, como críticas, insultos, discordâncias, acusações, entre outros; e
 - (b) Atos que demonstram que o falante é indiferente à face positiva do ouvinte, como demonstração de descontrole emocional e menções a assuntos tabus ou polêmicos (como sexo, religião, política, entre outros).

Já os atos potencialmente ameaçadores à face **negativa** são:

- (1) **FTAs que ameaçam a face negativa do falante**: são atos que ofendem a face negativa do falante, como demonstrações de gratidão, ofertas e promessas que ele não deseja cumprir, etc.
- (2) **FTAs que ameaçam a face negativa do ouvinte**:
 - (a) Atos que pressupõem uma ação futura do ouvinte e que, portanto, o pressionam a agir (ou deixar de agir) de determinada maneira, como por exemplo quando o falante dá ordens, faz pedidos, sugere, aconselha, ameaça ou alerta o ouvinte;
 - (b) Atos que pressupõem ações futuras (positivas) do falante em relação ao ouvinte e que o pressionam a aceitar ou rejeitar a ação. Alguns exemplos desse tipo de ato são ofertas e promessas; e
 - (c) Atos que pressupõem desejo do falante em relação ao ouvinte ou aos bens do ouvinte e que fazem com que este sinta que precisa “agir para proteger ou dar o objeto de desejo” ao falante, como em casos de elogios e demonstração de inveja ou admiração por parte do falante (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 66).

Conforme Brown e Levinson (1987, p. 67) advertem, é possível que algumas dessas classificações se sobreponham pois “alguns FTAs ameaçam intrinsecamente tanto a face positiva quanto a face negativa (como reclamações, interrupções, ameaças, fortes demonstrações de emoções, solicitações de informações pessoais)”. Os autores afirmam, ainda, que a racionalidade dos agentes envolvidos na interação os leva a evitar os FTAs ou a lançar mão de estratégias que possam minimizar seus efeitos (BROWN; LEVINSON, 1987). A figura a seguir representa as estratégias elencadas pelos autores para a realização dos FTAs:

Figura 1: Estratégias possíveis para a realização de FTAs



Fonte: Brown e Levinson (1987, p. 69, traduzido e adaptado por mim).

Conforme afirmam Brown e Levinson (1987, p. 69), as estratégias de FTAs indiretos “incluem metáfora e ironia, perguntas retóricas, eufemismos, tautologias e todo tipo de pista que indique o que o falante deseja comunicar sem que ele precise fazê-lo diretamente, de modo que o sentido seja negociável em alguma medida”. Dessa forma, o falante não se compromete e os riscos à face são de certa forma amenizados.

Ao optar por realizar um FTA de forma direta, os participantes devem optar ainda por realizá-lo com ou sem ações reparadoras. Ações de reparo são mitigadores que buscam compensar ou neutralizar o dano à face. Ao dispensar o uso de reparo, os participantes realizam o FTA da forma mais concisa e direta o quanto for possível, assumindo os riscos de provocarem danos às faces (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 69). As circunstâncias nas quais FTAs sem ação de reparo ocorrem são:

[Q]uando o falante não teme retaliação por parte do interlocutor, como por exemplo em circunstâncias nas quais (a) S e H concordam tacitamente que a relevância das exigências da face pode ser suspensa em função da urgência ou da eficiência do ato; (b) quando o dano à face de H é *muito* pequena, como em ofertas, pedidos e

sugestões que são claramente do interesse de H e que não exigem grandes sacrifícios de S (como em ‘Venha aqui’ ou ‘Sente-se’); e quando S é muito superior a H em termos de poder ou pode engajar a audiência a ajudá-lo a destruir a face de H sem perder a sua própria (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 69, destaque dos autores).

Como a Figura 1 demonstra, é na ocasião de realização de FTAs com ações de reparo que os conceitos de polidez positiva e polidez negativa surgem no modelo de Brown e Levinson (1987). Para os autores, a polidez positiva é direcionada à face positiva do interlocutor e, ao lançar mão dela, o falante utiliza estratégias de modo a demonstrar que, em algum nível, ele e o ouvinte possuem interesses em comum (BROWN; LEVINSON, 1987). Assim, as ameaças à face são drasticamente reduzidas pois todos os interactantes compartilham do desejo de serem socialmente aceitos e reconhecem esse desejo uns nos outros. A polidez negativa, por sua vez, é direcionada à preservação da face negativa do falante. Ao utilizá-la, o falante evita invadir a face do ouvinte e se impor. A seguir, apresento as estratégias de polidez positiva e polidez negativa conforme apresentadas por Brown e Levinson (1987):

Quadro 3: Estratégias de Polidez de acordo com Brown e Levinson (1987)

| ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ | |
|---|---|
| Polidez Positiva | Polidez Negativa |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Corresponda às necessidades e aos interesses do ouvinte; 2. Exagere na demonstração de interesse, aprovação e simpatia pelo ouvinte; 3. Intensifique o interesse pelo ouvinte; 4. Utilize marcas de identidade de grupo; 5. Busque a concordância entre os participantes; 6. Evite discordâncias; 7. Pressuponha, crie e declare pontos em comum; 8. Faça piadas; 9. Afirme ou pressuponha o conhecimento e preocupação de S pelos interesses de H; 10. Ofereça, prometa; 11. Seja otimista; 12. Inclua tanto S quanto H na atividade; 13. Dê ou peça por razões; 14. Presuma e exerça reciprocidade; e 15. Ofereça benefícios a H (bens, simpatia, compreensão e cooperação). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Seja direto/convencionalmente indireto; 2. Questione, seja evasivo; 3. Seja pessimista; 4. Minimizar o grau da imposição; 5. Demonstre respeito, consideração; 6. Peça desculpas; 7. Seja impessoal, evite pronomes como “eu” e “você”; 8. Profira o FTA como uma regra geral; 9. Nominalize; 10. Seja direto, aja como se estivesse em débito com o interlocutor ou exima-o de dívidas com você. |

Fonte: Brown e Levinson (1987), traduzido e adaptado por mim.

Para Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 42), uma das principais contribuições do modelo de Brown e Levinson (1987) foi o fato de os autores terem conjugado as teorias de Searle e Goffman e terem resgatado a compreensão sobre os atos de fala “considerando esses atos em relação aos efeitos que podem ter sobre a imagem das partes presentes e, ao mesmo tempo, tornando esta noção apta para servir de base a uma nova teoria sobre a cortesia”.

Outra grande contribuição, segundo a mesma autora, foi o fato de o modelo ter avançado em relação à compreensão do porquê empregamos a indiretividade nos atos de fala. De acordo com a autora, “tendo aspectos menos coercitivos, a formulação indireta brutaliza menos a face do destinatário: o custo cognitivo suplementar (tanto para o codificador quanto para o decodificador) se compensa amplamente” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004, p. 43).

1.3.4 Redimensionando a teoria da Polidez

O modelo de Brown e Levinson (1987) foi alvo de diversas críticas. Kerbrat-Orecchioni (2004) afirma que a teoria tem sido vista, com razão, como pessimista e até mesmo paranoica. De fato, o tom adotado pelos autores parece sugerir que os interactantes estão constantemente sendo ameaçados uns pelos outros; até mesmo atos como agradecimentos ou elogios serviriam ao propósito de preservar a própria face e nunca ao de valorizar a do outro (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). A autora propõe, então, a existência de *face flattering acts* (FFA) ou atos valorizadores da face. Nesse sentido, elogios e agradecimentos **podem** ser vistos como valorizadores e não como ameaçadores; no entanto, somente por meio do contexto é possível depreender a real função de um ato. Em relação ao elogio, Albuquerque (2016) afirma:

Diferentemente da visão clássica acerca do elogio, como ação que almeja ser amigável com o outro (LAKOFF, 1973), de modo a apreciá-lo e enaltecê-lo, no reconhecimento de suas qualidades (LEECH, 1983), fortalecendo, desse modo, sua face positiva (BROWN & LEVINSON, 1987), entendemos que essa estratégia encontra-se sobre a linha tênue entre a polidez negativa e a positiva (BOUSFIELD, 2008), situada na fronteira entre o cortês e o não cortês (MALAVER y GONZÁLEZ, 2008), dado que a dicotomia entre o que seria polido/cortês e impolido/descortês não se sustenta em uma investigação sócio/intercultural (ALBUQUERQUE, 2016, p. 371).

No entanto, uma das maiores críticas a Brown e Levinson (1987) diz respeito ao fato de que os autores apresentaram os aspectos de seu modelo como fenômenos universais. Apesar de terem ensaiado algum tipo de relativização ao afirmar que “o conteúdo da face difere em culturas diferentes”, os autores parecem sugerir que existe um sistema linguístico no qual todos os seres humanos estão inscritos que determina não apenas nossas interpretações sobre o comportamento alheio como também as estratégias de polidez que utilizamos durante nossas interações (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 312). Watts (2003) afirma que a problemática referente à essa reivindicação reside no fato de que os autores apresentam uma noção idealizada e descontextualizada de polidez.

No mesmo sentido, Leech (1983) recebeu críticas pela dicotomia polidez absoluta e polidez relativa. A polidez absoluta está relacionada à universalidade do princípio da polidez, ou seja, na opinião do autor, há certos comportamentos linguísticos que são invariável e inerentemente polidos ou impolidos, independentemente de fatores culturais e/ou subjetivos (LEECH, 1983). A polidez relativa, por seu turno, diz respeito às especificidades no modo como os princípios de polidez são empregados de acordo com a cultura ou de fatores subjetivos, isto é, trata-se das variações circunstanciais no uso da polidez.

Locher (2006, p. 250-251) adverte que “não há comportamento linguístico que seja inerentemente polido ou impolido”. Do mesmo modo, Albuquerque (2015, p. 189) discorda “da existência plena de polidez absoluta” uma vez que é perfeitamente possível que atos considerados por Leech (1983) como inerentemente polidos (como fazer ofertas) e atos considerados como inerentemente impolidos (como dar ordens) assumam outras funções de acordo com o contexto. Assim, o autor afirma que é necessário “relativizar essa generalização dicotômica” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 189).

Mais tarde, Leech (2014) reconhece que certos enunciados antes vistos por ele como absolutamente polidos podem ser impolidos de acordo com o contexto. Ele usa como exemplo o enunciado “Muito obrigado” que, a depender da situação, pode ter a função de reclamação e ser utilizado de maneira irônica (LEECH, 2005, p. 16). Assim, Leech (2005) reformula sua proposição substituindo os termos “absoluto” e “relativo” por “pragmalinguístico” e “sociopragmático”, respectivamente, e situa o estudo contextualizado da polidez no domínio

sociopragmático²⁸. Porém, o autor manifesta algumas reservas quanto ao relativismo pleno, pois em sua opinião:

Uma posição absolutamente universalista é claramente insustentável: a experiência coletiva e os estudos dos últimos vinte anos tornam óbvio que a polidez se manifesta de formas distintas em línguas e culturas distintas. Por outro lado, uma posição completamente relativista é igualmente insustentável. Se não houvesse um padrão comum compartilhado por diferentes línguas/culturas, não haveria sentido na aplicação de uma palavra como “polidez” ou “face” a diferentes culturas [...]” (LEECH, 2007, p. 170).

Sobre a universalidade da polidez, questão abordada pelos três trabalhos seminais comentados (LAKOFF, 1973; LEECH; 1983; BROWN; LEVINSON, 1987), assumo a posição de Kerbrat-Orecchioni (2004) quando a autora afirma que a cortesia/polidez é universal no sentido de que em todas as sociedades existe a necessidade de estabelecer harmonia entre os interactantes; e não é universal na medida em que o modo como ela se aplica varia bastante de uma sociedade para outra. Compreendo, portanto, que toda cultura marca polidez e que esse aspecto é, de fato, universal; contudo, a polidez é uma manifestação sociocultural e, como tal, só pode ser observada contextualmente nas práticas interacionais.

Entretanto, há outro aspecto da Polidez que, na visão de autores como Eelen (1999, 2001) e Culpeper (1996), recebeu pouca atenção nos estudos seminais sobre o tema: a impolidez e suas respectivas estratégias. Eelen (2001) ressalta que a impolidez não pode ser explicada a partir da mesma conceitualização feita acerca da polidez. Sobre essa questão, Bousfield (2008, p. 71) afirma que as teorias mais difundidas sobre a polidez presumem “que os conceitos utilizados para explicar a polidez podem ser diretamente aplicados à impolidez”. O autor discorda dessa abordagem pois, em sua visão, a impolidez é diametralmente oposta à polidez no sentido de que, sob a perspectiva da impolidez, os FTAs não buscam ser mitigados ou atenuados; eles são feitos propositadamente a partir de atitudes e estratégias direcionadas ao ataque intencional à face do interlocutor (BOUSFIELD, 2008).

Em consonância com essa visão, Culpeper (1996, p. 350) afirma que diferentemente da polidez, cujas estratégias servem ao propósito de preservar e manter a face, a impolidez está relacionada “ao uso de estratégias destinadas a ter o efeito oposto: o efeito de ruptura social” (ver tabela 4). Segundo o autor,

²⁸ Na seção 2.2 do terceiro capítulo desta pesquisa, trato dos conceitos de pragmalinguística e sociopragmática.

A impolidez implica em a) uma atitude mental, sustentada por um participante, composta de avaliações negativas baseadas em crenças sobre determinado comportamento em determinados contextos sociais e b) a ativação dessa atitude por determinados comportamentos dentro do contexto (CULPEPER, 2011, p. 22).

Quadro 4: Estratégias de Impolidez de acordo com Culpeper (1996)

| ESTRATÉGIAS DE IMPOLIDEZ | |
|---|---|
| Estratégias de Impolidez Positiva | Estratégias de Impolidez Negativa |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ignore, seja indelicado com o outro: não reconheça sua presença; - Exclua o outro da atividade; - Busque dissociar-se do outro: não se associe e não busque afinidades com o outro; evite sentar-se com ele; - Seja desinteressado, despreocupado e antipático; - Utilize marcadores de identidade inapropriados; - Utilize linguagem obscura ou sigilosa: mistifique o outro utilizando jargões ou códigos compartilhados com o grupo exceto pelo alvo; - Procure discordância: selecione assuntos delicados; - Faça com que o outro se sinta desconfortável: não evite silêncio, piadas ou fala sobre coisas irrelevantes; - Use palavras tabus: palavrões ou linguagem abusiva e profana; - Chame por outros nomes: use nominalizações depreciativas. | <ul style="list-style-type: none"> - Ameace: instaure uma crença de que algo negativo irá acontecer com o outro; - Seja condescendente, faça escárnio ou ridicularize: enfatize seu poder relativo, desdenhe, não leve o outro a sério, diminua o outro (exemplo: use diminutivos); - Invada o espaço do outro: literalmente (ao se aproximar mais do que a relação permite) ou metaforicamente (pedir ou dar informações mais íntimas do que a relação permite); - Associe-se ao outro explicitamente com um aspecto negativo: personalize, use pronomes como <i>eu</i> e <i>você</i>; - Declare abertamente que o outro está em débito com você. |

Fonte: Culpeper (1996, p. 354-8), traduzido e adaptado por mim.

1.4 - Variáveis contextuais no uso da indiretividade e da polidez

O debate sobre a universalidade/relatividade da polidez pode se estender também aos outros aspectos pragmáticos discutidos neste capítulo, a saber: as máximas de polidez griceanas, as classificações de verbos e atos ilocucionários de Austin e Searle e a indiretividade dos atos de fala. Creio que a posição de Kerbrat-Orecchioni (2004) sobre a universalidade/relatividade da polidez pode orientar também o entendimento sobre outros aspectos do campo pragmático. Em relação à indiretividade, Thomas (1995) afirma que

Os eixos que governam a indiretividade são “universais” no sentido de que capturam os tipos de considerações que provavelmente governam escolhas pragmáticas em todas as línguas, mas o modo como eles são aplicados varia consideravelmente de cultura para cultura (THOMAS, 1995, p. 124).

Desta forma, penso que no estudo pragmático, as inferências sobre o comportamento linguístico devem ser constantemente relativizadas para não adentrarmos no campo das generalizações, até mesmo porque não são somente as variedades culturais que possibilitam uma gama de escolhas pragmáticas; o próprio enquadramento²⁹ de face dos sujeitos influencia o modo como essas escolhas são/podem ser feitas. Entretanto, concordo com a posição de Thomas (1995) ao afirmar que certos fatores governam a indiretividade em todas as línguas e culturas³⁰. De acordo com a autora, esses fatores são: o poder relativo do falante em relação ao ouvinte; a distância social entre o falante e o ouvinte; o grau de imposição da interação; e os direitos e obrigações relativos ao falante e ao ouvinte.

Os três primeiros parâmetros citados por Thomas (1995) ao tratar da indiretividade foram adaptados por ela dos trabalhos de Brown e Levinson (1987) e de Leech (1980 [1978]), ao passo que o último foi desenvolvido pela própria autora. Diferentemente de Thomas (1995), que trata dessas variáveis no âmbito da indiretividade, os trabalhos de Brown e Levinson (1987) e o de Leech (1980 [1978]) abordam essas questões no contexto da polidez.

Porém, considerando os propósitos deste trabalho e o fato de que essas variáveis foram utilizadas em minhas análises, tomei a liberdade de agrupá-las em uma mesma seção e discuti-las concomitantemente. Essa decisão partiu do entendimento de que esses parâmetros se aplicam a ambas as esferas e de que a classificação de Thomas (1995) foi inspirada em trabalhos desenvolvidos no âmbito da polidez.

O poder relativo dos interlocutores está relacionado às posições que eles exercem socialmente e às posições que assumem durante o curso da interação. Segundo Mendonça e Freitag (2016, p. 42), o poder é estabelecido “a partir da hierarquia social, em que há

²⁹ Enquadramentos, na visão de Porto (2004, p. 78) são “marcos interpretativos mais gerais construídos socialmente que permitem às pessoas fazer sentido dos eventos e das situações sociais”.

³⁰ A autora reforça que os parâmetros não indicam que isso ocorre sempre da mesma maneira. Em suas palavras: “note que estou sendo enfática ao não sugerir que todas as línguas/culturas empregam a indiretividade nas mesmas circunstâncias [...]. Também não estou dizendo que a forma da indiretividade é a mesma (encontramos diferenças sistemáticas mesmo em diferentes variedades da língua inglesa)” (THOMAS, 1995, p. 124).

diferentes bases de poder: força física, riqueza, idade, sexo, papéis institucionalizados na igreja, no Estado, no exército ou no seio da família”.

Por sua vez, a distância social é “um composto de fatores psicológicos reais (*status*, idade, gênero, grau de intimidade)” que influenciam os interactantes na escolha do nível de respeito (e, conseqüentemente, de indiretividade) de seus atos de fala (THOMAS, 1995, p. 128). Um ato de fala como um pedido pode ser feito de forma mais ou menos direta (e mais ou menos polida, ou com maior ou menor observância às máximas conversacionais) em função da proximidade entre os interagentes.

Um funcionário que deseje pedir extensão de férias provavelmente preferiria fazer a solicitação ao seu chefe imediato (supondo que eles tenham uma relação de camaradagem) do que ao presidente da empresa na qual trabalha. Isso porque, em geral, pedir algo a alguém com quem se tem uma relação mais íntima implica, possivelmente, em menos ameaças à face³¹; logo, tanto a indiretividade quanto outros aspectos pragmáticos são influenciados pela distância social entre os interagentes. Thomas (1995) afirma que as dimensões de poder relativo e de distância social se confundem porque, no geral, elas ocorrem simultaneamente. Dessa forma, pode ser que o uso da indiretividade e de estratégias de polidez no exemplo sejam mais ou menos acentuados em função da distância entre o funcionário e o presidente da empresa e, ao mesmo tempo, do poder que este exerce sobre aquele.

O grau da imposição diz respeito ao custo que certos atos de fala representam para os interactantes. Como ilustra Meyerhoff (2006), o peso social de um pedido pode ser maior ou menor de acordo com a situação interacional. Pedir dinheiro e pedir informações sobre o horário, por exemplo, são ações que possivelmente demandam estratégias de polidez distintas por parte dos interlocutores (MEYERHOFF, 2006). De acordo com a autora, utilizamos mais ou menos estratégias em função do custo da imposição dos atos. Assim, ao pedir uma grande quantia de dinheiro emprestada a um amigo, é necessário lançar mão de mais estratégias do que seria preciso caso a quantia fosse cinco centavos, por exemplo (MEYERHOFF, 2006).

Thomas (1995, p. 132) afirma que a variável relacionada aos direitos e obrigações relativos aos interlocutores é necessária “para explicar situações nas quais um ato de fala envolvendo enorme imposição é desempenhada com o mínimo grau de indiretividade”. Como

³¹ É perfeitamente possível que as relações entre o funcionário e seu chefe imediato ou do funcionário com o presidente da empresa assumam outras funções em determinadas situações interacionais, independentemente da distância entre os sujeitos. Reforço, mais uma vez, que creio ser sempre necessário examinar o contexto.

exemplo, a autora cita o caso hipotético em que um policial diz “Mova o carro!” a determinado motorista (THOMAS, 1995, p. 132). Por conta do poder institucional dado ao policial, o grau de indiretividade é alto pois ele tem o direito de fazer o pedido e o motorista tem a obrigação de acatá-lo. Em resumo, essa dimensão observa se o enunciador tem direito de realizar um ato e se o interlocutor tem a obrigação de cumpri-lo, independentemente do grau de imposição (THOMAS, 1995, p. 132).

No modelo de Brown e Levinson (1987), a distância social, o poder relativo e o grau de imposição são chamados de variáveis sociológicas e tidos como medidas que ajudam a determinar o peso e a seriedade de determinado FTA. Assim, os autores propõem um cálculo cujo resultado seria capaz de indicar as estratégias de polidez e a quantidade de trabalho de face necessárias - tanto do ponto de vista do falante quanto do ouvinte - para realizar um FTA (BROWN; LEVINSON, 1987).

Watts et al. (1992) afirmam que é impossível quantificar o valor das variáveis e que a abordagem de Brown e Levinson simplifica a questão do contexto. Por sua vez, Albuquerque e Muniz (2020, p. 175) sugerem que “a avaliação [da distância, do poder e do grau de imposição] só é possível quando enxergamos as estratégias imersas em realizações discursivas”. Porém, apesar de não acreditar que essas variáveis possam ser medidas com precisão ou que sejam absolutas como Brown e Levinson (1987) parecem sugerir, penso que elas podem ser ressignificadas ao serem utilizadas não para ditar estratégias de polidez e sim para fornecer *insights* sobre o contexto, especialmente em situações simuladas como é o caso das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras. Em consonância com Brown (2018), acredito ser importante que elas constem na contextualização de tarefas que buscam avaliar a competência pragmática dos examinandos, razão pela qual optei por utilizá-las nas análises dos enunciados do Celpe-Bras³².

³² A variável “direitos e obrigações” não foi utilizada nas análises.

CAPÍTULO 2

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA EM SEGUNDA LÍNGUA

2.1 A pragmática no debate sobre as competências em segunda língua

Considerando que o conceito de competência pragmática é corolário dos estudos sobre competência comunicativa e competência linguística, cumpre observar de que maneira ele chegou ao debate sobre ensino, aquisição e avaliação de segunda língua e que tratamento recebe das teorias mais relevantes sobre o assunto.

O conceito de competência nos estudos da linguagem teve Chomsky (1965) como um dos pioneiros. É importante ressaltar que o autor não se voltou à descrição de processos de aquisição de L2, sendo que sua principal preocupação foi, precisamente, “a natureza geral da linguagem” (PAIVA, 2014, p. 66), ou, por assim dizer: a aquisição de primeira língua. Entretanto, dada a tamanha repercussão de sua teoria nos estudos em aquisição de segunda língua e pelo fato de o estudo do autor ter sido seminal e de extrema relevância para os estudos sobre competência de linguagem, considero apropriado mencioná-la.

O interesse do modelo chomskiano é pela “língua como um instrumento ou ferramenta, buscando descrever sua estrutura sem fazer referência à maneira pela qual esse instrumento é posto em uso”³³ (CHOMSKY, 2002, p. 103). Sua visão estrutural da língua e seu enfoque no determinante biológico, em detrimento dos aspectos sociais, foi bastante refutado e abriu espaço para que inúmeros novos modelos fossem trazidos à esteira dos estudos sobre aquisição.

Dell Hymes (1972) foi um dos maiores críticos da teoria inatista e um dos pontos por ele refutados que obteve maior repercussão foi a dicotomia competência e desempenho. No argumento chomskiano, competência corresponderia ao conhecimento das regras linguísticas de determinada língua ao passo que desempenho corresponderia à materialização imperfeita dessa competência, isto é, o uso concreto da língua pelo falante-ouvinte (CHOMSKY, 1965). Nessa proposta, a competência é tratada por um ponto de vista exclusivamente gramatical, motivo pelo qual é comumente chamada de competência linguística pelos revisores da teoria.

³³ Esta e todas as outras traduções deste trabalho são de minha responsabilidade, exceto quando identificada a autoria por meio de nota de rodapé.

Para Hymes (1972), o modelo chomskiano falha ao apresentar a competência apenas como o domínio das regras gramaticais da língua e critica o caráter residual que a noção de desempenho adquiriu na teoria. A recorrente associação entre desempenho e imperfeição e a omissão da dimensão sociocultural e dos aspectos sociolinguísticos que permeiam a aquisição da língua indicariam uma posição ideológica da teoria de Chomsky que Hymes parece rejeitar veementemente (HYMES, 1972). A esse respeito, o autor afirma:

Não creio que a falha em estabelecer um lugar explícito para os aspectos socioculturais tenha sido acidental. A restrição da competência às noções de comunidade homogênea e conhecimento perfeito, independente de fatores socioculturais, não parece apenas uma suposição simplista a qual toda teoria científica está sujeita a assumir [...]. A predominante associação entre desempenho e imperfeição também não parece ser acidental. [...] A ausência do espaço para os fatores socioculturais e a associação entre desempenho e imperfeição foram o suficiente para que se revelasse um aspecto ideológico do ponto de vista teórico (HYMES, 1972, p. 272).

