



ESCOLA DE
HUMANIDADES

BELT

Brazilian English Language Teaching Journal

BELT, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-23, jan.-dez. 2023

e-ISSN: 2178-3640

<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2023.1.44233>

SEÇÃO: ARTIGOS

Da Observação ao Planejamento de Aulas: Descrição de uma Experiência Pautada na Pragmática com Estudantes de Português como Língua Adicional (PLA)

From observation to lesson planning: describing a Pragmatic-based experience with Portuguese as an Additional Language (PAL) students

Leonardo Travincas de Castro¹

orcid.org/0000-0002-1012-6948
leonardo.travincas@edu.pucrs.br

Mônica Silveira Jorge da Silva¹

orcid.org/0000-0003-3913-392X
silveira.monica@edu.pucrs.br

Recebido em: 10 mai 2023.

Aprovado em: 27 jun 2023.

Publicado em: 23 out 2023.

Resumo: Este artigo foi elaborado como pré-requisito para a conclusão da disciplina Pragmática empregada ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA), oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Nessa mesma instituição, na qualidade de atividade extracurricular, realizaram-se quatro visitas de campo a uma turma de PLA, na qual se conduziu uma pesquisa. Para tanto, os discentes observados assinaram um Termo de Consentimento e preencheram um questionário para o levantamento de informações pessoais, como o tempo que residiam no Brasil e que estudavam a língua portuguesa. Também foram realizadas observações com anotações e filmagens, além da aplicação de uma *Discourse Completion Task* (DCT). A partir da análise de dados, percebeu-se que muitos daqueles estudantes empregavam um grau de polidez inferior ao demandado pela situação de fala, como o uso de "tu" em contextos em que seria mais adequado "senhor(a)", ou desconsideravam o emprego de moderadores discursivos, como "gostaria" e "poderia". Para superar tal situação, decidiu-se elaborar três planos de aula, e o objetivo aqui é descrever como se deu esse processo e apresentar tais planos. Neles há atividades diversificadas e sequências didáticas geralmente destinadas ao ensino estrutural da língua adaptadas a um trabalho voltado à Pragmática, especificamente à Teoria da Polidez proposta por Brown e Levinson (1987). Espera-se que este texto possa contribuir para despertar o interesse docente no ensino que considere a adequação entre produção linguística e contexto, além de proporcionar ideias práticas para a sala de aula.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional (PLA), planos de aula, Pragmática, Teoria da Polidez.

Abstract: This article was prepared as a prerequisite for the completion of the Pragmatics Applied to Teaching Portuguese as an Additional Language (PAL) course offered by the Graduate Program in Literature at PUCRS. As part of an extracurricular activity at the same institution, four field visits were conducted to a PLA class, where a research study was carried out. To that end, the participating students signed a consent form and filled out a questionnaire to gather personal information, such as their length of residence in Brazil and their study of the Portuguese language. Observations with notes and recordings were also made, along with the administration of a Discourse Completion Task (DCT). Through data analysis, it was observed that many of the students used a lower degree of politeness than what was expected in the speech situation, such as using *tu* instead of *senhor(a)*, or disregarding the use of discourse markers like *gostaria* and *poderia*. To overcome this situation, three lesson plans were developed, and the aim here is to describe the process and present these plans. They contain diverse activities and didactic sequences typically aimed at teaching language structures adapted for work focused on Pragmatics, specifically on politeness in speech acts as proposed by Brown and Levinson (1987). It is expected that this text can contribute to arousing educators interest in teaching that considers the adequacy between linguistic production and context, as well as providing practical ideas for the classroom.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil

Keywords: Portuguese as an Additional Language (PAL), lesson plans, Pragmatics, Politeness Theory.

Da observação ao planejamento de aulas: descrição de uma experiência pautada na Pragmática com estudantes de Português como Língua Adicional (PLA)

Os autores deste texto cursaram a disciplina Pragmática aplicada ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA), oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Durante a formação, nessa mesma instituição, realizaram-se cinco visitas de campo a uma turma composta de discentes em mobilidade acadêmica e vinculada ao projeto Uso e Processamento de Língua Adicional (UPLA). Tais ocasiões constituíram uma atividade extracurricular na qual se buscava analisar as produções orais desses discentes de PLA em sala de aula de um ponto de vista da Pragmática.

Com base nas observações, constatou-se que muitos dos estudantes apresentavam um grau de polidez em suas falas inferior ao exigido pelo contexto. Foram identificadas situações, por exemplo, em que o uso do pronome "tu" era inadequado, sendo mais apropriado utilizar "senhor(a)", bem como a ausência de moderadores discursivos, como "poderia" e "gostaria". Diante da repetição e da generalização de atos de fala que poderiam ser considerados pouco educados ou mesmo rudes, elaboraram-se três planos de aula com o objetivo de superar essa inadequação. O propósito deste trabalho é apresentar esses planos e descrever o processo de identificação e análise das inconsistências discursivas dos alunos².

Existem quatro justificativas para a realização deste texto. Em primeiro lugar, seus criadores buscaram atender a um pré-requisito institucional tangente à composição da nota final da disciplina

cursada. Além disso, a realização da pesquisa e a elaboração do artigo lhes possibilitaram mobilizar conteúdos estudados e ampliar suas práticas de investigação acadêmica. Ademais, espera-se chamar atenção de professores de PLA para a importância da adoção de uma concepção de língua/linguagem como um fenômeno dependente do contexto de uso. Finalmente, docentes podem beneficiar-se dos planos de aula, porque neles há uma diversidade de tarefas e sequências didáticas que geralmente são empregadas no ensino gramatical da língua, mas que foram adaptadas para um trabalho voltado à Pragmática, especificamente à Teoria da Polidez.

Para realizar o estudo, elaboraram-se um Termo de Consentimento (Apêndice A) e um questionário destinado ao levantamento de informações gerais dos discentes, como o tempo que estudavam português e o quão proficiente nas habilidades de escuta, leitura, fala e escrita acreditavam ser nessa língua (Apêndice B). Também foram realizadas anotações de campo, filmagens³ e a aplicação de uma DCT (Apêndice C)⁴. A análise dos dados obtidos serviu para a obtenção de uma compreensão mais apurada das inadequações discursivas estudantis, contribuindo para a identificação dos conteúdos a serem abordados nos três planos de aula.

A Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), desenvolvida a partir da ampliação da proposta de face de Goffman (1967), auxiliou tanto na coleta quanto na interpretação dos dados. Especificamente para a elaboração das aulas, também se buscou consultar literatura voltada à prática docente. Dessa forma, sequências didáticas descritas por Richards (2015), Scrivener (2011) e Wilson (2008), geralmente empregadas para o ensino gramatical da língua, foram adaptadas aos propósitos deste trabalho.

Na sequência, este texto apresenta as seguintes seções, respectivamente: 2. Fundamentação teórica, na qual se discute a Teoria da Polidez,

² Não houve a execução dos planos, porque a atividade extracurricular não contemplava o ministro supervisionado de aulas.

³ Como será descrito em maiores detalhes mais à frente, as filmagens foram descartadas.

⁴ A *Discourse Completion Task* (DCT) consiste em um instrumento de pesquisa linguística em que os participantes completam um diálogo a partir de uma situação ou um cenário apresentados com a finalidade de coletar dados sobre a produção de fala e escrita, permitindo a análise da linguagem em contexto. Apresenta-se um conceito mais detalhado do termo na seção 3, Procedimentos metodológicos.

situando-a nos estudos da Pragmática; 3. Procedimentos metodológicos, que abrange não só as etapas de elaboração deste trabalho, da pesquisa ao planejamento, mas também uma explicação do que seja uma DCT; 4. Perfil geral dos estudantes, escrita a partir das respostas do questionário aplicado; 5. Análise das DCTs; 6. Os planos de aula; e, para concluir, 7. Considerações finais.

Fundamentação teórica

Como definir Pragmática? Searle, Kieffer e Bierwisch (1980, p. viii) observam que "Pragmática é uma daquelas palavras (*societal e cognitivo* são outras) que dão a impressão de que algo bastante específico e técnico está sendo discutido, quando na verdade o termo não tem significado claro" (como citado em Levinson, 1983, p. 6, tradução nossa⁵, destaque no original). De forma similar, Ariel (2010, p. v, tradução nossa⁶, destaque no original) pondera que, "embora não faltem definições para Pragmática (dependência de contexto, não condicionalidade da verdade, implicitude etc.), a sabedoria convencional é que 'pragmática' simplesmente não pode ser definida de forma coerente". Para os propósitos deste trabalho, no entanto, é suficiente considerá-la como "a ciência do uso linguístico, [que] estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística" (Fiorin, 2014, p. 166).