Como reação à postura ideológica da teoria inatista, então, Hymes (1972) cunha o termo competência comunicativa e constrói um novo modelo³⁴ que busca contemplar as dimensões socioculturais e sociolinguísticas da língua. Nesse modelo, ainda voltado para comunidades monolíngues, a noção de competência abrange tanto a competência gramatical, isto é, o domínio das regras linguísticas de determinada língua; quanto a competência sociolinguística, referente às regras de uso dessa língua, ou seja, o desempenho, propriamente dito (HYMES, 1972). Essa noção de desempenho, entretanto, adquire contornos bastante distintos daquela apresentada por Chomsky tendo em vista que não possui o tal caráter residual por Hymes criticado e que não está, de forma alguma, subordinada à competência linguística. A competência comunicativa de Hymes, então, é composta pela competência sociolinguística e pela competência gramatical (HYMES, 1972).

É importante observar, entretanto, que apesar de deliberadamente ter se concentrado na estrutura da linguagem, Chomsky (1980) não ignorava a existência da dimensão pragmática da linguagem. Ao distinguir competência linguística de competência pragmática, o autor define esta como “o conhecimento das condições e formas do uso apropriado (da língua) em conformidade com propósitos distintos” (CHOMSKY, 1980, p. 224). Hymes (1979), por sua vez, em seu artigo seminal “Sobre a Competência Comunicativa”, não faz

³⁴ Para uma descrição mais detalhada deste e dos demais modelos apresentados nesta seção, ver Franco e Almeida Filho (2015) e Quevedo-Camargo (2019).

referências explícitas às questões da pragmática³⁵. Porém, compreendo que, ao menos implicitamente, sua atenção à questão do uso apropriado da língua tem semelhanças com aquilo que Chomsky definiu como competência pragmática.

Um questionamento passível de ser feito a esta altura é: por que uma pesquisa voltada para a avaliação do português como segunda língua se ocuparia da descrição de modelos de competência voltados para comunidades monolíngues? Ainda: se o interesse deste trabalho é direcionado à competência pragmática, quais seriam as reais necessidades de mencionar teorias já tão extensivamente revisitadas? De fato, até o momento, o recorte histórico aqui mencionado não faz referências consistentes à competência pragmática.

Entretanto, acredito que a própria noção de competência pragmática concorre com visões estruturais da linguagem que só viriam a ser questionadas a partir dos estudos comunicacionais, daí a relevância de serem trazidas à discussão tanto a questão da competência gramatical quanto da competência comunicativa. Os debates em torno de ambas suscitaram o estudo sobre outras competências que até então não estavam inseridas no escopo da Linguística Aplicada. Apresento a seguir, resumidamente, algumas das teorias de maior calibre teórico que pavimentaram o caminho para a entrada da pragmática nos debates sobre as competências.

À maneira do modelo de Hymes (1979), o modelo de competência comunicativa apresentado por Canale e Swain (1980) é, também, incisivo quanto ao espaço do ensino da gramática de L2. Segundo eles, não há motivos empíricos para privilegiar o ensino da estrutura em detrimento dos aspectos sociolinguísticos e estratégicos da língua (CANALE; SWAIN, 1980). Desse modo, seu modelo abrange três componentes: competência estratégica - referente às estratégias verbais e não-verbais as quais o falante precisa recorrer para que a comunicação seja bem-sucedida -, competência gramatical e competência sociolinguística³⁶, sendo a última acrescida, posteriormente, da competência discursiva (CANALE; SWAIN, 1980). Ao tratar da competência sociolinguística, os autores afirmam que

Este componente é formado por dois conjuntos de regras: regras socioculturais do uso e regras do discurso. [...] As regras socioculturais do uso irão especificar as formas pelas quais os enunciados são produzidos e compreendidos *apropriadamente*

³⁵ Hymes (1972, p. 291) chega a mencionar a palavra “pragmática” uma única vez ao falar brevemente sobre a fórmula semiótica de Morris, mas não nos termos discutidos aqui.

³⁶ Mais tarde, Canale converteu alguns elementos da competência sociolinguística em um novo componente denominado competência discursiva (CANALE, 1983).

de acordo com os eventos comunicativos destacados por Hymes (1967, 1968). O principal foco dessas regras diz respeito à medida sob a qual certas proposições e funções comunicativas são apropriadas dentro de um contexto sociocultural dependendo de fatores contextuais como o assunto, o papel dos participantes, o local e as normas da interação. O segundo interesse dessas regras é o grau pelo qual a atitude e o registro ou o estilo apropriados são transmitidos por uma forma gramatical em particular dentro de um contexto sociocultural (CANALE; SWAIN, 1980, p. 30, grifo dos autores).

De acordo com Rueda (2006), o que Canale e Swain (1980) identificaram como competência sociolinguística diz respeito, na realidade, à competência pragmática³⁷. De fato, ao analisar a descrição das regras apresentadas, é possível constatar algumas semelhanças do componente com a competência pragmática. Ao tratarem da intenção comunicativa dos falantes, da necessidade de adequação do discurso de acordo com o contexto, entre outras coisas, os autores permitem inevitáveis associações entre ambas as competências. Porém, concordo apenas parcialmente com a análise de Rueda (2006) pois, apesar de identificar que elementos da pragmática subjazem às questões sociolinguísticas/socioculturais apresentadas, não acredito que ela tenha sido elaborada o bastante para que possa ser vista como um elemento definido na teoria.

Dentre os modelos tratados nesta pesquisa, é somente em Bachman (1990) que a competência pragmática alcança maior protagonismo dentro do debate sobre as competências. O modelo que o autor nomeou como Habilidade Linguístico-Comunicativa (HLC) abrange a competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos envolvidos no processo de aquisição. A competência linguística é constituinte de duas esferas distintas, a saber: competência organizacional e competência pragmática. Essas, por sua vez, se subdividem em outras competências, sendo elas: competência gramatical e competência textual - situadas na esfera organizacional - e competência ilocucionária e competência sociolinguística - situadas na esfera pragmática (BACHMAN, 1990).

Nesse modelo, a competência organizacional diz respeito aos signos linguísticos e à maneira como eles são utilizados para fazer referência a pessoas, objetos, ideias e sentimentos e a competência pragmática está relacionada aos “**usuários** da língua e ao **contexto** da comunicação” (BACHMAN, 1990, p. 89, grifos do autor). Nesse sentido, “à pragmática

³⁷ As intersecções entre a sociolinguística e a pragmática já foram evidenciadas na perspectiva de pragmática - apresentada por Thomas (1995) - que optei por adotar neste estudo.

interessa a relação dos enunciados, atos e funções performados por meio da fala ou da escrita com a intenção pretendida por meio de seu uso” (BACHMAN, 1990, p. 89).

De acordo com Bachman (1990), no uso comunicativo da língua, a importância dessa relação é equânime à importância da relação entre os signos e os referentes, isto é, a esfera organizacional da habilidade linguístico-comunicativa. Embora em seu modelo as competências estejam representadas em um diagrama simbolizando a hierarquia entre elas - e de ele mesmo admitir que há uma relação de subordinação na representação -, Bachman é categórico ao afirmar que todos os componentes “interagem uns com os outros e com aspectos da situação de uso da língua” (BACHMAN, 1990, p. 86). Segundo o autor, “é exatamente a interação entre as várias competências e o contexto de **uso** que caracteriza o uso comunicativo da língua” (BACHMAN, 1990, p. 86, grifo do autor).

Considero essa posição de extrema relevância e concordo com Quevedo-Camargo (2019, p. 33) quando diz que esse modelo “é mais complexo, mais abrangente e bem mais claro que os modelos de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983)”. Entretanto, de acordo com Bagarić e Djigunović (2007, p. 98), apesar dos modelos apresentados por Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) serem muito mais compreensíveis, a simplicidade e facilidade de aplicação do modelo de Canale e Swain (1980) fizeram com que ele fosse o mais utilizado por pesquisadores dos campos de aquisição e avaliação de L2.

Exemplo disso é o modelo de competência comunicativa que Celce-Murcia, Dorniey e Thurrell (1995) desenvolveram a partir dos estudos de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983). Nele, os autores adicionam um componente denominado competência acional, ou seja: a “competência em expressar e compreender a intenção comunicativa, isto é, corresponder a intenção acional à forma linguística baseado no conhecimento de um inventário de *schemata verbal*” (CELCE-MURCIA et al., 1995, p. 17). Essa competência é semelhante à pragmática da interlíngua e relaciona-se com a teoria dos atos de fala e com as funções da linguagem (CELCE-MURCIA et al., 1995). Apesar de demonstrarem preocupação quanto a abordagens de ensino estritamente funcionalistas, os autores compreendem que o desempenho nos atos de fala e o sucesso no alcance da força ilocucionária almejada por meio deles representam um conhecimento necessário à aprendizagem de uma L2 que não poderia ser desconsiderado pela teoria (CELCE-MURCIA et al., 1995).

Além disso, os autores convertem alguns elementos da competência sociolinguística de Canale (1983) em um novo componente chamado competência sociocultural. Esta competência diz respeito ao conhecimento do falante sobre o que é apropriado de acordo com o contexto social e cultural da comunicação; entretanto, difere da sociolinguística pois esta, tradicionalmente, além de tratar das variáveis contextuais, abrangia também os recursos linguísticos empregados pelos falantes. Na compreensão dos autores, o conhecimento de recursos linguísticos (conhecimento das formas convencionalizadas, domínio de *chunks* e de expressões formulaicas da língua, entre outros) está mais relacionado à competência acional ao passo que o conhecimento das regras e normas socioculturais que sensibilizam o aprendente para as questões referentes às variáveis contextuais está mais relacionado à competência sociocultural. Eles justificam que

[i]sso se evidencia nos casos em que aprendentes exercitam competência acional eficiente sem estarem contextualmente apropriados ou quando são apropriados estilisticamente mas não alcançam a intenção ilocucionária almejada (CELCE-MURCIA et al., 1995, p. 19).

Concordo com Albuquerque (2015, p. 101) quando o autor afirma que a competência acional poderia ser denominada competência pragmática “a fim de reforçarmos a perspectiva dialética de língua e ação”. Além disso, percebo que essa competência tem muito a ver com as estratégias que Bachman (1990) condensou na competência ilocucionária em seu modelo HLC. Semelhantemente, a competência sociocultural do modelo de Celce-Murcia et al. (1995) corresponde, em vários aspectos, à competência sociolinguística do modelo de Bachman (1990). É válido lembrar que em Bachman (ALBUQUERQUE, 2015, p. 101), ambas as competências estão sob o guarda-chuva da competência pragmática, o que possibilita interpretar que, embora não tenham representado um componente na teoria de Celce-Murcia et al. (1995), as questões da pragmática orientaram grande parte do trabalho desenvolvido pelos autores.

Acredito que as teorias aqui brevemente mencionadas foram relevantes no sentido de que representaram uma virada de paradigma nos estudos sobre a aquisição de segunda língua. O estudo de Hymes ecoou nos estudos sobre aquisição de segunda língua e redimensionou nosso entendimento sobre quais aspectos do ensino deveriam orientar a prática do professor de L2. Na próxima seção, abordo com mais minuciosidade o conceito de competência

pragmática a fim de justificar sua importância para a pesquisa nos âmbitos de ensino, aquisição e avaliação de L2.

2.2 Expandindo o conceito de competência pragmática

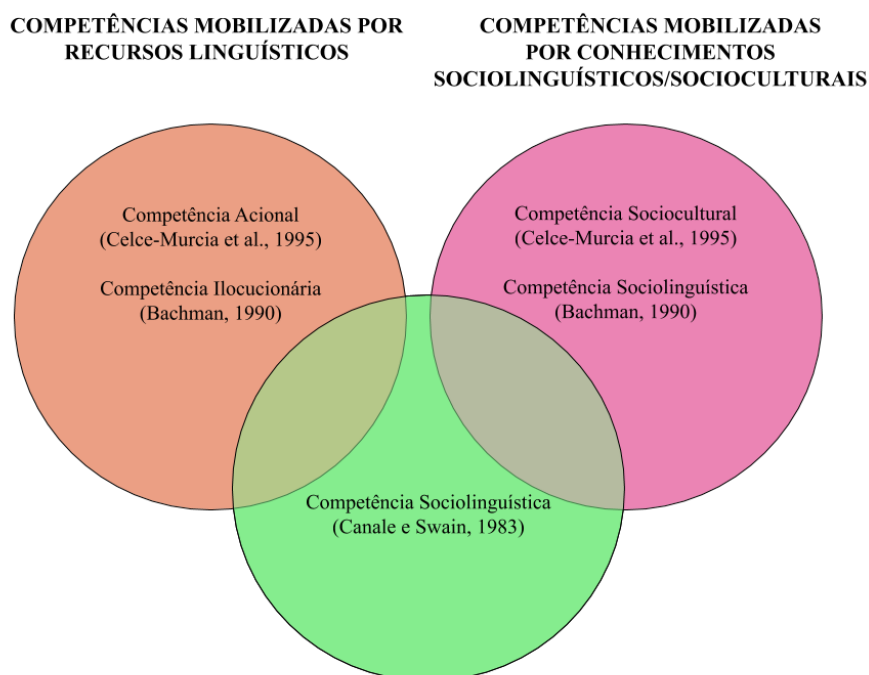
Embora seja possível identificar que a competência pragmática subjaz a todas as teorias supracitadas - e que, inclusive, obteve bastante destaque na teoria de Bachman -, seus autores não se debruçaram sobre ela de modo que fosse possível analisar, com clareza, seus componentes e sua possível relevância nos contextos de ensino, aprendizagem e avaliação de L2. Para Eslami-Rasekh (2005, p. 199), “[a]pesar de a competência pragmática ser reconhecida como um dos componentes mais vitais da competência comunicativa [...], não há uma definição do termo que seja clara e amplamente aceita”.

O que significa, portanto, possuir competência pragmática? Para responder a essa questão é preciso retomar o conceito de pragmática. Uma das definições da disciplina que considero mais apropriada para o debate sobre a CP em segunda língua foi feita por Rose e Kasper (2001, p. 2):

[...] [A] pragmática é definida como o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural. A ação comunicativa inclui não somente o uso de atos de fala (como pedidos de desculpas, reclamações, elogios e pedidos) mas o engajamento em diferentes tipos de discurso e a participação em eventos discursivos com duração e complexidade distintas (ROSE; KASPER, 2001, p. 2).

Considero essa perspectiva bastante abrangente pois incorpora duas esferas da pragmática que, em maior ou menor grau, foram fragmentadas nos modelos mais fundamentais sobre a competência comunicativa. São elas: 1) pragmática como o uso apropriado de atos de fala os quais, mobilizados por recursos linguísticos, cumprem seu papel acional e 2) pragmática como competência sociolinguística/sociocultural - sensibilidade para as variáveis contextuais dos eventos comunicativos. Na representação a seguir, busco apresentar como as teorias de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia et al. (1995) e Bachman e Palmer (1996) encaravam as questões concernentes à competência pragmática e em qual das esferas seus componentes se situam.

Figura 2: Comparação Entre as Abordagens Referentes aos Conhecimentos Pragmáticos nas Teorias de Canale e Swain, Celce-Murcia e Bachman.



Fonte: Elaborado por mim a partir de Bachman (1990), Canale e Swain (1983) e Celce-Murcia (1995)..

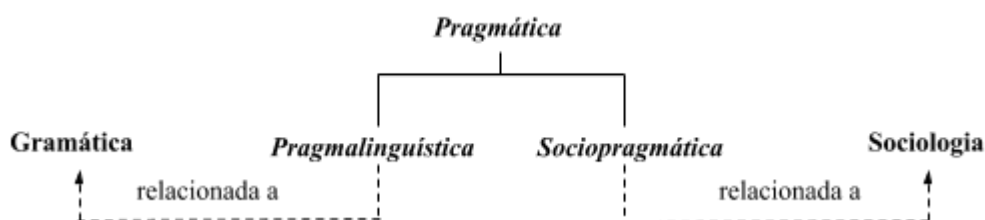
Na esfera à esquerda, referente aos conhecimentos pragmáticos que são mobilizados por recursos linguísticos, situam-se a competência acional de Celce-Murcia et al. (1995) e a competência ilocucionária de Bachman (1990). Na esfera à direita, referente aos conhecimentos pragmáticos que são mobilizados por conhecimentos sociolinguísticos/socioculturais, situam-se a competência sociolinguística de Bachman (1990) e a competência sociocultural de Celce-Murcia et al. (1995). Pelo entendimento de que Canale e Swain (1983) incorporaram aspectos das duas dimensões em um único componente, sua competência sociolinguística encontra-se na esfera posicionada no centro da representação³⁸.

A competência pragmática, portanto, é tratada nas teorias por duas perspectivas distintas: uma de natureza linguística/gramatical e outra de natureza sociocultural/sociolinguística. Essas diferentes abordagens têm a ver com dois subcomponentes da pragmática chamados por Leech (1983) de pragmalinguística e sociopragmática. Segundo o autor, “a sociopragmática é a interface sociológica da

³⁸ Essa representação diz respeito ao tratamento dado pelos autores às questões da pragmática e não busca apresentar o modelo mais apropriado. Portanto, o fato de o componente de Canale e Swain estar posicionado no centro não deve ser lido como proposição de que é ele o mais abarcador.

pragmática. O termo pragmalinguística, por outro lado, pode ser aplicado ao estudo do aspecto mais linguístico da pragmática” (LEECH, 1983, p. 10-1). A figura a seguir representa essa relação entre os componentes:

Figura 3: Relação entre os Subcomponentes da Pragmática



Fonte: Leech (1983, p. 11), adaptado por mim.

Essa perspectiva é bastante abrangente e permite o distanciamento de qualquer noção reducionista da competência pragmática. Segundo Timpe-Laughlin, Wain e Schmidgall (2015, p. 6), por conta da estrutura binária da pragmalinguística e da sociopragmática, a competência pragmática está situada num *continuum* no qual gramática e sociologia encontram-se em extremidades opostas. Portanto, ela pode ser encarada como “um processo adaptativo mediado pelos recursos linguísticos do indivíduo como também pelas modalidades, limitações e convenções socioculturais de uma dada situação de uso da língua.” (TIMPE-LAUGHLIN et al., 2015, p. 6). A partir desse entendimento, concluo que ter competência pragmática significa estar apto a agir por meio da língua num processo dinâmico e complexo que articula conhecimentos pragmalinguísticos e sociopragmáticos e que se materializa na forma de atos de fala/discursivos apropriados linguística e contextualmente.

2.3 O desenvolvimento da competência pragmática

A importância do estudo sobre o desenvolvimento da competência pragmática tem sido extensivamente ressaltada (cf. LEECH, 1983; KASPER; SCHMIDT, 1996; TAGUCHI, 2012). Isso porque, quando pouco desenvolvida, ela pode ter sérias implicações nas relações entre os participantes de eventos comunicativos e expor o falante ao risco de que seu discurso soe para o interlocutor como pouco cooperativo ou até mesmo ofensivo (BARDOVI-HARLIG et al., 1991).

Claramente, essas implicações podem ser ainda mais sérias em casos de aquisição de L2 em contextos interculturais, como no caso de imigrantes adquirindo português no Brasil, por exemplo. Apesar de sua importância no contexto de ASL, Kecskes (2015) acredita que a competência pragmática tem sido tratada com enfoque monolíngue e que não costuma ser devidamente abordada pelos estudos em L2. Exceção disso, segundo o mesmo, são as pesquisas feitas sobre a pragmática da interlíngua.

Esse conceito, definido por Kasper (1997, p. 119) como o “uso do conhecimento pragmático da L1³⁹ para compreender ou realizar ação linguística na L2” é fruto dos estudos sobre interlíngua⁴⁰ em teorias de ASL e dos próprios estudos sobre pragmática. Sua preocupação é com os efeitos - positivos e negativos - da transferência da competência pragmática da L1 para a L2. Porém, mesmo que haja o entendimento de que suas influências podem ser positivas, as transferências da interlíngua são comumente vistas como potencial risco para o sucesso comunicativo, razão pela qual as pesquisas na área se concentram muito mais nos casos em que ela supostamente atrapalha a aquisição da L2 (KASPER, 1993).

O problema mais evidente da pragmática da interlíngua, em minha concepção, é que ela atribui ao falante nativo o papel de ponto de referência para a aprendizagem de padrões pragmáticos (cf. BOUTON, 1988; BERGMAN; KASPER, 1993, BLUM-KULKA, SHEFFER, 1993; HOUSE, 1993); ou seja, por essa lógica, o nível de competência pragmática do nativo deveria ser o objetivo do aprendiz de uma L2. Essa visão idealizada sobre o falante nativo orientou grande parte do trabalho desenvolvido na área de aquisição de segunda língua (cf. STERN, 1983; HARMER, 1991; SELINKER, 1972) e também recebeu críticas por parte da comunidade acadêmica (cf. COOK, 1999; KRAMSCH, 1998).

Thomas (1993, p.9), ao falar especificamente sobre a competência pragmática, chama a atenção do leitor para o fato de que a variedade pragmática existe até mesmo entre falantes nativos pertencentes a uma mesma comunidade discursiva e que está relacionada a questões “regionais, étnicas, políticas e de classe social”. Penso que a tentativa de eleger o falante nativo como o parâmetro para a aprendizagem dos padrões pragmáticos, além de

³⁹ L1 - primeira língua.

⁴⁰ Refere-se aos sistemas linguísticos intermediários do sujeito cujo processo de aquisição da L2 ainda encontra-se em desenvolvimento. Esse sistema incorpora elementos da L1 e da L2 e sofre influência de ambas. Supostamente, quanto mais a L2 se desenvolve - isto é, quanto mais o aprendiz se aproxima de um nível de proficiência “ideal” - mais os sistemas linguísticos se aproximam (SELINKER, 1972).

impraticável, pode ter um viés excludente que desconsidera aquilo que o aprendiz de uma L2 possui em termos de aquisições linguístico-comunicativas.

Outro ponto da teoria que considero controverso é a noção de transferência pragmática. Isso se dá tanto pelo fato de, conforme ressaltado anteriormente, a pesquisa na área se concentrar expressivamente nas ditas transferências negativas, quanto pelas ressalvas que tenho quanto à própria concepção de transferência. Nas pesquisas sobre o tema, o uso de padrões pragmáticos da L1 é tomado como desvio das normas linguísticas e socioculturais da língua-alvo, o que tem sido questionado por teorias pós-modernas sobre bilinguismo e multilinguismo como, por exemplo, a teoria da translanguagem.

Kecskes (2015) critica a abordagem típica dos estudos em pragmática da interlíngua por comumente focar nas habilidades pragmáticas da L2 como se fossem um fenômeno à parte da competência pragmática na L1. Ele afirma que a competência pragmática da L2 é desenvolvida tendo como base a própria competência pragmática da L1. Essa base pragmática preexistente - desenvolvida a partir da socialização linguística do sujeito - é ajustada, modificada e recebe elementos dos conhecimentos pragmáticos da L2 conforme eles são adquiridos. Esse fenômeno, então, deve ser visto como competência pragmática bilíngue, pois: “não importa quantas línguas falem, as pessoas têm uma competência pragmática que é dinamicamente modificada dependendo da exposição às diferentes línguas e culturas e de suas preferências individuais” (KECSKES, 2015, p. 420).

A questão da socialização linguística na L2, sublinhada por Kecskes, tem sido ressaltada por autores como Duff (2007; 2011), Ohta (1999) e DuFon (2008, 2010). De acordo com Duff e Talmy (2011), diferentemente da abordagem cognitivista, o paradigma da socialização linguística não busca explicar as aquisições linguístico-comunicativas somente em termos de cognição. Pelo contrário, tal paradigma relaciona essas aquisições a outras formas de conhecimento que são adquiridas por meio da língua, como cultura, identidades, subjetividade e conhecimento social. Sendo assim, ao adquirir uma nova língua, o sujeito - linguisticamente socializado em sua L1 - possui repertório linguístico já desenvolvido (DUFF; TALMY, 2011), o que interfere no desenvolvimento de suas novas competências.

Ainda, de acordo com Duff (2007), os conhecimentos linguísticos e socioculturais são desenvolvidos simultaneamente através da participação em atividades sociais, o que permite interpretar que as aquisições pragmalinguísticas e sociopragmáticas ocorrem, primariamente,

por meio da socialização linguística. Essas considerações evidenciam a importância da socialização linguística para o desenvolvimento da competência pragmática. Nas palavras de Taguchi e Roever (2017, p. 92):

O aprendizado pragmático está imbuído nas práticas culturais *in situ* na comunidade de usuários da língua. Os aprendizes desenvolvem entendimento acerca das formas pragmatológicas e seus significados indexicais [...] por meio de interações rotineiras com membros experientes da comunidade. A socialização por meio do uso pragmático da língua acontece explicitamente por meio da modelação, correção e disponibilização de informação metapragmática por parte dos usuários experientes, assim como implicitamente por meio da observação do desempenho desses usuários. O resultado desse processo é a socialização na comunidade local através do uso da língua (TAGUCHI; ROEVER, 2017, p.92).

É, portanto, por meio das práticas sociais e da interação com pares mais experientes que o aprendiz desenvolve sua competência pragmática. Ademais, o contexto no qual essas práticas sociais e interacionais se manifestam, os ambientes e os meios pelos quais o aprendente tem acesso às normas sociopragmáticas e pragmatológicas de determinada L2 também influenciam o desenvolvimento dessa competência. Em resumo, a socialização linguística e o contexto situacional no qual ela ocorre atuam como pano de fundo para o desenvolvimento da competência pragmática e exercem influência sobre ela.

De acordo com Taguchi e Roever (2017), os contextos de aquisição mais frequentemente pesquisados são: intercâmbios, sala de aula formal, ambientes de aprendizagem assistidos por tecnologia (interações em fóruns virtuais e jogos *online*, por exemplo) e imigração. Os contextos de imigração, de acordo com os autores, têm sido pesquisados sobretudo nos cenários relacionados aos locais de trabalho dos imigrantes. Eles afirmam que isso se dá devido ao fato de que o ambiente de trabalho “é um dos principais contextos socioculturais nos quais imigrantes são socializados em novas normas pragmáticas, padrões interacionais e sistemas discursivos” (TAGUCHI; ROEVER, p. 269-270).