Dessa forma, as teorias relacionadas à Pragmática consideram a língua não como uma entidade abstrata, como o faz, por exemplo, a gramática normativa, que se preocupa em classificar como certas e erradas frases apartadas de seus contextos de fala. É o caso de "Me passa o sal", considerada incorreta em relação aos cânones prescritivos do português, que não aceitam iniciar um período com um pronome

oblíquo átono. Entretanto, essa mesma sentença proferida à mesa durante um jantar por um sujeito em sua casa a seu irmão, com quem mantém uma relação próxima e com uma diferença etária de somente poucos anos, de um ponto de vista da Pragmática, pode ser considerada adequada.

Dentre as várias teorias relacionadas à Pragmática, este trabalho ocupa-se da Teoria da Polidez. Watts et al. (2008) explicam que a polidez apresenta duas conceituações, designadas de polidez de primeira e segunda ordem. A de primeira ordem corresponde à noção vulgar dessa palavra, ou seja, às ações verbais e não verbais percebidas como educadas em uma sociedade. Entretanto, explicam os autores, "a polidez de segunda ordem é um construto teórico, um termo dentro de uma teoria de comportamento social e uso da linguagem" (Watts et al., 2008, p. 3, tradução nossa⁷). O modelo da Teoria da Polidez proposto por Brown e Levinson (1987) pertence a essa de segunda ordem e, conforme afirmam Souza e Pagani (2022), é o mais influente da área. As próximas linhas explicam alguns de seus fundamentos.

Uma noção capital para a compreensão da Teoria da Polidez de Brown e Levinson é a de *face*, proposta por Goffman (1967). Para esse autor, os contatos sociais são inevitáveis, e neles ocorre aquilo que ele batizou de "linha" ("*line*", em inglês), entendida como "um padrão de atos verbais e não verbais por meio dos quais as pessoas expressam sua visão da situação e, com isso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesmas" (Goffman, 1967, p. 5, tradução nossa⁸). O autor segue afirmando que "o termo *face* pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma pela linha que os outros pressupõem que ela seguiu durante um contato particular" (Goffman, 1967, p. 5, tradução nossa⁹, destaque no original).

⁵ Excerto original: "Pragmatics is one of those words (*societal and cognitive are others*) that give the impression that something quite specific and technical is being talked about when often in fact it has no clear meaning".

⁶ Excerto original: "Although there is no shortage of definitions for pragmatics (*context dependence, nontruth conditionality, implicitness, etc.*), the received wisdom is that 'pragmatics' simply cannot be coherently defined".

⁷ Excerto original: "Second order politeness [...] is a theoretical construct, a term within a theory of social behavior and language usage".

⁸ Excerto original: "[...] a pattern of verbal and nonverbal acts by which he expresses his view of the situation and through this his evaluation of the participants, especially himself".

⁹ Excerto original: "The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact".

Ampliando a proposição de Goffman (1967), Brown e Levinson (1987) introduziram as ideias de *face* negativa e *face* positiva. A *face* positiva refere-se ao desejo de cada indivíduo de ser visto e reconhecido como alguém digno de aprovação e estima pelos outros. Envolve a busca por aceitação social, respeito e admiração. Já a *face* negativa condiz com a necessidade de cada pessoa de ter liberdade e autonomia, evitando imposições, coerções e intrusões em sua vida pessoal. É o desejo de não ser impedido ou controlado pelos outros.

Brown e Levinson (1987) compreendem que esses desejos são ameaçados pelos atos de fala, os quais, por essa razão, são denominados pelos autores de "*Face-Threatening Acts*" (FTA), ou atos ameaçadores da *face*, em português. Durante a comunicação, as *faces* positiva e negativa do falante e do ouvinte interagem entre si, gerando as quatro situações seguintes, descritas por Marcuschi (1989, p. 284):

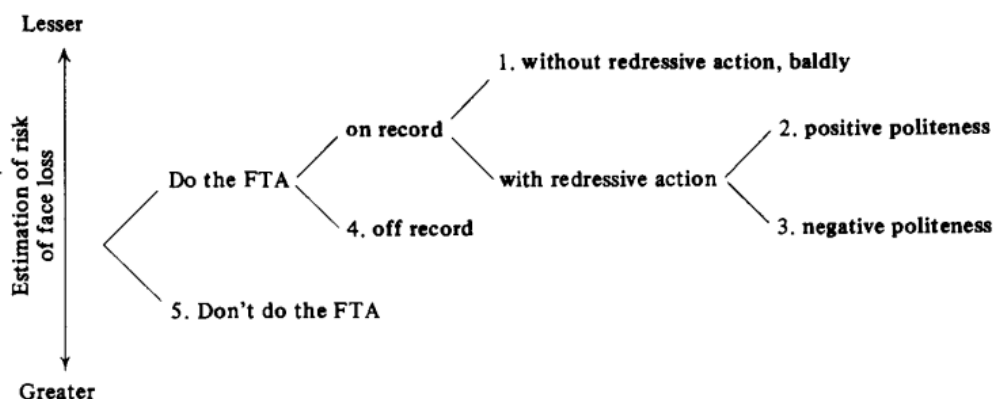
1. atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: desaprovação, insultos, acusações;
2. atos que ameaçam a face negativa do ouvinte: pedidos, ordens, elogios;

3. atos que ameaçam a face positiva do falante: auto-humilhação, autoconfissões;

4. atos que ameaçam a face negativa do falante: agradecimentos, escusas, aceitação de ofertas.

Além de entender os atos de fala sempre como uma ameaça, a teoria de Brown e Levinson (1987) também considera as pessoas como agentes racionais que procuram preservar sua própria *face* e a de seu interlocutor. Portanto, o falante não profere algo aleatoriamente, mas realiza uma estimativa do risco de perda de *face* do ouvinte ("*estimation of risk of face loss*") e, a partir disso, pode decidir não realizar o FTA ("*don't do the FTA*"). No entanto, se optar por fazê-lo ("*do the FTA*"), o ato de fala pode assumir a forma encoberta ("*off record*"), como quando se diz "está calor" para provocar no ouvinte a atitude de abrir a janela, ou a forma aberta ("*on record*"). Essa última pode ocorrer sem ação reparadora, de maneira direta ("*without redressive action, baldly*"), ou com ação reparadora ("*with redressive action*"). A ação reparadora consiste em empregar uma estratégia relacionada à polidez positiva ou negativa. A Figura 1, abaixo, representa esquematicamente a trajetória descrita neste parágrafo:

Figura 1 - Circunstâncias que determinam as escolhas das estratégias



Nota. Na linha vertical em cujas extremidades há setas, as palavras "*lesser*" e "*greater*" significam, respectivamente, menor e maior. Fonte: Brown, Levinson (1987, p. 60).

Retomando o caso mencionado anteriormente dos irmãos à mesa durante um jantar, o FTA foi

realizado de forma aberta e sem ação reparadora, com o ato de fala "Me passa o sal". No entanto, ele

poderia ter sido expresso de forma indireta, como em "A comida precisa de um pouco mais de sal". Outra opção seria utilizar a polidez positiva e dizer "Me passa o sal, mano", exemplo em que o uso do vocativo demonstra intimidade, afeto e estima do falante em relação ao ouvinte. Também seria aceitável realizar o pedido com polidez negativa, como, por exemplo, "Você poderia me passar o sal, por favor?", respeitando o espaço do outro e evitando imposições. Uma abordagem plausível também seria dizer "Você poderia, por favor, me passar o sal, mano?", utilizando tanto a polidez negativa quanto a positiva.

A estimativa do risco de perda da *face* do ouvinte é calculada a partir de fatores sociais, segundo explicam Brown e Levinson (1987), quais sejam: a) A distância social (D) entre falante (S) e ouvinte (H); b) O poder relativo (P) de S e H; e c) O *ranking* absoluto (R) das imposições na cultura específica. A D refere-se ao grau de intimidade entre aqueles que interagem em uma situação comunicativa. O P tem a ver com o *status* social do indivíduo, que é mais elevado quanto maior for seu poder econômico e seus atributos, como cultura elevada, inteligência privilegiada e boa aparência.

Já o R, conforme elucidam Cunha e Oliveira (2020, p. 141), diz respeito ao "grau de obrigatoriedade ou de constrangimento ligado a um FTA em determinada cultura que apresenta diferentes graus de diretividade e de imposição sobre o interlocutor". Esses mesmos autores exemplificam que

em nossa cultura o pedido de informação é visto/sentido como menos invasivo ou constrangedor do que o pedido de dinheiro. Por isso, ao formular esse tipo de pedido, o falante pode se sentir obrigado a empregar um número maior de estratégias de polidez negativa (Cunha & Oliveira, 2020, p. 141).

É a soma de $D + P + R$ que define o peso (W) do FTA, ou seja, o quanto o ato de fala ameaça a *face* do ouvinte, indicando ao falante a melhor estratégia a ser empregada. Assim, isso explica o porquê de o mesmo indivíduo que pede para seu irmão "Me passa o sal", nas circunstâncias anteriormente apresentadas, poder optar por

expressar-se "Licença, poderia me passar o sal, por favor?", ao fazer a mesma solicitação a seu chefe, em um jantar oferecido pela empresa onde trabalha, em um restaurante considerado de prestígio.

Procedimentos metodológicos

Começa-se esta seção proporcionando informações contextuais tangentes ao curso de PLA. As aulas ocorriam às terças e quintas-feiras, das 14h às 15h30. Foram realizadas quatro visitas de campo nos dias 27 e 29 de setembro e 4 e 6 de outubro, ambas as ocasiões em 2022, totalizando seis horas de levantamento de dados. Uma parte considerável dos estudantes já se conhecia anteriormente ao curso, que se iniciara cerca de três semanas antes das observações, mas aquele era o primeiro contato do grupo com a professora da disciplina.

Na primeira visita de campo, para que o estudo pudesse ser realizado e eventualmente divulgado, solicitou-se que os discentes assinassem um Termo de Consentimento (Apêndice A), seguindo as diretrizes legais dispostas na Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa etapa do trabalho foi realizada nos 25 minutos iniciais da aula, conforme combinado previamente com a professora de PLA, ocasião em que os aplicadores (os próprios autores deste texto) leram o documento em voz alta e esclareceram as dúvidas dos estudantes. Todos os membros do grupo assinaram o documento, totalizando 15 indivíduos.

As observações de campo acompanhadas de anotações foram iniciadas já nesse primeiro momento. Após o término da aula, os pesquisadores reuniram-se para discutir seus registros. Percebeu-se que muitos daqueles estudantes de PLA empregavam quase que exclusivamente o pronome pessoal do caso reto "tu" e seus correspondentes oblíquos, tônicos, átonos e possessivos ao interagirem verbalmente com sua professora. Além disso, suas falas não apresentavam estratégias de polidez ao interagirem com a docente, como o emprego do futuro do pretérito de verbos como "poder"

e "gostar" ("poderia", "gostaria").

Considerando que havia uma distância social (D) relevante entre discentes e docente, haja vista que eles se conheciam há pouco tempo; considerando que o poder relativo (P) é naturalmente desigual na relação entre estudantes e professores, sobretudo quando esses sujeitos estão em um ambiente institucional; considerando ainda que P é ampliado em situações comunicativas em que os indivíduos apresentam diferença etária, como é o caso; considerando, por fim, que frases interrogativas elevam o valor do *ranking* absoluto (R) em relação, por exemplo, a frases afirmativas; o peso (W) que recaía nos FTAs dos discentes representava um valor alto. Portanto, a *face* da professora estava sendo ameaçada, mas provavelmente os estudantes não se davam conta de que estavam sendo pouco educados.

Na aula seguinte, um questionário de informações gerais foi aplicado (Apêndice B), e todos os 15 estudantes o preencheram. O intuito era levantar dados como as experiências daqueles sujeitos em relação ao aprendizado de línguas, notadamente o português, incluindo-se a percepção de cada um deles do nível em que se encontravam nesse idioma. A aplicação durou cerca de 35 minutos e foi iniciada com a leitura do documento em voz alta pelos pesquisadores. Dúvidas dos discentes foram esclarecidas, inclusive durante o preenchimento do documento. Em seguida, os pesquisadores permaneceram com o grupo e realizaram observações com anotações. Na reunião após essa aula, percebeu-se que a inadequação entre discurso estudantil e situação de fala mantinha-se com alta frequência, nos termos observados anteriormente.

No encontro posterior, a professora da disciplina de PLA propôs uma atividade de *role play*, cujas *performances* foram filmadas. No entanto, os vídeos foram corrompidos e não puderam ser aproveitados para o levantamento de dados, e as informações foram obtidas por meio de anotações. Cada grupo de estudantes de PLA organizou uma apresentação com um tema de livre escolha: apresentação do cônjuge

à família, entrevista na imigração do aeroporto, entrevista de emprego, abordagem policial a um motorista que dirigia em alta velocidade, ida ao consultório odontológico e realização de compras em uma loja de roupas.

A exemplo daquilo que já se havia observado no tratamento com a professora, muitos dos atos de fala dos estudantes durante o *role play* não condiziam com o grau de formalidade demandado pela situação. As formas de tratamento "senhor" e "senhora" raramente foram empregadas nas encenações, mesmo quando os interlocutores eram pessoas com mais idade, como no caso da namorada que emprega "tu" ao dirigir-se à sogra que acabara de conhecer. Em geral, não se observavam moderadores discursivos nos diálogos.

Para o quarto e último encontro, decidiu-se aplicar a DCT (Apêndice C). Blum-Kulka, House e Kasper (1989) explicam que essa é uma técnica que envolve a apresentação de enunciados ou diálogos incompletos aos participantes, com o objetivo de obter suas respostas para esses enunciados. Esse instrumento de coleta de dados permite investigar como os participantes interpretam o contexto, compreendem as intenções comunicativas implícitas e aplicam estratégias discursivas para produzir respostas adequadas.

No entanto, uma desvantagem ou um problema relacionado à DCT apontado por Bardovi-Harlig (2010) é que, por tratar-se de uma tarefa controlada em um contexto artificial, ela pode não refletir totalmente a complexidade e a variabilidade da comunicação real. Além disso, a resposta dos participantes na DCT pode ser influenciada por fatores como a conscientização da tarefa e a pressão para fornecer respostas consideradas socialmente adequadas. Por essa razão, a autora destaca a importância de complementar os dados da DCT com outros métodos de pesquisa, como análise de conversas naturais e observações em situações reais de comunicação, para obter uma compreensão mais abrangente das habilidades comunicativas dos indivíduos.

Nesta pesquisa, a DCT foi empregada como

recurso de corroboração dos dados levantados a partir das observações em sala de aula e para ampliar a compreensão do fenômeno identificado, isto é, da inconsistência no grau de polidez no discurso de alguns estudantes de PLA do grupo analisado. Esse instrumento elucidou que o problema observado não se restringia ao emprego socialmente inadequado de "tu" e suas formas gramaticais relacionadas ("ti", "contigo", "teu" etc.), ou à ausência de moderadores discursivos, mas era mais abrangente, conforme comentado na seção 5, Análise dos DCTs.

Finalmente, com base nos dados levantados ao longo desse processo, confeccionaram-se aulas com o propósito de trabalhar a adequação dos atos de fala dos estudantes ao contexto, de modo a amenizar a perda de *face* do ouvinte e, conseqüentemente, fazê-los soar mais polidos. Destaca-se que a professora da disciplina de PLA foi informada sobre os resultados obtidos na pesquisa e que o curso de português seguiu por mais de um mês.

Perfil dos estudantes

Os dados apresentados nesta seção foram obtidos por meio do já mencionado questionário de informações pessoais (Apêndice B), nos termos expostos acima. O primeiro dado levantado foi sobre a língua materna dos respondentes, e

13 declararam ser o espanhol, e outros dois, o coreano. Outros idiomas que afirmaram saber são o inglês, 15 (L2 de todos); o português, 15 (o mais recente em aprendizagem para 14 indivíduos); o francês, três; o alemão, três; e o japonês, um. Do total do grupo, três declararam-se fluentes em português, e nenhum começou seus estudos da língua antes dos 14 anos de idade.

Questionou-se sobre o local de aprendizagem das línguas não maternas dos estudantes mediante cinco possibilidades (mais de uma opção poderia ser escolhida), respectivamente: "casa", "escola", "curso de línguas", "sozinho" e "outros" (aqui, com espaço para comentários). No que tange ao português, a maioria, nove pessoas, respondeu que estudou na "escola"; seis, em "curso de línguas"; cinco selecionaram "sozinho"; e uma, em "casa". Três sujeitos assinalaram "outros" e acrescentaram explicações. Um deles escreveu que aprendeu "assistindo conteúdo" e com "amizade *on-line*"; outro registrou "Brasil"; e o último, "intercâmbio"¹⁰.