Contudo, os autores ressaltam que a maior parte das pesquisas é meramente descritiva e que não se debruça sobre o desenvolvimento da CP por meio da socialização linguística. Há, portanto, bastante terreno para que o desenvolvimento dessa competência seja analisado pelo prisma dos contextos migratórios e suas implicações.

Para além das questões sublinhadas até o momento, há outros fatores aos quais o desenvolvimento da CP tem sido relacionado. Alguns deles são: diferenças individuais como

nível de proficiência na língua (cf. MATSUMURA, 2003; TAKAHASHI, 2005; TAKAHASHI; BEEBE, 1987), motivação (cf. LI; SULEIMAN; SAZALIE, 2015; TAKAHASHI, 2005; TAJJEDIN; MOGHADAM, 2012) e personalidade (VERHOEVER; VERMEER, 2002; TAGUCHI, 2014); além de identidade (BROWN, 2013; LIN, 2009); subjetividade (LOCASTRO, 2001); entre outros. Apesar de sua importância e relevância para a área de pesquisa sobre a competência pragmática, não irei aprofundar-me nessas questões pois isso extrapolaria os limites desta análise. Na próxima seção, então, trato das questões referentes ao ensino da competência pragmática.

2.4 O ensino da competência pragmática

A discussão em torno do ensino da competência pragmática foi marcada pela seguinte questão: afinal, essa competência pode ser ensinada (cf. BARDOVI-HARLIG, 2001; KASPER; ROSE, 1999; ROSE, 2005)? Kasper (1997) foi categórica ao afirmar que não. Segundo a autora, semelhantemente à competência linguística, a competência pragmática é algo que “aprendizes possuem, desenvolvem, adquirem, usam ou perdem”, não sendo possível, portanto, ensiná-la em forma de conteúdo disciplinar (KASPER, 1997).

O questionamento de Kasper (1997) despertou o interesse de diversos pesquisadores da área para a investigação sobre os resultados da instrução da pragmática (TAGUCHI, 2011) e, atualmente, parece não haver dúvidas sobre a possibilidade do ensino e sobre o quanto a aprendizagem de segunda língua pode se beneficiar dele (cf. ROEVER 2009; TAGUCHI, 2011; TAGUCHI, ROEVER, 2017).

Entretanto, alinho-me ao posicionamento de Kasper (1997) pois, a partir de sua perspectiva, compreendo que nenhuma competência pode ser ensinada uma vez que o desenvolvimento de competências não parece estar inserido no domínio do ensino e sim no domínio da aquisição. Além disso, a autora afirma que o ensino deve oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento da CP por parte dos aprendizes. Então, por esse prisma, interpreto que a impossibilidade do ensino *da* competência pragmática é, no limite, confrontada pela possibilidade do ensino *para* a competência pragmática.

De acordo com Roever (2009), o ensino da pragmática envolve três questões: *o que ensinar* - quais aspectos pragmáticos ensinar (atos discursivos e habilidades interacionais, por

exemplo); *quando ensinar* - em que fase da aprendizagem ensinar (em termos de nível de proficiência e de desenvolvimento dos aprendizes); e *como ensinar* - por meio de quais métodos o ensino deve ser colocado em prática (explícito ou implícito). Tomo emprestadas as questões trazidas pelo autor para dar seguimento à discussão sobre o ensino da CP.

Antes de tudo, porém, é importante ressaltar que apesar de não haver dúvidas sobre a possibilidade do ensino e de haver considerável literatura na área demonstrando o quanto os processos de ensino e de aprendizagem de L2 podem se beneficiar da instrução em pragmática (cf. LIDDICOAT; CROZET, 2001; WISHNOFF, 2000; YOSHIMI, 2001), a disciplina ainda não parece ter lugar cativo nas aulas de L2 (ISHIHARA, 2010b). Taguchi e Roever (2017) explicam:

[...] é importante ressaltar que ocorre pouco ensino estruturado da pragmática na maioria dos cursos. A pragmática raramente é parte explícita dos currículos e não costuma ser avaliada formalmente. Isto pode ocorrer em virtude da pouca familiaridade de professores, elaboradores de currículos e de materiais com a pragmática e do efeito retroativo causado pela de avaliação formal (TAGUCHI; ROEVER, 2017, p.280).

Então, em se tratando de “*o que ensinar*”, a ausência da pragmática nos currículos torna desafiadora a tarefa de elencar quais aspectos da disciplina são mais facilmente adquiridos por meio da instrução formal⁴¹. Porém, os aspectos cuja instrução tem se mostrado eficaz em pesquisas empíricas são: implicatura formulaica (ROEVER, 2009, p.564); atos de fala (especialmente recusas e pedidos de desculpas); fórmulas de rotina (em interface com o ensino de atos de fala e de habilidades interacionais); e organização sequencial do discurso (TAGUCHI; ROEVER, 2017).

Roever (2009) chama a atenção para o fato de que a competência sociopragmática é ainda mais difícil de ser adquirida em espaços de ensino de língua estrangeira⁴², já que o insumo linguístico nesses locais costuma ser módico se comparado com espaços onde a língua-alvo é amplamente utilizada. Segundo o autor, muitas vezes, o único modelo da língua-alvo para o aluno nesses contextos é o professor cuja própria competência sociopragmática pode ainda não estar desenvolvida. Além disso, ele afirma que a mera

⁴¹ Penso ser possível que isso ocorra por não haver, efetivamente, *o que ensinar*. Nesse sentido, o papel do professor seria o de mediador das práticas interculturais que ocorrem por meio de um processo de favorecimento do contato do aprendente com textos autênticos inscritos em práticas sociais.

⁴² Neste caso, o autor refere-se ao contexto de aprendizagem no qual a língua-alvo do aprendiz não é a língua utilizada pela comunidade discursiva na qual ele está inserido.

exposição ao uso situado da língua não é suficiente para que o aluno desenvolva essa competência. Portanto, Roever (2009) sugere que a instrução sociopragmática pode ser necessária em casos onde os alunos não recebem *input* o suficiente para que desenvolvam seu próprio repertório sociopragmático.

Já no que concerne à questão *quando ensinar*, Taguchi e Roever (2017) afirmam que, embora seja crucial compreender quais aspectos da pragmática são mais apropriadamente adquiridos em cada etapa da aprendizagem - em termos de nível de desenvolvimento e proficiência dos aprendizes -, poucas pesquisas se debruçam propriamente sobre essa questão. O que é possível inferir, intuitivamente ou com base nas poucas pesquisas revisadas pelos autores supracitados, é que o nível de complexidade dos aspectos pragmáticos deve ser progressivamente ampliado de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

Desse modo, alunos com nível básico de proficiência podem se beneficiar do ensino, por exemplo, de atos diretivos de baixa complexidade (como pedidos simples) e fórmulas de rotina de alta frequência na L2 que sejam facilmente memorizadas (TAGUCHI; ROEVER, 2017). Não há sentido, segundo os autores, em ensinar atos de fala mais complexos pois a própria competência linguística dos alunos - também, nesse estágio, ainda pouco desenvolvida - interdita a criação orgânica de atos de fala mais elaborados (TAGUCHI; ROEVER, 2017).

Alunos com níveis de proficiência intermediária (o âmbito onde a maior parte das pesquisas se concentra) podem se beneficiar da instrução de fórmulas semânticas de atos de fala, fórmulas de rotina mais complexas e menos frequentes e implicaturas formulaicas de diferentes tipos. Já em níveis mais avançados, o ensino pode voltar-se para aspectos de ainda maior complexidade como atos de fala com altos níveis de polidez, normas sociopragmáticas de papéis sociais e normas de interação específicas de cada contexto situacional (ambiente de trabalho ou universitário, por exemplo) (TAGUCHI; ROEVER, 2017).

No tocante a *como ensinar*, uma questão bastante discutida é referente ao ensino explícito ou implícito da pragmática e qual abordagem é mais favorável à aprendizagem (cf. FUKUYA, CLARK, 2001; IFANTIDOU, 2012; NGUYEN, PHAM, PHAM, 2012; YOSHIMI, 2001). A abordagem explícita, de acordo com Roever (2009), diz respeito à explicação metapragmática das regras do uso da língua que, por vezes, pode ser ilustrada com exemplos. Já a abordagem implícita pode até oferecer exemplos do uso do aspecto da língua a ser ensinado, porém, não explicita esse aspecto para os alunos e tampouco oferece explicações

metapragmáticas sobre ele (ROEVER, 2009). Ishihara (2010a) relaciona o ensino explícito à hipótese da percepção⁴³ (*noticing*) e afirma que as atividades educativas são mais eficazes “quando as formas linguísticas e os aspectos contextuais mais relevantes são destacados e quando a relação entre eles é explorada” (ISHIHARA, 2010a, p.102).

Semelhantemente, Roever (2009) recorre à hipótese da percepção para justificar a maior eficácia da instrução explícita. O autor afirma que, ao chamar a atenção dos alunos para os aspectos pragmáticos da L2, o professor permite que eles se concentrem no *input* que contém esses aspectos; isso permite que haja maior espaço para o processamento dos aspectos mais importantes em detrimento de outros que, no contexto de ensino, talvez não sejam tão relevantes (*ibid*). Ainda, segundo Kondo (2008), uma abordagem voltada para o despertar da conscientização dos alunos sobre os aspectos pragmáticos da L2 pode sensibilizá-los para as diferenças culturais e outras variáveis que estão em jogo no uso da língua.

2.5 A avaliação da competência pragmática

A despeito da importância da pragmática e do crescente interesse pela área, os estudos sobre avaliação ainda costumam privilegiar outros aspectos do desenvolvimento da L2. (ROEVER, 2006). Entre outros fatores, creio que isso se deve ao fato de que apenas recentemente a competência pragmática passou a figurar nos estudos sobre o ensino de L2 (TAGUCHI, ROEVER, 2017).

Conforme visto anteriormente, a avaliação da competência pragmática é uma área que ainda recebe pouca atenção nas pesquisas sobre avaliação em L2. Parece, entretanto, que a questão da avaliação da CP em sala de aula tem recebido ainda menos atenção (ISHIHARA, 2013; BARDOVI-HARLIG; SHIN, 2014). Ishihara (2013) argumenta que os estudos na área servem ao propósito de avaliar a competência pragmática para fins de pesquisa, meramente, de modo que ainda há pouco direcionamento para que ela seja vista como parte integral dos processos de instrução de segunda língua. Consequentemente, professores costumam ter dificuldade para implementar avaliações eficientes da competência pragmática, o que implica

⁴³ A hipótese da percepção (*noticing*) explica a aprendizagem da L2 por uma perspectiva cognitiva e pressupõe que quanto mais percepção (atenção com foco) o aprendiz dispensa ao que está sendo aprendido, maior e mais significativa será a aprendizagem (cf: SCHMIDT, 1993; 1995; 2001).

não somente nos processos de avaliação em si como também nos processos de ensino e de desenvolvimento dos professores (ISHIHARA, 2013).

Cohen (2010) resume quatro motivos pelos quais a competência pragmática deve ser avaliada durante o processo educativo. Segundo o autor, ao avaliar a pragmática dos alunos, o professor valoriza a habilidade de eles serem pragmaticamente apropriados por meio da língua; incentiva o estudo da pragmática da L2; pode verificar o desempenho dos alunos em áreas de alto risco (relacionadas a emprego, por exemplo); e tem a oportunidade de conferir se eles aprenderam o que foi ensinado explicitamente.

Contudo, a avaliação da competência pragmática pode ser bastante desafiadora para o professor de L2 uma vez que não há comportamento pragmático deslocado do contexto; logo, ao avaliar a competência pragmática no que diz respeito à polidez dos atos de fala e o quanto uma resposta é apropriada em uma situação específica, por exemplo, o professor precisa apresentar o contexto aos alunos (COHEN, 2010).

Isso pode ser desafiador pois a interação é co-construída pelos interactantes de modo que pode ser difícil simular o contexto real no qual ela ocorre por meio de avaliações convencionais (MCNAMARA; ROEVER, 2006). Sendo assim, a avaliação da CP pode exigir esforço extra do professor para incluir novos métodos de avaliação que, acredito, ainda estão muito restritos ao âmbito de pesquisa e que dificilmente alcançam a prática educativa real.

Os primeiros testes especificamente voltados para a avaliação da competência pragmática em L2 surgiram nos trabalhos de Farhardy (1980) e Shimazu (1989)⁴⁴; todavia, os testes de maior alcance foram desenvolvidos por Hudson, Detmer e Brown (1992; 1995).

Esses autores, influenciados pelo modelo de Bachman (1990), desenvolveram um construto de avaliação da competência pragmática apoiado em teorias do “ensino comunicativo da língua, da avaliação da língua, da pragmática e da pragmática intercultural” (BROWN, 2018, p. 1). O trabalho pioneiro de Hudson et al. apresenta seis métodos diferentes que buscam avaliar a competência sociopragmática de estudantes de L2 no uso de atos de fala simples (solicitações, pedidos de desculpas e recusas) com três condições contextuais: poder, distância social e grau de imposição (BROWN, 2018).

A seguir, discorro brevemente sobre os instrumentos avaliativos desenvolvidos por Hudson et al. (1992; 1995) buscando apresentar uma breve descrição de cada um deles.

⁴⁴ Os primeiros testes da avaliação da competência pragmática em L1 foram desenvolvidos por Oller (1979).

Quando possível, apresento exemplos de uso desses instrumentos por meio de excertos de trabalhos publicados em língua portuguesa ou de adaptações de excertos de trabalhos publicados em língua inglesa.

- **Tarefa de Produção Escrita⁴⁵ (TPE) ou *Written Discourse Completion Task (WDCT)*:** neste tipo de tarefa, o professor/avaliador descreve determinada situação de uso da língua e solicita que o aprendiz redija, apropriadamente, uma resposta ou reação à situação simulada (BROWN, 2001; 2008). O TPE também pode apresentar ao aluno uma réplica para sua resposta. De acordo com Roever (2006), o uso de TPE com réplicas se justifica pois, desse modo, o avaliador limita a possibilidade de respostas, facilita o processo de pontuação e oferece mais contexto às situações simuladas nas tarefas.

Quadro 5: Exemplo A de Tarefa de Produção Escrita

EXEMPLO 1 (sem réplica):

Após ler as situações descritas abaixo, complete os diálogos com a fala que você usaria se realmente estivesse nessa situação.

1 – Você e um amigo combinaram de se encontrar em um restaurante, mas você se atrasou por causa do trabalho e vai demorar cerca de 10 minutos para chegar no lugar combinado. Você, então, liga para o celular de seu amigo para pedir que ele espere:

VOCÊ: _____.

Fonte: Vitola (2008, p. 102), traduzido e adaptado por mim.

Quadro 6: Exemplo B de Tarefa de Produção Escrita

EXEMPLO 2 (com réplica):

Ella tomou emprestada uma cópia recente da revista Time de seu amigo Sean. Acidentalmente, ela derramou uma xícara de café na revista inteira. Ela está devolvendo a revista a Sean.

Ella: _____.

Sean: Não se preocupe em comprar outra. Eu já li a revista.

Fonte: Roever (2006, p. 239), traduzido e adaptado por mim.

- **Tarefa de Produção de Múltipla Escolha (TPME) ou *Multiple Choice Discourse Completion Task (MCDCT)*:** é similar ao TPE; porém, em vez de solicitar que o aprendiz produza uma resposta apropriada à situação descrita, o professor pede que ele selecione, entre

⁴⁵ Tradução de Vitola (2008, p. 43).

algumas opções, a resposta ou reação mais adequada de acordo com o contexto apresentado (BROWN, 2001; 2008).

Quadro 7: Exemplo de Tarefa de Produção de Múltipla Escolha

EXEMPLO:

Escolha, entre as opções existentes para cada situação de pedido descrita abaixo, a fala que mais se aproxima com a que você usaria nessas situações (não há erros gramaticais nas opções): [...]

Você precisa entregar hoje um trabalho na universidade, mas não vai conseguir terminá-lo a tempo, porque estava muito atarefado/atarefada. Você, então, resolve pedir para o professor para entregar semana que vem:

- a. Vou entregar o trabalho semana que vem
- b. Bem que você poderia me deixar entregar o trabalho semana que vem...
- c. Professor, dá pra eu entregar o trabalho semana que vem? Não pude mesmo terminá-lo...
- d. Por favor, o senhor permite que eu entregue o trabalho semana que vem? Estive muito atarefado e ainda não consegui terminar.
- e. Com licença, será que eu poderia, se não for incômodo, entregar o trabalho semana que vem? Infelizmente, tive alguns problemas e não consegui terminá-lo ainda.

Fonte: Vitola (2008, p. 104)

- **Tarefa de Produção Oral (TPO) ou *Oral Discourse Completion Task (ODCT)*:** tradicionalmente, por meio deste instrumento, o professor/avaliador apresentava a descrição de uma dada situação por meio de gravação de áudio e solicitava que o aprendiz respondesse ou reagisse adequadamente a ela (BROWN, 2001). Normalmente, ele também gravava a resposta do aluno (BROWN, 2001). Atualmente, esse processo pode ser simplificado e ainda mais eficaz se o professor/avaliador fizer uso de recursos tecnológicos *online* (BROWN, 2018).

Quadro 8: Exemplo de Tarefa de Produção Oral

EXEMPLO:

Situação 3: Você mudou recentemente para uma nova cidade e está procurando um apartamento para alugar. Você está vendo um apartamento neste momento. Você gostou bastante e está conversando um pouco com o síndico. O proprietário diz que você parece uma boa pessoa para o apartamento, mas que há mais pessoas interessadas. O proprietário diz que você receberá uma ligação na próxima semana e saberá se conseguiu o apartamento. Porém, você precisa que ele te responda no prazo de três dias.

Você diz:

Fonte: Enochs; Yoshitake Strain (1999, p. 49), traduzido e adaptado por mim..

- **Tarefa de Produção com Simulação de Papéis (TPSP) ou *Discourse Role-play Task (DRPT)***: o professor/avaliador descreve a situação e solicita que o aluno simule, em parceria com outra pessoa, a resposta ou reação apropriada (BROWN, 2001).
- **Tarefa de Produção Autoavaliativa (TPA) ou *Discourse Self-assessment task (DSAT)***: o professor/avaliador oferece a descrição de determinada situação, o aprendiz simula uma resposta ou reação e depois avalia sua própria capacidade de responder ou reagir adequadamente (BROWN, 2001; 2018).

Quadro 9: Exemplo de Tarefa de Produção Autoavaliativa

EXEMPLO:

Leia todas as situações seguintes. Espera-se que você fale alguma coisa em todas elas. Após pensar no que você diria, avalie a sua própria habilidade de falar apropriadamente em cada uma das situações. Circule o respectivo número (1, 2, 3, 4 ou 5) no papel.

[...] Ao se autoavaliar, considere sua habilidade geral para:

- saber o que você deveria falar
- utilizar as expressões apropriadas
- utilizar a quantidade apropriada de discurso
- utilizar níveis apropriados de polidez, objetividade e formalidade.

Situação: Você e alguns de seus colegas de trabalho estão trabalhando em um projeto especial. Vocês estão em uma reunião no escritório do líder do projeto. Ao tentar pegar sua maleta, você acidentalmente derruba o guarda-chuva que estava encostado na mesa de trabalho. O guarda-chuva pertence ao seu chefe.

Classificação: Acho que o que eu diria nesta situação seria:
muito insatisfatório 1 - 2 - 3 - 4 - 5 totalmente apropriado

Fonte: Hudson, Detmer e Brown (1995, p. 192), traduzido e adaptado por mim.

- **Tarefa Autoavaliativa com Simulação de Papéis (TASP) ou *Role-play Self-assessment (RPSA)***: este instrumento combina dois métodos, a saber: TPSP e TPA. Nele, o professor/avaliador grava a resposta do aluno a determinada situação e, em seguida, solicita que o aprendiz avalie seu próprio desempenho (BROWN, 2001; 2008).

Quadro 10: Exemplo de Tarefa Autoavaliativa com Simulação de Papéis

EXEMPLO:

Situação 6:

Contexto 6a: Você trabalha em uma pequena loja de restauração de joias. Não é você quem restaura; um restaurador vem durante a noite para fazer os reparos.

Agora: Um importante cliente chega na loja para pegar um relógio antigo que você sabe que ele dará de presente. Você precisa ir ao quarto dos fundos para pegar o relógio, mas o cliente está interditando o caminho da porta.

Contexto 6b: O restaurador ainda não reparou o relógio e já era para estar pronto.

Agora: Volte ao cliente.

O interlocutor é o cliente. Ele irá:

- ficar em frente a porta do quarto dos fundos
- pedir o relógio e entregar a ordem de reparo
- dar licença e sair da frente depois de sua solicitação
- aceitar que o relógio não está pronto e concordar em voltar no dia seguinte
- pedir o dinheiro do ônibus
- voltar no dia seguinte

Nota: Não há dinheiro trocado no caixa

Trabalhando na loja de restauração de joias

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. Pedido | muito insatisfatório 1 - 2 - 3 - 4 - 5 totalmente apropriado |
| 2. Pedido de desculpas | muito insatisfatório 1 - 2 - 3 - 4 - 5 totalmente apropriado |
| 3. Recusa | muito insatisfatório 1 - 2 - 3 - 4 - 5 totalmente apropriado |

Fonte: Enochs; Yoshitake Strain (1999, p. 50), traduzido e adaptado por mim.

Tarefas de produção (escrita, de múltipla escolha ou oral), no geral, são os instrumentos mais utilizados em pesquisas que buscam avaliar a competência pragmática dos participantes (ROEVER, 2011). Comumente, elas são utilizadas para avaliar o conhecimento no que diz respeito ao uso de atos de fala como solicitações, pedidos de desculpas, recusas, conselhos, expressão de gratidão, reclamações, entre outros (ROEVER, 2011).

Para Brown (2001), a maior vantagem do instrumento TPE, especificamente, é sua praticidade, já que requer somente o uso de caneta e papel. Por outro lado, uma das principais desvantagens do uso desse instrumento é que ele não encoraja a produção oral e a autorreflexão dos participantes (ROEVER, 2011).

Yamashita (2008) considera que testes que requerem somente o uso de caneta e papel podem ser insuficientes para avaliar os conhecimentos pragmáticos dos alunos. Na compreensão da autora, diferentemente da gramática - cujas regras são restritas -, a natureza

da pragmática permite que as pessoas produzam diversas respostas diferentes - e ainda assim adequadas - para os mesmos enunciados e situações. Para ela, as respostas/reações possíveis em testes como TPE e TPME podem variar:

dependendo da situação, da pessoa com quem você está conversando [...] e até mesmo de seu humor [...]. Apesar de ser a favor da inclusão de aspectos como expressões fáticas em testes de pragmática, penso ser necessário considerar de que maneira iremos testá-las ou apresentá-las. É apropriado testá-las por meio de questões escritas e solicitar que o candidato responda com caneta e papel? Isto é diferente de testes de gramática nos quais o aprendiz seleciona a forma verbal “foi” como o passado simples do verbo “ir”, pois essa seria a única resposta correta (YAMASHITA, 2008, p. 218).

Creio que esse problema possa ser amenizado a partir da sugestão de Brown (2001; 2018) de que as descrições das situações em tarefas como TPE e TPME apresentem ao aprendiz detalhes sobre o ambiente, sobre os papéis dos participantes e sobre o grau de imposição do evento interativo. Por outro lado, compreendo que a incorporação de informações contextuais tão pormenorizadas nesses testes possa comprometer sua praticidade.

Para Brown (2001), as vantagens e desvantagens do TPME são basicamente as mesmas do TPE com o adicional de que seu uso facilita a pontuação das tarefas. Porém, Taguchi e Roever (2017, p. 116) alertam que pode ser difícil construir um instrumento de múltipla escolha para a avaliação da CP pois as questões precisam apresentar apenas uma opção correta e distratores que sejam claramente inaceitáveis. Nas questões da pragmática, conforme tratado anteriormente, o julgamento do que é inapropriado pode ser bastante complexo. Talvez essas sejam algumas das razões pelas quais, conforme observado nas pesquisas de Yamashita (1996) e Yoshitake (1997), o grau de confiabilidade de tarefas de produção de múltipla escolha costuma ser tão baixo⁴⁶.

Outro problema apontado por Yamashita (2008, p. 218) refere-se ao fato de que nem sempre a habilidade de leitura do aprendiz corresponde a sua habilidade pragmática; logo, a exigência de que o aluno leia os enunciados para que possa produzir respostas adequadas faz com que métodos de produção escrita como os supracitados sejam, na compreensão da autora, insuficientes para a avaliação da CP como um todo. A fim de que os testes sejam mais justos, autênticos e que proporcionem maior espaço para interatividade, a autora sugere que o

⁴⁶ Em minha visão, a natureza do Celpe-Bras, por avaliar a proficiência por meio da produção de textos, propicia maiores oportunidades para a avaliação da competência pragmática dos examinandos do que em tarefas como as apresentadas neste capítulo.

avaliador lance mão de recursos visuais e, preferencialmente, que os testes sejam feitos *online* (YAMASHITA, 2008).

Percebo que as sugestões de Yamashita (2008) podem surtir resultados positivos, também, na questão da confiabilidade de testes de múltipla escolha, como pode ser visto no teste desenvolvido por Tada (2005). Ao lançar mão do uso de TPMEs *online*, o autor obteve melhores resultados quanto à confiabilidade de seu teste do que aqueles percebidos nas pesquisas de Yamashita (1996) e Yoshitake (1997). Todavia, Liu (2007) também obteve resultados significativamente melhores quanto à confiabilidade de seu TPME mesmo não tendo feito uso do instrumento por meio da internet. A autora atribui o maior sucesso, entre outros fatores, ao fato de que as situações e as opções no teste desenvolvido por ela estavam estritamente relacionadas à vida dos participantes (chineses aprendendo inglês como língua estrangeira), de que o teste foi desenvolvido tendo como base o contexto chinês e de que os distratores foram feitos por pessoas com a mesma origem linguística e cultural dos participantes.