Solicitou-se que os discentes indicassem o impacto dos fatores listados na primeira coluna (esquerda para direita) da tabela abaixo na sua aprendizagem do português, atribuindo um dos conceitos contidos na primeira linha, conforme exposto a seguir:

TABELA 1 - FATORES DE IMPACTO NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

	Muito baixo	Baixo	Razoável	Alto	Muito alto
Interação com os amigos	2	0	5	4	4
Leitura geral	1	4	9	0	1
Assistir a televisão, séries e filmes	3	4	2	5	1
Ouvir música	4	3	3	3	2
Uso de internet e aplicativos	2	1	4	6	2
Uso de jogos	6	3	3	3	0
Curso de línguas	2	3	4	3	3
Outro	0	0	0	0	0

Nota. Os números indicam a quantidade de vezes que um item foi escolhido.

O questionário também buscou considerar o contato com o idioma português antes e

¹⁰ O discente não deixou claro se o intercâmbio ao qual ele se referia era aquele de que participava no momento do preenchimento do questionário ou outro, anterior.

depois da chegada ao Brasil para a participação no programa de mobilidade acadêmica. Os resultados são apresentados a seguir.

TABELA 2 - ATIVIDADES REALIZADAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, ANTES E DEPOIS DA CHEGADA AO BRASIL

Escala de frequência	ANTES de chegar ao Brasil						DEPOIS de chegar ao Brasil							
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Fala com amigos	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0	3	3	9
Fala na universidade	13	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4	1	10
Lê na universidade	12	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	2	5	7
Escreve na universidade	12	0	1	1	0	1	0	0	1	2	1	1	4	6
Lê em redes sociais	9	0	1	4	0	1	0	1	0	0	2	3	3	6
Escreve em redes sociais	11	1	1	1	1	0	0	5	0	0	3	2	1	4
Lê textos variados	8	2	3	1	1	0	0	1	2	0	1	4	2	5
Escreve textos variados	12	0	3	0	0	0	0	0	2	1	5	3	0	4
Usa videogames/jogos	11	0	1	1	1	1	0	8	1	1	0	3	1	1
Usa aplicativos	9	1	3	0	1	1	0	2	0	2	4	3	3	3
Assiste a televisão, séries e filmes	8	1	1	5	0	0	0	2	0	0	4	5	3	1
Ouve música	7	2	1	2	1	1	1	1	2	0	5	1	4	2

Nota. A escala de frequência da segunda fileira (em negrito e destaque verde) deve ser compreendida de acordo com os seguintes parâmetros (informação constante no questionário): 0 = nunca; 1 = algumas vezes por ano; 2 = uma vez por mês; 3 = algumas vezes por mês; 4 = uma vez por semana; 5 = mais de uma vez por semana; 6 = diariamente.

Observa-se nessa última tabela que há uma propensão geral de atribuir valores mais elevados para o momento "depois de chegar ao Brasil", o que indica um maior contato com o idioma português, pelo menos tomando-se como referência os parâmetros adotados. Nota-se que as atividades da tabela, antes da chegada deles ao país, tendiam a ser pouco ou mesmo não executadas pelos estudantes

e que a universidade era um local onde eles utilizavam pouco o idioma estudado, situação que se modificou durante a estadia no Brasil.

Perguntou-se, também, a percepção de cada um sobre seu nível de proficiência em português. Para tanto, os respondentes atribuíram um conceito ("muito baixo", "baixo", "razoável", "alto", "muito alto") para as habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala. A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos.

TABELA 3 - PERCEPÇÃO DO PRÓPRIO ESTUDANTE SOBRE SEU NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS

	Muito baixo	Baixo	Razoável	Alto	Muito alto
Leitura	0	1	8	5	1
Escrita	2	7	4	2	0

Compreensão auditiva	0	2	5	3	5
Fala	2	5	6	1	1

Nota. Os números na tabela correspondem à quantidade de indivíduos que selecionou cada um dos itens.

Dos dados anteriores, constata-se que todos os sujeitos afirmam possuir desenvoltura maior do que "muito baixo" em leitura e compreensão auditiva. Ainda sobre essa última habilidade, cinco indivíduos afirmam entender o que ouvem de modo "razoável"; três, "alto"; e cinco, "muito alto". Seis declaram falar em nível "razoável"; "alto", um; e "muito alto", um. "Razoável" foi a opção mais escolhida para todas as habilidades, inclusive para a "fala". Nenhum deles acredita escrever em nível "muito alto" em português.

No questionário ainda havia uma pergunta sobre a realização de teste de proficiência em língua portuguesa, e 14 estudantes informaram que não tinham se submetido a uma avaliação desse tipo. Somente um discente afirmou ter realizado o "Mini-CELPE-BRAS"¹¹, em "março, 2022", mas desconhecia sua pontuação ("não sei certo", "50% ↑").

A última pergunta do questionário concernia a viagens a nações lusófonas, e dois estudantes responderam que já haviam estado no Brasil anteriormente a esta pesquisa, sendo que um deles declarou que já tinha estado no país em cinco outras ocasiões.

Análise das DCTs

A DCT desenvolvida para esta pesquisa é composta por seis situações, nas quais há sempre um arranjo concernente à distância social (D), ao poder relativo (P), ou ao *ranking* absoluto (R) que eleva o valor do peso (W) das FTAs que devem ser produzidas como respostas, tornando adequado o emprego de ações reparadoras (consulte Apêndice C, para visualizar as FTAs). Diante das limitações de espaço naturais de um artigo, optou-se por realizar um recorte das respostas dadas às três primeiras situações da

DCT. Ele ilustra um padrão de toda a amostragem, que aponta para uma inconsistência no emprego de ações reparadoras.

De fato, as ações reparadoras apareceram nas falas dos estudantes na DCT, o que se contrapõe à expressão linguística desses sujeitos em sala de aula, onde elas não foram observadas. No entanto, o uso de ações reparadoras na escrita apresentou-se, de forma geral, inconsistente, uma vez que ora os estudantes as empregam, ora não, fenômeno observado inclusive quando considerado o conjunto de respostas de uma mesma pessoa. Como exemplo, um dos sujeitos registrou "mil desculpas" para a situação dois (a qual é descrita mais à frente), mas esse mesmo indivíduo escreveu "Ela está doente. Isto é o artigo dela"¹², como resposta à situação de número um do DCT, cujo enunciado é:

Tua amiga Camila precisou faltar à aula por problemas de saúde e pediu a ti que entregasses um artigo ao professor de português, que se chama Luís, e que ainda justificasse a ausência dela. Ao entregar o artigo para o professor, ele pergunta:

Professor: "O que houve com Camila?"

Tu:

A ausência de estratégias de reparação em "Isto é o artigo dela" faz com que esse FTA soe como uma imposição, ameaçando a face negativa do interlocutor. Outras respostas para a situação acima foram: "Ela faltou a aula por problemas de saúde, mas eu vou a entregar para você um artigo dela"; "Ela tem um problema de saúde mais ela me pediu para ti entregar esse artigo"; "Eu tenho um artigo de Camila para você". Note-se que as duas primeiras respostas às orações cujo verbo é "entregar" não apresentam quaisquer ações reparadoras, e a terceira frase não é acompanhada por uma introdução na qual se explica ao professor o motivo daquele estudante

¹¹ Não há a designação "mini" na seção do *site* oficial do Ministério da Educação que trata sobre o exame CELPE-BRAS (Brasil, 2022).

¹² Todas as falas apresentadas neste texto correspondem exatamente ao registro gráfico fornecido pelo aluno.

estar entregando o trabalho de sua colega.

Veja-se, ainda, que os pronomes "tu" e "você" são empregados nas respostas acima. Já se esperava uma alta frequência de "tu", uma vez que ele foi a preferência quase unânime durante as observações em sala. Entretanto, não se tinha a mesma expectativa em relação a "você", porque esse pronome não foi notado nas interações orais. Já "senhor(a)", tanto na forma oral quanto na escrita, quase não foi utilizado. Somente quatro estudantes recorreram a essa palavra na oralidade, durante a encenação de uma entrevista de emprego, na atividade de *role play* já mencionada na seção 3, Procedimentos metodológicos. Nas DCTs, há somente um registro desse pronome, na frase "Desculpe, senhora! Foi sem querer", como resposta à situação dois, cujo enunciado é:

Tu escorregas e derrubas uma mulher de 40 anos, sem querer. Ela, ao cair, quebra sua bandeja de ovos que estava em sua sacola. Imediatamente, tu te desculpas e te diriges a ela da seguinte forma:

Mulher: "Meu Deus! Tu não olhas por onde andas?"

Tu:

Outras respostas para a mesma situação foram: "Mil desculpas, eu estava com muita prisa e não vi você, eu quiser pagar por você sua bandeja de ovos" (esta é a frase completa do exemplo dado anteriormente, no qual se destacou somente o moderador discursivo "Mil desculpas"); "Desculpa. Não consigo ver bem. Você está bem?"; "Desculpa, eu puedo comprar seus ovos de novo"; "Desculpa, eu tava muito distraído"; "Tu não precisa ser mal educada, simplesmente foi um acidente. Quanto você pagou por os ovos, eu vou te pagar".