Portanto, as estratégias utilizadas por Liu (2007) - a apresentação minuciosa do contexto nas situações simuladas; o uso de recursos visuais (de preferência autênticos) que enriqueçam a descrição do contexto; e o emprego de distratores desenvolvidos por sujeitos cujas experiências linguísticas e culturais sejam similares às dos examinandos -, mais o uso de recursos tecnológicos que facilitem a apresentação contextual, como no caso da pesquisa de Tada (2005), podem aumentar o grau de confiabilidade desses testes ainda que, em contrapartida, possam comprometer sua praticidade.

Embora esses instrumentos tenham propiciado reflexões acerca da avaliação da pragmática, por apresentarem um contexto tão restrito e focalizarem o desempenho do examinando em atos de fala isolados, não acredito que eles constituam os meios mais apropriados para a avaliação dessa competência. No capítulo referente às análises, argumento que o instrumento adotado pelo Celpe-Bras - tarefas baseadas em gêneros discursivos - parece mais condizente com propósitos pragmáticos. Antes, porém, trato da metodologia adotada neste estudo.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

3.1 A natureza da pesquisa

De acordo com Denzin e Lincoln (2005, p. 14) e conforme já tratado por Leitão (2017), a pesquisa qualitativa foi marcada por sete momentos⁴⁷. Os autores ressaltam, entretanto, que embora seja possível situar as fases da pesquisa qualitativa temporalmente, as marcas de todos os períodos ainda podem ser encontradas no trabalho realizado na atualidade. Apresento a seguir um breve resumo da trajetória do paradigma qualitativo baseado nos autores supracitados:

Quadro 11: Fases da Pesquisa Qualitativa

| FASE DA PESQUISA QUALITATIVA | CARACTERÍSTICAS |
|--|--|
| PERÍODO TRADICIONAL (1900 – II Guerra Mundial) | Preocupação com interpretações válidas, confiáveis e objetivas – paradigma positivista. |
| FASE MODERNISTA (Final da II Guerra Mundial – 1970) | Tentativa de formalizar métodos qualitativos e de dar voz às classes mais baixas da sociedade – paradigma pós-positivista. |
| OS GÊNEROS OBSCUROS (1970 – 1986) | Profusão de métodos, paradigmas, estratégias, teorias e processos de coleta e análise de dados – ganham força os paradigmas naturalistas, pós-positivistas e construcionistas. |
| A CRISE DA REPRESENTAÇÃO (1986 – 1990) | Pesquisa e escrita mais reflexivas, questões como gênero, classe e etnia são questionadas, ganha força a ideia de que não há diferença entre a escrita e o trabalho de campo, o que dá novos rumos à pesquisa qualitativa. |
| A TRIPLA CRISE | Crise da representação, da legitimação e da práxis, novas formas de fazer o trabalho etnográfico eram experimentadas, a ideia do observador solitário é abandonada. |
| A INVESTIGAÇÃO PÓS-EXPERIMENTAL | Surgem novas formas experimentais da escrita etnográfica e novas formas de relatar a experiência vivida, como representações literárias, conversacionais, visuais, críticas e co-construídas, por exemplo. |

⁴⁷ Na realidade, Denzin e Lincoln (2005, p. 14-20) apresentaram oito fases da pesquisa qualitativa, sendo que a sétima fase – O presente metodologicamente contestado – fazia referência ao período de 2000 a 2004 e a oitava fase, “O Futuro”, compreendia o período de 2005 (ano em que o livro foi publicado) em diante. Fazendo o recorte de tempo, tomei a liberdade de seguir a mesma linha de Leitão (2017) e conciliar as duas últimas fases em uma só: a Atualidade.

A ATUALIDADE (2000 – momento atual)

Período de conflito, tensão e retração.

Fonte: Denzin e Lincoln (2005, p. 14-20) - adaptado conforme visto em Leitão (2017, p. 45).

Chama a atenção o fato de que, conforme visto na trajetória da pesquisa qualitativa, somente na metade da Fase Modernista o paradigma pós-positivista começa a ganhar força. Ainda, segundo Bogdan e Biklen (2007), mesmo que abordagens de natureza qualitativa já constassem nos trabalhos de antropólogos e sociólogos, foi somente no final dos anos de 1960 que o termo “pesquisa qualitativa” apareceu nas ciências sociais. Acredito ser possível concluir, portanto, que o desmerecimento do paradigma qualitativo, até então, possa ser explicado pela tendência vigente à época em atribuir às ciências humanas o mesmo caráter experimental dado às ciências naturais, corrente filosófica denominada *positivismo*.

O positivismo, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 27, 28), é uma concepção de construção do conhecimento cujas principais características são: empirismo, objetividade, experimentação, validade e leis e previsão. Segundo os preceitos dessa corrente filosófica, o pesquisador é apenas um observador e não deve envolver-se subjetivamente com seu objeto de pesquisa. De acordo com Denzin e Lincoln (2005, p. 8):

Os positivistas alegam que os chamados novos pesquisadores qualitativos experimentais escrevem ficção, e não ciência, e que esses pesquisadores não possuem modos de verificar a veracidade de suas afirmações. A poesia e a ficção etnográfica são um sinal da morte da ciência empírica e há pouco ganho na tentativa de dedicar-se à crítica moral. Essas críticas presumem uma realidade estável e imutável que só pode ser estudada por meio do uso de métodos empíricos das ciências sociais objetivas.

No entanto, parece-me que atualmente – e a cada dia mais –, o processo reflexivo do pesquisador é não apenas permitido, como é visto por muitos autores, como Flick (2009), por exemplo, como uma parte essencial do processo de pesquisa qualitativa. Sobre essa questão, o autor afirma:

A subjetividade do pesquisador e daqueles que são estudados, torna-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, entre outros, tornam-se dados por mérito próprio, constituindo uma parte da interpretação, e são documentados em diários de pesquisa ou protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 16).

Desse modo, fica claro que a despeito de ter marcado boa parte da pesquisa qualitativa nas ciências humanas, sobretudo em suas fases iniciais, o positivismo guarda muito mais semelhanças com a pesquisa quantitativa, uma vez que nesse tipo de pesquisa, os estudos são conduzidos de forma a reduzir, o máximo possível, a influência do pesquisador e dos demais participantes sobre o estudo (FLICK, 2009, p. 13).

A seguir, apresento um resumo elaborado a partir dos estudos de Denzin e Lincoln (2005, p. 11-12) sobre as principais diferenças entre os dois tipos de pesquisa:

Quadro 12: Diferenças entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa

| PESQUISA QUANTITATIVA | PESQUISA QUALITATIVA |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A realidade é socialmente construída e há uma relação íntima entre o pesquisador e o que está sendo estudado. | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupa-se com o estudo direto e sem abstração do mundo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Procura respostas sobre <i>como</i> (grifo dos autores) a experiência é criada e sobre como os significados são dados a ela. | <ul style="list-style-type: none"> • Ocupa-se da medida e da análise de relações causais entre variáveis e não entre processos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • A natureza da investigação é imbuída de valores (value-laden). | <ul style="list-style-type: none"> • A natureza da investigação é livre de valores (value-free). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Busca construir uma ciência ética ou nomotética baseada em probabilidades decorrentes de estudos de vários casos selecionados aleatoriamente. | <ul style="list-style-type: none"> • Busca construir uma ciência êmica, ideográfica, baseada em casos particulares e específicos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Não se preocupa com descrições detalhadas do mundo social, pois essas descrições podem interromper o processo de construção de generalizações. | <ul style="list-style-type: none"> • Valoriza as descrições detalhadas do mundo social. |
| <ul style="list-style-type: none"> • O estilo de pesquisa é marcado por modelos matemáticos, tabelas, estatísticas e gráficos. O texto, geralmente, é escrito em 3ª pessoa. | <ul style="list-style-type: none"> • O estilo de pesquisa é marcado pela prosa etnográfica, histórias de vida, fotografias, materiais biográficos e autobiográficos, etc. O texto, geralmente, é escrito em 1ª pessoa. |

Fonte: Denzin e Lincoln (2005, p. 11, 12), traduzido e adaptado por mim.

Concordo com Laville e Dionne (1999, p. 34) quando dizem que o pesquisador das ciências humanas não pode apagar-se frente aos fatos sociais uma vez que ele tem “preferências, inclinações, interesses particulares”. Em virtude disso, a metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa. Na seção a seguir, trato da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa.

3.2 O objeto de pesquisa: exame Celpe-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é um exame voltado para a avaliação da proficiência em português como segunda língua. O exame começou a ser elaborado no ano de 1993 por uma comissão de professores universitários e foi aplicado pela primeira vez no ano de 1998 (BRASIL, 2019). Atualmente, o órgão responsável por seu desenvolvimento é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴⁸, que conta com a colaboração de uma Comissão Técnico-Científica classificada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de chamada pública (SCHOFFEN, 2017, p.88).

Por ser exigido em programas de graduação e pós-graduação no Brasil e por ser requisito para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros, o público-alvo do Celpe-Bras, primariamente, são estrangeiros que pretendem estudar em universidades brasileiras⁴⁹ ou trabalhar em instituições do país e que, para esses fins, necessitam comprovar sua proficiência no idioma (SCARAMUCCI, 2019, p. 104). Ele também pode ser necessário para profissionais que desejam ingressar em empresas no exterior cuja língua utilizada seja o português (SCARAMUCCI, 2019, p. 104). Para atender a essas demandas, o exame é aplicado, atualmente, em 41 postos no Brasil e em 65 postos em outros lugares do mundo (BRASIL, 2019).

O exame avalia a proficiência em situações de uso da língua, ou seja, espera-se que o desempenho do examinando no exame possa refletir sua capacidade de utilizar a língua da forma mais compatível com a que faz na vida real (DELL'ISOLA et al, 2003, p. 155). Em relação aos níveis de proficiência avaliados, há quatro níveis de certificação: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Todas as certificações são atribuídas por meio de uma única avaliação que é dividida em duas partes, sendo uma Parte Escrita e uma Parte Oral. Pela compreensão de que a proficiência no idioma se materializa concomitantemente nos registros oral e escrito, é necessário que o examinando obtenha

⁴⁸ Inicialmente, o exame era expedido pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) e só passou a ser responsabilidade do INEP em 2009 (BRASIL, 2019).

⁴⁹ Considero importante ressaltar que nem todas as universidades exigem o certificado para a admissão de estrangeiros em cursos de graduação e de pós-graduação. Scaramucci (2019, p.172) critica a não-obrigatoriedade do exame e atribui essa prática à concepção equivocada que alguns dirigentes acadêmicos possuem acerca do termo “internacionalização”. Essa concepção tem sido responsável pela criação de cursos em língua inglesa com o objetivo de atrair examinandos estrangeiros. Na opinião da autora, isso não contribui com a projeção internacional da língua portuguesa e ainda traz prejuízos financeiros às universidades.

desempenho satisfatório nas duas partes do exame para que receba a certificação mínima (BRASIL, 2016, p. 9).

A Parte Escrita do Celpe-Bras tem a duração de três horas e é composta por quatro tarefas (uma tarefa de vídeo, uma tarefa de áudio e duas tarefas de texto escrito) que buscam avaliar, de maneira integrada, a compreensão (oral e escrita) e a produção escrita dos examinandos (BRASIL, 2016, p. 8). É importante salientar que todos os textos orais e escritos que compõem as tarefas são autênticos, isto é: são textos encontrados em circulações da mídia (rádio e televisão, principalmente) que versam sobre temas relacionados à vida real em sociedade (VICENTINI, 2019, p. 571). Em função do formato e da concepção teórica do exame, o desempenho do examinando na Parte Escrita é avaliado de forma qualitativa; os textos produzidos em cada uma das tarefas são corrigidos independentemente por dois avaliadores e, caso haja discrepância entre as notas atribuídas, a tarefa é reavaliada pela equipe ou pelo coordenador da equipe (BRASIL, 2016, p. 23).

Quanto à Parte Oral, o que se pretende não é reproduzir modelos de entrevistas estruturadas; pelo contrário: a proposta é simular uma conversa natural em língua portuguesa (BRASIL, 2016, p. 26). Ela consiste, portanto, de duas etapas de interação face a face entre o avaliador-interlocutor e o examinando. Há, ainda, um avaliador-observador que não se manifesta durante a interação, mas que também atribui notas. O áudio de todo o processo é gravado, tanto para facilitar a análise do material *a posteriori*, caso seja necessário, quanto para que seja possível analisar a qualidade da aplicação do exame (BRASIL, 2016, p. 32).

Nos primeiros 5 minutos da Parte Oral, avalia-se a compreensão e a produção oral do examinando por meio de conversa relacionada às informações fornecidas por ele em seu formulário de inscrição (BRASIL, 2016, p. 29). De acordo com Schoffen et al (2017, p. 92), “[o] objetivo da primeira etapa da interação face a face é tornar confortável o ambiente da interação, abordando temáticas próximas aos interesses e experiências do examinando”. Nos 15 minutos restantes, o examinando é avaliado por sua capacidade de interagir por meio da língua portuguesa e expressar suas ideias acerca de assuntos de interesse geral com base em três Elementos Provocadores previamente selecionados pelos avaliadores (BRASIL, 2016, p. 25).

Ao término dos 20 minutos de interação face a face, o avaliador-interlocutor e o avaliador-observador atribuem uma nota de 0 a 5 a cada um dos itens da grade de avaliação, a saber: (1) compreensão; (2) competência interacional; (3) fluência; (4) adequação lexical; e

(5) pronúncia (BRASIL, 2016, p.31). Não é permitido que haja troca de informações entre os dois avaliadores e, caso haja disparidade entre as notas, uma equipe de especialistas do INEP revisa o áudio da interação (BRASIL, 2016, p. 32).

3.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

As descrições sobre o Celpe-Bras evidenciam três características do construto do exame que foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Esses aspectos são: (1) a perspectiva do exame sobre a língua é de “língua em uso”; (2) o contexto tem um papel fundamental na avaliação; e (3) o exame pretende avaliar a capacidade do estrangeiro de agir no mundo por meio da língua. A partir da reflexão sobre essas características, pode interpretar que, ao menos implicitamente, as questões da pragmática estão presentes no construto do exame e na forma como ele é apresentado aos aplicadores, aos examinandos e à comunidade.

Cumprir observar, portanto, de que maneira o Celpe-Bras avalia questões referentes à competência pragmática dos examinandos. Compreendo que a única maneira de alcançar esse objetivo é por meio da análise minuciosa das tarefas do exame. Com base nos resultados dessa análise, pretendo apresentar os excertos que apresentem textos e enunciados cuja estrutura, organização temática e funcionamento apresentem elementos capazes de mobilizar conhecimentos pragmáticos. Além disso, caso seja necessário e/ou possível, pretendo sugerir alterações de modo que a competência pragmática seja incluída e apresentar alguns parâmetros - ancorada em teorias sobre competência pragmática e avaliação da competência pragmática - para a inclusão de aspectos sociopragmáticos em avaliações de L2.

Os objetivos geral e específicos e os questionamentos de pesquisa, apresentados na seção introdutória deste estudo, foram engendrados com base nas considerações acima. Retomo-os a seguir:

Objetivo geral:

1. Analisar de que modo os enunciados das tarefas da Parte Escrita e os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras contemplam elementos sociopragmáticos.

Objetivo específico:

1. Analisar de que modo os enunciados das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras mobilizam aspectos sociopragmáticos da competência do examinando.
2. Analisar de que modo os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras mobilizam aspectos sociopragmáticos da competência do examinando.

Para cumprir os objetivos apresentados, irei guiar-me por duas perguntas de pesquisa que deverão orientar todo o processo investigativo, sendo elas:

1. De que maneira os enunciados das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras contemplam aspectos capazes de mobilizar conhecimentos sociopragmáticos do examinando?
2. De que maneira os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras contemplam aspectos relativos à avaliação dos conhecimentos sociopragmáticos do examinando?

3.4 A abordagem metodológica: pesquisa documental

Os instrumentos de geração de dados mais comumente utilizados em pesquisas qualitativas são documentos, observação participante e entrevista em profundidade (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Dada a natureza e os objetivos desta pesquisa - e, também, por compreender que seria a maneira mais eficiente de analisar o exame Celpe-Bras - optei pelo uso de pesquisa documental. De acordo com Sá-Silva et al. (2009, p. 5), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Esse procedimento pode ser tanto de natureza quantitativa como qualitativa, sendo que o que irá determinar a abordagem utilizada pelo pesquisador é a orientação epistemológica a qual se filia. Independentemente da natureza do documento, todo o processo de análise deve estar alinhado às questões de pesquisa e à forma como os resultados serão comunicados (SILVA et al., 2009).

O uso de documentos no âmbito da pesquisa qualitativa emergiu no contexto de uma virada de paradigma nas ciências sociais que Altheide et al. (2008, p. 128-9) chamam de “virada reflexiva”. Esse movimento surge com o pós-modernismo a partir do fortalecimento

de diversos movimentos sociais, da crítica aos meios de comunicação social e da percepção - fruto do descontentamento de pesquisadores com o paradigma positivista - de que os métodos e os resultados nas pesquisas sociais não poderiam estar completamente dissociados um do outro.

Então, diferentemente da pesquisa documental própria dos estudos quantitativos, na pesquisa documental qualitativa, o pesquisador “localiza, identifica, resgata e analisa documentos por sua relevância, significado e sentido” a partir de um processo reflexivo, recursivo e interpretativo (ALTHEIDE et al., 2008, p. 128). Na próxima seção deste capítulo, descrevo os instrumentos de geração de dados (no caso, os documentos que foram analisados) e os critérios de seleção desses instrumentos.

3.5 Procedimentos de geração dos dados: a seleção dos documentos

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental é composta por três etapas: escolha, recolha e análise dos documentos. Em relação ao processo de escolha dos documentos, nesta pesquisa, optei por analisar os cadernos de questões pertencentes às Partes Escritas das provas do Celpe-Bras. Por ser comumente aplicado duas vezes ao ano⁵⁰, o exame Celpe-Bras contou com 43 edições até os dias atuais. Os documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa são elementos relativos à Parte Escrita do exame. São eles: os enunciados de 40 tarefas (das edições 1998, 1999/1, 2003/1, 2003/2, 2008/1, 2008/2.1, 2013/1, 2013/2, 2019/1 e 2019/2) e o documento referente aos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras.

Todos esses documentos encontram-se disponíveis *online*⁵¹, o que facilitou bastante o processo de recolha evidenciado por Ludke e André (1986). Na próxima seção, descrevo os procedimentos de análise adotados.

⁵⁰ A primeira versão do exame, do ano de 1998, e a versão de 2018 contaram com apenas uma edição. Além disso, em 2008 e em 2016 houve edições substitutas que foram aplicadas, respectivamente, na Universidade de Campinas (Unicamp) e na Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁵¹ O acesso às tarefas analisadas só foi possível graças ao Acervo do Celpe-Bras: um banco de dados, desenvolvido pelo Grupo Avalia (sob coordenação de Schoffen e Schlatter), no qual foi possível encontrar os editais e as provas de todas as edições do exame realizadas até o momento. Esses documentos podem ser acessados por meio do *site*: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>. Os Parâmetros de Avaliação, por sua vez, podem ser encontrados em Mendel (2017).

3.6 Procedimentos de análise documental

Em seguida apresento, resumidamente, os procedimentos adotados para análise:

Quadro 13: Procedimentos de Análise

| PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | |
|--|---|
| Análise dos Parâmetros de Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação dos termos presentes no documento que possam estar relacionados à sociopragmática. |
| Identificação do Contexto de Produção das tarefas | <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação do gênero proposto; ● Identificação do papel social atribuído ao enunciador; ● Identificação do fator de interlocução; ● Identificação do propósito; ● Identificação do ambiente de interação. |
| Análise dos propósitos das tarefas | <ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos verbos presentes nos enunciados que indicam o propósito do texto. ● Análise da mobilização de atos discursivos relacionados a: pedidos, pedidos de desculpas, ofertas, recusas, conselhos, agradecimentos, alertas, sugestões e reclamações. |
| Análise das variáveis pragmáticas | <ul style="list-style-type: none"> ● Grau de detalhamento do contexto simulado nas tarefas em relação aos seguintes aspectos: grau de imposição da interação, distância social e poder social; |

Fonte: Elaborado por mim.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 - A dimensão sociopragmática nos Parâmetros de Avaliação do Celpe-Bras

A partir da percepção de que o Celpe-Bras é um exame que se pretende comunicativo e que, portanto, leva a pragmática em conta em seu construto e nas avaliações, resta observar de que modo isso ocorre. Portanto, minhas análises foram feitas sobre a dimensão pragmática em dois aspectos do exame: os enunciados da Parte Escrita e os Parâmetros de Avaliação de tarefas escritas do exame. A dimensão sociopragmática a ser observada nos enunciados e nos documentos do Celpe-Bras está em conformidade com a concepção do documento referente às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que indica a relação dessa dimensão com os seguintes elementos:

aos **interlocutores**; a seus **papéis sociais** (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); às suas **motivações** e a seus **propósitos na interação** (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (**instituição em que ocorre, âmbito da interação** (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto (BRASIL, 2006, p. 22, grifos meus).

De acordo com o Manual de Orientações do Celpe-Bras (BRASIL, 2016), a concepção teórica que rege o exame é de natureza comunicativa⁵². Isso implica afirmar, de antemão, que a competência pragmática deve ser levada em conta nas avaliações pois, conforme argumentado até o momento, a pragmática é um elemento presente nas teorias mais relevantes sobre a competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1983; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA et al., 1995). O Manual postula que

O Exame, por ser de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim **avaliar a capacidade de uso dessa língua**, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida. [...] Ou seja, **práticas de uso da língua**

⁵² Outro traço importante do exame Celpe-Bras, para além de sua natureza comunicativa, é sua natureza sociointeracional, conforme explicitam Lopez, Mello e Santos (2019).

semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano (BRASIL, 2016, p. 8, grifos meus).

Segundo o Manual, o objetivo do exame é “avaliar a capacidade de uso” da Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p. 8). Mais adiante, fica claro que a conotação de “uso”, neste contexto, leva em conta as experiências cotidianas que um estrangeiro vivencia por meio do idioma ao interagir com outras pessoas. Retomando o pressuposto de Rose e Kasper (2001, p. 2) de que a pragmática é “o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural”, é possível identificar um componente pragmático no construto do exame, ainda que os textos dos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras (MENDEL, 2017) e do Manual de Orientações (BRASIL, 2016) não evidenciem esses fatores⁵³.

A escolha de tarefas como instrumentos avaliativos também reforça o caráter comunicativo - e pragmático, portanto - do exame. As tarefas do Celpe-Bras são organizadas em torno de textos de diferentes gêneros e o examinando precisa demonstrar desempenho satisfatório na adequação de suas produções textuais ao gênero e às posições do enunciador e do interlocutor, em conformidade com os propósitos comunicativos e com o enunciado da tarefa (BRASIL, 2016, p.22). Em relação às tarefas, o Manual indica que:

a ideia de tarefa pressupõe a realização, por meio da língua, de uma ação, materializada em um texto escrito cuja estrutura, organização e convenções sejam definidas por propriedades sociocomunicativas. Em outras palavras, **trata-se de um convite para interagir no mundo**, usando a modalidade escrita da língua com propósito social. Assim, em cada tarefa, **há sempre uma ação com um propósito claro de comunicação - planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores - ao qual o/a examinando/a deverá adequar seu texto** em termos linguísticos e discursivos. As tarefas do Celpe-Bras propõem, portanto, que o/a examinando/a produza determinados gêneros do discurso, especificados no enunciado de cada tarefa (BRASIL, 2016, p. 8, grifos meus).

As orientações do exame evidenciam três elementos considerados pelo exame: o propósito textual (que direciona a ação comunicativa), o fator da interlocução e a necessidade de adequação contextual. Penso que essa perspectiva está estreitamente alinhada com a dimensão sociopragmática da língua. Ao interagir com o mundo, tendo um propósito em mente e buscando direcionar esse propósito aos interlocutores, o examinando precisa acionar vários elementos de sua competência sociopragmática: adequação ao contexto, observação às

⁵³ Não há menções explícitas aos termos “pragmática” e “polidez”.

relações entre o enunciador e os participantes do ato comunicativo, uso de estratégias de (im)polidez e sensibilidade às variáveis contextuais, por exemplo.

Esses elementos também podem ser observados nos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras. De acordo com Mendel (2017, p. 39), esses parâmetros são genéricos, isto é, “uma vez ajustados às especificações de cada tarefa, são utilizados na avaliação de qualquer tarefa do exame”. Sendo assim, todos os itens considerados pelos parâmetros são observados durante a correção da Parte Escrita do Celpe-Bras. A seguir, destaco no texto alguns dos elementos que, a meu ver, podem estar relacionados à avaliação da competência sociopragmática:

Quadro 14: Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras

| PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO / PARTE ESCRITA | |
|---|---|
| 5 | Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura. |
| 4 | Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura. |
| 3 | Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, dificuldades na leitura. |
| 2 | Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetam a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura. |
| 1 | Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas |

| | |
|---|---|
| | pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo considerando a relação de interlocução configurada . OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito . Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução , comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura. |
| 0 | Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada . OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação. |

Fonte: Mendel (2017, p. 38).

Por meio da observação e análise das descrições dos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita, busquei elementos que pudessem estar relacionados à avaliação da competência sociopragmática. Os elementos que constituíram as categorias de análise são:

Quadro 15: Categorias de Análise dos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras

| CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO | | |
|--|------------------|-----------------------------|
| Interlocução | Propósito | Adequação contextual |

Fonte: Elaborado por mim.