Essa segunda situação acima descrita impõe ao FTA a ser produzido como resposta um peso (W) bem elevado, dado que é um pedido de desculpas a uma estranha de idade superior à do falante. Por isso, os pronomes "tu" e "você" empregados nas falas do parágrafo anterior podem ser entendidos pelo ouvinte como uma ameaça à sua *face*, e o pedido de desculpas pode não surtir o efeito desejado pelo falante. Note-se, ainda, que o segmento "Quanto você pagou

por os ovos", pela ausência de moderadores discursivos e pelo emprego de você, assume um tom impositivo, autoritário.

Passa-se para o exame de respostas à terceira situação, cujo enunciado é:

Uma empresa de grande porte seleciona vários candidatos para realizar uma entrevista com a psicóloga. Tu foste um dos selecionados. Ao ser recebido pela psicóloga, tu te reportarás a ela da seguinte forma:

Psicóloga: "Boa tarde. Me fale sobre ti e sobre teu interesse em trabalhar na empresa."

Tu:

Uma das respostas foi "Sim, é um prazer para mim trabalhar para vocês. Eu fico feliz de ser selecionado. Eu gostaria muito de trabalhar na empresa". Esse FTA explora a polidez positiva, na medida em que exalta o quanto o falante considera a empresa apropriada para nela trabalhar. Outros estudantes também produziram respostas que demonstravam preocupação em manter a *face* do interlocutor, mas a maioria acabava por fazê-lo cometendo algum deslize que ameaçava a *face* do ouvinte.

É o caso das seguintes respostas: "Boa tarde. Meu nome é [nome do estudante], sou da Colômbia e eu quero trabalhar aqui, porque é uma empresa muito boa, também a experiencia pode ajudar-me com meu currículo"; "Boa tarde. Eu sou [nome do estudante] e sim, eu quero trabalhar na empresa porque ela tenhe muito prestígio e porque eu sempre he querido trabalhar aqui". Embora em ambos os casos haja cumprimento e elogio à empresa, estratégias de polidez positiva e negativa, respectivamente, dado o peso (W) do FTA, o emprego de "eu quero" pode soar impositivo.

Em resumo, a comparação entre a amostragem selecionada para esta seção, representativa da situação global das respostas às situações do DCT, e as informações levantadas por meio das observações em sala indica uma diferença entre as formas de expressão oral e escrita dos sujeitos pesquisados. Na oralidade, não houve o uso de moderadores discursivos, e predominou o emprego do pronome "tu". Na escrita, os

estudantes ora utilizavam moderadores textuais, ora não, e esse fenômeno ocorria até mesmo nas respostas de um mesmo indivíduo. Além disso, no registro escrito, foram identificados os pronomes "você", que não era usado na oralidade, e "senhora", com apenas uma ocorrência.

Conclui-se que, embora na escrita os estudantes demonstrem mais recursos para preservar a face do interlocutor, tanto nessa modalidade quanto na oral há inconsistências no emprego de estratégias relacionadas à polidez dos FTAs. A próxima seção abordará os planos de aula pensados para lidar com essa inconsistência.

Os planos de aula

Cada uma das três subseções que se seguem descreve um planejamento de aula, cuja duração individual é de 1h30. Em todos os casos, inicia-se com a apresentação das sequências didáticas utilizadas para aquela aula específica, bem como com a indicação daquilo que o professor precisa preparar (atividades em folha de papel para serem distribuídas aos estudantes, gravações, vídeos etc.) antes do encontro com os estudantes.

É importante destacar que as ações referidas a seguir não devem ser consideradas prescrições, mas recomendações. Portanto, qualquer tentativa de sua aplicação deve levar em conta a realização de adaptações contextuais, cabendo ao professor julgar que mudanças deve propor para melhor atender aos seus discentes. Uma vez realizada a ressalva, passa-se à descrição do primeiro plano.

Aula 1

As atividades do encontro inaugural foram pautadas na proposta *test – teach – test* (teste – ensino – teste), que, para Scrivener (2011, p. 404, tradução nossa¹³), representa "uma maneira de sequenciar os estágios de uma aula voltada para o ensino estrutural da língua", ou seja, uma aula

que visa a trabalhar algum aspecto gramatical. O mesmo autor ainda esclarece que, "primeiro, descobre-se aquilo que os aprendizes sabem, talvez por meio de uma atividade prática (teste). Então, oferece-se a eles algum *input* de que precisam (ensino). Por fim, verifica-se o quanto compreenderam e se conseguem usar os novos conhecimentos (teste)" (Scrivener, 2011, p. 404, tradução nossa¹⁴).

A despeito desse entendimento, não se pretende aqui centrar esforços em questões gramaticais, mas em como a língua é usada, isto é, em questões pragmáticas, especificamente na polidez dos atos de fala (observação pertinente às três aulas). Tal perspectiva modifica toda a elaboração do planejamento pedagógico e a sua execução, porque as falas esperadas por parte dos estudantes e aquelas que lhes são apresentadas em aula nem sempre correspondem ao cânone normativo.

Na proposta das aulas aqui apresentada, o desejado é alcançar adequação da expressão verbal ao contexto concreto de fala. Assim, almeja-se que um texto formal (oral ou escrito) siga o padrão oficial linguístico. No entanto, esse modelo pode não ser a referência em situações de informalidade; afinal, "me dê licença" geralmente cumpre o intento de preservar a *face* do ouvinte na interação diária, mesmo transgredindo a regra de colocação pronominal, soando mais natural do que "dê-me licença".

Para o momento do *teach* (ensino) da sequência apresentada, Scrivener recomenda a aplicação da técnica *guided discovery* (descoberta guiada). No lugar de oferecer explicações gramaticais seguidas por algum tipo de prática, essa estratégia consiste em "criar atividades que permitam aos aprendizes gerar suas próprias descobertas e explicações" (Scrivener, 2011, p. 166, tradução nossa¹⁵).

Dessa forma, em vez de, por exemplo, apontar

¹³ Excerto original: "[Test – teach – test] is one way of sequencing stages in a systems-based lesson".

¹⁴ Excerto original: "First you find out what the learners know or don't know, perhaps by use of a practice activity (test). You then offer some input on some things that they need to know (teach). You then check whether they understand and can use the new items you have taught (test)".

¹⁵ Excerto original: "An alternative to give explanations would be to **create activities that allow learners to generate their own discoveries and explanations**". Somente a parte em destaque foi citada no texto principal; a tradução de todo o trecho é "uma alternativa para dar explicações seria criar atividades que permitam aos aprendizes gerar suas próprias descobertas e explicações".

um deslize qualquer cometido por um estudante em sua fala, explicar o porquê da inconsistência e apresentar uma alternativa adequada, o professor poderia solicitar que o próprio discente tentasse encontrar uma alternativa para autocorrigir-se, talvez com a ajuda de um ou mais colegas. Nesse caso, o trabalho do professor é "fazer boas perguntas, aquelas que encorajam os aprendizes a notar a língua e a refletir sobre ela" (Scrivener, 2011, p. 166, tradução nossa¹⁶).

A *guided discovery* pode constar no planejamento e ser aplicada inclusive na forma de exercício escrito. Ela pode ainda ser empregada à medida que dúvidas dos estudantes surjam em sala de aula, sem um preparo prévio específico. Dessa forma, essa técnica pode ser aplicada em qualquer uma das aulas propostas.

Para este primeiro encontro, o professor deverá:

- Preparar seis textos curtos, que descrevem situações comunicativas nas quais os FTAs apresentam graus diferentes de ameaça à *face* do ouvinte (exemplo: em um restaurante, o cliente, que pediu carne bem passada, percebe que ela veio mal passada e pede ao garçom para que seja feita a correção).
- Atividade 1, aula 1. Preparar cópias suficientes, para todos do grupo, de três diálogos acompanhados de suas situações nas quais um dos interlocutores desconsidera o peso (W) de suas FTAs, produzindo falas que podem ser consideradas rudes pelo ouvinte.

A seguir, apresenta-se o plano de aula, iniciando-se pelo primeiro momento da sequência *test – teach – test*.

Test

- O professor pede para os alunos conversarem entre si e descobrirem quem estuda português há mais tempo, para formarem uma fila do mais aos menos experiente com a língua. No caso de empate, o critério "data de aniversário"

deve ser considerado. Então, o primeiro estudante da fila deve compor um grupo com outros dois colegas do final da fila, resultando em seis grupos de três componentes. Busca-se, assim, fomentar a interação entre aprendizes com diferentes níveis de conhecimento linguístico.