Os parâmetros indicam a necessidade de realizar “*a ação solicitada*” e de “*cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado*”. A meu ver, a necessidade de enunciados que indiquem o propósito do texto vai ao encontro da proposição de Austin (1962 [1990]) de que usamos as palavras não somente para descrever o mundo mas, também, para agir sobre ele e modificá-lo de alguma maneira.

Ademais, acredito que o propósito textual representa, em termos pragmáticos, a força ilocucionária do ato comunicativo (AUSTIN (1962 [1990])), sendo um elemento indispensável em tarefas comunicativas/pragmáticas. O valor da força ilocucionária existe em função do ato comunicativo que é despertado pelo próprio gênero discursivo, afinal, conforme afirma Deusdará (2013, p. 35), “os valores [ilocucionários] terão intensidade maior ou menor,

poderão ser compreendidos de forma distinta, dependendo do gênero em que estiverem inseridos”.

Em resumo, o propósito textual depende da força ilocucionária do ato discursivo que, por sua vez, é definido a partir da caracterização do gênero no qual a comunicação emerge. Bakhtin (2010 [1992], p. 281) aborda a questão da relação entre propósito⁵⁴ e gênero ao afirmar que

Em cada enunciado abrangemos, interpretamos, sentimos, a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa ideia determina tanto a própria escolha do gênero [...] quanto os seus limites e sua exauribilidade semântico-objetal. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado.

Os parâmetros estipulam, também, que o examinando deve considerar o “*contexto de produção*” da tarefa. De acordo com Bronckart (2009), o contexto de produção diz respeito aos elementos que influenciam a organização do texto. Tais elementos pertencem a dois grupos distintos: o primeiro grupo está relacionado ao mundo físico e abarca o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor do texto; o segundo grupo trata do contexto socio subjetivo no qual identifica-se o lugar social de produção do texto, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da produção textual (o efeito que o emissor deseja produzir no receptor) (BRONCKART, 2009).

Ao considerar o contexto de produção, o examinando é convidado a mobilizar elementos de sua competência sociopragmática uma vez que é esta dimensão que permite que sejamos contextualmente apropriados em nossos atos discursivos. Assim, a necessidade de adequação contextual está atrelada à necessidade de observação do examinando aos papéis que os interlocutores desempenham durante o ato comunicativo. De um ponto de vista sociopragmático, penso que o papel dos interlocutores na construção e interpretação de sentidos vincula-se fortemente à relação que eles possuem (de distância e de poder, por exemplo) uns com os outros. O papel social dos sujeitos (descritos no quadro 18) é um fator que resvala sobre a questão da interlocução pois, conforme salienta Duranti (1986, p. 241), “o sentido é definido (e às vezes redefinido) coletivamente com base nas relações sociais”.

⁵⁴ Penso que o propósito textual possa ser relacionado à intenção discursiva (nos termos bakhtinianos) e à força ilocucionária (nos termos austinianos).

Para obter pontuação máxima na tarefa, o exame observa se o examinando “*configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa*”. Isso está em conformidade com a perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem - que está, por sua vez, em conformidade com a avaliação por meio de gêneros discursivos, como é o caso do Celpe-Bras - uma vez que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2010 [1992], destaques do autor).

A construção do sentido envolve, como ressaltado anteriormente, a constante negociação entre os interlocutores durante a interação. Desse modo, a questão da adequação contextual implica, também, na observância às variáveis contextuais/pragmáticas (como a distância e o poder entre os interlocutores, por exemplo) e ao grau de ameaça à face que cada tipo de tarefa demanda (BROWN; LEVINSON, 1987).

Por essa razão, penso que a presença da adequação contextual como fator avaliativo nos Parâmetros de Avaliação abrange elementos da pragmática como a (im)polidez, por exemplo, ainda que não haja menções explícitas a esse fator. A questão da polidez também está implícita, a meu ver, no tópico dos parâmetros referente à capacidade do examinando de relacionar “*o propósito do texto e a interlocução*”: para alcançar o propósito proposto pelo enunciado e para determinar as estratégias discursivas que serão utilizadas na produção textual, o examinando precisará considerar as relações entre enunciador e interlocutor.

A partir dessa breve análise sobre os parâmetro de avaliação e sobre as orientações do Manual de Orientações, pude identificar forte relação entre a interlocução (e o papel dos participantes), o propósito das tarefas e a necessidade de adequação contextual - itens considerados pelo Celpe-Bras - com pressupostos sociopragmáticos. Concluo, dessa forma, que questões relacionadas à pragmática subjazem ao construto e aos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras. Na próxima seção, trato de como as tarefas do Celpe-Bras - em relação a sua estrutura e a seus enunciados - trabalham essas questões.

4.2 - A dimensão sociopragmática nos enunciados do Celpe-Bras

Conforme dito anteriormente, de 1998 até o momento, o Celpe-Bras contou com 43 edições do exame. Para a análise, selecionei as versões dos seguintes anos: 1998, 1999/1,

2003/1, 2003/2, 2008/1, 2008/2.1, 2013/1, 2013/2, 2019/1 e 2019/2, totalizando assim dez edições e 40 tarefas analisadas. As categorias de análise dos enunciados são:

Quadro 16: Categorias de Análise dos Enunciados

| CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS ENUNCIADOS | |
|---|---|
| Relação entre as tarefas do Celpe-Bras e os instrumentos de avaliação pragmática | Propósito, papel social e interlocução |
| Mobilização de atos discursivos - Variáveis contextuais - Elementos de (Im)polidez | |

Fonte: Elaborado por mim.

Primeiramente, busquei relacionar as tarefas do Celpe-Bras com os instrumentos de avaliação da competência pragmática (apresentados na seção 3.1 deste trabalho) a fim de observar se os enunciados do exame se assemelham, em relação a sua estrutura e a seus propósitos, aos instrumentos convencionalmente utilizados para fins de avaliação pragmática. Após essa etapa, observei os enunciados da tarefa mais atentamente a fim de refletir sobre como o propósito, o papel dos participantes e o fator da interlocução são apresentados no exame.

Em seguida, identifiquei os verbos que indicam os propósitos dos enunciados e, a partir da análise dos propósitos, refleti sobre quais são as ações primordiais (os atos discursivos) sugeridos por cada tarefa do exame. A partir dessa identificação, analisei as tarefas cujos atos mobilizados eram de maior interesse nesta pesquisa (pedidos, sugestões, conselhos, incentivos e alertas) buscando compreender como os elementos sociopragmáticos (em especial relacionados à teoria da polidez e às variáveis contextuais - distância, poder e grau de imposição) se articulam na construção dos enunciados e de que maneira o exame trabalha essas questões.

4.3 - Relação entre as tarefas do Celpe-Bras e os instrumentos de avaliação da pragmática

Retomo, a seguir, os instrumentos de avaliação da competência pragmática mais utilizados conforme observado na seção 3.1 desta pesquisa:

Quadro 17: Instrumentos de Avaliação Pragmática

| INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PRAGMÁTICA | |
|---|---|
| Tarefa de produção escrita (TPE) | Avaliação feita por meio da simulação de uma interação na qual o examinando deve produzir, por escrito, uma resposta contextualmente adequada. |
| Tarefa de Produção de Múltipla Escolha (TPME) | Avaliação similar à TPE mas que apresenta opções para que o examinando escolha a mais adequada. |
| Tarefa de Produção Oral (TPO) | Avaliação pela qual o examinando escuta um trecho de áudio com uma simulação de interação e deve reagir adequadamente. |
| Tarefa de Produção com Simulação de Papéis (TPSP) | Avaliação feita em pares ou grupos pela qual os examinandos simulam uma interação contextualmente adequada. |
| Tarefa de Produção Autoavaliativa (TPA) | Avaliação pela qual o examinando simula uma resposta/reação à determinada situação interacional e, ao final, faz uma autoavaliação de seu desempenho. |
| Tarefa Autoavaliativa com Simulação de Papéis (TASP) | Método avaliativo que combina os instrumentos TPSP e TPA, isto é, o examinando simula/interpreta um papel e, ao final, avalia seu próprio desempenho. |

Fonte: Elaborado por mim.

Uma característica recorrente nos instrumentos avaliativos apresentados é a tentativa de simulação de determinada situação interacional. Na primeira versão do exame Celpe-Bras (1998), não foi possível identificar relação ou semelhança sólida entre as tarefas da Parte Escrita e os instrumentos clássicos de avaliação da competência sociopragmática. Isso fica claro a partir da análise do excerto a seguir:

Imagem 1: Tarefa III - Exame 1998

CELPE-Bras/PARTE COLETIVA**Tarefa III** (texto escrito/leitura)

Após a leitura dos textos “Paulo Freire: A leitura do mundo”, do jornal *O Globo*, de 3/5/97, e “Método usa dia-a-dia para alfabetizar”, do jornal *Folha de S. Paulo*, de 3/5/97, responda às seguintes questões:

1. Relacione cada uma das três afirmações abaixo com os diferentes aspectos da proposta de alfabetização de Paulo Freire apresentados no texto.
 - a) “Pedro não viu apenas com os olhos: viu também com a mente”.
 - b) “Pedro viu a uva; e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira”.
 - c) “Pedro viu a uva e não viu a ave, que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva”.
2. Explique o título “Paulo Freire: A leitura do mundo”.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras

A tarefa apresentada é baseada na leitura de um texto sobre Paulo Freire. Como é possível perceber, o enunciado se detém às propriedades internas do texto e mobiliza a capacidade de interpretação textual do examinando; conseqüentemente, a avaliação da habilidade em leitura parece ser o objetivo principal do enunciado e outros aspectos da competência do examinando - que certamente deverão ser acionados para que o propósito da tarefa seja alcançado - ficam em segundo plano. Não há um propósito interacional explícito na tarefa e, portanto, não parece haver muito espaço para a mobilização de recursos pragmáticos.

Entretanto, na mesma versão do exame é possível encontrar dois enunciados um pouco mais afinados com a proposta dos instrumentos de avaliação da pragmática. A Tarefa III de 1998 diz: “*imagine que você tenha decidido falar sobre Paulo Freire para alguns colegas que nunca ouviram falar sobre ele. Redija o texto que você vai apresentar a partir das informações dos dois artigos que você leu*”. Similarmente, a Tarefa II sugere que o examinando “*imagine que*” precisa escrever um texto para seu amigo falando sobre os jacarés do Pantanal. Por mais que esses tipos de enunciados não simulem uma interação com riqueza de detalhes, ao convidarem o examinando a se inserir em uma situação interacional com um

interlocutor em potencial, elas se assemelham, estruturalmente, às Tarefas de Produção Escrita. No exame 2/2003 a relação entre a configuração dos enunciados do Celpe-Bras e de Tarefas de Produção Escrita fica mais evidente, como é possível perceber na comparação entre o excerto a seguir e a TPE apresentada por Beebe e Waring (2005):

Imagem 2: Tarefa I - Exame 2013/1

Celpe Bras 2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Projeto Horta Ecológica

Página 2

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o **Projeto Horta Ecológica**, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você é professor e assistiu à reportagem sobre o **Projeto Horta Ecológica**. Motivado por essa iniciativa, escreva um *e-mail* ao diretor da escola em que você trabalha, sugerindo a implementação de um projeto semelhante na sua instituição. Com base na reportagem, fundamente sua sugestão, explicando como o projeto pode ser desenvolvido e destacando as vantagens para a comunidade escolar.

Repórter Brasil. Disponível em: tvbrasil.ebc.com.br. Acesso em: ago. 2012.

Anotações

Fonte: Acervo do Celpe-Bras

Quadro 18: Exemplo de Tarefa de Produção Escrita

1. Você é universitário e liga para marcar um encontro com seu professor. Você pergunta se seu professor está livre. A recepcionista diz: “VOCÊ É adulto”. “VOCÊ escolhe um horário”.

Você diria: _____.

Você gostaria de dizer: _____.

Fonte: Beebe e Waring (2005, p. 245), traduzido por mim.

Acredito que os excertos mencionados demonstram uma ampliação no modo como as tarefas são propostas no Celpe-Bras. Assim como na TPE de Beebe e Waring (2005, p. 245), a Tarefa I do exame 2013/1 do Celpe-Bras atribui um papel ao examinando (professor) e solicita que ele cumpra um propósito por meio de seu texto (sugerir a implementação de uma horta ecológica na escola em que atua). Portanto, julgo que, em comparação com os

enunciados citados anteriormente, esta tarefa do Celpe-Bras apresenta uma simulação um pouco mais detalhada, semelhante às encontradas em Tarefas de Produção Escrita.

Por seu turno, o propósito da TPE de Beebe e Waring (2005), utilizada para ilustrar a semelhança entre os tipos de tarefas, é avaliar de que maneira usuários proficientes da língua expressam assertividade, de modo socialmente apropriado, em resposta a comportamentos linguísticos impolidos. Isso vai ao encontro do que afirmam Schauer e Adolphs (2006, p. 120): “o objetivo de tarefas de produção é investigar um ato linguístico com parâmetros altamente definidos”. Esse nível de controle, além de impraticável em exames de larga escala, costuma estar relacionado à aferição precisa de atos de fala isolados, normalmente exigindo apenas uma única oração em resposta aos enunciados⁵⁵.

As tarefas do Celpe-Bras, por outro lado, são baseadas em gêneros discursivos e não buscam avaliar habilidades isoladas; pelo contrário: a avaliação integrada é um dos pilares do exame (SCARAMUCCI, 2016). Assim, em vez de solicitar que o examinando leia uma situação hipotética e apresente uma única resposta ou um único ato de fala adequado ao contexto, (como é o caso da maioria dos Tarefas de Produção [LI, 2000]), a Tarefa I (2013/1) requer, antes de tudo, que o examinando assista duas vezes a um vídeo e, em seguida, escreva um texto com objetivos pré-definidos.

Por serem baseados em gêneros, enunciados como o da Imagem 2 inserem o examinando na cena genérica de modo que suas competências são mobilizadas - e avaliadas - de maneira integral. Mendel e Schoffen (2017, p. 151), em consonância com Scaramucci (2016), endossam que o Celpe-Bras é o cenário ideal para a avaliação de habilidades integradas uma vez que “solicita uma variedade de gêneros, que combinam diferentes propósitos, interlocutores e temáticas”. Koch e Elias (2009, p. 61, grifos meus) afirmam que, ao escolher um gênero, o enunciador deve considerar “os **objetivos** visados, o **lugar social** e os **papéis dos participantes**”. Creio que esses três fatores, juntos, já sejam o ponto de partida para a inclusão da dimensão sociopragmática em exames comunicativos.

A avaliação integrada sustentada pelo uso de gêneros discursivos se justifica, também, pelo fato de que “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação

⁵⁵ É importante ressaltar que, apesar de se assemelhar às TPEs nos aspectos mencionados (a simulação de uma interação e a presença do fator de interlocução), a estrutura das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras não é totalmente equivalente a nenhum dos instrumentos clássicos de avaliação da competência pragmática: por não haver questões de múltipla escolha, as tarefas não podem ser comparadas às TPMEs; por não apresentarem questões autoavaliativas, não são equivalentes às TPAs e nem às TASPAs.

comunicativa” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 61). Além disso, a avaliação integrada está em conformidade com a concepção dialógica do exame sobre a língua (MENDEL; SCHOFFEN, 2017), que por sua vez está, em minha opinião, em conformidade com a dimensão sociopragmática da linguagem. De acordo com Schoffen (2009, p. 133),

É por buscar avaliar o uso da linguagem na enunciação que o exame Celpe-Bras propõe, nas suas tarefas, a integração entre compreensão e produção na avaliação de língua estrangeira. [...] Além da integração das práticas de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, o exame simula um contexto de produção para cada texto solicitado em cada tarefa, contexto esse que vai guiar o propósito de leitura e compreensão oral solicitado e relacioná-lo ao propósito de produção escrita. É no enunciado da tarefa que são delineadas as características do gênero discursivo do texto que deve ser produzido pelo candidato.

Percebo, finalmente, que apesar de não constituírem um instrumento desenvolvido especificamente para esse propósito, as tarefas orientadas por gêneros discursivos, de certa forma, correspondem mais à agenda sociopragmática do que os instrumentos apresentados no Quadro 15. Penso ser possível afirmar, portanto, que não há nada em relação à estrutura da avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, atualmente, que indique pouco potencial para a avaliação de elementos sociopragmáticos. A seguir, volto o olhar para os enunciados do Celpe-Bras, analisando os seguintes fatores: o propósito, o papel atribuído ao enunciador e o fator de interlocução nas tarefas.

4.4 - Propósito, papel social e interlocução

Embora o Celpe-Bras tenha surgido desde o princípio com o objetivo de ser um exame comunicativo, muitas dessas questões não estavam bem fundamentadas nas primeiras edições do exame, como é possível perceber a seguir:

Imagem 3: Tarefa I - Exame 1998

CELPE-Bras/PARTE COLETIVA

Tarefa I (áudio/entrevista)

ENTREVISTA COM NELSON CARNEIRO

1. O senador Nelson Carneiro apresenta argumentos contrários à pena de morte. Liste os argumentos do senador.
2. Dos argumentos apresentados, qual você considera o mais importante? Por quê?

Fonte: Acervo do Celpe-Bras

O enunciado apresentado convida o examinando a ouvir a entrevista e responder às questões, não apresentando um convite explícito para que ele interaja com o mundo. Isso fica evidente por dois fatores: o imperativo *liste* da questão 1 sugere que o objetivo da tarefa é avaliar a capacidade do examinando de reter informações; já na segunda questão, ele é convidado a manifestar sua opinião acerca dos argumentos do senador, não sendo incentivado explicitamente a manifestar suas próprias opiniões sobre o assunto. Similarmente, não há propostas para que ele assuma um papel social e também não há interlocutores explícitos para a produção textual.

Imagem 4: Tarefa IV - Exame 1998

Tarefa IV (texto escrito/leitura)

Após a leitura dos textos “Paulo Freire: A leitura do mundo”, do jornal *O Globo*, de 3/5/97, e “Método usa dia-a-dia para alfabetizar”, do jornal *Folha de S. Paulo*, de 3/5/97, imagine que você tenha decidido falar sobre Paulo Freire para alguns colegas que nunca ouviram falar sobre ele. Redija o texto que você vai apresentar a partir das informações dos dois artigos que você leu, incluindo os seguintes elementos:

- dados sobre Paulo Freire;
- características de sua proposta de alfabetização;
- por que a proposta foi inovadora.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

O enunciado da Tarefa II (1998), por outro lado, ao sugerir “*imagine que você tenha decidido falar sobre Paulo Freire para alguns colegas [...]*”, convida o examinando a simular uma interação, além de apresentar os interlocutores propostos para a produção textual. Contudo, ele não atribui um papel explícito ao enunciador.

Imagem 5: Tarefa I - Exame 1999/1

CELPE-BRAS/PARTE COLETIVA

TAREFA I

RELÓGIOS BIOLÓGICOS

Depois de ouvir duas vezes um trecho de uma entrevista com o Dr. Luiz Menna Barreto, responda à questão abaixo. Você pode fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você trabalha em uma firma que está discutindo a possibilidade de estender o horário de trabalho para mais um turno. Utilizando os argumentos apresentados pelo Dr. Menna Barreto, escreva um texto de no máximo 20 linhas argumentando contra o trabalho noturno, para servir de base para uma discussão com seus colegas de trabalho.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Nas edições de 1999/1 e 2003/1, essa estrutura (*imagine que*) foi mantida, como é possível perceber no excerto apresentado anteriormente. Porém, ao contrário da tarefa anterior (Tarefa II/1998), o enunciado da Tarefa I de 1999/1 atribui um papel social ao enunciador (funcionário de uma firma), um propósito a sua produção escrita (argumentar contra o trabalho noturno) e indica os interlocutores do texto (seus colegas de trabalho). Nas versões seguintes do exame, os enunciados passam a ser mais claros na atribuição de papéis ao enunciador, substituindo a estrutura “*imagine que*” por expressões como “*você é [...]*”, “*você foi convidado a [...]*”, “*você decidiu escrever [...]*”, entre outras. A tarefa a seguir ilustra essa transição:

Imagem 6: Tarefa I - Exame 2008/2.1

Tarefa I - ESPORTE NA ESCOLA

Você vai assistir duas vezes a um vídeo da série "Esporte na Escola", produzido pela TvEscola do Ministério da Educação do Brasil, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você é professor do ensino básico e assistiu a uma reportagem sobre a importância do esporte para os jovens. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para ser afixado no mural da sala dos professores da sua escola, alertando seus colegas sobre os riscos a que os adolescentes estão expostos e salientando como o esporte pode ter um papel decisivo na prevenção desses riscos.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Especificamente sobre a questão do **propósito**, noto que a partir da edição de 2003/1, todas as tarefas do Celpe-Bras por mim analisadas indicam a intenção discursiva do texto a ser produzido. Em alguns casos, é solicitado que ele se posicione acerca de algum tema, discordando ou concordando com algo apresentado no texto-base e, em outros, ele é convidado a desempenhar alguma ação mais específica, utilizando o texto-base apenas como insumo para a realização da tarefa. O contraste entre esses tipos de tarefas pode ser observado a seguir:

Imagem 7: Tarefa IV - Exame 2003/1

Tarefa IV


PRIMO DO HOMEM DAS CAVERNAS

No texto "Primo do homem das cavernas", publicado no jornal Folha de São Paulo, Marcelo Pires narra um fato e apresenta uma interpretação para esse fato. Escreva um texto para o Painel do Leitor desse jornal

- posicionando-se a respeito do fato;
- discordando da interpretação que o autor dá a ele e
- justificando essa discordância.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Imagem 8: Tarefa IV - Exame 2019/1



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Sofrimentos inevitáveis

Página 8

Após ler o artigo, você decidiu escrever uma carta para a autora com a finalidade de discutir a tese defendida por ela, apresentando a sua opinião sobre o ponto de vista de Rosely Sayão.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Imagem 9: Tarefa II - Exame 2008/1

**CULINÁRIA
REGIONAL**

Você vai ouvir duas vezes um programa da Rádio Escola do Ministério da Educação, podendo fazer anotações enquanto o ouve. O editor de uma revista de culinária internacional convidou você para escrever sobre a culinária brasileira. Com base nas informações do áudio, escreva um texto destinado aos leitores da revista, ressaltando a diversidade cultural brasileira e sua influência na culinária.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

A Tarefa IV de 2003/1 (Imagem 7) direciona a opinião do examinando, isto é, ele é convidado a discordar (e a justificar a discordância) acerca dos posicionamentos do autor do texto. Já na Tarefa IV de 2019/1 (Imagem 8), o examinando é convidado a ler o artigo e a manifestar sua própria opinião acerca dos posicionamentos da autora, não sendo direcionado a manifestar-se contra ou a favor. Em ambos os casos, também não é atribuído um papel fictício ao examinando, isto é, suas ações no texto estão atreladas a seu papel como ator social real.

Ao contrário das tarefas anteriores, o enunciado da Tarefa II de 2008/1 (Imagem 9) não pressupõe discordância ou concordância com as informações obtidas por meio do texto de insumo e tampouco solicita que o examinando manifeste sua opinião acerca de determinado tópico: este enunciado cria uma situação hipotética e sugere ao examinando que se aproprie de um gênero discursivo (texto jornalístico) para desempenhar uma ação específica (ressaltar a diversidade cultural brasileira e sua influência na culinária).

Imagem 10: Tarefa II - Exame 2003/2

Tarefa II

CIDADES MINEIRAS

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre as cidades de Catas Altas da Noruega e Itaverava, localizadas no Estado de Minas Gerais. Escreva um texto para ser publicado em um guia de turismo apresentando as principais características e atrações de cada uma das cidades.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Este enunciado apresenta o propósito (falar sobre as cidades) e os possíveis interlocutores do texto (leitores de uma revista de turismo). Entretanto, ele não atribui um **papel social** explícito ao enunciador. Não se sabe, por exemplo, se o examinando irá assumir, por exemplo, o papel de jornalista, turismólogo ou mesmo de morador de uma dessas cidades. A meu ver, a ausência de um papel explícito ao enunciador pode comprometer a caracterização do gênero textual/discursivo e as informações sobre o contexto de produção (pois não se sabe ao certo qual a relação concreta entre enunciador e interlocutor). Conseqüentemente, isso pode comprometer, também, a avaliação da capacidade de adequação contextual, item considerado pelos Parâmetros de Avaliação das tarefas escritas do Celpe-Bras e fortemente relacionado às habilidades sociopragmáticas do examinando. Creio que a partir da reformulação a seguir, o enunciado possa acionar mais elementos sociopragmáticos:

Quadro 19: Sugestão de reformulação de enunciado da Tarefa II - Exame 2003/2

Tarefa II

CIDADES MINEIRAS

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre as cidades de Catas Altas da Noruega e Itaverava, localizadas no Estado de Minas Gerais.

Você é (1) **funcionário da Secretaria de Turismo do Estado de Minas Gerais** e ficou responsável por escrever um texto que será publicado em um (2) **guia de turismo** com o propósito de (3) **atrair turistas para as cidades**. Em seu texto, você deve apresentar as principais características e atrações de cada uma das cidades.

Comentários:

(1) - É atribuído um papel social ao enunciador

(2) - Os interlocutores do texto (leitores do guia de turismo) podem ser identificados

(3) - O propósito do texto está exposto

Fonte: Acervo do Celpe-Bras, alterações e comentários feitos por mim.

Em relação à **interlocução**, Schoffen e Mendel (2018) identificaram que entre as edições de 1998 a 2016/2, apenas 10% das tarefas não indicaram o(s) interlocutor(es) dos textos. A presença do fator da interlocução está em conformidade com a proposição bakhtiniana de que

o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 301, destaques do autor).

Assim, penso que a relação de interlocução a ser estabelecida depende fundamentalmente do papel do enunciador e do interlocutor. Dentre o corpus por mim selecionado (um total de dez exames e 40 tarefas), somente as edições de 1998 e 1999/1 apresentam enunciados que não indicam relação de interlocução. Logo, é possível perceber que, desde cedo, o Celpe-Bras leva esse fator em consideração. De um ponto de vista sociopragmático que vê o sentido como sendo constantemente construído e negociado pelos participantes do ato comunicativo, esse fator não pode ser desconsiderado.