- O professor desenha um *continuum* no quadro e escreve, em uma de suas extremidades, "*polido*"; na outra, "*menos polido*". A intenção é utilizar essa escala para analisar as situações propostas, enfatizando a pluralidade de possibilidades.
- O professor lê o texto número 1 entre outros seis fixados nas paredes, questiona os alunos sobre o grau de polidez das falas e marca no *continuum* um "X" na posição devida. Ao discutir o grau de polidez, o professor convida os estudantes a refletirem sobre o contexto a partir da distância social (D), do poder relativo (P) e do *ranking* absoluto (R), sem empregar termos técnicos, por meio de perguntas como: qual deve ser o tipo de relacionamento entre os sujeitos? Amigos? Parentes? Professor e aluno? Geralmente o modo como empregamos a língua em conversas com amigos e pessoas desconhecidas é o mesmo? Quando uma pessoa faz um pedido, por exemplo, de um empréstimo de dinheiro a um amigo, sua expressão linguística é a mesma de quando convida alguém para jantar em um restaurante?
- As equipes caminham pela sala e leem os cinco textos restantes para inferir o quão polida ou não é cada uma das circunstâncias apresentadas.
- O professor escuta as respostas dos alunos, provoca as reflexões necessárias para realizar correções (*guided discovery*) e desenha no quadro novos contínuos para cada um dos diálogos, marcando um "X" no local devido.

¹⁶ Excerto original: "*The key technique is to ask good questions, ones that encourage the learners to notice language and think about it*". Somente a parte em negrito consta no texto principal; a tradução de todo o trecho é "a chave para a técnica [do '*guided discovery*'] é fazer boas perguntas, aquelas que encorajam os aprendizes a notar a língua e a refletir sobre ela".

- O professor explica que cada grupo deve escolher um texto e reescrever o diálogo, corrigindo o grau de polidez, quando for o caso, ou apresentando uma alternativa nova de se expressar, nas ocasiões em que as falas estiverem adequadas. Depois, uma equipe atua para outra, que julga se o grau de polidez das falas está adequado ao exigido pelo contexto, apontando sugestões de melhorias, se pertinente. Cada grupo deve assistir à atuação dos demais, promovendo o aperfeiçoamento de todos os diálogos. O professor deve auxiliar os estudantes durante todo o processo.

Teach

- O professor exalta os pontos positivos das apresentações e, na sequência, escreve no quadro algumas sentenças que ainda necessitam de ajustes pertinentes ao grau de polidez, concedendo alguns minutos (a depender do volume de observações) para que duplas identifiquem os deslizos e proponham adequações (*guided discovery*). Nesse momento, o professor deve atentar, também, para eventuais respostas que apresentem um grau de polidez demasiado para o contexto, realizando os devidos ajustes, sempre de forma colaborativa com os discentes.
- Agora, o professor distribui a atividade 1, aula 1, faz a leitura dela com os estudantes e concede a eles 15 minutos para responderem-na individualmente.

Findado o tempo, segue-se a correção em duplas e, finalmente, a verificação coletiva.

Test

- O professor pede para que os estudantes se organizem em novos grupos de três componentes. Cada um deles deve pensar em uma situação que algum(ns) deles tenha(m) vivenciado no Brasil (no aeroporto, na universidade, em um restaurante, em um *shopping*) e construir diálogos adequados à situação escolhida, com especial atenção à polidez. Dessa vez, a apresentação é para todo o grupo, que deverá comentar a pertinência das falas ao contexto.
- Ao final de cada *performance*, o professor tece comentários e pode estimular os estudantes a refletirem sobre pontos a serem melhorados em seus discursos.

Aula 2

Dois modelos de organização das atividades foram levados em consideração no segundo encontro. O primeiro segmenta as ações destinadas ao desenvolvimento da compreensão auditiva em três momentos, denominados por Wilson (2008) de *pre-listening* (pré-escuta), *while-listening* (durante a escuta) e *post-listening* (pós-escuta). Para cada um deles, existem práticas que podem ser desenvolvidas, conforme o resumo presente na tabela abaixo.

TABELA 2 - RESUMO DE ATIVIDADES POSSÍVEIS PARA O MODELO PRÉ-ESCUA, DURANTE A ESCUTA E PÓS-ESCUA

<i>Pré-escuta</i>	Ativar o conhecimento prévio do aluno. Especificar os tipos de atividades que serão realizadas. Levantar previsões sobre o conteúdo do áudio.
<i>Durante a escuta</i>	Verificar a acurácia das previsões e a <i>performance</i> dos estudantes (às vezes é necessário propor ajustes nas tarefas, como a reprodução do material auditivo mais vezes do que o planejado).
<i>Pós-escuta</i>	Análise das respostas. Propor ações de "resposta", como a emissão de opinião sobre um ponto polêmico contido na gravação.

Nota. Fonte: Adaptado de Wilson (2008).

A segunda proposta de arranjo das práticas em sala de aula é a chamada *presentation – practice – production* (PPP), ou apresentação – prática – produção, em português. Richards (2015) explica que cada um dos três momentos envolve, respectivamente: a) apresentação de um novo aspecto linguístico; b) prática desse conhecimento recém-apresentado por meio de exercícios controlados (por exemplo, atividades cujas respostas são limitadas); e c) produção, que consiste na aplicação do ponto estudado pelo aprendiz em contextos diferentes. Embora Richards associe o PPP com o ensino gramatical, relembra-se, aqui, a observação anterior sobre o foco na Pragmática.

Como preparação para o segundo encontro, o professor deverá:

- Selecionar uma imagem (foto 1) de um jovem casal conversando por telefone.
- Elaborar um diálogo de uma conversa telefônica entre um casal (que a foto 1 deve representar) e gravá-lo em áudio. Nessa conversa, o rapaz convida a moça para saírem juntos pela primeira vez e irem ao cinema. O jovem emprega dois artifícios principais para soar educado e menos impositivo no seu convite, os quais são: a) os verbos "poder" e "gostar" conjugados no futuro do pretérito do indicativo nos segmentos frasais "eu poderia..." e "você gostaria de..."; e b) o diminutivo, que aparece no diálogo em "um pouquinho mais cedo".
- Preparar a atividade 1, aula 2, que consiste no diálogo 1 com lacunas a serem preenchidas.
- Elaborar um segundo diálogo e gravá-lo em áudio, no qual o mesmo rapaz convida a moça de antes para irem ao cinema, mas agora já com dois anos de namoro. Com um maior grau de intimidade, o jovem emprega uma linguagem mais informal e trata sua namorada de "amorzinho".
- Confeccionar a atividade 2, aula 2, que consiste no diálogo 2 com pequenas alterações, sem que essas interfiram na adequação contextual. Os estudantes

deverão escutar o áudio e apontar as diferenças.

- Escrever um terceiro diálogo (atividade 3, aula 2), em que um amigo convida outro para almoçarem juntos após a última aula da manhã do curso universitário que frequentam. Na descrição do contexto comunicativo, explica-se que se trata de uma amizade de longa data, mas as falas são excessivamente formais. A tarefa consiste em adequar a conversação ao grau de polidez do contexto.
- Produzir um texto (atividade 4, aula 2) para cada aluno com uma brevíssima descrição de uma situação comunicativa para a qual se deve elaborar uma única fala curta como resposta (exemplo: Tu chegas a uma padaria para comprar 12 pães franceses. Tu dizes à atendente...).

Pré-escuta 1

- O professor apresenta a foto 1 e pergunta qual seria a idade aproximada do homem e da mulher, a possível relação entre eles (amigos, parentes, namorados), o grau de formalidade da conversa e o assunto sobre o qual poderiam estar falando. As respostas são anotadas no quadro.

Durante a escuta 1

- Os alunos escutam uma primeira vez o áudio para verificarem suas respostas, buscando evidências na gravação que as confirmem ou refutem.
- O professor distribui a atividade 1, aula 2, lê o enunciado com os estudantes e pede para que a respondam individualmente. Na sequência, duplas verificam as respostas, e, por fim, há correção coletiva da tarefa.

Pós-escuta 1

- O professor questiona os alunos se eles consideram a fala do homem educada ou não e pede que apontem no texto evidências para suas respostas.

- O professor questiona qual é normalmente o grau de polidez em situações semelhantes nos países de origem dos estudantes.

Pré-escuta 2

- O professor explica o contexto do segundo diálogo e, antes de tocar o áudio, pede para que os estudantes expressem suas opiniões sobre se o grau de polidez da conversa seria maior ou menor em relação ao primeiro.

Durante a escuta 2

- Os estudantes escutam a gravação (gravação 2) e buscam evidências para sustentar suas previsões em relação à formalidade do diálogo.
- Eles recebem as transcrições do diálogo 2 com algumas alterações nas falas (atividade 2, aula 2), e o professor o reproduz mais uma ou mais vezes para que identifiquem as diferenças e reescrevam o texto.
- Em duplas, os estudantes comparam suas respostas, seguindo-se a correção coletiva.