A seguir, apresento uma descrição resumida dos itens considerados até aqui, ou seja: o propósito, o papel que o enunciador é convidado a assumir na tarefa e o(s) interlocutor(es) da produção textual:

Quadro 20: Descrição dos propósitos, interlocutores e papéis dos enunciadores nas tarefas analisadas

| ANO | TAREFA I | TAREFA II | TAREFA III | TAREFA IV |
|--------|---|--|--|--|
| 1998 | P: não específica PS: não específica I: não específica | P: não específica PS: não específica I: amigo | P: não específica PS: não específica I: não específica | P: apresentar Paulo Freire a colegas PS: não específica I: colegas |
| 1999/1 | P: argumentar contra o trabalho noturno PS: trabalhador de uma firma I: colegas de trabalho | P: não específica PS: não específica I: não específica | P: apresentar soluções para o quadro (fortemente restrito ao texto-base) PS: não específica | P: não específica PS: não específica I: não específica |

| | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|
| | | | I: não específica | |
| 2003/1 | P: participar de uma promoção de rádio PS: não específica I: funcionários e ouvintes da rádio | P: solicitar a retirada de uma antena PS: cidadão/morador de Pinheiros I: funcionários da Prefeitura de São Paulo | P: atrair clientes para a empresa onde trabalha PS: funcionário de uma empresa de consultoria doméstica I: moradores de edifícios residenciais | P: discordar do autor de um artigo de opinião PS: não específica I: editores/leitores de uma revista |
| 2003/2 | P: conscientizar um amigo sobre o vício em chocolate PS: não específica I: amigo | P: apresentar as atrações de duas cidades PS: não específica I: leitores de um guia de turismo | P: escrever uma oferta de emprego PS: funcionário da empresa I: população | P: posicionar-se acerca de uma campanha social PS: não específica I: organizadores da campanha |
| 2008/1 | P: atrair turistas para Fernando de Noronha PS: contratado de uma agência de turismo I: população (turistas em potencial) | P: ressaltar a diversidade cultural brasileira PS: convidado por uma revista (não específica a profissão do enunciador) I: leitores da revista | P: alertar sobre os riscos da dengue/conscientizar a população PS: editor do jornal do bairro I: leitores/moradores do bairro | P: expor opinião sobre transgênicos PS: leitor de uma revista eletrônica I: editores/leitores da revista |
| 2008/2.1 | P: alertar colegas/salientar os benefícios do esporte PS: professor do ensino básico I: colegas de trabalho | P: pedir providências/fazer reclamações sobre questões do trabalho PS: funcionário insatisfeito I: presidente da empresa | P: divulgar uma tecnologia PS: relações-públicas de uma editora I: direções escolares | P: questionar argumentos de artigo sobre o uso de celular PS: não específica I: editores/leitores da revista ISTO É |
| 2013/1 | P: sugerir a implementação de um projeto na escola PS: professor I: diretor da escola | P: apresentar resultados de um projeto em evento científico PS: responsável pelo programa “Cultivando Água Boa” I: frequentadores do evento | P: apresentar/descrever um novo lançamento editorial PS: funcionário de uma editora I: leitores em potencial | P: incentivar funcionários a aderirem a um programa de caronas PS: gerente de Recursos Humanos de uma empresa I: funcionários de uma empresa |
| 2013/2 | P: solicitar que o céu de Brasília seja reconhecido como patrimônio da humanidade PS: funcionário do Iphan ⁵⁶ I: presidência do Iphan | P: argumentar sobre os benefícios de um projeto escolar/ampliar o projeto PS: coordenador do projeto I: diretores de escolas | P: oferecer programas de turismo a pessoas com deficiência PS: dono de uma agência de viagens I: leitores de uma revista de turismo | P: argumentar sobre as consequências de morar sozinho PS: colunistas de jornal I: leitores da revista |
| 2019/1 | P: apresentar o curso de História da Arte PS: funcionário da UFRGS ⁵⁷ I: leitores/frequentadores do site da UFRGS | P: explicar passeios virtuais no Jardim Botânico PS: funcionário do Jardim Botânico I: visitantes do Jardim | P: sugerir que associados utilizem parklets PS: presidente da associação de comerciantes da cidade I: associados | P: discutir a opinião dada por uma autora em artigo de revista PS: não específica I: autora do artigo |

⁵⁶ IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

⁵⁷ UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

| | | Botânico | | |
|---|--|---|--|---|
| 2019/2 | P: informar sobre a comemoração de línguas indígenas/apresentar iniciativas PS: professor I: comunidade acadêmica | P: incentivar a amamentação PS: membro de uma ONG sobre amamentação I: frequentadores de locais públicos | P: solicitar apoio financeiro para projeto PS: biólogo I: empresas privadas | P: defender um ponto de vista (não especifica qual) PS: não especifica I: leitores/editores do Estadão |
| Legenda: P: propósito PS: papel social do enunciador I: interlocutor(es) | | | | |

Fonte: Elaborado por mim.

Nesta seção, observei o modo como o Celpe-Bras apresenta elementos que, a meu ver, são necessários para a contextualização de tarefas que se pretendem comunicativas e que, conseqüentemente, apresentam potencial a mobilização de recursos sociopragmáticos. O passo seguinte de minhas análises compreendeu a reflexão sobre como os propósitos das tarefas do exame mobilizam atos discursivos de diferentes tipos.

4.5 - A mobilização de atos discursivos nas tarefas do Celpe-Bras

A análise dos atos discursivos mobilizados pelas tarefas foi feita com base na identificação dos propósitos apresentados nos enunciados. Na caracterização do propósito textual, o Celpe-Bras costuma apresentar a seguinte estrutura: verbo no imperativo seguido do tipo de texto proposto na tarefa (estabelece o gênero solicitado) + verbo no gerúndio seguido de especificações acerca do objetivo do texto. Os exemplos a seguir ilustram essa questão:

Imagem 11: Tarefa II - Exame 2019/2

Tarefa 2 | Redes de apoio à amamentação

Você vai ouvir duas vezes a notícia podendo fazer anotações enquanto ouve.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/agosto-dourado-rede-de-apoio-e-fundamental-para-sucesso-da-amamentacao>.

Você é membro de uma organização não governamental (ONG) que incentiva a amamentação. Com base no áudio, **escreva um panfleto**, a ser distribuído em postos de saúde, em maternidades e em outros locais públicos, **explicando as vantagens da amamentação, o que são redes de apoio e qual sua importância.**

Fonte: Acervo do Celpe-Bras, destaques feitos por mim.

O enunciado apresenta o propósito seguindo a seguinte estrutura: (1) verbo no imperativo (*escreva*) seguido do gênero textual proposto na tarefa (*panfleto*) e (2) verbo no gerúndio (*explicando*) seguido das especificações acerca do propósito da produção textual (*as vantagens da amamentação, o que são redes de apoio e qual sua importância*). Assim, o principal ato discursivo mobilizado por esta tarefa foi categorizado por mim como “*explicar*”.

Imagem 12: Tarefa IV - Exame 2013/1

Celpe Bras
2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Viagem a Dois

11/11 **Página 8**

Você é gerente de Recursos Humanos de uma empresa que acabou de se cadastrar no *site* Caronetas. **Escreva um e-mail** para os funcionários da empresa, **incentivando-os a participar do programa de caronas.** Seu texto deverá

- apresentar o funcionamento da plataforma;
- explicitar os benefícios do sistema; e
- incentivar a abertura de contas no *site*.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras, destaques feitos por mim.

O excerto destacado apresenta o propósito seguindo uma estrutura semelhante à observada na tarefa anterior: (1) verbo no imperativo (*escreva*) seguido do gênero textual proposto na tarefa (*e-mail*) e (2) verbo no gerúndio (*incentivando-os*) seguido das especificações acerca do propósito da produção textual (*a participação dos funcionários*) no programa de caronas. Assim, o principal ato discursivo mobilizado por esta tarefa foi categorizado por mim como “*incentivar*”.

A partir da análise dos verbos (conforme os exemplos apresentados), sobretudo dos verbos no gerúndio, estabeleci três conjuntos de verbos ilocucionários que marcam o propósito do texto e têm o potencial para mobilizar diferentes tipos de atos discursivos: atos argumentativos/expositivos, ou seja, aqueles que solicitam que o examinando manifeste sua opinião acerca de algo (como “*posicione-se*”, “*argunte*” e “*exponha sua opinião*”); atos descritivos/explicativos, ou seja, atos que solicitam que o examinando descreva ou explique algo, como “*relate*”, “*descreva*” e “*apresente*”; e atos diretivos, isto é, atos que solicitam que o examinando alcance um resultado direto por parte do interlocutor⁵⁸, como “*solicite*”, “*incentive*” e “*sugira*”, por exemplo. Após essa etapa, pude inferir os propósitos de cada uma das tarefas (ver Quadro 28).

Evidentemente, é possível que um enunciado cujo ato tenha sido classificado como diretivo mobilize diversos outros tipos de atos por parte dos examinandos. Entretanto, considero pertinente justificar que por não ter tido acesso a produções escritas de examinandos, toda análise ficou restrita aos elementos estruturais dos próprios enunciados. Dessa forma, o objetivo foi agrupar os verbos em função dos tipos predominantes de atos exigidos por cada tarefa a partir da análise dos elementos mais facilmente discrimináveis nos textos. Reforço, porém, que essa estratégia de análise não deve ser interpretada como proposição de que cada tipo de tarefa mobiliza um único tipo de ato discursivo.

Isso também não quer dizer, evidentemente, que estou propondo que o propósito possa ser estabelecido apenas em função dos verbos. Após a primeira análise, na qual agrupei os enunciados exclusivamente em função dos verbos, voltei a examiná-los levando em conta todo o contexto de produção da tarefa e outros elementos sintático-semânticos dos enunciados. Assim, pude observar que enunciados que à primeira vista pareciam apresentar verbos predominantemente descritivos poderiam, na realidade, ter outra função comunicativa, como pode ser observado no exemplo a seguir:

⁵⁸ A nomenclatura “diretivos” advém da taxonomia de atos ilocucionários de Searle (1979 [1995]).

Imagem 13: Tarefa III - Exame 2003/2

Tarefa III

OS BIKEBOYS

A agência de entregas Cicle está ampliando seus serviços na cidade e, para isso, pretende selecionar candidatos para a função de bikeboy. Você foi contratado para fazer um texto de oferta de emprego a ser distribuído para a população. Seu texto deverá

- **apresentar** a agência,
- **informar** sobre as atribuições do trabalho e
- **destacar** os **aspectos positivos** da profissão.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras, destaques feitos por mim.

Os verbos (1) apresentar, (2) informar e (3) destacar parecem sugerir que o propósito discursivo da tarefa é apenas descrever o emprego que está sendo ofertado. Entretanto, o restante do contexto de produção, sobretudo o gênero textual requerido (texto de oferta de emprego) e (4) o substantivo *aspectos* acrescido do adjetivo *positivos* sugerem que, na realidade, o propósito do texto é atrair candidatos e incentivar pessoas a se candidatarem à vaga (podendo ser classificado como diretivo). Além disso, para cumprir o propósito textual, é bastante possível que o examinando precise argumentar sobre os benefícios da vaga, isto é, sobre os seus (4) *aspectos positivos* (podendo ser classificado como argumentativo). Portanto, um único enunciado como o da tarefa citada pode mobilizar diferentes tipos de atos discursivos. Por essa razão, a classificação foi feita com base nos atos que, em minha opinião, constituem a ação principal solicitada no propósito dos enunciados. Os quadros a seguir apresentam os atos e as tarefas que parecem mobilizá-los:

Quadro 21: Tarefas mobilizadoras de atos descritivos/explicativos

| TAREFAS MOBILIZADORAS DE ATOS DESCRITIVOS/EXPLICATIVOS | |
|---|--|
| Apresentar/Descrever | - Apresentar as características e atrações de duas cidades (Tarefa II-2003/2) - Apresentar os resultados do programa Cultivando Boa Água (Tarefa II-2013/1) - Apresentar uma publicação literária (Tarefa III-2013/1) - Descrever o curso de História da Arte da UFRGS (Tarefa I-2019/1) |
| Explicar/Informar | - Divulgar uma nova tecnologia escolar (Tarefa III-2008/2.1) - Explicar uma nova tecnologia digital - Ressaltar a diversidade culinária brasileira (Tarefa II-2008/1) - Informar sobre comemoração indígena/descrever iniciativas para preservação de línguas indígenas (Tarefa I - 2019/2) |

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 22: Tarefas mobilizadoras de atos argumentativos/expositivos

| TAREFAS MOBILIZADORAS DE ATOS ARGUMENTATIVOS/EXPOSITIVOS | |
|---|--|
| Determina opinião favorável | - Posicionar-se favoravelmente ao uso do celular (Tarefa IV-2008/2.1) |
| Determina opinião desfavorável | - Argumentar contra o trabalho noturno (Tarefa I-1999/1) - Discordar da opinião do autor de um artigo (Tarefa IV-2003/1) |
| Não determina | - Posicionar-se a respeito do programa Fome Zero (Tarefa IV-2003/2) - Expor opinião a respeito de transgênicos (Tarefa IV-2008/1) - Expor ponto de vista sobre morar sozinho (Tarefa IV - 2013/2) - Manifestar ponto de vista sobre a opinião de uma autora em artigo (Tarefa IV-2019/1) - Defender ponto de vista acerca de opiniões lidas em artigo (Tarefa IV-2019/2) |

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 23: Tarefas mobilizadoras de atos diretivos

| TAREFAS MOBILIZADORAS DE ATOS DIRETIVOS | |
|--|---|
| Pedidos | - Solicitar a retirada de uma antena (Tarefa II-2003/1) - Pedir providências sobre problemas enfrentados no ambiente de trabalho (Tarefa II - 2008/2.1) - Solicitar o reconhecimento do céu de Brasília como Patrimônio Natural da Humanidade (Tarefa I-2013/2) - Solicitar apoio financeiro (Tarefa III-2019/2) |
| Sugestões | - Sugerir a implementação de um projeto escolar (Tarefa I - 2013/1) - Sugerir que membros de uma associação de comerciantes invistam em <i>parklets</i> (Tarefa III - 2019/1) |
| Incentivos | - Incentivar moradores do bairro a contratarem um serviço (Tarefa III-2003/1) - Incentivar o turismo em Fernando de Noronha (Tarefa I - 2008/1) - Incentivar funcionários a aderirem a um programa de caronas (Tarefa IV-2013/1) - Incentivar a participação de escolas em um programa escolar (Tarefa II-2013/2) - Incentivar pessoas com deficiência a viajarem mais (Tarefa III - 2013/2) - Incentivar a amamentação (Tarefa II - 2019/2) |
| Alertas | - Alertar sobre os riscos da dengue e a importância da colaboração de todos para evitar epidemias da doença (Tarefa III - 2008/1) - Alertar colegas de trabalho sobre os riscos a que adolescentes estão expostos (Tarefa I - 2008/2.1) |
| Conselhos | - Aconselhar um amigo a como lidar com o vício em chocolate (Tarefa I-2003/2) |

Fonte: Elaborado por mim.

Na próxima seção, analiso uma ou mais tarefas referentes aos atos classificados nesta dissertação como diretivos (Quadro 21).

4.6 Análise dos atos diretivos: contextualização das tarefas e elementos de (im)polidez

Como explicitado no capítulo referente à metodologia adotada nesta pesquisa, a análise da mobilização de atos discursivos buscou verificar a presença de atos das seguintes naturezas nos enunciados do exame: *pedidos, pedidos de desculpas, elogios, ofertas, recusas, conselhos, agradecimentos, sugestões e reclamações*. A intenção de verificar a presença desses atos, especificamente, deu-se devido ao fato de que eles foram os mais identificados na literatura revisada nesta dissertação a respeito da competência pragmática e da teoria em polidez.

Dentre os atos definidos preliminarmente, apenas quatro deles foram observados como a ação principal sugerida pelos enunciados: *pedidos, sugestões, alertas e conselhos*. Como é possível perceber no Quadro 21, todos eles são referentes aos atos classificados por mim como diretivos, ou seja, são aqueles que na taxinomia searleana indicam o desejo do enunciador de alcançar um resultado direto por parte do interlocutor. Além disso, verifiquei também a presença expressiva de um quinto tipo de propósito referente ao ato discursivo *incentivo*. Assim, analisei os atos de natureza diretiva que potencialmente podem ser mobilizados pelos enunciados e elegi exemplares de cada classe de atos diretivos (incluindo os *incentivos*) para ilustrar o modo como a relação de interlocução e as variáveis pragmáticas se articulam com os propósitos apresentados nos enunciados do Celpe-Bras e o potencial que eles parecem possuir para a mobilização de conhecimentos sociopragmáticos por parte dos examinandos.

Em relação à interlocução, Schoffen e Mendel (2018) identificaram em suas análises dois tipos de relação de interlocução, a saber: interlocução pública e interlocução privada. A primeira está relacionada aos casos onde enunciador e interlocutor possuem uma relação mais íntima e a segunda diz respeito aos casos onde o emissor se dirige a um público mais amplo e com o qual possui menos intimidade. A análise do tipo de interlocução foi importante para apoiar a reflexão sobre as variáveis contextuais apresentadas nos enunciados. A seguir,

análise a contextualização de algumas tarefas relacionadas aos atos diretivos encontrados nas análises dos enunciados do Celpe-Bras:

4.6.1 Pedidos

Atos diretivos, como pedidos, são aqueles que pressupõem do enunciador a intenção de fazer com que o interlocutor aja de determinada maneira (SEARLE, 1979 [1995]). De acordo com Brown e Levinson (1987) essa característica é inerente a atos impositivos que ameaçam a face negativa do interlocutor ao pressioná-lo a atender ou deixar de atender à petição. Entretanto, pedidos têm também o potencial de ameaçar a face do enunciador pois, conforme afirmam Albuquerque e Muniz (2020, p. 174, destaques dos autores), uma característica deste ato é sua “função competitiva, decorrente do conflito entre alcançar a meta (ter o pedido atendido) e demonstrar *boas maneiras* esperadas na interação”.

Imagem 14: Tarefa III - Exame 2019/2

EDIÇÃO
2019/2

Celpe Bras

Página 6

Tarefa 3 | Sustentabilidade

Você é biólogo(a) e, após ler sobre o projeto de João Campos-Silva, decidiu propor um projeto semelhante em sua cidade. Escreva um *e-mail* para empresas privadas solicitando apoio financeiro. Em seu texto, destaque os pontos positivos do projeto que inspiraram você e apresente a sua proposta.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

A principal ação sugerida por este enunciado é a de solicitar apoio financeiro⁵⁹. O enunciado atribui um papel claro ao enunciador (*biólogo*) e indica uma relação de interlocução pública, ou seja, o texto não é direcionado a alguém com quem o enunciador possua uma relação próxima, convival. Neste caso, a distância entre os interlocutores é alta

⁵⁹ Os propósitos apresentados como “solicitações”, nos enunciados, foram classificados por mim como “pedidos” na categorização dos tipos de atos discursivos..

pois o enunciador deverá endereçar sua mensagem a pessoas jurídicas, ou seja, a instituições privadas com as quais ele não possui proximidade. Não há relação de poder acentuada pois o enunciado não indica que o enunciador possua qualquer tipo de vínculo com as empresas. Por sua vez, o grau de imposição da tarefa parece ser proeminente pois, conforme afirma Meyerhoff (2006), o peso social do ato de pedir dinheiro costuma ser alto. Entretanto, como a quantia de dinheiro não é para o usufruto do enunciador e deverá ser destinada a um projeto de impacto social com benefícios para toda a população, o grau de ameaça à face poderá ser menor do que se a solicitação visasse o benefício próprio do enunciador. Acredito que a contextualização desta tarefa é bastante satisfatória pois apresenta vários elementos que podem mobilizar estratégias sociopragmáticas e discursivas por parte do examinando.

Imagem 15: Tarefa II - Exame - 2008/2.1

Tarefa II - SAÚDE DO TRABALHADOR

Você vai ouvir duas vezes o programa Saúde com Ciência, produzido pelo Centro de Comunicação da UFMG, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é funcionário de uma empresa e não está satisfeito com suas condições de trabalho. Com base nas informações da entrevista com a professora Ada Ávila, escreva uma solicitação que será assinada por você e seus colegas, dirigida ao presidente da empresa, relatando os problemas enfrentados no ambiente de trabalho e pedindo providências para solucioná-los.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Neste caso, a relação de interlocução apresentada pelo enunciado parece ser de natureza privada. O examinando deverá assumir o papel de funcionário de determinada empresa e deverá endereçar sua mensagem ao presidente da instituição. Nesta situação interacional, além da distância entre os interlocutores ser acentuada devido à posição hierárquica que ambos exercem na instituição, há também o fator do poder que costuma ser observado em relações dessa natureza (funcionário-chefe).

O enunciado indica que o enunciador peça providências em relação ao problema que vem enfrentando. Porém, além do propósito do texto mobilizar um pedido como ação por parte do enunciador, o enunciado também indica que o enunciador relate os problemas

enfrentados pela equipe de trabalho. Assim, é bastante provável que o examinando precise acionar outros atos de fala que denotem insatisfação, como críticas e reclamações. Nesses casos, o grau da imposição do pedido costuma ser alto (BROWN; LEVINSON, 1987).

De acordo com Brown e Levinson (1987), críticas e reclamações são atos que demonstram que o enunciador avalia o interlocutor de forma negativa e, por essa razão, ameaçam a face positiva deste e demandam daquele estratégias de reparo e mitigação que atenuem os danos à face. Pode ser necessário, também, que o enunciador lance mão de estratégias de proteção da própria face e das faces dos demais funcionários da empresa (uma vez que o pedido será feito em nome de todos). Dentre todas as tarefas categorizadas como mobilizadoras de atos diretivos, apenas esta tarefa e tarefa II de 2003/1 (que indica que o enunciador solicite a retirada de uma antena que vem causando problemas à comunidade) parecem mobilizar explicitamente atos de fala secundários que demonstrem insatisfação por parte do enunciador. Isso demonstra que há pouco insumo nas tarefas de atos diretivos para a mobilização de atos discursivos relacionados a críticas e reclamações. Brown e Levinson (1987) indicam que críticas e reclamações demonstram uma avaliação negativa do enunciador em relação à face positiva do interlocutor e, portanto, ameaçam sua fase positiva e requerem estratégias de polidez. Apesar de essa afirmação precisar ser relativizada, acredito que a escassez de atos diretivos desse tipo possa ser desfavorável para a avaliação da competência comunicativa e pragmática dos examinandos.

4.6.2 Sugestões e incentivos

Assim como no caso dos pedidos, Brown e Levinson (1987) classificam sugestões e incentivos como FTAs uma vez que ameaçam a face negativa do interlocutor ao pressioná-lo a agir de determinada maneira. Haverkate (1984), por sua vez, diferencia dois tipos de atos diretivos: os impositivos e os não impositivos. Atos como pedidos e ordens seriam considerados como impositivos enquanto sugestões e instruções seriam não impositivos pois teriam como objetivo principal o benefício do interlocutor (HAVERTAKE, 1984).

Algumas ordens podem ser feitas em formas de sugestões. Similarmente ao que Lakoff (1973) afirma em relação ao uso do “por favor” como uso meramente convencional em relações onde posições hierárquicas são bem delimitadas, é possível, por exemplo, que um chefe sugira que seu funcionário desempenhe alguma ação quando, na verdade, está

determinando que ele o faça. Conforme Thomas (1995) afirma, vários atos discursivos se sobrepõem e é sempre necessário compreender a função de um ato por meio de seu uso contextualizado.

Imagem 16: Tarefa I - Exame 2013/1

Celpe Bras 2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Projeto Horta Ecológica

Página 2

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o **Projeto Horta Ecológica**, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você é professor e assistiu à reportagem sobre o **Projeto Horta Ecológica**. Motivado por essa iniciativa, escreva um *e-mail* ao diretor da escola em que você trabalha, sugerindo a implementação de um projeto semelhante na sua instituição. Com base na reportagem, fundamente sua sugestão, explicando como o projeto pode ser desenvolvido e destacando as vantagens para a comunidade escolar.

Repórter Brasil. Disponível em: tvbrasil.ebc.com.br. Acesso em: ago. 2012.

Anotações

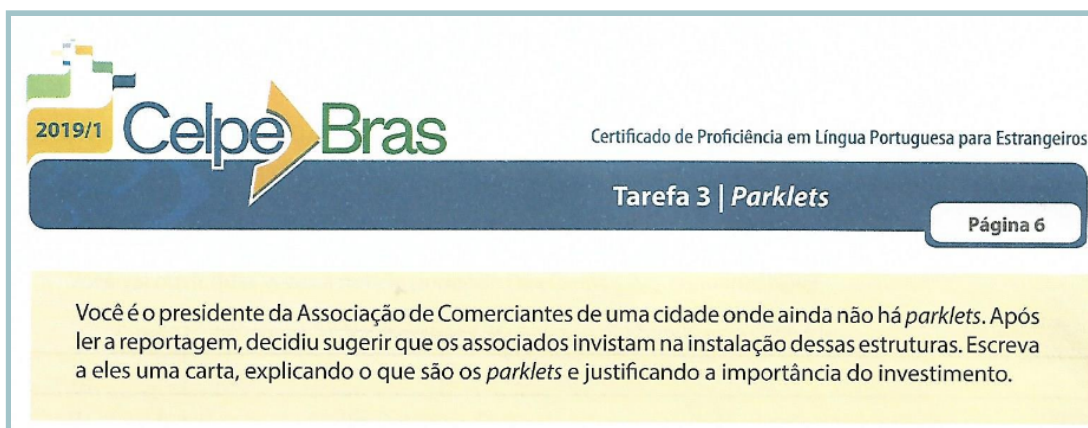
Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

O enunciado atribui um papel ao enunciador (*professor*) e define uma relação de interlocução privada uma vez que ele deverá endereçar sua mensagem ao diretor da escola em que o enunciador atua. Ele propõe como ação principal a sugestão de um projeto escolar e indica que o enunciador destaque os benefícios que o projeto acarretará para a comunidade escolar.

De maneira similar ao pedido solicitado na Tarefa II de 2008/2.1, analisada anteriormente, o papel dos participantes nesta tarefa influencia o modo como a sugestão deverá ser realizada. Neste caso, a distância entre os interlocutores parece ser alta pois, assim como na tarefa anterior, há uma disparidade hierárquica uma vez que ao interlocutor foi facultado o poder institucional de gestor da escola. Em ambientes profissionais como o do cenário apresentado no enunciado, pedidos, sugestões e críticas são bastante comuns, porém, a relação assimétrica entre os interlocutores e o fato do enunciador ser subordinado ao interlocutor, pode demandar estratégias pragmático-discursivas que amenizem os danos às faces de ambos.

Por sua vez, o grau da imposição não parece ser acentuado pois a sugestão proposta não será para o benefício do enunciador (como seria o caso se ele sugerisse um aumento salarial à equipe de professores, por exemplo) e não envolve críticas ou reclamações ao corpo diretivo da escola (como é o caso da Tarefa II de 2008/2.1). Entretanto, Brown e Levinson (1987) afirmam que atos que pressupõem a aceitação a alguma proposta ou sugestão feita pelo enunciador podem ameaçar a face negativa do interlocutor pois o coagem a aceitar a sugestão. Neste caso, é possível que o enunciador precise utilizar estratégias para que a imposição do ato seja atenuada, o que em minha visão contribui para a mobilização de habilidades sociopragmáticas por parte do examinando.

Imagem 17: Tarefa III - Exame 2019/1



2019/1 Celpe Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Parklets

Página 6

Você é o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*. Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os associados invistam na instalação dessas estruturas. Escreva a eles uma carta, explicando o que são os *parklets* e justificando a importância do investimento.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Esta tarefa apresenta uma estrutura bastante semelhante à anterior: mobiliza como ato discursivo primário uma sugestão; a natureza da interlocução é privada; e envolve uma relação assimétrica entre enunciador e interlocutores. Entretanto, elas diferem no sentido de que, neste caso, o enunciador não é subordinado ao interlocutor. Entre as tarefas cujos propósitos foram classificados como diretivos, esta e a próxima (referente ao ato incentivo) são as únicas exceções nesse sentido.

Imagem 18: Tarefa IV - Exame 2013/1

Celpe Bras 2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Viagem a Dois

Página 8

Você é gerente de Recursos Humanos de uma empresa que acabou de se cadastrar no *site* Caronetas. Escreva um *e-mail* para os funcionários da empresa, incentivando-os a participar do programa de caronas. Seu texto deverá

- apresentar o funcionamento da plataforma;
- explicitar os benefícios do sistema; e
- incentivar a abertura de contas no *site*.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

De acordo com Martínez-Flor (2005), as sugestões pertencem a uma categoria mais ampla que é a dos conselhos. O que diferencia ambos os atos, segundo a autora, é o fato de que sugestões normalmente acarretam benefícios para o enunciador ou para todos os interactantes ao passo que conselhos têm o benefício do interlocutor como objetivo principal. (MARTÍNEZ-FLOR, 2005).

4.6.3 Conselhos

Assim como no caso das sugestões e dos pedidos, Brown e Levinson (1987) pressupõem que conselhos são atos que potencialmente ameaçam a face negativa do interlocutor. No mesmo sentido, Hutchby (1995) afirma que um traço fundamental do ato de aconselhar é que ele envolve a crença do enunciador de que o interlocutor apresenta um déficit de conhecimento sobre algum aspecto; logo, conselhos poderiam representar uma ameaça à face do interlocutor.

A partir dessa perspectiva, conselhos são atos que, por natureza, contrariam a primeira regra de polidez de Lakoff (1973): não se imponha, isto é, preserve o espaço do outro e não invada sua intimidade. Porém, conforme Hernández-Flores (1999) afirma, nem sempre o ato de aconselhar representa uma ameaça à face do interlocutor: a afiliação e a relação de

confiança entre os interactantes pode fazer com que eles tenham abertura para falar abertamente sobre assuntos delicados e, por essa razão, pode ser que a ameaça à face não seja sequer produzida. Isso vai ao encontro da proposição de Kerbrat-Orecchioni (2006) de que alguns atos servem para valorizar a face do interlocutor e não de ameaçá-la. Evidentemente, o que é determinante para definir o grau de ameaça ou de valorização à face dos interlocutores é o contexto e a relação entre os participantes da interação.

Imagem 19: Tarefa I - Exame 2003/2

Tarefa I

CHOCOLATE

Você vai ouvir duas vezes um trecho de uma reportagem da Rádio CBN sobre o consumo de chocolate. Com base nessas informações, escreva um e-mail para um amigo, consumidor desenfreado de chocolate,

- conscientizando-o sobre possíveis causas e conseqüências da compulsão e
- dando-lhe sugestões para lidar com esse vício.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

A Tarefa I de 2003/2 não atribui um papel social ao enunciador, mas indica como interlocutor um amigo que enfrenta problemas com o consumo desenfreado de chocolate. O objetivo da tarefa direciona o ato de conselho na medida em que orienta o enunciador a conscientizar o amigo sobre seu vício. Nesta situação interacional, a relação de interlocução é privada pois a distância entre os interlocutores é mínima e não há relação de poder entre eles.

Brown e Levinson (1987) consideram que quanto maior for a relação de intimidade entre os interlocutores, maior será o nível de diretividade empregada nos enunciados. Ou seja, por tratar-se de uma relação de amizade, o enunciador não precisaria empregar muitas estratégias de polidez e indiretividade. Por outro lado, o custo da imposição é alto pois, neste caso, o enunciador irá tratar dos hábitos alimentares do interlocutor, um aspecto bastante íntimo de seu comportamento.

De acordo com Locher e Hoffman (2006, p. 74), “um aspecto importante do ato de aconselhar é criar uma atmosfera na qual o parceiro interacional sinta que seus sentimentos são levados a sério”. Para isso, Pudlinski (1998, p. 322) afirma que há três modos indiretos de oferecer conselhos: “incorporar uma solução à questão; compartilhar o seu próprio problema e solução; e meramente oferecer informações sobre uma possível solução”. O enunciado da

tarefa apresentada anteriormente direciona essa última estratégia ao indicar que o enunciador deve oferecer sugestões para que o amigo lide com o vício em chocolate com base nas informações obtidas por meio do texto de insumo.

O contexto de produção sugerido por esta tarefa difere de todos os outros enunciados analisados nesta seção uma vez que é o único que apresenta uma relação explicitamente próxima entre os interlocutores. Além disso, dentre todas as tarefas analisadas, esta foi a única que apresentou um conselho como a principal ação sugerida.

4.6.4 Alertas

Alertas são semelhantes aos atos de aconselhar e dar sugestões no sentido de que a intenção discursiva pressupõe que o interlocutor carece de informações ou conhecimento sobre algum aspecto de sua vida. Assim, ambos os atos teriam o potencial de ameaçar a face negativa do interlocutor (BROWN; LEVINSON; 1987) e de infringir a regra de Lakoff (1973): “não se imponha”. Porém, segundo Weigand (1993, p. 261), “o ato de fala ‘alerta’ expressa o perigo de uma ação, enquanto o ato de fala ‘conselho’ indica a conveniência de uma ação”. A oração “*estou te alertando sobre o seu vizinho*”, por exemplo, serviria ao propósito de indicar que o interlocutor corre risco e, por isso, seria possível inferir que algum tipo de ação não deveria ser executada (WEIGAND, 1993, p. 262).

Contudo, ao tratar de alertas, Brown e Levinson (1987) e Weigand (1993) parecem interessados em alertas feitos diretamente a uma ou mais pessoas sobre algo relativo a um problema pessoal enfrentado por essa(s) pessoa(s). Nesses casos, o grau de ameaça à face seria elevado uma vez que o enunciador necessitaria se impor sobre o interlocutor para que o ato alcançasse a força ilocucionária desejada. Esse não parece ser o caso nas duas tarefas analisadas cujo propósito indica como ação principal um alerta:

Imagem 20: Tarefa I - Exame 2008/2.1

Tarefa I - ESPORTE NA ESCOLA

Você vai assistir duas vezes a um vídeo da série "Esporte na Escola", produzido pela TvEscola do Ministério da Educação do Brasil, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você é professor do ensino básico e assistiu a uma reportagem sobre a importância do esporte para os jovens. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto para ser afixado no mural da sala dos professores da sua escola, alertando seus colegas sobre os riscos a que os adolescentes estão expostos e salientando como o esporte pode ter um papel decisivo na prevenção desses riscos.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

Imagem 21: Tarefa III - Exame 2008/1

Parte Coletiva

**Tarefa
III**

COMBATE À DENGUE

Você é o editor do jornal do seu bairro e está preocupado com a propagação da dengue na sua cidade. Com base nas informações do boletim informativo da Secretaria Municipal da Saúde de Londrina, escreva um texto para o editorial do jornal, alertando os leitores sobre os riscos da doença e a importância da colaboração de todos para conter a epidemia.

Fonte: Acervo do Celpe-Bras.

A natureza da interlocução da primeira tarefa é privada pois o enunciador deverá endereçar sua mensagem aos seus colegas de trabalho e, na segunda, a interlocução é pública pois o enunciador deverá dirigir-se aos leitores da revista, isto é, à população de Londrina. Em ambos os casos, os alertas a serem executados dizem respeito a problemas com impacto social (*os riscos a que adolescentes estão expostos e os riscos da dengue*) e não a algo relativo à conduta ou comportamento de uma ou mais pessoas (como no exemplo de Weigand, 1993). Assim, penso que enunciados dessa natureza - que buscam alertar as pessoas a fim de motivá-las a aderirem a um pacto social coletivo para sanar problemas enfrentados pela comunidade - não possam ser enquadrados *a priori* na categoria de FTAs.

Isso reforça a necessidade de sempre recorrermos ao contexto para avaliar o potencial ilocucionário e perlocucionário dos atos sugeridos nos enunciados do exame. Como o

Celpe-Bras não trabalha com atos de fala isolados, a contextualização das tarefas é determinante para a identificação do potencial de grau de ameaça à face das ações propostas e, conseqüentemente, do potencial que elas possuem para requerer estratégias de (im)polidez na construção do discurso.

4.7 Resultados e reflexões

Ao analisar a relação entre as especificações previstas no Manual do Candidato e os propósitos apresentados nos enunciados das tarefas do Celpe-Bras, Schoffen e Mendel (2018) identificaram que várias das ações solicitadas nas provas não se relacionam com as ações previstas nos documentos referentes ao exame. De acordo com as autoras,

as especificações descrevem diversos propósitos que não configuraram a principal ação solicitada nas tarefas, tais como *narrar, argumentar, expor, agradecer, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, reclamar, justificar e avisar*. Esses propósitos, apesar de possíveis, até hoje não apareceram no exame como propósito principal de nenhuma das tarefas da Parte Escrita (SCHOFFEN; MENDEL, 2018, p. 1115).

Isso se confirmou também nas análises empreendidas nesta pesquisa. Atos como pedidos de desculpas, agradecimentos e reclamações, que possuem grande potencial de ameaça às faces dos interlocutores (e, portanto, de demandar estratégias de (im)polidez por parte do enunciador), não foram identificados no corpus analisado como propósito primário de nenhuma das tarefas. Também não constam nas especificações do exame e nas tarefas analisadas propósitos que indiquem claramente a mobilização de elogios, recusas e ofertas como atos discursivos.

Conforme explicitado anteriormente, dentre os atos definidos previamente (pedidos, pedidos de desculpas, conselhos, alertas, sugestões, agradecimentos, elogios, recusas e ofertas), foram encontrados apenas pedidos, sugestões, incentivos, alertas e conselhos. A natureza da interlocução em cada uma das tarefas, o tipo de relação entre enunciador e interlocutor e o ambiente da interação estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 24: Contextualização dos atos diretivos

| CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ATOS DIRETIVOS | | | | |
|--|----------------|---------------------|----------------|------------------------------|
| ATOS | TAREFAS | INTERLOCUÇÃO | RELAÇÃO | AMBIENTE DA INTERAÇÃO |
| PEDIDOS | II - 2003/1 | Pública | Social | Sociedade |
| | II - 2008/2.1 | Privada | Profissional | Trabalho |
| | I - 2013/2 | Privada | Profissional | Trabalho |
| | III - 2019/2 | Pública | Profissional | Trabalho |
| SUGESTÕES | I - 2013/1 | Privada | Profissional | Trabalho |
| | III - 2019/1 | Pública | Profissional | Trabalho |
| INCENTIVOS | III - 2003/1 | Pública | Profissional | Trabalho |
| | I - 2008/1 | Pública | Profissional | Trabalho |
| | IV - 2013/1 | Privada | Profissional | Trabalho |
| | II - 2013/2 | Pública | Profissional | Trabalho |
| | III - 2013/2 | Pública | Profissional | Trabalho |
| | II - 2019/2 | Pública | Social | Sociedade |
| ALERTAS | III - 2008/1 | Pública | Profissional | Trabalho |
| | I - 2008/2.1 | Privada | Profissional | Trabalho |
| CONSELHOS | I - 2003/2 | Privada | Pessoal | - |

Fonte: Elaborado por mim.

Das 15 tarefas cujos propósitos indicam atos diretivos, apenas 6 apresentam relações de interlocução de natureza privada. E como é possível perceber no Quadro 22, as tarefas que indicam atos diretivos apresentam, predominantemente, relações profissionais entre os interlocutores. Consequentemente, o ambiente da interação das tarefas é, também, predominantemente institucional. De acordo com Drew e Heritage (1992, p. 3), a interação pode ser considerada como institucional quando “as identidades institucionais e profissionais dos participantes são, de alguma forma, relevantes nas atividades nas quais eles estão engajados”.

Acredito que tarefas dessa natureza sejam bastante relevantes para a avaliação da competência pragmática dos examinandos pois, ao apresentar situações de interação institucionais, as tarefas condizem, a meu ver, com a concepção teórica do exame de apresentar “práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (BRASIL, 2016, p. 8). Contudo, como pode ser verificado no Quadro 22, não foram identificados no corpus analisado contextos de produção apresentando ambientes de interação e/ou relações de tipos diversos, como familiares, comerciais e religiosas, por exemplo. Com exceção da tarefa I da edição de 2003/2, que indica um amigo como interlocutor, todas as outras tarefas parecem ser direcionadas a interlocutores com os quais o enunciador não possui tanta proximidade, ainda que a interlocução seja de natureza privada.

Assim, as tarefas que apresentam como propósito o objetivo de conseguir algo por parte do interlocutor - classificadas nesta dissertação como mobilizadoras de atos diretivos - estão centradas, em sua maioria, sobre um mesmo aspecto da vivência cotidiana dos examinandos. As práticas de uso da língua da vida real, aspecto contemplado pelas especificações do Celpe-bras, abrangem uma multiplicidade de situações interacionais que não foram encontradas nos enunciados analisados.

Isso não diminui, obviamente, o valor de outros tipos de propósitos e nem quer dizer que somente os atos analisados com maior escrutínio nesta pesquisa - os atos diretivos - sejam os únicos com potencial de mobilizar conhecimentos sociopragmáticos. Um texto argumentativo que vai contra as propostas da empresa, como o sugerido pelo enunciado da tarefa I de 1991/1, pode, a depender do contexto, ameaçar a face do enunciador e requerer estratégias pragmáticas tanto ou mais que uma ordem ou um pedido, por exemplo. Porém, acredito que para a avaliação de habilidades sociopragmáticas - bem como de habilidades sociocomunicativas, sociointeracionais e sociodiscursivas - seja salutar a simulação de contextos de produção variados que indiquem como ação sugerida propósitos capazes de mobilizar atos de fala de diversas naturezas.

Em resumo, identifiquei nesta pesquisa que a avaliação da competência sociopragmática está implícita nos Parâmetros de Avaliação do exame bem como no Manual do Candidato. As reflexões empreendidas nesta pesquisa apontam para o fato de que o instrumento de avaliação do Celpe-Bras constitui um meio bastante propício para a avaliação

da competência sociopragmática. As análises confirmaram, também, que assim como os documentos sobre o Celpe-Bras preveem, o aspecto comunicativo do exame está presente na contextualização das tarefas; conseqüentemente, a dimensão sociopragmática da linguagem também pode ser encontrada nos enunciados do exame.

A dimensão sociopragmática foi evidenciada na contextualização das tarefas por meio da identificação dos seguintes elementos: o fator da interlocução, a atribuição de papéis sociais aos interlocutores, o propósito das tarefas, a mobilização de atos discursivos de diferentes naturezas e a presença de variáveis pragmáticas que direcionam o uso de estratégias pragmático-discursivas (poder, distância e grau de imposição). A análise demonstrou que esses elementos, apesar de não estarem presentes em todas as tarefas que constituíram o corpus da pesquisa, fazem parte dos aspectos norteadores do exame e podem ser encontrados na maior parte dos enunciados analisados. Assim, conclui-se que o exame Celpe-Bras, por sua natureza comunicativa, parece ser um instrumento propício para a mobilização de recursos sociopragmáticos e que isso parte da concepção teórica do exame, de sua estrutura até o modo como os enunciados se configuram.

REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender o papel da competência sociopragmática no exame Celpe-Bras. Em virtude disso, busquei fazer um levantamento bibliográfico sobre os aspectos mais fundamentais da CP, sobretudo no contexto de avaliação, a fim de obter um panorama sobre o tema antes de partir para as análises dos enunciados dos exames.

Dentre as perspectivas possíveis de serem assumidas em um trabalho de caráter pragmático, a que se mostrou mais relevante para os propósitos deste estudo é a que enxerga o sentido como sendo construído na interação por meio da negociação dos sujeitos (THOMAS, 1995). Essa perspectiva direcionou o olhar sobre todos os aspectos do texto. Ao tratar dos atos de fala, por exemplo, notei que as hipóteses mais relevantes na área, de Austin (1990 [1962]) e Searle (1979 [1995]), precisam ser relativizadas uma vez que a concepção dos autores sobre os atos de fala não pressupunham a negociação entre os interlocutores.

Semelhantemente, a revisão de literatura acerca da pragmática demonstrou que as teorias seminais sobre a polidez, conforme apresentadas por Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987), embora sejam de enorme relevância para os estudos inseridos no domínio da pragmática, lidaram com a polidez como um fenômeno absoluto e universal. Os estudos de autores como Kerbrat-Orecchioni (2004) e Culpeper (1996), entre outros (que por uma razão de espaço não puderam ser incluídas nesta dissertação), evidenciaram a importância da relativização dos conceitos mais fundamentais sobre a polidez. As reflexões acerca da teoria dos atos de fala, da indiretividade, do princípio cooperativo de Grice e da polidez evidenciaram, também, a importância da consideração do contexto em toda e qualquer análise sobre o comportamento pragmático.

Assim, a partir dessa perspectiva sobre a pragmática - de que trata-se do estudo do sentido construído por meio da negociação dos participantes inseridos em um contexto - busquei compreender o papel dessa dimensão da linguagem nos estudos sobre segunda língua. É claro que, pela afinidade da perspectiva adotada neste trabalho com os estudos sociointeracionais, o esperado seria que o estudo investigasse o conceito de competência pragmática em diálogo com a competência interacional. Entretanto, o instrumento escolhido para análise neste estudo - o Celpe-Bras - defende a natureza comunicativa do exame, o que me permitiu inferir que, por ser comunicativo, o exame conseqüentemente deveria apresentar

elementos pragmáticos para que fosse válido, isto é, para que as avaliações correspondessem ao construto apresentado nas concepções teóricas do exame.

Essa foi a razão pela qual optei por investigar a competência pragmática em diálogo com a competência comunicativa. Então, observei as contribuições de Chomsky (1965; 1980), Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Celce-Murcia et al. (1995), buscando compreender de que modo os modelos desses autores sobre a competência comunicativa apresentam elementos que, explícita ou implicitamente, possam ser relacionados a ou identificados como um componente pragmático.

Verifiquei que os componentes pragmáticos nessas teorias se relacionam à pragmática de um ponto de vista gramatical, indicando elementos pragmalinguísticos, ou de um ponto de vista sociológico/sociocultural, indicando elementos sociopragmáticos. Confirmada a hipótese de que a pragmática é levada em conta por modelos comunicativos e que, por essa razão, parece ser um componente da competência comunicativa, busquei encontrar definições para a competência pragmática a fim de compreender como se dão os processos de avaliação dessa competência.

O desenvolvimento do capítulo sobre a avaliação da competência pragmática mostrou-se bastante desafiador uma vez que não encontrei estudos afinados com a perspectiva pragmática adotada nesta pesquisa. Os instrumentos desenvolvidos especificamente para a avaliação dessa competência, a meu ver, lidam justamente com o desempenho do examinando em corresponder, por meio de atos de fala isolados, a um sentido pré-determinado pelos idealizadores dos instrumentos. Por outro lado, as reflexões acerca dos desafios da avaliação da CP demonstraram a importância da inclusão de elementos sociopragmáticos na contextualização de tarefas de caráter pragmático.

A partir das contribuições de teorias acerca da pragmática, da competência pragmática e da avaliação da competência pragmática, busquei compreender de que maneira os enunciados das tarefas da Parte Escrita e os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras contemplam elementos sociopragmáticos. A dimensão sociopragmática, neste estudo, está relacionada ao aspecto mais social da pragmática, isto é: a relação de interlocução nos textos, os papéis dos participantes, o ambiente e os propósitos comunicativos dos sujeitos durante a interação. Considerando esses elementos, os objetivos específicos desta dissertação se relacionaram às seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que maneira os Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras contemplam aspectos relativos à avaliação dos conhecimentos sociopragmáticos do examinando?

O documento referente aos Parâmetros de Avaliação do Celpe-Bras evidenciam a necessidade de o examinando cumprir a ação comunicativa indicada pelos propósitos apresentados nos enunciados do exame. Em minha concepção, a necessidade de fazer coisas por meio da língua está relacionada à hipótese austiniana de que usamos as palavras para agir no mundo (AUSTIN, 1990 [1962]).

O texto indica, também, que para obter pontuação máxima no exame o examinando deve conseguir adequar seu texto aos fatores indicados no contexto de produção da tarefa. A adequação contextual implica, necessariamente, na observação aos papéis atribuídos aos interlocutores durante a ação sugerida e na relação que eles possuem.

Para que a adequação seja bem-sucedida, o examinando deverá, por exemplo, atentar-se às variáveis contextuais estabelecidas pela tarefa, como a distância e o poder social entre os interlocutores. Esses elementos, por sua vez, devem nortear a escolha de estratégias de (im)polidez por parte dos examinandos. Assim, apesar de o texto não citar essas variáveis ou a polidez como parâmetros, as análises sugerem que a competência sociopragmática subjaz ao construto do exame por estar relacionada a elementos que constam no texto, como a *ação*, a *relação de interlocução* e o *propósito comunicativo* das tarefas. Concluo, assim, que os parâmetros tratam, implicitamente, de questões que implicam na mobilização da competência sociopragmática dos examinandos.

2. De que maneira os enunciados das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras contemplam aspectos capazes de mobilizar conhecimentos sociopragmáticos do examinando?

A análise dos enunciados buscou identificar na contextualização das tarefas os elementos citados nos Parâmetros (*ação*, *relação de interlocução* e *propósito comunicativo*), bem como o papel dos participantes. Além disso, observei nos enunciados das tarefas a presença dos atos discursivos mais recorrentes na literatura em pragmática, competência pragmática e polidez: *pedidos*, *pedidos de desculpas*, *ofertas*, *recusas*, *conselhos*,

agradecimentos, alertas, sugestões e reclamações. Para analisar a ação primária sugerida pelos enunciados das tarefas examinadas, observei o propósito sugerido pelas tarefas por meio da análise dos verbos.

Os resultados sugerem que a contextualização das tarefas costuma de fato apresentar a ação comunicativa, o fator de interlocução e os papéis dos participantes dos atos comunicativos sugeridos. Proponho que esses elementos podem determinar o uso de estratégias de (im)polidez e o grau de indiretividade empregados pelo examinando e, portanto, mobilizar conhecimentos sociopragmáticos. Entretanto, os resultados apontam que dos atos discursivos investigados no corpus, somente *pedidos, conselhos, sugestões e alertas* constam como ato primário proposto na contextualização das tarefas. A contextualização desses atos, classificados como diretivos (SEARLE, 1979 [1995]), em sua maioria apresentam o mundo do trabalho como ambiente de interação e indicam relações profissionais entre os interlocutores. Além disso, a distância e o poder entre os interlocutores se mostrou bastante homogênea na análise geral das tarefas.

Penso que as análises desta dissertação sirvam como um pontapé inicial para a compreensão sobre a maneira como o exame avalia a competência sociopragmática. Nesse sentido, a maior limitação deste estudo é, sem dúvidas, o fato de que as análises ficaram restritas aos elementos observados nos enunciados do exame. Por não ter tido acesso às produções reais de examinandos, não foi possível identificar estratégias sociopragmáticas reais que pudessem validar as observações feitas acerca dos elementos observados nas tarefas.

Por essa razão, nenhuma das considerações feitas neste estudo deve ser lida como conclusiva; pelo contrário: as análises servem como reflexões iniciais acerca de uma dimensão da linguagem que, a meu ver, deve constar tanto nas especificações quanto nos enunciados de exames que se pretendem comunicativos. É necessário expandi-las, contudo, em termos teóricos e metodológicos.

Algumas sugestões de expansões que podem decorrer deste estudo são: em primeiro lugar, a aplicação de uma revisão de literatura que compreendesse, além de reflexões gerais acerca da avaliação pragmática, reflexões específicas acerca da avaliação de aspectos pragmáticos específicos (por exemplo, um estudo que abarque as especificidades da avaliação de polidez, de indiretividade, de dêixis, entre outros aspectos). Além disso, seria interessante observar como a competência pragmática se insere nos estudos sobre outras competências, como estudos sobre a competência interacional, por exemplo.