Pós-escuta 2

- O professor explica que tanto as frases do áudio quanto as do *script* estavam igualmente corretas no que tange à polidez.
- Ele pergunta como é o grau de polidez em conversas entre casais nos países dos estudantes e se há mudanças nesse aspecto em decorrência do tempo que o casal está junto.

Foco na pragmática/língua (com base no modelo apresentação – prática – produção)

Apresentação

- O professor pede que duplas comparem os diálogos 1 e 2 e destaquem as

diferenças textuais que indicam uma mudança de polidez entre eles.

- O professor chama atenção para os verbos “poder” e “gostar” conjugados no futuro do pretérito do indicativo, com a terminação “-ria”, e para o diminutivo, empregados no áudio 1, como formas de “soar” menos impositivo e mais educado. Do diálogo 2, o docente destaca o vocativo “amorzinho”, que indica intimidade.

Prática

- O professor distribui a atividade 3, aula 2, e pede para os alunos verificarem a adequação das falas ao contexto. Em seguida, solicita que modificações sejam realizadas de modo a conferir à conversação o grau de polidez adequado, uma vez que ele está excessivamente alto.

Produção

- Cada estudante recebe uma tira de papel com uma situação comunicativa (atividade 4, aula 2). Eles são instruídos a caminharem pela sala, lerem seus breves textos a um colega e produzirem oralmente uma fala adequada ao grau de polidez. Após um ter escutado o outro e comentado se consideram a produção do colega adequada, trocam as tiras de papel, e cada estudante busca um novo par; a atividade segue até que todos tenham interagido uns com os outros.
- Em seguida, o professor seleciona alguns textos e questiona quais respostas os estudantes produziram e escutaram para aquele contexto específico durante a atividade.
- O professor pode chamar atenção para algumas inconsistências cometidas pelos estudantes durante a execução da tarefa.

Aula 3

As primeiras atividades desta aula seguem,

respectivamente, os modelos *pré-escuta*, *durante a escuta* e *pós-escuta* e *apresentação – prática – produção*, já explicados anteriormente. Entretanto, acrescenta-se a essa última maneira de organizar atividades um momento prévio, semelhante àquilo que muitos professores, aproveitando o jargão em inglês, geralmente chamam de *lead-in* (introdução, em português).

Para Scrivener, essa ocasião introdutória “pode ser utilizada para despertar motivação ou interesse (por exemplo, discutindo uma foto relacionada ao tópico da aula), ou talvez para focar em itens linguísticos (como vocabulário)” (Scrivener, 2011, p. 40, tradução nossa). Dada a perspectiva pragmática aqui adotada, esse segmento da aula será utilizado como uma introdução para clarificar uma questão de uso da língua portuguesa no Brasil referente ao emprego de “tu” e “você”, como discutido mais adiante.

Neste terceiro encontro, diferentemente do que ocorre no anterior, em vez do emprego de áudio somente, será utilizado um texto também com vídeo. Trata-se de uma entrevista concedida por Gisele Bündchen ao programa Fantástico, da Rede Globo, disponível no YouTube (veja bibliografia para o endereço eletrônico).

O preparo prévio do professor para esta aula consiste em:

- Selecionar uma foto da Gisele Bündchen desfilando (é importante que a passarela esteja à vista, para que o professor apresente essa palavra aos estudantes).
- Deixar preparado o vídeo da entrevista da Gisele Bündchen.
- Realizar cópias da transcrição dos primeiros 15 segundos do vídeo em número suficiente para duplas trabalharem com elas. Cada par receberá o *script* cortado em partes, para que sejam organizadas de acordo com as falas da entrevista (atividade 1, aula 3).
- Elaborar dez diálogos curtos acompanhados de situações comunicativas contendo lacunas nas falas para serem preenchidas com *tu – teu – contigo*, *você – seu – com você* e *o senhor – seu – com o senhor* e suas formas femininas e plurais. Todas as conversas devem

apresentar expressões verbais que podem ser novas aos estudantes, como “com licença, senhor, eu gostaria de...”.

- Escrever um diálogo, que deverá ser projetado no quadro, entre um estudante e sua professora no primeiro dia de aula na universidade. O rapaz se expressa muito informalmente, e a tarefa consiste em reescrever as falas dele, de modo a ajustá-las ao grau de formalidade exigido pelo contexto.

Pré-escuta

- O professor mostra uma foto de Gisele Bündchen e pede para que os estudantes, em duplas, levantem o máximo de informações sobre essa personalidade brasileira, recorrendo à memória ou à internet, por meio do celular. Em seguida, cada par compartilha com todo o grupo os dados reunidos.
- O professor verifica se os estudantes conhecem as palavras modelo, passarela e desfile, importantes para a segunda parte da aula.
- O professor anuncia que os estudantes assistirão a 15 segundos de uma entrevista com a Gisele Bündchen e solicita que eles especulem sobre o assunto tratado e o grau de polidez da conversa entre a repórter e a celebridade (Gisele Bündchen Brasil, 2017). As previsões são colocadas no quadro, e o professor marca um “X” em um *continuum*, à semelhança de como havia procedido na primeira aula.

Durante a escuta

- Escuta-se o áudio pela primeira vez e verifica-se a correção das previsões dos alunos.
- O professor pergunta qual seria o motivo apresentado na entrevista para a “aposentadoria” das passarelas de Gisele Bündchen e reproduz o mesmo trecho da entrevista para a conferência da resposta.
- Os estudantes recebem a transcrição dos próximos 15 segundos da entrevista

em tiras de papel (atividade 1, aula 3), as quais deverão ser colocadas na devida ordem por duplas, após a escuta do áudio. A correção é feita com a participação de todo o grupo.

Pós-escuta

- O professor pede para os estudantes comentarem com seus "vizinhos" a atitude de Gisele Bündchen de priorizar o convívio familiar em detrimento da carreira. Em seguida, as opiniões são compartilhadas entre todos do grupo.

Foco na pragmática

Introdução

- Os alunos são solicitados a observarem a forma de tratamento utilizada pela Gisele Bündchen e pela repórter: há diferenças entre as maneiras como se expressam? Quais? Nesse momento, o vídeo da entrevista pode ser repetido e a atividade 2, aula 3, consultada.
- O professor pede que os alunos analisem a fala da Gisele Bündchen: ela mantém o uso de um único pronome em seu discurso?
- Aos alunos se explica que essa inconsistência no uso de "tu" e "você" é recorrente no Brasil, que a forma "você" é a preferida na maior parte do país, e que o emprego de "tu" é restrito a determinadas regiões, como o Rio Grande do Sul (local de nascimento da Gisele Bündchen) e o Maranhão.

Apresentação

- O professor escreve no quadro uma das falas da Gisele Bündchen para apresentar o paradigma "tu – teu – contigo" e as variações no feminino e plural.
- Em seguida, ele utiliza uma das falas da repórter para explicar a relação "você – seu – com você" e as formas feminina e plural.

- O professor explica que o grau de formalidade de "tu" e "você", no português brasileiro, é semelhante, variando entre neutro e informal. Ela também recorda que, para soar educada, a pessoa deve atentar, entre outros fatores, para a situação de fala, ou seja, com quem se está falando (um amigo, familiar, desconhecido, o chefe do trabalho), o ambiente onde se passa a interação comunicativa e o que se está falando (é um pedido, um elogio, uma repreensão?).
- Na continuidade, o professor pergunta como poderia transformar aquelas frases do quadro em uma forma mais polida e apresenta as formas "senhor – seu – com o senhor" e suas variações no feminino e plural.

Prática

- Os alunos, agora, respondem individualmente à atividade 2, aula 3, que consiste em completar as lacunas de dez diálogos curtos empregando uma das formas estudadas anteriormente. Segue-se a correção em duplas e, finalmente, com a participação de todo o grupo.

Produção

- O professor projeta no quadro um diálogo entre um estudante de graduação e sua docente, no primeiro dia de aula. Ele pergunta se o grau de polidez da fala do discente é adequado à situação. O professor conduz a conversa de modo a esclarecer que não e solicita que tríos realizem a reescrita do diálogo de forma a adequá-lo ao contexto.
- Segue-se a correção com a colaboração de todo o grupo.

Findado o momento de produção, encerra-se o plano da terceira e última aula e passa-se para as considerações finais do artigo.