Em relação a encaminhamentos metodológicos, acredito ser importante analisar produções de textos escritos de estrangeiros no Celpe-Bras, seja por meio da análise de produções feitas em exames anteriores ou por meio de testes aplicados como simulados do exame. No último caso, seria interessante observar se possíveis mudanças na contextualização das tarefas podem despertar mais estratégias pragmáticas por parte dos examinandos. Por focalizar as ações concretas do uso da linguagem, as possibilidades de aplicação de estudos pragmáticos/sociopragmáticos no âmbito da Linguística Aplicada são, de fato, inesgotáveis. Resta compreender de que modo a literatura e outros estudos empíricos sobre esta dimensão da linguagem podem contribuir com a avaliação desta importante competência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rodrigo. **Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2015.

_____. **Minha mãe é belíssima: o elogio excessivo como estratégia de (im)polidez em negociação no contato intercultural entre duas estudantes de português brasileiro como segunda língua**. **Caderno de Letras da Uff Dossiê: Línguas e culturas em contato**, [s.l.], v. 26, n. 53, p.359-377, 2016.

_____; MUNIZ, Aline. A enunciação de pedidos como estratégia de (im)polidez no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 39, p. 165- 191, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/44231>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ALTHEIDE, David; COYLE, Michael; DEVRIESE, Katie; SCHNEIDER, Christopher. Emergent Qualitative Document Analysis. In: HESSE-BIBER, Sharlene Nagy; LEVY, Patricia (Ed.). **Handbook of Emergent Methods**. New York: The Guilford Press. 2008. p. 127-151.

ARIF, Hakim. A Brief Sketch on the Origin and Development of Pragmatics. **Philosophy And Progress**, [s.l.], p.25-42, 14 jan. 2016. Bangladesh Journals Online (JOL). <http://dx.doi.org/10.3329/pp.v53i1-2.21946>.

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard Univesity Press, 1975.

_____. **Quando dizer é fazer: Palavras e Ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Tradução e apresentação de Danilo Marcondes de Souza Filho.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____; PALMER, Adrian S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAGARIĆ, Vesna; DJIGUNOVIĆ, Jelena Mihaljević. **Defining Communicative Competence**. *Metodika*, v. 8, n. 14, p.94-103, jan. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BALLMER, Thomas; BRENNENSTUHL, Waltraud. **Speech Act Classification: A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs.** [s.l]: Springer-verlag Berlin Heidelberg, 1981.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen, HARTFORD, B. S., MAHAN-TAYLOR, R., MORGAN, M. J. & REYNOLDS, D. W. **Developing Pragmatic awareness: closing the conversation.** *ELT Journal*, 45(1), p. 4-15. 1991.

BAZERMAN, Charles. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: Como os textos organizam atividades e pessoas. IN: DIONISIO, Ângela Paiva. & HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 19-46.

BEEBE, Leslie M.; WARING, Hansun Zhang. The Linguistic Encoding of Pragmatic Tone:: Adverbials as Words that Work. In: BOXER, Diana; COHEN, Andrew D.. **Studying Speaking to Inform Second Language Learning.** [s.l]: Multilingual Matters Ltd, 2004. Cap. 10. p. 228-249.

BERGMAN, Marc L.; KASPER, Gabriele. Perception and Performance in Native and Nonnative Apology. In: KASPER, Gabriele; BLUM-KULKA, Shoshanna (Eds.). **Interlanguage Pragmatics.** Oxford: Oxford University Press. 1993. p. 82-107.

BILETZKI, Anat. Is there a history of pragmatics? **Journal Of Pragmatics**, [s.l.], v. 25, n. 4, p.455-470, abr. 1996.

BLUM-KULKA, Shoshanna; SHEFFER, Hadass. The Metapragmatic Discourse of American-Israeli Families at Dinner. In: KASPER, Gabriele; BLUM-KULKA, Shoshanna (Eds.). **Interlanguage Pragmatics.** Oxford: Oxford University Press. 1993. p. 193-223.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.** 5ª edição. Boston, MA: Pearson Education, 2007.

BONINI, Adair. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas on line – Ensino**, v. 11, n. 2, p. 58-77, 2016.

BOUSFIELD, Derek. **Impoliteness in Interaction.** USA: John Benjamins Publishing Company, 2008.

BOUTON, Lawrence F. **A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English.** *World Englishes*, 17, p. 183-96. 1988.

_____. Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In: ROSE, Kenneth R.; KASPER, Gabriele. (Eds.), **Pragmatics in Language Teaching.** Cambridge University Press, Cambridge. 2001. p. 13-32.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. Brasília - DF, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 25 Ago. 2019

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF. 2011. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2011-1>> Acesso em: 25 Jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília - DF, 2016. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>> Acesso em: 29 Jul. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico**. Brasília, DF. 2019. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>> Acesso em: 25 Jul. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BROWN, James Dean. Pragmatics tests: Different purposes, different tests. In: ROSE, Kenneth; KASPER, Gabriele (Ed), **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001, p. 301-354.

_____. Assessing Pragmatic Competence. In: LIONTAS, John (Ed.). **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. John Wiley & Sons, 2018. p. 1-7.

BROWN, Lucien. Identity and honorifics use in Korean study abroad. In C. Kinginger (Ed.), **Social and cultural aspects of language learning in study abroad**. Amsterdam/New York: John Benjamins. 2013. p. 269-298.

BROWN, Penelope. Women and politeness: A new perspective on language and society. **Reviews In Anthropology**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 240-249, maio 1976.

_____; LEVINSON, Stephen. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. Applied Linguistics Review, Volume 2. 2011. p. 1-28.

CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, Jack C; SCHMIDT, Richard W. (Orgs.) **Language and Communication**. Routledge: Nova York, 1983, p. 1-27.

_____.; SWAIN, Merrill. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1, 1980.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. **Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications**. Issues in Applied Linguistics, v. 6, p. 5-35, 1995.

CHOMSKY, Noam. **A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior**. Language, v. 35, n. 1, 1959.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

_____. **Rules and representations**. New York: Columbia University Press, 1980.

_____. **The Architecture of Language**. Índia: Cambridge University Press, 2000.

_____. **On nature and language**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 92-161.

COHEN, Andrew D. Approaches to assessing pragmatic ability. In ISHIHARA, Noriko; COHEN, Andrew D. (Eds.) **Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet**. Pearson Education: Reino Unido. 2010. p. 264-285.

COOK, V. **Going beyond the native speaker in language teaching**. TESOL Quarterly, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CRYSTAL, David. (Ed.). **The Cambridge encyclopedia of language**. Nova York, NY: Cambridge University Press, 1997.

CULPEPER, Jonathan. Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of Pragmatics**, v. 25, p. 349-67, 1996.

_____. **Impoliteness: Using Language to Cause Offence**. New York: Cambridge University Press, 2011

CUTTING, Joan. **Pragmatics and Discourse**. London: Routledge, 2008.

DAVIS, Wayne. **Implicature: Intention, convention, and principle in the failure of Gricean theory**. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; SCHLATTER, Margaret; JÚDICE, Norimar. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.3, n .1, p. 153-184, 2003.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. **Revista Desenredo**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.340-357, 12 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3852>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete; FINOTTI, Luísa; OTONI, Maria; LIMA, Maria; ROCHA, Maura. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações**, v. 19, n.7,142-155, 2011.

DREW, Paul; HERITAGE, John. Analyzing talk at work: An introduction. In DREW, Paul; HERITAGE, John (Eds.), **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DUFF, Patricia. **Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues**. Language Teaching, 40, p. 309–319. 2007.

_____ ; TALMY, Steven. Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. ATKINSON (Ed.), **Alternative approaches to second language acquisition**. Abington: Routledge. 2011. p. 95-116.

DUFON, Margaret A. Language Socialization Theory and the Acquisition of Pragmatics in the Foreign Language Classroom. In: ALCÓN SOLER, Eva; MARTÍNEZ-FLOR, Alicia (Eds.). **Second language acquisition research series: Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing**. Bristol: Multilingual Matters, 2008. p. 25-44.

_____. The socialization of leave-taking in L2 Indonesian. In: KASPER, Gabriele; NGUYEN, Hanh thi; YOSHIMI, Dina Rudolph; YOSHIOKA, Jim K. (Eds.), **Pragmatics and language learning**. Honolulu, HI: University of Hawaii National Language Resource Center. 2010. p. 91-112.

DURANTI, Alessandro. The audience as co-author: An introduction. **Text**, n. 6, 239-247, 1986.

EELLEN, Gino. Politeness and ideology: a critical review. **Pragmatics**, v. 9, n. 1, p.163-173, 1999.

_____. **A Critique of Politeness Theories**. UK: St Jerome Publishing, 2001

ENOCHS, Ken; YOSHITAKE-STRAIN, Sonia. **Evaluating Six Measures of EFL Learners' Pragmatic Competence**. JALT Journal, v. 21, n.1, p. 29-50. 1999.

ESLAMI-RASEKH, Zohreh. **Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners**. ELT Journal, 59(3), p.199–208, 2005.

FARHARDY, Hossein. **Justification, development and validation of functional language testing**. Tese de doutorado. University of California, Los Angeles, 1980.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.67-77, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25334>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research**. 4ª edição. Londres: Sage Publications. 2005.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. Revista Desempenho, v. 1, n. 11, 4 out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>> Acesso em: 16 de novembro de 2019.

FUKUYA, Yoshinori J; CLARK, Martyn K. A Comparison of Input Enhancement and Explicit Instruction of Mitigators. In: L. Bouton (Ed.), **Pragmatics and language learning**, Vol. 10. Urbana, Ill, Division of English as an International Language Intensive English Institute: University of Illinois at Urbana-Champaign. 2001. p. 111-130.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1982 [1967].

GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. In: JAWORSKI, Adam & COUPLAND, Nikolas. **The Discourse Reader**. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1975].

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Harlow: Longman, 1991.

HERNÁNDEZ-FLORES, Nieves. Politeness ideology in Spanish colloquial conversation. **Ideologies Of Politeness**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.37-49, 1 mar. 1999.

HOUSE, Juliane. Toward a Model for the Analysis of Inappropriate Responses in Native/Nonnative Interaction. In: KASPER, Gabriele; BLUM-KULKA, Shoshanna (Eds.). **Interlanguage Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press. 1993. p. 161-183.

HUDSON, Thom; DETMER, Emily; BROWN, James Dean. **A framework for testing cross-cultural pragmatics**. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center. 1992.

_____. **Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics.** Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center. 1995.

HUTCHBY, Ian. Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio. **Discourse Processes**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.219-238, mar. 1995.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In Pride, John. B., & Holmes, Janet. (Eds.), **Sociolinguistics**. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. 1972, p. 269-293.

IFANTIDOU, Elly. **Pragmatic competence and explicit instruction.** *Journal of Pragmatics*, 59, p. 93-116. 2013.

ISHIHARA, Noriko. Theories of language acquisition and the teaching of pragmatics. In: ISHIHARA, Noriko; COHEN, Andrew D (Eds.) **Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet.** Reino Unido: Pearson Education. 2010a. p. 99-122.

_____. Curriculum writing for L2 pragmatics – principles and practice in the teaching of L2 pragmatics. In ISHIHARA, Noriko; COHEN, Andrew D (Eds.) **Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet.** Reino Unido: Pearson Education. 2010b. p. 201-223.

_____. Teacher-based assessment of L2 Japanese pragmatics: Classroom applications. In: ROSS, Steven; KASPER, Gabriele (Eds). **Assessing second language pragmatics.** Palgrave Macmillan: Nova York. 2013. p. 124-148.

JUCKER, Andreas. Pragmatics in the history of linguistics thought. In: ALLAN, Keith; JASZCZOLT. **The Cambridge Handbook of Pragmatics.** Cambridge: Cambridge University Press. 2012. p. 495-512.

KASPER, Gabriele; SCHMIDT, Richard. (1996). **Developmental issues in interlanguage pragmatics.** *Studies in Second Language Acquisition*, 18, p. 149–169, 1996.

_____. **Can pragmatic competence be taught?** Honolulu: University of Hawaii. Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>>. Acesso em> 8 de junho de 2019.

_____; ROSE, Kenneth. **Pragmatics and SLA.** *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, p. 81–104. 1999.

_____; ROSE, Kenneth R. Pragmatics in Language Teaching. In ROSE, Kenneth; KASPER, Gabriele (Eds.), **Pragmatics in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p. 1-9.

_____. The role of pragmatics in language teacher education. In BARDOVI-HARLIG, Kathleen; HARTFORD, Beverly (Eds.). **Beyond methods: Components of second language teacher education.** New York: McGraw-Hill. 1997. p. 113-136.

KECSKES, Istvan. **How does pragmatic competence develop in bilinguals?** *International Journal of Multilingualism*, 12:4, p. 419-434. 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). **Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. España: Ariel Lingüística, 2004

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2009.

KONDO, Sachiko. Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners. MARTÍNEZ-FLOR, Alicia (Eds.). **Second language acquisition research series (Vol. 30) Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing**. Bristol: Multilingual Matters, 2008. p. 153-177.

KRAMSCH, Claire. **From Language Proficiency to Interactional Competence**. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 366-72, 1986.

LAKOFF, Robin Tolmach. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: CORUM, C. et al. (Eds.). **Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**, p. 292-305, 1973.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEECH, Geoffrey N. **Explorations in semantics and pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 1980.

_____. **Principles of pragmatics**. London, England: Longman, 1983.

_____. Politeness: Is there an East-West divide?. **Journal Of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture**, [s.l.], v. 3, n. 2, p.167-206, 20 jan. 2007.

_____. **The Pragmatics of Politeness**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LEITÃO, Alex Bezerra. **Metáforas no país do espectro autista: um caso de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmatics**. 9. ed. New York: Cambridge University Press, 2008 [1983].

LI, Duanduan. The Pragmatics of Making Requests in the L2 Workplace: A Case Study of Language Socialization. **Canadian Modern Language Review**, [s.l.], v. 57, n. 1, p.58-87, set. 2000.

LI, Rui; SULEIMAN, Raja; SAZALIE, Azimah. **The Relationship between Motivation and Pragmatic Awareness: A Case Study of Chinese EFL Learners**. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies* – Vol 21(3), p. 41 – 55, 2015.

_____. **Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners**. *Language Testing*, 24(3). p. 391-415. 2007.

LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal. Acquiring French interactional norms through instruction. In ROSE, Kenneth; KASPER, Gabriele (Eds.), **Pragmatics in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p. 125-144.

LIN, Lu-Fang. **Second Language Learners' Identity toward Their Home Culture: Adding Pragmatic Knowledge to Language Learning Curriculum**. *Asian Social Science*, Vol. 5, n. 8, 2009.

LIU, Jianda. **Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for testers and teachers**. *Reflections on English Language Teaching*, Vol. 5, No. 1, p. 1-22. 2006.

LOCASTRO, Virginia. Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. **System**, Vol. 29, n. 1, p. 69-89, 2001.

LOCHER, Miriam. Polite behavior within relational work: The discursive approach to politeness. **Multilingua - Journal Of Cross-cultural And Interlanguage Communication**, [s.l.], v. 25, n. 3, p.249-267, 1 jan. 2006.

_____; HOFFMANN, Sebastian. The emergence of the identity of a fictional expert advice-giver in an American Internet advice column. **Text & Talk - An Interdisciplinary Journal Of Language, Discourse Communication Studies**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.69-106, 26 jan. 2006.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; MELLO, Ana Paula Rezende de; SANTOS, Camila de Souza. Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 403-420, set-dez/2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. Desenvolvimentos recentes na teoria dos atos de fala. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 13, n. 17, p. 25-39, dec. 2003. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/179>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MATSUMURA, Shoichi. **Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2**. *Applied Linguistics*, 24(4), p. 465–491. 2003.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª edição. Pioneira: Thompson Learning, 2002.

MCNAMARA, Tim; ROEVER, Carsten. **Language testing: The social dimension**. Malden, MA: Blackwell, 2006.

MENDEL, Kaiane. **A AVALIAÇÃO INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA NO EXAME CELPE-BRAS**. 2017. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/171679>. Acesso em: 08 dez. 2019.

_____. SCHOFFEN, Juliana Roquele. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.148-170, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/28568>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MENDONÇA, Josilene de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko.. Primeira pessoa do plural com referência genérica e a polidez linguística. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 31, p. 39-57, jul. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/22491/17970>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MEY, Jacob L.. **Pragmatics: An Introduction**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2001 [1993].

MEYERHOFF, Miriam. **Introducing Sociolinguistics**. Oxford: Routledge, 2006.

MORRIS, Charles. Foundations of the Theory of Signs. In: MORRIS. **Writings on the General Theory of Signs**. The Hague: Mouton, 1971 [1938].

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Significação e Contexto: Uma Introdução a Questões de Semântica e Pragmática**. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 1999.

NGUYEN, Thi Thuy Minh; PHAM, Thi Hanh; PHAM, Minh Tam. **The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence**. *Journal of Pragmatics*, 44 (4), p. 416-434, 2012.

OHTA, Amy S. **Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese**. *Journal of Pragmatics*, 31(11), p. 1493-1512. 1999.

O'KEEFFE, Anne; CLANCY, Brian; ADOLPHS, Svenja. **Introducing Pragmatics in use**. New York, Ny: Routledge, 2011. 188 p.

OLLER, John W. **Language tests at school: a pragmatic approach**. London: Longman, 1979.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto; CUNHA, Gustavo Ximenes; MIRANDA, Monique Vieira. Nominalizations as complex strategies of politeness and face-work in scientific papers written in Brazilian Portuguese. **Cadernos De Estudos Linguísticos**, 59(2), 361-374, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges Élia. As teorias pragmáticas. In: PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PENCO, Carlo. **Introdução à filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PUDLINSKI, Christopher. Giving advice on a consumer-run warm line: Implicit and dilemmatic practices. **Communication Studies**, [s.l.], v. 49, n. 4, p.322-341, dez. 1998.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Breve história da evolução do construto proficiência em línguas**. Em aberto. V. 32, n. 104, p. 27-44, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4286/pdf>> Acesso em: 13 de Setembro de 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O Austin do qual a Linguística não tomou conhecimento e com a qual sonhou**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas - Sp, v. 30, p.105-115, 1996.

_____. **Os Caminhos da Pragmática no Brasil**. Delta, v. 15, n. esp., 1999.

RECANATI, François. Pragmatics and Semantics. In: HORN, L. R.; WARD, G. **Handbook of Pragmatics**. London: Blackwell Publishing, 2004.

ROEVER, Carsten. **Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics**. Language Testing, 23(2), p. 226-256. 2006.

_____. Teaching and testing pragmatics. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), **The handbook of language teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2009. p. 560–577.

_____. **Testing of second language pragmatics: Past and future**. Language Testing, 28(4), p. 463-481. 2011.

ROSE, Kenneth R. **On the effects of instruction in second language pragmatics**. System, 33, p. 385–399. 2005.

RUEDA, Yined Tello. **Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language**. Colombian applied linguistics, 8, p. 169–182. 2006. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/177>> Acesso em: 28 de março de 2019.

RUWET, Nicolas; CHOMSKY, Noam. **A gramática generativa**. Tradução de Isabel Paschoal. São Paulo: Martins Fontes, 1979 [1966].

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano 1, N. 1, p. 1-15. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>> Acesso em: 2 julho de 2018.

SCARAMUCCI, Matilde. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: Alvarez, M. L. O. & Gonçalves, L. (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes Editores. p. 391-425. 2016.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas**. [Entrevista concedida a] Elyso Soares Santos Junior; Leandro Rodrigo Alves Diniz. Em Aberto, V. 32, n. 104. p. 167-181. 2019.

SCHAUER, Gila A.; ADOLPHS, Svenja. Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy. **System**, [s.l.], v. 34, n. 1, p.119-134, mar. 2006.

SCHMIDT, Richard. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In KASPER, Gabriele. BLUM-KULKA, Shoshana. (Eds.). **Interlanguage pragmatics**. New York: Oxford University Press. 1993. p. 21-42.

_____. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In SCHMIDT, Richard (Ed.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii. 1995. p. 1–63.

_____. Attention. In ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p. 3-32.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como Língua Estrangeira no Celpe-Bras**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16900>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

_____ ; MENDEL, Kaiane. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia - Mg, v. 12, n. 2, p.1091-1122, 2018.

_____ ; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues, MACHADO, Bárbara Petry. **Resgatando a história do exame CELPE-BRAS: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 55. p. 86-113. 2017.

SEARLE, John. Indirect Speech Acts. In: COLE, Peter. & MORGAN, Jerry. (Eds.). **Speech Acts** (Syntax and Semantics, volume 3). New York: Academic Press, 1975.

_____. **Os Actos de Fala: Um Ensaio de Filosofia da Linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984. Coordenação de tradução de Carlos Vogt.

SELINKER, Larry, **Interlanguage**. IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3. p. 209-231. 1972.

SILVA, Hércia Macedo de Carvalho Diniz e. **Avaliação da taxinomia alternativa de Searle à classificação das forças ilocucionárias de Austin**. 2016. 135 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia da Puc-rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - Rj, 2016.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente**. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. 2009.

STERN, Hans Heinrich. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1983.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo**. Eutomia, Recife, 14 (1). p. 313-334. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/523>> Acesso em: 8 de Agosto de 2019.

TADA, M. **Assessment of EFL pragmatic production and perception using video prompts**. Tese de doutorado não-publicada. Temple University. 2005.

TAGUCHI, Naoko. **Teaching Pragmatics: Trends and Issues**. Annual Review of Applied Linguistics, 31. Cambridge University Press, p. 289-310, 2011.

_____. **Context, Individual Differences and Pragmatic Competence**. NewYork/Bristol: Multilingual Matters, 2012.

_____. **Personality and development of second language pragmatic competence.** Asian EFL Journal, 16, p. 203–221, 2014.

_____; ROEVER, Carsten. **Second Language Pragmatics.** Reino Unido, Oxford University Press, 2017.

TAJEDDIN, Zia; MOGHADAM, Amir Zand. **Interlanguage Pragmatic Motivation : Its Construct and Impact on Speech Act Production.** RELC Journal, 43(3). p. 353 –372. 2012.

TAKAHASHI, Satomi. **Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency?** Applied Linguistics, 26. p. 90–120, 2005.

TAKAHASHI, Tomoko; BEEBE, Leslie. **The Development of Pragmatic Competence by Japanese Learners of English.** JALT Journal, Vol. 8, n. 2, 1987.

THOMAS, Jenny. **Cross-Cultural Pragmatic Failure.** Applied Linguistics, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.

_____. **Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics.** London: Longman, 1995.

_____. Cooperative Principle. In: LAMARQUE, Peter V. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Philosophy of Language.** UK: Pergamon, 1997a, p. 393-396.

_____. Conversational Maxims. In: LAMARQUE, Peter V. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Philosophy of Language.** UK: Pergamon, 1997b, p. 388-393.

TIMPE-LAUGHLIN, emy Veronika; WAIN, Jennifer; SCHMIDGALL, Jonathan. **Defining and Operationalizing the Construct of Pragmatic Competence: Review and Recommendations.** ETS Research Report Series, p. 1-43. 2015. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/action/showCitFormats?doi=10.1002%2Fets2.12053>> Acesso em: 25 de junho de 2019.

VAN DIJK, T. A. Context and language. Discourse and context: a socio-cognitive approach. Cambridge University Press, 2008

VANDERVEKEN, Daniel; KUBO, Susumo. Introduction. In: VANDERVEKEN, Daniel; KUBO, Susumo. **Essays in Speech Act Theory.** [s.l]: John Benjamins B.v, 2001. Cap. 1. p. 1-21.

VERHOEVEN, Ludo; VERMEER, Anne. **Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners.** Applied Psycholinguistics, 23. p. 361–374, 2002.

VICENTINI, Monica Panigassi. **As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celp-Bras: construto e operacionalização.** Revista Estudos Linguísticos, v. 48, n. 1, p.

561-580, 2019. Disponível em:

<<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2141>> Acesso em: 28 de Outubro de 2019.

VITOLA, Rafael Leal. **AWARENESS PRAGMÁTICO: O CASO DE CHINESES FALANTES DE PORTUGUÊS COMO L2**. Dissertação de mestrado. 2008.

WATTS, Richard J.; IDE, Sachiko; EHLICH, Konrad. Introduction. In: WATTS, R. J.; IDE, S.; EHLICH, K. (eds). **Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice**. Berlin\New York: Mouton de Gruyter, 1992.

_____. **Politeness**. UK: Cambridge University Press, 2003.

WEIGAND, Edda. Word meaning and utterance meaning. **Journal Of Pragmatics**, [s.l.], v. 20, n. 3, p.253-268, set. 1993.

WISHNOFF, Jennifer. **Hedging your bets: L2 learners' acquisition of pragmatic devices in academic writing and computer-mediated discourse**. Second Language Studies, 19. p. 127-157. 2000.

YAMASHITA, Sayoko. **Comparing six cross-cultural pragmatics measures**. Tese de doutorado não-publicada. Temple University, Philadelphia. 1996.

_____. Investigating Interlanguage Pragmatic Ability: What Are We Testing? In: ALCÓN SOLER, Eva; MARTÍNEZ-FLOR, Alicia (Eds.). **Second language acquisition research series** (Vol. 30). Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing. Bristol: Multilingual Matters, 2008. p. 201-223.

YOSHIMI, Dina R. Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In ROSE, Kenneth; KASPER, Gabriele (Eds.). **Pragmatics in language teaching**. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 2001. p. 223-244.

YOSHITAKE, Sonia. **Interlanguage competence of Japanese students of English: A multi-test framework evaluation**. Tese de doutorado não-publicada. Columbia Pacific University, San Rafael, California. 1997.

YOUNG, Richard Frederick. Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**, v. 2, London/New York: Routledge, 2011.

_____. Methods and Data: Tangled Up in Blue. In: HULSTIJN, J. H. et al. (Eds.). **Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching**. Studies in Second Language Acquisition, v. 36, n. 3, 2014. p. 361-421.

YULE, George. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.