Considerações finais

Este artigo foi elaborado como pré-requisito para a aprovação na disciplina de Pragmática

aplicada ao ensino de PLA, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Nessa mesma instituição, como parte de uma atividade extracurricular, seus autores realizaram quatro visitas de campo, totalizando seis horas, a uma turma de estudantes de PLA em mobilidade acadêmica vinculada ao projeto UPLA.

Durante as visitas, analisaram-se as falas desses sujeitos de um ponto de vista da Pragmática e identificou-se que, de forma frequente e disseminada, sobretudo na oralidade, membros do grupo cometiam deslizos no grau de polidez, empregando, por exemplo, *tu* em situações em que senhor(a) seriam mais adequados, ou ignoravam o uso de moderadores, como *poderia* e *gostaria*. Este texto descreveu como ocorreu o estudo e apresentou três planos de aula cujo objetivo foi superar o problema identificado. Destacou-se que não ocorreu a execução do planejamento, porque a disciplina cursada pelos autores não contemplava o ministro de aulas.

Para a coleta de dados, procedeu-se da seguinte maneira, respectivamente: a) assinatura de termos de consentimento para pesquisa; b) preenchimento de questionários de informações gerais dos estudantes; c) observações acompanhadas de notas e filmagens (essas últimas foram corrompidas e descartadas); e, finalmente, d) elaboração e aplicação de um DCT. As informações levantadas serviram tanto para compreender melhor a inconsistência discursiva identificada quanto para elaborar os planos de aula.

O planejamento sugerido apresenta atividades diversificadas (individuais, duplas, pequenos grupos, prática oral, de escuta etc.), e sequências didáticas comumente associadas ao ensino gramatical adaptadas aos propósitos de desenvolver conhecimentos/habilidades concernentes à Pragmática, especificamente à polidez. As sequências didáticas em questão são: *test-teach-test* (Scrivener, 2011), *guided-discovery* (*ibidem*), *pre-listening*, *while-listening*,

post-listening (Wilson, 2008) e *presentation – practice – production* (Richards, 2015)¹⁷.

Espera-se que o artigo tenha ressaltado a importância de o professor de PLA assumir uma concepção de língua/linguagem que vá além das estruturas frasais e considere a comunicação em seu contexto efetivo de uso. Almeja-se, também, que as sugestões pedagógicas apresentadas possam servir para adaptações à prática de profissionais da área em questão interessados em adotar uma postura alinhada com uma perspectiva da Pragmática.

Referências

- Ariel, M. (2010). *Defining Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. John Benjamins Publishing.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex Publishing Corporation.
- Brasil. (2022). *Celpe-Bras*. <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Cunha, G. X., & Oliveira, A. L. A. M. (2020). Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. *Estudos da Língua(gem)*, 18(2), 135–162.
- Fiorin, J. L. (2014). A linguagem em uso. In J. L. Fiorin (Org.). *Introdução à Linguística* (pp. 7–10). Contexto.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Harp & Row.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Marcuschi, L. A. (1989). Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In A. T. Castilho (Org.). *Português culto falado no Brasil* (pp. 281–319). Editora da Unicamp.
- Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan.
- Searle, J. R., Kiefer, F., & Bierwisch, M. (Eds.). (1980). *Speech act theory and pragmatics*. D. Reidel Publishing Company.

¹⁷ Os autores referenciados não desenvolveram tais sequências didáticas, mas representam tão somente as fontes de consulta para este trabalho.

Souza, L. M., & Pagani, L. A. (2022). *Para conhecer pragmática*. Contexto.

Watts, R. J., Ide, S., & Ehlich, K. (2008). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice* (2nd rev. and expanded ed.). https://books.google.com.br/books/about/Politeness_in_Language.html?id=O-opHpWKZ6WMC&redir_esc=y

Gisele Bündchen Brasil. (2017, 21 de agosto). *Entrevista de Gisele Bündchen no último desfile* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BdhHX2GX1Z-g&t=146s>

Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Pearson.

Endereço para correspondência

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Campus Universitário

Av. Ipiranga, 6681

CEP 90916-900

Partenon

Porto Alegre/RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.

Apêndice A

Termo de Consentimento

Português na PUCRS

REGISTRO DE CONSENTIMENTO PARA ESTUDOS ONLINE

Pesquisa: Uso e Processamento de Língua Adicional

Por favor, leia e, se achar adequado, manifeste o seu consentimento para participar desta pesquisa antes de iniciar, selecionando a opção "próxima" apresentada ao final deste termo. Por favor, se tiver qualquer dúvida antes, durante ou depois de sua participação, envie um e-mail para cpema@pucrs.br.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre Uso e Processamento de Língua Adicional, desenvolvida pela Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da PUCRS.

O objetivo desta pesquisa é investigar os padrões de linguagem acadêmica no português brasileiro (PB), através do estudo de produções escritas e orais, realizadas por falantes nativos e não nativos do PB. No presente recorte do estudo, objetiva-se verificar as necessidades linguísticas do aluno em ambientes acadêmicos para fins de desenvolver e aprimorar materiais didáticos de português como língua acadêmica adicional.

Você deve ler as informações abaixo e se você não entender ou tiver mais alguma dúvida pode entrar em contato pelo e-mail cpema@pucrs.br, antes de decidir se irá ou não participar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você levará cerca de 10 minutos para concluir esta pesquisa.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Pretende-se que a coleta de informações para este projeto esteja concluída até o mês de dezembro de 2022. Todas as informações obtidas serão armazenadas de forma segura por um período de 05 anos após esta data ou até a conclusão do trabalho escrito.

Ao dar continuidade a esta pesquisa, você se declara ciente dos objetivos do estudo, e que, de maneira clara, esclareceu suas dúvidas. Além disso, declara saber que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar. Declara, por fim, que concorda em participar deste estudo.

Assinatura

Apêndice B

Questionário de Informações Gerais

1 – Liste todas as línguas que você sabe na ordem em que foram adquiridas (1 sendo tua língua materna):

Língua 1	
Língua 2	
Língua 3	
Língua 4	

	ANTES de chegar ao Brasil							DEPOIS de chegar ao Brasil						
Lê em redes sociais	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Escreve em redes sociais	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Lê textos variados	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Escreve textos variados	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Usa videogames/jogos	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Usa aplicativos	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Assiste a televisão, séries e filmes	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Ouve música	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

6 – Marque com um “X” o número que corresponde ao seu nível de proficiência em língua portuguesa:

1 = muito baixo

2 = baixo

3 = razoável

4 = alto

5 = muito alto

Leitura	1	2	3	4	5
Escrita	1	2	3	4	5
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5
Fala	1	2	3	4	5

Apêndice C

Discourse Completion Task (DCT)

Instruções: Tu lerás seis breves situações que exigem uma resposta de tua parte. Em cada situação, o que tu dirias?

Exemplo: Tu esqueceste completamente de um encontro importante com o teu chefe no escritório. Uma hora mais tarde, tu telefonas para te desculpar. Teu chefe atende e pergunta:

Chefe: “O que aconteceu contigo?”

Tu: “Eu peço desculpas, mas meu despertador não tocou.”

1 – Tua amiga Camila precisou faltar à aula por problemas de saúde e pediu a ti que entregasses um artigo ao professor de português, que se chama Luís, e que ainda justificasse a ausência dela. Ao entregar o artigo para o professor, ele pergunta:

Professor: “O que houve com Camila?”

Tu:

2 – Tu escorregas e derrubas uma mulher de 40 anos, sem querer. Ela, ao cair, quebra sua bandeja de ovos que estava em sua sacola. Imediatamente, tu te desculpas e te diriges a ela da seguinte forma:

Mulher: “Meu Deus! Tu não olhas para onde andas?”

Tu:

3 – Uma empresa de grande porte seleciona vários candidatos para realizar uma entrevista com a psicóloga. Tu foste um dos selecionados. Ao ser recebido pela psicóloga, tu te reportarás a ela da seguinte forma:

Psicóloga: *"Boa tarde. Me fale sobre ti e sobre teu interesse em trabalhar na empresa."*

Tu:

4 – O teu avô pediu para que tu foste visitá-lo, pois faz alguns meses que não o vês. Ao visitá-lo, ele chama tua atenção e diz:

Avô: *"Por que tu não vens mais me visitar?"*

Tu:

5 – O padre da igreja próxima à tua casa fará um grande evento social destinado à comunidade e descobriu que tu tens uma linda voz para cantar na igreja. Então, o padre pede que tu compareças à igreja para convidar-te a participar do coral. Ao chegar, o padre pergunta:

Padre: *"Meu filho, tu tens uma linda voz. Gostaria que tu fizesses parte do coral dessa igreja."*

Tu:

6 – Uma criança passa correndo e derruba todos os livros que tu tens nas mãos. Tu olhas para a criança e dizes:

Tu: *"Cuidado! Vê por onde andas!"*

Criança: