

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Letras



O Ato de Recusa na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira na China:
Um Estudo de Transferência Pragmática

Wang Ruotong

Orientadores: Prof. Doutor Jorge Alexandre Loureiro Pinto
Prof.^a Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Português como Língua
Estrangeira / Língua Segunda

2025

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Letras



O Ato de Recusa na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira na China:

Um Estudo de Transferência Pragmática

Wang Ruotong

Orientadores: Prof. Doutor Jorge Alexandre Loureiro Pinto

Prof.^a Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda

Júri:

Presidente: Doutor João Miguel Quaresma Mendes Dionísio, Professor Catedrático e Diretor da Área de Literaturas, Artes e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria Alexandra de Araújo Guedes Pinto, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1.º Arguente);
- Doutora Maria Aldina de Bessa Ferreira Rodrigues Marques, Professora Associada com Agregação da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho (2.º Arguente);
- Doutora Rita de Mendonça Freire Nogueira Faria, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (Vogal);
- Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Vogal);
- Doutor Jorge Alexandre Loureiro Pinto, Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Orientador).

“Don’t tell me the moon is shining; show me the glint of light on broken glass.”

Anton Chekhov

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Jorge Alexandre Loureiro Pinto, pela orientação sensível e científica desde o curso de doutoramento, inspirando-me o interesse na investigação da Linguística Aplicada.

À Prof.^a Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, pela orientação profissional na Pragmática e pela amizade nos últimos anos.

A todos os professores do nosso programa de doutoramento: Prof. Doutor Carlos Gouveia, Prof.^a Doutora Inocência Mata, Prof.^a Doutora Margarita Correia e Prof. Doutor Duarte Braga, pelos ensinamentos e pelas sugestões profissionais para a investigação.

Aos meus pais, pelo amor, educação e suporte emocional que me dão todo o tempo.

Aos meus colegas chineses das várias universidades chinesas continentais onde há o curso de Português como Língua Estrangeira e aos meus amigos portugueses que me apoiaram a recolher os dados desta investigação.

A todos os participantes chineses e portugueses envolvidos nesta investigação, os seus enunciados contribuíram muito para o presente trabalho e gostaria de partilhar as conclusões convosco.

À Prof.^a Doutora Li Yingying, Reitora da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, pela orientação na minha carreira e pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis.

RESUMO

O estudo da transferência pragmática é uma das questões mais frequentemente abordadas na Pragmática Interlinguística, implicando, hoje em dia, uma realização de investigação empírica interdisciplinar. Um destes fatores que tem recebido particular atenção é a proficiência da língua estrangeira (LE) e a relação entre a proficiência dos aprendentes e a transferência pragmática que tem sido sempre controversa. Por isso, com este trabalho, pretende-se examinar a transferência pragmática do chinês para o português no ato de fala de recusa produzido por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira (PLE), com base no estudo contrastivo entre as estratégias de recusa utilizadas por chineses nativos e portugueses nativos. O presente estudo procurará dar também uma resposta ao problema da relação entre a transferência pragmática e a proficiência da LE.

Assim sendo, pretende-se investigar a transferência pragmática nas recusas feitas pelos aprendentes chineses de PLE nos 3 níveis de proficiência linguística¹ e como esta transferência pragmática está relacionada com os respetivos níveis de língua. Complementarmente, um método de investigação quantitativa é adotado nesta tese. O ato de recusa será recolhido através da Tarefa de Conclusão do Discurso (TCD)² baseada no modelo de Kasper & Dahl (1991), a versão portuguesa e a versão chinesa.

Os enunciados são analisados partindo de uma sequência de estratégias de recusa baseadas na taxonomia de Takahashi e Beebe (1987) e Beebe *et al.* (1990). A frequência e o conteúdo das estratégias utilizadas nos atos de recusa pelos aprendentes são examinados a fim de determinar as ocorrências da transferência pragmática. Comparando a ocorrência e a frequência da transferência pragmática dos três níveis de aprendente, o presente estudo também observa a relação entre a proficiência linguística e a competência pragmática da língua-alvo.

Os resultados revelam que os aprendentes chineses de PLE apresentam uma elevada ocorrência de transferência pragmática, especialmente em níveis iniciais, mas que esta persiste, em diferentes graus, mesmo em níveis avançados. Observamos que as estratégias de recusa utilizadas pelos aprendentes são fortemente influenciadas pela língua materna chinesa (LMC), frequentemente resultando em padrões distintos das

¹ Os aprendentes chineses de PLE serão recrutados no curso de PLE de várias universidades da parte continental chinesa. Segundo o QECR, os alunos do 2º ano representarão os aprendentes do nível intermédio, os do 3º ano representarão os do nível avançado e os do 4º ano representarão os do nível superior.

² A Tarefa de Conclusão de Discurso (TCD) consistirá em 12 itens, cada um inserido em 12 contextos sociais diferentes, nos quais os participantes deverão completar o seu ato de recusa.

normas pragmáticas dos falantes nativos de português. Além disso, identifica-se uma relação complexa entre a proficiência linguística e a competência pragmática, evidenciada pela dificuldade dos aprendentes avançados em adotar plenamente as normas pragmáticas do português.

Palavras-Chave: Transferência Pragmática, Aprendentes Chineses de PLE, Ato de Recusa, Competência Pragmática

ABSTRACT

The study of pragmatic transfer is one of the most frequently addressed issues in Interlanguage Pragmatics and today involves interdisciplinary empirical research. One of these factors that has received particular attention is foreign language proficiency and the relationship between learner proficiency and pragmatic transfer has always been controversial. The aim of this study is therefore to examine the pragmatic transfer from Chinese to Portuguese in the speech act of refusal produced by Chinese learners of Portuguese as Foreign Language (PFL), based on a contrastive study of the refusal strategies used by native Chinese and native Portuguese. This study will also seek to provide an answer to the problem of the relationship between pragmatic transfer and target language proficiency.

Therefore, the aim is to investigate whether there is pragmatic transfer in the refusals made by Chinese learners of PFL at the 3 levels of language proficiency³ and how this pragmatic transfer is related to the respective language levels. In addition, a quantitative research method is adopted in this thesis. The act of refusal will be collected through the Discourse Completion Task (DCT)⁴ based on Kasper & Dahl's model (1991), the Portuguese version and the Chinese version.

The answers are analyzed based on a sequence of refusal strategies based on the taxonomy of Takahashi and Beebe (1987) and Beebe et al. (1990). The frequency and content of the strategies used in the refusal acts by the learners are examined in order to determine the occurrences of pragmatic transfer. By comparing the occurrence and frequency of pragmatic transfer at the three learner levels, this study also looks at the relationship between language proficiency and pragmatic competence in the target language.

The results reveal that Chinese learners of PLE show a high occurrence of pragmatic transfer, especially at beginning levels, but that it persists, to varying degrees, even at advanced levels. We observed that the refusal strategies used by learners are strongly influenced by the Chinese mother tongue (CML), often resulting in patterns that

³ Chinese PFL learners will be recruited from the PFL courses of various universities on the Chinese mainland. According to the CEFR, 2nd year students will represent intermediate level learners, 3rd year students will represent advanced level learners and 4th year students will represent higher level learners.

⁴ The Discourse Completion Task (DCT) will consist of 12 items in 12 different social contexts to ask participants to complete their act of refusal.

are distinct from the pragmatic norms of native Portuguese speakers. In addition, a complex relationship between linguistic proficiency and pragmatic competence is identified, evidenced by the difficulty advanced learners have in fully adopting the pragmatic norms of Portuguese.

Keywords: Pragmatic transfer, Chinese PFL learners, Act of Refusal, Pragmatic Competence

ÍNDICE GERAL

Ordenação ortográfica da lista de abreviaturas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xi
Introdução	1
0.1 Considerações Iniciais	2
0.2 Motivação	3
0.3 Objetivos e Perguntas da Investigação	5
0.4 Organização Geral da Tese	6
Parte I Fundamentação Teórica	8
Capítulo 1 Pragmática	10
1.1 Definição.....	10
1.2 Âmbito de Investigação	14
1.2.1 Pragmática Intercultural	14
1.2.2 Pragmática Cognitiva.....	15
1.2.3 Pragmática Computacional	17
1.2.4 Pragmática Interlinguística e Ensino/Aprendizagem de LE/L2.....	20
1.3 Competência Pragmática	22
1.4 Consciência Metapragmática	24
1.4.1 Definição	24
1.4.2 Indicadores	26
1.4.3 Classificação	28
1.5 Pragmática na Língua Chinesa.....	29
1.5.1 Posição Diferente	30
1.5.2 Posição Semelhante.....	32
1.6 Importância da Pragmática no Ensino/Aprendizagem de LE/L2	34
1.7 Perspetivas Teóricas na Investigação da Pragmática de LE/L2.....	38
1.7.1 Terceiro Lugar.....	38
1.7.2 Identidade e Investimento	42
1.7.3 Socialização da Linguagem	45
1.7.4 Teoria Sociocultural	47
Capítulo 2 Pragmática Interlinguística	53
2.1 Teoria de Atos de Fala	54
2.1.1 Classificação dos Atos de Fala Illocutórios	56

2.1.2	Condições de Felicidade	58
2.1.3	Atos de Fala Indiretos	59
2.2	Atos de Fala de Recusa	60
2.2.1	Classificação dos Atos de Fala de Recusa em Chinês	61
2.2.2	Estratégias dos Atos de Recusa entre Diferentes Culturas.....	64
2.3	Transferência Pragmática.....	70
2.3.1	Transferência Linguística.....	71
2.3.2	Transferência Pragmática Positiva vs. Negativa	74
2.3.3	Transferência Pragmalinguística vs. Transferência Sociopragmática.....	75
2.3.4	Universalidade Pragmática	77
2.3.5	Teoria da Acomodação de Giles	77
2.3.6	Estudos sobre a Transferência Pragmática nos Atos de Recusa	79
2.3.7	Estudos sobre a Relação entre Proficiência de LE/L2 e Transferência Pragmática.....	83
Capítulo 3	Teorias da Cortesia.....	90
3.1	Teoria de Lakoff	91
3.2	Teoria de Brown e Levinson.....	93
3.3	Teoria de Grice	100
3.3.1	Princípio de Cooperação	101
3.3.2	Redefinição do Princípio de Cooperação de Green	103
3.3.3	Violação do Princípio de Cooperação.....	104
3.3.4	Deficiência do Princípio de Cooperação	108
3.4	Teoria de Leech.....	110
3.4.1	Princípio de Delicadeza.....	110
3.4.2	Relação entre Princípio de Cooperação e Princípio de Delicadeza	113
3.5	Teoria de He e Ran	115
3.5.1	Princípio de Centro de Benefícios.....	116
3.5.2	Estratégias para Regular Ameaça.....	118
Parte II	Enquadramento Empírico.....	123
Capítulo 4	Metodologia de Investigação.....	125
4.1	Objetivos e Perguntas de Investigação	125
4.2	Investigação Quantitativa e Qualitativa	126
4.2.1	Definições e Diferenças	126
4.2.2	Evolução Histórica das duas Metodologias	129
4.2.3	Vantagens da Utilização Conjunta das duas Metodologias	130

4.3 Ligações entre Perguntas e Metodologias de Investigação.....	132
4.4 Metodologia Mista	133
4.4.1 Metodologias Mistas Equilibradas	133
4.4.2 Metodologias Mistas Desequilibradas e Sequenciais	134
4.4.3 Metodologia Mista do Presente Estudo	135
Capítulo 5 Descrição do Estudo	138
5.1 Metodologia de Recolha dos Dados	138
5.2 Caracterização da Amostra	140
5.3 Considerações Éticas	141
5.4 Instrumentos de Recolha dos Dados	142
5.4.1 Tarefa de Conclusão de Discurso (TCD)	142
5.4.2 TCD do Presente Estudo	144
5.5 Procedimentos de Análise dos Dados	146
5.5.1 Análise Qualitativa.....	146
5.5.2 Análise Quantitativa.....	149
5.5.3 Critério Operacional para Discussão de Transferência Pragmática.....	153
5.5.4 Princípio Básico para Identificação de Transferência Pragmática.....	154
5.5.5 Reclassificação de Transferência Pragmática do Presente Estudo	155
5.5.6 Hipótese sobre Relação entre Proficiência de LE/L2 e Transferência Pragmática da L1.....	157
Parte III Análise e Discussão dos Resultados.....	160
Capítulo 6 Análise dos Resultados	162
6.1 Número de Estratégias Utilizadas nos Atos de Recusa	162
6.1.1 Número Total de Estratégias de Recusa.....	163
6.1.2 Número de Estratégias segundo as Situações	163
6.1.3 Número de Estratégias segundo as Variáveis Sociais.....	164
6.2 Tipos e Frequência de Estratégias Utilizadas	165
6.2.1 Tipos e Frequência Totais de Estratégias de Recusa	165
6.2.2 Tipos e Frequência de Estratégias com mais Diferença Pragmática entre os Grupos de NP e NC.....	168
6.2.3 Tipos e Frequência de Estratégias segundo as Situações.....	191
6.2.4 Tipos e Frequência de Estratégias segundo as Variáveis Sociais	198
6.3 Manifestações Linguísticas da Transferência Pragmática no Conteúdo das Estratégias de Recusa.....	207
6.3.1 Explicação	207
6.3.2 Lamentação	214

6.3.3 Atenuação, Expressões Doxais e Alertas Preventivos ao Serviço da Cortesia Verbal.....	217
6.3.4 Formas de Tratamento e de Cortesia.....	220
Capítulo 7 Discussão dos Resultados	230
7.1 Número de Estratégias Utilizadas nos Atos de Recusa	230
7.1.1 Discussão dos dados e confronto com a literatura	230
7.1.2 Relação entre proficiência linguística e transferência pragmática	232
7.2 Tipos e Frequência de Estratégias Utilizadas	233
7.2.1 Frequência de Estratégias mais Utilizadas	233
7.2.2 Frequência de Estratégias segundo as Situações.....	241
7.2.3 Frequência de Estratégias segundo as Variáveis Sociais	251
7.3 Relação entre Proficiência e Transferência Pragmática no Conteúdo de Estratégias	254
7.3.1 Explicação	254
7.3.2 Lamentação	257
7.3.3 Atenuação, Expressões Doxais e Alertas Preventivos ao Serviço da Cortesia Verbal.....	260
7.3.4 Formas de Tratamento e de Cortesia.....	262
7.4 Discussão Crítica sobre Dificuldades e Fatores da Transferência Pragmática	264
7.4.1 Dificuldades Principais no Ato de Recusa de Português Língua Estrangeira	264
7.4.2 Fatores Causais da Transferência Pragmática.....	267
Considerações Finais	270
Conclusões Principais do Presente Estudo	271
Implicações da Investigação	274
Propostas de Investigação Futura.....	277
Referências Bibliográficas	280
Apêndices	307
Apêndice I.....	308
Apêndice II.....	312

Ordenação ortográfica da lista de abreviaturas

+D – Distância social mais marcada

-D – Distância social mais próxima

ACP – Aprendente chinês de português

ACP1 – Aprendente chinês de português do 2ºano da licenciatura

ACP2 – Aprendente chinês de português do 3ºano da licenciatura

ACP3 – Aprendente chinês de português do 4º ano da licenciatura

DP – Desvio-padrão

DS – Distância social

EE – Explicação específica

ES – Estatuto social

EV – Explicação vaga

FA – Frequência absoluta

FR – Frequência relativa

FTs – Formas de tratamento

L>I – O estatuto social do locutor é mais elevado do que o interlocutor

L=I – O estatuto social do locutor é igual como o interlocutor

L<I – O estatuto social do locutor é mais baixo do que o interlocutor

LE – Língua estrangeira

LMC – Língua materna chinesa

NC – Falante nativo de chinês

NM – Número médio

NP – Falante nativo de português

PLE – Português como língua estrangeira

RD – Recusa direta

TP – Transferência pragmática

TEP – Transferência excessiva pragmática

STP – Subtransferência pragmática

Índice de Figuras

Figura 1 - Componentes de Competência Linguística (Fonte: Bachman, 1990, p. 87).....	23
Figura 2 - Classificação dos atos de fala de recusa em chinês	61
Figura 3 - Circunstâncias que determinam a escolha da estratégia (Fonte: Brown & Levinson, 1978, p. 60)	95
Figura 4 - Modelo de Comunicação do Princípio de Centro de Benefícios (Fonte: He & Ran, 2022, p. 114)	116
Figura 5 - Variações num projeto misto equilibrado.....	134
Figura 6 - Variações num projeto misto desequilibrado	134/135
Figura 7 - Relação entre proficiência linguística e transferência pragmática	158

Índice de Quadros

Quadro 1 - Indicadores explícitos da consciência metapragmática (Culpeper & Haugh, 2014:241, tradução nossa).....	27
Quadro 2 - Diferentes tipos de consciência metapragmática (Chen, 2020:6, tradução nossa) 29	
Quadro 3 - Máximas Conversacionais do Princípio de Cooperação.....	101
Quadro 4 - Diferenças entre desenhos qualitativos e quantitativos	127
Quadro 5 - Caraterização do conjunto de amostras (distribuição por género)	140
Quadro 6 - Caraterização do conjunto de amostras (distribuição por idade)	140
Quadro 7 - Caraterização de amostras do grupo NP (distribuição por escolaridade).....	141
Quadro 8 - Caraterização de amostras do grupo CP (distribuição por ano de curso).....	141
Quadro 9 - Situações da TCD	145
Quadro 10 – NM das estratégias de recusa utilizadas	163
Quadro 11 – NM das estratégias de recusa segundo as situações	163
Quadro 12 – NM de estratégias de recusa segundo a DS	164
Quadro 13 – NM de estratégias de recusa segundo o ES	164
Quadro 14 – FA e percentagem de todas as estratégias de recusa utilizadas por grupo	166
Quadro 15 – As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas por grupo.....	167
Quadro 16 – FA e percentagem das estratégias de recusa direta e indireta por grupo.....	167
Quadro 17 – FA e FR da RD segundo as situações	169

Quadro 18 – FA e FR da RD segundo a DS	169
Quadro 19 – FA e FR da RD segundo o ES	170
Quadro 20 – Frequência e percentagem da capacidade negativa por grupo	171
Quadro 21 – Frequência e percentagem da recusa atenuada por grupo	171
Quadro 22 – FA e FR da capacidade/vontade negativa segundo as situações	173
Quadro 23 – FA e FR da capacidade/vontade negativa segundo a DS	173
Quadro 24 – FA e FR da capacidade/vontade negativa segundo o ES	174
Quadro 25 – FA e FR da recusa atenuada segundo as situações	174
Quadro 26 – FA e FR da recusa atenuada segundo a DS	175
Quadro 27 – FA e FR da recusa atenuada segundo o ES	175
Quadro 28 – Frequência e percentagem da estratégia de explicação por grupo	176
Quadro 29 – FA e FR da explicação segundo as situações	177
Quadro 30 – FA e FR da explicação segundo a DS	177
Quadro 31 – FA e FR da explicação segundo o ES	178
Quadro 32 – Frequência e percentagem da EV por grupo	180
Quadro 33 – Frequência e percentagem da EE por grupo	180
Quadro 34 – FA e FR da EV segundo as situações	181
Quadro 35 – FA e FR da EV segundo a DS	182
Quadro 36 – FA e FR da EV segundo o ES	182
Quadro 37 – FA e FR da EE segundo as situações	183
Quadro 38 – FA e FR da EE segundo a DS	183
Quadro 39 – FA e FR da EE segundo o ES	184
Quadro 40 – Frequência e percentagem da estratégia de lamentação por grupo	185
Quadro 41 – FA e FR de lamentação segundo as situações	186
Quadro 42 – FA e FR de lamentação segundo a DS	186

Quadro 43 – FA e FR de lamentação segundo o ES	187
Quadro 44 – Frequência e percentagem da estratégia de agradecimento por grupo	190
Quadro 45 – FA e FR de agradecimento segundo as situações.....	190
Quadro 46 – FA e FR de agradecimento segundo a DS	191
Quadro 47 – FA e FR de agradecimento segundo o ES	191
Quadro 48 – Frequência das estratégias utilizadas na situação de pedidos	192
Quadro 49 – As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de pedidos .	193
Quadro 50 – Frequência das estratégias utilizadas na situação de convites	193
Quadro 51 – As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de convites	194
Quadro 52 – Frequência das estratégias utilizadas na situação de ofertas	195
Quadro 53 – As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de ofertas ...	196
Quadro 54 – Frequência das estratégias utilizadas na situação de sugestões	197
Quadro 55 – As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de sugestões	198
Quadro 56 – Frequência das estratégias utilizadas segundo +D	199
Quadro 57 – As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo +D ..	199
Quadro 58 – Frequência das estratégias utilizadas segundo -D	201
Quadro 59 – As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo -D ...	202
Quadro 60 – Frequência das estratégias utilizadas segundo o ES (L>I)	202
Quadro 61 – As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo o ES (L>I)	203
Quadro 62 – Frequência das estratégias utilizadas segundo o ES (L=I)	204
Quadro 63 – As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo o ES (L=I)	205
Quadro 64 – Frequência das estratégias utilizadas segundo o ES (L<I)	205

Quadro 65 – As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo o ES (L<I)	206
Quadro 66 – Estratégias de recusa mais utilizadas no Item 2 dos cinco grupos	207
Quadro 67 – FA e FR dos quatro tipos de explicação do item 2 dos cinco grupos	210
Quadro 68 – Estratégias de recusa mais utilizadas no Item 4 dos cinco grupos	211
Quadro 69 – FA e FR e percentagem da explicação do item 4 dos cinco grupos	212
Quadro 70 – FA e FR dos quatro tipos de EE do item 4 dos cinco grupos	214
Quadro 71 – Frequência absoluta e relativa dos três tipos de lamentação dos cinco grupos	216
Quadro 72 – Estratégias de recusa mais utilizadas no Item 7 dos cinco grupos	217
Quadro 73 – FA e FR dos três tipos de atenuação dos cinco grupos	219
Quadro 74 – Frequência e percentagem da utilização de FTs por grupo	221
Quadro 75 – FA e FR de formas de tratamento segundo as situações	221
Quadro 76 – FA e FR de FTs segundo a DS	222
Quadro 77 – FA e FR de FTs segundo o ES	222

Introdução

Nas últimas quatro décadas, a linguística testemunhou uma transformação paradigmática significativa: o foco deslocou-se do estudo exclusivo das formas e das normas gramaticais para uma abordagem que privilegia tanto as formas como as suas funções no contexto comunicativo. Este novo enquadramento reconhece a língua como uma atividade intrinsecamente comunicativa, em vez de uma mera coleção de regras gramaticais isoladas. No âmbito desta transformação, a pragmática interlinguística, que é um ramo da investigação sobre a aquisição de uma língua estrangeira e um subconjunto da pragmática (Kasper & Blum-Kulka, 1993, p. 3), ganha relevo. Define-se como “the study of nonnative speaker’s use and acquisition of L2 pragmatic knowledge” (Kasper, 1996, p. 145), destacando o estudo da aquisição e utilização do conhecimento pragmático por falantes não nativos. Desde os anos 80, a investigação em pragmática interlinguística tem-se centrado predominantemente nas interações verbais em contextos reais, com uma atenção crescente à realização de atos de fala por falantes não nativos em diferentes cenários linguísticos e culturais.

0.1 Considerações iniciais

A literatura sobre o comportamento interlinguístico e transcultural de atos de fala sugere que a realização de um ato de fala numa LE/L2 é uma tarefa complexa para falantes não nativos, uma vez que requer não só a competência linguística, mas também o conhecimento sociocultural da comunidade-alvo. Por um lado, os aprendentes de LE/L2 podem não dominar totalmente as convenções e normas sociais da língua-alvo, o que resulta num fracasso sociopragmático. Por outro lado, os aprendentes podem não utilizar adequadamente as estruturas linguísticas na língua-alvo para expressar eficazmente a sua força pragmática e, por conseguinte, causar um fracasso pragmalinguístico. Além disso, os aprendentes de LE/L2 podem transferir regras socioculturais e expressões linguísticas da sua língua materna quando realizam um determinado ato de fala na língua-alvo. A transferência pragmática tem sido evidente em vários estudos anteriores sobre pragmática interlinguística (e.g., Olshtain & Blum-Kulka, 1985; Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; Kasper & Blum-Kulka, 1993). Quando os aprendentes se baseiam no seu conhecimento pragmático da L1 que é inadequado para as certas situações da língua-alvo, a transferência pragmática pode levar à falha pragmática na comunicação com os falantes nativos.

A investigação sobre a pragmática interlinguística demonstrou que mesmo os aprendentes avançados podem ter dificuldades consideráveis em adquirir as regras e normas socioculturais da língua-alvo, resultando assim numa potencial falha de

comunicação (e.g., Thomas, 1983; Wolfson, 1989; Beebe et al., 1990). Os estudos que investigam a falha pragmática⁵ e os erros pragmáticos dos aprendentes de LE/L2 chegaram à conclusão de que “high levels of grammatical competence do not guarantee concomitant high levels of pragmatic competence” (Bardovi-Halig, 1999a, p. 686). Em comparação com os erros gramaticais, a falha pragmática parece mais sutil e, por isso, mais difícil de identificar por docentes e investigadores. Apesar disso, a falha pragmática tem frequentemente consequências mais graves do que o erro gramatical e pode levar a mal-entendidos e a juízos errados nas comunicações interculturais. Embora quase todos os aprendentes de uma LE/L2 sejam vulneráveis a potenciais mal-entendidos na cultura-alvo, os aprendentes relativamente avançados que são altamente proficientes na gramática e na pronúncia correm mais riscos do que os aprendentes básicos. Os falantes nativos, correspondentemente, tendem a ser mais críticos em relação à falha pragmática dos aprendentes avançados, mas mais tolerantes em relação à dos aprendentes básicos.

No presente trabalho, os aprendentes de níveis mais avançados (os alunos do 3º e 4º ano da licenciatura) de PLE que têm a oportunidade de aprender e viver na comunidade-alvo têm acesso a uma grande quantidade de *input* linguístico e pragmático autêntico. E têm ainda a oportunidade de interagir com falantes nativos em vários aspetos da vida quotidiana e de experimentar a cultura da língua-alvo. Porém, a questão de saber até que ponto adquirem as normas e convenções socioculturais da comunidade-alvo e até que ponto o seu comportamento nos atos de fala, ou no ato de recusa, no caso desta investigação, se torna semelhante ao da comunidade-alvo continua, em grande medida, por responder.

0.2 Motivação

A motivação para a elaboração deste estudo está intrinsecamente relacionada com a minha experiência pessoal e profissional como professora de português para falantes chineses e, simultaneamente, como falante não nativa da língua portuguesa. Durante o meu percurso docente, constatei diversos desafios enfrentados pelos aprendentes chineses, particularmente em situações que requerem um bom domínio da competência pragmática,

⁵ A “falha pragmática” refere-se às discrepâncias que ocorrem quando um falante não nativo utiliza uma língua estrangeira de forma linguística e gramaticalmente correta, mas falha em cumprir as expectativas sociopragmáticas ou pragmalinguísticas do contexto de comunicação. Este conceito foi introduzido por Thomas (1983) e é amplamente discutido na investigação sobre a aquisição pragmática em LE/L2. Segundo Thomas, distingue-se entre falha pragmática pragmalinguística, associada a erros no uso dos recursos linguísticos, e falha pragmática sociopragmática, relacionada com o desconhecimento ou desrespeito das normas culturais subjacentes.

como é o caso do ato de recusa. Estas dificuldades não se devem exclusivamente ao conhecimento linguístico, mas também às diferenças culturais subjacentes, que influenciam profundamente a comunicação.

O ato de recusa, enquanto prática comunicativa, reveste-se de uma grande complexidade, pois exige do locutor um equilíbrio entre a cortesia, o respeito pelas normas sociais da língua-alvo e a expressão de intenções individuais. Entre os aprendentes chineses de português, é comum a transferência de padrões pragmáticos da língua materna (L1) para a língua-alvo (PLE), o que frequentemente origina mal-entendidos e, por vezes, constrangimentos em interações com falantes nativos. Este fenómeno, designado transferência pragmática, assume particular relevância no contexto de comunicação intercultural, onde a competência pragmática desempenha um papel central.

A relevância deste tema adquire maior significado no contexto atual, caracterizado por uma intensificação das relações entre Portugal e a China. O aumento das interações comerciais, culturais e educativas tem conduzido a um crescimento expressivo do contacto entre falantes de ambas as línguas, com o português frequentemente a ser utilizado como veículo de comunicação. Nesta conjuntura, torna-se evidente que a competência pragmática dos aprendentes chineses de português é essencial para garantir interações eficazes e harmoniosas, promovendo, assim, relações bilaterais de qualidade. A minha motivação para este estudo também emerge da identificação de lacunas no ensino do PLE para aprendentes chineses. Apesar de existirem materiais didáticos e metodologias bem desenvolvidas para o ensino da gramática e do vocabulário, os aspetos pragmáticos permanecem frequentemente negligenciados. Esta omissão tem repercussões significativas, uma vez que os aprendentes enfrentam dificuldades em contextos de comunicação real que requerem uma sensibilidade cultural e pragmática mais aprofundada.

Enquanto falante não nativa de português, reconheço de forma particular os obstáculos enfrentados por aprendentes chineses nesta jornada de aprendizagem. A minha própria experiência no domínio do português permitiu-me compreender não apenas as barreiras linguísticas e culturais, mas também a importância de desenvolver uma competência pragmática que facilite uma comunicação mais autêntica e eficiente. Esta vivência pessoal reforça o meu empenho em contribuir para a melhoria do ensino de PLE, desenvolvendo estratégias que ajudem os aprendentes a superar estas dificuldades com maior confiança e sucesso.

Neste sentido, pretendo, na presente tese de doutoramento, recensear os fatores que contribuem para a ocorrência da transferência pragmática nos atos de recusa, identificando dificuldades e propondo pistas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da competência pragmática. Creio que os resultados desta investigação poderão não apenas dar um contributo valioso para o campo do ensino de PLE, como também, poderão concorrer e coadjuvar professores, investigadores e demais intervenientes na promoção da comunicação intercultural entre Portugal e a China.

0.3 Objetivos e Perguntas da Investigação

Este estudo tem como principal propósito explorar a ocorrência de transferência pragmática no uso de estratégias de recusa por parte de aprendentes chineses de português como língua estrangeira (PLE). Pretende-se analisar como esta transferência é influenciada pelos diferentes níveis de proficiência linguística dos aprendentes e de que modo reflete a interferência da língua e da cultura materna na aprendizagem da língua-alvo.

A investigação parte da premissa de que os atos de recusa, enquanto atos comunicativos complexos, exigem uma elevada competência pragmática para serem realizados de forma eficaz e culturalmente apropriada. Neste sentido, os aprendentes de PLE, ao desenvolverem a sua competência linguística, podem demonstrar diferentes graus de transferência pragmática, positiva ou negativa, consoante o nível de domínio da língua e as estratégias previamente adquiridas na sua língua materna.

Com base nos resultados obtidos, pretende-se também contribuir para a área da didática de PLE, propondo estratégias pedagógicas que favoreçam uma transferência pragmática positiva e mitiguem os efeitos de transferências negativas. Estas propostas poderão servir de suporte para professores e materiais didáticos, visando o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais alinhada com os padrões culturais e pragmáticos do português.

Esta investigação pretende, assim, aprofundar a compreensão sobre os desafios enfrentados por aprendentes chineses no uso de atos de fala específicos em PLE e, simultaneamente, fornecer subsídios para melhorar a prática pedagógica nesta área, num contexto de crescente intercâmbio linguístico e cultural entre a China e os países de língua portuguesa.

0.4 Organização Geral da Tese

O presente trabalho, além da Introdução e das Considerações Finais, será composto por três partes com sete capítulos (os Capítulos 1, 2 e 3 na Parte I, os Capítulos 4 e 5 na Parte II e os Capítulos 6 e 7 na Parte III). Está organizado da seguinte forma:

Na Parte I, apresenta-se a fundamentação teórica. No Capítulo 1 passaremos em revista as várias definições do termo “pragmática” e circunscreveremos o âmbito específico desta tese. O conceito de “competência pragmática” será particularmente apresentado neste capítulo, bem como duas posições opostas sobre a questão “a pragmática na China é semelhante ou diferente da ocidental”. Por último, explicar-se-á a relação entre a pragmática e o ensino/aprendizagem de LE/L2, realçando a sua importância e as perspectivas teóricas na investigação da pragmática de LE/L2. No Capítulo 2, tratar-se-á principalmente da pragmática interlinguística, mencionando a teoria dos atos de fala, introduzindo-se particularmente o ato de recusa com a sua classificação no contexto chinês e as estratégias de recusa em várias culturas. Apresentar-se-á de forma clara e aprofundada o conceito de transferência pragmática, começando pelo termo mais geral de transferência linguística. Nessa base, serão classificados os tipos da transferência pragmática, i.e., positiva *vs.* negativa e transferência pragmalinguística *vs.* sociopragmática. Tendo em linha de conta a transferência pragmática entre várias línguas e culturas, serão apresentados estudos anteriores sobre a transferência pragmática nos atos de recusa e sobre a relação entre a proficiência linguística dos aprendentes de LE/L2 e a ocorrência da transferência pragmática. Por seu turno, no Capítulo 3, proceder-se-á a uma apresentação das teorias da cortesia verbal, nomeadamente as de Lakoff (1973), Brown e Levinson (1978, 1987), Grice (1975), Leech (1983) e He e Ran (2022). Dado que a cortesia desempenha um papel bastante crucial no estudo de Pragmática, neste capítulo listar-se-ão vários exemplos para explicar as teorias dos investigadores mencionados.

A Parte II corresponde especificamente ao enquadramento empírico. O Capítulo 4 apresentará principalmente a metodologia desta investigação, começando por uma comparação entre a investigação quantitativa e qualitativa. Analisaremos as definições, evolução histórica e as vantagens da utilização combinada das duas metodologias. Todavia, será necessário explicar qual é a relação entre as perguntas e a metodologia escolhida de uma determinada investigação. Com base nisso, serão descritos os tipos de metodologia mista, por exemplo, a metodologia mista equilibrada, não equilibrada e sequencial. Por fim, apresentaremos a metodologia escolhida para esta investigação,

tendo em conta o conteúdo anterior deste capítulo. No capítulo 5, proceder-se-á à apresentação da metodologia desta investigação, incluindo os procedimentos, os instrumentos de recolha e a análise dos dados dos informantes que participaram nesta investigação. Serão explicados, em primeiro lugar, os procedimentos de recolha dos dados e apresentaremos também a caracterização da amostra. Em segundo lugar, no que diz respeito à utilização dos instrumentos, o capítulo apresentará os mais utilizados entre eles, por exemplo, dados autênticos, *role-play* e Tarefa de Conclusão de Discurso (TCD) com as suas vantagens e desvantagens. Por fim, explicamos por que razão escolhemos a TCD como o instrumento principal do presente estudo. Quanto à análise dos dados, será dividida em análise qualitativa e quantitativa. Além disso, vamos definir o critério operacional para a discussão, o princípio básico para identificação e uma reclassificação da transferência pragmática nesta investigação e lançar uma hipótese sobre a relação entre a proficiência linguística dos aprendentes de PLE e a ocorrência da transferência pragmática da língua materna.

A Parte III, como a última parte do presente trabalho, corresponderá à análise e à consequente discussão dos resultados. O Capítulo 6 relatará, de uma forma geral, os resultados da investigação, incluindo o número, os tipos e a frequência de estratégias de recusa utilizadas pelos participantes desta investigação. A análise será elaborada segundo as diferentes situações lançadas na TCD e variáveis sociais. Seguidamente, apresentar-se-ão vários exemplos de manifestações linguísticas no conteúdo dos enunciados de alguns participantes a fim de se identificar a ocorrência da transferência pragmática dos aprendentes chineses de PLE da sua língua materna. No Capítulo 7, com base na análise do capítulo precedente, elaboraremos correspondentemente uma discussão com o foco na relação entre a proficiência linguística e a transferência pragmática. Este capítulo dedica-se à análise aprofundada das hipóteses da investigação, especialmente no que diz respeito à aproximação dos atos de recusa, por parte dos aprendentes avançados (como os alunos do 4º ano da licenciatura), aos comportamentos linguísticos dos falantes nativos, em comparação com os aprendentes iniciantes. Esta análise constitui uma evidência fundamental para as conclusões do estudo. Note-se que este capítulo não contempla propostas didáticas.

Por último, nas Considerações Finais, iremos retomar as questões de investigação apresentadas na Introdução, fornecer implicações teóricas e pedagógicas e explicar as limitações existentes nesta investigação, bem como algumas ideias para investigação futura.

Parte I
Fundamentação Teórica

Esta primeira parte é dedicada à fundamentação teórica e encontra-se dividida em três capítulos.

No capítulo 1, desenvolvemos as várias definições dentro do campo da Pragmática, abordando os conceitos fundamentais que estão na base dessa abordagem. Ao longo de décadas de investigação na área da Pragmática, têm-se destacado duas posições centrais em torno de uma questão fundamental: até que ponto ela se aproxima ou se distancia das teorias tradicionalmente consideradas ocidentais. Este capítulo apresenta ambas as perspectivas, bem como os principais investigadores que as representam. Finalmente, neste capítulo realça-se a importância da Pragmática no ensino/aprendizagem de LE/L2, bem como quatro perspectivas teóricas na investigação da pragmática de LE/L2.

No capítulo 2, tratamos o conceito de “Pragmática Interlinguística”, começando com a teoria dos atos de fala, apresentando os conceitos relacionados como ato de fala ilocutório, condições de felicidade e ato de fala indireto. Na segunda seção do capítulo, abordamos especificamente a classificação dos atos de fala de recusa em chinês e as várias estratégias de recusa entre diferentes culturas. Na última seção do capítulo, discorreremos sobre a transferência pragmática, incluindo a sua classificação e os estudos relacionados sobre o ato de fala de recusa, bem como a relação entre a proficiência de LE/L2 e a ocorrência da transferência pragmática.

No capítulo 3, apresentamos as Teorias de Cortesia, envolvendo as teorias dos vários académicos como Lakoff, Brown e Levinson, Grice, Leech, He e Ran. Como se sabe, a transferência pragmática é examinada na perspectiva dos atos de fala, que são um dos focos da pragmática, e a transferência pragmática é a transferência das convenções pragmáticas da L1 para a língua-alvo durante o processo de aprendizagem. Estas convenções pragmáticas estão intimamente relacionadas tanto com as teorias pragmáticas como com as teorias sociolinguísticas. Por conseguinte, neste capítulo, as teorias de cortesia na pragmática são introduzidas para discutir a sua importância na explicação dos vários fenómenos pragmáticos de LE/L2.

Capítulo 1 Pragmática

Introdução

Apresentam-se inicialmente as várias definições de Pragmática, discutindo-se as opiniões dos diferentes pesquisadores (e.g., Morris, 1938; Levinson, 1983; Yule, 1996; Crystal, 1997; Mey, 2001). Em seguida, apresenta-se o âmbito de investigação da Pragmática, nomeadamente, áreas como a pragmática intercultural, a pragmática cognitiva, a pragmática computacional, a pragmática interlinguística e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua.

Enquanto subdisciplina, existem correlações entre a pragmática e outras disciplinas da linguística. Green (1996) argumenta que a pragmática linguística é uma disciplina transversal que envolve a linguística, a psicologia cognitiva, a antropologia cultural, a filosofia (incluindo a lógica, a semântica, a teoria comportamental, entre outros), a sociologia (incluindo a dinâmica interpessoal, os estatutos sociais, entre outros) e a retórica, com alguns aspetos pertencentes à ciência cognitiva. Green combina crenças, intenções e pragmática para se concentrar na forma como os falantes adotam certos comportamentos para atingir um determinado objetivo, e continua a argumentar que a pragmática estuda o comportamento humano interpessoal e a sua compreensão, oferecendo uma visão alargada da pragmática.

1.1 Definição

A forma de usar efetiva e apropriadamente uma língua-alvo e de adquirir a capacidade de a empregar tem sido, desde há séculos, o tema central dos linguistas e dos filósofos. A pragmática é o estudo da utilização linguística, centrando-se no uso da língua-alvo em diferentes contextos, nos papéis na interação social e na análise dos atos de fala. No ensino e aprendizagem de LE/L2, a pragmática é crucial para melhorar a utilização comunicativa e prática da língua-alvo por parte dos aprendentes.

O uso moderno do termo *pragmatics* é atribuído ao filósofo Charles Morris, em 1938, e, segundo ele, o termo é cunhado com referência ao termo *pragmatism*, que ele define como o estudo da relação entre o signo e seus intérpretes.

It is a plausible view that the permanent significance of pragmatism lies in the fact that it has directed attention more closely to the relation of signs to their users than had previously been done and has assessed more profoundly than ever before the relevance

of this relation in understanding intellectual activities... 'pragmatics' as a specifically semiotic term must receive its own formulation. By 'pragmatics' is designated the science of the relation of signs to their interpreters... Pragmatics, too, has its pure and descriptive aspects; the first arises out of the attempt to develop a language in which to talk about the pragmatical dimension of semiosis; the latter is concerned with the application of this language to specific cases. (Morris, 1938, p. 29-30)

Levinson dedica quase cinquenta páginas à definição de pragmática na sua obra *Pragmatics*. O que é a Pragmática? A definição mais geral é “the study of language from a functional perspective” (Levinson, 1983, p.7), mas isso não distingue claramente a pragmática linguística de disciplinas como a psicolinguística e a sociolinguística. A seguir, listamos mais algumas das definições representativas de Levinson (1983) para as questões universais que interessam à pragmática e os fatores universais nelas envolvidos, de modo a aprofundar a compreensão e conhecimento da pragmática.

(i) Pragmatics is the study of those relations between language and context that are grammaticalized, or encoded in the structure of a language. (Levinson, 1983, p. 9)

A definição (i) indica que a pragmática estuda certas relações entre a língua e o contexto e em relação à gramática e à codificação. Ou seja, estuda certos aspetos da estrutura linguística, como as palavras deícticas, as pressuposições, os atos de fala, entre outros. Esta definição limita o âmbito de investigação da pragmática a questões puramente linguísticas. Por conseguinte, é evidente que esta definição é incompleta.

(ii) Pragmatics has as its topic those aspects of the meaning of utterances which cannot be accounted for by straightforward reference to the truth conditions of the sentences uttered. Put crudely: PRAGMATICS = MEANING – TRUTH CONDITIONS. (Levinson, 1983, p. 12)

Se a semântica se limitar ao estudo das condições reais, a definição da pragmática pode ser entendida simplesmente como significado menos condições reais. Isto tornaria a definição (ii) demasiado ampla, uma vez que o conteúdo comunicativo de um discurso pode envolver vários aspetos, nomeadamente, condição real, implicatura, implicação estatutária, pressuposição, condição de adequação e inferência baseada na estrutura do discurso, entre outros, e alguns destes aspetos podem ser anulados em alguns contextos.

(iii) Pragmatics is the study of the relations between language and context that are basic to an account of language understanding. (Levinson, 1983, p. 21)

A definição (iii) aponta, de facto, para a importância do raciocínio na pragmática do ponto de vista da compreensão do discurso. A compreensão de alguma forma linguística num determinado contexto envolve a derivação da sua pressuposição, implicatura, inflexão e outras implicações pragmáticas. Esta definição não se limita a distinguir entre pragmática e semântica com base na codificação e na não-codificação, sendo, por isso, diferente da definição (i). No entanto, aponta para o facto de a pragmática investigar o papel do contexto como um constrangimento ao significado do locutor (ou significado do discurso).

(iv) Pragmatics is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate. (Levinson, 1983, p. 24)

A definição (iv) ganhou mais aceitação porque engloba a competência linguística e também, implicitamente, a competência cognitiva do utilizador da língua (por exemplo, o locutor). Mais importante ainda, refere-se a um dos aspetos mais cruciais da utilização da língua, nomeadamente a adequação.

A partir daqui, podemos constatar que parece difícil dar uma definição precisa, abrangente e unificada de pragmática, e ainda se afigura mais difícil circunscrever uma definição que abranja muitos aspetos envolvidos no uso linguístico ou na compreensão linguística, como a dependência do contexto da estrutura da língua, o princípio do uso linguístico e o raciocínio pragmático não literal, entre outros. No entanto, isso não significa que a pragmática seja um conceito demasiado geral e envolva muita ambiguidade. Pelo contrário, as diferentes definições ilustram precisamente a variedade de conteúdos envolvidos na pragmática, e as distintas definições representam as diferentes perceções das pessoas e as perspetivas de investigação sobre a pragmática.

Posteriormente, na década de 90, Sperber e Wilson (1995) propõem que o objetivo da pragmática é explicar como a tarefa do interlocutor pode ser realizada. A representação semântica de uma frase trata de uma espécie de núcleo comum de significado partilhado por todos os enunciados da mesma. No entanto, diferentes contextos da mesma frase podem diferir na sua interpretação. De acordo com os autores, “the study of the semantic representation of sentences belongs to grammar; the study of the interpretation of utterances belongs to what is now known as ‘pragmatics’” (Sperber & Wilson, 1995, p. 9-10).

Segundo Yule (1996, p. 3), “pragmatics is concerned with the study of meaning as communicated by a speaker (or a writer) and interpreted by a listener (or reader)”. Consequentemente, dá-se primazia à análise do sentido dos enunciados em detrimento das suas formulações linguístico-discursivas. Neste sentido, a pragmática centra-se essencialmente na linguagem em uso e nos utilizadores.

Além disso, Mey (2001) salienta que restringir a pragmática a questões puramente linguísticas não é um ponto de vista aceitável para incluir a totalidade do uso da linguagem humana. Na sua opinião, a comunicação numa sociedade faz-se sobretudo através da forma de conversação interpessoal, envolvendo várias normas e convenções sociais. Por isso, Mey (2001, p. 6) refere que “pragmatics studies the use of language in human communication as determined by the conditions of society”.

No entanto, o presente estudo adota essencialmente a definição proposta por Crystal (1997, p. 301): “the study of language from the point of view of users, especially of the choice they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.”.

Crystal define a pragmática como uma ação comunicativa no contexto social. Os significados pragmáticos envolvem as escolhas dos falantes de formas linguísticas a partir dos recursos linguísticos que uma dada língua oferece. Todavia, as escolhas dos falantes são limitadas e regidas por convenções socioculturais, rotinas de conversação e informação contextual, entre outras.

De acordo com Leech (1983) e Thomas (1983), a distinção entre “choices of form” e “constraints on choices” está intimamente relacionada com a distinção entre “pragmalinguistics” e “sociopragmatics”. Leech divide a pragmática em dois subcampos: a pragmalinguística e a sociopragmática. Segundo este autor (1983, p. 11), a pragmalinguística é “the study of the more linguistic end of pragmatics”, que envolve os recursos particulares de uma língua para transmitir determinadas ilocuções; enquanto a sociopragmática se refere a “the socio-logical interface of pragmatics”, que reconhece os efeitos de condições sociais especiais, por exemplo, o estatuto social e a distância social, na realização linguística de uma determinada ilocução.

1.2 Âmbito de Investigação

Em 1983, foram publicados os primeiros manuais sobre pragmática, *Pragmatics* de Levinson e *Principles of Pragmatics* de Leech. Durante um período mais longo, a investigação centrou-se nos principais tópicos apresentados nestas duas obras. Nos últimos anos, para além de descrever, analisar e interpretar outros conceitos, como a dêixis, as implicaturas, a pressuposição, os atos de fala e a estrutura conversacional, o campo de investigação da Pragmática tem sido continuamente alargado, tendo surgido alguns novos estudos multifacetados. Segue-se uma breve lista de vários estudos transversais.

1.2.1 Pragmática Intercultural

A pragmática intercultural é o estudo dos problemas pragmáticos que surgem na comunicação intercultural numa segunda língua ou numa língua estrangeira. No final da década de 1980 e no início da década de 1990, surgiu a investigação em pragmática comparativa, centrada nas diferenças e aproximações pragmáticas, nas falhas pragmáticas e na tolerância dos falantes nativos aos erros pragmáticos na comunicação intercultural. Em 1989, Blum-Kulka, House e Kasper discutiram a pragmática dos atos de fala de pedido e de desculpa na comunicação intercultural e interlinguística na sua coleção de artigos de investigação intitulada *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. O seu conteúdo pode ser resumido em quatro áreas principais, nomeadamente, a pragmática dos atos de fala, a pragmática da comunicação sociocultural, a pragmática comparativa e a pragmática da interlíngua. Os atos de fala como “pedido” e “desculpa” em diferentes línguas podem refletir diferentes características nacionais e culturais. Por conseguinte, é necessário efetuar um estudo pragmático comparativo. Uma comparação sistemática dos componentes pragmáticos das duas línguas ajuda a compreender as semelhanças e diferenças entre as duas línguas em termos de significado, pressuposições, intenção da força ilocutória e aplicação de estruturas analógicas na conversação, o que conduz à correta compreensão e utilização das duas línguas. A investigação no âmbito da pragmática comparativa na perspetiva da linguística antropológica tem um grande significado social, uma vez que pode melhorar a compreensão mútua e a comunicação entre as línguas e culturas.

A investigação intercultural no âmbito da pragmática envolve necessariamente diferenças pragmáticas entre as línguas, e o objetivo é explorar os constrangimentos da

comunicação intercultural através de comparações, que podem ser realizadas tanto em termos de pragmalinguística como de sociopragmática.

(i) Estudos interculturais no âmbito pragmalinguístico

A abordagem principal dos estudos interculturais no âmbito pragmalinguístico é observar e comparar as diferenças pragmáticas entre as duas línguas a vários níveis linguísticos. Existem possivelmente diferenças nas conotações culturais de uma mesma palavra e no pensamento lógico dos falantes de diferentes línguas ao exprimirem a mesma coisa, entre as quais existem também diferenças pragmáticas. Por conseguinte, no processo de comunicação mútua e de tradução de diferentes línguas, deve prestar-se atenção à existência de várias diferenças pragmáticas e à equivalência pragmática.

(ii) Estudos interculturais no âmbito sociopragmático

A sociopragmática começa com o estudo dos fatores culturais que interferem na comunicação real. Os falantes de línguas estrangeiras têm o problema de saber a que contexto cultural (a cultura da língua materna ou a cultura da língua-alvo) estão ligados para poderem comunicar com os falantes nativos. São as contradições que surgem da ligação cultural que podem interferir com o sucesso da comunicação intercultural. Por exemplo, quando a comunicação intercultural é conduzida numa língua estrangeira, depara-se com uma série de dificuldades: a língua estrangeira utilizada na conversação é autêntica? Deve dirigir-se aos falantes nativos de acordo com sua língua materna ou com língua-alvo? Como é que se deve cumprimentar um falante nativo? Quando e como agradecer, pedir desculpa ou fazer um pedido a um falante nativo? Como recusar uma situação que não se quer aceitar?

1.2.2 Pragmática Cognitiva

Mais recentemente, com o incremento dado às Ciências Cognitivas, assiste-se também a um questionamento da relação entre a Pragmática e as Ciências Cognitivas, constatando-se a relevância do diálogo entre ambos os campos disciplinares. Muitos académicos (*e.g.*, Sperber & Wilson, 1995; Marmaridou, 2000) consideram a pragmática como uma parte da ciência cognitiva do ponto de vista da psicologia cognitiva e argumentam que a teoria pragmática é uma teoria comunicativa e, ao mesmo tempo, a teoria comunicativa pertence à teoria cognitiva.

O termo “pragmática cognitiva” surgiu em meados dos anos 80, constituindo uma direção emergente no domínio da investigação linguística nos últimos anos e uma tendência importante no desenvolvimento da pragmática. A origem histórica da pragmática cognitiva remonta à semiótica das décadas de 1930 e 1940, representada por Morris que propôs os conceitos de comportamento relativos ao “interpretar” (Morris, 1938, p. 30).

Os resultados da investigação em pragmática, especialmente em pragmática cognitiva, mostram que o uso da língua depende de pressupostos e raciocínios mútuos entre os interlocutores, do conhecimento do contexto comunicativo particular, do conhecimento geral de base e de pressupostos contextuais cognitivos sobre o uso da língua. O uso de fenómenos linguísticos e não linguísticos, bem como as fontes de raciocínio e a ilocução pragmática, constituem um conjunto importante de fenómenos cognitivos, e o estudo pragmático de fenómenos semelhantes pertence às ciências cognitivas. Além disso, a ligação inextricável entre língua e raciocínio, que é inevitável nos fenómenos pragmáticos, oferece a possibilidade de diálogo entre a pragmática e outras investigações das ciências cognitivas.

Os fenómenos pragmáticos, como a estrutura instrucional, os atos de fala, as pressuposições e a implicatura, são inseparáveis dos processos de processamento da informação, como o raciocínio. O significado comunicativo de um discurso ultrapassa frequentemente a sua informação codificada, sendo o significado produzido após um esforço cognitivo, que envolve necessariamente o raciocínio, sendo essencialmente um processo cognitivo. Numa perspetiva alargada, a pragmática cognitiva é o estudo dos aspetos pragmáticos da utilização de língua de acordo com o quadro metodológico e teórico da ciência cognitiva (Kasher, 1991a, 1991b).

A pragmática cognitiva não deve ser considerada como um ramo separado da pragmática, mas como uma perspetiva de investigação ou uma visão cognitiva dos fenómenos pragmáticos, analisando a pragmática no uso e na compreensão da língua de um ponto de vista cognitivo, porque existe uma base cognitiva para a atividade comunicativa e a comunicação linguística. Atualmente, na intersecção da pragmática e da cognição, a teoria mais utilizada é a teoria da relevância⁶ e o seu modelo de raciocínio, e

⁶ Teoria de relevância (Relevance theory) foi proposta por Sperber e Wilson na sua obra *Relevance: Communication and Cognition* em 1986, sendo uma teoria da pragmática que trouxe grande influência para

Levinson (1989) esclarece que a teoria da relevância tenta deslocar o foco da investigação pragmática para a teoria geral cognitiva. É claro que a teoria da relevância não deve ser a única base teórica da pragmática cognitiva, mas deve também recorrer a modelos teóricos da linguística cognitiva, da psicologia cognitiva e de outras disciplinas para construir um quadro teórico abrangente para explicar os fenómenos pragmáticos.

Por isso, acreditamos que a intersecção da pragmática e da cognição deve ser uma área de investigação promissora no futuro da pragmática. A combinação da pragmática e da cognição é importante para o estudo de como aprender uma língua estrangeira e como comunicar com sucesso entre várias culturas. Em geral, a pragmática é uma disciplina jovem, mas os seus resultados mostram que a disciplina está em plena expansão. Corroboramos, assim, a posição de Mey quando afirma que:

On balance, the important question may be not what has been achieved, but whether there is a movement in the right direction: Is there a light at the end of the tunnel? Can there be any hope of practising pragmatics in the sense of what used to be hopefully called ‘emancipatory linguistics’? (Mey, 1993, p. 310)

O avanço da pragmática internacional e os seus principais temas de investigação oferecem importantes referências teóricas para o estudo da pragmática chinesa, contribuindo para uma compreensão mais precisa da sua trajetória de desenvolvimento. O conhecimento do desenvolvimento dos estudos da pragmática, a nível internacional revelar-se-á, por isso, crucial para uma melhor e mais cabal compreensão dos fenómenos pragmáticos em chinês, permitindo, assim, o desenvolvimento da Pragmática na China.

1.2.3 Pragmática Computacional

A pragmática computacional é o estudo da relação entre a utilização da língua e o contexto numa perspetiva computacional, e um dos objetivos importantes é estabelecer uma modelação computacional (*computational modelling*) da relação entre o enunciado e o contexto de interação verbal. Na 10.^a Conferência Internacional sobre Pragmática (Gotemburgo, Suécia, 8 a 13 de julho de 2007), a pragmática computacional e a exploração pragmática da interação digital foram os temas emergentes de interesse para os académicos. Staffan Larsson e Robin Cooper discutiram vários tópicos como pragmática computacional e diálogo, comunicação assistida por máquinas na Internet,

o âmbito pragmático nas últimas duas décadas, para a qual surgiram novos focos de investigação em pragmática.

pragmática baseada em corpus, entre outros, envolvendo a forma de experimentar novos métodos de análise de corpus com a ajuda de ferramentas de processamento de informação desenvolvidas pela informática moderna, bem como a forma de recensear e analisar vários fenômenos pragmáticos emergentes em vários contextos comunicativos com a ajuda da Internet.

Especificamente, no âmbito da pragmática computacional, os investigadores têm tentado responder às seguintes questões importantes: (a) O que é a pragmática computacional? (b) Qual é a interdisciplinaridade da pragmática computacional, ou seja, como se relaciona com os domínios da inteligência artificial, da vida artificial⁷, da pragmática não computacional, da psicolinguística, da análise do discurso, da retórica e da interação homem-computador? (c) Qual é a relação entre a pragmática computacional e a linguística computacional? Qual é a interligação entre a pragmática computacional e a semântica computacional e a sintaxe computacional? (d) A questão da viabilidade de um modelo formal de diálogo executivo-computacional é importante? Quais são as razões? Qual é a relação entre a pragmática formal e a pragmática computacional? (e) A evidência empírica é importante para a pragmática computacional? Qual é o papel das provas empíricas? (f) Quais são os principais caminhos para a análise do diálogo na pragmática computacional? Como é que esses caminhos podem ser comparados?

A interação homem-computador e a transferência de informação através de redes informáticas referem-se à comunicação mediada por computador (*computer-mediated communication*, ou CMC), como a Internet. A CMC surgiu na década de 1960, mas depois de meados da década de 1990, com o rápido desenvolvimento das tecnologias modernas, a CMC tornou-se cada vez mais frequente a nível mundial, BBS, blogue, MSN, os correios eletrónicos, os diálogos em vídeo, entre outros, tornaram-se formas importantes de CMC, que são considerados meios de comunicação indispensáveis na vida quotidiana e no trabalho das pessoas, tal como os telefones e as televisões, o que indica que a comunicação ultrapassou as limitações espaço-temporais e geográficas. Tal como os fenômenos pragmáticos do quotidiano, a CMC é também contextualmente interativa.

⁷ No contexto da pragmática computacional, a “vida artificial” refere-se ao uso de sistemas computacionais que simulam comportamentos ou processos biológicos para explorar interações complexas, como as que ocorrem no diálogo humano-computador. Esses estudos muitas vezes se cruzam com áreas como inteligência artificial e interação homem-máquina (Langton, 1995).

Por conseguinte, no discurso de abertura da *10.ª Conferência Internacional sobre Pragmática*, Susan Herring propôs o conceito de “pragmática da comunicação mediada por computador”, na qual examina as principais manifestações dos atos de fala com base no corpus da conversação na Internet, dos fóruns BBS e dos blogues, e pôs em causa a teoria dos atos de fala baseada na comunicação verbal quotidiana, porque concluiu que na conversação na Internet não há interação contextual. A linguista concluiu que os atos de fala dominantes na conversação na Internet são principalmente “indagar”, “informar” e “dirigir”, e que os tipos de atos de fala nos fóruns BBS são principalmente “fornecer informações” e “reivindicar”, enquanto os do Blogue são principalmente “explicar” e “reagir”. Além disso, com base no modelo de comunicação interpessoal de Brown e Levinson (ver Capítulo 3.2), Herring propõe um modelo de cortesia para a CMC e analisa as formas emergentes de cortesia e as diferenças de género na cortesia na comunicação mediada por computador. Esta abordagem mostra que muitas questões da comunicação em linha podem ser estudadas de uma perspetiva pragmática.

Concomitantemente, a construção de relações interpessoais e os tipos dos atos de fala na comunicação em CMC, a manutenção de relações interpessoais na comunicação por telemóvel, as características interativas da discussão em grupo (*group discussion*) em linha, a realização e aceitação de atos de fala em CMC específicas (por exemplo, fazer compras em linha) e a articulação de mensagens eletrónicas (*e-cohesion*) em CMC são também tópicos importantes de interesse atual. Em suma, a expansão do objeto de investigação da pragmática da comunicação verbal quotidiana para a comunicação em ambiente digital, como os correios eletrónicos, o BBS e o blogue alargaram o âmbito da investigação pragmática, bem como a investigação em um domínio linguístico específico, comprovando como o objeto de estudo pode desafiar a teoria pragmática e ajudar a questionar, rever ou complementar os pressupostos e as abordagens da pragmática.

Há mais de duas décadas, Francisco Yus iniciou a sua investigação sobre o uso da linguagem na *Web* com a publicação da sua obra *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet* em 2001. Posteriormente, em 2007, publicou um livro intitulado *Virtualidades reales. Nuevas formas de comunidad en la era de Internet*, sendo uma expansão dos trabalhos anteriores do autor e, em particular, do primeiro livro acima referido, que, em 2010, teve uma segunda edição com o título *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. O quadro teórico adotado nessas publicações é a pragmática cognitiva e, mais especificamente, a teoria da relevância. Esta obra contém uma

bibliografia exaustiva, bem como uma boa revisão dos estudos efetuados no domínio da comunicação mediada pela Internet.

1.2.4 Pragmática Interlinguística e Ensino/Aprendizagem de LE/L2

Em 1977, no primeiro volume de *Journal of Pragmatics*, afirmava-se que a pragmática poderia levantar uma série de questões importantes sobre a linguagem, que estabeleceria uma possível base teórica para o estudo das práticas linguísticas e que contribuiria assim para uma compreensão mais profunda da interação humana. Desde então, os métodos e os princípios da pragmática têm sido aplicados não só às disciplinas nucleares (como a fonologia, a sintaxe e a semântica) e às disciplinas periféricas (como a sociolinguística e a psicolinguística) da linguística, mas também a um vasto leque de domínios relacionados com a compreensão do discurso, como o estudo da literatura, da retórica, entre outros. O estudo pragmático da interação verbal, bem como a ligação entre o ensino e a aquisição das línguas e a pragmática, está a tornar-se cada vez mais estreita.

A interlíngua é um domínio importante da pragmática, ou seja, a pragmática interlinguística, que surgiu no final da década de 1980 e no início da década de 1990. Estuda o processo de comportamento pragmático quando as pessoas utilizam uma segunda língua (ou uma língua estrangeira) e explora a relação entre esse processo comportamental e as línguas materna e segunda do mesmo falante. A investigação da pragmática interlinguística pertence ao estudo transdisciplinar (ver Capítulo 2), que envolve duas línguas e a sua teoria e prática decorrem das reflexões da pragmática intercultural. No entanto, a pragmática da interlíngua está relacionada com o estudo da aquisição de uma LE/L2 e, por isso, centra-se na forma como as pessoas produzem e compreendem os atos de fala de uma LE/L2 em situações contextuais específicas e nos padrões comportamentais da interlíngua na aquisição e utilização de LE/L2 pelos aprendentes. Na investigação relacionada com a interlíngua propriamente dita, os resultados do passado centravam-se sobretudo na fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da interlíngua, mas agora surgiram os tópicos de investigação da pragmática interlinguística, por exemplo, explorando a capacidade cognitiva dos aprendentes na utilização de LE/L2, a competência pragmática intermédia para realizar os atos de fala de LE/L2, a análise pragmática intermédia relacionada com os erros de LE/L2 e as transferências positivas e negativas dos fatores linguísticos, sociais e culturais. A pragmática interlinguística é um campo de estudo que se centra nas capacidades cognitivas dos aprendentes quando utilizam a língua-alvo. Em conclusão, a pragmática

interlinguística é um domínio emergente na pragmática e assume-se como um novo desenvolvimento no estudo da aquisição de LE/L2.

Por outro lado, o estudo da pragmática no ensino/aprendizagem das línguas tem sido, desde há muito tempo, uma área de grande interesse. No ensino/aprendizagem das línguas, a pragmática pode ser utilizada para explicar os problemas funcionais da estrutura linguística, ou seja, para analisar a língua pragmaticamente e resolver as diferenças na estrutura linguística e os seus princípios de utilização, o que se designa por pragmalinguística. Nesta base, a pragmática também pode ser utilizada para resolver os erros pragmáticos causados pelas diferenças culturais no processo de ensino/aprendizagem de LE/L2 e para explorar os fatores sociais da pragmática, um estudo denominado sociopragmático. No ensino/aprendizagem de línguas, especialmente de LE/L2, os resultados da investigação nesta área têm um importante papel orientador no ensino da expressão oral, da audição, da leitura, da escrita, entre outros. A utilização efetiva do conhecimento pragmático para orientar a prática linguística é o que deve ser reforçado e defendido no ensino de LE/L2. Mesmo os aprendentes com uma competência linguística elevada podem possivelmente não ter uma forte competência pragmática. Ou seja, as pessoas com um profundo conhecimento linguístico podem não ser necessariamente bem-sucedidas na comunicação intercultural, pelo que estas constatações podem chamar a atenção dos professores de LE/L2 para o conhecimento pragmático no seu ensino, pois, uma das tarefas do ensino/aprendizagem de LE/L2 é desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes na língua-alvo, da qual a competência pragmática (ver 1.3 deste capítulo) é uma parte central.

O estudo da linguagem da interação em sala de aula e da pragmática interlinguística é um estudo transversal que envolve o ensino/aprendizagem na sala de aula, bem como o desempenho e a implementação da competência linguística. Nos últimos anos, os principais tópicos que têm merecido maior atenção por parte dos estudiosos incluem: a influência da interação pais-crianças na aquisição de uma língua, a influência e o papel dos pais na socialização das crianças, a consciência metapragmática na aprendizagem de uma LE/L2 (ver 1.4 deste capítulo) e as diferenças entre a consciência metapragmática masculina e feminina, a manifestação da consciência metapragmática, a aquisição de comportamentos verbais específicos e a aquisição de competências de leitura e de expressão oral numa LE/L2, comportamento pragmático dos aprendentes de LE/L2 em atos de fala específicos (por exemplo, ato de recusa) e as estratégias utilizadas, valores

sociais na resposta na sala de aula, *feedback* do professor sobre a resposta dos alunos na sala de aula e inquéritos sobre a competência pragmática no ensino/aprendizagem de LE/L2, entre outros.

1.3 Competência Pragmática

O conceito de competência comunicativa foi inicialmente proposto por Hymes (1972) como uma reação à noção restrita de competência de Chomsky (1965), que introduziu a distinção entre *competence* e *performance*, na qual a competência é identificada exclusivamente como o conhecimento das regras gramaticais das línguas. De acordo com Hymes, a noção de competência de Chomsky negligencia os fatores sociais e contextuais que determinam a adequação de um enunciado em um determinado contexto. No entanto, o termo competência comunicativa pode envolver muito mais do que a mera extensão da competência linguística.

Thomas (1983) afirma que a competência linguística de um falante consiste na competência gramatical e na competência pragmática. Enquanto a competência gramatical está relacionada com o conhecimento abstrato da fonologia, da sintaxe, da semântica, etc., a competência pragmática é referida como “the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context” (Thomas, 1983, p. 92).

O conceito de competência comunicativa tem sido particularmente influente no domínio da aprendizagem de línguas, uma vez que tem uma relação direta com a abordagem comunicativa do ensino das línguas. Por esta razão, vários pesquisadores no campo da linguística aplicada tentaram descrever este conceito, identificando várias componentes que constituiriam um modelo completo para o estudo da competência comunicativa dos aprendentes de LE/L2.

Um dos modelos mais representativos e significativos que surgiram no domínio da linguística aplicada é o de Bachman (1990), uma vez que foi o primeiro a identificar explicitamente a pragmática como uma das duas principais componentes da competência comunicativa. Bachman (1990) divide a competência linguística em competência organizacional e competência pragmática. Por um lado, a competência organizacional pode ainda ser dividida em competência gramatical (*i.e.*, fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) e competência textual (*i.e.*, organização do discurso). Por outro lado, a competência pragmática é composta pela competência ilocucionária e pela competência

sociolinguística. A competência ilocucionária envolve o conhecimento dos atos de fala e da função da língua e a competência sociolinguística refere-se ao conhecimento da adequação contextual da forma linguística.

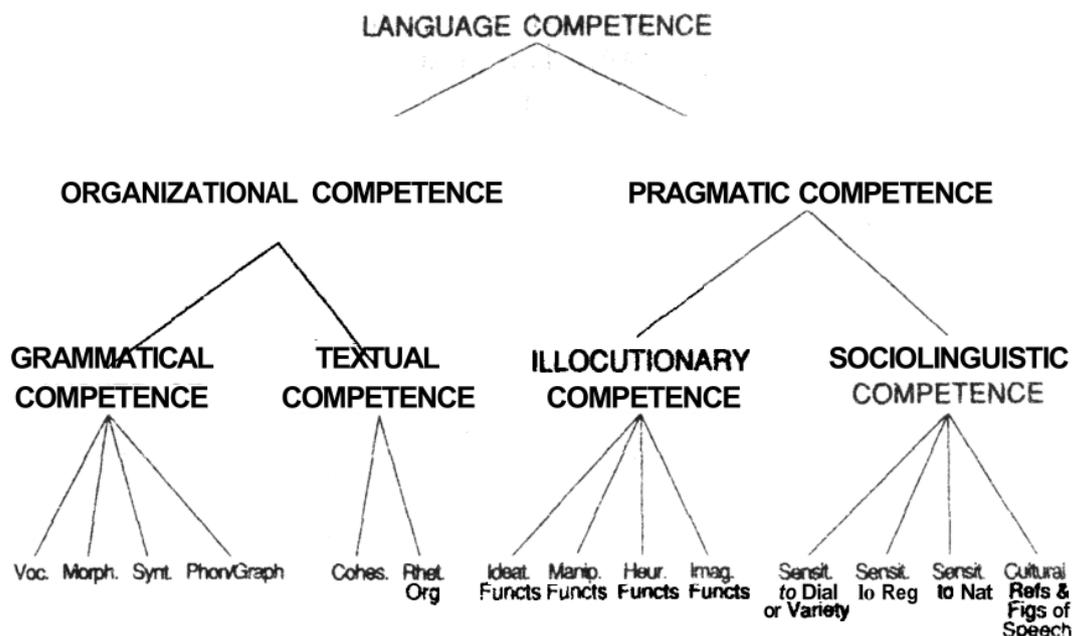


Figura 1. Componentes de Competência Linguística (Fonte: Bachman, 1990, p. 87)

O modelo de Bachman aponta para a ideia de que a competência comunicativa não pode ser alcançada apenas através da melhoria do conhecimento gramatical dos alunos, mas também diz respeito ao desenvolvimento de outras competências, como as textuais e pragmáticas. Deste ponto de vista, a pragmática tornou-se um objetivo comum na sala de aula de línguas.

Por seu turno, Cohen & Olshtain (1993) afirmam que, com base na percepção e na avaliação de fatores sociopragmáticos, os falantes têm de decidir se querem realizar um determinado ato de fala e, em caso afirmativo, escolher a estratégia adequada para o expressar.

No presente estudo, adotamos a definição operacional de competência pragmática proposta por Barron (2003). Com base na visão geral anterior sobre em que consiste a competência pragmática, Barron define a competência pragmática como

...pragmatic competence, for the purpose of the present study, is understood as knowledge of the linguistic resources available in a given language for realizing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts and finally, knowledge of

the appropriate contextual use of the particular languages' linguistic resources. (Barron, 2003, p. 10)

Na definição em três partes de Barron, os atos de fala desempenham um papel central na competência pragmática, que enfatiza tanto o aspecto pragmalinguístico como o aspecto sociopragmático da competência pragmática, o que é semelhante às propostas de Bachman (1990), Leech (1983) e Thomas (1983). Além disso, tem em consideração as perspectivas macro e micro da pragmática. Assim, ao tratar da pragmática, sugerem que não só as rotinas e formas específicas de determinadas realizações pragmáticas devem ser consideradas, mas também o contexto de utilização.

No mesmo sentido, Bardovi-Harlig (2010) considera que a área de maior domínio da pragmática nos estudos de LE/L2 é o estudo sobre os atos de fala. A teoria dos atos de fala considera os enunciados não apenas como enunciados de proposições, mas como uma forma de agir com as palavras (*How to do things with words*, Austin, 1962). E cada ato de fala tem duas forças: a força pretendida do locutor (a força ilocutória) e o efeito real no interlocutor (a força perlocutória). Por exemplo, ao argumentar (a força ilocutória pretendida), posso convencer ou persuadir alguém (a força perlocutória). E segundo Bardovi-Harlig (2010, p. 233), os estudos de LE/L2 têm investigado sobretudo a força ilocutória, embora a força perlocutória, o efeito dos enunciados dos aprendentes, seja relevante na investigação em LE/L2 e, conseqüentemente, represente uma área de investigação futura.

1.4 Consciência Metapragmática

Esta secção trata principalmente da definição, dos indicadores e da classificação da consciência metapragmática. Com base em estudos anteriores sobre a consciência metapragmática, este estudo resume três tipos de consciência metapragmática.

1.4.1 Definição

Nos últimos anos, tem surgido uma série de definições do conceito de consciência metapragmática (Jordà, 2003; McConachy, 2013; van Compernelle & Kinginger, 2013), a maioria das quais reconhece que a consciência metapragmática se revela através do comportamento de automonitorização do aprendente e da sua compreensão da situação apropriada para o uso/ a escolha de uma determinada forma linguística. De acordo com Flavell (1987), a consciência metapragmática é dividida em conhecimento metacognitivo

e regulação metacognitiva, sendo que esta última se refere ao planeamento, monitorização, avaliação e controlo dos processos cognitivos dos aprendentes, a fim de alcançar um resultado de aprendizagem ótimo. Por isso, a consciência metapragmática consiste em dois aspetos: um é o comportamento de automonitorização relacionado com o conhecimento linguístico, social e cultural da língua materna e da L2, e o outro é o comportamento de autoavaliação induzido por vários fatores mediadores nas expressões da L2. O comportamento de monitorização envolve a autocorreção com base no planeamento linguístico adquirido e centra-se mais na forma do que no significado (Krashen, 1982). E o comportamento de autoavaliação, por outro lado, é considerado como uma parte integrante das estratégias metacognitivas e uma parte do autocontrolo dos aprendentes (Cohen & Wang, 2018), sendo a autorreflexão dos aprendentes sobre se o seu comportamento é bom durante o processo pragmático (Oxford & Nyikos, 1989).

À medida que a quantidade de estudos empíricos relevantes continua a aumentar, também cresce o interesse dos pesquisadores em explorar o papel e a função da consciência metapragmática. Por exemplo, a investigação de Cohen & Olshtain (1994) foi uma das primeiras a descrever o processo de produção de atos de fala. Os autores descobrem que os participantes da sua investigação geralmente avaliam a expressão que vão fazer no momento, mas não planeiam o vocabulário e as estruturas gramaticais necessárias para a mesma. Por outro lado, Bardovi-Harlig (2015) explora a consciência dos aprendentes sobre os significados das expressões tradicionais de uma L2 a partir de uma perspetiva teórica sociocultural e investiga o efeito da relação entre forma e significado na utilização de expressões pragmáticas da L2. Ren (2014) realiza uma investigação longitudinal num contexto de estudo no estrangeiro para explorar o processo cognitivo dos aprendentes de L2 e a sua expressão do ato de fala de recusa em inglês em situações de estatuto igual ou desigual, sugerindo que os aprendentes devem prestar mais atenção aos fatores sociopragmáticos. Riddiford & Holmes (2015), no seu estudo sobre o desenvolvimento da competência sociopragmática entre imigrantes, salientam que as expressões inadequadas dos aprendentes não implicam uma falta de consciência suficiente das formas ou estilos apropriados, mas sim que podem ter uma visão diferente do que é apropriado expressar numa determinada situação.

Embora os estudos acima referidos tenham defendido a importância da consciência metapragmática para melhorar a competência pragmática dos aprendentes, existem também outros que exploram o desenvolvimento da consciência metapragmática

dos aprendentes em diferentes contextos a partir de uma perspectiva teórica sociocultural ou de uma perspectiva concetual do ensino da pragmática (e.g., van Compernelle & Henery, 2014; Henery, 2015; van Compernelle *et al.* 2016; Cheng, 2016). Por exemplo, van Compernelle & Henery (2014) discutem a aprendizagem dos conceitos de autoexpressão, distância social e estatuto social no sistema de pronomes francês e argumentam que, à medida que a compreensão dos pronomes pelos aprendentes se tornou progressivamente mais profunda e sistemática, a sua sensibilidade para manter as relações sociais aumentou ainda mais. Do mesmo modo, Henery (2015) observa o desenvolvimento da consciência metapragmática de dois alunos durante um semestre de estudo no estrangeiro e conclui que a assistência prestada pelo especialista contribuiu grandemente para a melhoria da consciência metapragmática de um dos alunos. Por seu turno, Cheng (2016) prova que as interações autênticas em L2 têm algum valor pedagógico para aumentar a consciência dos aprendentes em relação aos fatores contextuais e às expressões pragmáticas correspondentes.

Os estudos mencionados fornecem uma inspiração: primeiro, a investigação sobre os processos cognitivos esclarece as razões que levam os aprendentes a produzir determinadas reflexões e as fontes do seu conhecimento pragmático; em segundo lugar, uma vez que o planeamento interno dos aprendentes influencia de alguma forma as suas escolhas pragmáticas, torna-se importante dissecar este processo invisível e complexo.

1.4.2 Indicadores de consciência metapragmática

Segundo Verschueren (1999, p. 187), “*language users know more or less what they are doing when using language*”. E salienta que o processo de utilização da língua é o processo de escolha da língua, não só da forma, mas também das estratégias. No processo de fazer escolhas linguísticas, a consciência metapragmática dos utilizadores da língua desempenha um papel muito importante. Verschueren (1999) defende que todas as escolhas linguísticas implicam um certo grau de consciência. Segundo ele, a consciência metapragmática significa a autoconsciência que se manifesta quando os utilizadores da língua escolhem a língua e fazem adaptações. A consciência metapragmática pode apresentar diferentes graus de saliência. E a consciência metapragmática pode ser indicada por alguns marcadores linguísticos. Verschueren (1999) classifica os indicadores de consciência metapragmática em três categorias, que são *shifters*, marcadores (*markers*) e pistas de contextualização (*contextualization cues*). Quanto aos *shifters*, são símbolos indexicais que incluem pronomes pessoais, aspeto,

tempo verbal, modalidade, provas e outras expressões deícticas. Os marcadores sobrepõem-se às denominações, marcadores discursivos, marcadores pragmáticos, partículas discursivas ou partículas pragmáticas, que são sempre utilizados para lidar com indicadores lexicais. E as pistas de contextualização são frequentemente realizadas por marcadores prosódicos, alternância de código ou pistas de *backchannel*⁸. O Quadro 1 resume os indicadores de consciência metapragmática propostos por Verschueren (1999).

Quadro 1. Indicadores explícitos da consciência metapragmática

Tipo	Descrição	Exemplos
Marcadores pragmáticos (<i>Pragmatic markers</i>)	Expressões que indicam como algo deve ser entendido em relação a:	
	(a) conversa envolvente	anyway, okay, even, also, but, however, so, on the contrary
	(b) estatuto epistémico do que se pretende dizer	you know, actually, frankly, undoubtedly, of course
	(c) estatuto probatório do que se pretende dizer	think, believe, suppose, guess, according to
Uso declarado da língua (<i>Reported language use</i>)	(d) especificidade ou precisão do que é dito	sort of, kind of, in a sense, so far as I know
	(a) uso de citações na língua	John <u>said</u> he can't go. He <u>thought</u> he sounded angry.
Comentário metapragmático (<i>Meta-pragmatic commentary</i>)	(b) instâncias ecoicas de utilização da língua	A: I was a bit surprised. B: A bit surprised?
	Comentários situados sobre ou avaliações do uso da língua, que frequentemente envolvem o uso de descritores metalinguísticos, tais como:	
	(a) verbos de ação linguística	Am I <u>complaining</u> ? What are you <u>saying</u> ?
Discursos sociais	(b) categorizados pelas atitudes	That's not <u>very polite</u> . He's a very <u>courteous</u> young man.
	(c) processos de estado emotivo-cognitivo	What are you <u>thinking</u> ? I <u>intended</u> to take a day off tomorrow.
	Elementos de comentário metapragmático que formam quadros de interpretação persistentes	Value placed on not taking oneself too seriously amongst

⁸ O termo "backchannel" foi concebido para indicar que existem dois canais de comunicação que funcionam simultaneamente durante uma conversa: o canal predominante é o do locutor, que dirige o fluxo primário do discurso. O canal secundário de comunicação (ou *backchannel*) é o do interlocutor, que funciona para fornecer continuadores ou avaliações, definindo a sua compreensão e/ou o interesse. Por outras palavras, o termo "backchannel" é utilizado para diferenciar os papéis das pessoas envolvidas numa interação.

	(e que são frequentemente tratados como já não suscetíveis de dúvida ou questionamento)	Australian and British speakers of English; Value placed on closure amongst American speakers of English.
--	---	---

(Fonte: Culpeper & Haugh, 2014, p. 241, tradução nossa)

1.4.3 Classificação

De acordo com Culpeper e Haugh (2014, p. 183), “*Reflection and awareness are very important for understanding meta-pragmatics, but they are different in degree and meaning*”. Com base na sua teoria, existem três tipos de consciência metapragmática: a consciência metacognitiva (*meta-cognitive awareness*), a consciência metarrepresentacional (*meta-representational awareness*) e a consciência metacomunicativa (*meta-communication awareness*).

A consciência metacognitiva refere-se à forma como o indivíduo expressa e regula o seu próprio conhecimento cognitivo, o qual reflete o contexto e a informação partilhada — incluindo quem detém esse conhecimento, em que medida, com que características, se é uma informação nova ou já conhecida, bem como as expectativas dos participantes em relação à consciência reflexiva.

A consciência metarrepresentacional, de acordo com os autores (2014, p. 242), envolve as representações reflexivas dos estados intencionais do eu e dos outros (como nas suas crenças, pensamentos, desejos, atitudes, intenções, entre outros). É a consciência mais importante quando se considera o significado pragmático.

A consciência metacomunicativa refere-se aos interlocutores que utilizam a linguagem para refletir a consciência entre os participantes quando comunicam (Culpeper & Haugh, 2014, p. 239). De um modo geral, o meta-discurso é uma forma de atingir o objetivo da consciência metacomunicativa, que é um fenómeno pragmático e um “meta-nível”. Por outras palavras, nós, com os interlocutores do dia a dia, usamos a língua para comunicar, controlar e avaliar a nossa competência pragmática. Nesse caso, a consciência metacomunicativa é uma prova da consciência metapragmática dos interlocutores.

De acordo com Chen (2020), os pontos fortes e fracos da consciência metapragmática também ilustram o objetivo dos comunicadores enquanto capacidade pragmática, e clarificam a consciência metapragmática, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Diferentes tipos de consciência metapragmática

As dimensões da consciência metapragmática	Definição
Consciência metapragmática sobre o emissor/ remetente? (addresser)	Os comunicadores têm consciência reflexiva da sua própria existência, papel, conceito, intenção, expectativa, desejo, ideia, emoção, atitude, conhecimento, capacidade, entre outros.
Consciência metapragmática sobre o destinatário (addressee)	O comunicador tem consciência reflexiva sobre a existência, o papel, a ideia, a intenção, a expectativa, o desejo, a ideia, a emoção, a atitude, o conhecimento e a capacidade do destinatário e mesmo de terceiros.
Consciência metapragmática de ambas ou de muitas partes na comunicação	Os comunicadores têm uma consciência reflexiva do tipo de relação (esperada) entre si, da familiaridade, entre outros.
Consciência metapragmática da informação	Os comunicadores têm consciência reflexiva sobre a natureza, a intenção, o objetivo, a importância, o valor, a dificuldade, a credibilidade dos acontecimentos de comunicação atuais, ou consciência reflexiva sobre a informação nova e antiga, a situação esperada, o grau de compreensão, entre outros.
Consciência metapragmática do discurso	Os comunicadores têm consciência reflexiva da participação na conversa, da ordem, do formato, da lógica, da clareza, das normas, entre outros.
Consciência metapragmática do código	Os comunicadores têm uma consciência reflexiva da língua (incluindo o estilo), do dialeto e dos recursos não verbais (incluindo gestos, olhos, expressões faciais, emoticons, entre outros) atualmente utilizados.

(Fonte: Chen, 2020, p. 6, tradução nossa)

1.5 Pragmática na Língua Chinesa

Vários pesquisadores chineses que aplicam as teorias pragmáticas clássicas à língua chinesa, consideram-nas insuficientes no seu poder explicativo e defendem a Posição Diferente, sustentando que a pragmática chinesa é diferente da euro-americana. Há apenas dois pesquisadores (Wang 2001; Chen 2005) que defendem a Posição Semelhante.

1.5.1 Posição Diferente

A ideia de que a pragmática chinesa é diferente da pragmática euro-americana pode ter começado com Gu (1990) e, mais tarde, Mao (1994). Gu considera a teoria de Brown e Levinson inadequada, uma vez que a sua abordagem baseada no indivíduo não aborda as restrições normativas que a sociedade impõe aos seus indivíduos. Gu propõe então quatro máximas para explicar a cortesia chinesa (lǐmào, “礼貌”):

There are basically four notions underlying the Chinese conception of *lǐmào*: respectfulness, modesty, attitudinal warmth, and refinement. ‘respectfulness’ is self’s positive appreciation or admiration of other concerning the latter’s face, social status, and so on. ‘Modesty’ can be seen as another way of saying ‘self-denigration’. ‘Attitudinal warmth’ is self’s demonstration of kindness, consideration, and hospitality to other. Finally, ‘refinement’ refers to self’s behaviour to other which meets certain standards. (Gu, 1990, p. 239)

Comparando com Gu, Mao (1994) mostra uma contestação mais direta à teoria de Brown e Levinson. Mao argumenta que a teoria da face de Brown e Levinson é individual, constante e predeterminada, ao passo que o conceito de face para um falante chinês codifica uma imagem respeitável que os indivíduos podem reivindicar para si próprios à medida que interagem com os outros, numa dada comunidade, estando intimamente ligada às opiniões da comunidade.

Chinese face emphasizes not the accommodation of individual ‘wants’ or ‘desires’ but the harmony of individual conduct with the views and judgement of the community. As a public image, Chinese face depends upon, and is indeed determined by, the participation of others. (Mao, 1994, p. 460)

Além disso, Mao propõe que o conceito de face chinesa difere da ocidental também no conteúdo. Enquanto a face euro-americana pode ser composta por faces positivas e negativas, a face chinesa, por outro lado, parece ter um conteúdo relativamente puro. Na cultura chinesa, o conceito de face (*miànzi*) está intrinsecamente ligado às normas sociais e ao estatuto social, destacando-se como um constructo predominantemente relacional e hierárquico, sem uma divisão tão explícita entre as dimensões positiva e negativa como nas culturas euro-americanas (Gu, 1990). Tal como sustenta Mao (1994, p. 460), “it (face) identifies a Chinese desire to secure public acknowledgement of one’s prestige or reputation”.

Os trabalhos de Gu e Mao têm sido frequentemente citados como os principais representantes da Posição Diferente. Desde então, a investigação sobre a pragmática chinesa floresceu, tornando o chinês a língua asiática mais estudada na pragmática. Foi investigada uma grande variedade de atos de fala, por exemplo, telefonar (Sun, 2004), recusar (Liao, 1994; Liao e Bresnahan, 1996), pedir (Lee-Wong, 1994; Skewis, 2003; Yeung, 1997; Rue & Zhang, 2008), responder a elogios (Chen, 1993; Spencer-Oatey & Ng, 2001; Tang & Zhang, 2009), convidar (Mao, 1992), oferecer comida (Chen, 1996) e oferecer e aceitar presentes (Zhu, Li & Qian, 2000). Todas as investigações citadas adotam a Posição Diferente.

Uma série de trabalhos sobre as respostas a elogios chineses, por exemplo, concluiu que os falantes chineses tendem a rejeitar elogios e a denegrir-se a si próprios para expressar modéstia quando respondem a elogios. Uma vez que a rejeição vai contra a face positiva de Brown e Levinson ao discordar do elogiador e a autodepreciação ameaça a face positiva do respondente, o comportamento de resposta a elogios tem sido visto como uma forte evidência da posição de que a pragmática chinesa é essencialmente diferente da pragmática ocidental (Chen, 2010). Dado que se acredita que o grau indireto (*indirectness*) nos pedidos é motivada por considerações de face negativa, tanto Lee-Wong (1994) como Skewis (2003) veem os seus resultados como provas contra Brown e Levinson, particularmente o seu conceito de face negativa. Lee-Wong (1994) encontra poucas provas de indireção no ato de pedido dos seus sujeitos, ou nas suas palavras, “[a]nything that can be expressed directly is preferred” (Lee-Wong 1994, p. 511). Do mesmo modo, Skewis (2003) estuda as diretivas de homens do século XVIII utilizando diádes do romance chinês *Hong Lou Meng* (em português chamado *O Sonho da Câmara Vermelha*) e conclui que os imperativos diretos representam quase 90% das estratégias utilizadas neste romance clássico.

Segundo Chen (2010), a evidência mais forte de que os pesquisadores da pragmática chinesa apoiam a Posição Diferente decorre de estudos sobre o que pode ser chamado de “oferta de benefícios”: oferta de presentes (Zhu *et al.*, 2000), convite para jantar (Mao, 1992, 1994; Tseng, 1996) e oferta de comida num jantar (Chen, 1996), uma vez que todos estes eventos envolvem o locutor a oferecer algo (um presente, um jantar ou comida num jantar) ao interlocutor. Os estudos mostram conclusões semelhantes sobre a estrutura complicada da negociação entre o locutor e o interlocutor. Normalmente, o interlocutor recusa a oferta e, ao longo do processo, diz quanto trabalho o favor deve ter

custado ou custará ao locutor. O locutor insiste em oferecer, enfatizando que a oferta envolve pouco esforço, etc. Este ciclo repete-se várias vezes até o interlocutor acabar por aceitar a oferta. Chen (1996) argumenta que os resultados da investigação constituem provas contra a teoria de cortesia de Brown e Levinson, pois, ao oferecer comida aos hóspedes, os anfitriões chineses estariam a ameaçar a face negativa dos seus hóspedes, restringindo a sua liberdade de ação.

Em suma, o que está subjacente a todos estes estudos em defesa da Posição Diferente é a ideia de que os chineses, sendo uma sociedade coletivista, valorizam a harmonia e a conetividade entre si. Como resultado, presume-se que o discurso dos chineses não é motivado pelo desejo de liberdade (face negativa), mas sim pela procura do respeito do grupo.

This group-orientedness is believed to have led to key notions that underlie the linguistic behaviors of the speakers. It explains the demonstration of warmth and care toward others, as is seen in benefit offering events; it explains modesty, for to denigrate oneself is to elevate others, as is seen in compliment responses; it also explains the lack of indirection in requests, as imposition is believed not to play an important part in Chinese pragmatics. All this has been treated as evidence that Chinese pragmatics is essentially different from its Euro-American counterpart. (Chen, 2010, p. 177)

Estes factos e exemplos corroboram as afirmações que sustentam que a pragmática chinesa é substancialmente diferente da euro-americana.

1.5.2 Posição Semelhante

Ao invés, a posição semelhante é principalmente defendida por dois pesquisadores, Wang (2001) e Chen (2005). Na investigação dos atos de recusa dos falantes nativos de chinês e de inglês, Wang (2001) utiliza a Tarefa de Completação Discursiva, baseada na versão de Blum-Kulka *et al.* (1984, 1989), tratando a distância social, o direito social e a facilidade de comportamento como fatores de controlo a fim de provar a universalidade da teoria de cortesia de Brown e Levinson (1987). Os resultados da sua investigação mostram que tanto os falantes nativos do inglês como os do chinês utilizam três níveis da análise de atos de fala (Blum-Kulka, 1984, 1989; Wood & Kroger, 1994), Ato de Fala Central (*Central Speech Act, CSA*), Ato de Fala Auxiliar (*Auxiliary Speech Act, ASA*) e Microunidade (*Microunit*) nos atos de recusa. No entanto, as duas línguas diferem na utilização específica de cada uma destas dimensões. Existem

principalmente três conclusões de Wang (2001) que importa sublinhar: 1) O grau de diretividade (*directness*) de Brown e Levinson tem uma relação linear com as estratégias de cortesia, ou seja, quanto mais indireto for o discurso, mais polido é. No entanto, nem todos os atos de recusa indireta são polidos. 2) Os três fatores sociais de Brown e Levinson desempenham um papel importante nos atos de fala, mas de formas que não são exatamente as mesmas nas duas línguas. Além disso, a distância psicológica, ou seja, a percepção de afastamento entre os interlocutores, também influencia as mudanças no discurso, assim como as emoções podem ter um papel importante nesse processo. 3) As duas línguas diferem no seu grau de diretividade. Apesar de tanto os americanos como os chineses preferirem a recusa indireta, os chineses são muito mais indiretos.

O artigo de Chen (2005) é uma versão alargada de um discurso proferido na 8.^a Conferência Nacional sobre Pragmática da China, em que revisita o seu artigo de 1996, no qual investiga os atos de fala de oferta de alimentos dos chineses. A principal asserção de Chen é que esses atos de fala estão profundamente enraizados em valores culturais coletivistas, nos quais a oferta de alimentos não é apenas uma expressão de hospitalidade, mas também um meio de reforçar laços sociais e hierarquias implícitas, refletindo a importância da harmonia e da reciprocidade nas interações quotidianas. Chen (1996) salienta que os chineses oferecem sempre alimentos aos seus convidados durante a refeição, a qual é normalmente repetida cerca de quatro vezes. Além disso, os chineses usam sempre as expressões como “Se não comeres mais, não vou ficar contente”. Na sua análise em 1996, Chen considera que, uma vez que Brown e Levinson defendem que a face está no cerne do livre arbítrio, o comportamento dos chineses ao persuadirem os seus convidados a comerem mais e ao obrigarem-nos a encher o estômago de comida é uma ameaça à face negativa dos seus convidados e parece ser muito rude. Por conseguinte, nesta alocução, Chen (1996) concluiu que a universalidade da teoria de cortesia de Brown e Levinson era questionável.

No entanto, Chen (2005) inverte a sua afirmação ao sugerir que não consegue comprovar que o hábito chinês de oferecer comida reflete adequadamente a visão da cortesia positiva de Brown e Levinson. Segundo estes autores,

Unlike negative politeness, positive politeness is not necessarily redressive of the particular face want infringed by the FTA; that is, whereas in negative politeness the sphere of relevant redress is restricted to the imposition itself, in positive politeness the sphere of redress is widened to the appreciation of alter's wants in general or to the

expression of similarity between ego's and alter's wants. (Brown & Levinson, 1987, p. 101)

Os “*wants*”, de acordo com Chen (2005, p.124), encerram o desejo de receber favores, de ser invejado, de ser tratado com carinho, de ser compreendido e escutado, etc. Por outras palavras, na China, o anfitrião oferece repetidamente comida ao seu convidado para mostrar que se preocupa com ele e, por conseguinte, cuida efetivamente da face positiva do convidado.

1.6 Importância da Pragmática no Ensino/Aprendizagem de LE/L2

Por um lado, os aprendentes podem não dominar totalmente as convenções e normas sociais da comunidade-alvo, o que resulta numa falha sociopragmática, porque, segundo Trosberg (1995, p. 46), “[t]he use of specific speech acts has been found to vary with culture”. Por outro lado, os aprendentes podem não utilizar a estrutura linguística adequada na língua-alvo para mapear a força pragmática e, por conseguinte, causar uma falha pragmalinguística. Para realizar um ato de fala com sucesso, são requeridos não só competência linguística, mas também conhecimento sociocultural da comunidade específica.

Quanto à relação entre a língua e a cultura, a autora concorda totalmente com a metáfora de Jiang (2000):

Communication is like transportation: language is the vehicle and culture is traffic light. Language makes communication easier and faster; culture regulates, sometimes promotes and sometimes hinders communication.

In a word, language and culture, as different as they are, form a whole. (Jiang, 2000, p.349)

Por isso, a aprendizagem da pragmática de uma LE/L2 é também uma aprendizagem da cultura da língua-alvo, o que implica que os aprendentes modifiquem a sua própria visão do mundo, incluindo assim as atitudes e a variação etnolinguística enquanto adquirem a pragmática de uma LE/L2. Tal como proposto por Thomas (1995), a identidade linguística e cultural de cada aprendente é geralmente mais bem reconhecida quando este é confrontado com uma realidade diferente. Este facto suscita a necessidade de se concentrar na consciência pragmática na sala de aula de LE/L2.

A consciência pragmática pode ser alcançada através da promoção das ligações dos aprendentes entre o seu conhecimento pragmalinguístico anterior (tanto na sua L1 como na língua-alvo) e a nova informação pragmática que lhes pode ser fornecida. De acordo com a definição de Alcón e Jordà (2008, p.193), a consciência pragmática é “the conscious, reflective, explicit knowledge about pragmatics”. Por conseguinte, a consciência pragmática envolve o conhecimento das regras e convenções subjacentes ao uso adequado da língua-alvo em situações comunicativas específicas.

Como vários pesquisadores afirmam, a consciência pragmática dos aprendentes de LE/L2, manifestada na sua competência de reconhecer e identificar os tipos de atos de fala, é limitada. Por exemplo, a investigação de Kasper (1984) sobre a compreensão pragmática de aprendentes de inglês da língua alemã mostra que a incapacidade de compreender a força ilocutória dos atos de fala poderia ser explicada pela incapacidade dos aprendentes de produzir esses dispositivos ilocutórios em atos de fala indiretos não convencionais. E por esta razão, na parte das implicações para o ensino da LE, Kasper menciona:

Learners should be aware of illocution and discourse function indicating devices, which implies increasing their explicit L2-specific pragmatic knowledge. They should learn to use these devices for prediction about the intended utterance meaning in bottom-up processing, and for testing their predictions generated from higher-order frames in top-down processing. (Kasper, 1984, pp.17-18)

Além disso, o efeito da proficiência linguística na consciência pragmática dos aprendentes de línguas foi analisado por Koike (1989), Cook e Liddicoat (2002) e García (2004). Entre eles, Koike (1989) verifica que os participantes mais proficientes conseguem reconhecer o tipo de ato de fala e compreender a força ilocutória do enunciado melhor do que os participantes com nível mais baixo. A investigação de Cook e Liddicoat (2002) também revela que existe um óbvio efeito de proficiência na interpretação de atos de fala solicitados em diferentes níveis.

García (2004) mostra que existem diferenças relacionadas com a proficiência na identificação de atos de fala. No entanto, García sugere que o conhecimento contextual e a capacidade linguística devem ser vistos como variáveis complementares que interagem entre si na compreensão de atos de fala indiretos. Além disso, sustenta-se que, ao examinar a consciência pragmática dos aprendentes de L2, podemos inferir a

compreensão pragmática dos aprendentes, e pode-se também descobrir fatores linguísticos que contribuem para a compreensão, bem como para melhorar a provisão dessas condições para a compreensão de significados pragmáticos. Isto é particularmente relevante na aprendizagem de uma L2, uma vez que, ao contrário dos falantes nativos, que podem não precisar de reconhecer conscientemente o tipo de ato de fala, a atenção dos aprendentes de uma segunda língua às questões pragmáticas parece desempenhar um papel no desenvolvimento da competência pragmática. García também explica a diferença entre a compreensão linguística e a compreensão pragmática.

What is the difference between linguistic comprehension and pragmatic comprehension? The difference lies in the application of context analysis, following Van Dijk's (1977) model. Pragmatic comprehension includes linguistic comprehension, but it also involves sociolinguistic knowledge and context analysis. In other words, the two types of comprehension involve the same linguistic elements, but pragmatic comprehension involves an added dimension, namely context analysis. (García, 2004, p.3).

Os aprendentes de uma LE/L2 precisam de reconhecer as convenções de atos de fala de uma forma consciente, o que pode determinar a importância da compreensão pragmática na sala de aula de LE/L2. Como consequência da importância mencionada anteriormente para desenvolver a competência pragmática em contextos de aprendizagem, várias investigações baseadas na hipótese de Schmidt⁹ (1993, 2001), que destacam a consciencialização como uma abordagem eficaz para o ensino da pragmática. Segundo essa hipótese, a aquisição de competências pragmáticas exige que os aprendentes percebam conscientemente os elementos pragmáticos em interações reais, permitindo-lhes compreender as normas culturais e linguísticas subjacentes ao uso adequado da língua. Com esta base, o uso de *input* audiovisual autêntico tem recebido uma especial atenção como forma de promover o conhecimento pragmático dos aprendentes, sendo esse conhecimento consciente, referir-se-ia então à consciencialização pragmática. O *input* audiovisual (o uso de vídeo, filmes e televisão, etc.) tem sido considerado útil para abordar o conhecimento de um sistema pragmático e o conhecimento da sua utilização adequada.

⁹ Nas palavras de Schmidt (2001, p.3), "I am particularly concerned with those mental processes that are conscious, under the working hypothesis that SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be".

Vários pesquisadores (*e.g.*, Rose, 2000; Grant & Starks, 2001; Washburn, 2001; Alcón, 2005) sustentam que tanto a consciência pragmalinguística como a consciência sociopragmática são particularmente difíceis para os aprendentes estudarem num contexto de aprendizagem de uma língua-alvo no estrangeiro, o que implica que o material audiovisual autêntico oferece amplas oportunidades para abordar todos os aspetos da utilização da língua-alvo numa variedade de contextos.

The use of video samples of conversational data from television would help students make this transition from simplified language to real-life language and provide a welcome alternative to textbook data. When selecting material for the teaching of various aspects of conversation, language teachers would be well advised to look at locally screened soap operas or dramas for examples of authentic-sounding conversation that is pragmatically appropriate and imitates real-life language. (Grant & Starks, 2001:49)

De acordo com Grant e Starks (2001), o material audiovisual oferece aos professores a possibilidade de escolher os segmentos mais ricos e mais adequados, analisá-los na íntegra e conceber *software* que permita aos aprendentes aceder aos aspetos pragmáticos conforme necessário.

E tal como foi referido em vários estudos sobre a intervenção no ensino da pragmática (*e.g.*, House & Kasper, 1981; House, 1996; Takahashi, 2001), a instrução metapragmática explícita parece ser mais eficaz do que o ensino implícito. No entanto, como defende House (1996) com base numa investigação realizada ao longo de 14 semanas com aprendentes alemães avançados de inglês, a informação metapragmática não se traduz diretamente no desenvolvimento da fluência pragmática em situações de ensino, quando se trata de melhorar o comportamento de resposta dos aprendentes. Independentemente da variedade de instrução, ou seja, dar a informação metapragmática ou não, responder adequadamente continua a ser o problema mais marcante destes alunos de nível avançado. Na aula de línguas, é difícil combinar a transmissão de conhecimentos metapragmáticos aos alunos com a conversão desses conhecimentos numa forma de representação processual, o que leva muito mais tempo do que 14 semanas. No entanto, House propôs que a informação metapragmática é essencial para contrariar a transferência pragmática negativa e para promover a utilização de um repertório mais variado e mais potente a nível interpessoal de diferentes atenuadores, estratégias discursivas e realizações de atos de fala, aumentando assim a fluência pragmática dos aprendentes. Ou

nas suas palavras, “it is better to know what one is doing than simply to be doing what one is doing” (House, 1996, p. 250).

No entanto, há também várias investigações (Fukuya & Clark, 2001; Martínez-Flor, 2004; Alcón, 2005) que têm como objetivo provar se a interiorização de formas pragmáticas pelos aprendentes pode ser melhorada mesmo em condições implícitas. Izumi (2002) propõe uma sugestão de utilização de uma combinação de técnicas implícitas (*e.g.*, negrito, maiúsculas ou sublinhado) para ajudar os alunos a aperceberem-se das características-alvo. De acordo com esta sugestão, Martínez-Flor (2004) utiliza uma combinação de técnicas implícitas para analisar o efeito do ensino explícito e implícito no ato de fala da sugestão. Os resultados demonstram que tanto os grupos de tratamento com instrução implícita como com instrução explícita tiveram melhor comportamento do que o grupo de controlo na consciencialização e produção do ato de sugestão.

Além disso, o estudo de Alcón (2005) também mostra uma vantagem dos aprendentes instruídos de forma explícita e implícita em relação aos não instruídos na sua consciencialização e produção do ato de pedido. No entanto, Alcón indica a necessidade de considerar o efeito retardado do ensino explícito e implícito na aprendizagem pragmática em investigação futura.

1.7 Perspetivas Teóricas na Investigação da Pragmática de LE/L2

Existem quatro perspetivas teóricas principais na investigação empírica relacionada com o domínio da pragmática no ensino/aprendizagem de LE/L2, nomeadamente, a Teoria do Terceiro Lugar, a Teoria da Identidade e Investimento, a Teoria da Socialização da Linguagem e a Teoria Sociocultural. Esta secção inclui a revisão literária da definição e do significado destas teorias, bem como a discussão relevante no contexto da investigação pragmática.

1.7.1 Terceiro Lugar

Os debates sobre a “terceiridade” (*thirdness*), o terceiro lugar (*third place*) e a terceira cultura (*third culture*) abrangeram os domínios da semiótica, da filosofia, e da crítica literária e dos estudos culturais (Bakhtin, 1981; Bhabha, 1994; Kramsch, 1993), e trouxeram muitas inspirações para o desenvolvimento de teorias relacionadas com o

ensino/aprendizagem de LE/L2. Sob a influência do pensamento pós-modernista, a teoria do terceiro lugar, proposta por Claire Kramsch em 1993, tenta quebrar as dicotomias na comunicação linguística (*i.e.*, o “indivíduo” e a “sociedade”, o “eu” e o “outro”, o “falante nativo” e o “falante não nativo”, e a “primeira cultura” e a “segunda cultura”), e definir o lugar entre a língua/cultura nativa e a língua/cultura-alvo como o “terceiro lugar” (ou “terceiro espaço”). Trata-se de um espaço simbólico no qual as partes comunicantes criam um meio-termo através da exploração e da negociação (Bhabha, 1994). Este espaço não é singular, estável e homogêneo, mas dinâmico, contraditório e conflituoso. A teoria do terceiro lugar redefine a distribuição e a relação de poder na língua e na cultura, rompendo com as posições de centro e de periferia dos falantes nativos e dos aprendentes de LE/L2 e defendendo que os contextos multiculturais sejam considerados como recursos e privilégios valiosos para um diálogo igual e equilibrado. Os professores de LE/L2 devem respeitar as escolhas independentes dos aprendentes e ajudá-los a compreender e conhecer diferentes culturas de uma forma equilibrada e desenvolver conjuntamente diferentes competências linguísticas e comportamentos culturais, a fim de reforçar a consciência cultural de uma forma global.

Kramsch continua a desenvolver esta teoria no seu livro *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*, publicado em 2009. Segundo a investigadora, o terceiro lugar é caracterizado por uma natureza processual, centrando-se nas relações entre as coisas. A “terceiridade” é construída no espaço e no tempo através dos hábitos, na qual podemos perceber um continuum de acontecimentos, descobrir e extrair padrões a partir deles, construir e negociar significados e moldar identidades tanto do primeiro como do segundo lugar (Kramsch, 2009: 234). Em suma, o que a teoria do terceiro lugar sublinha é que, no processo de comunicação e de interação multiculturais, os aprendentes e utilizadores de uma LE/L2 trabalham em conjunto para construir um meio-termo entre culturas diferentes, defendem a inovação cultural e encaram as identidades multiculturais e as personalidades compostas interculturais resultantes de uma forma justa e racional.

No contexto atual, multilingue e multicultural, a teoria do terceiro lugar oferece aos pesquisadores chineses uma perspectiva subversiva e inovadora. Por exemplo, existem alguns professores chineses (*e.g.*, Yang, 2016; Ye, 2012) que sugerem que o ponto de partida para a aprendizagem de uma LE/L2 e a sua cultura é compreender a primeira cultura e salientam que a comunicação linguística se baseia na competência cultural.

Além disso, a teoria defende que os aprendentes de uma LE/L2 aplicam com tato os seus conhecimentos linguísticos, culturais e pragmáticos, mobilizam ativamente a sua competência pragmática, escolhem de uma forma consciente e autónoma as suas estratégias pragmáticas, utilizam a língua do “outro” como meio para exprimir os seus próprios pontos de vista e estabelecem e contrastam de uma forma crítica as ligações entre diferentes línguas, de modo a moldar continuamente a sua própria língua. Por conseguinte, a teoria do terceiro lugar pode explicar bem as características da produção pragmática dos aprendentes de LE/L2 no processo de comunicação real e a razão pela qual fazem tais escolhas. Embora alguns estudos empíricos sobre pragmática de LE/L2 tenham demonstrado que o *output* pragmático dos aprendentes difere das normas da sua língua materna e da língua-alvo (Blum-Kulka, 1991; Cenoz, 2003; Ishihara & Tarone, 2009) e que reflete as suas próprias características transculturais, não exploraram os mecanismos subjacentes à emergência de tais características.

Kramersch (2006) apresentou uma ideia transformadora na linha da teoria do terceiro lugar, nomeadamente que a competência comunicativa no domínio do ensino de LE/L2 deveria ser substituída pela competência simbólica mais complexa e multifacetada, cuja definição e as conotações foram sistematicamente expandidas, aprofundadas, elaboradas e exploradas numa série de importantes discursos académicos subsequentes (Kramersch & Whiteside, 2008; Kramersch, 2009, 2013, 2014). A pesquisadora argumenta que a definição inicial da competência comunicativa de Hymes (1972) era demasiado restrita e que o objetivo de melhorar a eficiência do ensino de LE/L2 era demasiado instrumental, porque na era de elevada globalização, a necessidade de comunicação vai muito além do objetivo singular de “eficiência”. Já não é provável que os aprendentes comuniquem com pessoas que falam apenas uma língua, mas com pessoas que cresceram em vários países, ou que são mesmo multilingues em culturas supranacionais e multinacionais. Os seus valores e ideologias são tão diversos que a comunicação pode nem sempre ser bem-sucedida se as partes comunicantes apenas tiverem conhecimentos e competências linguísticas, mas não compreenderem e apreciarem plenamente as intenções comunicativas umas das outras. Ou seja, na atual sociedade global, existem muitas desigualdades em termos de identidades económicas e nacionais, e as diferenças religiosas e ideológicas no mundo são cada vez maiores. No contexto deste desenvolvimento social, a abordagem comunicativa no ensino de LE/L2 já não pode compensar a enorme lacuna histórica e cultural provocada por estas desigualdades e diferenças. Para conhecer e compreender os outros, é preciso e

fundamental conhecer não só o seu “passado” e o seu “futuro” imaginado, mas também a forma como se posicionam no seu “presente”.

Do mesmo modo, as formas simbólicas não são meramente palavras e estratégias comunicativas à superfície da língua, mas sim experiências corporais, ressonâncias emocionais e imaginação moral com significado abstrato. Por conseguinte, o ensino de LE/L2 não deve apenas ensinar os aprendentes a trocar informações com precisão com falantes nativos, mas também desenvolver a sua capacidade de controlar e gerir o sistema simbólico, ou seja, a competência simbólica. Isto exige que os aprendentes sejam capazes de produzir e trocar confortavelmente “bens simbólicos” (*symbolic goods*) no atual ambiente globalizado, complexo e dinâmico, que consiste em três elementos principais (Kramsch, 2006, p. 251): produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e forma como significado (*form as meaning*). A introdução da competência simbólica reflete a tendência da globalização e do multiculturalismo, redefinindo os objetivos do ensino/aprendizagem de LE/L2, incorporando a reflexão filosófica nos aspetos instrumentais da educação linguística e colocando maiores exigências e desafios aos professores e aprendentes.

Kramsch e Whiteside (2008, pp. 664-666) realizaram uma análise de conversação e análise textual das produções orais de vários multilingues em cenários multiculturais, utilizando a teoria dos sistemas dinâmicos complexos e o conhecimento da sociologia interativa, o que contribuiu para esboçar e aprimorar ainda mais os elementos essenciais da competência simbólica necessária em contextos multilingues, que incluem:

- (1) Subjetividade ou Posicionamento Subjetivo, *i.e.*, em diferentes espaços simbólicos, as línguas usadas pelos comunicadores conferem-lhes diferentes posições. Os multilingues têm uma consciência aguçada da natureza corporificada da linguagem e da emoção sedimentada.
- (2) Historicidade ou Compreensão das Memórias Culturais Evocadas pelos Sistemas Simbólicos.
- (3) Performatividade ou Capacidade de Realizar e Criar Realidades Alternativas.
- (4) Reenquadramento, *i.e.*, a capacidade de compreender e gerenciar formas sociais como confiança, legitimidade, seriedade e inovação entre as partes comunicantes em uma situação de comunicação.

Verifica-se que a conotação de competência simbólica foi ampliada e alargada, defendendo que, em contextos multilingues, as partes comunicantes têm de ter em conta a historicidade e a subjetividade da outra parte e que os acontecimentos e os eixos espaciais no estado estático têm de ser reposicionados num sistema dinâmico complexo. Este ponto de vista traz uma nova perspectiva ecológica à interação linguística em contextos multilingues. Neste sentido, os agentes de ensino, como professores de LE/L2, devem prestar atenção à percepção incorporada dos aprendentes, à memória cultural e ao poder que advém da ressignificação da força ilocutória ou performativa na realização de atos de fala (Kramsch & Whiteside, 2008, p. 667). No quadro do conceito de poder simbólico, como pesquisadores, devem ser capazes de localizar o seu papel discursivo num espaço multilingue e pluralista através de uma perspectiva multidimensional. Já para os aprendentes de LE/L2, a competência simbólica é uma forma de pensar através da qual as pessoas podem criar múltiplas possibilidades, pelo que adquirir e possuir competência simbólica requer uma acumulação a longo prazo. As pessoas com competência simbólica são capazes de se verem a si próprias através da história incorporada e da subjetividade de si próprias e dos outros. No entanto, não existem atualmente estudos empíricos no domínio da pragmática de LE/L2 que tenham sido conduzidos utilizando o quadro da competência simbólica.

1.7.2 Identidade e Investimento

Em 1995, Norton publicou o seu primeiro estudo sobre identidade, investimento e comunidade imaginada, que é considerado uma base teórica da linguística aplicada (Block, 2007; Kramsch, 2013; Miller & Kubota, 2013; Ortega, 2009; Swain & Deters, 2007). Norton introduziu o conceito de “investimento” para quebrar as dicotomias tradicionais da identidade do aprendente (bom *vs.* mau, tímido *vs.* confiante, introvertido *vs.* extrovertido). Os aprendentes negociam, constroem e reconstroem diferentes identidades em diferentes contextos de aprendizagem, fazendo diferentes níveis de investimento e, por conseguinte, obtendo diferentes resultados de aprendizagem.

The notion [investment] presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own social identity, an identity which is constantly changing across time and space. (Norton, 1995, p. 18)

No seu artigo, Norton baseou-se, nomeadamente, na conceção de Weedon (1997) sobre a “identidade social” ou a “subjatividade”. Influenciado pela teoria de Weedon, Norton defende que a investigação sobre a aquisição de L2 deve centrar-se nas relações de poder no processo de aprendizagem, no ambiente físico e no consentimento ou rejeição do direito de falar por parte do aprendente, sob a influência de fatores como a sua raça, características raciais, género, classe social e orientação sexual. Assim, a definição de identidade de Norton sublinha a sua natureza dinâmica e mutável, argumentando que os direitos não são estáticos ou pré-determinados, mas antes construídos no decurso das interações interpessoais e associativas entre as partes do encontro. Além disso, as relações de direitos podem facilitar ou limitar a negociação da identidade dos aprendentes na sala de aula ou na comunidade. O investimento depende da relação sociocultural entre o aprendente e a língua-alvo e do grau de necessidade de praticar a língua-alvo. Quando os aprendentes investem numa língua-alvo, estão conscientes de que podem aumentar o seu capital cultural e os seus direitos sociais ao dominarem essa língua. Com o avanço da tecnologia e a crescente mobilidade do estatuto social, das profissões, etc., a ideia de investimento torna-se gradualmente uma interação de identidade, ideologia e capital (Darvin & Norton, 2015).

Dado que a língua é uma prática social ideologicamente definida, o investimento dos aprendentes na língua que aprendem não é apenas influenciado pela ordem social dinâmica, mas as diferenças individuais também são suscetíveis de desempenhar um papel fundamental. Por outras palavras, a ideologia de um indivíduo está indissociavelmente ligada ao seu investimento na aprendizagem de línguas. O capital é um tipo de poder, tanto físico e económico, como social e cultural (Bourdieu, 1986). Quando um determinado tipo de capital é aceite pelo público, torna-se capital simbólico. Quando os aprendentes vão para o país-alvo para aprenderem ou comunicam na Internet, transportam capital, como competências linguísticas e relações sociais. Por sua vez, quando os aprendentes entram num novo espaço, isso significa não só que precisam de aprender uma nova língua e estabelecer novas relações interpessoais, mas também que precisam de transformar o seu antigo capital para se adaptarem ao novo ambiente, ou que os antigos e os novos capitais estão em forte conflito devido à sua recusa em se adaptarem ao novo ambiente. É importante notar que os professores não devem encarar o capital antigo dos aprendentes como um obstáculo à sua aprendizagem da nova língua (Darvin & Norton, 2015).

A maioria dos estudos empíricos sobre a teoria da identidade e do investimento de Norton centra-se nos aprendentes e nos seus contextos de aprendizagem. Por exemplo, McKay & Wong (1996) utilizam a teoria do investimento para explicar as diferenças no desenvolvimento da língua inglesa de quatro alunos do ensino secundário da Califórnia (falantes nativos de chinês); Skilton-Sylvester (2002) investiga o grau de investimento linguístico de quatro estudantes adultas cambodjanas em sala de aula de inglês nos Estados Unidos; Potowski (2004), Bearse e de Jong (2008) centram-se no investimento dos aprendentes num programa de imersão espanhol-inglês; e Haneda (2005) recorre à teoria do investimento para decifrar o investimento de dois estudantes universitários americanos que frequentavam uma aula avançada de literatura japonesa. Isto mostra que a teoria do investimento tem algum poder explicativo no domínio da aprendizagem de LE/L2.

Com o contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento da teoria do investimento identitário, os estudos empíricos relevantes e o seu enfoque tornaram-se cada vez mais ricos, centrando-se tanto nos aprendentes, como nos estudantes internacionais (*e.g.*, Benson *et al.*, 2012), nas línguas francas (*e.g.*, Cogo & Dewey, 2012; de Costa, 2012) e nos aprendentes de herança (*e.g.*, He, 2014; Maloney & de Costa, 2017), abrangendo também a investigação sobre a identidade do professor (*e.g.*, Barkhuizen, 2017; de Costa & Norton, 2016). Os tópicos de investigação abrangem a identidade racial (*e.g.*, Anya, 2011), a classe social (*e.g.*, de Costa, 2010; Norton, 2013), entre outros. Por exemplo, Kim (2014) investiga trinta estudantes coreanos residentes nos EUA para explorar o impacto da sua situação de investimento em inglês nas suas escolhas pragmáticas através de questionário, tarefa de completção discursiva, *role-play* e entrevista. A sua investigação sugere que o investimento dos estudantes internacionais na aprendizagem do inglês muda à medida que continuam a negociar e a construir as suas identidades nos Estados Unidos e que estas variáveis afetam diretamente as suas escolhas pragmáticas.

Estes estudos explicam as razões pelas quais os aprendentes com identidades diferentes investem de forma diferente na aprendizagem de LE/L2. Um ponto de preocupação é que a identidade não só desempenha um papel importante no investimento na aprendizagem de línguas, como também tem implicações significativas nas escolhas pragmáticas. Embora a teoria da identidade e do investimento tenha sido amplamente utilizada na comunidade académica internacional, poucos académicos na China a aplicaram para interpretar tópicos relacionados com a pragmática de LE/L2.

1.7.3 Socialização da Linguagem

A socialização da linguagem refere-se ao processo pelo qual uma criança ou um aprendente inicial é socializado através da aprendizagem de formas linguísticas, aceitando os valores, estilos de comportamento e costumes sociais correspondentes. O conceito foi proposto por Schieffelin da Universidade de Nova Iorque e por Ochs da Universidade do Sul da Califórnia (Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986). O processo de socialização da linguagem é um processo interativo em que a criança ou o aprendente adulto inicial não aceita passivamente formas linguísticas, mas constrói ativamente os seus valores e comportamentos.

A socialização da linguagem é um campo transversal multidisciplinar que envolve várias disciplinas, como a linguística, a sociologia, a antropologia e a psicologia, herdando dos primeiros antropólogos, como Sapir (1921) e Whorf (1956), que defendiam que as crianças desenvolvem as suas próprias perspectivas sobre o mundo enquanto adquirem a linguagem. A partir da sua base psicológica, a investigação sobre a socialização da linguagem é profundamente influenciada pela teoria da aprendizagem de Vygotsky (1962, 1978), que sublinha o papel central da utilização da língua em atividades comunicativas no desenvolvimento do funcionamento mental, e vê o processo de aquisição da língua como um *scaffolding* que liga a sociolinguagem à psicolinguagem, e o aprendente como um participante ativo em tarefas sociocognitivas complexas, o que desempenha um papel importante na formação da teoria da socialização da linguagem. Além disso, o desenvolvimento da ecolinguística, enquanto abordagem interdisciplinar que analisa a relação entre língua, ambiente e sociedade (Fill & Mühlhäusler, 2001; Steffensen & Fill, 2014), também fornece uma base teórica para os estudos da socialização da linguagem. Os componentes do ecossistema linguístico estão interligados, interdependentes e interativos. A função comunicativa da língua não pode ser realizada se for desligada do contexto situacional específico e do ambiente sociocultural. Com base nesta ideia, os investigadores da ecologia linguística defendem a análise e o estudo da língua a partir da interdependência entre a língua e o ambiente, e consideram a aprendizagem da língua e a adaptação social e cultural como o mesmo processo, ou seja, o processo de socialização dos indivíduos.

As primeiras investigações sobre a socialização da linguagem centraram-se nos aspetos mais antropológicos da aquisição da L1, do desenvolvimento infantil, etc. (Ochs, 1986; Schieffelin, 1990). À medida que a teoria foi evoluindo, a investigação foi-se

alargando gradualmente às áreas de investigação do bilinguismo, do multilinguismo e da aquisição de LE/L2 (Lønsmann, 2017; Uzum, 2017). Nos últimos anos, um novo tópico na investigação sobre a socialização da linguagem, a socialização pragmática, em que as crianças aprendem a usar a língua de uma forma adequada para tarefas comunicativas em contextos socioculturais específicos (Blum-Kulka, 1997), veio clarificar a relação entre a aquisição da língua e o desenvolvimento da competência sociocultural.

A maioria dos estudos empíricos relevantes baseia-se em observações e análises da vida quotidiana. Por exemplo, Burdelski (2010) documentou a aquisição de expressões de cortesia por crianças japonesas em idade pré-escolar ao longo de um ano e descobriu que elas aprenderam a usar as expressões enquanto aprendiam a expressar verbalmente emoções como bondade e simpatia para com os outros, o que é crucial para se tornarem membros social e linguisticamente competentes da comunidade. Song (2009), por seu turno, observou que, nas famílias coreanas que imigraram para os EUA, as mães coreanas ensinavam os seus filhos a usar honoríficos para com as crianças mais velhas dos seus pares, incitando-os, demonstrando-os e corrigindo-os, para que apreciassem a natureza classista da cultura coreana em termos de superioridade e inferioridade das crianças mais novas e mais velhas. No entanto, as crianças não interiorizam automaticamente as opiniões dos outros no processo de socialização da linguagem, mas participam ativa e seletivamente no processo de construção da sociedade. Algumas crianças recusam-se a usar os termos honoríficos para se dirigirem a amigos mais velhos, de modo a refletir a sua subjetividade. Assim, é evidente que o processo de socialização pragmática é uma via bidirecional e que o papel dos aprendentes na construção da cultura social deve ser igualmente valorizado.

A socialização pragmática envolve não só o contexto da língua materna, mas também ambientes bilíngues e multilíngues. É o grupo de pessoas que vive o processo de socialização pragmática não se limita às crianças, mas inclui também adultos que entraram inicialmente noutros países para viver e estudar. Li (2000) estudou uma imigrante chinesa que vivia nos Estados Unidos e acompanhou as suas interações com os seus “seniores” no ambiente de trabalho na língua-alvo, tendo verificado que esta comunicação direta a ajudou a produzir atos de fala de pedido na língua-alvo de uma forma mais adequada e acelerou a sua socialização pragmática. Gunnarsson (2009) estudou o desenvolvimento da competência linguística dos estrangeiros que trabalham na Suécia e verificou que eles não só melhoraram a sua adequação linguística, como também

se integraram no ambiente de trabalho sueco. Diao (2016) gravou as conversas no dormitório de três estudantes americanas que vieram para a China e descobriu que duas das estudantes utilizavam os auxiliares finais chineses, como “*ah*” (“阿”) e “*yah*” (“呀”), para refletir um tom delicado e indicar a sua identidade feminina. Durante a sua experiência na China, elas adquiriram a língua chinesa e as práticas sociais e culturais subjacentes à língua.

Existem numerosas e relevantes investigações atuais sobre a socialização pragmática. Em primeiro lugar, os alvos de investigação envolvem crianças nativas e imigrantes, mas também incluem adolescentes, imigrantes adultos e estrangeiros, e consideram tanto os aprendentes como os trabalhadores. Segundo, as línguas de interesse não se limitam ao inglês, o japonês, o chinês, o coreano, o que também tem merecido a atenção dos pesquisadores. Por último, os estudos não só examinam o impacto sociocultural no desenvolvimento da aprendizagem das línguas e da competência comunicativa das crianças ou dos aprendentes, como também refletem o seu papel na construção sociocultural. No entanto, ainda existem deficiências óbvias nas investigações atuais. Na maior parte dos estudos, as estruturas culturais e sociais são consideradas estáticas, bem como os parâmetros relevantes, ignorando a interação dinâmica entre a língua e a cultura. A investigação dura geralmente vários meses ou mesmo anos, durante os quais as mudanças socioculturais no país da língua-alvo e os conhecimentos socioculturais e as normas de comportamento que se espera que os aprendentes bilíngues ou multilíngues adquiram mudam, e uma visão estática da cultura será inevitavelmente enganadora para a aquisição da língua pelos aprendentes. Por conseguinte, no futuro, os investigadores devem prestar mais atenção à interação entre língua e cultura e explorar o processo dinâmico bidirecional da socialização pragmática.

1.7.4 Teoria Sociocultural

A ideia holística da teoria sociocultural (TSC) deriva de Vygotsky (1978), que defende que a mente humana é criada pela atividade prática, pela consciência e pelo ambiente físico, e que, como parte de um todo, os três elementos estão contidos e integrados uns nos outros. Os indivíduos estão inseridos num contexto social e estão ligados à sociedade através da regulação da família e de outras associações, em vez de formarem uma simples ligação com a sociedade diretamente. As ideias materialistas dialéticas da TSC derivam do marxismo, que defende que a mente e o corpo são um só e o mesmo, e que a mente não pode existir separada do corpo, mas é antes uma parte da

existência do corpo. Os seres humanos não existem independentemente da sociedade, mas estão interligados com diferentes relações sociais e são regulados por várias coisas materiais. A atividade humana no mundo é parte da atividade do próprio pensamento. A TSC, por outro lado, deriva as suas ideias dialéticas de Feuerbach, Hegel e Marx, e argumenta que o que distingue os seres humanos das outras espécies é o facto de, através da sua atividade prática, os seres humanos criarem e modificarem o ambiente material em que vivem, e que, no processo de mudança do mundo, também se mudam a si próprios. Com base nisto, Vygotsky (1978) sugere que a cognição humana se baseia em processos de pensamento fisiológicos, mas é regulada pelo ambiente sociocultural (incluindo atividades socioculturais, produtos socioculturais, relações sociais, etc.) no processo de formação de funções de pensamento superiores, o que significa que o pensamento humano não pode ser separado da prática social.

A TSC inclui o aspeto social e o cultural, mas não é um estudo sobre a sociedade nem sobre a cultura, mas está associada à terceira geração de investigação psicolinguística. As duas primeiras gerações de investigação psicolinguística centram-se no processamento da linguagem e no processamento, compreensão e produção de frases pelos aprendentes de línguas, respetivamente, o que está basicamente divorciado da prática comunicativa do indivíduo no contexto sociocultural. A terceira geração de psicolinguistas, por outro lado, quebrou as limitações das duas gerações anteriores, deslocando o foco da investigação do processamento de frases e da compreensão de textos para o desenvolvimento do pensamento dos aprendentes durante o processo comunicativo, especialmente a regulação da linguagem em atividades sociais e de pensamento humanas específicas (Vygotsky, 1978). Nesta perspetiva, a linguagem tem um efeito moderador nas atividades sociais humanas, enquanto o desenvolvimento do pensamento humano é também moderado pela fala no processo comunicativo.

O antecessor da TSC foi a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky e pela escola de estudiosos e discípulos de Vygotsky. Wertsch propôs a TSC, em 1985, para substituir a terminologia original, argumentando que a mente humana se desenvolve ao envolver-se e apropriar-se de alguma forma de condicionamento cultural que está incorporado nas atividades sociais. A TSC sugere que o desenvolvimento cognitivo humano ocorre primeiro ao nível inter-cerebral (*i.e.*, na interação humana) e depois ao nível intra-cerebral (*i.e.*, dentro do cérebro do indivíduo). Ou seja, o desenvolvimento humano está ligado à atividade, sendo que a interação desempenha um papel importante

na aprendizagem das línguas, pelo que a aprendizagem é um termo social (Lantolf & Thorne, 2006), e a interação é um pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Donato & McCormick, 1994). É importante notar, no entanto, que a TSC, embora se concentre na dimensão social, continua a preocupar-se com o estudo dos processos psicológicos, com o estudo das interações em três áreas: a psicologia humana, o contexto sociocultural e os artefactos culturais que têm um efeito moderador nas funções cognitivas ou de pensamento humanas.

As três principais subteorias da TSC incluem a mediação, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a internalização. No que diz respeito à mediação, Vygostsky vê o processo de pensamento superior como o resultado da interação de atividades mediadoras, e classifica a mediação em três categorias principais, nomeadamente, instrumentos materiais, instrumentos mentais e mediadores. Os instrumentos materiais atuam diretamente sobre os objetos na natureza e afetam indiretamente os processos mentais humanos. Além disso, os instrumentos materiais não existem de forma independente, mas pressupõem a partilha de ideias, a condução de interações humanas e a emergência de representações simbólicas por parte dos seres humanos. Ao contrário dos materiais, os instrumentos mentais atuam sobre os processos mentais dos próprios seres humanos. A mediação simbólica é um tipo de instrumentos mentais avançados que inclui linguagens naturais e artificiais, bem como sistemas de símbolos culturais de diferentes épocas e países. Os instrumentos simbólicos atuam não só sobre o mundo exterior, mas também sobre o próprio ser humano, promovendo o seu próprio desenvolvimento cognitivo. Com a ajuda de instrumentos simbólicos, os seres humanos podem realizar muitas atividades mentais complexas e abstratas. Os mediadores incluem geralmente os pais, os professores ou outros adultos, que desempenham o papel de intermediários que transmitem a cultura e conduzem o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Não só fornecem às crianças materiais de aprendizagem ricos e criam um ambiente de aprendizagem favorável, como também desenvolvem o pensamento das crianças e a sua capacidade de resolver problemas de forma autónoma. É de salientar que os instrumentos materiais, os instrumentos mentais e os mediadores não funcionam de uma forma independente, mas interpenetram-se e complementam-se.

A regulação, por outro lado, é também uma forma de mediação. Através da participação em atividades sociais e da interação com os outros, as crianças aprendem gradualmente a linguagem, as regras de comportamento e as normas morais da

comunidade social e utilizam-nas para regular o seu próprio comportamento. Em geral, o desenvolvimento das formas de regulação das crianças passa por três fases: regulação do objeto, regulação do outro e autorregulação, que são semelhantes à mediação material, ao mediador e à mediação mental, respetivamente. O processo de aprendizagem da criança é um processo de mediação da regulação do outro para a autorregulação.

O desenvolvimento cognitivo humano consiste em duas fases: a fase atual de desenvolvimento mental e a fase de desenvolvimento potencial. De acordo com a explicação de Vygotsky, a ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual, que é determinado pela capacidade de um indivíduo resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é alcançado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. O ensino de LE/L2, por isso, deve centrar-se na ZDP do aprendente, fornecer-lhe conteúdos didáticos com dificuldade, mobilizar plenamente a sua motivação para aprender, realizar o seu potencial e ultrapassar a sua ZDP para atingir o nível de desenvolvimento seguinte e, a partir daí, avançar para a ZDP seguinte.

A ZDP tem sido amplamente utilizada na investigação sobre a aquisição de LE/L2. Muitos pesquisadores chineses investigam o impacto da ZDP no ensino/aprendizagem de LE/L2 e propõem novos modelos para o ensino da compreensão oral, da leitura, da expressão oral e da expressão escrita em inglês. Por exemplo, Wei e Zu (2008) salientam o impacto da teoria ZDP no ensino da expressão oral. Wang (2010) e Xie (2012) acreditam que a teoria ZDP tem um efeito de promoção óbvio no ensino da tradução. Ma (2005) estuda o impacto da teoria ZDP no domínio da produção, tendo concluído que o ensino interativo é muito útil para os alunos aprenderem uma língua estrangeira e que a integração da teoria ZDP no ensino interativo permitirá obter resultados significativos. Xu (2010) menciona que a utilização da teoria ZDP no ensino permite aos professores fazer avaliações dinâmicas das capacidades de produção dos alunos, uma ideia que se centra na natureza dinâmica do desenvolvimento intelectual, por oposição à teoria ZDP de Vygotsky, que é uma medida estática da inteligência. Além disso, Guo (2013) propõe um modelo de ensino hierárquico dinâmico de inglês universitário com base na teoria ZDP, utilizando tecnologias de informação modernas, e verifica a eficácia da aplicação do modelo através de experiências e entrevistas.

A ZDP e alguns dos métodos de ensino dela derivados contribuíram para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de LE/L2, mas ainda existem algumas

limitações na utilização da ZDP na prática pedagógica. Em primeiro lugar, a ZDP é apenas um conceito descritivo e é complexo medi-la de forma precisa e objetiva, tornando difícil controlar com exatidão o conteúdo e a dificuldade do ensino dentro da ZDP. Em segundo lugar, a ZDP apresenta variabilidade individual, o que torna desafiador para o professor compreender a ZDP de cada aluno, dificultando a aplicação da ZDP e a obtenção de benefícios positivos no ensino em grupo. Além disso, a ZDP é dinâmica e situa-se de maneira distinta em diferentes contextos, o que representa um desafio para o professor apreender a tempo. Por conseguinte, na prática pedagógica, é complicado ajustar o conteúdo de ensino e a dificuldade do conhecimento de acordo com o desenvolvimento da ZDP, o que limita a aplicação da teoria da ZDP.

No que diz respeito à internalização, Vygotsky define-a como o processo pelo qual todas as funções mentais superiores dos seres humanos são inicialmente expressas em formas externas e depois transformadas em funções mentais individuais, ou seja, o processo pelo qual as atividades externas são transformadas em atividades internas. De acordo com Lantolf e Thorne (2006), o mecanismo de internalização é conseguido através da imitação. O processo de internalização inicia-se com o discurso social dos outros, que é depois imitado no discurso privado e no discurso interior, para depois se desenvolver na linguagem social do indivíduo. Por conseguinte, no quadro da TSC, o discurso social, a imitação, o discurso privado e o discurso interior podem ser considerados como diferentes expressões do mecanismo de internalização em diferentes fases. É importante notar que a imitação não é apenas repetição, é antes uma forma de absorver o ambiente atual e transformá-lo de acordo com a personalidade e as competências. Os estudos empíricos sobre a teoria da internalização na China são atualmente muito limitados. Alguns combinam-na com conteúdos específicos de aquisição de L2, como a compreensão oral (Wang & Hou, 2010), a expressão oral (Wang & Wei, 2006), a leitura (Huang, 2018; Xiao & Chen, 2018). Além disso, há também estudos que se centram nas diferenças individuais dos aprendentes e o nível de internalização da motivação para a aprendizagem (Li, 2009). Em síntese, os estudos chineses sobre a teoria da internalização, bem como os estudos empíricos, precisam de ser mais desenvolvidos, especialmente no domínio da investigação pragmática.

Síntese

Em suma, este capítulo aborda as definições de pragmática e o seu âmbito de investigação, centrando-se na explicação dos dois conceitos centrais de competência pragmática e consciência metapragmática e apresentando as duas posições das teorias pragmáticas ocidentais na China. Por fim, o capítulo analisa os estudos empíricos relevantes sobre pragmática através das quatro perspetivas teóricas. O capítulo seguinte apresenta especificamente as teorias e estudos empíricos relacionados com a pragmática interlinguística.

Capítulo 2 Pragmática Interlinguística

Introdução

O termo *interlanguage* foi primeiramente introduzido por Selinker em 1972, que o define como a continuação entre a L1 e a L2, ao longo da qual todos os aprendentes passam. Em qualquer ponto desse contínuo, a linguagem dos aprendentes é sistemática, ou seja, regida por regras, e comum a todos os aprendentes, qualquer diferença podendo ser explicada pelas diferenças nas suas experiências de aprendizagem (Selinker, 1972, p. 35). De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991, p. 60), a interlíngua pode ser vista como um processo dinâmico que reflete o desenvolvimento da competência linguística ao longo do tempo,

...a continuum between the L1 and L2 along which all learners traverse. At any point along the continuum, the learners' language is systematic, i.e., rule-governed, and common to all learners, any difference being explicable by differences in their learning experience.

No caso dos aprendentes de L2, a sua interlíngua é sistemática e dinâmica e, segundo Barron (2003), funciona de acordo com uma hipótese incompleta e em desenvolvimento do comportamento apropriado da L2. Embora não seja idêntica nem à L1 nem à L2, a interlíngua partilha as características de ambas.

Quanto à pragmática interlinguística, como um ramo da investigação sobre a aquisição de L2 e um subconjunto da pragmática (Kasper & Blum-Kulka, 1993), é definida como “the study of nonnative speaker’s use and acquisition of L2 pragmatic knowledge” (Kasper, 1996, p. 145). Com base nesta definição, a investigação interlinguística deve centrar-se tanto no “uso” como na “aquisição” do conhecimento pragmático. Por isso, a pragmática interlinguística é um termo geral utilizado para descrever o conhecimento da pragmática e do discurso por parte dos falantes não nativos ou dos aprendentes de LE/L2, a sua aquisição de conhecimento pragmático, a sua compreensão das ações linguísticas e a produção de atos comunicativos da LE/L2, à medida que avançam no seu continuum interlinguístico (Trans, 2004).

2.1 Teoria de Atos de Fala

A Teoria de Atos de Fala (*Speech Act Theory*) é uma abordagem fundamental na pragmática, especialmente no estudo da comunicação interlinguística. Desenvolvida por Austin (1962) e posteriormente expandida por Searle (1969, 1975), essa teoria propõe que a unidade básica da comunicação não são apenas palavras ou enunciados, mas os atos de fala, que podem envolver ações como pedir, recusar, elogiar, pedir desculpas, entre outros. Os atos de fala, como “the basic or minimal units of linguistic communication” (Searle, 1969, p. 16), são uma área importante da investigação em Pragmática, especialmente no domínio da Pragmática Interlinguística. Na literatura sobre aquisição de LE/L2, os atos de fala como recusar têm sido examinados para estudar a competência pragmática dos aprendentes de LE/L2.

A teoria de Austin sobre os atos de fala deriva da distinção entre enunciados constativos e performativos, rejeitando a visão empírica de que a ausência de constativos é equivalente à ausência de significado. Existem muitos discursos com significado na comunicação quotidiana que não são nem verdadeiros nem falsos, por exemplo, os performativos não são verdadeiros nem falsos, mas são significativos e os interlocutores podem agir com base neles. Por isso, pode dizer-se que a distinção entre atos expressivos e performativos é a fonte direta da teoria dos atos de fala de Austin. Por exemplo,

- (1) Aposto que a equipa chinesa de futebol masculino não vai chegar à final do Campeonato do Mundo!
- (2) Tudo o que precisas de fazer é colocar as tuas fichas e vais duplicar o teu dinheiro, garanto-te!
- (3) Aposto dez euros que vai chover amanhã.

Nenhum dos enunciados acima é uma descrição ou um assertivo, mas o locutor está a “agir”, *e.g.*, fazendo uma aposta, uma promessa, um pedido de desculpas ou pronunciando uma sentença. Como estes atos são realizados através da fala (*i.e.*, sob a forma de discurso), Austin refere-se a eles como “atos de fala”. Este ponto de vista é considerado um avanço na linguística.

O argumento básico de Austin é que o discurso das pessoas nunca é apenas uma descrição do estado das coisas ou um assertivo, mas que o discurso em si é um ato de fala, ou seja, uma afirmação de um facto.

Com base nas conclusões de Austin, Searle (1969) desenvolveu a teoria dos atos de fala. Tanto Austin como Searle defendem que qualquer modo de interações verbais envolve atos de fala e que a unidade básica da comunicação linguística não são simples símbolos, palavras ou enunciados, mas atos de fala. Sob certas condições, o enunciado em uso (*i.e.*, o discurso) é o ato de fazer algo com palavras, sendo a unidade básica da comunicação linguística.

Como um tipo de fenómeno pragmático, os atos de fala têm as seguintes características distintivas:

- i. Se um determinado discurso é designado por ato de fala, é necessário ter em conta condições contextuais como o executante (locutor) do ato, a motivação, a intenção e a cultura social do ato, ou seja, que condições devem ser satisfeitas para que um ato de fala seja designado por ato adequado.
- ii. Existem atos de fala realizados com a ajuda de certos verbos performativos, como “avisar”, “pedir”, “aconselhar”, “apostar”, “pedir desculpa”, entre outros.
- iii. Existem também atos de fala realizados de forma indireta, o que se designa por ‘ato de fala indireto’, ou seja, uma função de ato de fala que se realiza sem a explicitação de um verbo performativo. Por exemplo,

(4) Amanhã não estarei no escritório.

- iv. Dependem do contexto pragmático do evento de fala, *i.e.*, podem ser entendidos como uma categoria pragmática e, na análise dos atos de fala, deve-se ter em conta os elementos interativos e sociais da comunicação.
- v. É possível que os atos de fala tenham certos efeitos ou consequências para o interlocutor, *i.e.*, os atos de fala num determinado contexto têm uma função pragmática. Por exemplo,

(5) Pedro: És tão estúpida!

Maria: Isso machuca! Não vou deixar passar isso em branco.

No exemplo (5), o ato de fala de Pedro (chamar Maria de “estúpida”) tem uma consequência pragmática direta: Maria expressa o impacto emocional da ofensa e indica que ela não aceitará esse tipo de comentário sem reação. A resposta de Maria não só expressa como ela se sente, mas também implica uma advertência de que Pedro não deve

continuar com esse comportamento. Assim, Maria realiza um ato de fala de protesto, que é uma resposta à ação anterior de Pedro, com o objetivo de modificar o comportamento dele e fazer com que ele perceba a gravidade de suas palavras.

Segundo Austin (1962), um ato de fala pode ser analisado sob três dimensões distintas: o ato locutório, que envolve a emissão das palavras; o ato ilocutório, que se refere à intenção do locutor ao proferir as palavras, ou seja, ao que ele pretende fazer com elas (como afirmar, questionar, ordenar, entre outros); e o ato perlocutório, que é o efeito que a fala tem sobre o interlocutor, ou seja, a resposta ou reação que gera nele. No uso prático das línguas, existem muitos enunciados que visam apenas veicular informações. Por vezes, apenas se preocupam com condições de adequação, sem necessidade de distinguir entre verdade e falsidade. Por isso, Austin salienta que quando uma pessoa produz um ato de fala, na maioria das vezes, realiza três dimensões de atos de fala ao mesmo tempo: atos locutórios, atos ilocutórios e atos perlocutórios. Entretanto, como o efeito que a fala do interlocutor tem sobre o outro não é totalmente controlável, torna-se difícil estudar o ato perlocutório com precisão. Muitas vezes, o efeito produzido não corresponde à intenção do falante, o que leva à necessidade de distinguir entre o objetivo ilocutório pretendido e o efeito perlocutório realizado (Palrilha, 2009, p. 11). As três dimensões do ato de fala são, na verdade, um todo e não três atos distintos e separados. Por exemplo,

(6) Amanhã vou chegar ao escritório.

Para ser entendido pelo seu interlocutor, o primeiro passo do locutor é produzir o som, formá-lo em palavras e frases, e dizê-lo com a entoação correta, que é a etapa do ato locutório. Ao mesmo tempo, o locutor tem sempre a sua própria intenção ao proferir as palavras, com força ilocutória, como em (6), que exprime a intenção de “prometer” ou “garantir”. Por fim, o efeito ou a reação do interlocutor depois de o locutor ter realizado o ato é ato perlocutório, um discurso que indica que o locutor fez uma “promessa” ou “garantia”, em resultado da qual o interlocutor se sente tranquilizado, e que esta certeza é o resultado ou efeito do ato de fala.

2.1.1 Classificação dos Atos de Fala Ilocutórios

Austin (1962) classificou os atos ilocutórios em cinco categorias, com base nas suas funções gerais. Segue-se uma breve explicação de cada categoria com exemplos.

- i. Atos verdictivos: atos que consistem em dar um veredito ou um juízo, *e.g.*, classificar, avaliar e analisar, cujos verbos performativos poderão ser “condenar”, “absolver” e “decretar”.
- ii. Atos exercitivos: atos de decisão a favor ou contra um curso de ação, *e.g.*, comandar, sentenciar e ordenar, cujos verbos performativos poderão ser “designar”, “ordenar”, “nomear”, “demitir”.
- iii. Atos promissivos: atos que comprometem o locutor com um determinado curso de ação, *e.g.*, prometer, planejar e tencionar, cujos verbos performativos poderão ser “prometer”, “estar decidido a”, “pretender”, “projetar”, “jurar”.
- iv. Atos expressivos: atos que exprimem uma atitude ou opinião sobre uma determinada conduta, sorte ou atitudes dos outros, *e.g.*, agradecer, dar as boas-vindas, pedir desculpa e abençoar, cujos verbos performativos poderão ser “desafiar”, “congratular”, “pedir desculpa”, “dar os pêsames”, “cumprimentar”, “desejar as boas-vindas”, “agradecer”, “deplorar”, “felicitar”.
- v. Atos expositivos: atos que expõem pontos de vista, clarificam usos e referências, ou conduzem argumentos, *e.g.*, negar, perguntar, acreditar e concordar, cujos verbos performativos poderão ser “afirmar”, “negar”, “argumentar”, “concordar”, “dizer”, “relatar”, “identificar”, “informar”.

Searle (1976, pp. 9-19) critica a taxonomia de Austin, salientando que,

(...) there is a persistent confusion between verbs and acts, not all the verbs are illocutionary verbs, there is too much overlap of the categories, too much heterogeneity within the categories, many of the verbs listed in the categories don't satisfy the definition given for the category and, most important, there is no consistent principle of classification.

Searle (1975) sugere que existem doze dimensões que são significativas na diferenciação dos atos ilocucionários. Com base nas suas dimensões, o autor classifica os atos de fala ilocutórios em cinco tipos:

- i. Assertivos: tentativas de representar um estado ou um caso real, ou de comprometer o locutor com a verdade da proposição expressa, *e.g.*, informar, concluir e afirmar.
- ii. Directivos: tentativas de levar o ouvinte a realizar uma ação futura, *e.g.*, ordenar, convidar e aconselhar.

- iii. Compromissivos: tentativas de comprometer o locutor com uma ação futura, *e.g.*, prometer, avisar e garantir.
- iv. Expressivos: tentativas que exprimem as atitudes e emoções do locutor em relação à preposição, *e.g.*, pedir desculpa, felicitar e agradecer.
- v. Declarativos: tentativas de efetuar mudanças imediatas de acordo com a proposta da declaração, *e.g.*, declarar uma guerra, casar com alguém e despedir um empregado.

2.1.2 Condições de Felicidade

Austin (1962) observa que um enunciado performativo precisa de cumprir certas condições que garantam o seu sucesso na transmissão da ação pretendida. Austin chama a estas condições como “*Felicity Conditions*”. Searle (1969, pp. 62-67), com base nisso, desenvolve e alarga as condições de felicidade de Austin e defende que existem cinco regras de utilização do dispositivo de indicação da força ilocutória:

- i. Regra do conteúdo proposicional (Regra 1): certos atos de fala só podem ser realizados com um conteúdo proposicional adequado. Por exemplo, uma condição do conteúdo proposicional para um pedido de desculpas envolve uma ação passada realizada pelo locutor.
- ii. Regra preparatória (Regra 2 e 3): os pré-requisitos do mundo real que devem ser cumpridos para a realização do ato de fala. Além disso, não é óbvio, tanto para o locutor como para o interlocutor, que o locutor irá praticar o ato de fala no decurso normal dos acontecimentos. Por exemplo, para um pedido de desculpas, o locutor deve estar consciente de que a sua ação não beneficia o seu interlocutor.
- iii. Condição de Sinceridade (Regra 4): um ato de fala só é sincero se o orador estiver no estado psicológico que o seu ato de fala exprime. Portanto, para que um pedido de desculpas seja sincero, o locutor deve sentir-se sinceramente culpado ou arrependido pelo que fez.
- iv. Regra essencial (Regra 5): a intenção do orador ao realizar o ato de fala. Uma condição essencial para o pedido de desculpas, por exemplo, é que ele seja considerado como uma expressão de culpa ou arrependimento.

Alguns investigadores (*e.g.*, Austin, 1962; Searle, 1969, 1975) defendem que os princípios de funcionamento dos atos de fala são universais, mas outros (*e.g.*, Wierzbicka,

1985) chamam a atenção para a variação cultural e linguística na concetualização e realização dos atos de fala.

2.1.3 Atos de Fala Indiretos

Searle (1975) propôs a noção de “atos de fala indiretos”. Segundo Searle, os atos de fala diretos mantêm uma relação transparente entre forma e função, ao passo que,

In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. (Searle, 1969, pp. 60-61)

Em relação aos atos de fala indiretos, Searle introduz também as noções de atos ilocucionários primários e secundários. O ato ilocucionário primário refere-se ao ato ilocucionário indireto, que não é realizado literalmente e o ato ilocucionário secundário refere-se ao ato ilocucionário direto, que é realizado no enunciado literal da frase. Ao fazer esta distinção, Searle consegue explicar tanto o significado direto como o indireto de um enunciado. Por exemplo,

(7) Pedro: Este sábado darei uma festa em minha casa. Queres vir?

Maria: Vou visitar os meus pais ao Porto.

Neste exemplo, o ato ilocutório primário (indireto) é a recusa da Maria ao convite do Pedro. O ato ilocutório secundário (direto) é a declaração da Maria de que vai visitar os seus pais ao Porto.

Os atos de fala indiretos são considerados universais em várias línguas por um grupo de estudiosos que afirma que a maioria dos atos de fala indiretos foi observada em diferentes línguas e culturas. De acordo com Brown e Levinson (1987), a universalidade dos atos de fala indiretos decorre do serviço básico que desempenham em relação às estratégias universais de cortesia. No entanto, as críticas (*e.g.*, Escandell-Vidal, 1996; Janney & Arndt, 1993) salientam que existe uma grande variação nas estratégias indiretas entre culturas e que a afirmação da universalidade se baseia apenas em investigação anglo-centrada.

2.2 Ato de Fala de Recusa

De acordo com *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1995), *refuse* significa dizer não a um pedido ou oferta, ou mostrar falta de vontade de aceitar algo oferecido ou de fazer algo que nos é pedido para fazer. Daly *et al.* (2004, pp. 945-964) afirmam que “a refusal is a responsive speech; it is typically the second component in a minimally two-part sequence. The core component of a refusal is a previous request, invitation, offer or suggestion”. Beebe e Takahashi (1989, p. 200) definem uma recusa como “face-threatening acts”. Já no entender de Kline e Floyd (1990, p. 460) recusa é “an attempt to bring about behavioral change by encouraging the other to withdraw his or her request, and they identify the core component as clearly indicating “opposition to granting a request”. Chen e Zhang (1995, pp. 119-163) observam ainda que “a refusal is the speech act of performing the speaker’s negative intention engaging in an action proposed by the interlocutor”.

Das definições acima dadas pelos vários investigadores, pode-se concluir que o ato de recusa ocorre quando se rejeita pedidos, ofertas, sugestões ou convites de outros. É um ato ameaçador da face e fará possivelmente com que o interlocutor se sinta humilhado. Quanto mais direta for a recusa, mais ameaçadora será para a imagem do locutor/interlocutor. Devido a este risco, a pessoa que recusa precisa de estratégias de cortesia para minimizar a força da recusa.

O ato de recusa ocorre quando se responde com “não”, diretamente ou indiretamente, a um convite, pedido, oferta ou sugestão. O ato de recusa entre diferentes culturas é conhecido como um *sticking point* (Gass & Houck, 1999). Ao contrário de outros atos de fala (como a saudação ou o agradecimento), a recusa é uma reação a um ato de fala inicial, tal como um convite ou pedido. Além disso, uma recusa envolve uma série de negociações e contradiz a expectativa do interlocutor, o que a torna um ato complexo e de alto risco (Cohen, 1996). Com base nisso, existe uma ligação clara entre a recusa e a teoria de cortesia (*Politeness Theory*), uma vez que uma recusa requer um elevado nível de competência pragmática se o indivíduo que expressa a recusa quiser evitar um ato de alto risco de ameaça à face do interlocutor.

Para os aprendentes de LE/L2, dizer “não” é absolutamente difícil e, segundo Al-Kahtani (2005), conhecer as estratégias apropriadas associadas a dizer “não” na sua língua não nativa é mais importante do que a própria resposta. Além disso, a competência

pragmática não nativa dos aprendentes de LE/L2 pode ser determinada pelo ato de recusa. Como resultado, para evitar erros de comunicação, os aprendentes de LE/L2 precisam de se familiarizar com as estratégias que lhes permitam expressar uma recusa adequada na língua-alvo. A secção seguinte analisa alguns estudos que examinaram o ato de fala de recusa em diferentes grupos linguísticos e culturais.

2.2.1 Classificação dos Atos de Fala de Recusa em Chinês

O presente estudo classifica os atos de fala de recusa em chinês de acordo com duas maneiras de classificação, uma é a classificação subjetiva, e a outra é a classificação objetiva, como a Figura 2.

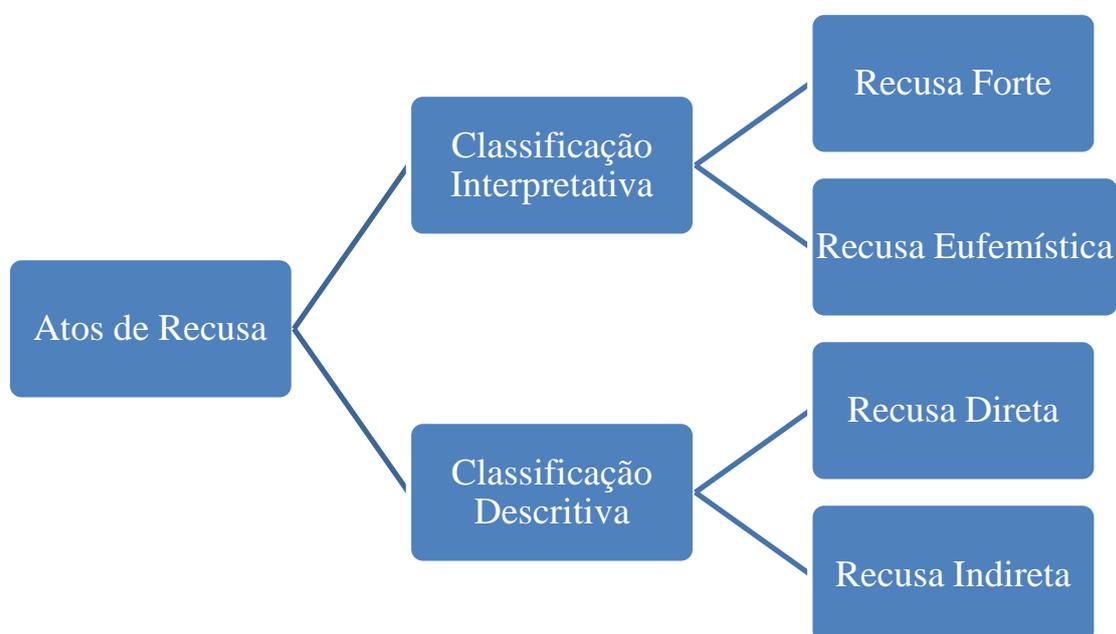


Figura 2. Classificação dos atos de fala de recusa em chinês

i. Classificação Interpretativa

A classificação interpretativa consiste em considerar os atos de fala de recusa do ponto de vista subjetivo do locutor, ou seja, a expressão dos atos de recusa em termos da atitude e do tom do locutor. Nesta perspetiva, o presente estudo classifica os atos de recusa em chinês em recusa forte e recusa eufemística.

a. Recusa Forte

A recusa forte refere-se à atitude e ao tom assertivos do locutor ao expressar sua vontade de recusar. Embora alguns locutores utilizem perguntas retóricas ou modificadores para reforçar sua recusa, nem todas as recusas formuladas dessa maneira são necessariamente fortes. O uso de perguntas ou modificadores pode, em algumas situações, suavizar a recusa, tornando-a mais indireta e dando espaço para a negociação.

Além disso, a recusa forte também ocorre em contextos em que o locutor tem um elevado nível de poder e estatuto em relação ao seu interlocutor, caso em que o locutor é propenso a uma recusa forte, como quando um superior fala com um subordinado, ou quando uma pessoa mais velha fala com uma mais nova. E, às vezes, em condições de restrições de tempo e situações urgentes, o locutor também adota inconscientemente um ato de recusa relativamente forte. Neste caso, se ambas as partes na conversação não estiverem familiarizadas ou se o locutor do ato de pedido não compreender a situação, o facto de o outro estar com pressa naquele momento, este tipo de reação indelicada da outra parte fará com que o locutor perca a sua face e, ao mesmo tempo, haverá também uma consequência negativa no desenvolvimento da relação entre os interlocutores. Por conseguinte, a utilização de uma recusa forte deve ter em conta o contexto específico, especialmente dependendo da relação entre as duas partes na conversação, caso contrário, é fácil ameaçar a face, causando assim tensão entre os interlocutores.

Além do estatuto e do contexto específico do discurso, a aplicação do ato de recusa forte também está relacionada com a personalidade individual. Por exemplo, normalmente, uma pessoa implicitamente introvertida, gentil e elegante não usa o modo de recusa forte, mesmo que o seu interlocutor seja um subordinado ou uma pessoa mais nova.

b. Recusa Eufemística

A recusa eufemística significa que o locutor exprime a sua recusa de forma moderada e atenuada, utilizando um tom eufemístico. Frequentemente, recorre a mecanismos de atenuação, como mitigadores e modalizadores, para reduzir o grau de ameaça à face do interlocutor. Um conteúdo pragmático relevante para compreender essa regulação da recusa é o conceito de 'força ilocutória', que descreve como a recusa pode ser realizada com diferentes intensidades, desde as mais fracas até as mais fortes, dependendo dos recursos linguísticos utilizados.

Comparando com a recusa forte, os chineses adotam mais frequentemente uma forma eufemística no ato de recusa, não querendo ameaçar demasiado a face do seu interlocutor, o que está intimamente relacionado com a cultura chinesa que defende que “a paz é preciosa” (“以和为贵”). Naturalmente, o eufemismo é também a escolha preferida em muitas línguas, mas devido à influência de diferentes culturas, as pessoas de origens culturais distintas utilizam o eufemismo de forma diferente.

ii. Classificação Descritiva

A classificação descritiva observa os atos de fala de recusa em chinês de um ponto de vista objetivo, não em termos da atitude e do tom do próprio locutor, mas em termos de dispositivos sintáticos e expressões lexicais. De acordo com este critério de classificação, os atos de fala de recusa em chinês podem ser divididos em recusa direta e recusa indireta.

a. Recusa Direta

Em estudos anteriores, muitos pesquisadores chineses definem a recusa direta em chinês (*e.g.*, Tang, 2004; Wang, 2001; Ma, 2000). Sintetizando os seus pontos de vista, bem como observações nossas, o presente estudo adota a definição de recusa direta de Tang (2004), que defende que a recusa direta em chinês é realizada de forma direta e sem reservas, lexical e sintaticamente, através do uso da negação na primeira pessoa do locutor e da expressão da vontade e capacidade de negação do locutor. A negação na primeira pessoa é “我不...” (“eu não...”); a vontade negativa é “不想...” (“não quero...”), indicando a falta de vontade do locutor; a capacidade negativa é “不能” (“não posso...”), indicando a incapacidade do locutor de aceitar um determinado ato.

b. Recusa Indireta

A recusa indireta é uma forma de recusa diferente da direta, observada em termos de dispositivos sintáticos e de utilização lexical, a recusa indireta não se realiza através do uso de negações na primeira pessoa e da expressão da vontade de negar e da capacidade de negar, baseando-se principalmente no princípio pragmático de inferir a intenção de recusa do locutor a partir da informação do seu discurso. Por exemplo, quando uma pessoa não quer aceitar o convite da outra pessoa.

(8) Que pena, hoje estou muito ocupado!

O exemplo (8) é uma recusa indireta muito típica, o locutor não usa as palavras negativas de vontade mencionadas na recusa direta, como “não”, “não quero” ou as palavras negativas de capacidade, como “não posso”, nem usa a frase negativa na primeira pessoa. Em vez disso, o locutor utiliza outras formas de negação para fazer com que o interlocutor entenda que se trata de uma expressão de recusa.

Embora a recusa forte *vs.* eufemística e a recusa direta *vs.* indireta sejam classificadas com base em dois critérios de classificação diferentes, estão relacionadas entre si. De um modo geral, a recusa forte é expressa através da recusa direta e a recusa eufemística é expressa através da recusa indireta, mas não são correspondências absolutas. A recusa eufemística realiza-se principalmente através da recusa indireta, mas mesmo a recusa forte pode ser feita de uma forma indireta, só que o locutor não a reflete diretamente no léxico e nos meios sintáticos quando a exprime, e adota uma linguagem auxiliar indireta, mas o tom e a atitude são fortes, pelo que essa recusa indireta também deve ser atribuída à recusa forte. Ao mesmo tempo, a recusa direta pode não ser sempre expressa através de uma atitude forte e de um tom forte, mas por vezes a humildade é demonstrada na atitude e no tom, mas sintaticamente é utilizada uma sintaxe negativa ou lexicalmente é utilizada uma vontade negativa e uma capacidade negativa.

Por isso, a relação entre a recusa forte *vs.* eufemística e a recusa direta *vs.* indireta deve ser analisada em função da atitude subjetiva e do tom do locutor num determinado contexto, bem como do léxico e da sintaxe que emprega, não sendo possível determinar de forma absolutamente simplista que uma recusa direta é expressa de forma forte e que uma recusa indireta é expressa de forma eufemística.

Do mesmo modo, a relação entre a recusa direta e o grau de cortesia deve ser avaliada num contexto específico. Não se pode concluir que uma recusa direta é uma expressão indelicada e uma recusa indireta é uma expressão educada, independentemente do contexto específico, o que inclui a relação entre os interlocutores na conversação. No caso de uma conversação entre amigos e familiares, uma recusa relativamente direta não indica indelicadeza, mas aumenta o grau de cordialidade e descontração mútuas.

2.2.2 Estratégias dos Atos de Recusa entre Diferentes Culturas

Vários estudos exploram as diferenças interculturais na realização de vários atos de fala. O ato de recusa é uma reação a um ato de fala inicial, tal como um pedido, convite, oferta ou sugestão. A recusa é um tipo de ato ameaçador, porque fazer uma recusa implica

que a pessoa que a faz irá recusar o desejo do interlocutor. É também complexa, uma vez que normalmente envolve várias estratégias para evitar ofender o interlocutor.

O aprendiz de LE/L2 precisa de ser capaz de expressar uma recusa que seja apropriada na cultura da língua-alvo. Isto é especialmente difícil, porque embora todas as línguas tenham formas discursivas para cada ato de fala, as normas sociais que regem os atos de fala variam de uma língua para outra e, portanto, a forma como os atos de fala são realizados varia entre diferentes culturas. Os aprendizes de LE/L2 correm assim um grande risco de ofender os seus interlocutores nativos quando produzem ou enunciam uma recusa na língua-alvo. Existem diversos estudos que examinam as recusas de aprendizes de LE/L2 na língua-alvo com o objetivo de identificar os casos de transferência pragmática.

Rubin (1981) propôs uma taxonomia de estratégias de recusa no seu estudo das diferentes formas de expressão de “não” entre culturas: 1) calar-se, hesitar, mostrar falta de entusiasmo, 2) oferecer uma alternativa, 3) adiar as respostas, 4) culpar um terceiro ou algo sobre o qual não tem controlo, 5) evitar, 6) aceitar geralmente uma oferta, mas sem dar detalhes, 7) desviar e distrair os interlocutores, 8) aceitar geralmente com desculpas, 9) dizer que o que é oferecido é inapropriado.

Rubin indica igualmente que embora as nove estratégias acima mencionadas para expressar a recusa sejam encontradas em quase todas as culturas, a relação entre a forma e o significado não é necessariamente a mesma entre culturas diferentes. Por conseguinte, para que um falante não nativo envie ou receba uma mensagem de “não” a um falante nativo, são adquiridos, pelo menos, três níveis de conhecimento: 1) relação entre a forma e a função (*i.e.*, expressão que pode indicar “não” entre culturas), 2) parâmetro social de dizer “não” (*i.e.*, como e quando se pode dizer “não” em relação à estrutura social na comunidade-alvo), 3) valores subjacentes (*i.e.*, os valores que os participantes de uma dada sociedade partilham). As várias formas de dizer “não” em diferentes culturas ilustram que a confusão pode facilmente surgir quando ambos os participantes no ato da fala não possuem conhecimentos em todos os três níveis. Portanto, estes níveis de conhecimento, no envio ou receção de uma mensagem de recusa, propostos por Rubin, são também muito significativos no ensino/aprendizagem da pragmática de uma LE/L2.

Liao e Bresnahan (1996) investigam os atos de recusa dos chineses e norte-americanos: 516 americanos e 570 estudantes universitários taiwaneses foram convidados

a recusar seis situações de pedidos. As seis situações envolvem recusar a uma pessoa de estatuto superior (*e.g.*, um professor), de estatuto relativamente igual (*e.g.*, amigos ou colegas) e de estatuto inferior (*e.g.*, irmão mais novo).

Em primeiro lugar, um modo comum de recusa educada em chinês e talvez noutros países orientais: forma de tratamento (se o recusado for do estatuto superior), mais um dos marcadores de cortesia de pedido de desculpas, seguido dos motivos da recusa (forma de tratamento + pedido de desculpas + motivos), como “老师，不好意思，我今晚要赶篇作文。” (“Teacher, I'm sorry, but I've got an essay to catch up on tonight.”). Em comparação, um modo comum de recusa educada em inglês americano, é a recusa de cortesia (*politeness refusal*). Uma expressão de uma opinião positiva num sentido subjetivo como “I would like to...” seguido de “but” mais razões de recusa e um dos marcadores de cortesia de desculpas (opinião positiva + razões + pedido de desculpas), como “I really wish I could but I've got other things to do. I'm sorry.”.

É óbvio que, além da diferença no conteúdo da recusa, a ordem da sequência da recusa também é diferente. Os chineses tendem a usar as formas de tratamento no início, enquanto os americanos preferem colocar a opinião positiva em primeiro lugar. Os chineses pedem desculpa antes de evocar as razões, ao passo que os americanos explicitam as razões antes de pedir desculpa. Estas tendências serão também identificadas na presente investigação.

Em segundo lugar, de acordo com a quantidade de estratégias de recusa utilizadas pelos chineses, Liao e Bresnahan (1996) propõem uma hipótese de recusa de cortesia de “tocar marginalmente o ponto” (*marginally touching the point*), porque os chineses são mais “económicos” nas suas escolhas da quantidade de estratégias de recusa a fim de restabelecer uma relação mais cortês entre os interlocutores, enquanto os norte-americanos tendem a empregar diferentes estratégias de recusa e até não hesitam em dar uma lição a um colega se estiverem certos, porque enfatizam a resolução dos problemas em questão.

Em terceiro lugar, os chineses são menos propensos a recusar algo a um membro da família, enquanto no caso dos norte-americanos recusam menos aos amigos. Quando os chineses expressam recusa a um membro fora da família, tendem a expressar que existe uma força extrínseca imperiosa que os encaminha para esse ato, e recusam reclamando fatores externos. Além disso, como Liao e Bresnahan argumentam, os chineses são

coletivamente orientados. Portanto, quando os chineses querem recusar algo, geralmente não ousam expressar opiniões positivas primeiro. Têm medo de que se expressarem opiniões positivas, então, sejam obrigados a aceitar. A expressão “I would like to...” não é uma expressão muito formulada para um ato de recusa pelos chineses, enquanto os norte-americanos tendem a recusar iniciando com esta expressão. Pelo contrário, mais americanos recusam declarando os seus princípios individuais pela sua escolha de não oferecer ajuda, tais como “I’m sorry. I don’t lend out my car.” ou “Sorry. I don’t want to lend it to anyone.” (Liao & Bresnahan, 1996, p.720).

Por último, Liao e Bresnahan fornecem uma lista de 24 estratégias de recusa normalmente utilizadas em chinês (mandarim), como: 1) silêncio, hesitação, falta de entusiasmo, 2) oferecer uma alternativa, 3) adiamento, 4) culpar um terceiro ou algo sobre o qual não tem controlo, 5) evitar, 6) desviar a aceitação sem dar detalhes, 7) desviar o foco ou distração (mudar de assunto ou focar em outra questão), 8) aceitação geral com desculpa, 9) dizer que o que é oferecido ou solicitado é inadequado, 10) não direto, 11) desculpa ou explicação, 12) queixar-se ou apelar aos sentimentos, 13) fundamentação, 14) piada, 15) crítica (geralmente direcionada a uma característica do pedido ou do pedinte), 16) sim condicionado, 17) questionar a justificação do pedido, 18) ameaça (uma implicação de consequências negativas para o pedido ou pedinte), 19) declaração de princípio, 20) pedir desculpa, 21) não externo, sim interno, 22) sim externo, não interno, 23) declaração de filosofia, 24) troca de códigos.

As conclusões de Liao e Bresnahan fornecem sugestões valiosas para este estudo, pois adotar-se-ão algumas das suas 24 estratégias, com as revisões necessárias, para as fórmulas semânticas a usar nos instrumentos de recolha de dados.

Nelson *et al.* (1998) examinam as semelhanças e diferenças nas recusas dos árabes egípcios e dos norte-americanos utilizando uma TCD (Tarefa de Conclusão do Discurso). A TCD consiste em três pedidos, três convites, três ofertas, e três sugestões. Cada situação inclui uma recusa a uma pessoa de estatuto superior, uma de estatuto igual, e uma de estatuto inferior. Tanto as recusas em árabe como em inglês foram analisadas em termos de 1) ordem e frequência das fórmulas semânticas, 2) grau de explicitação, 3) importância do estatuto do interlocutor e 4) tipo de razões dadas para justificar as recusas.

Os resultados sugerem que tanto os falantes nativos de árabe como os de inglês utilizam fórmulas semânticas semelhantes quando recusam, e muitas das fórmulas são

utilizadas com o mesmo grau de frequência. Os dois grupos também utilizam uma quantidade semelhante de fórmulas diretas e indiretas, embora os egípcios tenham utilizado mais fórmulas diretas nas situações com interlocutores de estatuto igual do que os norte-americanos. Os dois grupos também apresentam igualmente razões semelhantes nas suas recusas, utilizando razões específicas e não específicas e fazendo frequentemente referência a compromissos semelhantes.

No entanto, no contexto de recusas a uma pessoa de estatuto inferior em que um estudante sugere que um professor (*i.e.*, o respondente) possa usar um estilo de ensino diferente, existe uma diferença nas razões dadas entre os dois grupos. Os participantes egípcios são mais propensos a referir-se à sua posição como um professor e a criticar o estudante, enquanto os norte-americanos expressam mais gratidão no início ou no fim da recusa, e são mais propensos a explicar que dar aulas é a melhor forma de ensinar o conteúdo do curso. Nelson *et al.* explicam que as recusas egípcias nesta situação refletem o tipo de relação de poder que existe entre professor e aluno na cultura egípcia.

Além disso, a ordem das fórmulas semânticas varia de acordo com as diferentes situações. Para os pedidos da pessoa de estatuto superior e inferior, os participantes norte-americanos começam frequentemente a recusa com uma fórmula que suaviza a força da rejeição, e depois declaram um motivo, que é consistente com os norte-americanos no estudo de Beebe *et al.* (1990). Os egípcios, em contraste, nos pedidos a pessoas de estatuto desigual, começam muitas vezes com uma razão e depois expressam uma forma de mitigação. Ao recusarem os convites da pessoa de estatuto superior e de inferior, os egípcios estão menos preocupados com a atenuação do que os americanos a começar com uma fórmula de recusa direta seguida de uma razão. Também são menos propensos do que os americanos a começar a recusa com uma forma de mitigação. Uma outra diferença notável nas fórmulas de recusa é o uso mais frequente no grupo dos norte-americanos da expressão de gratidão, especialmente na recusa de convites, ofertas e sugestões.

O presente estudo adotará o instrumento de TCD semelhante ao do estudo de Nelson *et al.* As categorias para a análise dos dados da recusa também são semelhantes, excetuando o facto de a presente investigação se concentrar apenas na frequência e na ordem das fórmulas semânticas.

Wang Aihua (2001), uma estudiosa e professora chinesa de inglês, procede a uma investigação sobre diferentes expressões das fórmulas de recusa e diferentes estratégias

empregadas pelos chineses e pelos americanos. As suas descobertas indicam que a expressão formulada de recusa é geralmente composta por três partes, o ato principal, o ato assistencial e os modificadores. Por exemplo, “No, Nancy, I’m very busy right now.”, neste caso, “No” é o ato principal, “Nancy”, “very”, “right now” são modificadores e a frase “I’m very busy right now” funciona como um ato assistencial. Das três partes, o ato principal ou o ato assistencial pode cumprir a função de recusar sozinho.

Wang propõe 12 estratégias de recusa a funcionar como ato principal: 1) razões (*e.g.*, Tenho um horário muito ocupado esta semana), 2) arrependimento (*e.g.*, Lamento não poder.), 3) alternativa (*e.g.*, Vocês podem ir à biblioteca onde deve existir o livro.), 4) dissuasão do interlocutor (*e.g.*, É melhor desistir desse plano maluco.) 5) pedido para pagar (*e.g.*, São 10 euros por hora), 6) evidência de um aspeto negativo (*e.g.*, Este trabalho pode não lhe servir.), 7) culpabilização do interlocutor (*e.g.*, Pedi emprestado o seu computador na semana passada e recusou.), 8) crítica do pedido ou do solicitador (*e.g.*, Não é muito responsável.), 9) aceitação como uma recusa (*e.g.*, Se eu não tivesse ido às compras ontem à noite, eu teria certamente participado na sua festa.), 10) evitação (*e.g.*, Vou agora ao dentista.), 11) uso de um princípio (*e.g.*, Ninguém deve fumar na sala de reuniões.), e 12) recurso à sabedoria popular (*e.g.*, Deus ajuda aqueles que se ajudam a si próprios.).

O ato assistencial é usado para suavizar a “dureza” da recusa, inclui 1) agradecimento (*e.g.*, Obrigado por me considerar para esta posição, mas...), 2) opinião positiva (*e.g.*, É uma boa ideia, mas...), 3) empatia (*e.g.*, Sei que é o seu tempo de trabalho, mas...), ou 4) pick-up (*e.g.*, Dinheiro? Bem, não o posso ajudar.).

Os modificadores são classificados em quatro tipos: 1) formas de tratamento (título/profissão), 2) nome próprio, 3) termo de afeto, ou 4) título mais apelido (por exemplo, Secretário Li). Além disso, Wang (2001) assinala que é mais educado utilizar palavras mais formais e distantes, como ‘o nosso chefe’ em vez de ‘eu’, ‘qualquer um’ em vez de ‘tu’, e ‘aquilo’ em vez de ‘isto’. Por isso, a frase ‘o nosso chefe não pode fazer isso por ninguém’ soa mais educada do que ‘eu não posso fazer isto por ti.

O estudo de Wang centra-se na análise estrutural do modo de recusa e nos seus padrões de realização do discurso em termos de palavras, frases e padrões de frases. No entanto, parece muito limitado na recolha de dados linguísticos tão complexos e inclusivos, porque a maioria dos sujeitos é normalmente muito “económica” na forma de

se exprimir. Além disso, a universalidade destas descobertas precisa de ser mais explorada em outras línguas, para além do inglês e do chinês.

Em resumo, a recusa é um ato de fala que é ameaçador e complexo por natureza. É conhecido como um ponto de conflito ou de mal-entendimento na comunicação transcultural. Os estudos analisados indicam que embora diferentes culturas possam partilhar algumas estratégias de recusa semelhantes, a escolha do grau de explicitação, a atenuação e os motivos de recusa, podem variar entre diferentes culturas. Quando os aprendentes de LE/L2 não reconhecem as estratégias de recusa que são específicas da língua-alvo, e quando confiam unicamente nos conhecimentos pragmáticos da sua língua materna para realizar a recusa na língua-alvo, é provável que ocorram falhas pragmáticas.

O estudo de Félix-Brasdefer (2006) investiga as estratégias utilizadas por falantes nativos monolingues (NS) de espanhol mexicano de uma comunidade no México em interações de recusa nas situações formais e informais. O seu estudo centra-se principalmente em três aspetos de cortesia, 1) grau de formalidade; 2) sistemas de cortesia e uso de estratégias; e 3) cortesia e a noção de “face” no México. Participaram 20 estudantes universitários mexicanos do sexo masculino em quatro interações de *role-play* e cada participante interagiu com dois falantes nativos de espanhol, com um falante nativo em situações formais e com um interlocutor diferente em situações informais. Os dados de produção foram complementados por relatos verbais para examinar as perceções dos falantes sobre os atos de recusa. O investigador conclui que os falantes mexicanos de espanhol demonstram uma preferência pelo envolvimento do grupo, dando respostas indefinidas e justificações para as suas recusas. Em cada um dos contextos, os falantes nativos de espanhol recorrem consistentemente a estratégias indiretas (*e.g.*, dar uma razão/explicação, atenuação, o uso de “*se*” impessoal) para suavizar a natureza ameaçadora dos seus atos de recusa.

2.3 Transferência Pragmática

A investigação em Pragmática Interlinguística revela que, devido ao conhecimento inadequado das normas socioculturais da língua-alvo, os atos de fala produzidos pelos aprendentes de LE/L2 desviam-se frequentemente dos atos dos falantes nativos da língua-alvo, e que, conseqüentemente, podem ocorrer falhas pragmáticas na comunicação com os falantes nativos. Uma razão para o comportamento ineficaz e inapropriado dos discursos dos aprendentes da língua-alvo é a transferência pragmática.

Esta é a questão de aquisição de LE/L2 mais consistentemente estudada na Pragmática Interlinguística, que investiga as formas como os aprendentes de LE/L2 selecionam e realizam os seus atos de fala na língua-alvo. Contudo, há muita controvérsia na literatura quanto à sua definição. Diferentes investigadores compreenderam a pragmática e a transferência de formas diversas:

The transfer of pragmatic knowledge in communication of different cultural background. (Zegarac & Pennington, 2000, p. 166)

The definition should indicate the relationship between the learner's Native Language, Target Language and Interlanguage, with the transfer anchored in the linguistic output of learner's Interlanguage, originating from his Native Language, but different from the Target Language. (Liu, 1997, p. 16)

Pragmatic transfer as intercultural miscommunication that is often caused by learners' appealing to their L1 socio-cultural norms and conventions in realizing speech acts in a target language. (Takahashi, 1996, p. 189)

Pragmatic transfer refers to the influence exerted by learners' pragmatic knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension, production and learning of L2 pragmatic information. (Kasper, 1992, p. 207)

The transfer of social and cultural competence of target language in speech act and discourse of target language. (Beebe et al., 1990, p. 56)

Transfer of conversational features or as discourse transfer. (Odlin, 1989, p.14)

(...) the shift which is produced when communicating with speakers of other languages using his own native language rules. (Wolfson, 1989, p. 174)

The transfer of first language socio-cultural communicative competence in performing second language speech acts. (Takahashi & Beebe, 1987, p. 134)

Todas estas interpretações refletem diferentes ideias sobre a transferência pragmática, no entanto, adotar-se-á para este estudo a compreensão ou generalização de Kasper. Esta é definida por Kasper (1992) como a influência exercida pelos conhecimentos pragmáticos dos aprendentes de línguas e culturas diferentes da L2 na sua compreensão, produção e aprendizagem de informação pragmática da L2.

2.3.1 Transferência Linguística

O conceito de transferência linguística foi adaptado do processo psicológico conhecido como a transferência de aprendizagem ou transferência de formação (Selinker, 1969). O psicólogo Osgood (1953, p. 520) definiu o conceito como "the effect of preceding activity upon the learning of a given task".

No campo linguístico, a noção de transferência linguística foi invocada pela primeira vez e associada às teorias behavioristas de aquisição de línguas nas décadas de 1950 e 1960. Lado (1957) introduziu a noção de transferência linguística afirmando que “those elements (in the target language) that are similar to his native language will be simple for him, and those elements (in the target language) that are different will be difficult” (Lado, 1957, p. 2). Esta ideia gerou o desenvolvimento da teoria e metodologia da Análise Contrastiva, que sugere que nos aspetos em que duas línguas fossem diferentes, haveria uma transferência negativa ou interferência, uma vez que os aprendentes teriam dificuldades, resultando na produção de erros, e que naquilo em que duas línguas fossem semelhantes, haveria uma transferência positiva, considerando que a aquisição seria facilitada, não resultando na produção de erros. A base teórica para a Análise Contrastiva é a psicologia comportamental, que defende que a própria língua é um ato de fala e que o processo de aquisição de línguas é um processo de formação de atos que resulta de uma resposta a estímulos externos. Por conseguinte, o ambiente externo é crítico para a aquisição de línguas e só através de quantidades de prática de exercícios é que os aprendentes podem dominar bem uma língua estrangeira.

Contudo, nos finais dos anos 1960 e 1970, a Hipótese da Análise Contrastiva foi desafiada por Chomsky que abriu um caminho bastante novo para a aquisição de uma segunda língua, nomeadamente pela proposta da Gramática Generativa Transformacional. Chomsky acreditava que as pessoas eram abençoadas com um dispositivo de aquisição linguística (“Language Acquisition Device” ou LAD) e que a sua capacidade linguística se desenvolvia de forma mais natural do que como o resultado da influência externa. Ou seja, a aquisição de línguas é um processo de construção interna em vez de haver estímulos externos. O papel da L1 no processo de aquisição da LE/L2 foi subestimado.

Principalmente devido à posição defendida por Chomsky sobre a natureza da aquisição, nos finais dos anos 1970 e 1980, a identificação da transferência linguística tornou-se numa abordagem cognitiva que iniciou uma nova era para a Aquisição de Segunda Língua (ASL), provocando uma mudança radical de perspetiva (Bou-Franch, 1998).

Com base nas opiniões tanto da influência transcultural (*e.g.*, Kaplan, 1966; Ringbom, 1987) como do Behaviorismo (*e.g.*, Ausubel, 1968; Sharwood-Smith, 1979), Odlin (2003: 27) apresenta uma abordagem geral, defendendo que a transferência é a

influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que o aprendente tenha previamente adquirido.

Em resumo, as ideias sobre a importância e a função da transferência evoluíram nas últimas décadas, seguindo novas reflexões. Com a associação inicial a teorias de aquisição behavioristas, a transferência foi considerada como um processo automático através do qual os aprendentes utilizavam formas da sua língua nativa na língua-alvo. Os estudos subsequentes foram realizados no âmbito do quadro cognitivo e revelaram que os aprendentes, de facto, constroem e testam as hipóteses sobre a língua-alvo, uma vez que estão ativamente envolvidos no processo de aquisição.

Na investigação de ASL, o conceito de transferência tem sido associado ao papel da língua nativa na aquisição de uma segunda língua, e tem sido referido como a transferência linguística. A literatura sobre a transferência linguística faz uma distinção entre a transferência e a interferência (Odlin, 1989).

Transfer is not simply interference. With or without any behaviorist connotations, the notion of interference does seem applicable in the description of some aspects of second language performance, such as phonetic inaccuracies that resemble sounds in the learner's native language. ... The term interference implies no more than what another term, negative transfer, does, but there is an advantage in using the latter term since it can be contrasted with positive transfer, which is the facilitating influence of cognate vocabulary or any other similarities between the native and target language. (Odlin, 1989, p. 26)

É difícil conseguir um consenso e propor uma definição clara de transferência devido aos desacordos entre investigadores de ASL sobre o âmbito da transferência e também devido à ausência de qualquer princípio geral ou teoria de transferência. Kellerman e Sharwood Smith (1986) propuseram o uso do novo termo “influência interlinguística” (*cross-linguistic influence*) para incluir um tipo mais subtil de efeito da língua nativa (*e.g.*, evitar uma certa estrutura na língua nativa) e ser suficientemente amplo para incluir a transferência no sentido tradicional. Odlin (1989, p. 27) também fornece uma definição funcional de transferência ao propor que “transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

Contudo, Odlin reconhece a imprecisão de termos como “influência” ou “adquirida” utilizados na definição, e admite a dificuldade de obter uma definição totalmente adequada de transferência.

2.3.2 Transferência Pragmática Positiva vs. Negativa

Kasper (1992) identifica dois tipos de transferência pragmática correspondente à transferência linguística: transferência pragmática positiva e transferência pragmática negativa, dependendo das semelhanças e diferenças entre o conhecimento pragmático entre L1 e L2. É provável que a transferência positiva ocorra quando as línguas já adquiridas e a língua-alvo partilham características sociopragmáticas ou pragmalinguísticas semelhantes e os aprendentes adotam essas características adequadamente. Por conseguinte, em geral, a transferência pragmática positiva resulta num desempenho dos aprendentes na LE/L2 que é consistente com o desempenho dos falantes nativos.

No entanto, deve notar-se que a transferência positiva pode nem sempre conduzir a comunicações bem-sucedidas. Zegarac e Pennington (2000) referem que, se o enunciado do aprendente de L2 a um determinado ato de fala for culturalmente adequada, mas a sua competência pragmática global em L2 for evidentemente deficiente em muitos outros aspetos, o seu comportamento comunicativo adequado pode ser inesperado e visto como um “object of amusement” pelos falantes nativos.

A transferência negativa, por outro lado, tem recebido mais atenção do que a transferência positiva, uma vez que pode levar à falha comunicativa. Por exemplo, Baba (2010) estuda as queixas indiretas dos aprendentes japoneses de inglês, e uma das principais conclusões de Baba é que a transferência pragmalinguística negativa, com o uso de estruturas passivas adversativas e deslocação da L1, ocorre quando os aprendentes japoneses utilizam ‘hedges’¹⁰ e palavras agressivas. Além disso, quanto à transferência sociopragmática negativa, Yu (2011) investiga o comportamento pragmático interlinguístico dos aprendentes chineses de inglês americano, com foco no ato de fala de oferecer elogios. Yu descobre que, em comparação com falantes nativos de inglês americano, os aprendentes chineses estão muito menos inclinados a oferecer elogios. Yu salienta que isto se deve principalmente ao facto de, ao contrário da sociedade americana,

¹⁰ De acordo com Lakoff (1972, p. 195), *hedges* referem-se a “words whose job is to make things fuzzier or less fuzzy”.

a sociedade chinesa tender a utilizar os elogios como uma expressão de admiração e não como uma oferta de solidariedade.

2.3.3 Transferência Pragmalinguística vs. Transferência Sociopragmática

Kasper (1992) instituiu uma distinção entre dois tipos de transferência pragmática, *i.e.*, a transferência pragmalinguística e a transferência sociopragmática, baseando-se nas teorias de Leech (1983) e de Thomas (1983). De acordo com Kasper, a transferência pragmalinguística ocorre quando os aprendentes de L2 utilizam os equivalentes em L2 das formas sintáticas ou semânticas de L1 para realizar um determinado ato de fala em L2. Como resultado, a força ilocutória ou o valor de cortesia do ato de fala pode ser semelhante ou diferente da norma de L2. Ou, nas palavras de Kasper,

(...) 'pragmalinguistic transfer' shall designate the process whereby the illocutionary force or politeness value assigned to particular linguistic material in L1 influences learners' perception and production of form-function mappings in L2. (Kasper, 1992, p. 209)

A transferência sociopragmática, por outro lado, ocorre quando os aprendentes de L2 copiam o seu conhecimento social específico da cultura de L1 (*e.g.*, percepção da distância social, poder social e grau de imposição) de um determinado ato de fala ao realizarem-no em L2.

Tanto a transferência sociopragmática como a pragmalinguística foram identificadas nos estudos de Pragmática Interlinguística. Por um lado, verificou-se que a transferência pragmalinguística influencia a utilização de convenções de meios e formas pelos aprendentes, afetando a força ilocutória e as estratégias de cortesia na língua-alvo (*e.g.*, Beebe *et al.*, 1990; Bergman & Kasper, 1993; Blum-Kulka, 1982; Maeshiba *et al.*, 1996; Trosborg, 1987). Por outro, verificou-se que a transferência sociopragmática influencia a avaliação contextual dos aprendentes quanto à adequação de um determinado ato de fala ou de um estilo de comunicação global (*e.g.*, Beebe *et al.*, 1990; Cohen & Olshtain, 1981; Olshtain & Cohen, 1989). Quando os aprendentes de LE/L2 tentam transmitir o significado pretendido através de um ato de fala da língua-alvo, são propensos a ambos os tipos de transferência pragmática.

Apesar da distinção, Kasper (1992) salienta que os dois tipos de transferência pragmática estão estreitamente inter-relacionados, especialmente no caso dos atos de fala

indiretos, e podem funcionar no comportamento comunicativo dos aprendentes ao mesmo tempo.

The distinction becomes fuzzy when in the case of indirectness, where one illocution is carried out by means of another one. The decision whether or not to apologize, for example, is a sociopragmatic one, and so is the decision whether or not to provide an account for the offence. However if the account is seen as a semantic formula in the speech act set of apologizing, i.e., an act which ‘function as’ an apology, it involves a pragmalinguistic choice (form-force mapping). (Kasper, 1992, p. 210)

Ou seja, ao determinar se é aceitável realizar um ato de fala numa dada situação, um aprendente pode ser sujeito a uma transferência sociopragmática, e ao selecionar as fórmulas semânticas da língua-alvo apropriadas para realizar o ato de fala, o aprendente pode ser sujeito a uma transferência pragmalinguística. O presente estudo considerará tanto a transferência pragmática positiva como negativa, a transferência pragmalinguística e a transferência sociopragmática.

Além das transferências pragmáticas mencionadas acima, a generalização excessiva (*overgeneralization*) pragmática também merece mais atenção no ensino/aprendizagem de LE/L2. Selinker (1972) considera a sobregeneralização um processo central no desenvolvimento do conhecimento interlinguístico. A sobregeneralização pragmática envolve a aplicação de funções ou formas familiares a novos contextos em que essas funções ou formas não se deveriam aplicar.

A generalização excessiva, como uma estratégia pragmática, pode levar os aprendentes de LE/L2 a selecionar formas e funções que são altamente automatizadas e facilmente produzidas quando comunicam com falantes nativos. Como resultado, uma forma mais simples pode ser demasiado generalizada para casos em que uma forma mais complicada é mais adequada. Além disso, para aumentar a sua confiança, os aprendentes podem preferir formas explícitas em vez de implícitas, generalizando assim o uso de formas explícitas. Por exemplo, na sua investigação dos atos ameaçadores da face dos aprendentes japoneses de inglês, Beebe e Takahashi (1989) mencionam que os estereótipos são um tipo de generalização excessiva, mas nem sempre são completamente falsos. Por seu lado, Hassall (1997) observa que os aprendentes utilizam excessivamente a expressão com “want” e subutilizam imperativos elididos em pedidos, devido à incerteza da L2.

2.3.4 Universalidade Pragmática

Apesar de vários estudos terem demonstrado que a pragmática interlinguística pode ser influenciada por vários fatores como transferência da L1, competência pragmática, sobregeneralização pragmática, outros investigadores (*e.g.*, Searle, 1969; Fraser & Nolen, 1981; Blum-Kulka, 1991) defendem que os aprendentes de LE/L2 continuam a ter pleno acesso ao conhecimento pragmático da L2 devido à universalidade pragmática. Por exemplo, de acordo com Blum-Kulka, existe um conhecimento pragmático geral que permite aos aprendentes atingir objetivos comunicativos numa língua-alvo.

Basic notions associated with the use of language in context, such as the ability to infer communicative intentions from indirect utterances, the ability to realize speech acts in non-explicit ways and a general sensitivity to contextual constraints in the choice of modes of performance are part of this general pragmatic knowledge (GP). (Blum-Kulka, 1991, p. 255)

Por isso, devido à existência dos conhecimentos pragmáticos gerais, os aprendentes de vários contextos linguísticos e culturais têm acesso às mesmas estratégias para realizar atos de fala tal como os falantes nativos.

Searle (1969) defende a universalidade pragmática no que diz respeito às regras que regulam a realização dos atos de fala. Salienta que, uma vez que as estratégias utilizadas em cada língua para realizar atos de fala indiretos se baseiam em condições de felicidade universais, essas estratégias também devem ser universais. Além disso, a sensibilidade dos aprendentes a fatores externos, como o estatuto relativo dos interlocutores, e a fatores internos, como o grau de imposição, parece ser universal (House & Kasper, 1987).

2.3.5 Teoria da Acomodação de Giles

A teoria da acomodação revela-se importante para explicar a intenção dos aprendentes de línguas estrangeiras de selecionar estratégias pragmáticas específicas quando realizam um ato de fala específico. Cada pessoa tem consciência de que o seu estilo de discurso muda, dependendo de um vasto leque de variáveis, tais como o contexto, o tópico do discurso, a pessoa com quem está a interagir, o objetivo da interação, etc. Por outras palavras, as pessoas adaptam-se aos outros, ajustando o seu

comportamento comunicacional aos papéis que lhes são atribuídos num determinado contexto, de modo a serem adequadas.

A teoria da acomodação de Giles (1979) procura explicar como o grupo social de um aprendiz influencia o curso da aquisição de uma LE. Giles desenvolveu a noção de acomodação no comportamento linguístico.

(...) accommodation is to be seen as a multiply-organized and contextually complex set of alternatives, regularly available to communicators in face-to-face talk. It can function to index and achieve solidarity with or discussion from a conversational partner, reciprocally and dynamically. (Giles & Coupland, 1991, pp. 60-61)

Para Giles, a ideia-chave é a da “acomodação social”, que sugere que quando as pessoas interagem umas com as outras tentam tornar o seu discurso semelhante ao do seu interlocutor, a fim de realçar a coesão social (um processo de convergência), ou torná-lo diferente, a fim de realçar a sua distinção social (um processo de divergência). Por exemplo, um jovem empregado que deseja um aumento de salário ou uma promoção pode tentar ajustar o seu discurso para se alinhar com o do seu patrão, utilizando uma linguagem formal, para demonstrar respeito ou deferência. Por outro lado, o patrão pode adotar uma linguagem mais simples ou informal ao interagir com os seus empregados, buscando aprovação ou criando um ambiente mais próximo. No entanto, em certas situações, o locutor pode optar por não adaptar seu discurso, ou até mesmo adotar um discurso deliberadamente diferente, para mostrar a sua lealdade ao seu próprio grupo e se distanciar do grupo do interlocutor.

Poderíamos dizer que a teoria da acomodação nos ajuda a compreender por que é que os indivíduos se expressam dessas formas, explicando a forma como interpretam os seus próprios papéis e os dos seus interlocutores, bem como os procedimentos a que recorrem para agir de forma significativa. Este fenómeno serve de base ao relatório verbal relativo à atitude dos aprendentes na enunciação, ou seja, os aprendentes variam no seu estilo de falar, pelo que, por vezes, optam por agir de acordo com os seus estereótipos de falantes nativos e, outras vezes, enfatizam o seu estatuto de aprendentes. Além disso, esta teoria pode servir como um dos fatores explicativos que influenciam o ato de fala dos aprendentes. Ou seja, a transferência pragmática dos aprendentes chineses da língua materna (chinês) para a língua-alvo (português) pode refletir a “convergência psicológica” e a explicação das razões subjacentes à transferência pragmática,

nomeadamente, a percepção dos aprendentes sobre o uso do ato de fala – percepção das semelhanças entre a sua cultura materna e a da língua-alvo – e o processo psicolinguístico de sobregeneralização, simplificação ou redução do novo conhecimento sociolinguístico. Assiste-se, por isso, a uma tentativa de convergência para uma norma estereotipada de comportamento dos falantes nativos, mas ultrapassam a marca, divergindo assim. A teoria da acomodação de Giles é adotada nesta investigação para explicar por que razão os aprendentes de nível linguístico mesmo avançado ainda mostram inúmeras transferências pragmáticas no seu desempenho de atos de fala na língua-alvo.

2.3.6 Estudos sobre a Transferência Pragmática nos Atos de Recusa

Os estudos sobre a transferência pragmática nos atos de recusa em LE/L2 que foram revisados nesta secção referem que os aprendentes transferem os seus conhecimentos pragmáticos da língua materna para as recusas na língua-alvo. Por exemplo, verifica-se que os aprendentes de LE/L2, quando recusam na língua-alvo, variam a sua escolha de estratégias de recusa e o nível direto (*directness*) de acordo com os diferentes estatutos dos interlocutores, tal como fariam quando recusavam na sua língua materna. Os aprendentes de LE/L2 transferem estratégias específicas da língua materna para os atos de recusa na língua-alvo. Não utilizam as estratégias de recusa preferidas pelos falantes nativos da língua-alvo, porque a sua língua materna não dispõe dessa estratégia específica.

Beebe *et al.* (1990) comparam os atos de recusa de 20 aprendentes japoneses de inglês com as de 20 falantes nativos de japonês e com as de 20 falantes nativos de inglês. Todos os participantes preencheram uma tarefa de conclusão de discurso (TCD), que consistia em quatro tipos de situações (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões) em que eram solicitadas recusas. Estas situações também variavam consoante o estatuto do interlocutor em relação ao locutor, ou seja, igual, superior ou inferior. Ao analisar os seus dados de recusa, os autores desenvolvem uma taxonomia para classificar as recusas utilizadas por falantes nativos de inglês. Com base nesta taxonomia, conseguem mostrar que os atos de recusa individuais consistiam em diferentes seleções destas fórmulas semânticas, de acordo com o estatuto e as relações de poder existentes entre um locutor e um interlocutor. A análise das recusas dos falantes nativos de japonês e dos falantes nativos de inglês tem três elementos em consideração: a ordem, a frequência e o conteúdo das fórmulas semânticas individuais. Embora os dois grupos japoneses (o grupo dos

aprendentes japoneses de inglês e o dos falantes nativos de japonês) empreguem a mesma gama de fórmulas semânticas que os falantes nativos de inglês, diferem na ordem em que as várias fórmulas eram usadas. Por exemplo, os falantes nativos de inglês, ao recusarem pedidos de pessoas de estatuto superior e inferior, começam frequentemente por exprimir um sentimento ou opinião positiva, depois lamentam-se e terminam o seu ato de recusa com uma razão. E ao recusar um pedido de uma pessoa de estatuto igual, os falantes nativos de inglês começam normalmente com uma expressão de lamento e depois explicitam uma razão para o ato de recusa. Em contrapartida, os dois grupos japoneses parecem mais diretos quando se dirigem a uma pessoa de estatuto inferior. Além disso, quando ocupam um estatuto superior ao do interlocutor, os dois grupos japoneses omitem o pedido de desculpas ou o arrependimento nos seus atos de recusa. No caso do ato de recusa aos convites, quando os dois grupos japoneses de estatuto superior recusam um convite de alguém de estatuto inferior, omitem geralmente expressões de desculpas ou de arrependimento, de uma forma semelhante à recusa de pedidos. E ao recusarem convites a pessoas de estatuto superior, os dois grupos japoneses parecem mais educados, utilizando mais estratégias de atenuação (*e.g.*, declaração de opinião positiva e empatia) do que quando se dirigem a pessoas de estatuto inferior. Por outro lado, os falantes nativos de inglês utilizam estratégias semelhantes para recusar todos os convites, começando frequentemente por um adjunto (*e.g.*, “well” e “I’d love to go”) seguido de uma expressão de arrependimento (*e.g.*, “I’m sorry”) e de uma desculpa em todas as situações de estatuto. Nos seus atos de recusa a um amigo, os falantes nativos de inglês também tendem a acrescentar “thank you” no final. No que respeita à análise das razões que cada grupo utiliza para recusar, os autores também encontram diferenças entre os falantes nativos de inglês e os dois grupos japoneses. Os falantes nativos de inglês preferem desculpas mais específicas, enquanto os dois grupos japoneses utilizam desculpas extremamente vagas (*e.g.*, “I have an important appointment”). Além disso, o enunciado dos dois grupos japoneses tendem a ter um tom mais formal do que o dos falantes nativos de inglês.

Noutro estudo sobre a transferência pragmática entre o inglês americano e o japonês, Ikoma e Shimura (1994) investigam os atos de recusa por parte de aprendentes americanos de japonês e examinam a evidência da transferência pragmática do inglês para o japonês em termos da ordem, frequência e conteúdo das fórmulas semânticas, utilizando a TCD de Beebe *et al.* (1990). Os seus sujeitos incluem 10 falantes nativos de inglês, 10 aprendentes americanos avançados de japonês que estavam inscritos em aulas de japonês no Havai e 10 falantes nativos de japonês. Os resultados indicam que existe evidência da

transferência pragmática no conteúdo e na frequência das fórmulas semânticas. Além disso, algumas das previsões que Beebe *et al.* mencionam sobre as diferenças entre os dois grupos de japoneses e os falantes nativos de inglês foram confirmadas, enquanto outras previsões não foram.

No que respeita à ordem das fórmulas semânticas, não parece existir evidência de transferência pragmática nos dados dos aprendentes. Ikoma e Shimura atribuem este facto ao pequeno número dos sujeitos em cada grupo, o que não permite que surja uma tendência geral na ordem das fórmulas semânticas, ou nas suas palavras (Ikoma & Shimura, 1994, p. 12), “there may not actually exist such an overall ‘trend’ in the order of semantic formulae in refusals”. Questionam também a noção de Beebe *et al.* (1990) de “ordem típica” (*typical order*), uma vez que não fornecem explicitamente o critério de “típico” e as suas conclusões não se baseiam em qualquer análise quantitativa. No entanto, Ikoma e Shimura relatam algumas evidências da transferência pragmática por parte dos aprendentes americanos de japonês na frequência e no conteúdo das fórmulas semânticas utilizadas nos atos de recusas. Foram discutidos dois casos notáveis da transferência que podem causar falhas pragmáticas. O primeiro é o uso da expressão “*Kekko-desu*”, que pode ser traduzida como “No, thank you”, embora o seu uso seja diferente da expressão equivalente em inglês. A expressão “*Kekko-desu*” é normalmente utilizada para recusar uma oferta feita por uma pessoa de estatuto superior ou por uma pessoa desconhecida, e é frequentemente seguida de uma desculpa. Os aprendentes americanos de japonês, no entanto, usam esta expressão nos seus atos de recusa a uma pessoa de estatuto igual sem dar quaisquer desculpas, o que fez com que as suas recusas pareçam demasiado formais e abruptas. O segundo caso da transferência a que pode levar à falha pragmática é o uso de recusas diretas. Os aprendentes americanos de japonês recusam de uma forma mais direta do que os falantes nativos de japonês, utilizando expressões como “I can’t”. Os falantes nativos de japonês, normalmente, evitam o uso de tais expressões negativas diretas. Assim, as suas frases no TCD são frequentemente incompletas, o que faz com que as suas recusas pareçam menos diretas.

O estudo deles confirma a descoberta de Beebe *et al.* sobre a sensibilidade ao estatuto dos falantes nativos de japonês. Beebe *et al.* sugeriram que os japoneses no seu estudo estavam mais inclinados a dar enunciados diferentes a pessoas de estatuto superior e inferior, mas que os americanos pareciam reagir de uma forma semelhante a desiguais de estatuto de ambos os tipos, mas davam enunciados diferentes a uma pessoa de estatuto

igual. Em japonês, existem geralmente dois estilos de discurso: o estilo formal/distal e o estilo informal/indireto. No estudo de Ikoma e Shimura, os falantes nativos de japonês parecem usar o estilo formal/distal apenas no discurso para um interlocutor de estatuto superior, mas os aprendentes americanos de japonês usam o estilo formal/distal de discurso não só para uma pessoa de estatuto superior, mas também para uma pessoa de estatuto inferior devido à transferência pragmática da sua língua materna.

No entanto, ao contrário de Beebe *et al* (1990), que concluem que os americanos são mais específicos na apresentação de desculpas do que os falantes nativos de japonês e os aprendentes japoneses de inglês, no estudo de Ikoma e Shimura (1994) não parece haver diferenças óbvias no conteúdo das desculpas apresentadas pelos todos três grupos. Além disso, Beebe *et al.* também afirmam que o uso de declarações de princípios e filosofia e o uso de vocabulário formal são menos frequentes nos dados americanos, o que faz com que os enunciados americanos em geral parecem menos formais do que as dos falantes nativos de japonês. No estudo de Ikoma e Shimura, parece haver poucas diferenças entre os americanos e os japoneses na utilização destas fórmulas, e os falantes nativos de japonês não respondem com mais palavras “formais” do que os falantes nativos de inglês.

Stevens (1993) utiliza uma TCD para investigar os tipos de estratégias de recusa utilizadas por 21 falantes nativos de árabe, 47 aprendentes árabes de inglês e 23 falantes nativos de inglês nas várias situações e contextos. A sua TCD é composta por 15 situações: 8 pedidos e 7 ofertas/convites. No entanto, não investigou nem o papel do estatuto nem a ordem das fórmulas envolvidas nos atos de recusa dos sujeitos. Também não analisou os tipos de razões apresentadas para a recusa. As conclusões de Stevens, semelhantes às de Beebe *et al.* (1990), indicam que as recusas envolvem múltiplas fórmulas semânticas e que os interlocutores dos três grupos utilizam várias estratégias de atenuação. Stevens refere que as diferenças entre as duas línguas podem levar a falhas pragmáticas quando os aprendentes árabes de inglês transferem as estratégias de recusa da língua materna, que podem ser inadequadas para a realização de recusas na língua-alvo. Por exemplo, enquanto a maioria dos falantes nativos de inglês utiliza uma estratégia de suavização (*e.g.*, “I’m afraid I can’t” e “I really don’t know”) nos seus atos de recusa, tanto os falantes nativos de árabe como os aprendentes árabes de inglês raramente a utilizam. A falta desta estratégia na recusa deles pode levar a falhas pragmáticas na comunicação com falantes nativos de inglês. Por vezes, tanto os falantes nativos de árabe

como os aprendentes árabes de inglês utilizam estratégias que não são utilizadas pelos falantes nativos de inglês. Por exemplo, na situação em que um amigo tenta pagar a sua metade do custo dos bilhetes de cinema, os dois grupos árabes e os americanos utilizam estratégias de recusa diferentes, porque têm atitudes contrastantes em relação a “going Dutch treat” nas duas culturas. A estratégia de repreensão (*e.g.*, “Don’t make me mad; keep your money with you”, “You dummy! You are American, aren’t you?”) é frequentemente utilizada nos atos de recusa dos dois grupos árabes, uma vez que não é normal utilizar “Dutch treat” na sociedade árabe, ao passo que esta estratégia nunca ocorre nos dados dos falantes nativos de inglês. No entanto, a análise de Stevens também revela que os falantes nativos de árabe e de inglês utilizam muitas das mesmas fórmulas (*e.g.*, explicações, estratégias não comprometedoras, aceitação parciais e mentiras brancas, etc.). Devido às semelhanças entre as estratégias utilizadas em inglês e em árabe, Stevens sugere que os aprendentes árabes de inglês não precisam de aprender explicitamente estratégias de recusa, uma vez que pode haver uma boa dose da transferência pragmática positiva do árabe para o inglês. Por outro lado, considera que os aprendentes árabes de inglês precisam de aprender as formas linguísticas específicas em inglês necessárias para transmitir essas estratégias, de modo a recusar eficazmente sem ofender o interlocutor.

Félix-Brasdefer (2003) investiga o uso de estratégias de cortesia ao recusar um convite por falantes nativos de espanhol, falantes nativos de inglês e aprendentes americanos avançados de espanhol. Os sujeitos foram divididos em três grupos com dez participantes em cada grupo. Os dados foram recolhidos através de um *role-play*. Os resultados mostram que os falantes nativos americanos agem mais diretamente em comparação com os falantes nativos espanhóis, enquanto os aprendentes americanos de espanhol se situam entre os dois grupos. Félix-Brasdefer verifica que a preferência dos sujeitos por estratégias diretas é determinada pelo estatuto social da situação. São detetadas transferências positivas e negativas entre os aprendentes, o que indica que os aprendentes avançados não possuem conhecimento sociocultural suficiente da L2 quando recusam um convite.

2.3.7 Estudos sobre a Relação entre Proficiência de LE/L2 e Transferência Pragmática

No domínio da Pragmática Interlinguística, há poucos estudos que investiguem explicitamente a relação entre a proficiência dos aprendentes e a transferência pragmática

e, além disso, os resultados têm sido por vezes controversos (Takahashi, 1996). Takahashi e Beebe (1987) propuseram a hipótese da correlação positiva, segundo a qual a transferência pragmática aumenta com a proficiência na L2. Apesar de existirem estudos que apoiam este ponto de vista, vários investigadores testam a hipótese da correlação positiva e encontram provas para o ponto de vista contrário de que a transferência pragmática diminui com a proficiência. Por conseguinte, esta secção analisa a investigação sobre a relação entre proficiência e transferência pragmática na literatura sobre pragmática interlinguística.

Com base no seu estudo sobre os atos de recusa dos aprendentes japoneses de inglês com diferentes níveis de proficiência, Takahashi e Beebe (1987) argumentam que, uma vez que os aprendentes mais proficientes têm um controlo adequado sobre a língua-alvo para exprimir sentimentos naturalmente expressos pela sua língua materna a nível pragmático, é mais provável que transfiram as normas socioculturais da sua língua materna para as expressões da língua-alvo do que os aprendentes menos proficientes. Estes últimos são impedidos de transferir a pragmática complexa da língua materna devido ao seu conhecimento limitado da língua-alvo.

Quanto aos sujeitos de inglês como segunda língua, a ordem e a frequência das fórmulas semânticas confirmam fracamente a sua hipótese de correlação positiva. Em termos de ordem, os aprendentes com maior proficiência mostram duas instâncias de transferência pragmática, enquanto os aprendentes com menor proficiência mostram apenas uma instância. Em termos de frequência, os aprendentes com maior proficiência, mais uma vez, mostram mais evidências de transferência pragmática, na medida em que, tal como os falantes nativos de japonês, usam fórmulas diretas com menos frequência do que os falantes nativos de inglês. Por outro lado, os aprendentes com menor proficiência usam fórmulas diretas ainda mais frequentemente do que os falantes nativos de inglês, desviando-se tanto das normas da língua materna como da língua-alvo.

No entanto, Takahashi e Beebe argumentam que o conteúdo ou o tom das recusas dos aprendentes fornecem provas mais convincentes da sua hipótese. Por exemplo, os aprendentes com um nível de proficiência mais elevado parecem ter uma gama mais ampla de expressões do que os aprendentes com um nível de proficiência mais baixo, e ter mais flexibilidade para ajustar o seu nível direto de acordo com diferentes situações do que os aprendentes com um nível de proficiência mais baixo. Por outro lado, os sujeitos com menor proficiência utilizam mais frequentemente expressões diretas e menos formais

da língua-alvo nos seus atos de recusa, porque os aprendentes se encontram numa fase de desenvolvimento em que se utilizam expressões mais simples e também mais diretas. Além disso, as recusas dos aprendentes com um nível de proficiência mais elevado contêm frequentemente uma variedade de intensificadores (*e.g.*, “really”, “awfully”, “terribly”, “truly”, “deeply” e “extremely”), especialmente quando falam com um interlocutor de estatuto superior, o que reflete o seu desejo de suavizar o nível direto das recusas. Assim, o facto de haver várias expressões disponíveis na língua-alvo permite que os aprendentes com um nível de proficiência mais elevado transfiram as normas japonesas de evitar expressões diretas e de falar da forma mais educada e formal possível, especialmente quando falam com um interlocutor de estatuto superior. Embora este estudo não tenha demonstrado claramente o efeito de proficiência previsto, foi o primeiro estudo a investigar explicitamente os efeitos de diferentes níveis de proficiência em L2 na ocorrência de transferência pragmática.

Blum-Kulka (1982) examina as estratégias de pedido em hebraico por parte de aprendentes canadianos (falantes nativos de inglês) de hebraico, utilizando uma TCD. Os resultados mostram que as normas sociais da língua materna foram transferidas para a língua-alvo, na medida em que os aprendentes tendem a escolher uma forma de pedido menos direto do que a normalmente utilizada pelos falantes nativos de hebraico. No entanto, Blum-Kulka indica que os aprendentes não transferem as estratégias de pedido indireto do inglês para o hebraico tanto quanto seria de esperar, porque não têm o conhecimento complexo da língua-alvo necessário para implementar o grau indireto (*indirectness*). Com este conhecimento limitado da língua-alvo, o aprendente pode ter confiado numa estratégia de simplificação na língua-alvo, sendo incapaz de mapear a sua estratégia pragmática da língua materna para a forma-alvo. A escolha dos aprendentes numa estratégia de simplificação devido à sua falta de conhecimento da L2 também foi indicada por Beebe e Takahashi (1987).

Olshtain e Cohen (1989) também atribuem o insucesso da transferência das estratégias do pedido de desculpa e dos dispositivos modificadores da língua materna para a língua-alvo pelos seus aprendentes hebraicos de inglês à falta de conhecimentos da língua-alvo. De acordo com eles,

...it often happens that nonnative speakers are aware of the sociolinguistic need to apologize, yet because their linguistic competence is limited, they use erroneous language

forms and produce speech acts that sound deviant or even create communication failure.
(Olshtain & Cohen, 1989, p. 62)

No entanto, uma vez que nem Blum-Kulka (1982) nem Olshtain e Cohen (1989) investigam o comportamento dos seus aprendentes em diferentes níveis de proficiência, não podem fornecer provas conclusivas para a hipótese da correlação positiva.

Trosborg (1987) usa o *role-play* para comparar as desculpas de 12 falantes nativos de inglês, 12 falantes nativos de dinamarquês e 12 aprendentes dinamarqueses de inglês em cada um dos três níveis (intermédio, avançado inferior e avançado superior). Os aprendentes dinamarqueses estavam a estudar a língua inglesa na Dinamarca. Trosborg não encontra o efeito de proficiência aparente na transferência pragmática em termos de frequências de estratégias de apologia utilizadas pelos três níveis de aprendentes em comparação com as dos falantes nativos dinamarqueses e as dos falantes nativos ingleses. No entanto, Trosborg apresenta resultados semelhantes aos de Blum-Kulka (1982), Olshtain e Cohen (1989) e Takahashi e Beebe (1987), na medida em que a falta de conhecimentos complexos da língua-alvo pode ter impedido os aprendentes dinamarqueses de inglês de transferir certas estratégias de pedido de desculpa, que são frequentemente utilizadas pelos falantes nativos dinamarqueses.

Existem também os estudos mostram que os aprendentes de LE/L2 muitas vezes não conseguem transmitir eficazmente os significados pretendidos através das formas da língua-alvo devido à sua proficiência linguística limitada de LE/L2. Por exemplo, em comparação com os falantes nativos de inglês, os aprendentes árabes de inglês com proficiência limitada tendem a apresentar uma menor variedade de estratégias de cortesia na língua-alvo (*e.g.*, saudação, indiretividade e *hedges*) nos seus pedidos em inglês (Scarcella & Brunk, 1981). Os aprendentes espanhóis de inglês também usam menos pistas consecutivas de “back channel” quando conversam na língua-alvo do que quando conversam na sua língua materna, uma vez que podem ainda não ter aprendido a fazer “back channel” na língua-alvo (Scarcella, 1983).

Cohen e Olshtain (1981) indicam que os aprendentes hebreus de inglês têm menos probabilidades de utilizar certas fórmulas semânticas, como a oferta de reparação e o reconhecimento de responsabilidade, quando apresentam desculpas na língua-alvo do que quando as apresentam na língua materna, porque os aprendentes não são suficientemente proficientes na língua-alvo para produzir as fórmulas semânticas adequadas. Estes

resultados implicam, portanto, que mesmo que os aprendentes de L2 querem transferir o seu conhecimento pragmático da língua materna, não o conseguem fazer porque têm uma proficiência limitada para exprimir as suas normas culturais da língua materna através de formas adequadas na língua-alvo (Takahashi, 1996). No entanto, a questão da complementação entre os atos de recusa e desculpa também é relevante, pois, em muitos casos, um ato de recusa pode ser acompanhado de um pedido de desculpa, visando mitigar o impacto da recusa e manter a harmonia na comunicação. Assim, a compreensão da relação entre esses dois atos e sua expressão pragmática em diferentes línguas e culturas pode ajudar a explicar as dificuldades que os aprendentes enfrentam ao tentar transferir normas culturais e pragmáticas de sua língua materna para a língua-alvo.

Maeshiba *et al.* (1996) testam especificamente a hipótese de correlação positiva de Takahashi e Beebe num estudo sobre estratégias de desculpas utilizadas pelos aprendentes japoneses de inglês em dois níveis de proficiência (30 aprendentes intermédios e 30 avançados). A proficiência dos sujeitos foi determinada pelas suas classificações no TOEFL. Neste estudo, os aprendentes japoneses de inglês são também falantes nativos de japonês. Os dados foram recolhidos através de um questionário de construção de diálogos com 20 itens. A principal conclusão deste estudo é que os aprendentes intermédios têm maior probabilidade de transferir as suas estratégias de apologia da língua materna (6 casos) do que os alunos avançados (2 casos). Maeshiba *et al.* referem que os aprendentes japoneses avançados de inglês são mais parecidos com os falantes nativos de inglês, na medida em que apresentam pedidos de desculpa mais explícitos (*e.g.*, “I am sorry”), mais intensificadores (*e.g.*, “truly” e “really”) e simpatia (*e.g.*, “Did my words upset you?”) nos seus pedidos de desculpa.

Félix-Brasdefer (2008) investiga a competência pragmática de aprendentes espanhóis de L2 através dos seus atos de recusa. Os participantes deste estudo receberam uma instrução meta-pragmática sobre o uso de modificação interna quando realizam um ato de recusa. Especificamente, foram-lhes ensinadas as funções pragmáticas associadas a estratégias indiretas, tais como, predicados de estado mental (*e.g.*, *Creo/Pienso que...*, *Me parece que...*; *I believe/think that...*, *It seems that...*), o tempo condicional (*e.g.*, *No tendría yo el tiempo para...*; *I would not have time for...*), advérbios (*e.g.*, *quizá, tal vez, probablemente, desafortunadamente; maybe, perhaps, probably, unfortunately*) e o uso do “*se*” impessoal (*e.g.*, *No se puede asistir tu fiesta; Your party cannot be attended*). Félix-Brasdefer verifica que os alunos diminuíram o uso de recusas diretas inadequadas (*e.g.*,

No, No puedo; No, No I can't) e aumentaram o uso destas estratégias indiretas. Este desenvolvimento manteve-se estável durante um pós-teste tardio, realizado um mês após a instrução.

Os estudos existentes sobre a relação entre proficiência e transferência pragmática apresentam, contudo, algumas lacunas. A mais óbvia é a forma de estabelecer as diferenças de proficiência entre os sujeitos. Por exemplo, no estudo de Takahashi e Beebe (1987), a diferença de proficiência entre os aprendentes de inglês básico e avançado foi estabelecida de acordo com o seu tempo de permanência nos EUA e o seu estatuto na universidade (licenciatura vs. pós-graduação) sem verificação estatística válida. Takahashi (1996) utiliza os resultados do teste SLEPT dos sujeitos para estabelecer uma diferença de proficiência. No entanto, o efeito esperado da proficiência na transferência pragmática não se verifica. Maeshiba *et al.* (1996) utilizam as classificações dos sujeitos no TOEFL para estabelecer uma diferença de proficiência entre os grupos de nível básico e avançado, e os seus resultados foram contraditórios com os de Takahashi e Beebe. No entanto, a amplitude das pontuações dos aprendentes dentro de um nível de proficiência era substancial (ou seja, o intervalo entre a pontuação mais baixa e a pontuação mais alta), o que pode ter influenciado os resultados do estudo. Assim, a evidência contra a hipótese de correlação positiva fornecida por Maeshiba *et al.* deve ser considerada preliminar.

Síntese

Este capítulo debruça-se sobretudo sobre as teorias dos atos de fala de Austin (1962) e de Searle (1969, 1975). O capítulo também apresenta alguns estudos empíricos relacionados com o ato de recusa (*e.g.*, Rubin, 1981; Liao & Bresnahan, 1996; Nelson *et al.*, 1998; Wang, 2001; Félix-Brasdefer, 2006), atendendo a que existem várias diferenças nos métodos de expressão destes atos entre várias culturas. A investigação da transferência pragmática é uma das questões mais frequentemente abordadas na Pragmática Interlínguística. Nesse caso, o estudo da transferência pragmática implica, atualmente, a realização de uma investigação empírica interdisciplinar. Por um lado, é preciso estar a par da evolução do pensamento e da metodologia e dos resultados da investigação em aquisição de línguas estrangeiras. Por outro, é também necessário um conhecimento da teoria e da prática pragmáticas.

No capítulo 3 proceder-se-á a uma revisão sobre as teorias de cortesia verbal, nomeadamente aos trabalhos de vários investigadores como Lakoff (1973), Brown e Levinson (1978, 1987), Grice (1975), Leech (1983) e He e Ran (2022).

Capítulo 3 Teorias da Cortesia

Introdução

A cortesia é um fenómeno pragmático, que se tornou um consenso no domínio de Pragmática (Leech, 1983; Brown & Levinson, 1978, 1987; Thomas, 1995; Grundy, 2000). A cortesia é geralmente entendida como uma estratégia adotada por um locutor para atingir um determinado objetivo, como estabelecer, manter ou melhorar relações interpessoais harmoniosas entre interlocutores, incluindo estratégias de cortesia convencionais, o uso de atos de fala indiretos, entre outros. Consequentemente, as manifestações linguísticas e as escalas de cortesia, bem como a sua influência na escolha linguística, têm sido objeto de investigação contínua em torno da comunicação verbal, tendo sido também proposto o princípio de delicadeza (Leech, 1983).

Na investigação pragmática, a cortesia tem sido explorada nas quatro dimensões seguintes (Thomas, 1995):

- i. Visão da escala pragmática (*pragmatic scale view*): é representada principalmente por Spencer-Oatey (1992) e se centra na análise das escalas de cortesia.
- ii. Visão do contrato de conversação (*conversational-contract view*): é representada principalmente por Fraser (1990), defendendo que a comunicação é regida pelo contrato conversacional, ou seja, a cortesia na comunicação é condicionada por fatores pragmáticos como o estatuto social, o poder e as obrigações de ambos interlocutores.
- iii. Visão de gestão da face (*face-managing view*): é representada principalmente pela teoria da Face proposta por Lakoff (1973) e Brown e Levinson (1978).
- iv. Visão das máximas de conversação (*conversational-maxim view*): é representada principalmente pelo Princípio de Delicadeza de Leech (1983).

Este capítulo centra-se nas teorias propostas de Lakoff, de Brown e Levinson e de Leech sobre a cortesia.

3.1 Teoria de Lakoff

A diferença significativa entre comportamento educado e indelicado é que o comportamento educado pode fazer com que a outra pessoa se sinta confortável, enquanto o indelicado pode fazer com que se sinta mal. Nesse caso, a cortesia assume as características do comportamento interpessoal, incluindo o comportamento não-verbal (*e.g.*, abrir a porta ou ceder a passagem a outros), o comportamento verbal (*e.g.*, oferecer comida ou bebida ou pedir desculpa a outros através de palavras), bem como certas expressões especiais de cortesia, pelo que a comunicação deve evitar forçar a outra pessoa a fazer algo que não quer fazer.

Lakoff (1973) sugere que o locutor deve obedecer às três regras de cortesia seguintes:

Regra 1. Não se impor

Esta regra aplica-se a situações em que o poder e o estatuto dos interlocutores numa conversação são desiguais, como, por exemplo, entre um aluno e um professor, um empregado e um empregador, um funcionário e um diretor. Obrigar uma pessoa a fazer algo significa ir contra a sua vontade. Um locutor que respeita esta regra evita forçar o seu interlocutor a fazer algo que não quer, quer mudando a sua própria forma de se expressar, quer pedindo a opinião do interlocutor ou pedindo desculpa para evitar forçar o interlocutor a fazer algo. Por exemplo,

- (8) a. Venha ao meu escritório esta tarde e envie algumas cartas.
- b. Tenho algumas cartas para enviar, mas ainda tenho outras coisas para fazer.
- c. Envie estas cartas por mim, está bem?
- d. Com licença, pode enviar-me estas cartas, por favor?

Neste exemplo, (8a) viola obviamente a Regra 1 com uma implicação de imposição, frequentemente encontrada em situações em que o locutor está numa posição mais elevada do que o interlocutor; (8b) o locutor não impõe ao interlocutor, mas implica indiretamente que o interlocutor ajudará a enviar algumas cartas, e o interlocutor pode também fingir que não compreende a intenção do locutor; (8c) o locutor envia o pedido ao interlocutor sob a forma de conselho, que é um discurso educado regular, e o locutor

não impõe ao interlocutor; em (8d) o locutor começa por pedir permissão e depois faz um pedido. Assim, em igualdade de circunstâncias, o discurso (8b-d) parecem muito mais apropriados e educados do que (8a).

Regra 2. Dar opções

Esta regra aplica-se em situações em que os interlocutores numa conversação são relativamente iguais em termos de poder e estatuto, mas não são muito próximos socialmente, como entre empregado e cliente, ou entre estranhos. Dar opções para o interlocutor numa conversação significa que o locutor está a fazer uma observação ou pedido que pode ser recusado pelo interlocutor. Por exemplo,

(9) a. Penso que este artigo é bom, compre-o.

b. Tem de comprar este artigo.

(10) a. Se estiveres livre, vem ao meu escritório.

b. Tens de vir ao meu escritório!

Quando os interlocutores numa interação verbal possuem estatutos iguais, o locutor tende a preferir (9a) e (10a) que deixa ao interlocutor uma opção. Já (9b) e (10b), com um tom de comando, não lhe dá outra opção. Por conseguinte, (9b) e (10b) violam a Regra 2.

De um modo geral, se um locutor deseja conseguir persuadir o seu interlocutor a fazer algo, adota frequentemente uma determinada forma de falar, de modo a dar ao seu interlocutor a possibilidade de escolher entre fazer ou não fazer algo, e a escolha do interlocutor pode não satisfazer necessariamente o desejo do locutor.

Regra 3. Fazer sentir-se bem – ser amigável

Esta regra destina-se a promover a amizade entre os interlocutores numa conversação. Aplica-se entre amigos, colegas íntimos e mesmo entre namorados.

As três regras acima referidas são regras de cortesia aplicáveis a contextos específicos. No entanto, estas regras não têm atraído atenção suficiente, principalmente porque Lakoff não esclarece os efeitos negativos que a violação das regras pode ter nas relações interpessoais, como o facto de ameaçar a face do locutor ou do interlocutor, enquanto as diferentes formas linguísticas ou comportamentos na comunicação visam

frequentemente manter a distância social e a face de ambas as partes. Do mesmo modo, Lakoff não explica o fenómeno em que o locutor viola deliberadamente as três regras e as razões para tal.

3.2 Teoria de Brown e Levinson

O conceito de “face” foi introduzido por Erving Goffman (1967) como uma imagem pública de si mesmo que é construída socialmente ao longo das interações. Para Goffman, a “face” não é estática ou fixa; pelo contrário, é negociada constantemente durante as interações e está sujeita à validação ou ameaça por parte do outro. Neste sentido, a face é um fenómeno dinâmico que reflete não apenas a percepção que o indivíduo tem de si próprio, mas também a forma como deseja ser percebido pelos outros.

Com a base teórica estabelecida por Goffman, Brown e Levinson (1978, 1987) propuseram e desenvolveram a sua teoria de cortesia e da face, observando como diferentes relações sociais são expressas através de diferentes formas linguísticas. A sua teoria consiste em três conceitos básicos: Face, Atos Ameaçadores da Face e Estratégias de Cortesia.

A sua teoria de cortesia teve um impacto significativo no estudo dos atos de fala. No entanto, desde a criação da teoria, muitos pesquisadores (*e.g.*, Chen, 1993; Fraser, 1990; Gu, 1990; Mao, 1994; Wierzbicka, 1985) apontaram-lhe deficiências, porque começaram com a ideia de que a cortesia é universal, mas, mais tarde, também perceberam que a cortesia deve ser combinada com contextos socioculturais específicos, pelo que mudaram a palavra “universalidade” para “algumas universalidades”, o que mostra que se aperceberam de que a cortesia é culturalmente diferente e é uma característica parcial e não um fenómeno comum que ocorre em todos os usos da língua. Além disso, como assinala Kerbrat-Orecchioni (1996), a teoria da cortesia precisa ser expandida para incluir a noção de ato de valorização da face (*Face-Flattering Act*), que se refere ao ato de exaltar o interlocutor e contribuir para o seu bem-estar, algo que não é plenamente abordado pela abordagem original de Brown e Levinson. Kerbrat-Orechioni (1996, p.167) destaca que, em muitas situações de interação, a ênfase na construção da *face* positiva, além de uma simples minimização de ameaças, tem um papel importante

nos processos de cortesia, sugerindo uma abordagem mais dinâmica e adaptada aos contextos interacionais.

De acordo com Brown e Levinson, a “universalidade” da cortesia refere-se às três características seguintes:

- (i) The universality of face, describable as two kinds of wants.
- (ii) The potential universality of rational action devoted to satisfying others' face wants.
- (iii) The universality of the mutual knowledge between interactants of (i) and (ii).

(Brown & Levinson, 1978, p. 244)

A cortesia e a face estão interrelacionadas. O que significa a face? A face é a autonomia das escolhas comportamentais ou a capacidade de ver o seu ponto de vista reconhecido pela outra pessoa. Nas palavras de Brown e Levinson (1987, p. 61), a face refere-se a “the public self-image that every member wants to claim for himself”. Na comunicação do dia a dia, a face das pessoas pode ser ameaçada por certos atos de fala. Por exemplo, ordens, sugestões ou propostas são atos que podem possivelmente ameaçar a face do interlocutor, pelo contrário, pedido de desculpas e autocríticas podem possivelmente ameaçar a face do locutor.

Brown e Levinson dividem a face em face positiva e face negativa. A face positiva está relacionada com o desejo de ser reconhecido, afirmado, apreciado, aprovado pelos outros ou de ser visto como parte do mesmo grupo. Quando essa necessidade é satisfeita, a face positiva é preservada. Por outro lado, a face negativa refere-se ao direito à autonomia e à liberdade de ação, sem coerção ou interferência por parte dos outros, sendo preservada quando essa necessidade é atendida. Como afirmam os autores, a face positiva é a imagem que um indivíduo deseja que os outros reconheçam e aceitem, enquanto a face negativa é a necessidade de ser deixado em paz, de ser livre de incómodos (Brown & Levinson, 1987, p. 61). Na interação quotidiana, o locutor toma medidas para preservar a face das duas partes, seja acomodando ou respeitando o interlocutor, o que preserva a face negativa, ou reconhecendo o ponto de vista do interlocutor, o que preserva a face positiva. Um exemplo de cortesia positiva seria alguém dizendo “Eu entendo totalmente sua opinião, e compartilho do seu ponto de vista”, reconhecendo e afirmando a posição do interlocutor. Já uma estratégia de cortesia negativa seria “Eu adoraria, mas

infelizmente tenho um compromisso”, o que evita impor uma obrigação ou interferência na autonomia do interlocutor.

Numa conversação, quando o locutor se apercebe de um ato que pensa que irá ameaçar a face do interlocutor, deve considerar até que ponto irá para realizar o ato, o locutor tem de prestar atenção ao grau de afinidade entre as duas partes, à relação de poder e até que ponto o ato irá impor-se ao seu interlocutor. Com base nisto, o locutor pode decidir qual a melhor estratégia de cortesia a adotar.

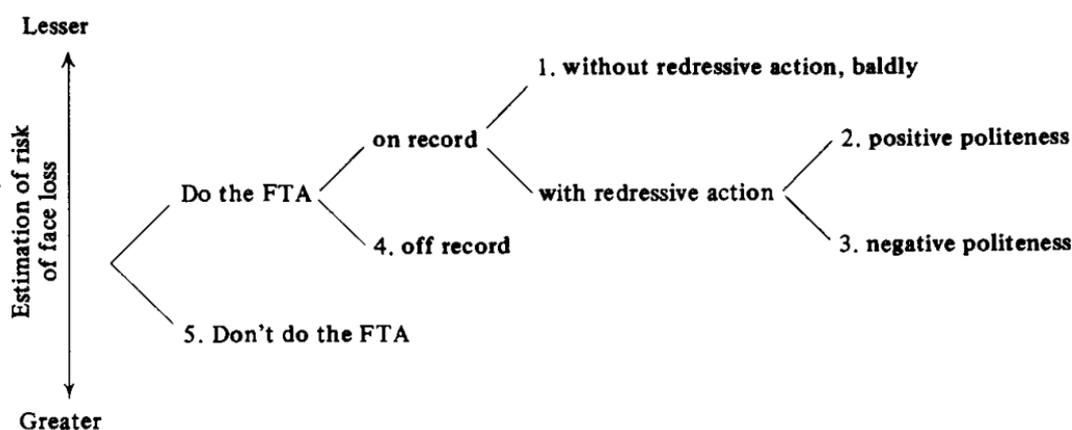


Figura 3. Circunstâncias que determinam a escolha da estratégia (Fonte: Brown & Levinson, 1978, p. 60)

Segundo a opinião de Brown e Levinson, como se pode ver na Figura 3, no contexto de vulnerabilidade mútua da face, o locutor tende a procurar evitar os atos ameaçadores da face (AAF), quer do locutor, quer do interlocutor, aplicando certas estratégias para minimizar a ameaça. O conjunto possível de estratégias para salvar a face inclui:

- (a) A estratégia de forma direta (*bald-on-record strategy*), sem nenhuma ação de reparação e fazer o AAF de forma direta, concisa, clara e inequívoca. Por exemplo:

(11) Abre a porta!

As ações de reparação são ações de dar a face (*give face*) ao interlocutor, tentando contrariar os potenciais danos da face dos AAFs. Em geral, um AAF é efetuado de forma simples, sem reparação, apenas se o locutor for superior em termos de poder ao interlocutor, se o perigo para a face do interlocutor for muito pequeno (*e.g.*, pedido, oferta,

sugestão), ou em casos de urgência ou eficiência, quando tanto o locutor como o interlocutor compreendem que as exigências da face têm de ser suspensas.

- (b) A estratégia de cortesia positiva (*positive politeness strategy*) é orientada para a face positiva do interlocutor. Neste caso, a necessidade de aprovação e aceitação do interlocutor é satisfeita através da ênfase e da garantia do locutor de que gosta do interlocutor e que deseja pelo menos alguns dos seus desejos. As subestratégias de cortesia positiva incluem a utilização de marcadores de identidade do grupo, a utilização de jargão ou calão, a afirmação de pontos comuns, a utilização de alcunhas, dialeto, piadas, expressão de simpatia. Por exemplo:

(12) a. Hoje está muito calor e deves estar com sede. Que tal uma bebida fresca?

b. Vamos lá, amigo!

No exemplo (12a), observa-se a tentativa do locutor de estabelecer um ponto comum com o interlocutor (ambos experienciam o calor), oferecendo algo desejável e demonstrando preocupação. Já em (12b), o uso do termo “amigo”, um marcador de identidade de grupo, e a construção exortativa “vamos lá” mostram solidariedade e entusiasmo partilhado, dois traços típicos da cortesia positiva.

- (c) A estratégia de cortesia negativa (*negative politeness strategy*) é orientada para a satisfação da face negativa do interlocutor (*i.e.*, o desejo do interlocutor de interagir sem ser impedido pelos outros). A cortesia negativa baseia-se, portanto, na evitação, o locutor percebe e respeita os desejos da face negativa do seu interlocutor e não interfere com a liberdade de ação deste. As estratégias de cortesia negativa são caracterizadas pela formalidade e pela contenção. As subestratégias incluem, por exemplo, ser convencionalmente indireto, usar *hedges*, ser pessimista, pedir desculpa e impessoalizar o locutor e o interlocutor. Por exemplo:

(13) a. Podia abrir-me a porta, por favor?

b. Peço desculpa, não queria incomodar-te, mas...

Esta estratégia visa minimizar a imposição e respeitar o espaço pessoal e autonomia do interlocutor. No exemplo (13a), temos uma forma convencionalmente indireta, marcada pelo uso do condicional e da fórmula de cortesia “por favor”, que suaviza o pedido. No exemplo (13b), o locutor antecipa a possível ameaça à face negativa do interlocutor, usando desculpas e um tom hesitante. Este tipo de mitigação é típico da estratégia de cortesia negativa.

(d) A estratégia de forma indireta (*off-record strategy*), segundo Brown e Levinson (1987, p. 211), “it is done in such a way that it is not possible to attribute only one clear communicative intention to the act”. Desta forma, mesmo que o interlocutor sinta que a sua face está ameaçada por um ato de fala, o locutor tem uma “saída” ao alegar que são pretendidas outras interpretações possíveis. Por conseguinte, se o locutor quiser fazer um AAF sem assumir a responsabilidade, pode fazê-lo indiretamente. Os enunciados *off record* são indiretos por natureza. Algumas subestratégias comuns incluem, por exemplo, o uso de dicas, pistas, perguntas retóricas e elipses. Por exemplo:

(14) a. Está calor aqui. (cuja dica é “pode ligar o ar-condicionado”)

b. O meu apartamento não fica longe daqui. (que indica “pode visitar-me”)

Esta estratégia permite ao locutor evitar a responsabilidade direta pelo ato de fala, deixando margem para interpretações alternativas. No exemplo (14a), embora o enunciado seja apenas uma constatação, sugere indiretamente que o outro deve ligar o ar-condicionado. E em (14b), o locutor sugere uma visita sem expressar o convite diretamente. Nestes casos, o locutor pode sempre alegar que não tinha essa intenção, escapando a uma possível acusação de imposição.

(e) A estratégia de não executar o AAF (*refraining from the act*). Se a realização de um determinado ato de fala for demasiado ameaçadora, o locutor pode possivelmente optar por não o fazer.

Ao realizar um ato de fala, o locutor tem de escolher entre as cinco estratégias acima referidas. Mas que critérios utiliza para tomar essa decisão? De acordo com Brown e Levinson (1987), o locutor faz a escolha com base no grau de relevância (*weightiness*)

do ato de ameaça à face. Para cada ato de ameaça à face, a relevância é calculada somando os valores relevantes das três variáveis sociais independentes. As variáveis são a distância social (D), o poder relativo (P) entre o locutor e o interlocutor e o nível absoluto de imposição (N) numa determinada cultura.

De acordo com Brown e Levinson (1987, p. 77), a distância social (D) é aproximadamente equivalente ao grau de familiaridade e solidariedade entre o locutor e o interlocutor. D baseia-se numa avaliação da frequência da interação e dos tipos de bens materiais ou não materiais (incluindo a face) trocados entre o locutor e o interlocutor. D diminui quando o contacto e a interação aumentam, mas também pode ser influenciada por outros fatores como a pertença à mesma família ou organização. D é uma dimensão social simétrica em que o locutor e o interlocutor partilham a mesma distância social. P é o poder relativo que o interlocutor tem sobre o locutor, é o grau em que o interlocutor pode impor os seus próprios planos e a sua autoavaliação (face) em detrimento dos planos e da autoavaliação do locutor. Assim, P é uma dimensão social assimétrica. E o nível absoluto de imposição (N) demonstra o grau em que a imposição interfere com os desejos de face negativa e de face positiva do interlocutor numa determinada cultura e situação.

Embora amplamente reconhecida, a teoria de Brown e Levinson recebeu críticas de académicos como Kerbrat-Orecchioni (1997), que questiona a rigidez e o enfoque excessivo nos AAFs. Kerbrat-Orecchioni argumenta que a teoria de Brown e Levinson assume uma visão unidimensional da comunicação, centrada quase exclusivamente no potencial de ameaça à face, desconsiderando a complexidade e a natureza multifacetada das interações sociais. A pesquisadora defende que é crucial considerar também os atos suavizadores da face (Face Flattering Acts – FFAs), que têm como objetivo reforçar, proteger ou enaltecer a face do interlocutor, promovendo harmonia e cooperação na interação.

Por exemplo, ao elogiar a aparência de alguém ou agradecer pela ajuda recebida, o locutor realiza um ato que não apenas preserva a face positiva do interlocutor, mas também a enaltece, fortalecendo os laços interpessoais. Esta abordagem destaca que, além de proteger a face, muitos atos de fala visam ativamente reforçar as relações sociais, algo frequentemente negligenciado na teoria de Brown e Levinson.

Além disso, Kerbrat-Orecchioni enfatiza que a face não é um elemento estático, mas sim uma construção dinâmica e interacional, que pode ser reforçada ou desafiada

dependendo do contexto e da reação do outro. Por exemplo, um ato como um pedido de desculpas, frequentemente categorizado como uma estratégia de cortesia negativa por Brown e Levinson, pode ser reinterpretado como um ato de suavização da face positiva ou como um meio de restaurar a harmonia relacional.

A crítica de Kerbrat-Orecchioni não se limita a apontar limitações, ela também propõe uma abordagem mais contextualizada que leva em consideração as variações culturais e a natureza cooperativa da comunicação humana. Segundo a autora, as interações sociais são frequentemente orientadas por um equilíbrio entre ameaças e suavizações da face, dependendo de fatores como o contexto situacional, a relação entre os interlocutores e os objetivos comunicativos de cada um. Assim, um pedido de desculpas em culturas de alto contexto, como a japonesa, pode ser percebido como um ato essencial de manutenção da face positiva coletiva, enquanto em culturas de baixo contexto, como a neozelandesa, pode ter conotações mais individuais e funcionais.

Essas contribuições são particularmente relevantes para os estudos de pragmática intercultural, pois ressaltam a necessidade de abordagens mais flexíveis e inclusivas na análise dos atos de fala, considerando tanto as ameaças quanto os reforços da face. Como tal, a teoria de Kerbrat-Orecchioni oferece uma lente ampliada para compreender a comunicação interpessoal, permitindo uma análise mais equilibrada das interações sociais.

Por outro lado, os pesquisadores chineses defendem que existe uma distinção entre a face positiva e a face negativa na cultura chinesa. Mao (1994) identifica dois problemas principais na teoria de cortesia de Brown e Levinson. Em primeiro lugar, a visão da face, centrada na autoimagem é viável na cultura ocidental, mas não é adequada à cultura chinesa. Na cultura tradicional chinesa, a face não enfatiza a satisfação de desejos pessoais, mas tende a enfatizar o desempenho da imagem pública em vez da autoimagem. Em segundo lugar, Mao acha que a face negativa não existe na cultura chinesa. Em comparação com a cultura ocidental, o conceito de “face” na cultura chinesa enfatiza o reconhecimento do próprio estatuto e reputação ou o dos outros e, ao mesmo tempo, existe uma semelhança entre a palavra chinesa “脸” (carater chinês que significa “face”) e a face positiva, na medida em que ambas querem ser apreciadas e reconhecidas pelos outros. Por conseguinte, Mao não admite a universalidade da teoria de cortesia de Brown e Levinson.

Os resultados da investigação de Ji (2000) mostram que, quando um chinês pede a alguém para fazer algo por ele ou lhe pergunta sobre algo que não tem a certeza, o chinês tende a usar marcadores educados como “劳驾” (os caracteres chineses significam “com licença”) e “请问” (os caracteres chineses significam “se faz favor, queria perguntar”) para moderar o pedido ou convite iminente, porque a face negativa do interlocutor pode ser ameaçada pelo pedido ou convite. As situações como estas sugerem que a presença da face negativa é necessária.

Embora a manifestação da face positiva e da negativa possa não ser completamente simétrica num determinado contexto cultural, existe racionalidade na dicotomia da face de Brown e Levinson. O problema da teoria da face, na opinião da autora, não é a divisão entre face positiva e negativa, mas sim o facto de existirem fenómenos pragmáticos que a teoria da face de Brown e Levinson não consegue descrever ou explicar. Por exemplo, Chen (1993) descobre, através de um estudo comparativo, que existem diferenças nas estratégias pragmáticas utilizadas por americanos e chineses quando respondem a discursos elogiosos, que Brown e Levinson não conseguem explicar, especialmente no que diz respeito às estratégias utilizadas pelos chineses.

Além disso, os mesmos critérios não devem ser utilizados para distinguir entre atos de ameaça à face e estratégias de cortesia. Por exemplo, segundo Brown e Levinson (1978), pedir desculpa é uma estratégia de cortesia negativa, mas Leech (1983) trata-a como uma estratégia de cortesia positiva, enquanto Holmes (1990) salienta que, na cultura neozelandesa, pedir desculpa pode ser tanto uma estratégia de cortesia positiva como negativa.

3.3 Teoria de Grice

De um modo geral, a comunicação quotidiana envolve a cooperação entre os interlocutores, como o fornecimento de informações verdadeiras e suficientes, a transmissão direta da intenção ou a realização do objetivo de fornecer informações relevantes. Grice deu três palestras na Universidade de Harvard em 1967 (*cf.* Cole & Morgan, 1975; Cole, 1978), salientando que, para garantir o bom andamento da comunicação verbal, como a conversação, os interlocutores devem respeitar

conjuntamente alguns princípios básicos, especialmente o “princípio de cooperação” (*cooperative principle*).

Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the COOPERATIVE PRINCIPLE. (Grice, 1975, p. 45)

Grice acredita que as pessoas cooperam sempre na comunicação verbal e que ambas as partes na conversação têm um desejo comum de que as suas palavras possam ser compreendidas.

3.3.1 Princípio de Cooperação

Grice lista quatro máximas conversacionais no âmbito do Princípio de Cooperação como se pode observar no Quadro 3, *i.e.*, quantidade, qualidade, relação e modo. Especificamente, a máxima da quantidade exige que o locutor forneça a quantidade certa de informação; a máxima da qualidade exige que o locutor faça com que a sua contribuição seja verdadeira; a máxima da relação exige simplesmente que a contribuição do locutor seja relevante; e a máxima da forma exige que o locutor evite a obscuridade da expressão e a ambiguidade, seja breve e ordenado.

Quadro 3. Máximas Conversacionais do Princípio de Cooperação

Máxima de quantidade	<ol style="list-style-type: none">1. Torna a tua contribuição tão informativa quanto é requerido (para o presente propósito da troca).2. Não tornes a tua contribuição mais informativa do que é requerido.
Máxima de qualidade	Tenta fazer com que a tua contribuição seja uma contribuição verdadeira <ol style="list-style-type: none">1. Não digas o que crês ser falso.2. Não digas aquilo para que não tens provas adequadas.
Máxima de relação	Sê relevante.
Máxima de modo	Sê perspícuo. <ol style="list-style-type: none">1. Evita obscuridade de expressão.2. Evita ambiguidade.

	<p>3. Sê breve (evita desnecessária prolixidade).</p> <p>4. Sê metódico.</p>
--	--

Fonte: Grice (1975) *apud* Gouveia (1996, pp. 402-403)

Ou seja, a fim de obedecer ao Princípio de Cooperação de Grice, o enunciado do locutor deve ser adequadamente informativo, verdadeiro, relevante e claro. No entanto, na vida do dia a dia, é frequente os interlocutores ignorarem ou desrespeitarem intencionalmente uma ou mais das máximas, transmitindo assim um significado diferente do que é literalmente dito. Normalmente, isso é feito dizendo algo diferente do que realmente se pretende, com a intenção de que o interlocutor compreenda, ainda assim, a implicação subjacente. Por exemplo:

(15) Pedro: Vais ao concerto este sábado?

Maria: Tenho um exame.

Neste exemplo, a resposta da Maria parece ser irrelevante para a pergunta do Pedro. O Pedro assume que a Maria adere à máxima da relação e, por isso, procura o significado implícito “Não posso ir ao concerto”.

As palestras de Grice, em 1967, não mencionam outros princípios que estão intimamente relacionados com a comunicação, por exemplo, o princípio de delicadeza (*politeness principle*). O facto de o locutor não cumprir o princípio da cooperação deve-se, por vezes, à necessidade de cortesia, pelo que o princípio de delicadeza e outros constrangimentos nas relações interpessoais devem ser tidos em conta quando se discute o princípio da cooperação. Os locutores individuais nos diferentes contextos terão possivelmente várias escolhas de estratégias discursivas e ênfases quando se trata de cumprir as quatro máximas do princípio de cooperação. Por exemplo, nalguns contextos, o locutor pode dar especial atenção à máxima de modo, sublinhando a clareza e a exaustividade da mensagem, ao mesmo tempo que põe em segundo lugar a máxima de quantidade ou de qualidade. Por outro lado, noutros contextos, o locutor pode centrar-se na máxima de qualidade, sublinhando a necessidade de falar de forma fundamentada, ao mesmo tempo que presta menos atenção à exaustividade e à gramaticalidade do discurso. No exemplo seguinte verifica-se uma falha pragmática muito típica de estudante chinês:

(16) Professor: Que caligrafia tão bonita!

Aluno chinês: Não, não. O professor está a brincar.

Neste exemplo, perante o elogio do professor, o aluno chinês respondeu de uma forma modesta, como é habitual na conversação quotidiana chinesa, mas o professor português poderá considerar tal reação incompreensível. Ou seja, pode haver diferenças entre interlocutores com vários contextos culturais na observância do princípio de cooperação na conversação. No exemplo (16), o professor considera em primeiro lugar a máxima de qualidade, i.e., o que ele diz é verdadeiro e bem fundamentado; enquanto o aluno chinês dá mais ênfase à modéstia e à cortesia no seu enunciado e ignora a máxima de qualidade, porque a negação do aluno sobre a sua caligrafia é falsa. Consequentemente, o princípio de cooperação, que deve ser respeitado por ambas as partes, foi perturbado.

3.3.2 Redefinição do Princípio de Cooperação de Green

Ao longo dos anos, o princípio de cooperação tem sido objeto de uma atenção generalizada por parte dos académicos relevantes com opiniões divergentes. Por exemplo, Green (1996, p. 90), uma académica americana, expressa o princípio de cooperação proposto por Grice de forma mais geral como “[i]ndividuals act in accordance with their goals”. Ela sugere que o princípio de cooperação não deve ser limitado à comunicação verbal ou ao ato de fala e reformula as quatro máximas do princípio de cooperação nas seguintes quatro máximas correspondentes (Green, 1996, pp. 90-91) e, em particular, a autora substitui o termo “*speaker*” por “*agent*”.

- Quantidade:
 - I. Um agente fará tudo o que for necessário para atingir o seu objetivo atual.
 - II. Um agente não fará mais do que o necessário.
- Qualidade: os agentes não enganarão os coagentes.

Consequentemente, um agente tentará fazer com que qualquer afirmação seja verdadeira.

- I. Os agentes não dirão o que acreditam ser falso.
 - II. Os agentes não dirão aquilo para o qual não têm provas adequadas.
- Relação: a ação de um agente será relevante e relativa a uma intenção do agente.

- Modo: os agentes tornarão as suas ações visíveis para os outros que partilham uma intenção comum.
 - I. Os agentes não dissimularão as ações dos coagentes. Consequentemente, os agentes não falarão de forma obscura na tentativa de comunicar.
 - II. Os agentes agirão de forma a que as intenções que pretendem comunicar sejam inequivocamente reconstruíveis.
 - III. Os agentes não gastarão mais energia em ações do que a necessária.
 - IV. Os agentes executarão as subpartes de um plano por uma ordem que maximiza a probabilidade de atingir o objetivo.

Após a redefinição de Green, o princípio de cooperação e as suas máximas podem ser aplicados à comunicação verbal e não verbal. Para além do facto de o locutor e o interlocutor numa conversação deverem cooperar um com o outro, também devem cooperar quando se envolvem noutras formas de comunicação.

3.3.3 Violação do Princípio de Cooperação

Grice apresenta o princípio de cooperação como um princípio geral da comunicação humana, mas também salienta que, na prática comunicativa, as pessoas nem sempre aderem estritamente ao princípio. Por exemplo, um locutor pode mentir sem que o seu interlocutor se aperceba e, embora a conversação possa continuar, o resultado pode ser que o interlocutor seja enganado. Isto sugere que o locutor está a violar o princípio de cooperação, enquanto o interlocutor está a cumpri-lo e tem a impressão errada de que o locutor também está a cumpri-lo em todo o processo.

É claro que nem sempre é com o objetivo de mentir que um locutor viola o princípio de cooperação. Nalgumas ocasiões, o locutor pode dizer algo que viola o princípio de cooperação por razões de cortesia ou pelas necessidades de um determinado contexto. Quando o interlocutor se apercebe de que o locutor não está a respeitar o princípio de cooperação, deve compreender a implicatura (*implicature*) que o locutor quer exprimir com as suas palavras.

Há várias situações e formas de violar o princípio de cooperação. Grice defende que ambas as partes numa conversação devem obedecer ao princípio de cooperação, especialmente a máxima de qualidade, e que, a violação da máxima de qualidade equivale sempre a uma violação da moralidade, mas que a não observância das outras máximas é vista apenas como imprudência ou grosseria. A violação do princípio de cooperação por ambas as partes em atos de fala não será tão simples e direta como noutros atos, e Grice (1975, p. 49) descreve quatro categorias de situações:

- i. O locutor, sem dar a entender ao seu interlocutor que viola o princípio de cooperação, engana o interlocutor e induze-o a erro. É o caso da mentira intencional, em que o locutor viola a máxima de qualidade sem que o interlocutor se aperceba e acredite erradamente que o locutor cumpre o princípio de cooperação.
- ii. O locutor declara a sua indisponibilidade para cooperar e não seguir as máximas. Se lhe for feita uma pergunta, o locutor manifesta a sua indisponibilidade para responder ou indica que não pode dizer mais nada.
- iii. O locutor pode ser confrontado com um conflito (*clash*). Por exemplo, dependendo dos requisitos da comunicação, o locutor quer cumprir a máxima de qualidade, mas ao mesmo tempo, está a violar outras máximas.
- iv. O locutor pode intencionalmente não cumprir uma determinada máxima, mas acredita que o seu interlocutor o reconhecerá e continuará a cooperar, e que o interlocutor saberá que o locutor não está intencionalmente a tentar enganá-lo.

Vejamos o seguinte exemplo:

(17) Pedro: Olá, Maria, o meu cão está com esgana. O que é que deu ao seu quando ele teve a doença?

Maria: Terebintina.

(Uma semana depois.)

Pedro: Maria, dei terebintina ao meu cão, como disseste, e ele morreu.

Maria: O meu também.¹¹

¹¹ Exemplo traduzido e adaptado do original em chinês e inglês proposto por He e Ran (2022, p. 71-72).

No exemplo (17), o verdadeiro objetivo do Pedro era saber da Maria não só qual a medicação necessária para tratar a doença do seu cão, mas também a eficácia do tratamento. Mas, ao perguntar, conseguiu apenas metade do seu objetivo. A Maria não satisfez o pedido do Pedro para saber a eficácia do tratamento e não lhe forneceu toda a informação necessária para o objetivo da conversação, pelo que a Maria violou a máxima de quantidade e, conseqüentemente, o Pedro foi enganado porque não se apercebeu disso. Isto é a primeira situação de violação do princípio da cooperação.

A segunda situação de violação do princípio de cooperação parece mais direta. O locutor deixa claro que não está disposto a cooperar, para que não haja mal-entendidos. Por exemplo:

(18) Jornalista: Senhor Secretário, pode dizer-nos qual foi a causa do acidente e quem é que deve ser responsabilizado?

Secretário: O assunto não é para ser divulgado e será feito um anúncio oficial quando os resultados estiverem disponíveis.

A terceira situação de violação do princípio de cooperação deve-se ao facto de o locutor encontrar um conflito e não conseguir satisfazer as exigências do seu interlocutor. Por exemplo:

(19) Pedro: A que horas o João foi para o aeroporto?

Maria: De manhã cedo.

No exemplo (19), a resposta da Maria viola claramente a máxima de quantidade porque não fornece a informação que o Pedro pretende obter (a hora exata da partida do João para o aeroporto). O conflito que a Maria encontra é que não sabe mesmo a hora exata, mas não quer mentir nem violar intencionalmente o princípio de cooperação dizendo “não sei”. Assim, a Maria tem de abandonar a máxima de quantidade para cumprir a de qualidade, e a implicatura da sua resposta é que “não sei a hora exata a que o João vai para o aeroporto”.

Outro possível exemplo, neste caso, entre um guia chinês e um turista estrangeiro é o seguinte:

(20) Turista estrangeiro: Muito obrigado pelo que fez por mim.

Guia chinês: Nada, nada. É o mínimo que podia fazer.

No exemplo (20), o guia chinês tenta ser o mais modesto e educado possível, de acordo com as convenções pragmáticas chinesas, mas viola a máxima de qualidade. De facto, ele tinha feito muito trabalho para o turista estrangeiro e deveria ter merecido o agradecimento, mas devido à sua estrita adesão ao princípio de cortesia, tem de dizer uma mentira, violando a máxima de qualidade.

A quarta situação de violação do princípio de cooperação ocorre quando o locutor adere, em geral, ao princípio de cooperação, mas não adere realmente a determinadas máximas. Pode dizer-se que não respeita intencionalmente uma determinada máxima, para que o interlocutor possa deduzir a informação pragmática implícita a partir do significado superficial do discurso. Em rigor, portanto, a quarta situação não deve ser considerada como uma violação do princípio de cooperação, porque desde que o interlocutor compreenda a implicatura do discurso, a conversação pode continuar e as duas partes podem cooperar para atingir o objetivo desejado.

Em algumas situações de comunicação, é impossível para um locutor seguir todas as máximas ao mesmo tempo. Se duas máximas se contradizem, o locutor pode violar uma delas. Por exemplo, há situações em que é difícil para um locutor abster-se de dizer algo que não está suficientemente fundamentado, mas que é efetivamente necessário. Por outro lado, se o locutor acredita que o seu interlocutor não tem conhecimentos suficientes numa determinada área, pode fornecer mais informação, parecendo assim ser excessivamente detalhado ou mesmo obscuro, e parecendo violar a máxima de modo. Às vezes, por várias razões, o locutor insere ou anexa certas estruturas ou palavras antes, durante ou depois de certos discursos, o que pode indicar diretamente que não atenderam a alguma máxima. Atente-se nos exemplos abaixo:

- (21) a. Não tenho liberdade para dizer mais nada sobre este assunto.
- b. Se calhar não preciso de dizer isto.
- c. Não sei se isto é verdade ou não, mas...
- d. Não tenho provas, mas...
- e. Sei que é irrelevante dizer estas coisas, mas...

Além disso, os eufemismos, a hipérbole e o sarcasmo na comunicação verbal são maneiras que implicam a violação da máxima de qualidade para evitar dizer algo diretamente. Por exemplo:

(22) Cozinha muito bem!

O exemplo (22) pode ser interpretado como “os teus pratos são horríveis”, o que é uma antítese e viola a máxima de qualidade. A antítese é útil para gerar humor e ironia e, por vezes, é mais poderosa do que um discurso direto.

3.3.4 Deficiência do Princípio de Cooperação

A contribuição de Grice não consiste em afirmar que o discurso deve aderir às máximas do princípio de cooperação, ou que determinados discursos devem aderir a essas máximas, mas sim em constatar que a conversação está sujeita a determinadas máximas, que nos ajudam a explicar a aparente incoerência do discurso e a interpretar a implicatura veiculada pelo discurso.

No entanto, existe deficiência no princípio de cooperação ainda não resolvida. Primeiro, as suas máximas não são corolários lógicos nem são as únicas máximas que existem em alguns casos especiais, o que sugere que não é necessário que o princípio de cooperação limite as suas máximas. Alguns académicos (*e.g.*, Sperber & Wilson, 1986) defendem que as máximas propostas por Grice não constituem o princípio de cooperação. Pelo contrário, o princípio de cooperação é um princípio muito geral que determina quais as máximas específicas do princípio que devem ser observadas, com base nos valores partilhados ou no fundo cultural dos interlocutores que comunicam.

Do mesmo modo, as máximas do princípio de cooperação não são “regras” ou “padrões” que possam ser adquiridos através do ensino ou da aprendizagem. Grice (1967) não pensa que as máximas são os princípios estatísticos ou normas idealizadas que as pessoas querem seguir. No entanto, as máximas baseiam-se no pressuposto de que as pessoas agem de acordo com o seu objetivo (*i.e.*, cooperação). Foi este pressuposto que levou Grice a desenvolver a noção de princípio de cooperação. Por isso, se o objetivo do locutor é levar o seu interlocutor a realizar um determinado ato ou a acreditar numa determinada proposição, o locutor vai querer tornar esse ato ou proposição tão claro e compreensível quanto possível (*i.e.*, obedecer à máxima de qualidade, de quantidade e de modo), e as palavras do locutor não vão desviar a compreensão do interlocutor desse

objetivo (*i.e.*, obedecer à máxima de relação) e, além disso, o locutor provavelmente não vai querer causar algum tipo de ressentimento pelo interlocutor (*i.e.*, obedecer ao princípio de cortesia).

De acordo com a opinião de Grice (1996), as máximas são apenas algumas formas óbvias de as pessoas agirem de acordo com o princípio de cooperação, em vez de regras ou padrões que as pessoas têm de aprender, o que sugere que se chama a atenção para um determinado ato de fala quando este é inconsistente com as máximas do princípio de cooperação. O princípio de cooperação põe em evidência a mensagem implícita transmitida pelo discurso na comunicação, ou seja, a implicatura. A compreensão da implicatura no discurso de um locutor não se baseia na descodificação linguística, mas no raciocínio pragmático baseado em pressupostos contextuais, bem como em princípios gerais de comunicação.

A teoria de Grice deixa várias dificuldades por resolver, nomeadamente a falta de clareza sobre a natureza e a origem das máximas do princípio de cooperação. Por exemplo, a comunicação necessita de cooperação? Será que o locutor adere necessariamente às submáximas de veracidade, adequação, relevância e clareza? A teoria de Grice não explica claramente as questões acima referidas. Da mesma forma, nem explica como é que as pessoas podem dominar o princípio de cooperação e as várias máximas, nem é claro se o princípio e estas máximas são universalmente aplicáveis à comunicação entre diferentes línguas e culturas. Se forem universalmente aplicáveis, será que as pessoas nascem a saber como as cumprir? São culturalmente específicas do contexto do locutor? Se são culturalmente específicas, então é natural que haja diferenças na utilização do princípio e máximas na comunicação entre pessoas com línguas maternas diferentes. Nesse caso, como é que isto explica a aplicabilidade universal do princípio de cooperação? Grice não responde a estas questões.

Embora a noção de “cooperação” de Grice tenha sido questionada, uma das razões pelas quais continua a ser amplamente utilizada na investigação pragmática é o facto de lançar as bases da pragmática inferencial, que é capaz de explicar, em certa medida, discursos que podem ser interpretados de muitas maneiras e de mostrar como o interlocutor, através da informação linguística e dos fatores contextuais, pode eventualmente determinar a sua implicatura. Além disso, a tarefa do interlocutor é compreender corretamente a mensagem pragmática implícita no discurso do locutor, e a

principal tarefa da pragmática é racionalizar esse processo de compreensão, o que a teoria de Grice ajuda a fazer.

3.4 Teoria de Leech

Leech (1983, p. 80) salienta que o Princípio de Cooperação tem as suas deficiências na prática linguística do dia a dia, as suas máximas não funcionam porque a maioria das frases declarativas “do not have an information-bearing function”.

Por isso, Leech argumenta que o Princípio de Cooperação precisa de um complemento necessário, que o pode salvar de problemas graves na prática. Este complemento é o Princípio de Delicadeza, sendo formulado como

Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs, and there is a corresponding positive version (‘Maximize (other things being equal) the expression of polite beliefs’) which is somewhat less important. (Leech, 1983, p. 81)

3.4.1 Princípio de Delicadeza

Segundo Leech (1983, p. 131-142), existem seis máximas no âmbito do Princípio de Delicadeza e cada uma possui duas submáximas. A saber:

- i. Máxima de tato: a) minimizar o custo para outros, b) maximizar o benefício para outros. Por exemplo:

(23) a. Leva a minha bagagem!

b. Quero que leves a minha bagagem.

c. Podes levar a minha bagagem?

d. Não sei se te é conveniente levares a minha bagagem.

Em (23), os exemplos de a. a d. têm uma tendência crescente para ao grau de cortesia. Do ponto de vista do interlocutor, (23a) é altamente conduzido, sendo o interlocutor o que menos beneficia e o que mais sofre, e é, portanto, muito indelicada; em (24d), o locutor tem tanta liberdade de escolha como o locutor, e, portanto, esta frase tem um elevado grau de cortesia, e a máxima de tato baseia-se no papel do interlocutor no julgamento de cortesia.

ii. Máxima de generosidade: a) minimizar os benefícios para si próprio, b) maximizar o custo para si próprio. Por exemplo:

(24) a. Empresto-te o meu carro. (delicado)

b. Emprста-me o teu carro. (indelicado)

c. Tenho de te pagar o almoço. (delicado)

d. Tens de me pagar o almoço. (indelicado)

(15a) e (15c) parecem mais delicados do que (15b) e (15d), porque, do ponto de vista do locutor, beneficia menos e sofre mais. A máxima de generosidade toma o locutor como ponto de partida para os juízos do grau de cortesia.

iii. Máxima de aprovação: a) minimizar o desprestígio de outros, b) maximizar o elogio de outros. Por exemplo:

(25) a. Está bem.

b. Excelente!

c. Mais ou menos.

d. Não está bem.

Em condições comunicativas normais, o locutor em (25a) e (25b) faz o seu melhor para elogiar os outros, obedecendo a máxima de aprovação. No entanto, o locutor em (25c) e (25d) violam a máxima, que determina a cortesia do papel do interlocutor, e por isso parecem ser menos delicados.

iv. Máxima de modéstia: a) minimizar o elogio de si próprio, b) maximizar a apreciação do outro. Por exemplo:

(26) a. Não lhe comprei nada, apenas um pequeno presente.

b. Um presente de aniversário caro para si, para lhe agradecer toda a sua ajuda ao longo dos anos.

(27) Pedro: Que vestido tão bonito!

Maria: Obrigada, foi um presente da minha tia.

Do ponto de vista do locutor, (26a) e as palavras da Maria em (27) tentam elogiar-se o menos possível, aderindo assim à máxima de modéstia. As palavras em (26b) são diretas, mas violam a máxima de modéstia e parecem indelicadas, pelo que é natural que não usemos tais palavras na comunicação quotidiana. A máxima baseia-se no papel do locutor para determinar a cortesia.

- v. Máxima de concordância: a) minimizar o desacordo entre si próprio e outros, b) maximizar o acordo entre si próprio e outros. Por exemplo:

(28) Pedro: Eu comprei McDonald's. Vamos comer juntos.

Maria: *Fast food* é bom, e estamos com pouco tempo.

(29) Pedro: O João e a Cecília são ambos simpáticos, trabalham muito.

Maria: Sim, o João é trabalhador.

No exemplo (28), a Maria tenta alinhar-se com o ponto de vista do Pedro para reduzir as diferenças de opinião entre eles, seguindo assim a máxima de concordância; bem como no exemplo (29), a Maria rejeita parcialmente o ponto de vista do Pedro, mas ao mesmo tempo concorda com uma parte da sua opinião, minimizando assim as diferenças de opinião, em certa medida, aderindo também à máxima.

- vi. Máxima de simpatia: a) minimizar a antipatia entre si próprio e outros, b) maximizar a simpatia entre si próprio e outros. Por exemplo:

(30) Pedro: A minha avó partiu o pé e teve de ficar de repouso durante pelo menos dois meses antes de poder andar.

Maria: Oh, que pena! Bem, ela vai ter de se curar.

(31) Pedro: Que chatice que o computador que deixei na sala de aula tenha sido roubado!

Maria: Não há nada a reclamar. Se o tivesses trazido mais cedo, não teria sido roubado.

No contexto comunicativo particular, como no exemplo (30), a Maria mostra simpatia e preocupação pela avó do Pedro, o que reduz a oposição emocional com a outra parte da conversação, pelo que o seu discurso parece sincero e, assim, cumpre a máxima de simpatia; pelo contrário, no exemplo (31), embora a reação da Maria faça sentido de

alguma maneira, é suscetível de ser ofensiva para o interlocutor devido à violação da máxima de simpatia.

As máximas acima referidas são o conteúdo principal do princípio de delicadeza que deve ser observado tanto pelo locutor como pelo interlocutor na comunicação interpessoal. No entanto, as máximas e submáximas individuais não são igualmente importantes, sendo a máxima de tato mais importante e tendo uma função de restrição mais forte no ato de fala. Em cada máxima, a submáxima (a) é mais importante do que a submáxima (b).

De acordo com as máximas e submáximas, podemos também tirar as seguintes conclusões: o princípio de delicadeza põe a tónica na cortesia para com o objeto da comunicação, ou seja, o interlocutor ou a terceira parte da conversação, e não o próprio locutor, e, ao comunicar, o locutor tenta sempre fazer com que os outros sejam mais beneficiados, e tenta fazer com que ele próprio seja menos beneficiado, para que o interlocutor se sinta respeitado e tenha um bom sentimento em relação ao locutor e, portanto, a cortesia seja mútua. É claro que as pessoas nem sempre aderem ao princípio de delicadeza em todos os momentos, em todos os lugares e com todas as pessoas. Por exemplo, em situações de emergência ou acidentes, ou em conversas íntimas com amigos, a expressão de cortesia pode passar para segundo lugar em relação ao conteúdo das palavras ou à eficácia da mensagem comunicativa.

3.4.2 Relação entre Princípio de Delicadeza e Princípio de Cooperação

O princípio de delicadeza explica o que o princípio de cooperação não pode explicar e compensa as suas deficiências. Nas palavras de Leech (1983), o princípio de delicadeza “salva” o princípio de cooperação, pelo que os princípios são complementares. O presente estudo descreve a relação entre os dois princípios e os quatro aspetos.

Em primeiro lugar, o princípio de cooperação é obedecido, mas, muitas vezes, deliberadamente violado na comunicação verbal, por exemplo, quando o locutor tende a não ser direto e a fazer rodeios. Nesse caso, o princípio de delicadeza pode explicar o fenómeno. A razão principal está na necessidade de cortesia. A necessidade da cortesia é também a necessidade da “face” e a necessidade de dar face à outra pessoa tem também, naturalmente, o objetivo de trazer algum benefício para si próprio. Por exemplo, no diálogo do exemplo (29), a Maria viola claramente a máxima de quantidade do princípio de cooperação, porque o objetivo do Pedro é reconhecer o João e a Cecília por serem

simpáticos e trabalhadores, mas a Maria reconhece essas qualidades apenas no João e não menciona intencionalmente a Cecília. A razão pela qual a Maria não quer mencionar a Cecília continua a ser uma questão de cortesia, pois a Maria quer respeitar a máxima de concordância do princípio de delicadeza e, por isso, viola deliberadamente a máxima de quantidade do princípio de cooperação ao não mencionar a Cecília para salvar a face do Pedro e da Cecília.

Em segundo lugar, na comunicação verbal, o locutor viola por vezes a máxima de qualidade do princípio de cooperação, como a ironia, que permite ao interlocutor deduzir a sua implicatura pragmática. A utilização da ironia é também motivada pela necessidade de respeitar o princípio de delicadeza. De acordo com Leech,

If you must cause offense, at least do so in a way which doesn't overtly conflict with the PP [Politeness Principle], but allows the hearer to arrive at the offensive point of your remark indirectly, but way of implicature. (Leech, 1983, p. 82)

O discurso do exemplo (22) é uma ironia, que violaria a máxima de aprovação do princípio de delicadeza se expressasse diretamente que a comida é cozinhada pela outra parte da conversação é horrível. Ao mudar para a ironia, o locutor evita ofender de maneira agressiva o interlocutor, aderindo ao princípio de delicadeza, mas violando a máxima de qualidade do princípio de cooperação, permitindo ao interlocutor deduzir a implicatura do discurso.

Em terceiro lugar, o locutor viola intencionalmente a máxima de relação do princípio de cooperação e tem também necessidade de aderir ao princípio de delicadeza. Por exemplo:

(32) Pedro: O trabalho artístico do João é muito bom.

Maria: Não tenho muita capacidade estética para comentar o seu trabalho.

No exemplo (32), a fim de minimizar o conflito de opiniões com o Pedro, a Maria adere à máxima de concordância do princípio de delicadeza e viola a máxima de relação do princípio de cooperação. A Maria não comenta diretamente o trabalho do João, mas exprime indiretamente a implicatura de que “não gosto nada do trabalho artístico do João”.

Um outro exemplo,

(33) Mãe: Alguém comeu o chocolate do bolo.

Filho: Não o comi.

No exemplo (33), a mãe utiliza “alguém” em vez de “tu” para evitar culpar o filho. Por isso, a reação do filho viola a máxima de relação do princípio de cooperação.

Finalmente, a violação intencional da máxima de modo do princípio de cooperação é muitas vezes ditada também pela necessidade de cortesia, como o exemplo proposto de Grice (1975, p. 55) sobre a violação da submáxima “sê breve”,

(34) a. Miss X sang Home sweet home.

b. Miss X produced a series of sounds that corresponded closely with the score of Home sweet home.

No exemplo (34), se um crítico de canto escolher a asserção (34b) em vez de (34a) para descrever o nível de canto da Sra. X, está a violar a máxima de modo, e a implicatura desta violação deliberada da submáxima “sê breve” é clara - a Sra. X canta muito mal. No entanto, se o crítico de canto criticar diretamente, a Sra. X perderá a face. Por isso, para aderir à máxima de aprovação e de simpatia do princípio de delicadeza, o crítico tem de fazer uma descrição demasiadamente longa para iludir os ouvintes e salvar a face da Sra. X, permitindo ao mesmo tempo que os ouvintes deduzam a implicatura das suas palavras.

Através dos exemplos acima referidos, é possível compreender a relação de complementaridade entre o princípio de delicadeza e o princípio de cooperação. Por outro lado, também é possível compreender porque é que se pode dizer que o princípio de delicadeza “salva” o princípio de cooperação, *i.e.*, o princípio de delicadeza pode ser utilizado para explicar racionalmente porque é que um locutor numa comunicação verbal viola deliberadamente uma determinada máxima ou submáxima do princípio de cooperação.

3.5 Teoria de He e Ran

A comunicação verbal está sujeita a princípios pragmáticos (*e.g.*, princípio de cooperação e princípio de delicadeza), sendo um conteúdo principal da investigação

pragmática. O discurso que não está em conformidade com os princípios pragmáticos viola normas sociais específicas ou traz certas dificuldades ao raciocínio pragmático ou à compreensão do discurso. No entanto, na comunicação interpessoal, as pessoas utilizam certos meios linguísticos para refletir a cortesia, por exemplo, quando um determinado ato de fala ameaça a face da outra parte de conversação, o locutor pode escolher uma estratégia adequada para a defender.

3.5.1 Princípio de Centro de Benefícios

Na comunicação interpessoal, o estatuto e o papel dos interlocutores devem ser coordenados entre si, se não se cometerem falhas comunicativas. O locutor, através de atos de fala, comunica para um interlocutor específico para alcançar o efeito desejado, pelo que o interlocutor é um fator importante que rege os atos de fala, ou seja, o locutor deve considerar o seu interlocutor como um fator importante na escolha dos meios linguísticos. Tanto o princípio de cooperação como o princípio de delicadeza defendem que o interlocutor deve ser o centro nos atos de fala, e o papel do interlocutor não é apenas dominar o ato de cortesia na comunicação verbal, mas também forçar o locutor a fazer as escolhas linguísticas e estratégicas adequadas.

He e Ran (2022) defendem que o princípio de delicadeza de Leech e as suas máximas estão muito relacionados com os “benefícios” das duas partes intervenientes na conversação e o interlocutor está sempre no “centro de benefícios”. Se o ato de fala do locutor se desviar dos benefícios do interlocutor, é sempre considerado indelicado ou inadequado. No entanto, uma vez que a comunicação é interativa, ou seja, os papéis do locutor e do interlocutor alternam numa conversação, o centro de benefícios também muda, como mostrado na Figura 4.

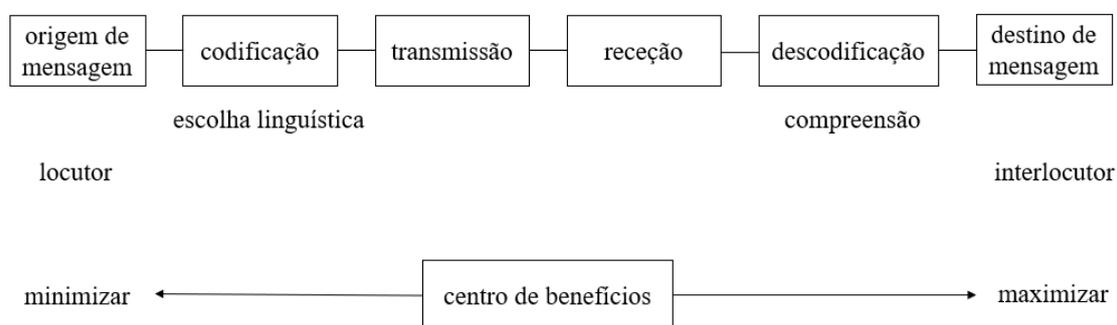


Figura 4. Modelo de Comunicação do Princípio de Centro de Benefícios (Fonte: He & Ran, 2022, p. 114)

De acordo com este modelo de comunicação na Figura 4, a codificação é o processo de seleção e da organização linguística, envolvendo o locutor (*i.e.*, fonte de mensagem), enquanto a descodificação envolve o interlocutor (*i.e.*, destino de mensagem) e, ao mesmo tempo, a receção da mensagem não pode ser separada do raciocínio pragmático na compreensão. O locutor transmite a sua mensagem ao interlocutor e, quando o interlocutor transmite os seus pensamentos e sentimentos à outra parte, torna-se a fonte de mensagem e abre uma nova ronda de comunicação. Assim, a fonte e o destino mudam com a mudança de papéis, e o centro de benefícios também muda. O locutor precisa de obedecer ao princípio de delicadeza nas suas escolhas linguísticas, tendo em conta a tendência do centro de benefícios. De acordo com He e Ran (2022), para se ser delicado, deve-se dar o máximo benefício possível ao interlocutor, para que o locutor possa ser menos beneficiado. Ou seja, o princípio de centro de benefícios exige a maior parcialidade possível a favor do interlocutor e a menor parcialidade possível a favor do locutor, caso contrário, podem ocorrer fenómenos indelicados, como nos exemplos abaixo:

(35) a. Pago-te o jantar esta noite.

(locutor prejudicado *vs.* interlocutor beneficiado)

b. Paga-me o jantar esta noite.

(locutor beneficiado *vs.* interlocutor prejudicado)

Segundo o princípio de centro de benefícios, (35a) parece mais delicado do que (35b) porque o interlocutor é a parte beneficiada no (35a).

Na comunicação verbal, é preciso estar atento tanto à distinção entre linguagem delicada e indelicada como aos níveis de cortesia. He e Ran (2022) argumentam que o princípio de centro de benefícios pode ajudar a distinguir de forma mais simples os níveis de cortesia dos atos de fala, ou seja, quanto mais respeitoso e amigável for o locutor, mais elevado será o nível de cortesia do seu discurso. O nível de cortesia é uma classificação de cortesia e respeito baseada no grau em que beneficia o interlocutor ou prejudica o locutor próprio. Por exemplo:

(36) a. Espere aqui.

b. Espere aqui, por favor.

c. Espere aqui um pouco, por favor.

As três formulações, no exemplo (36), são frases imperativas, mas têm diferentes níveis de cortesia. De acordo com o princípio pragmático do “centro de benefícios” de He e Ran, o centro de benefícios em (36a) é tendencioso para o locutor, violando assim a máxima de tato e de generosidade do princípio de delicadeza, e é o ato de fala mais indelicado que ameaça a face negativa do interlocutor; em (36b) e (36c), com a adição de marcadores de cortesia, a implicatura do seu sentido pragmático mudou, e enfraqueceram a força da ameaça à face do interlocutor. Nesta base, o hedge ‘um pouco’ em (36c) introduz incerteza de referência, minimizando o grau de prejuízo ao interlocutor, pelo que (36c) é o ato de fala mais delicado entre os três discursos no exemplo (36).

3.5.2 Estratégias para Regular a Ameaça

Embora seja frequente que ambos os interlocutores queiram salvar a face do outro, certos atos de fala comportam inerentemente o risco de ameaçar a face. Por exemplo, o locutor que expressa desacordo com o ponto de vista do interlocutor vai prejudicar a sua face positiva, e o locutor que impõe o seu próprio ponto de vista ao dar conselhos ao seu interlocutor vai ameaçar a face negativa do interlocutor. Por conseguinte, He e Ran (2022) sugerem que, quando a necessidade de utilizar um AAF é inevitável, o locutor tem normalmente de escolher uma das três estratégias seguintes, num esforço para reduzir a força da sua ameaça, de modo que o centro de benefícios seja tendencialmente a favor do interlocutor e que seja demonstrado o maior grau de cortesia. Nesse sentido, o conceito de dêixis torna-se particularmente relevante, pois fornece uma base para entender como diferentes categorias linguísticas podem ser empregadas para regular a ameaça à face e promover a cortesia. Dêixis refere-se ao fenómeno linguístico em que certos elementos de uma frase só podem ser compreendidos em relação ao contexto de uso, ou seja, ao tempo, espaço e participantes envolvidos na comunicação. Segundo Carreira (1997), a dêixis pode ser classificada em diferentes tipos, incluindo:

Dêixis pessoal: Refere-se aos pronomes pessoais e outros termos que indicam participantes no discurso (como eu, você, nós);

Dêixis temporal: Relaciona-se a elementos que situam os eventos no tempo (como hoje, amanhã, agora);

Dêixis espacial: Diz respeito à localização espacial dos participantes (como aqui, ali, lá);

Dêixis social: Refere-se a aspetos que marcam relações sociais ou hierárquicas entre os interlocutores (por exemplo, os uso de títulos, tratamentos formais);

Dêixis discursiva: Aponta para partes do discurso, como o que foi dito antes ou será dito depois (por exemplo, “como mencionei anteriormente”).

i. Utilização de dêixis pessoal para mostrar a empatia pragmática

A empatia pragmática refere-se ao facto de que, na comunicação verbal, o locutor concebe ou compreende a intenção do interlocutor do seu ponto de vista e, finalmente, consegue a ligação emocional entre as duas partes na conversação. A deixis pessoal é a referência mútua dos interlocutores quando utilizam palavras para transmitir informações, o que tem funções pragmáticas ricas. A empatia pragmática da utilização da dêixis pessoal reflete-se principalmente no facto de o locutor poder codificar a sua linguagem do ponto de vista do seu interlocutor, de modo que o centro de benefícios seja tendencioso para o interlocutor, e a utilização adequada da dêixis pessoal, especialmente quando a face do interlocutor é ameaçada, desempenhará o papel de empatia, aumentará o grau de cortesia do discurso e melhorará o efeito pragmático.

(37) Alunos, lembrem-se de que nós somos estudantes universitários e de que a nossa principal tarefa é estudar.

O exemplo (37) é um discurso utilizado por um professor quando critica os seus alunos, em que o professor se coloca do lado do interlocutor (alunos), e “nós” significa na realidade “vocês”, e este tipo de discurso empático faz com que pareça mais afetuoso e simpático, o que contribui para otimizar a eficácia do ensino do professor aos seus alunos. Se a dêixis pessoal “nós” for substituída por “vocês”, torna-se um AAF para os alunos. Como no exemplo (38) abaixo.

(38) a. É uma grande honra para mim sentar-me ao seu lado.

b. Devias sentir-te honrado por te sentares ao meu lado.

O (38a) é um uso empático pelo locutor do ponto de vista do interlocutor, o que é obviamente apropriado e delicado; enquanto em circunstâncias normais não se usaria normalmente o (38b), porque é um discurso do ponto de vista do próprio locutor, e sem empregar nenhuma empatia o discurso torna-se um AAF típico, que iria inevitavelmente ameaçar a face do interlocutor.

Além disso, o pronome indefinido “alguém” (ou “one/someone” em inglês) é muitas vezes utilizado em vez do pronome pessoal “tu” ou “você” para apontar vagamente para um objeto específico, o que torna a crítica ou acusação do locutor mais diplomática e preserva a face negativa do interlocutor, como no exemplo seguinte.

(39) a. Há sempre alguém a fazer este ou aquele pedido durante a reunião.

b. *One should't always behave like a child.*

ii. Utilização de *hedges* e outras estratégias de atenuação discursiva

Na investigação pragmática, combina-se sempre a utilização de *hedges* com o princípio de cooperação e o princípio de delicadeza para explicar muitos fenómenos pragmáticos na comunicação verbal. Por exemplo, quando o locutor utiliza inevitavelmente um ato de fala que ameaça ou magoa a face do interlocutor, de modo a atingir o objetivo comunicativo, a utilização de *hedges* adequada pode ser uma estratégia nesse momento para cobrir e regular a ameaça. Por exemplo:

(40) a. A sua roupa está suja.

b. A sua roupa está um pouco suja.

O exemplo (40a) é um ato de fala típico que ameaça a face do interlocutor, enquanto no (40b) o locutor adiciona um *hedge* “um pouco”, que Leech (1983) chama “*down-grader*”, cumprindo assim a máxima de aprovação do princípio de delicadeza (minimizar a degradação de outros). Como se vê, o uso de *hedges* pode moderar o tom da crítica, e tem a função pragmática de reduzir a intensidade da ameaça à face do interlocutor. Um outro exemplo:

(41) A tua resposta está errada, penso eu.

No exemplo (41), o *hedge* “penso eu” pode fazer com que o interlocutor não se sinta agido de forma abrupta ou direta, salvando a face do interlocutor e, ao mesmo tempo, atingindo o objetivo de criticar e evitando as falhas pragmalinguísticas.

iii. Utilização de marcadores de cortesia

Os marcadores de cortesia, como “por favor”, “com licença”, “peço desculpa”, são muito comuns na comunicação oral quotidiana, e uma das suas funções importantes

é refletir a cortesia do locutor, que geralmente aparece em atos de fala de pedido, atenuando a força da ameaça do ato à face negativa do interlocutor.

(42) a. Fecha a porta.

b. Feche a porta.

c. Feche a porta, por favor.

d. Se faz favor, podia fechar a porta?

Os exemplos (50), (50a) e (50b) são AAFs porque o seu centro de benefícios é a favor do locutor, ou seja, o locutor beneficia e o interlocutor sofre. Com a adição de “por favor”, “se faz favor” e a conjugação do pretérito imperfeito do indicativo, (50c) e (50d) parecem mais delicados e naturalmente mais eficazes na comunicação verbal. Estes marcadores de cortesia são muitas vezes utilizados no ato de fala quotidiano para aumentar o grau de cortesia e mostrar respeito, suavizando a ameaça à face do interlocutor. No entanto, a utilização de marcadores de cortesia não reflete o estatuto social do locutor, *i.e.*, podem ser utilizados para pedidos de subordinado a superior, bem como de superior a subordinado.

Além dos *hedges*, outros recursos linguísticos, como minimizadores e intensificadores, também são frequentemente utilizados para atenuar ou intensificar a força de um enunciado, dependendo do contexto pragmático. Segundo Briz (1998), as estratégias de atenuação discursiva incluem minimizadores (expressões que reduzem a intensidade do enunciado, como “só”, “apenas”, ou “um pouco”) e intensificadores mitigados (termos que, embora intensifiquem, mantêm um tom de cortesia e empatia, como “realmente” ou “bastante”).

Em suma, a cortesia e a preservação da face são fatores importantes que regem os atos de fala. Segundo He e Ran (2022), para garantir o sucesso da comunicação, o locutor e o interlocutor devem ter em conta o centro de benefícios, a fim de maximizar a sua inclinação a favor do interlocutor e de serem educados e decentes. Se o ato de fala ameaçar a face do interlocutor, é necessário adotar as estratégias reguladoras necessárias de acordo com o objetivo comunicativo, o objeto, a ocasião e outros fatores. Os atos de fala, como um fenómeno universal, não envolvem apenas pragmalinguística, mas também sociopragmática.

Síntese

Este capítulo aborda as teorias de cortesia com esclarecimento do conceito de “face”. De um modo geral, a atitude manifestada em relação ao trabalho pioneiro de Grice é positiva e representa um avanço importante na investigação pragmática. É claro que o seu princípio de cooperação tem as suas próprias lacunas e defeitos, que precisam de ser constantemente revistos e melhorados. Por exemplo, porque é que as pessoas devem obedecer ao princípio de cooperação na comunicação verbal? Se têm de respeitar o princípio de cooperação, porque é que o violam deliberadamente em algumas situações? E por que razão os interlocutores na conversação não exprimem frequentemente o significado diretamente, mas utilizam a expressão indireta? Grice não dá respostas satisfatórias a questões como as mencionadas. Por isso, Lakoff (1973), Brown e Levinson (1978, 1987) e Leech (1983) propõem uma série de teorias de cortesia que podem complementar o princípio de cooperação, com o objetivo de melhorar a explicação racional dos fenómenos pragmalinguísticos e dos sociopragmáticos.

A parte seguinte descreve a conceção específica da metodologia de investigação.

Parte II
Enquadramento Empírico

Esta parte apresenta o enquadramento empírico deste trabalho, dividindo-se em dois capítulos específicos sobre a metodologia de investigação e a descrição do estudo.

O Capítulo 4 começa pelos objetivos e as perguntas de investigação e apresenta ainda uma comparação geral entre a investigação quantitativa e qualitativa, incluindo as suas definições e a evolução histórica, bem como as vantagens da combinação destas duas metodologias.

Seguidamente, este capítulo também salienta a relação entre as perguntas formuladas e a metodologia de investigação escolhida a fim de explicar quais as vantagens desta metodologia para responder às nossas perguntas da investigação.

O Capítulo 5 apresenta uma detalhada descrição da investigação, incluindo os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados e como analisar os dados. Por último, o capítulo aborda também as questões éticas tidas em conta na proteção dos informantes que participaram nesta investigação.

Capítulo 4 Metodologia de investigação

Introdução

O primeiro passo ao começar uma investigação é pensar nas questões que se quer propor e para as quais se pretende obter respostas. Uma vez formuladas as questões de investigação, passa-se à fase seguinte, ou seja, à seleção da metodologia. De um modo geral, há duas metodologias distintas no domínio das ciências sociais usadas também na Linguística Aplicada, *i.e.*, a quantitativa e a qualitativa. Este capítulo começa por apresentar um quadro geral das metodologias quantitativa e qualitativa e depois discute a ligação entre as questões de investigação e os procedimentos metodológicos e, por fim, apresenta o tipo de metodologia que optamos para o presente estudo, explicando as razões.

4.1 Objetivos e perguntas de investigação

Este estudo tem como objetivo identificar se a transferência pragmática é realizada nos atos de recusa realizados pelos alunos chineses de PLE nos diferentes níveis de proficiência linguística e como esta transferência se relaciona com os níveis de língua dos alunos. Baseado nos resultados da investigação, pretendemos também, com esta tese, propor algumas intervenções pedagógicas para estimular mais as transferências pragmáticas positivas e evitar as negativas.

Por isso, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas de investigação:

- (1) É possível identificar a ocorrência de transferência pragmática comparando a frequência das estratégias utilizadas nas recusas de aprendentes chineses de PLE com as de falantes nativos de português e de falantes nativos de chinês?
- (2) Os níveis da proficiência linguística dos aprendentes chineses de PLE influenciam a transferência pragmática na frequência das estratégias utilizadas nas suas recusas em PLE? E qual é a relação entre a sua proficiência linguística e a ocorrência da transferência pragmática?

Consequentemente, procura-se testar duas hipóteses com este estudo:

- (1) Os aprendentes chineses de PLE, tanto no nível mais básico (os alunos do 2.º ano de licenciatura) como nos mais altos (os alunos do 3.º ano e do 4.º ano de licenciatura), exibem uma transferência pragmática nas suas recusas em termos da frequência das estratégias de recusa.

Espera-se que os estudantes chineses de PLE/L2 transfiram o seu conhecimento pragmático e cultural da língua materna ao efetuarem recusas na língua-alvo. Ou seja, a transferência pragmática ocorre durante todo o processo de aprendizagem, e a extensão da transferência pragmática pode variar de acordo com os níveis de proficiência linguística.

- (2) A ocorrência da transferência pragmática aumenta à medida que a proficiência linguística em PLE dos aprendentes chineses aumenta.

Sugere-se que o nível de proficiência linguística na língua-alvo pode afetar a medida em que ocorre uma maior transferência pragmática. Pretendemos provar que, à medida que os aprendentes chineses melhoram a sua proficiência linguística na LE/L2, adquirem maior controlo sobre a língua-alvo, o que lhes permite exprimir, de forma mais eficaz, os sentimentos e intenções que têm origem na sua língua materna ao nível pragmático.

4.2 Investigação quantitativa e qualitativa

A descrição geral desta secção começará com as definições de investigação quantitativa e de investigação qualitativa, seguidas das suas diferenças gerais. Passar-se-á depois ao desenvolvimento histórico das duas metodologias de investigação. A secção termina com as vantagens da utilização combinada das duas metodologias.

4.2.1 Definições e Diferenças

É difícil definir a investigação quantitativa e a qualitativa de forma breve, uma vez que apresentam uma série de diferenças. Para simplificar a questão, vejamos primeiro a definição de Punch (1998, p. 4),

Quantitative research is empirical research where the data are in the form of numbers.
Qualitative research is empirical research where the data are not in the form of numbers.

De acordo com as definições de Punch, tanto a investigação quantitativa como a qualitativa são investigações primárias, mas diferem na forma dos dados. Os dados quantitativos são numéricos, enquanto os qualitativos não o são. Assim, a melhor e mais simples forma de distinguir estes dois tipos de investigação é verificar se os dados recolhidos são apresentados em números ou não. Outros investigadores, como Blaxter, Hughes e Tight (1996) e Tashakkori e Teddlie (1998), também sugerem o contraste

numérico-narrativo para captar a sua diferença essencial, embora admitam que é, em certa medida, demasiado simplificado.

Ao contrário dos dados quantitativos, os dados qualitativos são narrativos na maioria dos casos, se não em todos. Por exemplo, para investigar as estratégias de expansão do vocabulário, em vez de utilizar um questionário, pode ser necessário entrevistar 20 alunos e perguntar-lhes como aumentam o seu vocabulário. Os alunos respondem verbalmente a esta pergunta aberta e as suas respostas são necessariamente variadas. Estas respostas verbais diversificadas são, portanto, dados narrativos.

Para além da diferença crítica na forma dos dados, os dois tipos de metodologia da investigação têm muitas outras diferenças importantes que afetam várias fases de um processo de investigação. O Quadro 4, adaptado de Malhotra (1993, p. 159), resume as diferenças entre as metodologias quantitativas e qualitativas, para além do contraste numérico-narrativo.

Quadro 4. Diferenças entre as metodologias qualitativa e quantitativa

	Quantitativo	Qualitativo
Objetivo	Avaliação das variáveis identificadas; teste de hipóteses	Identificação de variáveis; geração de hipóteses
Perguntas	Especificadas antes da recolha de dados	Especificadas gradualmente no processo
Amostra	Uma amostra grande	Uma amostra pequena
Recolha de dados	Estruturada	Menos estruturada
Análise de dados	Estatística	Não estatística e estatística
Resultado	Generalizável	Não generalizável

De acordo com Malhotra (1993), as metodologias quantitativas e qualitativas são utilizadas para atingir objetivos diferentes. Para a quantitativa, o seu objetivo é examinar variáveis que já foram estabelecidas na literatura e ver em que medida as hipóteses

relativas a essas variáveis podem ser confirmadas ou refutadas; enquanto para a qualitativa, o objetivo é identificar variáveis para investigação adicional e formular hipóteses para serem testadas no futuro. Por outras palavras, a investigação quantitativa é mais poderosa quando se trata de validar os resultados de estudos anteriores e a investigação qualitativa é mais útil quando a investigação é de natureza exploratória.

As perguntas de investigação numa metodologia quantitativa são pré-especificadas, no sentido em que são construídas antes do estudo empírico. As perguntas pré-especificadas ajudam a decidir antecipadamente os procedimentos para a seleção de sujeitos, a recolha de dados e a análise de dados. O investigador tem assim menos incertezas e enfrenta menos ambiguidades quando a investigação começa. Em contrapartida, as perguntas numa metodologia qualitativa são bastante genéricas antes da recolha de dados e vão-se aprimorando gradualmente à medida que a investigação avança. Consequentemente, é bastante comum na investigação qualitativa que o foco da recolha de dados se desloque e a forma de análise dos dados mude ao longo do tempo.

A investigação quantitativa necessita frequentemente de uma grande amostra para satisfazer os requisitos estatísticos quando visa testar hipóteses. Em contrapartida, a investigação qualitativa envolve normalmente uma pequena amostra porque um estudo aprofundado exige muito tempo e energia.

No que diz respeito à recolha de dados, os dados quantitativos são normalmente recolhidos através de procedimentos mais estruturados do que os dados qualitativos. Em contrapartida, os procedimentos de recolha de dados da investigação qualitativa são mais flexíveis e dinâmicos.

Os dados quantitativos só podem ser analisados estatisticamente, enquanto os dados qualitativos podem ser analisados tanto de forma não estatística como estatística, embora a análise não estatística seja mais comum para os dados qualitativos. Uma vez que existem duas opções disponíveis para a análise de dados qualitativos, o investigador tem de decidir quando e como as utilizar para melhor servir o seu objetivo.

Devido à natureza exploratória da investigação qualitativa, que envolve um pequeno número de casos, os resultados são menos generalizáveis do que as conclusões da investigação quantitativa. Afinal, a investigação qualitativa não tem como objetivo estabelecer leis universais que possam ser aplicadas para além dos casos na investigação.

4.2.2 Evolução histórica das duas metodologias

O debate sobre a questão quantitativa-qualitativa tem sido contínuo. Passando em revista a história, podemos identificar duas fases: a fase de uma só metodologia e a fase da metodologia mista (Tashakkori & Teddlie, 1998).

i. Fase de uma só metodologia

Do século XIX até meados do século XX, os estudos seguiam a metodologia quantitativa ou a qualitativa, embora alguns investigadores tenham tentado recolher dados através de diferentes técnicas no âmbito destas duas metodologias. Assim, durante este período, os estudos consideravam apenas uma destas metodologias nas suas investigações.

Antes dos anos 50 do século passado, a metodologia quantitativa ocupava uma posição dominante, enquanto a qualitativa era periférica. A popularidade da metodologia quantitativa deveu-se principalmente ao seu êxito notável nas ciências naturais no século XX. As ciências sociais, para justificar o seu estatuto de ciência, seguiram o exemplo das ciências naturais. Acreditava-se que os resultados quantitativos eram mais poderosos e convincentes do que os relatos verbais, uma vez que se partia do princípio de que, sem números, a natureza científica de um estudo seria posta em causa.

Todavia, na década de 1960, a metodologia quantitativa começou a ser posta em causa e a qualitativa passou gradualmente a ser corrente principal da investigação em ciências sociais. Muitos cientistas sociais argumentaram que a realidade social é diferente da realidade natural e que, por conseguinte, não é adequado transpor as metodologias das ciências naturais para as ciências sociais. Além disso, os cientistas naturais podem estudar objetos físicos de uma forma distanciada, mas os cientistas sociais, que fazem parte de uma sociedade, não podem ser totalmente distanciados da sociedade. A partir desta década, o debate sobre a questão quantitativo-qualitativo tornou-se cada vez mais intenso.

ii. Fase da metodologia mista

Desde a década de 1980, muitos cientistas sociais, tendo-se apercebido de que este debate sobre a superioridade das metodologias é improdutivo, têm feito o seu melhor para fazer as pazes entre os dois campos opostos. Defendem que o mundo é tão complexo que são necessárias metodologias quantitativas e qualitativas se o objetivo final da investigação for obter uma imagem completa do mundo. Na sua opinião (Cohen &

Manion, 1991; Keeves & Sowden, 1992), estas duas metodologias têm pontos fortes e fracos. São complementares uma da outra e não estão em conflito. Uma metodologia quantitativa pode ser utilizada num estudo em grande escala que pode fornecer um padrão sucinto e parcimonioso. Os resultados são generalizáveis, mas são frequentemente demasiado simplificados e apresentam uma validade ecológica¹² fraca. Uma metodologia qualitativa, por outro lado, pode produzir uma imagem mais realista da realidade e revelar mais complexidades, mas é morosa e os resultados não são generalizáveis.

Social scientists have come to abandon the spurious choice between qualitative and quantitative data: they are concerned rather with the combination of both which makes use of the most valuable features of each. (Cohen & Manion, 1991, p. 42).

Marton (1981) salienta que os resultados obtidos pelas duas metodologias podem apresentar uma melhor imagem do objeto investigado; são mais fiáveis e de maior validade em comparação com uma abordagem de desenho único. Markee (1994) mantém a mesma opinião de que os estudos qualitativos e quantitativos são, na realidade, formas complementares de criar novos conhecimentos.

4.2.3 Vantagens da utilização conjunta das duas metodologias

Reiterando o que foi afirmado anteriormente, a utilização das duas metodologias em conjunto, em comparação com a utilização de uma única metodologia, pode produzir resultados mais poderosos e mais convincentes. Segue-se um exemplo utilizado por Patton (1990) para ilustrar este ponto.

No início da década de 1970, foi implementado um novo sistema de responsabilização em algumas escolas do Michigan. O novo sistema era bastante complicado e incluía procedimentos abrangentes e sistemáticos para avaliar os professores, por exemplo, testes de aproveitamento normalizados, testes de referência a critérios, avaliações dos professores pelos pares, avaliações dos professores pelos alunos, avaliações dos professores pelos pais, avaliações dos professores pelo diretor e autoavaliação dos professores. As autoridades escolares fizeram uma avaliação muito positiva deste sistema de responsabilização, enquanto a associação de professores e os próprios professores tinham opiniões bastante diferentes sobre o mesmo. Na primavera

¹² A validade ecológica refere-se à medida em que os resultados podem ser aplicados à vida real. Muitas vezes, o estudo quantitativo, a fim de controlar rigorosamente os fatores não investigados no estudo, é realizado num laboratório. Por conseguinte, os resultados obtidos no laboratório dificilmente podem ser aplicados com êxito a uma situação real.

de 1976, a Associação de Educação de Kalamazoo, com o apoio da Associação de Educação do Michigan e da Associação Nacional de Educação, efetuou um estudo para conhecer a avaliação dos professores e a sua atitude em relação ao programa de responsabilização. Os professores foram convidados a responder a um questionário que incluía perguntas de escolha múltipla e perguntas abertas. Os dados quantitativos das perguntas de escolha múltipla indicavam que quase todos os professores consideravam o sistema de responsabilização ineficaz e inadequado. 70% dos professores que responderam ao questionário também responderam a uma das perguntas abertas e as suas respostas preencheram 101 páginas.

Neste caso, os resultados quantitativos informaram a autoridade escolar da avaliação global feita pelos professores sobre o sistema de responsabilização. A desvantagem dos números era o facto de serem “detached” e “frozen”, uma vez que não eram capazes de evocar as emoções dos leitores. Além disso, os membros da direção da escola poderiam facilmente considerar os resultados quantitativos como uma tentativa previsível do sindicato de desacreditar os funcionários da escola. No entanto, quando os funcionários das escolas leram algumas páginas dos comentários pessoais dos professores e as descrições verbais da sua angústia, medo e frustração com o sistema de responsabilização, compreenderam os problemas e refletiram sobre o que deveriam fazer para os resolver.

O exemplo acima mostra claramente os pontos fortes da combinação da investigação quantitativa com a qualitativa. Neste caso, a investigação quantitativa envolve um conjunto de afirmações padronizadas que são difíceis de conceber, mas que podem ser facilmente respondidas pelos professores. Além disso, a análise dos dados é simples e direta. No entanto, os resultados apresentados em números não podem normalmente tocar as emoções das pessoas. Em contrapartida, as perguntas para a investigação qualitativa são simples no seu desenho, mas difíceis de responder.

Os dados qualitativos são mais pormenorizados e mais diversificados em termos de conteúdo, pelo que a sua análise é muito mais difícil. No entanto, as respostas abertas permitem ao investigador compreender e captar os pontos de vista de outras pessoas que, de outro modo, não estariam disponíveis.

4.3 Ligações entre perguntas e metodologias de investigação

Nesta secção, será necessário responder a uma pergunta importante - qual é a relação entre perguntas e metodologias?

Em termos lógicos, as perguntas devem estar sempre em primeiro lugar. Por outras palavras, é a pergunta que define a metodologia e não o contrário (Punch, 1998; Tashakkory & Teddlie, 1998). Neste sentido, a formulação das questões de investigação deve ser concluída antes da escolha do desenho específico. Simplificando, devemos primeiro pensar claramente “o que” estamos a tentar investigar e depois considerar “como” o vamos fazer. Se não tivermos a certeza de qual é o nosso objetivo, então não vale a pena pensar na metodologia.

Contudo, alguns investigadores tendem a colocar as metodologias de investigação antes das questões de investigação. Podem decidir primeiro qual a metodologia que gostariam de utilizar e depois encontrar questões de investigação que se enquadrem nela. Desta forma, as suas questões de investigação são orientadas pelas metodologias. Esta sequência invertida é muito perigosa e pode, de acordo com Johnson (1992, p. 228), “lead to polarized thinking and intolerant and exclusionary attitudes”. Isto é, podem considerar que diferentes metodologias estão em conflito entre si e que não podem ser reconciliadas, ou podem defender que um tipo de metodologia é superior a outro sem considerar os seus pontos fortes na abordagem de questões específicas.

Na verdade, não existem boas ou más metodologias enquanto tal. Cada uma é eficaz para responder a certos tipos de perguntas, mas não a outros e cada uma tem pontos fortes e fracos bem definidos. O que conta é se a metodologia se adapta a uma determinada pergunta.

Perguntas diferentes requerem metodologias diferentes para as abordar. De um modo geral, todas as perguntas de investigação podem ser divididas em dois grandes grupos: um grupo de perguntas deve ser respondido através das quantitativas, enquanto o outro deve ser respondido através das qualitativas. A prática comum na investigação atual é incluir dois grupos de perguntas num único projeto. Assim, a correspondência entre as perguntas e as metodologias torna-se mais essencial. Normalmente, a redação de uma pergunta tem implicações para as metodologias a escolher. Por exemplo, “variáveis”, “a correlação entre transferência pragmática e proficiência linguística”, “fatores que afetam

a transferência pragmática” implicam uma investigação quantitativa, enquanto “como” e “porquê” podem implicar uma investigação qualitativa.

4.4 Metodologia mista

Uma investigação mista, como o seu nome indica, envolve sempre metodologias quantitativas e qualitativas. No entanto, as formas de organização das duas metodologias podem ser diferentes.

Em termos de tempo, existem metodologias sequenciais ou paralelos. Numa metodologia sequencial, a abordagem quantitativa é utilizada antes da qualitativa ou vice-versa. A ordem sequencial das duas é decidida logicamente pelas questões de investigação. Num desenho paralelo, a abordagem quantitativa ou qualitativa é aplicada de forma independente. Podem ser efetuadas em simultâneo se existirem recursos humanos suficientes. Ou podem ser efetuadas uma após a outra, uma vez que uma não depende da outra.

Em termos da contribuição que cada uma pode dar para responder às perguntas de investigação, existem equilibradas e desequilibradas. No desenho equilibrado, as duas abordagens (quantitativa e qualitativa) têm o mesmo estatuto, enquanto no desequilibrado, uma abordagem é mais dominante do que a outra.

Combinando estes dois parâmetros, nomeadamente o tempo e a importância, podemos ter vários tipos de desenhos (Tashakkori & Teddlie, 1998).

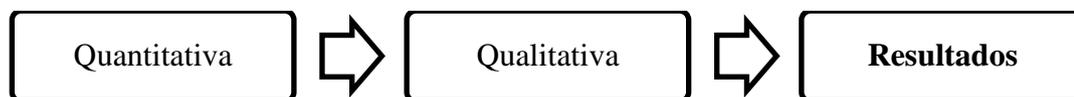
4.4.1 Metodologias mistas equilibradas

Numa mista equilibrada, são utilizadas tanto uma abordagem quantitativa como uma qualitativa e, além disso, estas duas abordagens são igualmente importantes para responder às perguntas. Resumimos três possibilidades, baseando nos desenhos de Tashakkori e Teddkie (1998), como mostra a Figura 5. A primeira possibilidade é uma paralela, no sentido em que as abordagens quantitativa e qualitativa são utilizadas de forma independente. A segunda é e a terceira diferem na sua sequência. Na segunda, apresentada na Figura 5.b, a abordagem quantitativa é implementada antes da qualitativa, enquanto na terceira, apresentada em c, a sequência é invertida.

a. Paralelo / Equilibrado



b. Sequencial / Equilibrado



c. Sequencial / Equilibrado

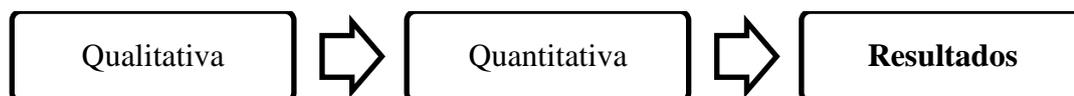
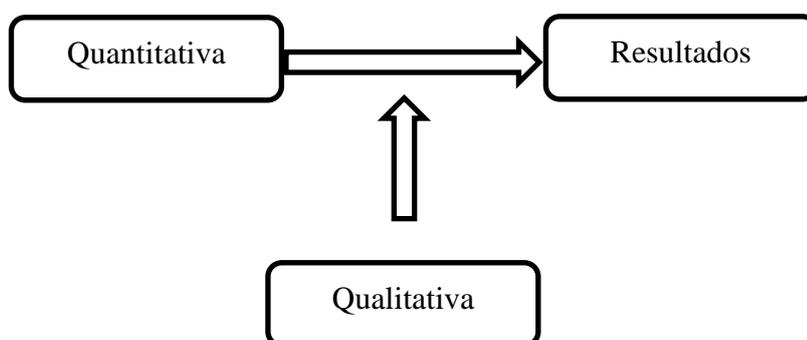


Figura 5. Variações num projeto misto equilibrado

4.4.2 Metodologias mistas desequilibradas e sequenciais

Numa metodologia mista desequilibrada e sequencial, são utilizadas tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa, mas os seus papéis na resposta às perguntas são diferentes. Na Figura 6, no ponto a., os resultados quantitativos desempenham um papel dominante, enquanto os resultados qualitativos são utilizados para ilustrar e clarificar os resultados quantitativos. Já no caso em b., a abordagem qualitativa é mais importante do que a quantitativa, uma vez que os resultados qualitativos respondem às principais questões de investigação, ao passo que os resultados quantitativos não o são.

a. Domínio do quantitativo sobre o qualitativo



b. Domínio do qualitativo sobre o quantitativo

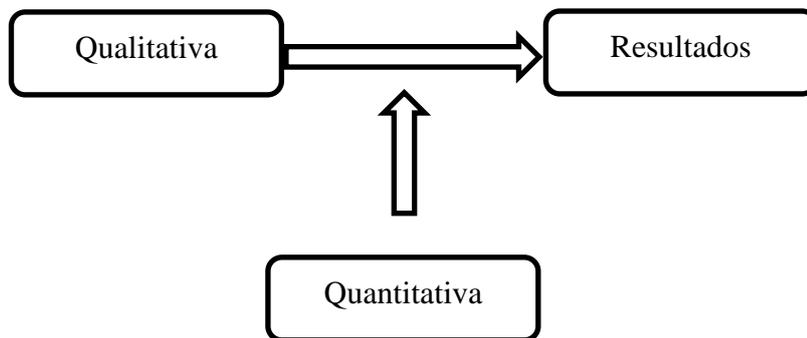


Figura 6. Variações num projeto misto desequilibrado

4.4.3 Metodologia mista do presente estudo

Na opinião de Punch (1998), Hughes e Tight (1996) e Tashakkori e Teddlie (1998), existe uma divisão clara entre metodologias quantitativas e qualitativas. Segundo estes investigadores, um projeto é quantitativo se os dados se apresentarem sob a forma de números. Caso contrário, é qualitativo. No entanto, neste estudo, a situação é mais complicada.

Etapa 1: Recolha de dados

Os informantes (falantes nativos de português, falantes nativos de chinês e aprendentes chineses de português) produziram respostas escritas que não eram de natureza numérica - **Dados Qualitativos**

Etapa 2: Codificar e resumir as categorias das estratégias de recusa

As categorias de estratégias de recusa foram codificadas e resumidas através da leitura de todas as respostas; existem algumas estratégias utilizadas em comum por ambos os falantes nativos de português e de chinês - **Análise Qualitativa**

Etapa 3: Contar as frequências

As frequências de ocorrência de cada estratégia em cada grupo de informantes foram contadas - **Análise Quantitativa**

Etapa 4: Comparar as frequências médias das estratégias de recusa de cada tipo de situação utilizadas por cada grupo

As médias de cada estratégia de recusa foram calculadas e, em seguida, fez-se uma comparação entre falantes nativos de português, falantes nativos de chinês e aprendentes chineses de português em termos das médias, sendo o objetivo desta etapa confirmar a ocorrência de transferência pragmática da língua materna - **Análise Quantitativa**

Etapa 5: Examinar a relação entre a transferência pragmática e a proficiência linguística

Calculou-se a relação entre a frequência da transferência pragmática e o fator “duração da aprendizagem de português” - **Análise Quantitativa**

Etapa 6: Verificar a diferença no conteúdo específico das estratégias de recusa

O conteúdo é possivelmente diferente, apesar da mesma estratégia de recusa utilizada pelos falantes nativos de português e de chinês. Todo o conteúdo dos enunciados foi investigado para verificar se existe transferência pragmática no conteúdo dos aprendentes da sua língua materna – **Análise Qualitativa**

Neste estudo, não há dúvida de que os dados originais eram de natureza qualitativa e a análise inicial foi efetuada qualitativamente. No entanto, as análises subsequentes foram todas tratadas estatisticamente. Acima de tudo, os enunciados de investigação foram apresentadas em números.

Síntese

As metodologias de investigação são classificadas em dois campos opostos: quantitativa e qualitativa. Alguns investigadores consideram a forma dos dados como a característica mais importante para diferenciar as duas contrastantes, ou seja, os dados são em números (numéricos) ou em palavras (narrativos). Para além desta característica crítica, existem muitas outras diferenças entre os dois desenhos. Estas diferenças estão patentes nos objetivos, nas perguntas de investigação, na recolha de dados, na análise de dados e nos resultados também. De um modo geral, podemos identificar duas fases históricas: a fase de uma só metodologia e a fase da metodologia mista. Atualmente, o ponto de vista

mais prevalente é o de utilizar as vantagens das duas. A seleção da metodologia de investigação é decidida, em primeiro lugar, pelas perguntas de investigação que, muitas vezes, dão algumas pistas sobre qual escolher.

Uma vez definida a metodologia mista, temos uma série de opções. Em relação ao tempo, podemos ter sequenciais ou paralelas; em relação à importância da contribuição de cada desenho para responder às perguntas de investigação, podemos ter equilibradas ou desequilibradas. Combinando duas dimensões, o tempo e a importância, temos as opções como, metodologia equilibrada/paralela, equilibrada/sequencial e desequilibrada/sequencial (quantitativa dominando a qualitativa ou qualitativa dominando a quantitativa). No final deste capítulo, analisámos a metodologia escolhida para o presente estudo e sugerimos que, em vez de se utilizar um termo de cobertura (quantitativa *vs.* qualitativa) para descrever uma metodologia de investigação, é preferível especificar o estudo juntamente com duas dimensões que são a forma e a análise dos dados.

Capítulo 5 Descrição do estudo

Introdução

Este capítulo centra-se na metodologia que foi seguida nesta investigação, incluindo os processos operacionais específicos do estudo, a seleção da amostra, os instrumentos de recolha e análise dos dados. Foram utilizados vários instrumentos de investigação neste projeto para garantir a validade dos dados e relevância das conclusões.

5.1 Metodologia de Recolha dos Dados

O presente estudo foi realizado de acordo com as etapas que se descrevem a seguir.

Antes de lançar oficialmente o questionário, foi realizado um teste-piloto com dez alunos universitários (três do 2.º ano, três do 3.º ano e quatro do 4.º ano) do curso de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, entre 22 e 25 de setembro de 2023.

Os participantes entregaram o questionário sem receberem qualquer instrução ou explicação oral nossa. Depois de terem preenchido a TCD, verificámos com cada um deles, através de entrevista,

- (a) se tinham compreendido as instruções escritas;
- (b) se tinham tido dificuldade em preencher o questionário;
- (c) se achavam que todas as situações eram realistas;
- (d) se a TCD podia ser melhorada de alguma forma.

Os dados do questionário e as entrevistas provaram, principalmente, que os informantes dos três níveis de língua do grupo de aprendentes chineses de português entenderam bem a versão em português.

A versão oficial Tarefa de Conclusão de Discurso do presente estudo foi disponibilizada entre novembro de 2023 e março de 2024, sob a forma de questionário *online*, através da aplicação *Tengxunwenjuan* (<https://wj.qq.com/index.html>). Existem três versões específicas para o grupo de falantes nativos de português (NP)

(<https://wj.qq.com/s2/13523204/10cd/>), o grupo de falantes nativos de chinês (NC) (<https://wj.qq.com/s2/13833298/c65e/>) e o grupo de aprendentes chineses de português (ACP) (<https://wj.qq.com/s2/13523021/72c4/>).

Os NPs receberam a versão portuguesa da TCD (ver Apêndice I). Estes informantes correspondem a 33 falantes nativos de português, que eram em parte estudantes de graduação e pós-graduação na FLUL e ainda alunos de chinês do Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa.

Os NCs preencheram a versão chinesa do TCD (ver Apêndice II). Estes participantes eram todos estudantes da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin. Por isso, ao traduzir o questionário português para chinês, fizemos as adaptações necessárias para que fosse mais compreensível para eles. Por exemplo, no item 11 (promoção do cargo com a mudança da morada), mudámos o nome da cidade do Porto para a cidade chinesa Xangai. Além disso, também tornámos as palavras mais típicas da oralidade em chinês.

Os ACPs do segundo ano do curso de PLE/L2 (ACP1), do terceiro ano (ACP2) e do quarto anos (ACP3) de várias universidades chinesas receberam a versão portuguesa do TCD por meio de um questionário *online* criado na plataforma Tencent¹³. Foi-lhes solicitado que respondessem o mais naturalmente possível ao completarem cada um dos diálogos. Também lhes foi dito que não se preocupassem com a exatidão gramatical quando escrevessem os seus enunciados em português. Isto foi feito para evitar que os sujeitos pensassem que estavam a ser avaliados pela sua proficiência gramatical. Foram encorajados a escrever enunciados pragmaticamente adequadas.

Quanto à escolha dos participantes adequados, se fosse pedido aos aprendentes chineses de português que preenchessem a versão chinesa do questionário, seria menos provável que se obtivessem as formas de recusa tipicamente chinesas, uma vez que os aprendentes poderiam ter sido influenciados pela língua portuguesa. Essas estratégias pragmáticas na língua-alvo podem ser utilizadas no questionário da sua língua materna.

¹³ Para facilitar o acesso, entrámos em contato com os professores responsáveis pelo curso de PLE numas universidades chinesas, e eles compartilharam o código digital do questionário com seus estudantes dos três anos envolvidos desta investigação. Foi-lhes solicitado que respondessem o mais naturalmente possível ao completarem cada um dos diálogos. Além disso, foi enfatizado que não precisavam se preocupar com a exatidão gramatical ao escreverem os seus enunciados em português, para que não sentissem que estavam sendo avaliados pela sua proficiência gramatical. Foram encorajados a escrever enunciados pragmáticas adequadas ao contexto de cada situação.

Assim, o recurso a verdadeiras estratégias pragmáticas da língua materna seria prejudicado. No presente estudo, os participantes do grupo NC não têm qualquer conhecimento linguístico da língua portuguesa a fim de usarem apenas estratégias típicas de recusa da língua chinesa.

5.2 Caraterização da Amostra

Neste estudo, participaram 196 informantes, incluindo 34 falantes nativos de português europeu (grupo NP), 129 aprendentes chineses de PLE (grupo ACP) e 33 falantes nativos do chinês (grupo NC).

No que concerne ao género dos informantes, o rácio entre os do sexo feminino e os do sexo masculino é de aproximadamente 8 para 2, como se pode verificar no Quadro 5.

Quadro 5. Caraterização do conjunto de amostras (distribuição por género)

Sexo	n	%
Masculino	33	17
Feminino	163	83
Total	196	100

A maior parte dos informantes é constituída por os alunos universitários, por isso, a média de idades mais elevada (91%) situa-se entre 18 e 22 anos, como mostrado no Quadro 6.

Quadro 6. Caraterização do conjunto de amostras (distribuição por idade)

Idade	n	%
18-22	180	91
23-40	13	6
>40	6	3
Total	196	100

Quanto à escolaridade dos informantes, todos os inquiridos chineses (ambos do grupo NC e do grupo ACP) são alunos universitários. E no que diz respeito aos NPs,

pode-se observar que mais de metade deles possui uma educação superior, como se pode constatar através do Quadro 7.

Quadro 7. Caracterização de amostras do grupo NP (distribuição por escolaridade)

Escolaridade	n	%
Secundária	11	32
Licenciatura	16	47
Mestrado/Doutoramento	7	21
Total	34	100

Em relação ao ano do curso de PLE dos inquiridos do grupo ACP, pode-se verificar (cf. Quadro 8) que a distribuição deles está bem equilibrada pelos três anos da licenciatura.

Quadro 8. Caracterização de amostras do grupo CP (distribuição por ano de curso)

Ano de Curso de PLE	n	%
2º ano de Licenciatura	44	34
3º ano de Licenciatura	42	33
4º ano de Licenciatura	43	33
Total	129	100

5.3 Considerações Éticas

O presente estudo respeita a autodeterminação e foram tomadas medidas para minimizar quaisquer riscos para a saúde e bem-estar físico e/ou psicológico dos informantes. Todos enunciados do questionário *online* são anónimas e não há nenhum risco visível. Os informantes têm toda a liberdade para recusar a participação no estudo ou retirar o seu consentimento, suspendendo a participação em qualquer momento. A participação foi voluntária e a recusa em participar no estudo não acarretou qualquer penalização ou perda de benefícios.

Os dados obtidos do presente estudo foram utilizados exclusivamente para a investigação. Os enunciados recolhidos de cada participante foram combinadas e analisadas em conjunto com as de outros participantes. Todos os dados de identificação de cada participante são mantidos em confidencialidade. Para esta investigação, foi

atribuído a cada participante um número codificado e a identidade dos participantes nunca foi nem será revelada em qualquer relatório ou publicação decorrente do estudo.

Todos os dados recolhidos serão armazenados e mantidos de forma segura e acessível, por um período de cinco anos desde o fim do projeto. Os dados da investigação são colocados à disposição de quem pretenda replicar o estudo ou trabalhar sobre os resultados, sujeitos a eventuais limitações impostas por legislação específica e pelos princípios gerais da confidencialidade, proteção e segurança dos participantes.

Proceder-se-á ao envio da análise final dos dados aos docentes das universidades chinesas onde os participantes do grupo ACP frequentam o curso de licenciatura, a fim de oferecer alguns materiais pedagógicos com o propósito de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem de PLE.

5.4 Instrumentos de Recolha dos Dados

A metodologia de recolha de dados na investigação pragmática é sempre um tema que suscita um grande debate. Como refere Bardovi-Halig (1999b), não se pode dizer que nenhum método é bom ou mau, mas apenas que é adequado ou inadequado. Cada método tem os seus pontos fortes e fracos, ou seja, não há um único método que seja imune a críticas. Os métodos comuns de recolha de dados em pragmática dividem-se em duas grandes categorias que são os dados obtidos através da observação e os obtidos através de um instrumento concebido para o efeito. Esta secção introduz o instrumento utilizado do presente estudo.

5.4.1 Tarefa de Conclusão de Discurso (TCD)

Uma TCD envolve uma série de questionários de produção escrita que apresentam uma situação em que se espera um determinado tipo de discurso e em que se pede aos informantes que digam o que pensam ser apropriado nessa situação.

A TCD é utilizada como um instrumento de recolha de dados no presente estudo, porque é um método de eliciação controlada que responde à procura de comparabilidade transcultural (*e.g.*, Blum-Kulka, House & Kasper, 1989; Rintell & Mitchell, 1989) e permite aos investigadores controlar as variáveis da situação (*e.g.*, estatuto dos interlocutores), fornecendo assim um corpo consistente de dados. Além disso, provou-se

ser rápido e eficiente na recolha de uma grande quantidade de dados (*e.g.*, Cohen & Olshtain, 1981; Beebe & Cummings, 1996; Beebe *et al.*, 1990). E a razão mais importante é que a TCD tem a vantagem de os sujeitos produzirem enunciados estereotipados. Pessoas diferentes, devido às suas personalidades e individualidades, podem produzir enunciados diferentes às mesmas situações, mas cada nação ou cultura tem o seu próprio modo de pensamento comum. Portanto, se fizermos comparações transculturais dos seus atos de fala, é aconselhável que encontremos enunciados típicos de cada cultura em vez de analisarmos enunciados individuais em cada cultura.

No entanto, a TCD apresenta igualmente algumas desvantagens em comparação com outros métodos de recolha de dados. Beebe e Cummings (1996) comparam os dados da TCD com os dados da conversação telefónica natural, tendo concluído que os enunciados na TCD podem diferir do discurso natural na redação, utilização, fórmulas semânticas, profundidade da emoção, repetição e elaborações, e frequência da ocorrência do determinado ato de fala. Hartford e Bardovi-Harlig (1992) comparam os atos de recusa autênticos com os suscitados pela TCD e verificam que os dois tipos de dados diferem em termos do tipo e da frequência das estratégias de recusa.

Geralmente, o método a ser escolhido dependerá do objetivo principal do estudo. Kasper (2000) indica que quando a investigação se concentra na interação conversacional e na sequenciação da ação comunicativa em conjunto com a tomada de decisões, é necessário selecionar um procedimento interativo (*e.g.*, *role-play*). Em contraste, Kasper argumenta que uma TCD é um método eficaz de recolha de dados quando o objetivo do estudo é informar sobre o conhecimento pragmalinguístico dos falantes, sobre as estratégias e as formas linguísticas através das quais os atos de fala podem ser realizados, e sobre o seu conhecimento sociopragmático dos fatores contextuais que condicionam a apropriação das escolhas estratégicas (Kasper, 2000). Uma vez que o objetivo do presente estudo é investigar a utilização das estratégias de recusa pelos aprendentes de PLE em determinadas situações, em vez de estudar aspetos pragmáticos que são específicos à dinâmica de uma conversa (*e.g.*, tomada de palavra, coordenação entre interlocutores, sequenciação da fala), acredita-se que uma TCD seja um instrumento mais adequado para este estudo.

5.4.2 TCD do Presente Estudo

No presente estudo, as doze situações previstas na TCD foram adaptadas do estudo sobre a recusa de Beebe *et al.* (1990). Estas foram divididas em quatro tipos de elicitación dos atos de recusa, que são três pedidos, três convites, três ofertas e três sugestões. Isto é útil para descobrir as estratégias típicas de recusa utilizadas tanto pelos falantes nativos de português como pelos falantes nativos de chinês.

O desenho das situações baseou-se em duas variáveis contextuais: o estatuto social e a distância social entre os interlocutores. O estatuto social (poder) refere-se à relação entre os interlocutores em termos de dominância (Schneider & Barron, 2008). Esta relação pode ser simétrica ou assimétrica, ou seja, pode haver igualdade ou desigualdade de estatuto social entre os interlocutores. Existem três relações de poder possíveis entre o falante e o seu interlocutor: o locutor tem mais poder do que o interlocutor ($L > I$), o locutor e o interlocutor têm igual poder ($L = I$) e o locutor tem menos poder do que o interlocutor ($L < I$). Neste estudo, os participantes desempenharam o papel de “locutor”.

Tanto o estatuto social como a distância social foram identificados como fatores-chave que influenciam a realização de atos de fala interculturais (*e.g.*, Brown & Levinson, 1987; Beebe & Takahashi, 1989). No que diz respeito aos atos de recusa, verificou-se que o estatuto social e a distância social afetam o grau de (in)diretividade (“*directness*”) da recusa e a escolha de estratégias. Wolfson (1983), no seu estudo, descobre que a desigualdade de estatuto favorece os convites diretos e desfavorece as tentativas de negociação ou as expressões de boas intenções. Além disso, os dados de Wolfson mostram que, nos casos em que o locutor e o interlocutor são iguais em termos de estatuto social, o medo de recusa é minimizado, pelo que a negociação é muitas vezes desnecessária.

O quadro seguinte resume as 12 situações da TCD utilizadas no nosso estudo, com base nas duas variáveis, nomeadamente, estatuto social e distância social.

Quadro 9. Situações da TCD

Situações	Tipo de elicitación	Estatuto Social	Distância Social
1. Pedido do aumento salarial	pedido	$L > I$	+D
2. Pedido emprestado dos apontamentos de aula	pedido	$L = I$	- D
3. Convite para restaurante de luxo (suborno)	convite	$L > I$	+D
4. Festa na casa do chefe	convite	$L < I$	+D
5. Experiência de uma nova dieta	sugestão	$L = I$	- D
6. Mais informações no cartaz	sugestão	$L < I$	+D
7. Pagamento do vaso partido	oferta	$L > I$	- D
8. Mais práticas orais nas aulas	sugestão	$L > I$	- D
9. Mais uma fatia do bolo	oferta	$L = I$	- D
10. Jantar na casa do amigo	convite	$L = I$	- D
11. Promoção do cargo com a mudança da morada	oferta	$L < I$	+D
12. Pedido de trabalho extra horas	pedido	$L < I$	+D

*L=locutor (informante), I=interlocutor, D=distância social

Como uma parte da TCD, foi pedido a todos os participantes que preenchessem um questionário com informações pessoais. A importância desta parte é tripla: em primeiro lugar, recolheu informações necessárias sobre os participantes para a análise dos dados, como a idade e o género; em segundo lugar, ajudou a determinar se um potencial candidato correspondia ou não às características exigidas para participar no estudo atual; em terceiro lugar, durante a análise dos dados, a informação contida no questionário foi útil para explicar a forma como um determinado participante respondeu nestas 12 situações.

Além da parte da TCD, o estudo também recolheu os dados introspectivos dos participantes a nível individual. Fazer com que os aprendentes completem tarefas escritas da L1 e da LE/L2, enquanto fazem o protocolo *think-aloud* (TAPs) na sua L1 (chinês), ou realizar entrevistas e recontar após TCD, são abordagens que podem ajudar a compreender os processos de pensamento dos aprendentes à medida que estes completam as tarefas. Se os aprendentes se referirem a processos de pensamento que consideram a pragmática da LE/L2 nos seus dados introspectivos, é possível fornecer provas de apoio para os julgamentos de transferência. Se se descobrir, a partir dos seus dados

introspectivos, que a pragmática na produção LE/L2 é influenciada pela L1, será possível esclarecer melhor as fontes a partir das quais se manifesta a transferência pragmática.

5.5 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados do presente estudo foi dividida em duas partes, análise qualitativa e análise quantitativa. Além disso, esta seção também discute o método para determinar a evidência da transferência pragmática e, com base nisso, propor posteriormente o critério operacional e a reclassificação da transferência pragmática no presente estudo, apresenta-se uma hipótese sobre a relação entre a transferência pragmática e a proficiência linguística dos aprendentes chineses de PLE.

5.5.1 Análise Qualitativa

A análise qualitativa do presente estudo possui principalmente três focos. O primeiro foco é a quantidade de estratégias utilizadas em cada enunciado. O segundo aspecto investigado é a frequência das estratégias utilizadas quando os participantes dos grupos NC, NP e ACP recusam ofertas, convites, sugestões e pedidos. Por último, é investigado o conteúdo das estratégias mais utilizadas (por exemplo, a estratégia de explicação). Para cada aspecto, os dados dos ACPs são comparados com os dos dois grupos de falantes nativos (NCs e NPs). Foram investigadas e elaboradas provas da competência pragmática dos aprendentes chineses de PLE e da transferência pragmática negativa da L1.

Os ACPs podem usar a mesma estratégia de recusa que os NPs usam, mas podem diferir do grupo NP no que respeita à quantidade de estratégias usadas por enunciado. O número médio de estratégias em cada situação foi calculado e comparado entre os grupos ACP, NP e NC. Foi analisada a influência das variáveis contextuais como estatuto social e distância social na quantidade de estratégias utilizadas por enunciado.

As estratégias de recusa foram identificadas e categorizadas com base numa versão modificada das fórmulas semânticas¹⁴ desenvolvidas por Beebe *et al.* (1990). Distingue-se entre estratégias de recusa direta e indireta. Existem subestratégias em

¹⁴ Uma fórmula semântica, segundo Cohen (1996, p. 265), refere-se a “a word, phrase, or sentence that meets a particular semantic criterion or strategy; any one or more of these can be used to perform the act in question”. Neste estudo, não se apresenta o termo “formula semântica” para evitar a confusão com o termo “estratégias de recusa”.

ambas as categorias. Na codificação dos atos de recusa em termos de estratégias, nesta investigação, resumimos 17 estratégias de recusa com alguns exemplos.

- i. Recusa direta: refere-se aos enunciados com uso explícito de “Não”, ou “Não, não consigo”. Esta estratégia é a forma mais indelicada de recusa.
- ii. Lamentação: é um enunciado indireto de recusa e é uma forma relativamente educada. É frequentemente expressa como “Lamento...”, “Peço desculpa...”, “Que pena...” ou “Infelizmente...”.
- iii. Explicação: é também um enunciado indireto, pode ser verdadeira ou falsa e ninguém a irá testemunhar. Funciona apenas como um sinal de recusa, por exemplo, “Os meus filhos estarão em casa nessa noite”. Ou “Tenho compromissos já”.
- iv. Aceitação como recusa: é um enunciado positivo sem expressão específica ou definitiva. Por vezes, o locutor estabelece uma condição para aceitação futura ou passada, por exemplo, “Se me tivesses perguntado mais cedo, eu teria...”. Ou faz promessa de aceitação futura, por exemplo, “Vou participar na próxima vez”. Tudo isto faz com que o interlocutor se aperceba de que se trata realmente de uma recusa.
- v. A insistência no próprio princípio ou ideia: é um enunciado indireto, que geralmente soa pouco educada, uma vez que esta estratégia é muito subjetiva. Por exemplo, “Nunca trabalho aos fins de semana”.
- vi. Expressões doxais: refere-se geralmente à expressão de regras objetivas ou de afirmações razoáveis. Por exemplo, “Acidentes acontecem.”.
- vii. Consequências negativas: refere-se à influência negativa se o interlocutor aceitar a sugestão ou o pedido. Por exemplo, “Não vou ser divertido na vossa festa”.
- viii. Opiniões positivas: inclui as expressões positivas para um convite, uma sugestão ou uma oferta. É frequentemente utilizada no início da sequência de recusa. Por exemplo, “Eu gostaria, mas...” ou “Fez aqui um trabalho muito bom, mas...”.
- ix. Atenuação: é utilizado com expressões como “Não se preocupe com isso.”, “Não faz mal.” ou “Eu sei que a culpa não é tua.”.
- x. Alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal: é uma expressão como “Tenha mais cuidado da próxima vez.”.

- xi. Vontade de tentar: funciona como uma desculpa para a recusa de alguém. Por exemplo, “Vou fazer tudo o que puder.” ou “Vou tentar.”.
- xii. Agradecimento: é um enunciado educado usando termos como “Obrigado, mas...” ou “Agradeço muito, mas...”.
- xiii. Crítica: é um enunciado negativo e indelicado ao interlocutor. Por exemplo, quando o locutor recusar o pedido de apontamentos do seu colega, pode responder “Não devias ter faltado tanto às aulas”.
- xiv. Fazer uma pergunta: refere-se a expressões como “A sério?”
- xv. Evitação: é um enunciado indireto mais típico a convites, sugestões, pedidos ou ofertas. É frequentemente expressa por troca de tópicos, piadas, repetição de parte do pedido (por exemplo, “segunda-feira?”), adiamento (por exemplo, “Vou pensar nisso.”), e hesitação (por exemplo, “Não sei.” ou “Não tenho a certeza.”).
- xvi. Pausas preenchidas: refere-se a expressões tais como “um” “uh” ou “epá”.
- xvii. Pedir concordância do interlocutor: refere-se a expressões tais como “espero que entenda”.

Todos os enunciados recolhidos dos cinco grupos (NCs, NPs, ACP1s, ACP2s e ACP3s) foram codificadas utilizando as estratégias acima referidas. Por exemplo, se um participante recusou um convite para uma festa em casa de um amigo, dizendo “Desculpa, já tenho outros planos. Talvez numa próxima vez.”, isto foi codificado como [lamentação] + [explicação] + [aceitação como recusa].

As estratégias delineadas em Beebe *et al.* (1990) que só se aplicam à interação face a face, como o silêncio e a partida física, foram omitidas do presente estudo, e também foram selecionadas algumas estratégias adicionais que não podem ser categorizadas na taxonomia proposta por Beebe *et al.* (1990). No processo da codificação dos todos enunciados para calcular a frequência das estratégias, se a mesma estratégia fosse utilizada duas (ou mais) vezes no mesmo enunciado, era contabilizada como duas (ou mais) provas.

O conteúdo dos enunciados é um domínio interessante a investigar. Beebe *et al.* (1990) defendem que a transferência pragmática também pode ser encontrada em termos do conteúdo das fórmulas utilizadas, com o que a autora da tese concorda em absoluto. Liao e Bresnahan (1996) descobriram que, quando os chineses recusam um não-familiar,

tendem a expressar que há uma força extrínseca convincente que os orienta para o ato de fala.

No presente estudo, o conteúdo das principais estratégias de recusa (*e.g.*, explicação, lamentação, atenuação, expressões doxais e alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal) foi investigado em pormenor e comparado entre os grupos NC, NP e ACP. Além disso, embora o foco central desta investigação esteja nas estratégias de recusa, decidimos incluir a análise detalhada das formas de tratamento (FTs) e das formas de cortesia (FCs). Essas duas categorias linguísticas, embora não constituam estratégias de recusa propriamente ditas, desempenham um papel crucial na construção pragmática das interações e na gestão das relações sociais entre os interlocutores. Elas afetam diretamente como a recusa é interpretada e recebida, especialmente em contextos interculturais como o que envolve falantes nativos de português (NPs) e aprendentes chineses de português (ACPs).

As formas de tratamento (FTs) referem-se ao uso de termos como “senhor”, “professor”, “chefe”, “querida”, “tia” ou “patrão” nas interações comunicativas. Esses termos são importantes marcadores sociais que refletem a relação de poder, respeito ou familiaridade entre os interlocutores. No entanto, as FTs não são estratégias de recusa, pois não têm a função de recusar diretamente um pedido, oferta, convite ou sugestão. Em vez disso, as FTs ajudam a contextualizar a interação, ajustando o tom e o nível de formalidade do discurso. As formas de cortesia (FCs) referem-se ao uso de expressões linguísticas que visam suavizar a comunicação e preservar a face do interlocutor, minimizando potenciais confrontos ou ofensas. Assim como as FTs, as FCs não são estratégias de recusa por si mesmas, mas contribuem para moldar a forma como uma recusa é comunicada, influenciando o nível de cortesia e a percepção social do ato.

5.5.2 Análise Quantitativa

Depois de concluída a codificação, os dados foram analisados em termos do número de estratégias utilizadas por enunciado, da frequência das estratégias e do conteúdo das estratégias.

O procedimento da análise quantitativa de dados envolve vários pares de comparações. Em primeiro lugar, os dados dos grupos NC e NP foram analisados com a intenção de se encontrar as diferenças e as estratégias de recusa típicas utilizadas tanto pelos falantes nativos de chinês como pelos falantes nativos de português. Esta

comparação entre os dois grupos tem como objetivo fornecer informações sobre a forma como os falantes nativos de chinês e de português realizam o ato de recusa com normas sociolinguísticas diferentes. Em seguida, examinamos as estratégias de recusa adotadas pelos ACPs para descobrir qual a estratégia que eles tendem a utilizar. Quanto à observação da transferência pragmática, o presente estudo compara respectivamente as estratégias de recusa utilizadas pelos ACPs com as dos NCs e dos NPs. Ou seja, se as estratégias de recusa adotadas pelos ACPs se aproximam mais das dos NCs, isso constitui uma condição para a ocorrência de transferência pragmática.

No que diz respeito à observação da relação entre proficiência linguística e transferência pragmática, foi efetuada uma análise contrastiva mais específica das estratégias de recusa utilizadas pelos três níveis de proficiência, a fim de mostrar se há alterações no grau de transferência pragmática à medida que o nível de proficiência linguística aumenta. Ou seja, comparámos as estratégias de recusa usadas por ACP1, ACP2 e ACP3 com as usadas por NPs e CPs, respectivamente, para ver até que ponto os três grupos de níveis diferentes eram influenciados pelas normas pragmáticas da sua língua materna, sendo os efeitos dessas influências condicionados pelo nível de proficiência linguística dos aprendentes. Se as estratégias de recusa empregadas por um ou dois níveis de ACPs forem mais inclinadas para próximas das dos NCs, isso indicará um alto grau de transferência pragmática, enquanto se as estratégias de recusa por um ou dois níveis de ACPs forem mais inclinadas para próximas das dos NPs, isso indicará um baixo grau de transferência pragmática. O presente estudo apresenta um critério de avaliação para decidir o grau de transferência pragmática.

A fim de ilustrar a relação entre a transferência pragmática e a proficiência linguística, no presente estudo, tal como referido acima, dividimos os aprendentes chineses de PLE, de acordo com a sua proficiência linguística, em três grupos, que são ACP1 (os do 2.º ano), ACP2 (os do 3.º ano) e ACP3 (os do 4.º ano). A diferença na ocorrência da transferência pragmática distinta entre os grupos foi examinada através da comparação da frequência e do conteúdo das estratégias de recusa nos enunciados entre os aprendentes chineses de PLE dos três níveis de aprendizagem a fim de provar a correlação entre a competência pragmática e a proficiência linguística.

Jarvis (2000) propõe seis direções possíveis que a influência da L1 pode tomar em relação à proficiência linguística na L2:

- i. a influência da L1 diminui com o aumento da proficiência na L2;
- ii. a influência da L1 aumenta com o aumento da proficiência na L2;
- iii. a influência da L1 permanece constante com o aumento da proficiência na L2;
- iv. a influência da L1 acaba por diminuir, mas não linearmente;
- v. a influência da L1 acaba por aumentar, mas não linearmente;
- vi. a influência da L1 acaba por nunca diminuir ou aumentar, mas a sua presença flutua continuamente à medida que a proficiência na L2 aumenta.

Embora (i)-(vi) representem a gama de direções logicamente possíveis que a influência da L1 poderia tomar em relação à proficiência linguística da L2, muitos resultados apoiam apenas uma destas direções, como refere Jarvis (2000, p. 247), “[h]ardly anyone would a priori assume that the results of transfer studies would support all six”. As inconsistências entre algumas descobertas relacionadas com a influência da L1, fazem-nos compreender que a relação entre elas é de facto muito complexa. Por exemplo, existem investigações que sugerem que a influência da L1 não aumenta nem diminui com a proficiência linguística da L2 (*e.g.*, Poullisse, 1990; Takahashi & Tanaka, 1992; Bohn & Flege, 1992) e outras que mostram que a importância da L1 flutua substancialmente antes de o aprendiz tomar uma direção estável (*e.g.*, Engber, 1992; Jarvis, 1998; Jordens, 1977; Jordens & Kellerman, 1981; Sato, 1987; Wieden, 1990).

De acordo com estudos anteriores (*e.g.*, Beebe *et al.*, 1990; Wang, 2001; Song, 2021), principalmente duas direções são confirmadas e aceites pelos investigadores, que são a correlação negativa e a correlação positiva entre a proficiência linguística e a transferência pragmática. A correlação negativa entre a proficiência linguística na LE/L2 e a transferência pragmática da L1 indica que, à medida que a proficiência dos aprendentes aumenta, o grau de transferência pragmática (*i.e.*, a influência da língua materna na língua-alvo) diminui. A correlação positiva entre a proficiência linguística na LE/L2 e a transferência pragmática indica que, à medida que a proficiência linguística dos aprendentes aumenta, o grau de transferência pragmática também aumenta.

Há que admitir que não há direções definidas que devam ser aceites por diferentes investigadores com abordagens diferentes. No entanto, pode ser proposta uma tendência geral sobre a relação entre a proficiência linguística e a transferência pragmática. Este trabalho apresenta um pressuposto dinâmico de variação da direção. Ou seja, a correlação

positiva e negativa entre a proficiência linguística e a transferência pragmática pode mudar com o desenvolvimento da proficiência linguística dos aprendentes.

A frequência absoluta e relativa de estratégias de recusa utilizadas em cada tipo de situação foi calculada e comparada entre os cinco grupos de participantes. De seguida, a frequência relativa de estratégias de recusa foi analisada e comparada entre os cinco grupos, de acordo com as duas variáveis contextuais de estatuto social e distância social. Foi efetuada uma análise de variância (ANOVA) unidirecional para determinar se, dentro de cada grupo de participantes, cada variável contextual tinha uma influência significativa no número de estratégias utilizadas por enunciado. Por último, o número médio de estratégias foi analisado e comparado entre os três subgrupos de chineses aprendentes de português para provar a correlação entre proficiência linguística e transferência pragmática.

Para a análise da frequência das estratégias de recusa, comparou-se, em primeiro lugar, a frequência de cada estratégia de recusa utilizada pelos três grupos (NC, NP e ACP). Foi efetuada uma ANOVA para revelar quaisquer diferenças significativas na frequência de cada estratégia utilizada por quaisquer dois grupos de participantes (ou seja, os grupos NC e NP, os grupos NC e ACP, e os grupos NP e ACP). De seguida, foi dada especial atenção às estratégias importantes que apresentavam diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos. Se a mesma estratégia foi usada duas (ou mais) vezes na mesma conversa por um participante, isso foi contado como dois (ou mais) provas dessa estratégia.

De acordo com Kasper (1992, pp. 223-224), “[s]tatistically significant differences in the frequencies of a pragmatic feature between IL-L2 and L1-L2 and lack of statistically significant differences between IL and L1 can be operationally defined as negative transfer”. Neste estudo, a transferência pragmática negativa foi detetada se houvesse uma diferença estatisticamente significativa na frequência de uma determinada característica pragmática entre os grupos NP & ACP e NP & NC e nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os grupos NC & ACP. O nível de probabilidade de significância estatística é fixado em $p < 0,05$.

O conteúdo da estratégia de Explicação, a estratégia de recusa mais frequentemente utilizada por todos os grupos de participantes, foi analisado em pormenor e comparado entre os três grupos. Em primeiro lugar, a estratégia foi dividida em duas

grandes categorias: explicações vagas e explicações específicas. Em seguida, as explicações específicas foram divididas em subcategorias com base em diferentes situações.

5.5.3 Critério Operacional para a Discussão da Transferência Pragmática

A transferência pragmática pode ser causada, segundo Odlin (1989), quer pelas diferenças ou semelhanças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida. Contudo, se tanto a língua materna como a língua-alvo tiverem a mesma estratégia de recusa, não se pode decidir se os aprendentes de LE/L2 são influenciados pela primeira quando usam esta fórmula ou se estão a usar esta estratégia de recusa de acordo com a língua-alvo. Ou seja, o entendimento de Odlin não indica claramente como devem ser identificados os casos de transferência. Embora Odlin (1989) tenha sugerido mais tarde que a influência da L1 pode ser identificada em situações em que aprendentes de diferentes L1 se comportam de forma diferente quando utilizam a mesma LE/L2, o seu foco é apenas as ocorrências gerais de transferência em vez da transferência específica de propriedades de uma determinada língua nativa para uma língua-alvo. Gass e Selinker (1992) afirmam que a transferência é identificável quando se encontram frequências paralelas na língua materna e no comportamento do aprendente. Ou seja, os autores fazem uma comparação entre a língua materna e a interlíngua do aprendente para encontrar provas da transferência pragmática. É mais adequado e significativo que façamos uma comparação entre a língua materna e a língua-alvo.

Assim, este estudo propõe uma definição operacional para uma transferência pragmática. A transferência pragmática da L1 refere-se a qualquer conjunto de dados do aprendente no qual existe um certo grau de semelhança entre alguma característica do desempenho linguístico do aprendente na LE/L2 e a sua língua materna.

A questão-chave reside agora nas provas que podem ser obtidas para indicar ocorrências de transferência pragmática e como é determinado o grau de semelhança. De acordo com o entendimento acima referido de transferência pragmática, as provas para indicar a ocorrência de transferência pragmática devem incluir pelo menos dois pontos necessários: 1) evidência de diferenças significativas entre L1 e LE/L2; 2) evidência da congruência entre o comportamento da L1 e o da interlíngua dos aprendentes de LE/L2.

O primeiro tipo da evidência é a base para identificar uma transferência pragmática. Neste estudo, não levaremos em consideração a transferência pragmática

causada pelas semelhanças entre L1 e LE/L2, uma vez que tais provas não podem ser obtidas através de mera investigação quantitativa. Esta parte da evidência é deixada para um estudo qualitativo através de entrevistas, métodos introspectivos e retrospectivos, entre outros. Muitos estudos demonstram que as diferenças entre dois sistemas linguísticos são mais suscetíveis de causar uma transferência pragmática. Por isso, concentrar-se-á nas provas que podem resultar numa transferência pragmática devido às diferenças entre a língua materna dos aprendentes e a língua-alvo. Estas evidências podem ser identificadas através de um levantamento matematicamente empírico.

O segundo tipo da evidência é o mais forte e óbvio, mostrar a influência da L1 na aquisição pragmática da LE/L2. Se a língua materna dos aprendentes exercer influência sobre o seu comportamento interlinguístico, deixará inevitavelmente uma marca na mesma. A tarefa que resta aos investigadores é tentar encontrar estas marcas e depois compará-las com a língua materna dos aprendentes para ver o quanto são semelhantes à sua L1. Por conseguinte, a questão agora é como é definido o grau de congruência. Contudo, a fim de alcançar um efeito de eco com o primeiro tipo da evidência, a autora investigará a partir de uma perspectiva oposta, ou seja, a discrepância. Assim, o segundo tipo de evidência é alterado para este, evidência de discrepância entre o comportamento da LE/L2 e o da interlíngua.

5.5.4 Princípio Básico para a Identificação da Transferências Pragmáticas

Este estudo examinará a transferência pragmática que ocorre na recusa como um ato de fala dos alunos chineses de PLE/L2 em termos da frequência e do conteúdo do uso das estratégias no ato de recusa. Quanto à abordagem da investigação, calculámos a frequência de uma determinada estratégia de recusa pelas diferentes situações (pedidos, convites, ofertas e sugestões) e pelas variáveis sociais (distância social e estatuto social). De acordo com Takahashi e Beebe (1987) e Beebe *et al.* (1990), consideramos que a frequência das estratégias de recusa fornece as provas da transferência pragmática em situações em que a frequência de uma dada fórmula reflete qualquer um dos seguintes padrões:

- i. A frequência dos enunciados dos falantes nativos chineses (NCs) que contêm uma dada estratégia de recusa é a maior, seguida dos enunciados dos aprendentes chineses de PLE (ACPs) e dos falantes nativos portugueses (NPs) (*i.e.*, NC>ACP>NP).

- ii. A frequência dos enunciados dos NCs que contêm uma dada estratégia de recusa é a mais baixa, seguida dos enunciados dos ACPs e NPs (*i.e.*, $NC < ACP < NP$).
- iii. A frequência dos enunciados dos NCs que contêm uma dada estratégia de recusa é igual ou quase igual aos enunciados dos ACPs. Contudo, a frequência dos enunciados dos NPs que contêm a estratégia dada é maior do que a dos NCs e dos ACPs (*i.e.*, $NC \approx ACP < NP$).
- iv. A frequência dos enunciados dos NCs que contêm uma dada estratégia de recusa é igual ou quase igual aos enunciados dos ACPs. E a frequência dos enunciados dos NPs que contêm a estratégia de recusa dada é inferior à dos NCs e dos ACPs (*i.e.*, $NC \approx ACP > NP$).
- v. Ambos os NCs e os ACPs utilizam uma estratégia de recusa que os NPs não utilizam.
- vi. Ambos os NCs e os ACPs não utilizam uma estratégia de recusa que os NPs utilizam.

Contudo, a identificação acima referida é de certa forma muito complexa e vaga nas expressões, especialmente para decidir a indicação exata de “ \approx ”. Alguns dos padrões podem ser convergentes. De acordo com as condições necessárias para a evidência da transferência pragmática, esta tese acabou por adotar um princípio básico para a identificação da ocorrência da transferência pragmática, em vez de fazer uma longa lista de padrões. Ou seja, a ocorrência da transferência pragmática foi confirmada quando a frequência das estratégias utilizadas pelos ACPs nas suas recusas diferir da dos NPs, e se assemelhar à dos NCs.

5.5.5 Reclassificação da Transferência Pragmática do Estudo

Muitos estudos anteriores indicam que a transferência pragmática existe ao longo de todo o processo de aprendizagem na aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira. Pode ser causada pelas diferenças ou semelhanças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida. No entanto, se tanto a língua materna como a língua-alvo possuírem as mesmas normas ou convenções socioculturais, não se pode decidir se os aprendentes de LE/L2 são influenciados pela sua língua materna quando utilizam esta norma ou estratégia na língua-alvo.

No presente estudo, embora a influência da língua materna (o chinês) ainda exista, não sabemos até que ponto afeta o uso de uma determinada norma ou estratégia por parte dos aprendentes chineses de PLE, quando tanto o chinês nativo como o português nativo a usam quase com mesma frequência. Ou seja, o grau de transferência pragmática pode variar consoante o grau de discrepância no uso de uma estratégia específica.

Não se pode negar que o conhecimento pragmático previamente adquirido, muito possivelmente o conhecimento pragmático da língua materna, terá uma influência na aquisição do conhecimento pragmático da segunda língua/língua estrangeira. No entanto, o grau de influência pode ser diferente entre indivíduos. E essa diferença pode mudar de acordo com a proficiência geral dos aprendentes. Com base neste entendimento, o presente estudo reclassifica a transferência pragmática em transferência pragmática normal, transferência excessiva pragmática (*pragmatic over-transfer*) e subtransferência pragmática (*pragmatic under-transfer*).

De acordo com as teorias interlinguísticas de Wang (2001) e Chen (1993), a frequência dos enunciados dos aprendentes chineses de língua estrangeira (CEs) que contêm uma estratégia específica cai no domínio entre a frequência dos enunciados dos falantes nativos de chinês (NCs) e dos falantes nativos da língua-alvo (NEs) (*i.e.*, NC>CE>NE ou NC<CE<NE). Segundo a regra geral da aprendizagem de uma LE/L2, a frequência das suas utilizações de uma estratégia deve ser superior à da sua língua materna, mas inferior à da língua-alvo, se a frequência da sua língua materna for inferior à da língua-alvo. E a frequência do uso de uma estratégia específica deve ser inferior à da língua materna e superior à da língua-alvo, se a frequência da língua materna for superior à da língua-alvo, como já foi referido. A transferência pragmática que ocorre neste caso é considerada uma transferência pragmática normal.

No entanto, podem surgir sempre casos excepcionais. A frequência do uso de uma estratégia na língua materna é maior do que na língua-alvo, enquanto a frequência do uso nos enunciados dos aprendentes chineses de LE é ainda maior do que na sua língua materna (*i.e.*, NE<NC<CE). Ou a frequência do uso de uma estratégia na língua materna é menor do que na língua-alvo, enquanto a frequência do uso nos enunciados dos aprendentes chineses de LE é ainda menor do que na sua língua materna (*i.e.*, NE>NC>CE). Chama-se a isto transferência excessiva pragmática, em que os aprendentes de LE/L2 são excessivamente influenciados pela sua língua materna e o seu comportamento na língua-alvo apresenta as marcas da sua língua materna.

Por outro lado, a frequência do uso de uma estratégia na língua-alvo é maior do que na língua materna, enquanto a frequência do uso nos enunciados dos CEs é ainda maior do que na língua-alvo (*i.e.*, CE>NE>NC). Ou a frequência do uso de uma estratégia na língua-alvo é menor do que na língua materna, enquanto a frequência do uso nos enunciados dos CEs é ainda menor do que na língua-alvo (*i.e.*, CE<NE<NC). Chama-se a isto subtransferência pragmática, em que as marcas da sua língua materna quase não se veem.

A transferência excessiva pragmática mostra um maior grau de transferência pragmática do que a subtransferência pragmática. Os padrões de identificação de Takahashi e Beebe (1987) e Beebe *et al.* (1990) não incluem a subtransferência pragmática, pois consideram possivelmente que este tipo de fenómeno sugere um nível mais elevado de competência pragmática dos aprendentes de LE e não o consideram uma influência da língua materna.

Esta reclassificação da transferência pragmática na perspetiva das diferenças de grau fornece o conceito básico e crítico para esta investigação.

5.5.6 Hipótese sobre a Relação entre a Proficiência de PLE e a Transferência Pragmática da L1

Com base na reclassificação da transferência pragmática acima referida, o presente projeto propôs uma hipótese provisória sobre o processo global de aprendizagem pragmática dos aprendentes chineses de PLE e sobre as alterações dos graus de transferência pragmática, como se segue.

Na fase inicial da aprendizagem de PLE, com grande incidência na aquisição de vocabulário e de regras gramaticais, os aprendentes sabem pouco sobre o conhecimento pragmático da língua-alvo e têm de recorrer às normas socioculturais chinesas quando comunicam na língua-alvo. Por conseguinte, é natural que ocorra uma transferência excessiva pragmática e que se verifique uma relação negativa.

Depois de aprenderem certos conhecimentos pragmáticos da língua-alvo, embora alguns dos seus enunciados sejam de facto apropriados, a maior parte deles continua a depender da língua materna. Nesta altura, surge uma transferência pragmática negativa da L1. No entanto, devido às escolhas limitadas de expressões pragmáticas, tendem a usar

o que aprenderam sempre que possível. A subtransferência pragmática é suscetível de aparecer.

Depois, à medida que a sua proficiência linguística aumenta, conhecem melhor as estratégias pragmáticas da língua-alvo e apercebem-se de que, por vezes, é mais adequado usar ou não usar alguma estratégia de recusa determinada. A sua competência pragmática na língua-alvo parece ser tão elevada como a dos falantes nativos de português. A influência da língua materna diminuiu ao ponto de a transferência pragmática ser mínima. E a relação negativa mantém-se.

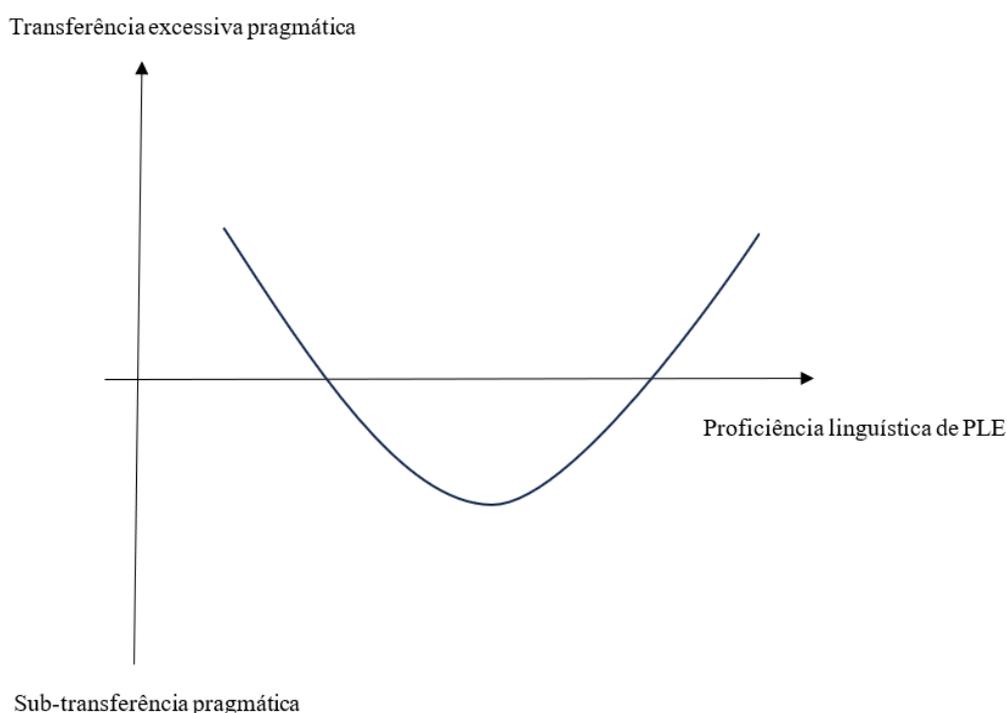


Figura 7. Relação entre proficiência linguística e transferência pragmática

No entanto, é muito provável que, à medida que a sua proficiência linguística aumenta para um nível mais elevado, tendam a exprimir as convenções da sua língua materna nas formas da língua-alvo. É provável que a transferência excessiva pragmática se repita. Nesse caso, uma relação positiva ocupa o lugar principal. Assim, todo o processo de aprendizagem passa, como a Figura 7 mostra, da transferência excessiva pragmática para a subtransferência pragmática e, por fim, possivelmente para a transferência excessiva pragmática novamente. Ou seja, a língua materna dos aprendentes tem sempre uma grande influência no seu processo de aprendizagem de LE. Este processo

de aprendizagem também sugere que a transferência excessiva pragmática apresenta o maior grau de transferência pragmática e a subtransferência pragmática apresenta o menor grau de transferência pragmática. Tomando as direções da transferência pragmática relacionadas com a proficiência linguística, uma tendência geral é que a relação entre a proficiência linguística e a transferência pragmática passa do sentido negativo para o sentido positivo. Pode haver qualquer outra flutuação neste processo. O presente estudo tenta examinar a variação das direções positiva e negativa através de um estudo empírico.

Síntese

Os dados de um estudo podem ser analisados quantitativamente ou qualitativamente, ou ainda das duas formas. É melhor segmentar os dados qualitativos com referência a perguntas de investigação específicas e depois apresentá-los através de redução e síntese. As ideias podem ser fragmentárias ou aleatórias no início, mas podem, no entanto, mostrar o desenvolvimento da análise e podem também servir de base para a obtenção de diferentes visões.

No caso do presente estudo, na codificação das estratégias utilizadas pelos participantes dos três grupos (NC, NP e ACP), existem várias diferenças do estudo de Beebe *et al.* (1990), uma vez que várias estratégias de recusa não aparecem nos enunciados dos participantes, mas, por outro lado, também aparecem algumas estratégias não envolvidas no estudo de Beebe *et al.* (1990). Por isso, verificámos todos os enunciados dos participantes três vezes para garantir a validade da taxonomia de estratégias de recusa e a qualidade dos resultados.

Na próxima parte, vamos apresentar os resultados e discutir a transferência pragmática dos aprendentes chineses de PLE, sinalizando algumas implicações pedagógicas específicas que ajudarão a melhorar o ensino/aprendizagem da língua.

Parte III

Análise e Discussão dos Resultados

A Parte III centra-se na análise e na discussão dos dados recolhidos nesta investigação. Como mencionado na secção 5.1.2 do Capítulo 5 da Parte II, 196 informantes participaram nesta investigação e foram divididos em cinco grupos – os falantes nativos de português (NPs), os falantes nativos de chinês (NC), os aprendentes chineses de português do 2.º ano da licenciatura de PLE (ACP1s), os aprendentes do 3.º ano (ACP2s) e os aprendentes do 4.º ano (ACP3s). De acordo com a metodologia do presente estudo, codificámos todos enunciados em estratégias de recusa e calculámos a sua frequência de utilização pelos participantes.

O Capítulo 6 apresenta os resultados da codificação com o cálculo correspondente dos cinco grupos em duas dimensões – situações de contexto (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões) e variáveis sociais (*i.e.*, distância social e estatuto social). Além dos resultados da frequência de utilização, neste capítulo, é analisada uma série de exemplos a fim de provar a ocorrência de transferência pragmática realizada pelos ACPs.

Por fim, no Capítulo 7, discutimos os dados analisados no Capítulo 6 e resumimos, em particular, as distinções mais evidentes entre os NPs e os NCs tanto da frequência de utilização como do conteúdo das estratégias usadas, dados que convocaremos para a discussão sobre a relação entre a proficiência linguística e a competência pragmática dos ACPs.

Capítulo 6 Análise dos Resultados

Introdução

O Capítulo 6 apresenta a análise dos resultados dos dados recolhidos dos cinco grupos de participantes – aprendentes chineses de português de três níveis (*i.e.*, ACP1, ACP2 e ACP3) – e ainda dos dois grupos de controlo (*i.e.*, NC e NP). Este capítulo é composto por três secções. A primeira secção analisa o número de estratégias utilizadas por enunciado de recusa. A segunda parte centra-se na frequência das estratégias de recusa utilizadas. Os tipos e a frequência das estratégias de recusa diretas e indiretas são categorizados e apresentados em primeiro lugar de forma geral. De seguida, são analisadas algumas das principais estratégias mais utilizadas pelos participantes e salientada a diferença dos tipos e da frequência de utilização entre os participantes dos cinco grupos. Analisamos os dados de acordo com quatro situações (*i.e.*, pedido, convite, oferta e sugestão) e variáveis sociais (*i.e.*, distância social e estatuto social) a fim de observar as evidências da competência pragmática dos aprendentes chineses de PLE e da ocorrência de transferência pragmática (TP) da sua língua materna chinesa (LMC). A última secção trata do conteúdo das estratégias de recusa indiretas mais frequentemente utilizadas, *i.e.*, a estratégia de explicação, lamentação, atenuação, expressões doxais, alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e formas de tratamento; são apresentados vários exemplos para refletir a diferença pragmática entre os falantes nativos de português e os de chinês quando usam uma mesma estratégia, bem como os exemplos da ocorrência da TP dos aprendentes chineses de PLE.

6.1 Número de Estratégias Utilizadas nos Atos de Recusa

Esta secção apresenta o número médio (NM) das estratégias utilizadas dos cinco grupos do presente estudo, ou seja, quantas estratégias utilizam no seu enunciado de recusa. A apresentação dos dados divide-se em três partes, *i.e.*, o NM geral, o NM de acordo as situações (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões) e o NM de acordo com as variáveis sociais (*i.e.*, distância social e estatuto social) com a calculação do desvio-padrão (DP) correspondente.

6.1.1 Número total de estratégias de recusa

O NM de estratégias utilizadas em cada enunciado varia entre zero e sete para os NPs, entre zero e sete para os NCs. Para os grupos de ACPs de três níveis, de zero a sete para os ACP1s, de zero a sete para os ACP2s e de um a sete para os ACP3s. Como ilustra o Quadro 10, geralmente, os NPs (falantes nativos de português) utilizaram mais estratégias para cada enunciado, comparativamente os NCs (falantes nativos de chinês) e os ACPs (aprendentes chineses de português).¹⁵

Quadro 10. NM das estratégias de recusa utilizadas

Grupos	NM	DP
NP	2,6	1,01
NC	2,3	1,07
ACP1	2,1	0,97
ACP2	2,3	0,89
ACP3	2,4	1,04

6.1.2 Número de estratégias segundo as situações

O Quadro 11 abaixo ilustra o NM de estratégias utilizadas pelos cinco grupos, discriminadas por cada situação (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões). Podemos verificar que nas quatro situações, o NM das estratégias utilizadas pelos NPs é maior do que os NCs. E o NM dos ACPs, particularmente dos ACP1s e ACP2s, mostram uma transferência excessiva pragmática (TEP) da sua LMC

Quadro 11. NM das estratégias de recusa segundo as situações

	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	NM	DP	NM	DP	NM	DP	NM	DP
NP	2,7	0,97	2,8	0,91	2,6	1,08	2,4	1,04
NC	2,4	0,92	2,6	1,06	2,3	1,05	1,9	0,98
ACP1	2,4	0,93	2,4	1,02	2	0,85	1,8	0,99
ACP2	2,4	0,8	2,5	0,79	2,1	0,88	2,1	0,99
ACP3	2,7	1,04	2,7	1,04	2,3	1,01	2,1	0,93

¹⁵ A condição em que os participantes usaram zero estratégia de recusa foi apresentada no item 9 (ver Apêndice I e II), no segundo enunciado da situação de oferta do interlocutor, alguns participantes escolheram aceitar a oferta do bolo. Nesse caso, foi calculado que usou zero estratégia de recusa.

6.1.3 Número de estratégias segundo as variáveis sociais

Como se pode ver no Quadro 12, os cinco grupos utilizaram um pouco mais de estratégias quando ao interlocutor com distância social (DS) mais distante (+D) do que o com DS mais próxima (-D). Aliás, os NPs utilizaram mais estratégias tanto em situações de +D como de -D do que os NCs. Os resultados correspondentes dos ACPs, segundo a variável da DS, não mostram claramente um desenvolvimento da competência pragmática da língua-alvo.

Quadro 12. NM de estratégias de recusa segundo a DS

	+D		-D	
	NM	DP	NM	DP
NP	2,9	1,04	2,4	0,94
NC	2,7	1,12	2	0,91
ACP1	2,4	1,03	1,9	0,86
ACP2	2,6	0,88	2	0,81
ACP3	2,7	1,13	2,2	0,89

Tal como ilustrado no Quadro 13, todos os grupos utilizaram mais estratégias em situações em que o estatuto social (ES) do locutor é mais baixo do que o do interlocutor (*i.e.*, L<I) do que o contrário (*i.e.*, L>I). Inversamente, usaram relativamente menos estratégias quando o ES dos interlocutores é igual (*i.e.*, L=I).

Quadro 13. NM de estratégias de recusa segundo o ES

	L>I		L=I		L<I	
	NM	DP	NM	DP	NM	DP
NP	2,8	1,05	2,3	0,84	3	1,06
NC	2,4	0,99	1,8	0,78	2,8	1,19
ACP1	2,3	0,98	1,8	0,79	2,4	1,07
ACP2	2,3	0,91	1,9	0,72	2,6	0,9
ACP3	2,5	0,95	2,1	0,85	2,7	1,22

De acordo com os resultados, podemos constatar que os dados dos ACPs parecem ser mais próximos dos dos NCs, revelando também uma tendência de desenvolvimento pragmático da língua-alvo na condição de L=I.

6.2 Tipos e Frequência de Estratégias Utilizadas

Esta secção centra-se no tipo e na frequência de estratégias de recusa utilizadas pelos cinco grupos de participantes. Primeiro, são listadas e comparadas a frequência absoluta (FA) e a percentagem de cada estratégia de recusa entre os cinco grupos. São analisadas especificamente, com base nisso, as estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas por cada grupo – recusa direta, explicação, lamentação e agradecimento. Ademais, todos os tipos de estratégias utilizadas e a sua frequência dos cinco grupos são analisados segundo as quatro situações (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões) e segundo as duas variáveis sociais (*i.e.*, DS e ES).

6.2.1 Tipos e Frequência total de estratégias de recusa

No total, foram encontradas e categorizadas 17 estratégias de recusa nos enunciados de todos os participantes nesta investigação. A maior parte das estratégias listadas no Quadro 14 foi utilizada pelos cinco grupos. No entanto, houve também algumas exceções – não há nenhum participante dos NPs que tenha utilizado as estratégias de alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e da ironia, e nenhum participante dos ACP2s utilizou a estratégia de expressões doxais. O Quadro 14 abaixo mostra a distribuição geral das 17 estratégias de recusa dos cinco grupos de participantes em todas as situações com ambas variáveis sociais. No presente estudo, se a mesma estratégia foi utilizada duas (ou mais) vezes no mesmo enunciado, foi contabilizada como duas (ou mais) estratégias.

Quadro 14. FA e percentagem de todas as estratégias de recusa utilizadas por grupo

Estratégias	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%
Recusa direta	307	27,7	181	20,8	219	19,4	240	21,1	255	20,1
Explicação	277	25	307	35,3	419	37,2	403	35,4	433	34,9
Lamentação	151	13,6	117	13,5	159	14,1	180	15,8	192	15,5
Agradecimento	136	12,3	23	2,6	72	6,4	85	7,5	95	7,7
Atenuação	66	6	45	5,2	55	4,9	47	4,1	57	4,6
Opiniões positivas	54	4,9	56	6,4	78	6,9	74	6,5	104	8,4
Consequências negativas	33	3	23	2,6	32	2,8	23	2	12	1
Evitação	22	2	33	3,9	44	3,9	33	2,9	24	1,9
Aceitação como recusa	18	1,6	23	2,6	12	1	19	1,7	36	2,9
Expressões doxais	13	1,2	5	0,6	4	0,4	0	0	2	0,2
Crítica	11	1	4	0,5	10	0,9	6	0,5	4	0,4
Insistência no princípio ou na ideia	7	0,6	1	0,1	3	0,3	2	0,2	1	0,1
Pausas preenchidas	6	0,5	28	3,2	5	0,4	3	0,3	9	0,9
Pedir concordância	4	0,3	3	0,3	5	0,4	8	0,7	4	0,4
Vontade de tentar	2	0,2	9	1,1	4	0,4	4	0,4	2	0,2
Fazer uma pergunta	1	0,1	2	0,2	3	0,3	4	0,4	3	0,3
Alertas preventivos	0	0	9	1,1	3	0,3	6	0,5	6	0,5
Total	1108	100	869	100	1127	100	1137	100	1239	100

De acordo com o Quadro 15, que mostra a classificação e a percentagem das cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas pelos cinco grupos, existe uma série de diferenças pragmáticas na utilização das estratégias de recusa entre os NPs e os NCs. Primeiro, os NPs utilizaram a estratégia de recusa direta muito mais frequentemente do que todos os grupos de participantes chineses (*i.e.*, NCs, ACP1s, ACP2s e ACP3s). Segundo, os NPs utilizaram as estratégias de agradecimento e de atenuação mais frequentemente do que os NCs, mas podemos observar um óbvio desenvolvimento pragmático dos ACPs na língua-alvo pela percentagem da utilização da estratégia de

agradecimento. Todavia, os resultados dos ACPs parecem geralmente mais próximos como os dos NCs e ainda possuem uma óbvia lacuna com os resultados dos NPs, provando fortemente a influência pragmática da sua LMC.

Quadro 15. As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas por grupo

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1º	Recusa direta (27,7%)	Explicação (35,3%)	Explicação (37,2%)	Explicação (35,4%)	Explicação (34,9%)
2º	Explicação (25%)	Recusa direta (20,8%)	Recusa direta (17,9%)	Recusa direta (19,5%)	Recusa direta (18,8%)
3º	Lamentação (13,6%)	Lamentação (13,5%)	Lamentação (13,1%)	Lamentação (14,6%)	Lamentação (14,1%)
4º	Agradecimento (12,3%)	Opiniões positivas (6,4%)	Opiniões positivas (6,4%)	Agradecimento (6,9%)	Opiniões positivas (7,7)
5º	Atenuação (6%)	Atenuação (5,2%)	Agradecimento (5,9%)	Opiniões positivas (6%)	Agradecimento (7%)

Dividindo as estratégias de recusa em diretas e indiretas, podemos ver no Quadro 16 que todos os grupos de participantes preferiram utilizar as estratégias de recusa indiretas às diretas - os NPs utilizaram as recusas diretas com mais FA (27,7%) do que os NCs (20,8%) e os resultados dos ACPs (ACP1=19,4%; ACP2=21,1%; ACP3=20,6%) parecem mais similares aos dos NCs.

Quadro 16. FA e percentagem das estratégias de recusa direta e indireta por grupo

	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
Estratégias de recusa direta	307 (27,7%)	181 (20,8%)	219 (19,4%)	240 (21,1%)	255 (20,6%)
Estratégias de recusa indireta	801 (72,3%)	688 (79,2%)	908 (80,6%)	897 (78,9%)	984 (79,4%)
Total	1108 (100%)	869 (100%)	1127 (100%)	1137 (100%)	1239 (100%)

Devido ao número diferente de participantes dos cinco grupos, nesta investigação, procedeu-se ao cálculo à comparação da frequência relativa (FR – a FA de ocorrências de uma determinada estratégia num grupo dividido pelo número dos participantes do grupo) a fim de mostrar mais claramente a ocorrência da TP e a relação entre a competência pragmática e a proficiência linguística. Por exemplo, a FA da estratégia de

recusa direta na situação dos pedidos dos NPs é totalmente 85, e o número dos participantes do grupo NP é 34, então a FR da recusa direta dos pedidos do grupo NP é 2,5.

As secções seguintes apresentam uma análise pormenorizada da utilização, pelos cinco grupos, de estratégias de recusa diretas e indiretas. Em primeiro lugar, é apresentada uma panorâmica do tipo e da frequência de todas as estratégias diretas e indiretas. Em seguida, é dada especial atenção a algumas das estratégias que mostram uma grande diferença pragmática na frequência de utilização entre os NPs e os NCs, sendo comparada a FR das estratégias entre cada um dos cinco grupos. Além disso, é apresentada e analisada a frequência destas estratégias pelos cinco grupos nas quatro situações conforme as várias variáveis sociais. No final, são identificadas e analisadas as evidências da competência pragmática dos ACPs e a ocorrência da TP da LMC nas estratégias de recusa.

6.2.2 Tipos e Frequência de estratégias de recusa com mais diferença pragmática entre os grupos de NP e NC

De acordo com os dados codificados, verificámos que existem várias diferenças na frequência de utilização das estratégias de recusa entre os NPs e os NCs. A fim de provar a ocorrência de TP na frequência de utilização das estratégias dos ACPs, esta secção resume e analisa os cinco tipos de estratégias principais em que existem a maior distinção na frequência de utilização entre os NPs e os NCs – recusa direta, explicação, lamentação e agradecimento.

i. Recusa direta

A recusa direta (RD), no presente estudo, implica uma intenção explícita e forte de recusar um convite, um pedido, uma sugestão ou uma oferta. Entre os dados recolhidos da nossa investigação, apresentamos alguns enunciados dos informantes que utilizam esta estratégia: “Não conseguirei estar presente na sexta-feira para nos reunirmos ao jantar”, “Que pena, nesse dia não posso”, e “Não posso, tenho umas coisas para fazer”.

As investigações existentes sobre a comparação do ato de recusa entre os falantes nativos de chinês e os falantes nativos de inglês (*e.g.*, americanos) revelam que os americanos tendem a usar mais recusas diretas do que os chineses. Por exemplo, Tseng (1999) compara a conversação sobre convites em mandarim e em inglês americano. Tseng

descobriu na sua investigação que as recusas diretas ocorrem mais nos dados ingleses do que nos dados chineses. Por isso, Tseng (1999, p.79) salienta que, ao recusar um convite, os falantes nativos de chinês preferem uma estratégia mais indireta do que os falantes ingleses. Ademais, Guo (2012) também conclui que os americanos utilizam mais estratégias de RDs do que os chineses quando recusam um convite. A frequência de utilização da RD dos NCs nesta investigação é consistente com as conclusões de Tseng (1999) e Guo (2012).

Quadro 17. FA e FR da RD segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	85	2,5	68	2	111	3,3	43	1,3
NC (n=33)	31	0,9	34	1	88	2,7	28	0,8
ACP1 (n=44)	51	1,2	40	0,9	100	2,3	28	0,6
ACP2 (n=42)	62	1,5	39	0,9	104	2,5	35	0,8
ACP3 (n=43)	74	1,7	37	0,9	102	2,4	42	1

Quando dividimos os dados segundo as quatro situações, como mostrado no Quadro 17, pode-se observar que a frequência de utilização nas quatro situações dos NPs é muito mais alta do que a dos NCs e dos ACPs. Podemos ver a FR dos ACPs é geralmente similar como a dos NCs, provando a TP forte da sua LMC. Particularmente, nas situações de convites e ofertas, os resultados dos ACPs mostram uma TEP. No entanto, ainda podemos observar o desenvolvimento pragmático segundo os dados dos ACPs na situação de pedidos.

Quadro 18. FA e FR da RD segundo a DS

DS	D+		D-	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	143	4,2	164	4,8
NC (n=33)	71	2,2	110	3,3
ACP1 (n=44)	89	2	130	3
ACP2 (n=42)	105	2,5	135	3,2
ACP3 (n=43)	111	2,6	144	3,3

No Quadro 18, mesmo que exista uma grande divergência na frequência relativa (FR) entre os NPs e os participantes chineses (i.e., NCs, ACP1s, ACP2s e ACP3s), observa-se uma convergência no uso da RD por todos os grupos quando há uma relação mais próxima com o interlocutor (e.g., colegas ou amigos). Da mesma forma, quando a

DS é maior (e.g., empregado-patrão), os cinco grupos de participantes usaram menos a RD.

Quadro 19. FA e FR da RD segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	86	2,5	134	3,9	87	2,6
NC (n=33)	46	1,4	88	2,7	47	1,4
ACP1 (n=44)	70	1,6	99	2,3	50	1,1
ACP2 (n=42)	62	1,5	111	2,6	67	1,6
ACP3 (n=43)	64	1,5	124	2,9	67	1,6

Quanto aos três tipos de ES, também podemos verificar esta convergência no Quadro 19, ou seja, todos os grupos usaram com mais frequência a RD com um interlocutor cujo ES é igual ao do locutor. Quando o estatuto do interlocutor é superior ou inferior ao do locutor, não há uma distinção clara nos dados dos cinco grupos.

No processo de codificação dos enunciados de todos os informantes, foram encontradas duas subcategorias da RD – capacidade/vontade negativa e recusa atenuada. A capacidade/vontade negativa refere-se a recusas diretas sem qualificadores atenuantes. E a recusa atenuada, por outro lado, contém atenuadores (*i.e.*, modificação interna) como “talvez”, “se calhar” e “temo que...”, entre outros. De acordo com García (1992), as recusas atenuadas podem diminuir os efeitos negativos que uma recusa pode ter no interlocutor. Os exemplos de capacidade/vontade negativa e de recusa atenuada dos participantes são apresentados em (43)-(48).

(43) Capacidade/vontade negativa: Desculpa, mas não consigo emprestar qualquer tipo de apontamento, pois já não é a primeira vez que me pedes esse favor.

(NP#n.º1; enunciado do item 2, pedido emprestado dos apontamentos de aula)

(44) Recusa atenuada: Queria começar por agradecer a confiança e o reconhecimento pelo trabalho que tenho desenvolvido. Como alguém que já trabalha aí há algum tempo, é muito importante para mim ver o meu esforço validado. No entanto, por motivos pessoais, este não seria o melhor momento para eu mudar de cidade. Iria ter uma grande influência na minha vida pessoal, o que me preocupa que pudesse depois refletir no meu desenvolvimento e desempenho profissional.

(NP#n.º4; enunciado do item 11, promoção do cargo com a mudança da morada)

(45) Capacidade/vontade negativa: 不好意思啦, 那天没有时间, 下次有机会一定参加。

Peço desculpa, não tenho tempo nesse dia, vou juntar-me da próxima vez que tiver oportunidade.

(NC#n.º3; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(46) Recusa atenuada: 不好意思, 我也需要利用这个笔记进行复习, 可能帮不到你了。

Lamento, mas também preciso de utilizar os apontamentos para revisão, pelo que provavelmente não te posso ajudar.

(NC#n.º8; enunciado do item 2, pedido emprestado dos apontamentos de aula)

(47) Capacidade/vontade negativa: Desculpa, não posso satisfazer o teu pedido.

(ACP2, n.º7; enunciado do item 1, pedido do aumento salarial)

(48) Recusa atenuada: Faz sentido. Mas acho que se calhar não é preciso, porque o cliente já está satisfeito.

(ACP3, n.º8; reposta do item 6, mais informações no cartaz)

Quadro 20. Frequência e percentagem da capacidade negativa por grupo

	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	204	102	142	136	159
FR	6	3,1	3,2	3,2	3,7
Percentagem nas RDs	66,4%	56,4%	64,8%	56,7%	62,4%
Percentagem nas estratégias totais	18,4%	14,8%	12,6%	12%	12,8%

Quadro 21. Frequência e percentagem da recusa atenuada por grupo

	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	103	79	77	104	96
FR	3	2,4	1,8	2,5	2,2
Percentagem nas RDs	33,6%	43,6%	35,2%	43,3%	37,6%
Percentagem nas estratégias totais	9,3%	9,1%	8,5%	9,1%	7,7%

Como pudemos observar no Quadro 16, a percentagem das recusas diretas dos NPs é muito maior do que a dos NCs e dos ACPs. Já dentro da RD, a percentagem das duas subcategorias – capacidade negativa e recusa atenuada – também é diferente entre os cinco grupos de participantes como mostrado nos Quadros 20 e 21. Geralmente, os NPs, comparados com os NCs, utilizaram muito mais a estratégia de capacidade negativa do que a recusa atenuada. Então, podemos verificar uma diferença pragmática no uso da RD entre os falantes nativos de português e de chinês. E quanto aos dados dos ACPs, podemos ver a influência da sua LMC, pois a percentagem das duas subcategorias parece mais similar com a dos NCs, especialmente nos dados do grupo ACP2.

a. Capacidade/vontade negativa

O Quadro 22 ilustra a FA e FR da capacidade/vontade negativa utilizada pelos cinco grupos de participantes nas quatro situações de recusa. Pode-se observar que, para os NPs, a frequência de uso dessa estratégia em todas as situações é geralmente mais frequente do que nos outros quatro grupos. E dentro do grupo NP, a capacidade/vontade negativa é relativamente mais utilizada na situação de ofertas (*i.e.*, ofertas>convites>pedidos>sugestões). Mesmo que a frequência seja bastante distinta, existe uma convergência na ordem da frequência de utilização nas quatro situações entre os NPs e os NCs.

Porém, verifica-se uma divergência nos dados dos ACPs na ordem da FR. Podemos observar no Quadro 22 que a ordem dos ACP1s é “ofertas > convites = pedidos > sugestões”, ao passo que a ordem dos ACP2s e ACP3s é “ofertas > pedidos > convites > sugestões”. Apesar da distinção na ordem, a FR nas quatro situações dos ACPs é ainda mais parecida com a dos NCs, especialmente nas situações de ofertas e convites.

Quadro 22. FA e FR da capacidade/vontade negativa segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	55	1,6	62	1,8	75	2,2	12	0,4
NC (n=33)	16	0,5	24	0,7	56	1,7	6	0,2
ACP1 (n=44)	32	0,7	30	0,7	63	1,4	17	0,4
ACP2 (n=42)	36	0,9	28	0,7	61	1,5	11	0,3
ACP3 (n=43)	44	1	32	0,7	66	1,5	17	0,4

Quando analisamos os dados segundo a DS, como mostrado no Quadro 23, pode-se comprovar que todos grupos de participantes usaram mais frequentemente a capacidade/vontade negativa com um interlocutor mais próximo. Ainda existe uma óbvia diferença na FR entre os NPs e NCs, e os dados dos ACPs também são mais parecidos como os dos NCs.

Quadro 23. FA e FR da capacidade/vontade negativa segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	85	2,5	119	3,5
NC (n=33)	38	1,2	64	1,9
ACP1 (n=44)	50	1,1	92	2,1
ACP2 (n=42)	47	1,1	89	2,1
ACP3 (n=43)	52	1,2	107	2,5

No Quadro 24, comparando a frequência entre três tipos do ES, pode-se verificar uma convergência na ordem da FR entre os NPs e NCs cuja ordem é igual (estatuto igual >interlocutor com estatuto mais elevado >interlocutor com estatuto mais baixo). No entanto, os resultados dos ACPs mostram uma divergência e dentro dos três grupos de ACPs, os resultados também não são iguais. Nomeadamente, os ACP1s e ACP3s usaram mais a capacidade/vontade negativa com o interlocutor com estatuto mais baixo do que com o de estatuto mais elevado.

Quadro 24. FA e FR da capacidade/vontade negativa segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	31	0,9	114	3,4	59	1,7
NC (n=33)	14	0,4	63	1,9	25	0,8
ACP1 (n=44)	33	0,8	82	1,9	27	0,6
ACP2 (n=42)	25	0,6	85	2	26	0,6
ACP3 (n=43)	29	0,7	103	2,4	27	0,6

b. Recusa atenuada

Alguns enunciados dos informantes que utilizam a recusa atenuada nesta investigação incluem, por exemplo, “Lamento, mas de momento não vai ser possível”, “...não me faz sentido afastar-me da minha vida pessoal mudando me para o porto” e “...não acho necessário dado que o cliente se sente satisfeito com o que lhe foi apresentado”. Como mostrado nos Quadros 20 e 21, os cinco grupos usaram mais a capacidade/vontade negativa do que a recusa atenuada. Quando analisamos a recusa atenuada segundo as situações como no Quadro 25, comparando com os resultados da capacidade/vontade negativa, não existe grande diferença pragmática na frequência entre os NPs e NCs, especialmente nas situações de ofertas, convites. E na situação de pedidos, podemos observar um desenvolvimento pragmático na FR dos ACP2s (FR=0,6) e ACP3s (FR=0,7) que é relativamente mais alta do que os NCs (FR=0,5). Por outro lado, na situação de sugestões, podemos identificar que todos os três grupos de ACPs revelam uma clara TEP, cuja frequência relativa (ACP1 = 0,3; ACP2 = 0,6; ACP3 = 0,6) é inferior à dos NCs (FR = 0,7).

Quadro 25. FA e FR da recusa atenuada segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	30	0,9	6	0,2	36	1,1	31	0,9
NC (n=33)	15	0,5	10	0,3	32	1	22	0,7
ACP1 (n=44)	19	0,4	10	0,2	37	0,8	11	0,3
ACP2 (n=42)	26	0,6	11	0,3	43	1	24	0,6
ACP3 (n=43)	30	0,7	5	0,1	36	0,8	25	0,6

Em termos da variável de DS, como mostrado no Quadro 26, pode-se verificar que os NPs usaram com mais frequência a recusa atenuada no caso do interlocutor com

uma DS maior. Ao contrário, os resultados dos NCs mostram que usaram mais esta estratégia com o interlocutor com DS menor. No entanto, pode-se ver que os dados dos ACPs são mais parecidos como os NPs, especialmente os dos ACP2s, provando um claro desenvolvimento pragmático.

Quadro 26. FA e FR da recusa atenuada segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	58	1,7	45	1,3
NC (n=33)	33	1	46	1,4
ACP1 (n=44)	39	0,9	38	0,9
ACP2 (n=42)	58	1,4	46	1,1
ACP3 (n=43)	49	1,1	37	0,9

Quanto ao ES, no Quadro 27, existe uma distinção na FR entre os NPs e NCs quando o ES do interlocutor é mais baixo do que o locutor – os NPs usaram muito mais a recusa atenuada do que os NCs e os dados dos ACPs são mais parecidos como os NCs. Quando o estatuto do interlocutor é igual ao do locutor, os dados dos ACPs, especialmente os ACP1s e ACP3s, mostram uma subtransferência pragmática (STP). E quando o ES do interlocutor é mais elevado, os ACP1s mostram uma TEP ao passo que os ACP2 (FR=1) e ACP3s (FR=0,9) mostram uma STP com a FR mesmo alta do que os NPs (FR=0,8).

Quadro 27. FA e FR da recusa atenuada segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	55	1,6	20	0,6	28	0,8
NC (n=33)	32	1	25	0,8	22	0,7
ACP1 (n=44)	37	0,9	17	0,4	23	0,5
ACP2 (n=42)	37	0,9	26	0,6	41	1
ACP3 (n=43)	35	0,8	21	0,5	40	0,9

ii. Explicação

A explicação é a estratégia de recusa indireta mais frequentemente utilizada pelos participantes de todos os grupos. O Quadro 28 mostra a FA e FR da estratégia de explicação usada pelos cinco grupos. Existe uma forte evidência estatística de que os grupos NC e ACPs utilizaram esta estratégia com mais frequência do que o grupo NP. Ting-Toomey e Kurogi (1998) destacam que, em culturas de alto contexto, como a chinesa, a comunicação indireta e a mitigação de potenciais conflitos são altamente

valorizadas. Isso leva o locutor a fornecer mais explicações no seu ato de recusa, como uma forma de suavizar a negativa face do interlocutor. A estratégia de explicação funciona, assim, como uma maneira de atenuar o impacto negativo de uma recusa, evitando que a relação interpessoal seja danificada. Os NPs, por outro lado, que pertencem a uma cultura de comunicação mais direta (embora ainda mediterrânea e, portanto, menos direta do que culturas anglo-saxãs), podem não sentir a mesma necessidade de fornecer explicações elaboradas ao recusar. De acordo com Wierzbicka (1991), em culturas onde a comunicação direta é mais valorizada, a clareza e a assertividade são preferidas, e explicações demasiadas podem ser vistas como desnecessárias ou até mesmo como uma forma de desculpa, que pode enfraquecer a posição do locutor

Quadro 28. Frequência e percentagem da estratégia de explicação por grupo

Estratégia de explicação	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	277	307	419	403	433
FR	8,1	9,3	9,5	9,6	10,1
Percentagem nas recusas indiretas	34,6%	44,6%	46,1%	44,9%	44%

No que respeita às quatro situações testadas, podemos ver no Quadro 29 que não há clara diferença na FR entre os NPs e os NCs na frequência de utilização na situação de convites e podemos observar pela FR que existe distinção pragmática de utilização desta estratégia entre os NPs e os NCs nas situações de pedidos (NP=1,3; NC=2,4), ofertas (NP=2; NC=2,4) e sugestões (NP=2,4; NC=2,1). Por conseguinte, podemos concluir que os NCs usaram a estratégia com FR mais alta nas situações de pedidos e ofertas e com FR mais baixa na situação de sugestões do que os NPs. Correspondentemente, os resultados dos ACPs são geralmente mais parecidos como os dos NCs nas situações de pedidos (ACP1=2,3; ACP2=2,3; ACP3=2,5) e ofertas (ACP1=2,4; ACP2=2,3; ACP3=2,4) ao passo que a sua FR na situação de sugestões manifesta uma STP cuja FR (ACP1=2,5; ACP2=2,5; ACP3=2,5) é mesmo alta do que os NPs (FR=2,4).

Quadro 29. FA e FR da explicação segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	45	1,3	81	2,4	69	2	82	2,4
NC (n=33)	78	2,4	80	2,4	80	2,4	69	2,1
ACP1 (n=44)	100	2,3	107	2,4	104	2,4	108	2,5
ACP2 (n=42)	97	2,3	108	2,6	95	2,3	103	2,5
ACP3 (n=43)	108	2,5	112	2,6	105	2,4	108	2,5

Quando analisamos os dados segundo a DS, podemos verificar uma convergência no Quadro 30 entre quase todos grupos. À exceção dos ACP2s, todos usaram mais a estratégia de explicação com o interlocutor com +D. Aliás, também podemos observar uma distinção na FR entre os NPs e os NCs na condição de +D, e uma aproximação nos resultados dos ACPs com os dos NCs. Quanto à condição de -D, podemos ver uma óbvia TEP nos resultados dos ACPs.

Quadro 30. FA e FR da explicação segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	142	4,2	135	4
NC (n=33)	169	5,1	138	4,2
ACP1 (n=44)	208	4,7	211	4,8
ACP2 (n=42)	205	4,9	198	4,7
ACP3 (n=43)	219	5,1	214	5

Quanto ao ES, como mostrado no Quadro 31, existe uma distinção aparente entre os NPs e os NCs quando o ES do interlocutor é mais elevado e é mais baixo do que o do locutor, nomeadamente, os NCs ($L > I = 2,8$; $L < I = 3,7$) usaram mais a explicação em ambas as condições do que os NPs ($L > I = 2$; $L < I = 3,3$). E podemos observar que não há clara diferença na utilização da estratégia entre os NPs e os NCs quando o ES dos interlocutores é igual ($NP = 2,9$; $NC = 2,8$).

Porém, os resultados dos ACPs parecem mais complicados na perspetiva da TP – na condição de $L > I$, os resultados dos ACP1s ($FR = 2,7$) e dos ACP2s ($FR = 2,8$) parecem altamente próximos como o dos NCs ao passo que o resultado dos ACP3s mostra uma TEP com a $FR (=3)$ mais alta do que os NCs; na condição de $L = I$, como já mencionamos, não há bastante lacuna entre os resultados dos NPs e NCs, mas todos os três grupos de ACPs usaram a estratégia com uma FR mais alta do que os NPs ($ACP1 = 3,4$; $ACP2 = 3,4$;

ACP3=3,5); e na condição de L<I, os resultados dos ACPs estão dentro da lacuna entre os NPs e os NCs, além disso, os ACP2s e ACP3s, como os aprendentes relativamente mais avançados verificam a hipótese desta investigação com a sua FR mais aproximada (ACP2=3,5; ACP3=3,5) como os NCs do que os ACP1s (FR=3,4).

A tendência inconsistente dos ACPs nas três condições de ES mostra que os aprendentes chineses de PLE, mesmo os avançados, não adquirem suficientemente o conhecimento pragmático no ato de recusa, especialmente quando o ES do interlocutor é mais baixo e igual como o locutor.

Quadro 31. FA e FR da explicação segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	67	2	98	2,9	112	3,3
NC (n=33)	92	2,8	94	2,8	121	3,7
ACP1 (n=44)	119	2,7	151	3,4	149	3,4
ACP2 (n=42)	116	2,8	142	3,4	145	3,5
ACP3 (n=43)	130	3	151	3,5	152	3,5

No presente estudo, a estratégia de explicação foi principalmente dividida em duas subcategorias - explicação vaga (EV) e explicação específica (EE). No processo de codificação dos dados, uma estratégia de explicação é considerada vaga quando o participante fornece uma razão ou desculpa não específica, como “tenho outro compromisso” ou “estou ocupado”. Alguns exemplos de EV dos participantes são mostrados em (49)-(54) abaixo.

(49) Este fim de semana já tenho planos, obrigado pelo convite.

(NP#n.º2; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(50) Peço imensa desculpa, mas na sexta-feira já tenho outro compromisso.

(NP#n.º20; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

(51) 不好意思。 我有安排了。

Peço desculpa. Eu tenho planos.

(NC#n.º3; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

(52) 啊呀那可真不巧， 那个时间段我已经有约了。

Ah isso é uma chatice, já tenho um encontro nesse período.

(NC#n.º7; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

(53) Desculpe, tenho outra coisa na sexta-feira.

(ACP2#n.º21; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

(54) Muito obrigada pelo seu convite, amigo. Mas não posso ir porque tenho outro plano no fim de semana.

(ACP3#n.º3; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

E os falantes especificam com detalhe as razões invocando normalmente razões relações (*e.g.*, família, amigos, trabalho, entre outras). Alguns exemplos de EE dos participantes são mostrados em (55) – (60) abaixo.

(55) Adorava ir, mas já combinei com o Fonseca ir ao futebol!

(NP#n.º3; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(56) Peço imensa desculpa, mas já tenho um passeio marcado com a minha família e não vou conseguir cancelar nesta altura.

(NP#n.º5; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(57) 实在抱歉，我周末要回家陪伴我的父母，他们年纪大了，手脚不方便，需要人照顾。

Lamento imenso, mas vou passar o fim de semana a casa dos meus pais, que são idosos e precisam de ser tratados.

(NC#n.º8; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(58) 真不巧啊，老板，下个周日我要陪夫人去看望她的父母。

Que pena, chefe. Vou acompanhar a minha mulher a visitar os pais dela no próximo domingo.

(NC#n.º8; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(59) Desculpe, tenho uma viagem marcada com um amigo para o próximo domingo.

(ACP1#n.º9; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(60) Lamento, mas não tenho tempo. Tenho de ficar em casa com a minha mulher.

(ACP3#n.º6; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

De acordo com os dados dos Quadros 32 e 33, todos os grupos de participantes usaram com mais frequência a EE do que a EV. Todavia, a percentagem correspondente entre os NPs e os NCs é distinta. E os resultados dos três grupos de ACPs, tanto ao nível da FR como da percentagem, são muito parecidos como os NCs, provando uma forte TP da sua LMC.

Quadro 32. Frequência e percentagem da EV por grupo

	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	112	71	98	98	104
FR	3,3	2,2	2,2	2,3	2,4
Percentagem na estratégia de explicação	40,4%	23,1%	23,4%	24,3%	24%
Percentagem nas estratégias indiretas	14%	10,3%	10,8%	10,9%	10,6%

Quadro 33. Frequência e percentagem da EE por grupo

	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	165	236	321	305	329
FR	4,9	7,2	7,3	7,3	7,7
Percentagem na estratégia de explicação	59,6%	76,9%	76,6%	75,7%	76%
Percentagem nas estratégias indiretas	20,6%	34,3%	35,4%	34%	33,4%

a. Explicação vaga

A explicação vaga (EV), como apresentado no Quadro 32, foi utilizada com mais frequência pelos NPs do que pelos participantes chineses (*i.e.*, NCs e ACPs). E quando analisados os dados segundo as quatro situações, podemos ver, no Quadro 34, não se pode

identificar a diferença na FR entre os NPs e os NCs na situação de pedidos; na situação de convites, a lacuna é relativamente mais óbvia na utilização da estratégia entre os NPs (FR=1,5) e os NCs (FR=1,1); a ocasião da lacuna também acontece na situação de ofertas com os resultados dos NPs (FR=1,1) e dos NCs (FR=0,6); e na situação de sugestões, como na de pedidos, a diferença na utilização não foi muito clara entre os NPs (FR=0,4) e os NCs (FR=0,2).

No entanto, os resultados dos ACPs mostram ambas STP e TEP. Primeiro, na situação de pedidos, os ACP1s (FR=0,2) e os ACP2s (FR=0,2) mostram ligeiramente uma TEP com uma frequência mais baixa de utilização do que ambos falantes nativos de chinês e de português. Segundo, na situação de convites, todos os três grupos de aprendentes chineses de PLE mostram uma clara TEP com uma FR mais baixa do que os NCs (ACP1=0,8; ACP2=0,7; ACP3=0,9) e podemos observar que os ACP3s, como os aprendentes relativamente mais avançados, ainda não atingem o nível de utilização como os NCs (FR=1,1) e ainda existe a lacuna bastante grande com o nível dos NPs (FR=1,5). Terceiro, os resultados na situação de ofertas mostram uma TP normal que a FR dos três grupos de ACPs (ACP1=0,8; ACP2=0,8; ACP3=0,7) está dentro da lacuna entre os NPs (FR=1,1) e os NCs (FR=0,6) e não se identifica nenhum desenvolvimento da competência pragmática dos ACP3s dado que a sua FR é mesmo mais baixa do que os ACP1s e os ACP2s. Finalmente, na situação de sugestões, os resultados dos ACPs, especialmente os ACP2s e os ACP3s mostram raramente uma clara STP com uma FR (ACP2=0,6; ACP3=0,7) mais alta do que os NPs (FR=0,4).

Podemos concluir que, de acordo com a ocorrência dos vários tipos de transferência pragmática (*i.e.*, STP, TEP e TP normal) na utilização da explicação vaga dos ACPs, os aprendentes chineses de PLE, tanto os básicos como os avançados, não têm uma clara consciência pragmática na utilização da estratégia segundo a variável das situações.

Quadro 34. FA e FR da EV segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	11	0,3	51	1,5	38	1,1	12	0,4
NC (n=33)	10	0,3	35	1,1	21	0,6	5	0,2
ACP1 (n=44)	10	0,2	37	0,8	35	0,8	16	0,4
ACP2 (n=42)	7	0,2	31	0,7	34	0,8	26	0,6
ACP3 (n=43)	11	0,3	37	0,9	28	0,7	28	0,7

Quando analisamos os dados segundo a DS, como mostrado no Quadro 35, aparece uma divergência na FR entre os NPs e os NCs – os NPs usaram a EV com interlocutor com -D (e.g., amigo), enquanto os resultados dos NCs nos revelam um uso mais reduzido desta estratégia. Face a estes dados, podemos observar uma evidência da competência pragmática dos ACPs, já que os três grupos de aprendentes chineses de PLE usaram mais esta estratégia com um interlocutor -D do que +D, como os resultados dos NPs. Pelo contrário, nos dados com um interlocutor +D, em termos da FR, consideramos haver uma TEP.

Quadro 35. FA e FR da EV segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	48	1,4	64	1,9
NC (n=33)	38	1,2	33	1
ACP1 (n=44)	41	0,9	57	1,3
ACP2 (n=42)	41	1	57	1,4
ACP3 (n=43)	38	0,9	66	1,5

Quanto ao ES, a diferença mais evidente entre os NPs e os NCs aparece quando o estatuto do interlocutor é igual ao do locutor. Como podemos verificar no Quadro 36, a percentagem da FR dos NPs (=1,8) é o dobro da dos NCs (=0,9) e os resultados dos ACPs aproximam-se mais dos dos NCs (ACP1=1,1; ACP2=1; ACP3=1,2). E nas outras duas condições do ES, especialmente na condição de L<I, podemos observar uma TEP dos ACPs pela sua FR (ACP1=0,4; ACP2=0,5; ACP3=0,3) mais baixa do que os NCs (FR=0,6). Além disso, nas condições de L>I e L<I, os ACP3s não mostram a capacidade pragmática claramente mais desenvolvida do que os ACP1s e os ACP2s.

Quadro 36. FA e FR da EV segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	20	0,6	60	1,8	32	0,9
NC (n=33)	23	0,7	29	0,9	19	0,6
ACP1 (n=44)	30	0,7	49	1,1	19	0,4
ACP2 (n=42)	34	0,8	43	1	21	0,5
ACP3 (n=43)	36	0,8	53	1,2	15	0,3

b. Explicação específica

Alguns enunciados dos informantes que utilizam a estratégia de explicação específica (EE), nesta investigação, incluem, por exemplo, “facto hoje o/a meu/minha filho/a vai sair da escola e não há absolutamente ninguém que o/a possa ir buscar. A escola fica numa zona afastada pelo que não se sinto seguro/a em deixá-lo/a lá sozinho/a por muito tempo”, “...é uma mudança demasiado grande que eu e a minha família não estamos dispostos a fazer” e “Pode ser apenas a 2 horas daqui mas isso implica gastar tanto gasolina como tempo para chegar lá”. No quadro 37, dividimos os dados da EE de acordo com as quatro situações e podemos verificar que nas situações de pedidos, convites e ofertas, a FR dos NCs é cerca de duas vezes superior à dos NPs e que os resultados da situação de sugestões são aproximados. E segundo os resultados dos ACPs, podemos considerar uma TEP, nomeadamente nas situações de convites.

Quadro 37. FA e FR da EE segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	34	1	30	0,9	31	0,9	70	2,1
NC (n=33)	68	2,1	45	1,4	59	1,8	64	1,9
ACP1 (n=44)	90	2	70	1,6	69	1,6	92	2,1
ACP2 (n=42)	90	2,1	77	1,8	61	1,5	77	1,8
ACP3 (n=43)	97	2,3	75	1,7	77	1,8	80	1,9

De acordo com a DS, podemos ver no Quadro 38 que os cinco grupos usaram mais a EE com um interlocutor com +D. No respeitante à FR, os resultados dos ACPs são mais parecidos com os dos NCs e, podendo-se constatar uma TEP quando a DS do interlocutor é mais próxima à do locutor.

Quadro 38. FA e FR da EE segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	94	2,8	71	2,1
NC (n=33)	131	4	105	3,2
ACP1 (n=44)	167	3,8	154	3,5
ACP2 (n=42)	164	3,9	141	3,4
ACP3 (n=43)	181	4,2	148	3,4

De acordo com o ES, no Quadro 39, podemos observar uma convergência na ordem da FA entre os NPs e os NCs, ambos os grupos usaram mais esta estratégia quando

o ES do interlocutor é mais elevado do que o do locutor. Considerando a FR, podemos constatar que os resultados dos ACPs são mais parecidos com os dos NCs e que quando o ES dos interlocutores é igual, evidencia-se uma TEP.

Quadro 39. FA e FR da EE segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	47	1,4	38	1,1	80	2,4
NC (n=33)	69	2,1	65	2	102	3,1
ACP1 (n=44)	89	2	102	2,3	130	3
ACP2 (n=42)	82	2	99	2,4	124	3
ACP3 (n=43)	94	2,2	98	2,3	137	3,2

iii. Lamentação

A estratégia de lamentação, no presente estudo, refere-se à expressão para mostrar tristeza pelo seu ato de recusa. De acordo com os dados apresentados no Quadro 14 e 15, na secção 6.2.1, pôde-se constatar que esta estratégia ocupa o terceiro lugar das estratégias de recusa mais utilizadas por todos os grupos de participantes, o que indica uma semelhança entre as culturas portuguesa e chinesa – quando fazem um ato de recusa, os falantes nativos de português e de chinês costumam expressar a sua desculpa e arrependimento no enunciado.

Alguns exemplos da estratégia de lamentação dos participantes são mostrados em (61)-(63) abaixo.

(61) Obrigado pelo convite, mas peço muita desculpa. Não conseguirei estar presente na sexta-feira para nos reunirmos ao jantar. A minha agenda tornou-se um pouco ou quanto cheia e não acredito que consiga comparecer no dia em questão.

(NP#n.º1; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

(62) 不好意思老板，我外公生病了周末我必须去医院照顾他。

Desculpe chefe, o meu avô está doente e tenho de ir ao hospital para tratar dele no fim de semana.

(NC#n.º2; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(63) Sinto muito, chefe, mas a minha esposa não gosta de festas.

(ACP1#n.º5; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

No Quadro 40, podemos observar que apesar de ser uma das estratégias mais utilizadas pelos NCs e NPs há, ainda assim, uma distinção na frequência de utilização desta estratégia entre os dois grupos, já que os NPs a usaram mais frequentemente. No que diz respeito aos resultados dos ACPs, podemos afirmar que estes evidenciam um desenvolvimento da sua competência pragmática.

Quadro 40. Frequência e percentagem da estratégia de lamentação por grupo

Estratégia de lamentação	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	151	117	159	180	192
FR	4,4	3,5	3,6	4,3	4,5
Percentagem nas recusas indiretas	18,9%	17%	17,5%	20,1%	19,5%

Quando dividimos os dados segundo as quatro situações (ver Quadro 41), podemos observar uma convergência geral na ordem da frequência de utilização desta estratégia entre os NPs e os NCs (*i.e.*, convites>pedidos>ofertas>sugestões), sobretudo, nenhum dos NCs usou a estratégia na situação de sugestões, o que é fenómeno único nos cinco grupos.

Analisando os resultados dos ACPs, verificamos que há um desenvolvimento pragmático nas situações de pedidos, ofertas e sugestões – na situação de pedidos, os ACP2s (FR=1,7) e os ACP3s (FR=1,6) usam a estratégia com uma frequência mais aproximada como os NPs (FR=1,9) do que os ACP1s (FR=1,3) cuja FR é igual como os NCs; na situação de ofertas, mesmo que a lacuna da FR entre os NPs (FR=0,4) e os NCs (FR=0,2) seja bastante pequena, os ACPs, especialmente os ACP2s e os ACP3s usam a estratégia com uma FR igual como os NPs; e este desenvolvimento pragmático também acontece na situação de sugestões, como já mencionado, os NCs não usam a estratégia ao passo que os ACP2s e os ACP3s usam com uma FR igual como os NPs (FR=0,2). Quanto à situação de convites, por outro lado, não existe nenhuma diferença na FR (=2) entre os NPs e os NCs, mas os resultados dos ACP3s (FR=2,3) mostram uma divergência com os outros quatro grupos de participantes, já que apresentam uma maior percentagem de uso.

Quadro 41. FA e FR de lamentação segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	65	1,9	68	2	12	0,4	6	0,2
NC (n=33)	43	1,3	66	2	8	0,2	0	0
ACP1 (n=44)	58	1,3	83	1,9	12	0,3	6	0,1
ACP2 (n=42)	71	1,7	85	2	15	0,4	9	0,2
ACP3 (n=43)	68	1,6	97	2,3	18	0,4	9	0,2

O Quadro 42 apresenta a distribuição da frequência segundo a DS, podemos constatar que existe uma óbvia lacuna na FR entre os NPs e os NCs – nos casos em que a DS do interlocutor é mais afastada, os NPs usaram muito mais esta estratégia do que os NCs. Por seu lado, os resultados dos ACPs mostram um desenvolvimento da competência pragmática por apresentarem resultados mais próximos dos dos NPs. Todavia, quando a DS do interlocutor é mais próxima, os resultados dos ACPs revelam uma STP.

Quadro 42. FA e FR de lamentação segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	105	3,1	46	1,4
NC (n=33)	75	2,3	42	1,3
ACP1 (n=44)	104	2,4	55	1,3
ACP2 (n=42)	113	2,7	67	1,6
ACP3 (n=43)	124	2,9	68	1,6

Analisados os dados desta estratégia consoante o ES (ver Quadro 43), podemos observar uma clara distinção na FR entre os NPs e os NCs. Quando o ES do interlocutor é mais baixo do que o do locutor, os NPs usaram esta estratégia com muito maior FR, quase três vezes mais, do que os NCs. Já os resultados correspondentes dos ACPs provam o seu progresso no desenvolvimento da competência pragmática.

Quadro 43. FA e FR de lamentação segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	47	1,4	41	1,2	63	1,9
NC (n=33)	18	0,5	42	1,3	57	1,7
ACP1 (n=44)	41	0,9	52	1,2	66	1,5
ACP2 (n=42)	42	1	65	1,5	73	1,7
ACP3 (n=43)	48	1,1	68	1,6	76	1,8

iv. Agradecimento

Diferentemente de estratégias como a recusa direta ou a explicação, que envolvem uma gama de subestratégias e modificadores, o ato de agradecimento é frequentemente padronizado, expressando-se através de fórmulas convencionais. No entanto, é importante reconhecer que, apesar de uma aparente uniformidade, a utilização de agradecimento pode manifestar-se de maneiras diretas ou indiretas, dependendo da intencionalidade do locutor, do grau de formalidade da situação e da relação social entre os interlocutores.

Segundo Coulmas (1981), os atos de agradecimento são marcados por uma função ritualística em várias línguas, mas o grau de formalidade e as expressões utilizadas podem variar consideravelmente. Coulmas argumenta que, embora as fórmulas de agradecimento possam parecer fixas, a variação entre atos diretos e indiretos reflete a adequação ao contexto. Einsenstein e Bodman (1993) também apontam que a expressão de agradecimento, embora frequentemente padronizada, pode incluir elementos indiretos que buscam reforçar a cortesia. No português europeu e brasileiro, como explorado por Seara (2021), as expressões de agradecimento variam tanto na formalidade quanto nas implicações culturais. No português europeu, expressões como “Ora essa!” ou “Imagina!” são frequentemente usadas para minimizar a importância do favor ou gesto recebido. No português brasileiro, por outro lado, há uma preferência por formas de agradecimento mais diretas e frequentes, como “Obrigado(a) pela gentileza!” ou “Deus lhe pague!”, que possuem uma carga emocional e religiosa mais forte.

No presente estudo, optou-se por adotar a forma direta da estratégia de agradecimento para a análise e discussão dos dados. A forma direta de agradecimento refere-se a expressões explícitas e convencionais, como “obrigado(a)” ou “agradeço”, que comunicam de maneira clara e imediata o reconhecimento e apreço por um gesto ou favor.

Essa escolha se justifica pela natureza padronizada e universalmente compreendida dessas expressões, permitindo uma comparação mais clara e objetiva entre os grupos de falantes nativos de português (NPs) e aprendentes chineses de português (ACPs). A análise de formas diretas é particularmente relevante para este estudo, uma vez que essas expressões são facilmente identificáveis e amplamente utilizadas em diferentes contextos sociais e culturais. A forma direta de agradecimento, por ser mais recorrente e previsível em interações cotidianas, permite observar com mais precisão a frequência de uso e o grau de adequação pragmática dos aprendentes em comparação com os nativos.

Além disso, a forma direta de agradecimento oferece uma base mais sólida para identificar possíveis casos de transferência pragmática (TP) entre os aprendentes, uma vez que o uso ou a ausência de uma expressão direta de agradecimento pode indicar padrões de influência da língua materna (LMC). No caso dos ACPs, a análise foca em entender como os aprendentes lidam com as convenções do português, especialmente considerando que, na língua materna chinesa, o ato de agradecimento pode ser expresso de maneiras menos diretas ou, em alguns casos, omitido dependendo do contexto.

A decisão de excluir a forma indireta de agradecimento da análise foi devido ao facto de que essa forma envolve normas culturais e pragmáticas mais complexas, como o uso de expressões que minimizam o favor recebido (“não foi nada”) ou expressões mais elaboradas que podem ser mais subjetivas e contextualmente variáveis. Incluir essas formas na análise poderia complicar a comparação objetiva entre os grupos, desviando o foco do estudo sobre a transferência pragmática e a adequação das formas mais convencionais e diretas de agradecimento. Por esta razão, a abordagem deste estudo privilegia a forma direta de agradecimento, permitindo uma análise mais sistemática e comparável das interações pragmáticas, e facilitando a identificação de padrões de uso e desafios enfrentados pelos ACPs no uso de expressões de agradecimento na língua-alvo. No entanto, reconhece-se que as formas indiretas de agradecimento, pela sua riqueza e variação cultural, apresentam um campo promissor para estudos futuros. Investigações que explorem essas formas podem contribuir para uma compreensão mais abrangente das normas pragmáticas no uso do PLE, especialmente no que diz respeito às interações interpessoais mais complexas.

Como se pôde verificar, entre todas as estratégias de recusa indireta, a estratégia de agradecimento foi a segunda mais utilizada pelos NPs (12,3%), o que revela uma grande diferença pragmática com a FA do grupo NC (2,6%). No que aos participantes

dos ACPs (ACP1=6,4%; ACP2=7,5%; ACP=7,7%) diz respeito, existe um claro desenvolvimento pragmático na língua-alvo de acordo com a frequência de utilização desta estratégia. Apresentam-se exemplos de agradecimento dos participantes em (64)-(66) abaixo.

(64) Eu agradeço imenso a oportunidade que me está a oferecer, mas não acredito que consiga corresponder com as exigências que um novo cargo implicaria. Uma mudança repentina de cidade, longe de tudo o que conheço, não só afetaria a minha vida pessoal como também familiar. Não estou propriamente numa posição em que seja fácil uma mudança tão drástica na minha vida em prol de uma função.

(NP#n.º1; enunciado do item 11, promoção do cargo com a mudança da morada)

(65) 谢谢老板你的提拔, 但是我目前很喜欢这里的工作氛围, 对目前的工作情况也很满意, 所以我不太想去外地工作。

Obrigado pela sua promoção, chefe, mas neste momento estou a gostar do ambiente e estou satisfeito com a minha situação atual de trabalho, por isso não estou muito interessado em sair da cidade.

(NC#n.º11; enunciado do item 11, promoção do cargo com a mudança da morada)

(66) Obrigado pelo convite, mas infelizmente tenho uma reunião de turma na sexta-feira e marquei um encontro mais cedo.

(ACP3#n.º114; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

Como apresentado no Quadro 44, os NCs usaram muito menos a estratégia de agradecimento comparando com os NPs, o que indica que nas convenções da cultura chinesa é relativamente mais “ECONÓMICO” expressar-se agradecimento num ato de recusa. No entanto, os resultados dos ACPs mostram uma tendência de aproximação aos dos NPs, mesmo que ainda exista alguma diferença na FR.

Quadro 44. Frequência e percentagem da estratégia de agradecimento por grupo

Estratégia de agradecimento	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	136	23	72	85	95
FR	4	0,7	1,6	2	2,2
Percentagem nas recusas indiretas	17%	3,3%	7,9%	9,5%	9,7%

De acordo com as quatro situações (ver Quadro 45), todos os grupos de participantes usaram raramente esta estratégia na situação de pedidos; os NPs e NCs usaram-na com maior FA na situação de ofertas, embora os resultados da FR entre eles sejam bastante distintos. No que diz respeito aos dados dos ACPs, no caso da situação de ofertas mostram claramente o desenvolvimento da competência pragmática dos três grupos. Quanto às situações de convites e sugestões, mesmo que exista uma tendência da aproximação aos dados dos NPs, os resultados dos ACPs parecem geralmente mais similares aos dos NCs.

Quadro 45. FA e FR de agradecimento segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	1	≈ 0	36	1,1	62	1,8	37	1,1
NC (n=33)	0	0	5	0,2	13	0,4	5	0,2
ACP1 (n=44)	2	≈ 0	18	0,4	44	1	8	0,2
ACP2 (n=42)	2	≈ 0	14	0,3	49	1,2	20	0,5
ACP3 (n=43)	2	≈ 0	26	0,6	53	1,2	14	0,3

No Quadro 46, podemos verificar que tanto na DS mais distante como mais próxima a FR dos NPs é muito mais alta do que a dos NCs, por causa do baixo NM geral de utilização desta estratégia pelos NCs. Quanto aos resultados dos ACPs, constatamos um desenvolvimento da competência pragmática em ambas as condições da DS.

Quadro 46. FA e FR de agradecimento segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	62	1,8	74	2,2
NC (n=33)	13	0,4	10	0,3
ACP1 (n=44)	33	0,8	39	0,9
ACP2 (n=42)	35	0,8	50	1,2
ACP3 (n=43)	44	1	51	1,2

Podemos observar no Quadro 47 que os resultados dos ACPs mostram, no geral, um desenvolvimento da competência pragmática, uma vez que os resultados obtidos por estes grupos se aproximam aos dos NPs, especialmente quando o ES do interlocutor é igual e é mais elevado do que o locutor. Já entre os resultados dos NPs e os dos NCs observamos uma grande diferença. Os segundos apresentam valores bastante inferiores relativamente aos primeiros.

Quadro 47. FA e FR de agradecimento segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	34	1	57	1,7	45	1,3
NC (n=33)	4	0,1	10	0,3	9	0,3
ACP1 (n=44)	15	0,3	33	0,8	24	0,5
ACP2 (n=42)	14	0,3	43	1	28	0,7
ACP3 (n=43)	19	0,4	44	1	32	0,7

6.2.3 Frequência das estratégias de recusa segundo as situações

Esta secção apresenta especificamente a FA e FR das estratégias de recusa dos cinco grupos de participantes nas quatro situações (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões). Podemos observar uma distinção na frequência de utilização destas estratégias entre os NPs e os NCs nas várias situações, bem como evidências da TP nos resultados dos ACPs.

i. Pedidos

Na situação de pedidos, *i.e.*, item 1 (pedido do aumento salarial), item 2 (pedido emprestado dos apontamentos de aula) e item 12 (pedido de trabalho extra horas), como apresentado no Quadro 48, foram categorizadas 15 estratégias de recusa, nenhum dos participantes usou a estratégia de alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e de vontade de tentar.

Quadro 48. Frequência das estratégias utilizadas na situação de pedidos

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	85	2,5	31	0,9	51	1,2	62	1,5	74	1,7
Lamentação	65	1,9	43	1,3	58	1,3	71	1,7	68	1,6
Explicação	45	1,3	78	2,4	100	2,3	97	2,3	108	2,5
Opiniões positivas	18	0,5	20	0,6	31	0,7	24	0,6	41	0,9
Crítica	11	0,3	4	0,1	9	0,2	6	0,1	3	0,1
Atenuação	10	0,3	4	0,1	7	0,2	2	≈ 0	3	0,1
Evitação	5	0,1	8	0,2	15	0,3	10	0,2	7	0,2
Aceitação como recusa	3	0,1	5	0,2	3	0,1	1	≈ 0	4	0,1
Consequências negativas	3	0,1	2	0,1	4	0,1	3	0,1	3	0,1
Insistência no princípio ou ideia	3	0,1	1	≈ 0	1	≈ 0	0	0	0	0
Pedir concordância	2	0,1	2	0,1	2	≈ 0	1	≈ 0	4	0,1
Pausas preenchidas	1	≈ 0	8	0,2	0	0	2	≈ 0	2	≈ 0
Agradecimento	1	≈ 0	0	0	2	≈ 0	2	≈ 0	2	≈ 0
Expressões doxais	0	0	1	≈ 0	1	≈ 0	0	0	0	0
Fazer uma pergunta	0	0	0	0	0	0	1	≈ 0	1	≈ 0

No Quadro 48, podemos observar uma distinção na frequência de utilização de algumas estratégias de recusa, por exemplo, os NPs usaram com maior frequência a estratégia de RD e de lamentação do que os outros grupos de participantes chineses (NCs, ACP1s, ACP2s e ACP3s). No entanto, os participantes chineses, incluindo os NCs e os ACPs, usaram com maior frequência a estratégia de explicação do que os NPs.

Quadro 49. As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de pedidos

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1º	RD (33,7%)	Explicação (37,7%)	Explicação (35,2%)	Explicação (34,4%)	Explicação (33,8%)
2º	Lamentação (25,8%)	Lamentação (20,8%)	Lamentação (20,4%)	Lamentação (25,2%)	RD (23,1%)
3º	Explicação (17,9%)	RD (15%)	RD (18%)	RD (22%)	Lamentação (21,3%)
4º	Opiniões positivas (7,1%)	Opiniões positivas (9,7%)	Opiniões positivas (10,9%)	Opiniões positivas (8,5%)	Opiniões positivas (12,8%)
5º	Crítica (4,4%)	Evitação/ Pausas Preenchidas (3,9%)	Evitação (5,3%)	Evitação (3,5%)	Evitação (2,2%)

Ao resumir as cinco estratégias mais frequentemente utilizadas e calcular a sua percentagem específica dos cinco grupos, podemos verificar, no Quadro 49, que os NPs usaram a RD com a maior FA (33,7%) ao passo que os participantes chineses, como era expectável, usaram-na com menor frequência (15% dos NCs; 18% dos ACP1s; 22% dos ACP2s e 21,3% dos ACP3s). Em contrapartida, os participantes chineses usaram com mais FA a estratégia de explicação do que os NPs (17,9%). A explicação ocupa o primeiro lugar na frequência e na percentagem de utilização dos todos grupos de participantes chineses (37,7% dos NCs; 35,2% dos ACP1s; 34,4% dos ACP2s e 33,8% dos ACP3s).

ii. Convites

Na situação de convites, *i.e.*, item 3 (convite para restaurante de luxo), item 4 (festa na casa do chefe) e item 10 (jantar na casa do amigo) (ver Quadro 50), foram totalmente categorizadas 14 estratégias de recusa, nenhum dos participantes usou a estratégia de crítica, alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e vontade de tentar.

Quadro 50. Frequência das estratégias utilizadas na situação de convites

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Explicação	81	2,4	80	2,4	107	2,4	108	2,6	112	2,6
RD	68	2	34	1	40	0,9	39	0,9	37	0,9
Lamentação	68	2	66	2	83	1,9	85	2	97	2,3
Agradecimento	36	1,1	5	0,2	18	0,4	14	0,3	26	0,6
Aceitação como recusa	11	0,3	15	0,5	8	0,2	11	0,3	16	0,4

Opiniões positivas	11	0,3	8	0,2	17	0,4	22	0,5	22	0,5
Evitação	1	≈ 0	10	0,3	16	0,4	8	0,2	9	0,2
Pausas preenchidas	1	≈ 0	11	0,3	3	0,1	0	0	3	0,1
Pedir concordância	2	0,1	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0
Insistência no princípio ou ideia	1	≈ 0	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0
Fazer uma pergunta	1	≈ 0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expressões doxais	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0	0	0
Consequências negativas	0	0	0	0	3	0,1	0	0	1	≈ 0
Atenuação	0	0	3	0,1	0	0	1	≈ 0	0	0

No Quadro 51, podemos verificar que nas situações de convites, parece que não há muita diferença na frequência de utilização da estratégia de explicação e de lamentação entre os NPs e os NCs. A distinção maior aparece novamente na frequência de utilização da RD, que os NPs usaram quase duas vezes mais do que os NCs, considerando os resultados da FR, bem como a estratégia de agradecimento, em que a FR dos NPs também é cinco vezes mais do que a dos NCs. Quanto às duas estratégias com distinção pragmática - RD e agradecimento -, podemos observar que a FR dos ACPs é mais parecida como a dos NCs, provando a existência da TP da sua LMC. Por seu lado, os dados dos ACPs também são parecidos com os dos NCs.

Quadro 51. As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de convites

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1°	Explicação (28,8%)	Explicação (34,5%)	Explicação (36,1%)	Explicação (37,2%)	Explicação (34,7%)
2°	RD / Lamentação (24,2%)	Lamentação (28,4%)	Lamentação (28%)	Lamentação (29,3%)	Lamentação (30%)
3°	FALTA	RD (14,7%)	RD (13,5%)	RD (13,4%)	RD (11,5%)
4°	Agradecimento (12,8%)	Aceitação como recusa (6,5%)	Agradecimento (6,1%)	Opiniões positivas (7,6%)	Agradecimento (8%)
5°	Aceitação como recusa / Opiniões positivas (3,9%)	Pausas preenchidas (4,7%)	Opiniões positivas (5,7%)	Agradecimento (4,8%)	Opiniões positivas (6,8%)

Podemos verificar, no Quadro 51, que, nesta situação concreta, a distinção mais aparente entre os NPs e os NCs acontece, outra vez, principalmente na utilização das estratégias de RD e agradecimento. E comparando com a percentagem distribuída dos NCs, a percentagem mais alta de agradecimento comprova o desenvolvimento da competência pragmática dos ACPs. Porém, a utilização de RD pelos ACPs demonstra uma forte influência da LMC.

iii. Ofertas

Na situação de ofertas, *i.e.*, item 7 (pagamento do vaso partido), item 9 (mais uma fatia do bolo) e item 11 (promoção do cargo com a mudança da morada) (ver Quadro 52), foram totalmente categorizadas 13 estratégias de recusa, nenhum dos participantes usou a estratégia de aceitação como recusa, crítica, insistência no princípio ou ideia, e vontade de tentar.

Quadro 52. Frequência das estratégias utilizadas na situação de ofertas

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	111	3,3	88	2,7	99	2,3	104	2,5	102	2,4
Explicação	69	2	80	2,4	104	2,4	95	2,3	105	2,4
Agradecimento	62	1,8	13	0,4	44	1	49	1,2	53	1,2
Atenuação	46	1,4	33	1	42	1	39	0,9	49	1,1
Expressões doxais	13	0,4	2	0,1	1	≈ 0	0	0	2	≈ 0
Consequências negativas	12	0,4	12	0,4	10	0,2	5	0,1	3	0,1
Lamentação	12	0,4	8	0,2	12	0,3	15	0,4	18	0,4
Opiniões positivas	12	0,4	7	0,2	7	0,2	8	0,2	6	0,1
Evitação	5	0,1	4	0,1	8	0,2	4	0,1	6	0,1
Pausas preenchidas	3	0,1	7	0,2	0	0	1	≈ 0	2	≈ 0
Pedir concordância	0	0	1	≈ 0	1	≈ 0	0	0	0	0
Alertas preventivos	0	0	9	0,3	3	0,1	6	0,1	6	0,1
Fazer uma pergunta	0	0	1	≈ 0	1	≈ 0	0	0	1	≈ 0

No Quadro 52, podemos observar uma clara diferença entre os NPs e os NCs na frequência de utilização da estratégia de RD, agradecimento e expressões doxais. E a FA

destas estratégias utilizadas pelos ACPs mostra tanto o desenvolvimento pragmático como a TP. Por exemplo, quanto à RD, os dados dos ACPs evidenciam claramente uma TEP da LMC. No entanto, na estratégia de agradecimento, os ACPs revelam um claro desenvolvimento da competência pragmática, ao apresentarem uma frequência muito mais alta do que a dos NCs. Por outro lado, os dados da frequência da estratégia de expressões doxais dos ACPs aproximam-se mais das dos NCs, provando ainda uma forte TP da LMC.

Quadro 53. As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de ofertas

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1º	RD (32,2%)	RD (33,2%)	Explicação (31,3%)	RD (31,9%)	Explicação (29,7%)
2º	Explicação (20%)	Explicação (30,2%)	RD (29,8%)	Explicação (29,1%)	RD (28,9%)
3º	Agradecimento (18%)	Atenuação (12,5%)	Agradecimento (13,3%)	Agradecimento (15%)	Agradecimento (15%)
4º	Atenuação (13,3%)	Agradecimento (4,9%)	Atenuação (12,7%)	Atenuação (12%)	Atenuação (13,9%)
5º	Expressões doxais (3,8%)	Consequência negativa (4,5%)	Lamentação (3,6%)	Lamentação (4,6%)	Lamentação (5,1%)

Podemos constatar mais profundamente, no Quadro 53, que existe diferenças na percentagem de utilização da estratégia de explicação entre os NPs (20%) e os NCs (30,2%). Já a percentagem correspondente dos ACPs é, no geral, mais similar à dos NCs (ACP1=31,3%; ACP2=29,1%; ACP3=29,7%).

iv. Sugestões

Na situação de sugestões, *i.e.*, item 5 (experiência de uma nova dieta, item 6 (mais informações no cartaz) e item 8 (mais práticas orais nas aulas), como exposto no Quadro 54, foram categorizadas 16 estratégias de recusa. Nenhum dos participantes usou a estratégia de alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal.

Quadro 54. Frequência das estratégias utilizadas na situação de sugestões

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Explicação	82	2,4	69	2,1	108	2,5	103	2,5	108	2,5
RD	43	1,3	28	0,8	29	0,7	35	0,8	42	1
Agradecimento	37	1,1	5	0,2	8	0,2	20	0,5	14	0,3
Consequências negativas	18	0,5	9	0,3	15	0,3	15	0,4	5	0,1
Opiniões positivas	13	0,4	21	1,6	23	0,5	20	0,5	35	0,8
Evitação	11	0,3	11	0,3	5	0,1	11	0,3	2	≈ 0
Atenuação	10	0,3	5	0,2	6	0,1	5	0,1	5	0,1
Lamentação	6	0,2	0	0	6	0,1	9	0,2	9	0,2
Aceitação como recusa	4	0,1	3	0,1	1	≈ 0	7	0,2	16	0,4
Insistência no princípio ou ideia	3	0,1	0	0	2	≈ 0	1	≈ 0	1	≈ 0
Vontade de tentar	2	0,1	9	0,3	4	0,1	4	0,1	2	≈ 0
Pausas preenchidas	1	≈ 0	2	0,1	2	≈ 0	0	0	2	≈ 0
Crítica	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0	1	≈ 0
Fazer uma pergunta	0	0	1	≈ 0	2	≈ 0	3	0,1	1	≈ 0
Pedir concordância	0	0	0	0	2	≈ 0	6	0,1	0	0
Expressões doxais	0	0	2	0,1	1	≈ 0	0	0	0	0

Podemos ver no quadro acima que a diferença na frequência de utilização na situação de sugestões entre os NPs e os NCs ocorre sobretudo nos dados da estratégia de RD, agradecimento e opiniões positivas. De igual modo, os dados dos ACPs parecem, no geral, mais similares com os dos NCs, especialmente a frequência de utilização da estratégia de agradecimento.

Quadro 55. As cinco estratégias mais frequentemente utilizadas na situação de sugestões

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1º	Explicação (35,7%)	Explicação (41,8%)	Explicação (50,2%)	Explicação (43,1%)	Explicação (44,4%)
2º	RD (18,7%)	RD (17%)	RD (13,5%)	RD (14,6%)	RD (17,3%)
3º	Agradecimento (16,1%)	Opiniões positivas (12,7%)	Opiniões positivas (10,7%)	Agradecimento / Opiniões positivas (8,4%)	Opiniões positivas (14,4%)
4º	Consequências negativas (7,8%)	Evitação (6,7%)	Consequências negativas (7%)	FALTA	Aceitação como recusa (6,6%)
5º	Opiniões positivas (5,7%)	Consequências negativas/ Vontade de tentar (5,5%)	Agradecimento (3,7%)	Consequências negativas (6,3%)	Agradecimento (5,8%)

No Quadro 55, podemos verificar novamente o intervalo de resultados na utilização de agradecimento entre os NPs e os NCs – a utilização desta estratégia pelos NPs ocupa o terceiro lugar ao passo que pelos NCs não entra nos primeiros seis. Mesmo que a estratégia ocupe o terceiro lugar no grupo ACP2 e o quinto lugar no grupo ACP1 e ACP3, existe ainda uma óbvia diferença na percentagem com os NPs.

6.2.4 Tipo e Frequência das estratégias de recusa segundo as variáveis sociais

Esta secção apresenta os resultados dos dados dos cinco grupos de participantes de acordo com as duas variáveis sociais (DS e ES). Atendendo às variáveis sociais, podemos verificar que existe uma diferença pragmática entre os NPs e os NCs na sua frequência de utilização das estratégias de recusa e podemos, ainda, inferir a ocorrência de TP dos ACPs.

i. Distância social

No contexto em que a DS do interlocutor é mais afastada (*i.e.*, item 1, 3, 4, 6, 11 e 12), como mostrado no Quadro 56, foram totalmente categorizadas 16 estratégias de recusa; nenhum dos participantes usou a estratégia de alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal.

Quadro 56. Frequência das estratégias utilizadas segundo +D

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	143	4,2	71	2,2	89	2	105	2,5	111	2,6
Explicação	142	4,2	169	5,1	208	4,7	205	4,9	219	5,1
Lamentação	105	3,1	75	2,3	104	2,4	113	2,7	124	2,9
Agradecimento	62	1,8	13	0,4	33	0,8	35	0,8	44	1
Opiniões positivas	42	1,2	40	1,2	54	1,2	52	1,2	71	1,7
Consequências negativas	24	0,7	11	0,3	21	0,5	18	0,4	10	0,2
Evitação	9	0,3	19	0,6	34	0,8	21	0,5	20	0,5
Atenuação	9	0,3	9	0,3	8	0,2	4	0,1	4	0,1
Aceitação como recusa	8	0,2	13	0,4	10	0,2	10	0,2	13	0,3
Pedir concordância	4	0,1	3	0,1	3	0,1	5	0,1	4	0,1
Insistência no princípio ou ideia	4	0,1	0	0	3	0,1	2	≈ 0	1	≈ 0
Vontade de tentar	1	≈ 0	6	0,2	2	≈ 0	2	≈ 0	2	≈ 0
Pausas preenchidas	0	0	13	0,4	3	0,1	0	0	3	0,1
Crítica	0	0	0	0	4	0,1	1	≈ 0	0	0
Fazer uma pergunta	0	0	0	0	0	0	2	≈ 0	1	≈ 0
Expressões doxais	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0	0	0

No Quadro 56, observamos que ocorre uma clara diferença pragmática entre os NPs e os NCs, principalmente, na frequência de utilização da estratégia de RD, explicação, lamentação e agradecimento. Quando o interlocutor é +D, os NPs preferem utilizar com maior frequência a RD, a lamentação e o agradecimento, do que os NCs. Quanto aos dados dos ACPs, no global, são mais aproximados aos dos NCs. No entanto, ainda se pode observar o desenvolvimento da competência pragmática dos ACPs, não se verificando nenhuma TEP nos seus enunciados.

Quadro 57. As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo +D

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1º	RD (25,9%)	Explicação (38,2%)	Explicação (36%)	Explicação (35,7%)	Explicação (34,9%)

2º	Explicação (25,7%)	Lamentação (14,2%)	Lamentação (18%)	Lamentação (19,7%)	Lamentação (19,8%)
3º	Lamentação (19%)	RD (13,4%)	RD (15,4%)	RD (18,3%)	RD (17,7%)
4º	Agradecimento (11,2%)	Opiniões positivas (7,6%)	Opiniões positivas (9,4%)	Opiniões positivas (9%)	Opiniões positivas (11,3%)
5º	Opiniões positivas (7,6%)	Evitação (4,3%)	Evitação (5,9%)	Agradecimento (6,1%)	Agradecimento (7%)

Quando resumimos as cinco estratégias mais utilizadas dos cinco grupos no contexto +D, como mostrado no Quadro 57, verificamos claramente que, tanto na ordem como na percentagem da utilização das estratégias, os resultados dos ACPs são mais similares aos NCs do que aos dos NPs. Primeiro, existe uma grande diferença na utilização de RD entre os NPs (25,9%) e os NCs (13,4%). A percentagem correspondente desta estratégia dos ACPs aproxima-se mais da dos NCs, mas com uma tendência subida (ACP1=15,4%; ACP2=18,3%; ACP3=17,7%). Segundo, quanto à utilização de agradecimento, os NPs usaram esta estratégia com uma percentagem de 11,2% ao passo que ela somente ocupa o quinto lugar do grupo de ACP2 (6,1%) e de ACP3 (7%) com uma percentagem quase meia da dos NPs. O que indica, na situação +D, que os chineses não têm uma consciência pragmática forte na expressão de agradecimento no seu ato de recusa. Os resultados dos ACPs provam, por isso, a influência pragmática da LMC.

No que diz respeito à situação em que a DS do interlocutor é mais próxima (*i.e.*, item 2, 5, 7, 8, 9 e 10) (ver Quadro 58), foram totalmente categorizadas 17 estratégias de recusa.

Quadro 58. Frequência das estratégias utilizadas segundo -D

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	164	4,8	110	3,3	130	3	135	3,2	144	3,3
Explicação	135	4	138	4,2	211	4,8	198	4,7	214	5
Agradecimento	74	2,2	10	0,3	39	0,9	50	1,2	51	1,2
Atenuação	57	1,7	36	1,1	47	1,1	43	1	53	1,2
Lamentação	46	1,4	42	1,3	55	1,3	67	1,4	68	1,6
Evitação	13	0,4	14	0,4	10	0,2	12	0,3	4	0,1
Expressões doxais	13	0,4	5	0,2	3	0,1	0	0	2	≈ 0
Opiniões positivas	12	0,4	16	0,5	24	0,5	22	0,5	33	0,8
Crítica	11	0,3	4	0,1	6	0,1	5	0,1	4	0,1
Aceitação como recusa	10	0,3	10	0,3	2	≈ 0	9	0,2	23	0,5
Consequências negativas	9	0,3	12	0,4	11	0,3	5	0,1	2	≈ 0
Pausas preenchidas	6	0,2	15	0,5	2	≈ 0	3	0,1	6	0,1
Insistência no princípio ou ideia	3	0,1	1	≈ 0	0	0	0	0	0	0
Vontade de tentar	1	≈ 0	3	0,1	2	≈ 0	2	≈ 0	0	0
Fazer uma pergunta	1	≈ 0	2	0,1	3	0,1	2	≈ 0	2	≈ 0
Pedir concordância	0	0	0	0	2	≈ 0	3	0,1	0	0
Alertas preventivos	0	0	9	0,3	3	0,1	6	0,1	6	0,1

Comparando com os dados da situação +D, no Quadro 56, o Quadro 58 mostra que todos os grupos usaram a recusa direta com mais frequência com interlocutores em que a DS é mais próxima. Porém, os NPs usaram a RD muito mais do que os NCs e os ACPs. E a outra estratégia com óbvia diferença na utilização é o agradecimento, os NPs usaram a estratégia sete vezes mais do que os NCs. Os resultados dos ACPs indiciam um desenvolvimento da competência pragmática neste ponto.

Quadro 59. As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo -D

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1º	RD (29,5%)	Explicação (32,3%)	Explicação (38,4%)	Explicação (35,2%)	Explicação (35%)
2º	Explicação (24,3%)	RD (25,8%)	RD (23,6%)	RD (24%)	RD (23,5%)
3º	Agradecimento (13,3%)	Lamentação (9,8%)	Lamentação (10%)	Lamentação (11,9%)	Lamentação (11,1%)
4º	Atenuação (10,3%)	Atenuação (8,4%)	Atenuação (8,5%)	Agradecimento (8,9%)	Atenuação (8,7%)
5º	Lamentação (8,3%)	Opiniões positivas (3,7%)	Agradecimento (7,1%)	Atenuação (7,7%)	Agradecimento (8,3%)

No Quadro 59, podemos observar mais claramente que a estratégia de agradecimento ocupa o quinto lugar das estratégias mais utilizadas nos grupos de ACP1 e ACP3 e o quarto lugar no grupo de ACP2, provando o desenvolvimento da consciência pragmática dos ACPs pela utilização mais frequente desta estratégia. Porém, a ordem e a percentagem das estratégias mais utilizadas dos ACPs são geralmente mais parecidas como as dos NCs, especialmente da estratégia de explicação, RD, lamentação e atenuação.

ii. Estatuto social

Relativamente às situações em que ES do interlocutor é mais baixo do que o locutor (*i.e.*, item 1, 3, 7 e 8) (ver Quadro 60), foram totalmente categorizadas 17 estratégias de recusa.

Quadro 60. Frequência das estratégias utilizadas segundo o ES (L>I)

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	86	2,5	46	1,4	70	1,6	62	1,5	64	1,5
Explicação	67	2	92	2,8	119	2,7	116	2,8	130	3
Atenuação	57	1,7	42	1,3	53	1,2	44	1	56	1,3
Lamentação	47	1,4	18	0,5	41	0,9	42	1	48	1,1
Agradecimento	34	1	4	0,1	15	0,3	14	0,3	19	0,4
Opiniões positivas	26	0,8	30	0,9	30	0,7	30	0,7	48	1,1
Expressões doxais	13	0,4	2	0,1	3	0,1	0	0	2	≈ 0
Evitação	12	0,4	18	0,5	22	0,5	22	0,5	7	0,2

Aceitação como recusa	8	0,2	10	0,3	9	0,2	13	0,3	20	0,5
Consequências negativas	5	0,1	3	0,1	6	0,1	2	≈ 0	1	≈ 0
Pausas preenchidas	1	≈ 0	9	0,3	0	0	1	≈ 0	2	≈ 0
Vontade de tentar	1	≈ 0	0	0	1	≈ 0	2	≈ 0	0	0
Alertas preventivos	0	0	9	0,3	3	0,1	6	0,1	6	0,1
Fazer uma pergunta	0	0	1	≈ 0	2	≈ 0	1	≈ 0	1	≈ 0
Crítica	0	0	0	0	4	0,1	1	≈ 0	0	0
Pedir concordância	0	0	0	0	3	0,1	4	0,1	2	≈ 0
Insistência no princípio ou ideia	0	0	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0

Quando o estatuto social do locutor é mais alto do que o do interlocutor, podemos verificar, no quadro acima, a existência de uma frequência distinta de utilização da estratégia de RD, lamentação e agradecimento entre os NPs e os NCs – os NPs usaram com FA muito mais alta estas estratégias do que os NCs. Por outro lado, os NCs usaram muito mais a estratégia de explicação do que os NPs. Já os dados dos ACPs mostram uma forte influência pragmática da LMC.

Quadro 61. As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo o ES (L>I)

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1°	RD (24,1%)	Explicação (32,4%)	Explicação (31,2%)	Explicação (32,1%)	Explicação (32%)
2°	Explicação (18,8%)	RD (16,2%)	RD (18,4%)	RD (17,2%)	RD (15,8%)
3°	Atenuação (16%)	Atenuação (14,8%)	Atenuação (13,9%)	Atenuação (12,2%)	Atenuação (13,8%)
4°	Lamentação (13,2%)	Opiniões positivas (10,6%)	Lamentação (10,8%)	Lamentação (11,6%)	Lamentação / Opiniões positivas (11,8%)
5°	Agradecimento (9,5%)	Lamentação / Evitação (6,3%)	Opiniões positivas (7,9%)	Opiniões positivas (8,3%)	FALTA

No Quadro 61, podemos observar que a ordem das estratégias mais utilizadas pelos ACPs é quase igual às dos NCs e a percentagem também é aproximada. Ao contrário, os NPs usaram com FA mais alta a estratégia de RD e menos frequentemente

a estratégia de explicação do que os NCs. Além disso, a diferença mais aparente entre os NPs e os NCs é a utilização da estratégia de agradecimento. Quanto aos dados dos ACPs, nos Quadros 60 e 61, estes revelam que os aprendentes ainda não demonstram ter adquirido uma consciência pragmática que lhes permita usar de modo mais frequente esta estratégia no seu ato de recusa nesta condição.

Em segundo lugar, quando o ES do interlocutor é igual ao do locutor (*i.e.*, item 2, 5, 9 e 10) (ver Quadro 62), foram totalmente categorizadas 15 estratégias de recusa; nenhum dos participantes usou a estratégia de alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal nem a de pedir concordância.

Quadro 62. Frequência das estratégias utilizadas segundo o ES (L=I)

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	134	3,9	88	2,7	99	2,3	111	2,6	124	2,9
Explicação	98	2,9	94	2,8	151	3,4	142	3,4	151	3,5
Agradecimento	57	1,7	10	0,3	33	0,8	43	1	44	1
Lamentação	41	1,2	42	1,3	52	1,2	65	1,5	68	1,6
Crítica	11	0,3	4	0,1	5	0,1	5	0,1	4	0,1
Aceitação como recusa	7	0,2	9	0,3	2	≈ 0	5	0,1	9	0,2
Opiniões positivas	5	0,1	7	0,2	18	0,4	15	0,4	19	0,4
Evitação	5	0,1	7	0,2	6	0,1	2	≈ 0	3	0,1
Pausas preenchidas	5	0,1	12	0,4	2	≈ 0	2	≈ 0	4	0,1
Consequências negativas	4	0,1	9	0,3	8	0,2	4	0,1	2	≈ 0
Atenuação	4	0,1	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0
Fazer uma pergunta	1	≈ 0	1	≈ 0	1	≈ 0	1	≈ 0	1	≈ 0
Insistência no princípio ou ideia	1	≈ 0	1	≈ 0	0	0	0	0	0	≈ 0
Expressões doxais	0	0	3	0,1	1	≈ 0	0	0	0	0
Vontade de tentar	0	0	3	0,1	1	≈ 0	0	0	0	0

Nas estratégias listadas no Quadro 62, podemos verificar que a diferença da frequência aparece na utilização da estratégia de RD e agradecimento, ambas as estratégias foram mais utilizadas pelos NPs do que pelos NCs. Quando comparado com

os NCs, os dados correspondentes dos ACPs demonstram claramente o desenvolvimento da consciência pragmática pela FA mais alta da estratégia de agradecimento. No entanto, a frequência de utilização da RD dos ACP1s (FR=2,3) e ACP2s (FR=2,6) evidencia uma TEP com uma FR mesmo mais baixa do que os NCs (FR=2,7).

Quadro 63. As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo o ES (L=I)

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1°	RD (35,9%)	Explicação (32,4%)	Explicação (39,8%)	Explicação (35,9%)	Explicação (35,2%)
2°	Explicação (26,3%)	RD (30,3%)	RD (26,1%)	RD (28%)	RD (28,9%)
3°	Agradecimento (15,3%)	Lamentação (14,5%)	Lamentação (13,7%)	Lamentação (16,4%)	Lamentação (15,9%)
4°	Lamentação (11%)	Pausas preenchidas (4,1%)	Agradecimento (8,7%)	Agradecimento (10,9%)	Agradecimento (10,3%)
5°	Crítica (2,9%)	Agradecimento (3,4%)	Opiniões positivas (4,7%)	Opiniões positivas (3,8%)	Opiniões positivas (4,4%)

Os resultados apresentados no Quadro 63 provam novamente a ocorrência de TEP na utilização da RD bem como na utilização da estratégia de explicação dos ACPs. Em sentido contrário, a percentagem da estratégia de agradecimento dos ACPs prova o um desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes.

Por último, para o contexto em que o ES do interlocutor é mais alto do que o do locutor (item 4, 6, 11 e 12) (ver Quadro 64), foram categorizadas 15 estratégias de recusa no total; nenhum dos participantes usou a estratégia de alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e expressões doxais.

Quadro 64. Frequência das estratégias utilizadas segundo o ES (L<I)

Estratégias de recusa	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Explicação	112	3,3	121	3,7	149	3,4	145	3,5	152	3,5
RD	87	2,6	47	1,4	50	1,1	67	1,6	67	1,6
Lamentação	63	1,9	57	1,7	66	1,5	73	1,7	76	1,8
Agradecimento	45	1,3	9	0,3	24	0,5	28	0,7	32	0,7
Consequências negativas	24	0,7	11	0,3	18	0,4	17	0,4	9	0,2
Opiniões positivas	23	0,7	19	0,6	30	0,7	29	0,7	37	0,9

Insistência no princípio ou ideia	6	0,2	0	0	3	0,1	1	≈ 0	1	≈ 0
Atenuação	5	0,1	3	0,1	2	≈ 0	2	≈ 0	1	≈ 0
Evitação	5	0,1	8	0,2	16	0,4	9	0,2	14	0,3
Pedir concordância	4	0,1	3	0,1	2	≈ 0	4	0,1	2	≈ 0
Aceitação como recusa	3	0,1	4	0,1	1	≈ 0	1	≈ 0	7	0,2
Vontade de tentar	1	≈ 0	6	0,2	2	≈ 0	2	≈ 0	2	≈ 0
Pausas preenchidas	0	0	7	0,2	3	0,1	0	0	3	0,1
Crítica	0	0	0	0	1	≈ 0	0	0	0	0
Fazer uma pergunta	0	0	0	0	0	0	2	≈ 0	1	≈ 0

Quando o ES do locutor é mais baixo do que o do interlocutor, como apresentado no quadro acima, podemos observar a existência de uma diferença pragmática entre os NPs e os NCs quanto à frequência de utilização da estratégia de RD e agradecimento. Isto indica que, quando o ES do interlocutor é mais alto (*e.g.*, padrão), os NPs preferem mais usar as duas estratégias do que os participantes chineses.

Quadro 65. As cinco estratégias de recusa mais frequentemente utilizadas segundo o ES (L<I)

	NP	NC	ACP1	ACP2	ACP3
1°	Explicação (29,6%)	Explicação (41%)	Explicação (40,6%)	Explicação (38,2%)	Explicação (37,6%)
2°	RD (23%)	Lamentação (19,3%)	Lamentação (18%)	Lamentação (19,2%)	Lamentação (18,8%)
3°	Lamentação (16,7%)	RD (15,9%)	RD (13,6%)	RD (17,6%)	RD (16,6%)
4°	Agradecimento (11,9%)	Opiniões positivas (6,4%)	Opiniões positivas (8,2%)	Opiniões positivas (7,6%)	Opiniões positivas (9,2%)
5°	Consequências negativas (6,3%)	Consequências negativas (3,7%)	Agradecimento (6,5%)	Agradecimento (7,4%)	Agradecimento (7,9%)

No Quadro 65, podemos ver que a ordem das estratégias mais utilizadas dos três grupos de ACP é igual, apresentando percentagens globais muito aproximadas. No geral, podemos observar uma forte influência pragmática da LMC nos dados dos ACPs, particularmente na utilização da estratégia de RD.

6.3 Manifestações linguísticas da Transferência Pragmática no Conteúdo das Estratégias de Recusa

Como sugerem Beebe *et al.* (1990), a TP pode ocorrer não apenas na frequência de uso de uma determinada estratégia, mas também no conteúdo da estratégia utilizada. Portanto, as manifestações linguísticas do conteúdo de uma estratégia são uma área de investigação importante nos estudos pragmáticos da interlíngua. Esta secção apresenta as manifestações linguísticas específicas das estratégias de recusa - explicação, lamentação, atenuação, expressões doxais, alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e formas de tratamento e de cortesia, entre as quais se encontram as maiores evidências que comprovam a ocorrência de TP da LMC dos participantes dos grupos de ACP.

6.3.1 Explicação

Nesta secção, é apresentada a diferença pragmática do conteúdo da estratégia de explicação entre os NPs e os NCs, especificamente nos enunciados dos itens 2 e 4 da TCD, bem como as provas da ocorrência da TP dos ACPs.

A situação do item 2 (pedido emprestado dos apontamentos de aula) é um pedido de apontamentos a um colega e o motivo é que o colega falta muitas vezes às aulas. De acordo com os enunciados dos participantes dos cinco grupos, podemos verificar uma óbvia diferença na escolha das estratégias de recusa e no conteúdo da estratégia de explicação.

Quadro 66. Estratégias de recusa mais utilizadas no Item 2 dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
RD	30	0,9	11	0,3	16	0,4	20	0,5	26	0,6
Lamentação	22	0,6	22	0,7	24	0,6	32	0,8	28	0,7
Explicação	13	0,4	24	0,7	35	0,8	34	0,8	34	0,8
Crítica	11	0,3	4	0,1	5	0,1	5	0,1	3	0,1

De acordo com os dados no Quadro 66, podemos ver que existe uma diferença pragmática na frequência de utilização nas estratégias de RD, crítica e explicação. Como mencionado na secção 6.2.2, os NPs usaram com muito maior frequência do que todos os participantes chineses (NC, ACP1, ACP2 e ACP3) a estratégia de RD. Quanto à estratégia

de crítica, uma expressão combinada de explicação e sugestão, apresentamos abaixo, em (67)-(69), exemplos das produções dos participantes.

(67) Não leves a mal, mas está na hora de começares a ser mais responsável!

(NP#n.º3; enunciado do item 2)

(68) 不好意思，我不想借给你。逃课不听课，我没有义务把笔记借给你帮你通过考试。

Lamento, mas não quero emprestar-lho. Não sou obrigado a emprestar-te os meus apontamentos para te ajudar a passar no exame se faltares às aulas e não prestares atenção.

(NC#n.º24; enunciado do item 2)

(69) Sinto muito, mas não posso te emprestar meus apontamentos. Como um estudante universitário, o que mais importante para nós é estudar seriamente. O que importante é ouvir atentamente as aulas e não deve sempre faltar às aulas e apenas tomar notas depois das aulas.

(ACP2#n.º44; enunciado do item 2)

De acordo com os dados do Quadro 66, podemos ver que há menos participantes chineses, tanto do grupo de falantes nativos como dos de aprendentes chineses de PLE, a usar a estratégia de crítica para explicar e dizer a verdade para expressar a sua vontade de recusar e a razão porque não querem emprestar os seus apontamentos ao interlocutor. Em vez disso, os participantes chineses preferem a estratégia de explicação para substituir a de crítica. Considerando todos os enunciados dos participantes que utilizam a estratégia de explicação, o conteúdo da estratégia no Item 2 pode ser dividido em quatro tipos, cujos exemplos são apresentados a seguir, em (70)-(81).

Explicação 1. Já não é a primeira vez.

(70) Desculpa, mas não consigo emprestar qualquer tipo de apontamento, pois já não é a primeira vez que me pedes esse favor. É melhor procurares outra solução e começar por apontar as coisas por ti mesmo(a).

(NP#n.º1; enunciado do item 2)

(71) 不好意思，我自己也需要看笔记进行复习，而且我借过你很多次了，我觉得你最好自己记一下笔记。

Desculpe, mas eu preciso de ver as minhas notas para revisão e, como já te emprestei tantas vezes, acho que seria melhor tomar notas tu mesmo.

(NC#n.º6; enunciado do item 2)

(72) Não é possível. Já te emprestei tantas vezes, nem pensar.

(ACP3#n.º19; enunciado do item 2)

Explicação 2. Eu próprio(a) preciso de usar os apontamentos.

(73) Desculpa mas vou precisar deles, não posso emprestar.

(NP#n.º6; enunciado do item 2)

(74) 抱歉，但是我也需要我的笔记用来复习。

Lamento, mas também preciso das minhas notas para a revisão.

(NC#n.º7; enunciado do item 2)

(75) Desculpe, mas agora preciso mesmo dos meus apontamentos para estudar e preparar para o exame.

(ACP3 #n.º6; enunciado do item 2)

Explicação 3. Existem alguns problemas nos meus apontamentos.

(76) Eu sou trilingue e tenho os meus apontamentos numa grande confusão, com as três línguas misturadas. Acho que vão te deixar mais confusos do que te vão ajudar.

(NP#n.º19; enunciado do item 2)

(77) 不好意思，我笔记还有很多未完善的部分，我想补一下，你问别人借吧。

Desculpe, há muitas partes incompletas das minhas notas que gostaria de adicionar, por isso peça a alguém que as empreste.

(NC#n.º31; enunciado do item 2)

(78) Desculpe, mas eu não ouvi bem a lição de ontem e não me lembro muito bem das notas. Hoje, vou seguir as notas e repassar as notas.

(ACP1#n.º15; enunciado do item 2)

Explicação 4. Já os emprestei à outra pessoa.

(79) Desculpa, mas os meus apontamentos estão com outra pessoa que me também precisava urgentemente de notas da semana passada.

(NP#n.º31; enunciado do item 2)

(80) 啊, 不巧, 另一个同学和我把笔记借走了。你要不再问问其他同学?

Ah, infelizmente, um outro colega pediu-me os apontamentos emprestado.
Queres pedir outra vez a outro colega?

(NC#n.º15; enunciado do item 2)

(81) Peço desculpa, os meus apontamentos já foram emprestados.

(ACP2 #n.º30; enunciado do item 2)

Podemos dividir os quatro tipos de explicação em duas partes – a **Explicação 1 e 2** são relativamente verdadeiras e mostram claramente a vontade negativa do locutor, ao passo que a **Explicação 3 e 4** são as razões que ocultam a vontade negativa e mostram a evitação do locutor.

Quadro 67. FA e FR dos quatro tipos de explicação do item 2 dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Explicação 1	6	0,2	1	≈ 0	0	0	2	≈ 0	3	0,1
Explicação 2	3	0,1	12	0,4	20	0,5	18	0,4	16	0,4
Explicação 3	3	0,1	1	≈ 0	9	0,2	3	0,1	6	0,1
Explicação 4	1	≈ 0	10	0,3	6	0,1	11	0,3	9	0,2

De acordo a distribuição dos quatro tipos de explicação apresentada no Quadro 67, ao escolher uma estratégia para dizer a verdade (*i.e.*, **Explicação 1 e Explicação 2**) os NPs usaram mais a **Explicação 1** (FA=6) do que a **Explicação 2** (FA=3) e a escolha dos NCs e os ACPs é completamente contrapartida – a FA dos NCs e os ACPs mostra

que preferem a **Explicação 2** (NC=12; ACP1=20; ACP2=18; ACP3=16) do que a **Explicação 1** (NC=1; ACP1=0; ACP2=2; ACP3=3).

Quanto às razões falsas (*i.e.*, **Explicação 3** e **Explicação 4**), os NPs escolheram com pouca FA ambas **Explicação 3** (FA=3) e **4** (FA=1), ao passo que os NCs preferem a **Explicação 4** (FA=10) do que a **Explicação 3** (FA=1). Os resultados correspondentes aos ACPs, por outro lado, mostram claramente uma TP da LMC neste ponto. Especialmente na frequência de utilização da **Explicação 4**, a FA dos ACPs (ACP1=6; ACP2=11; ACP3=9) é obviamente mais alta do que os NPs e a sua FR (ACP1=0,1; ACP2=0,3; ACP3=0,2) é muito próxima como os NCs (FR=0,3). Ou seja, quando recusam um pedido, em vez de dizerem a verdadeira razão de recusa, os chineses preferem referir uma razão falsa para salvar a face negativa do interlocutor.

Na situação de convites (*i.e.*, item 3, 4 e 10), o item 4 (festa na casa do chefe) é especial, porque se trata de um convite realizado por um interlocutor com um estatuto mais alto (chefe) e esse convite envolve vários intervenientes como o locutor, a sua esposa, os outros colegas e as suas esposas. Nos enunciados de todos participantes para recusar o convite, podemos observar dois aspetos que diferenciam o item 4 dos outros dois. Por um lado, na escolha das estratégias de recusa, quando recusam ao interlocutor de estatuto mais baixo (*e.g.*, item 3 – convite para restaurante de luxo) e de estatuto igual (*e.g.*, item 10 – jantar na casa do amigo), os participantes dos cinco grupos usam muito mais a estratégia de explicação e menos a de RD. Por outro lado, no conteúdo da estratégia de explicação, existe uma diferença pragmática entre os NPs e os participantes chineses (NCs e ACPs), como veremos a seguir.

Quadro 68. Estratégias de recusa mais utilizadas no Item 4 dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Explicação	30	0,9	28	0,8	37	0,8	37	0,9	41	1
Lamentação	26	0,8	31	0,9	30	0,7	33	0,8	35	0,8
RD	20	0,6	13	0,4	14	0,3	14	0,3	13	0,3
Agradecimento	10	0,3	0	0	4	0,1	6	0,1	6	0,1

No Quadro 68, listamos as estratégias mais utilizadas pelos cinco grupos de participantes, podemos observar que a estratégia de explicação ocupa o primeiro lugar

em quase todos grupos, exceto o dos NCs, mas não existe claramente nenhuma diferença relevantes na FR da estratégia de explicação entre os cinco grupos.

Quadro 69. FA e FR e percentagem da explicação do item 4 dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACPI (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
EV	15	0,4	5	0,2	7	0,2	4	0,1	4	0,1
EE	15	0,4	23	0,7	30	0,7	33	0,8	37	0,9
Percentagem	50%/50%		18%/82%		19%/81%		11%/89%		10%/90%	

Na secção 6.2.2, foi mencionado que a estratégia de explicação pode ser dividida em explicação vaga (EV) e explicação específica (EE). De acordo com os dados do Quadro 69, a percentagem de utilização da EV e EE é distinta entre os NPs e os NCs. E os resultados dos ACPs são geralmente mais parecidos como os dos NCs, indicando uma TEP da sua LMC.

Quanto à EE, no caso do item 4 (festa na casa do chefe), pode ser dividida em quatro tipos de acordo com as razões específicas, cujos exemplos correspondentes são mostrados em (82)-(93).

Explicação 5. Eu tenho assuntos pessoais a tratar.

(82) Sinto-me honrado com o convite e teria o maior prazer em comparecer. Todavia, tal não vai ser possível porque nesse mesmo dia regresso de um fim de semana no estrangeiro e chegarei só cerca das 23h.30m.

(NP#n.º13; enunciado do item 4)

(83) 不好意思啊，老板，我今天不太舒服，今天想在家休息，改日吧。

Desculpe, chefe, não me sinto muito bem hoje, quero descansar em casa hoje, talvez próxima vez.

(NC#n.º4; enunciado do item 4)

(84) Desculpe, tenho uma viagem marcada com um amigo para o próximo domingo.

(ACPI#n.º4; enunciado do item 4)

Explicação 6. A minha esposa e eu temos assuntos pessoais a tratar.

(85) Peço desculpa, mas eu e a minha mulher vamos visitar a sua família.

(NP#n.º17; enunciado do item 4)

(86) 真不巧啊，老板，下个周日我要陪夫人去看望她的父母。

Que pena, chefe. Vou acompanhar a minha mulher a visitar os pais dela no próximo domingo.

(NC#n.º9; enunciado do item 4)

(87) Peço imensa desculpa! Eu e a minha esposa vamos viajar com os nossos amigos no próximo fim de semana.

(ACP3#n.º50; enunciado do item 4)

Explicação 7. A minha esposa tem assuntos pessoais a tratar.

(88) A minha esposa está numa viagem de negócios.

(NP#n.º14; enunciado do item 4)

(89) 不好意思，我的夫人外出旅游了。

Desculpe, a minha mulher está fora numa viagem.

(NC#n.º25; enunciado do item 4)

(90) Desculpe, gerente. A minha mulher está doente.

(ACP2#n.º7; enunciado do item 4)

Explicação 8. Os outros gerentes e as suas esposas têm assuntos pessoais a tratar.

(91) Elas não conseguirão estar presentes dado que foi combinado muito em cima da hora.

(NP#n.º24; enunciado do item 4)

(92) 老板，下周日有些经理需要出差一段时间，可能不能到场了。

Chefe, alguns dos gerentes têm uma viagem de negócio no próximo domingo, pelo que não poderão estar presentes.

(NC#n.º8; enunciado do item 4)

(93) Lamento que não possam, porque eles têm uma reunião muito importante naquele dia.

(ACP3#n.º9; enunciado do item 4)

Quadro 70. FA e FR dos quatro tipos de EE do item 4 dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Explicação 5	7	0,2	7	0,2	6	0,1	12	0,3	15	0,3
Explicação 6	5	0,2	11	0,3	10	0,2	10	0,2	10	0,2
Explicação 7	2	0,1	3	0,1	9	0,2	10	0,2	6	0,1
Explicação 8	1	≈ 0	2	0,1	5	0,1	1	≈ 0	6	0,1

Conforme a distribuição da frequência de utilização dos quatro tipos de EE no Quadro 70, podemos verificar que os NPs preferem escolher a **Explicação 5**, ao passo que os NCs preferem a **Explicação 6**. Por outro lado, os ACPs, em relação à FA dos quatro tipos de EE, exibem bastante divergência nas escolhas - os ACP1s manifestam uma preferência na **Explicação 6 e 7**, os ACP2s preferem a **Explicação 5, 6 e 7**, e os ACP3s escolheram mais a **Explicação 5 e 6**.

6.3.2 Lamentação

Entre todas as estratégias de recusa utilizadas pelos participantes, a de lamentação é uma bastante utilizada pelos cinco grupos como mencionado na secção 6.2.2. Todavia, o conteúdo de lamentação é diverso entre os NPs e os NCs. Podemos dividir o conteúdo em três tipos – **Lamentação 1, Lamentação 2 e Lamentação 3** (quando os participantes usaram ambos). Alguns exemplos correspondentes são mostrados em (94)-(102). No Quadro 72, podemos verificar ainda a distribuição específica da utilização pelos cinco grupos.

Lamentação 1. Pedir desculpa. Os enunciados que incluem “Peço imensa desculpa”, “Desculpe” ou “Lamento que...”, entre outras.

(94) Lamento imenso chefe mas já tenho compromisso marcados para domingo e não me é possível comparecer à sua festa. No entanto espero que se divirta!

(NP#n.º22; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(95) 抱歉, 老板, 我还要和客户下班后的联系。

Desculpe, chefe, tenho um contacto fora de horas com um cliente.

(NC#n.º33; enunciado do item 12, pedido de trabalho extra horas)

(96) Acho que é bom, mas, desculpa, a minha esposa já foi ao estrangeiro.

(ACP2#n.º36; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

Lamentação 2. Expressão de pena. Os enunciados que incluem “Que pena” ou “Infelizmente”, entre outras.

(97) Muito obrigada pela oferta mas infelizmente não posso ir para o Porto.

(NP#n.º25; enunciado do item 11, promoção do cargo com a mudança da morada)

(98) 可惜, 我和妻子最近要去过亲子周。

Que pena, a minha mulher e eu temos de participar na Semana dos Pais recentemente.

(NC#n.º28; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(99) Tenho muita pena, os meus pais vêm visitar-me hoje, acabaram de chegar, não conhecem o sítio, ainda não comeram, por isso não podem ficar hoje.

(ACP1#n.º69; enunciado do item 12, pedido de trabalho extra horas)

Lamentação 3. Usar ambos “Lamentação 1 e 2” no mesmo enunciado. Alguns participantes usaram ambas as expressões, ou seja, pediram desculpa e expressaram a sua pena ao mesmo tempo.

m (100) Desculpe, infelizmente não é possível aumentar-lhe o salário.

(NP#n.º25; enunciado do item 1, pedido do aumento salarial)

(101) 不好意思啊老板，您看真是不巧，我夫人最近生病了在家休养，我得在家里照顾她呢。

Lamento, chefe, mas é uma pena, a minha mulher está doente em casa há pouco tempo e tenho de tomar conta dela em casa.

(NC#n.º20; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(102) Muito obrigado pelo seu convite! Mas, infelizmente, tenho coisas muito importantes para fazer no próximo fim de semana e não vou ter tempo para o fazer, por isso peço desculpa e boa sorte com tudo!

(ACP3#n.º6; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

Quadro 71. Frequência absoluta e relativa dos três tipos de lamentação dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
Lamentação 1	100	2,9	99	3	143	3,3	170	4	165	3,8
Lamentação 2	31	0,9	14	0,4	14	0,3	10	0,2	19	0,4
Lamentação 3	11	0,3	2	0,1	1	≈ 0	0	0	4	0,1

Segundo os resultados estatísticos no Quadro 71, pode-se verificar a **Lamentação 1** é a mais utilizada pelos ambos NPs e NCs e com uma FR muito aproximada (NP=2,9; NC=3). No entanto, os NPs (FR=0,9) usaram a **Lamentação 2** com uma FR mais alta do que os NCs (FR=0,4). Ademais, os NPs (FR=0,3) usaram a **Lamentação 3**, comparando com os NCs (FR=0,1), uma FR ligeiramente mais alta.

A FR correspondente dos ACPs manifesta visivelmente uma falta pedagógica neste conhecimento pragmático na língua-alvo. Por um lado, a FR da **Lamentação 1** pelos ACPs (ACP1=3,3; ACP2=4; ACP3=3,8) mostra obviamente uma TEP e a correlação negativa entre a proficiência linguística e a ocorrência da TEP. E no que diz respeito à utilização da **Lamentação 2 e 3**, os resultados dos ACPs demonstram uma forte influência da LMC. Em particular na utilização de **Lamentação 3**, ninguém dos ACP2s usou e poucos participantes dos ACP1s (FA=1) e ACP3s (FA=4) usaram a determinada estratégia, comprovando a sua falta da consciência pragmática nesta perspetiva em comparação com os falantes nativos da língua-alvo (FA=11).

6.3.3 Atenuação, expressões doxais e alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal

Nesta investigação, a análise das estratégias de atenuação, expressões doxais e alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal visa compreender como esses recursos linguísticos são utilizados no ato de recusa. As estratégias referem-se a mecanismos utilizados pelo locutor para suavizar o impacto potencialmente negativo de um ato de fala, como uma recusa, reduzindo a ameaça à face do interlocutor. No contexto intercultural, essas formas de suavização são fundamentais para manter a harmonia nas interações, sobretudo quando há diferenças culturais quanto à expectativa de uso dessas estratégias.

Na situação do item 7, quando o locutor precisa de recusar uma oferta de compensação da empregada de limpeza (interlocutor) por ter partido um vaso, a estratégia de atenuação foi a mais utilizada pelos cinco grupos de participantes como mostrado no Quadro 72.

Quadro 72. Estratégias de recusa mais utilizadas no Item 7 dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
Atenuação	45	1,3	33	1	42	1	38	0,9	49	1,1
RD	20	0,6	20	0,6	24	0,5	22	0,5	17	0,4
Expressões doxais	13	0,4	2	0,1	1	≈ 0	0	0	2	≈ 0
Alertas preventivos	0	0	9	0,3	3	0,1	6	0,1	6	0,1

No entanto, o conteúdo da mesma estratégia é distinto por causa das convenções diferentes entre a cultura portuguesa e chinesa. De acordo com os enunciados dados por todos os participantes no item 7, podemos observar que a maior parte dos participantes escolheram o conteúdo da estratégia de atenuação entre os três tipos específicos. Alguns exemplos correspondentes são mostrados em (103)-(111) e a distribuição específica da frequência é apresentada no Quadro 73 abaixo.

Atenuação 1. Não faz mal.

(103) Não faz mal, foi um acidente. Não fique assim.

(NP#n.º8; enunciado do item 7)

(104) 没关系的, 一个花瓶而已, 您自己没受伤就行。

Não faz mal, é apenas um vaso, é bom para não se magoar.

(NC#n.º8; enunciado do item 7)

(105) Não faz mal. De facto, já não quero um vaso em minha casa.

(ACP1#n.º33; enunciado do item 7)

Atenuação 2. Não se preocupe.

(106) Nem pensar, não se preocupe, essas coisas acontecem.

(NP#n.º6; enunciado do item 7)

(107) 嗨呀, 阿姨, 我还以为怎么了呢, 就一个瓷瓶, 我早就想换了, 您别在意。

Epá, tia, não foi nada importante, é apenas um vaso de porcelana, há muito tempo que o queria mudar, não se preocupe.

(NC#n.º17; enunciado do item 7)

(108) Não se preocupe, o vaso é barato. Não é necessário pagar o vaso.

(ACP2#n.º46; enunciado do item 7)

Atenuação 3. Está tudo bem. / Não há problema.

(109) Tudo bem, eu queria um vaso de substituição há muito tempo. Você não tem que pagar por este vaso.

(NP#n.º15; enunciado do item 7)

(110) 没事的, 我不喜欢那个。

Está tudo bem. Não gosto do vaso.

(NC#n.º2; enunciado do item 7)

(111) Sem problema! Afinal, não gosto muito daquele vaso.

(ACP1#n.º54; enunciado do item 7)

Quadro 73. FA e FR dos três tipos de atenuação dos cinco grupos

	NP (n=34)		NC (n=33)		ACP1 (n=44)		ACP2 (n=42)		ACP3 (n=43)	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Atenuação 1	2	0,1	8	0,2	16	0,4	16	0,4	17	0,4
Atenuação 2	23	0,7	3	0,1	3	0,1	4	0,1	11	0,3
Atenuação 3	6	0,2	11	0,3	7	0,2	6	0,1	10	0,2

Podemos observar uma óbvia diferença que os NPs usaram mais a Atenuação 2 (FR=0,7) enquanto os NCs preferem usar a Atenuação 3 (FR=0,3) e a Atenuação 1 (FR=0,2). Correspondentemente, podemos verificar a ocorrência da TP dos ACPs no Quadro 73, particularmente a FR de Atenuação 1 dos ACPs (ACP1=0,4; ACP2=0,4; ACP3=0,4) demonstra uma clara TEP. Todavia, também podemos identificar um desenvolvimento da competência pragmática dos ACP3s que aparece na frequência de utilização de Atenuação 2 (FR=0,3). Isso significa que, comparando com os ACP1s (FR=0,1) e os ACP2s (FR=0,1), existem relativamente mais aprendentes avançados tinham a consciência pragmática específica neste ponto.

Além da estratégia de atenuação, cujos resultados quantitativos são apresentados na tabela acima, as estratégias mais utilizadas pelos participantes no item 7 ainda incluem a estratégia de expressões doxais e alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal. Nomeadamente, os NPs usaram muito mais as expressões doxais e ninguém usou alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal, ao passo que os NCs usaram mais alertas preventivos. Alguns exemplos correspondentes destas duas estratégias são mostrados em (112)-(115).

(112) Expressões doxais: Acidentes acontecem em todos dos trabalhos. Não há necessidade de pagar o vaso. Não se preocupe. Eu sei que é extremamente cuidadosa e não fez por mal.

(NP#n.º4; enunciado do item 7)

(113) Expressões doxais: 阿姨不用了，这就是一个摆件而已，碎了也没什么大不了的，碎碎平安嘛，以后您多注意点就行。

Tia, não é preciso, é apenas uma decoração, não há problema se se partir, é sorte parti-lo¹⁶, basta ter mais atenção no futuro.

(NC#n.º2; enunciado do item 7)

(114) Expressões doxais e Alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal: Não importa, toda a gente comete erros, é apenas um vaso, vou comprar um novo, mas tem cuidado da próxima vez, tá bem?

(ACP3#n.º28; enunciado do item 7)

(115) Alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal: Não te magoaste, pois não? Está tudo bem. Preste atenção da próxima vez.

(ACP3#n.º124; enunciado do item 7)

De forma geral, os enunciados do item 7 mostram uma óbvia diferença pragmática entre as culturas portuguesa e chinesa. Além do conteúdo das estratégias de atenuação, expressões doxais e alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal, podemos verificar que os NPs usaram mais frequentemente a estratégia de agradecimento para recusar a oferta da compensação da empregada de limpeza (*i.e.*, interlocutor). Quanto aos enunciados dos participantes dos NCs, estes usaram mais frequentemente a estratégia de explicação como “o vaso não é caro” ou “não gosto muito do vaso”, entre outras. Também utilizaram mais, comparando com os NPs, a estratégia de opiniões positivas para admitir o bom trabalho do interlocutor. Esta diferença pragmática foi igualmente verificada nos enunciados dos ACPs.

6.3.4 Formas de tratamento e de cortesia

Como mencionado na secção 5.3.1 do Capítulo 5 sobre a análise qualitativa, as formas de tratamento (FTs) nesta investigação referem-se a formas de tratamento nominais, ou seja, a termos como “senhor”, “chefe”, “amigo” ou o nome próprio do interlocutor, entre outros. Podemos verificar uma nítida diferença na FA de utilização de FTs entre os NPs e os NCs (ver Quadro 74) – os NCs (FA=69) usaram FTs com uma frequência muito maior do que os NPs (FA=18), o que indica que durante um ato de recusa, os falantes nativos de chinês preferem usar mais FTs com o seu interlocutor do

¹⁶ Na cultura chinesa, existe uma expressão chamada “碎碎平安” (suì suì píng ān) para confortar quando alguém parte alguma coisa. Em chinês, existe uma expressão homófona que tem um significado auspicioso.

que os falantes nativos de português. Por outro lado, a FR dos ACPs evidenciam a hipótese desta investigação que a ocorrência da TP (neste caso, a frequência alta de utilização de FTs) tem uma correlação positiva com a proficiência linguística. Os ACPs usam FTs geralmente com uma frequência alta, e ao longo da acumulação do tempo da aprendizagem da língua alvo, a frequência de utilização dos ACPs (ACP1=1,1; ACP2=1,3; ACP3=1,4) parece mais aproximada como os NCs.

Quadro 74. Frequência e percentagem da utilização de FTs por grupo

FTs	NP (n=34)	NC (n=33)	ACP1 (n=44)	ACP2 (n=42)	ACP3 (n=43)
FA	18	69	47	56	62
FR	0,5	2,1	1,1	1,3	1,4

Quando analisamos os dados segundo as quatro situações, como apresentado no Quadro 75, podemos verificar, apesar da reduzida FA de utilização, que, dentro do grupo de NP, não há nenhuma diferença marcada na frequência entre as quatro situações. Porém, dentro do grupo de NC, observamos que ocorre uma frequência relativamente baixa na situação de sugestões. Quanto aos resultados dos ACPs, revelam, no geral, um desenvolvimento da competência pragmática, uma vez que os seus resultados se encontram todos dentro dos intervalos entre os dos NPs e NCs.

Quadro 75. FA e FR de formas de tratamento segundo as situações

Situações	Pedidos		Convites		Ofertas		Sugestões	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	5	0,1	5	0,1	3	0,1	5	0,2
NC (n=33)	19	0,6	17	0,5	21	0,6	12	0,4
ACP1 (n=44)	13	0,3	10	0,2	13	0,3	11	0,3
ACP2 (n=42)	10	0,2	17	0,4	18	0,4	11	0,3
ACP3 (n=43)	12	0,3	11	0,3	25	0,6	14	0,3

No Quadro 76, quando analisados os dados segundo a DS, podemos observar uma óbvia distinção na frequência de utilização quando a DS do interlocutor é mais afastada – os NCs (FR=1,9) usaram FTs quase cinco vezes mais do que os NPs (FR=0,4). No entanto, os resultados obtidos na situação de DS mais próxima são quase iguais. Nesta

perspetiva, podemos verificar, de acordo com os resultados, um desenvolvimento pragmático dos ACPs na condição de +D porque a sua FR (ACP1=0,9; ACP2=1,2; ACP3=1,1) é relativamente mais baixa do que os NCs mas ainda existe uma lacuna com a FR dos NPs. Por outro lado, na condição de -D, ambos NCs e NPs compartilham a mesma FR (=0,2), enquanto que os ACPs mostram a divergência da TP na sua frequência de utilização – os ACP1s (FR=0,2) usaram FTs com a mesma FR como os NPs e os NCs; os ACP2s (FR=0,1) usaram FTs com uma frequência ligeiramente mais baixa do que os NPs e os NCs; em particular, os ACP3s, como os aprendentes relativamente mais avançados entre os três grupos de ACPs, mostram uma frequência claramente mais alta do que os NCs, provando a ocorrência de TEP, bem como a falta de consciência pragmática na utilização quando a relação dos interlocutores é mais próxima.

Quadro 76. FA e FR de FTs segundo a DS

DS	+D		-D	
	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	12	0,4	6	0,2
NC (n=33)	62	1,9	7	0,2
ACP1 (n=44)	40	0,9	7	0,2
ACP2 (n=42)	50	1,2	6	0,1
ACP3 (n=43)	46	1,1	16	0,4

A partir da análise do Quadro 77, podemos ver que a FR dos NPs quando o ES do interlocutor é mais elevado é claramente mais alta do que nas outras duas condições, o que também ocorre nos outros quatro grupos de participantes. Porém, existe uma marcada diferença entre o primeiro grupo e os restantes. No geral, podemos assinalar um progresso da competência pragmática dos ACPs na utilização de FTs, especialmente na condição de L<I.

Quadro 77. FA e FR de FTs segundo o ES

ES	L>I		L=I		L<I	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
NP (n=34)	3	0,1	3	0,1	12	0,4
NC (n=33)	8	0,2	1	≈ 0	60	1,8
ACP1 (n=44)	2	≈ 0	5	0,1	40	0,9
ACP2 (n=42)	7	0,2	1	≈ 0	48	1,1
ACP3 (n=43)	9	0,2	7	0,2	46	1,1

Quanto ao conteúdo de FTs, existe, igualmente, bastante diferença pragmática entre as culturas portuguesa e chinesa. Esta secção também apresenta o conteúdo de

acordo com o ES para mostrar a diferença pragmática entre os participantes dos cinco grupos.

Primeiro, quando o estatuto do locutor é mais alto do que o do seu interlocutor (L>I), nomeadamente na situação do item 7 (pagamento do vaso partido) e do item 8 (mais práticas orais nas aulas), existe uma distinção pragmática entre os enunciados dos NPs e dos NCs. No item 7, os NPs usaram “dona” e “senhora”, ao passo que os NCs usaram “tia”, em chinês é traduzido como “阿姨” (*pinyin: ā-yí*). E quanto aos enunciados dos ACPs, a maior parte usou o termo “tia” e “querida”, o que prova uma forte TP da sua LMC. Alguns exemplos correspondentes dos participantes são mostrados a seguir, em (119)-(124).

(119) Tenha calma deste que a senhora esteja bem é só isso que interessa. É só um vaso, não me precisa de pagar nada e se tentar eu recusarei, agora não se aflija tire o resto do dia de folga e vá para casa ter com os seus filhos, não se preocupe que o dia vai ser pago por inteiro.

(NP#n.º22; enunciado do item 7)

(120) Dona ..., não se preocupe. Foi um acidente e o vaso era mais uma decoração, por isso não tem de o pagar. Não se feriu, pois não?

(NP#n.º34; enunciado do item 7)

(121) 不用了, 阿姨这个值不了多少钱, 把碎的打扫干净就好, 注意安全别伤到手。

Não é preciso, tia, isto não vale muito, basta limpar os que estão partidos e ter cuidado para não magoar as suas mãos.

(NC#n.º33; enunciado do item 7)

(122) Não faz mal, tia, esse vaso não é seguro para pôr em cima da mesa, e não é um bom sítio para ter um vaso com muitas crianças em casa.

(ACP1#n.º86; enunciado do item 7)

(123) Não faz mal, querida. Vou comprar mais um novo.

(ACP2#n.º111; enunciado do item 7)

(124) Está tudo bem, tia. O vaso também não é muito valioso. Já é bom que não está ferida.

(ACP3#n.º119; enunciado do item 7)

Todavia, também existem dois aprendentes chineses (um do grupo ACP1 e o outro do grupo ACP3) que evidenciaram nos seus enunciados um desenvolvimento pragmático ao usar “senhora”, mas ninguém dos três grupos de aprendentes chineses usou o termo “dona” para chamar a empregada de limpeza. A seguir, em (125)-(126), são apresentados alguns exemplos correspondentes dos participantes.

(125) Senhora, não tem que me pagar. Eu vou comprar outro.

(ACP1#n.º81; enunciado do item 7)

(126) Calma, senhora, não faz mal e não é preciso você pagar o vaso.

(ACP3#n.º56; enunciado do item 7)

No item 8, quando o professor (locutor) recusa uma sugestão de um estudante (interlocutor), as FTs utilizadas pelos participantes do grupo NP são “estudante” ou chamar diretamente pelo nome do estudante, ao passo que ninguém do grupo NC usou esta estratégia. No entanto, dois participantes do grupo ACP3 usaram o termo “menino”. Os exemplos correspondentes dos participantes são mostrados em (127)-(130).

(127) Olá, (nome). Agradeço imenso a sua sugestão e o facto de vir falar comigo. Apesar da minha resposta, espero que continue sempre a fazê-lo. Na verdade, eu vou ter que insistir nos exercícios de gramática porque a maioria se vocês ainda cometem bastantes erros. Então, podemos fazer alguns exercícios de oralidade, mas se não praticarmos a estrutura, o que acontece é que vocês fazem erros, repetem erros e não têm consciência da estrutura correta. Por agora vamos continuar com esta estratégia e quando eu perceber que vocês melhoraram, vamos prefixar mais com exercícios de oralidade.

(NP#n.º4; enunciado do item 8)

(128) Caro estudante, não creio que atividades de conversação e exercícios de gramática sejam a melhor solução. Se estiverem mais atentos nas aulas, os resultados sejam muito melhores.

(NP#n.º20; enunciado do item 8)

(129) Muito obrigado pela sua sugestão, menino. O que estou a pensar é que, a disciplina que temos chama-se Gramática, o que significa o seu foco é a competência estrutural e vou dar mais exercícios relevantes. Quanto à expressão oral, também concordo contigo que é equivalente importante, mas temos outras disciplinas focadas na expressão oral, quer do leitor português quer dos outros professores chineses, certo?

(ACP3#n.º3; enunciado do item 8)

(130) Menino, estão ainda muito fracos na gramática. Precisam dos mais exercícios estruturais, não é?

(ACP3#n.º51; enunciado do item 8)

Segundo, quando o ES do locutor é igual ao do interlocutor (L=I), especificamente no item 2, 5, 9 e 10, os termos utilizados pelos participantes do grupo NP para chamar o interlocutor são “amigo” e “amiga”. Apenas um participante do grupo NC usou o termo “querida” quando recusa a oferta no item 9. Entre os enunciados dos aprendentes chineses (ACP1, ACP2 e ACP3), existe mais a utilização do termo “querida” e alguns participantes usaram também o termo “amigo”. Apresentamos a seguir, em (131)-(137), alguns exemplos correspondentes dos participantes.

(131) Obrigado, mas estou bem amiga. Talvez mais tarde se me apetecer.

(NP#n.º16; enunciado do item 5, experiência de uma nova dieta)

(132) Domingo à noite não dá amigo. Já tenho coisas combinadas, mas agradeço o convite.

(NP#n.º33; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(133) 真饱了亲爱哒!

Estou tão cheia, querida!

(NC#n.º15; enunciado do item 9, mais uma fatia do bolo)

(134) Querida, tu sabes, sempre não posso desistir à tentação de comer! E essa dieta parece-me tão complicada.

(ACP1#n.º53; enunciado do item 5, experiência de uma nova dieta)

(135) Não gosto muito de comer doce, querida. Muito obrigada.

(ACP3#n.º29; enunciado do item 9, mais uma fatia do bolo)

(136) Domingo? Infelizmente, amigo, planeio visitar os meus pais com a minha esposa no domingo.

(ACP2#n.º130; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(137) Muito obrigada pelo seu convite, amigo. Mas não posso ir porque tenho outro plano no fim de semana.

(ACP3#n.º3; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

Por fim, quando o estatuto do locutor é inferior ao do interlocutor (L<I), nos itens 4, 6, 11 e 12, a FA da utilização de FTs é muito frequente em todos os grupos. O único termo utilizado pelos NPs é “chefe” e o único termo utilizado pelos NCs é “老板” (*pingyin: lǎo-bǎn*, em português, pode ser traduzido por “chefe” ou “patrão”). E a tradução do termo “老板” causou uma óbvia TP negativa nos enunciados dos ACPs – a maior parte usou o termo “chefe”, mas também existem alguns participantes dos grupos de ACP que utilizaram o termo “patrão”. Alguns exemplos correspondentes dos participantes são apresentados em (138)-(143).

(138) Muito obrigada chefe, vou ter isso em consideração para projetos futuros. Porém o cliente prefere o cartaz assim.

(NP#n.º17; enunciado do item 6, mais informações no cartaz)

(139) 老板, 您的建议很有道理, 但客户对目前这版很满意, 我认为不宜再改动了。

Chefe, o seu conselho faz sentido, mas o cliente está tão satisfeito com a versão atual que não me parece adequado alterá-la ainda mais.

(NC#n.º12; enunciado do item 6, mais informações no cartaz)

(140) Desculpe chefe, estou muito ocupado naquele dia e não posso comparecer à sua festa.

(ACP1#n.º102; enunciado do item 4, festa na casa do chefe)

(141) Penso que é uma boa ideia, chefe. Mas o cliente já está bastante satisfeito e acho que não há necessidade de o alterar mais.

(ACP3#n.º45; enunciado do item 6, mais informações no cartaz)

(142) Patrão, a minha família está toda na zona e quero ficar aqui para poder tomar conta da minha família facilmente.

(ACP1#n.º86; enunciado do item 11, promoção do cargo com a mudança da morada)

(143) Desculpe, patrão, mas estou demasiado ansioso para trabalhar fora da cidade porque a minha mulher está grávida.

(ACP2#n.º63; enunciado do item 11, promoção do cargo com a mudança da morada)

No que concerne às formas de cortesia (FC), existem alguns erros linguísticos nos enunciados dos ACPs que indicam a sua confusão na expressão de cortesia devido à influência da LMC. As manifestações linguísticas desta confusão nas FCs incluem, nesta investigação, dois aspetos: a confusão entre “não faz mal” e “de nada”, e a falta da utilização do imperfeito do indicativo ou do condicional. Podemos ver a seguir, em (144)-(149), alguns exemplos correspondentes dos participantes.

(144) De nada, não gosto daquele vaso de qualquer maneira.

(ACP1#n.º42; enunciado do item 7, pagamento do vaso partido)

(145) De nada, não pagas.

(ACP2#n.º36; enunciado do item 7, pagamento do vaso partido)

(146) De nada, mas tenho algo para fazer na sexta-feira. Vamos mudar o horário.

(ACP3#n.º113; enunciado do item 3, convite para restaurante de luxo)

(147) Quero emprestar-te as minhas notas, mas também preciso de as rever.
Lamento muito.

(ACP1#n.º41; enunciado do item 2, pedido emprestado dos apontamentos de aula)

(148) Desculpe, quero ir mas não estou livre.

(ACP2#n.º48; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

(149) Eu realmente quero ir, mas infelizmente tenho outros planos. Vamos falar sobre isso da próxima vez.

(ACP3#n.º17; enunciado do item 10, jantar na casa do amigo)

Nos exemplos fornecidos, como em (144) e (145), os ACPs utilizam “de nada” de forma inadequada, onde se esperaria uma expressão de minimização ou negação de dano, como “não faz mal”. A expressão “de nada”, típica de enunciados a agradecimentos, foi utilizada para contextos de recusa, demonstrando uma transferência inadequada entre contextos pragmáticos e dificuldades na diferenciação de expressões rotineiras de cortesia. O uso inadequado de “de nada” por parte dos ACPs pode ser explicado pela transferência pragmática da LMC e pela dificuldade em diferenciar entre os contextos pragmáticos em que certas expressões são utilizadas. Em chinês, por exemplo, a expressão equivalente à “de nada”, como “没关系” (méi guān xi), tem um alcance mais amplo e pode ser usada em diferentes tipos de interações, incluindo tanto enunciados a agradecimentos quanto em contextos de desculpas ou recusa, sem a necessidade de fazer uma distinção clara de cada tipo de interação.

Por outro lado, “de nada” em português é especificamente uma expressão usada em enunciado a agradecimentos e não se aplica a recusas, onde se espera uma minimização do impacto ou a negação de dano, como em “não faz mal” ou “sem problema”. Quando os ACPs usam “de nada” em contextos de recusa, há uma falha na adaptação ao contexto cultural e pragmático da língua portuguesa. Isso sugere que, embora eles tenham adquirido o vocabulário necessário para se comunicar em português, ainda não internalizaram as nuances pragmáticas específicas de uso, o que é uma característica comum de transferência pragmática, especialmente quando as diferenças culturais entre as línguas são significativas.

Além disso, a dificuldade em aplicar corretamente expressões rotineiras de cortesia pode ser explicada pela falta de exposição a contextos comunicativos naturais e pela ausência de uma instrução explícita sobre o uso apropriado dessas expressões em situações de recusa. Como resultado, os enunciados dos ACPs tendem a ser influenciadas

pelas normas pragmáticas da língua materna, o que leva a escolhas de expressão inadequadas em contextos específicos da língua-alvo.

A falta de formas verbais adequadas, como o uso do condicional para suavizar recusas ou pedidos, também foi observada. Este fenómeno é frequentemente causado por uma ausência de familiaridade com a morfologia verbal do português em contextos formais de recusa e oferta. Por exemplo, em (147) e (149), a suavização dos enunciados poderia ter sido realizada com o uso de verbos no condicional ou no imperfeito do indicativo, o que reflete uma diferença significativa no nível de competência pragmática entre os falantes nativos e os ACPs.

Síntese

O Capítulo 6 apresenta a análise dos dados de codificação das estratégias utilizadas, com base nos enunciados dos todos os informantes desta investigação. A análise inclui o número, os tipos, a frequência e o conteúdo das estratégias de recusa. Foi dada uma particular atenção à diferença pragmática entre os falantes nativos de português (NP) e os de chinês (NC) a fim de verificar a ocorrência da TP dos aprendentes chineses de português (ACP).

No próximo capítulo, apresentaremos uma discussão dos dados dos ACPs para, entre outros, procurarmos compreender a relação entre a ocorrência da TP e a proficiência linguística da língua-alvo.

Capítulo 7 Discussão dos Dados

Introdução

Neste capítulo, iremos fazer a discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, no qual analisámos a transferência pragmática (TP) dos atos de recusa quer quanto à frequência quer quanto ao conteúdo das estratégias. Este capítulo visa, agora, discutir principalmente a relação entre a proficiência linguística e a TP, ou seja, como é que as diferenças de TP na frequência e no conteúdo das estratégias usadas nos atos de recusa dos aprendentes chineses de PLE se correlacionam com os seus níveis de proficiência linguística.

A análise das estratégias de recusa entre NPs, NCs e ACPs revela diferenças significativas na utilização e variedade das estratégias de recusa. A pesquisa comparativa entre os três níveis de proficiência dos ACPs e dos NCs destaca uma tendência interessante e, em alguns casos, discrepâncias notáveis quando comparadas aos NPs. A presente discussão explora essas diferenças, contextualiza os resultados à luz da literatura existente e sugere implicações para o ensino de PLE.

7.1 Número de Estratégias Utilizadas nos Atos de Recusa

Os dados apresentados sobre o número médio (NM) de estratégias utilizadas pelos cinco grupos de participantes (NPs, NCs, ACP1s, ACP2s e ACP3s) na realização de atos de recusa revelam uma série de padrões e tendências que merecem uma análise detalhada. Esta discussão abordará as principais conclusões, a comparação com estudos anteriores, particularmente a inconsistência com o chamado “fenómeno de waffle” (*waffle phenomenon*), e a relação entre a proficiência linguística e a ocorrência da transferência pragmática (TP) dos ACPs.

7.1.1 Discussão dos Dados e Confronto com a Literatura

Os resultados demonstram a diferença no NM de estratégias entre os grupos de participantes. O NM de estratégias de recusa utilizadas pelos NPs é consistentemente maior em todas as situações, comparado aos NCs e ACPs. Isso sugere que os falantes nativos de português tendem a utilizar uma maior variedade de estratégias para recusar, o que pode estar relacionado a uma maior flexibilidade e nuance no uso da linguagem para suavizar ou justificar a recusa.

A segunda é a evidência de transferência pragmática (TP). Nos resultados dos ACPs, particularmente nos níveis mais baixos (ACP1 e ACP2), observa-se uma influência significativa da língua materna chinesa (LMC), evidenciada pela utilização de menos estratégias de recusa em comparação com os NPs. Isso aponta para uma forte TP, onde os aprendentes ainda não desenvolveram completamente a competência pragmática na língua-alvo (português), o que os leva a adotar padrões pragmáticos da LMC.

A terceira é a evidência de desenvolvimento pragmático. O aumento do NM de estratégias nos ACPs de nível mais avançado (ACP3) sugere um desenvolvimento gradual da competência pragmática em português. No entanto, mesmo nesse grupo, o NM de estratégias não atinge o mesmo nível dos NPs, indicando que, embora haja progresso, a competência pragmática completa ainda não foi alcançada.

A última observação menciona a influência das variáveis sociais. Tanto a distância social (DS) quanto o estatuto social (ES) influenciam o NM de estratégias utilizadas. Todos os grupos utilizaram mais estratégias em situações onde havia uma maior distância social (D+) ou quando o interlocutor tinha um estatuto social superior (L<I). Isso sugere uma sensibilidade pragmática ao contexto social que é partilhada tanto pelos NPs quanto pelos NCs e ACPs, embora em graus diferentes.

Estudos como os de Chen (1996) e Liao & Bresnahan (1996) indicam que os falantes de chinês tendem a utilizar menos estratégias de recusa em comparação com os ocidentais, preferindo abordagens mais diretas ou menos elaboradas. Isso está em consonância com os resultados observados para os NCs neste estudo, que apresentam um NM de estratégias inferior ao dos NPs. Este padrão pode ser atribuído à natureza mais direta e menos mitigada das recusas em contextos culturais asiáticos, onde a ênfase na harmonia social pode resultar em uma abordagem mais reservada e menos prolixa na comunicação negativa.

Por outro lado, a presente investigação apresenta resultados que, em alguns aspectos, divergem de estudos anteriores, especialmente no que diz respeito ao “fenômeno de waffle”. Este termo proposto por Edmondson e House (1991, p. 273-274), refere-se ao uso excessivo de formas linguísticas dos aprendentes de L2 para preencher um espaço discursivo específico ou para atingirem um objetivo pragmático específico.

Færch e Kasper (1989) também defendem que existe uma tendência universal para os aprendentes de línguas observarem o princípio de “the more the better” como uma

estratégia durante o seu desenvolvimento interlinguístico. E afirmam que este fenómeno reflete a experiência conflituosa dos aprendentes intermédios e avançados no seu desenvolvimento interlinguístico. Nesta fase, os aprendentes tendem a investir mais esforço e recursos linguísticos para garantir que suas intenções pragmáticas sejam compreendidas corretamente pelos interlocutores. Isso, geralmente, traduz-se num uso mais frequente e variado de estratégias comunicativas, incluindo as de recusa. Ou seja, à medida que os aprendentes ganham confiança na língua-alvo, procuram evitar mal-entendidos, utilizando um repertório mais amplo de estratégias para assegurar a clareza pragmática.

No entanto, os resultados desta investigação mostram que os ACP1s, que se enquadram no nível inicial e deveriam estar a começar a transitar para um uso mais estratégico da linguagem, na verdade, empregam menos estratégias de recusa do que os próprios NCs. Esta constatação pode sugerir que, em vez de expandirem as suas estratégias, os ACP1s permanecem mais restritos, talvez devido a uma combinação de fatores: a) falta de competência pragmática: no nível básico, os ACP1s podem ainda não ter desenvolvido uma compreensão adequada das nuances culturais e pragmáticas da língua-alvo, levando-os a adotar menos estratégias; b) insegurança linguística: a insegurança no uso da língua-alvo pode levar os ACP1s a limitar a quantidade de informação comunicada, escolhendo estratégias que consideram seguras e fáceis de executar, o que poderia reduzir o número total de estratégias utilizadas; c) influência da LMC: a forte transferência pragmática da língua materna pode levar os ACPs a reproduzir padrões de recusa que são culturalmente apropriados em chinês, mas que envolvem menos estratégias de mitigação ou elaboração do que seria esperado em contextos ocidentais.

7.1.2 Relação entre Proficiência Linguística e Transferência Pragmática

Os dados sugerem uma correlação entre a proficiência linguística e o desenvolvimento da competência pragmática, embora não de forma linear. Observa-se que, enquanto os ACP3s se aproximam dos padrões dos NPs em termos do NM de estratégias, ainda há uma evidente TP, especialmente na utilização de um número menor de estratégias em situações mais complexas socialmente.

A proficiência linguística parece permitir uma maior flexibilidade e adaptação pragmática, como evidenciado pelo NM maior entre os ACP3s comparado aos ACP1s.

No entanto, a TP excessiva (TEP) observada em níveis mais baixos sugere que, até certo ponto, a proficiência linguística isoladamente não garante a aquisição completa da competência pragmática. A imersão cultural e a prática comunicativa em contextos reais podem ser igualmente cruciais para o desenvolvimento dessa competência.

Investigadores como Kasper e Blum-Kulka (1993) destacam que a competência pragmática não segue necessariamente o mesmo ritmo de desenvolvimento que a competência gramatical. Este estudo confirma essa ideia ao mostrar que, mesmo em níveis avançados de proficiência, os ACPs ainda mostram sinais de TP, o que sugere a necessidade de uma maior ênfase na instrução explícita de pragmática na formação de aprendentes de línguas estrangeiras.

Em resumo, os dados analisados indicam que, embora haja um desenvolvimento pragmático significativo entre os ACPs, a completa internalização das normas pragmáticas do português europeu ainda não foi atingida. As diferenças no NM de estratégias entre os NPs e os três grupos de ACPs refletem tanto a influência da LMC quanto a complexidade da aquisição da competência pragmática. A comparação com estudos anteriores reforça a necessidade de considerar a TP e a proficiência linguística como fatores interdependentes no processo de aprendizagem de LE/L2.

7.2 Tipos e Frequência de Estratégias Utilizadas

Esta secção discute, baseando-nos nos dados analisados na secção 6.2, a relação entre a proficiência linguística dos ACPs e a ocorrência da TP na frequência das estratégias de recusa. Primeiro, a discussão é principalmente sobre as cinco estratégias mencionadas, cuja frequência de uso é claramente diferente entre os NPs e os NCs. Seguidamente, discute a relação da frequência de utilização das estratégias segundo as quatro situações e as duas variáveis sociais. O ponto mais importante nesta secção é verificar se os resultados dos ACPs são cada vez mais aproximados aos dos NPs com o desenvolvimento da proficiência linguística da língua-alvo, uma vez que se trata de uma evidência fundamental para observar a ocorrência da TP da LMC ou o progresso da competência pragmática da língua-alvo.

7.2.1 Frequência de Estratégias mais Utilizadas

Como apresentado no Quadro 14 (FA e percentagem de todas as estratégias de recusa utilizadas por grupo), as estratégias de recusa com maiores lacunas na frequência

de utilização entre os NPs e os NCs são nomeadamente recusa direta (RD), explicação, lamentação e agradecimento. Baseando-nos na análise da secção 6.2.2, a discussão, nesta secção, centra-se na competência pragmática na língua-alvo de aprendentes chineses dos três níveis de PLE (*i.e.*, ACP1s, ACP2s e ACP3s).

i. Recusa direta

Na análise da estratégia de recusa direta (RD) utilizada pelos participantes desta investigação, constatou-se que os NCs tendem a recorrer menos frequentemente a essa estratégia em comparação com os NPs. Além disso, os ACPs, independentemente de seu nível de proficiência, demonstram uma tendência similar à dos NCs, ainda que a frequência de uso de RD varie conforme o avanço na proficiência linguística. Esse fenómeno pode ser compreendido à luz de várias teorias e pesquisas que exploram as diferenças culturais e pragmáticas entre o chinês e o português europeu.

Os NCs geralmente evitam recusar de forma direta, preferindo estratégias mais indiretas para preservar a harmonia social e evitar constrangimentos, uma prática profundamente enraizada na cultura chinesa. Conforme discutido por Chang (2016), essa prática reflete a importância da “mianzi” (manutenção da face) e das “guanxi” (relações interpessoais) na sociedade chinesa, onde a cortesia negativa — evitar impor ou causar desconforto ao interlocutor — é altamente valorizada. Em contraste, os NPs tendem a ser mais diretos ao recusar, uma característica que pode ser atribuída a uma maior aceitação da confrontação e a uma menor necessidade de mitigação nas interações sociais em culturas ocidentais. Este comportamento está alinhado com a teoria de Brown e Levinson (1987), que sugere que a comunicação direta pode ser uma forma de cortesia positiva, expressando respeito pela autonomia do interlocutor.

Ao comparar esses resultados com estudos anteriores, observamos semelhanças com as conclusões de House e Kasper (1981), que identificam a tendência das culturas ocidentais de valorizar a comunicação direta como uma expressão de honestidade e respeito. Contudo, os resultados deste estudo também revelam nuances não abordadas em pesquisas anteriores, especialmente no que diz respeito à variação na frequência de uso de RD entre os diferentes níveis de proficiência dos ACPs. Embora estudos como os de Kasper e Blum-Kulka (1993) já tenham indicado que a competência pragmática se desenvolve gradualmente e é fortemente influenciada pela L1, **esta investigação**

acrescenta que essa influência pode ser modulada pelo contexto social e pelo nível de proficiência.

Especificamente, os resultados indicam que, enquanto os NCs e ACPs preferem a recusa atenuada em vez da capacidade negativa, os NPs utilizam ambas as formas de RD com mais frequência. A preferência por recusa atenuada pode ser compreendida como uma estratégia universal para manter relações sociais positivas e evitar confrontos, corroborando achados de Blum-Kulka et al. (1989). Contudo, a frequência mais alta de RD entre os NPs, inclusive nas formas atenuadas e diretas, sugere uma cultura que valoriza a clareza e a assertividade, aspectos que foram menos explorados em estudos anteriores focados principalmente em culturas de alto contexto como a chinesa.

Além disso, os fatores de distância social (DS) e estatuto social (ES) emergem como determinantes na seleção da estratégia de RD entre NPs e NCs. No caso de interlocutores mais íntimos, a preferência por RD pode ser interpretada como uma expressão de proximidade, em linha com os estudos de Pavlidou (2000) e Wierzbicka (2003), que argumentam que a comunicação direta pode fortalecer os laços sociais em certas culturas. Isso, por outro lado, contrasta com a teoria de Brown e Levinson (1987), que sugere que a comunicação direta pode ameaçar a face negativa, destacando uma área onde os resultados deste estudo divergem das expectativas teóricas convencionais.

EA análise dos ACPs revela uma clara transferência pragmática (TP) da língua materna chinesa (LMC) na utilização de RD, particularmente em convites e ofertas. Esta transferência se manifesta na preferência dos ACPs por evitar RD em contextos onde os NPs seriam mais diretos. No entanto, nos níveis mais avançados, especialmente em situações de pedidos e em contextos de desequilíbrio social, há sinais de um desenvolvimento pragmático que sugere uma internalização gradual das normas pragmáticas do português europeu, alinhando-se com as conclusões de Takahashi e Beebe (1993).

Apesar disso, a lacuna entre os ACPs e os NPs persiste, especialmente na utilização de recusa atenuada, onde a TP negativa ainda é evidente. Estudos anteriores, como os de Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990), apontam que a TP negativa é mais pronunciada em estratégias que requerem moderação e atenuação, corroborando os achados deste estudo que indicam uma menor frequência de RD entre os ACPs, mesmo nos níveis mais avançados.

ii. Explicação

A análise das estratégias de recusa indireta entre os NPs, NCs e ACPs (incluindo ACP1s, ACP2s e ACP3s) revela que a estratégia de explicação é a mais frequentemente utilizada pelos cinco grupos. Essa predominância alinha-se com a teoria de Brown e Levinson (1987) sobre a importância da mitigação em interações que ameaçam a face, além de apoiar a ideia de Leech (1983) sobre a centralidade da cortesia na comunicação intercultural. No entanto, o presente estudo contribui ao destacar que essa tendência é especialmente marcada entre os NCs e ACPs, refletindo uma ênfase cultural na comunicação indireta que não foi tão profundamente explorada nos estudos anteriores sobre o português europeu.

Quando comparamos esses resultados com os de Ting-Toomey e Kurogi (1998), que discutem a prevalência de estratégias indiretas em culturas de alto contexto, observa-se uma consistência no uso mais frequente de explicações entre os NCs e ACPs em comparação com os NPs. Isso sugere que, enquanto a mitigação do impacto negativo de uma recusa é prioritária para os falantes de chinês, os falantes nativos de português europeu tendem a adotar uma comunicação mais direta. Essa observação complementa os achados de Wierzbicka (1991) sobre a assertividade nas interações entre falantes de línguas de baixo contexto, e evidencia uma diferença cultural significativa no uso da explicação.

O presente estudo revela que a FR da estratégia não difere significativamente entre os NPs e NCs em situações de convites, corroborando Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990), que observaram maior flexibilidade estratégica em contextos sociais neutros. Contudo, em situações de pedidos e ofertas, a maior FR dos NCs indica uma sensibilidade cultural às implicações sociais de um ato de recusa, que é mais pronunciada do que anteriormente reconhecido em pesquisas como as de Zhang (1995) sobre a comunicação chinesa. Isso implica uma nova camada de entendimento sobre como os ACPs, por meio da transferência pragmática (TP), transportam normas de cortesia da sua língua materna para o língua-alvo, complementando os achados de Kasper e Rose (2002) sobre a complexidade da TP em contextos de segunda língua.

A dimensão de distância social (DS) mostra que todos os grupos tendem a usar mais explicações em interações com interlocutores de maior poder (+D), apoiando as conclusões de Hofstede (1980) sobre hierarquias em culturas de alto poder a distância.

No entanto, a contribuição teórica deste estudo está em mostrar que essa tendência é ainda mais acentuada entre NCs e ACPs, sublinhando a forte influência das normas culturais chinesas em contextos hierárquicos. Embora os ACPs mostrem uma TP alinhada às normas chinesas, ainda há nuances na aquisição completa da competência pragmática na língua-alvo, conforme indicado por Barron (2003).

No que diz respeito ao estatuto social (ES), tanto os NPs quanto os NCs tendem a usar mais explicações quando o interlocutor tem um estatuto mais elevado ($L < I$), reforçando as observações de Scollon e Scollon (1995) sobre a polidez em interações interculturais. A evidência de que os ACPs demonstram uma TP com FRs semelhantes às dos NCs, especialmente entre os aprendentes mais avançados, oferece novas perspectivas sobre a complexidade da aquisição pragmática, sugerindo que a competência pragmática não é apenas uma questão de proficiência linguística, mas também de internalização de normas culturais - ainda que essa internalização seja incompleta, como indicado por House (2008).

Ao analisar as subcategorias de explicação, observa-se que, embora a explicação específica (EE) seja mais utilizada que a explicação vaga (EV) por todos os grupos, a maior frequência de EV entre os NPs sugere uma valorização da eficiência comunicativa em contextos de baixo contexto, como descrito por Gudykunst e Ting-Toomey (1988). Enquanto Gao (1998) destaca a preferência chinesa por explicações detalhadas para manter a harmonia, o estudo atual sugere que os NPs podem priorizar a clareza e a concisão em situações onde o risco de conflito é baixo, uma área menos explorada em estudos sobre o português europeu. A tendência dos ACPs de utilizar mais EE reflete sua TP, mas também aponta para a influência das normas culturais chinesas na formação de suas estratégias de cortesia na língua-alvo, expandindo os achados de Takahashi e Beebe (1993).

Finalmente, a análise da EE segundo DS e ES revela que a frequência de uso desta estratégia em interações com +D e com interlocutores de ES superior é consistente com a teoria de Goffman (1967) sobre a manutenção da face. No entanto, os dados dos ACPs sugerem que, embora estejam internalizando normas pragmáticas chinesas, ainda enfrentam desafios na plena aquisição da competência pragmática da língua-alvo. Isso oferece novas implicações teóricas - enquanto a transferência pragmática pode facilitar a adaptação cultural, também pode criar lacunas na comunicação intercultural, conforme evidenciado pelos resultados de Hassall (2001).

iii. Lamentação

Na análise da estratégia de lamentação, este estudo revela tanto convergências como divergências em relação aos resultados encontrados na literatura prévia sobre recusas em contextos multiculturais e multilíngues. A estratégia de lamentação, caracterizada pelo uso de expressões de tristeza, desculpas ou arrependimento, é amplamente reconhecida como uma ferramenta para mitigar o impacto de uma recusa, ajudando a manter a harmonia social.

Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990) identificaram a estratégia de lamentação como uma das estratégias mais frequentes no ato de recusa, usada para suavizar a negativa e minimizar possíveis ofensas. Essas conclusões encontram eco no presente estudo, no qual tanto os NPs quanto os NCs demonstram uma alta frequência no uso da lamentação, corroborando a sua universalidade em culturas que valorizam a cortesia e o respeito interpessoal.

No entanto, apesar das semelhanças observadas, este estudo destaca diferenças subtis, mas significativas, na aplicação da lamentação entre os dois grupos. Em linha com as conclusões de Blum-Kulka e Olshtain (1984), que sugerem que diferentes culturas podem aplicar estratégias pragmáticas semelhantes de maneiras distintas, verificou-se que os NPs utilizam a lamentação com uma frequência ligeiramente superior aos NCs. Esta diferença pode ser atribuída às expectativas culturais em Portugal, onde há uma tendência para oferecer explicações mais elaboradas e desculpas ao recusar, contrastando com a abordagem mais direta, embora educada, observada entre os NCs. Esta observação está em consonância com a teoria de Wierzbicka (2003), que destaca que as culturas ocidentais, como a portuguesa, tendem a preferir a comunicação explícita e direta, enquanto as culturas orientais, como a chinesa, privilegiam uma comunicação mais implícita e contextual.

A análise do desenvolvimento pragmático dos ACPs reflete padrões observados em estudos anteriores, como os de Bardovi-Harlig (2001), que indicam que à medida que os aprendentes avançam nos seus estudos, começam a adquirir não apenas a gramática e o vocabulário da língua-alvo, mas também as suas normas pragmáticas. No presente estudo, a crescente frequência de uso da lamentação pelos ACPs, à medida que avançam nos seus níveis de proficiência, demonstra um progresso na aquisição da competência pragmática, alinhando-se aos padrões dos NPs. Este achado reforça as conclusões de

Kasper e Rose (2002), que apontam a competência pragmática como um componente essencial na aprendizagem de uma segunda língua.

Contudo, o estudo também revela uma diferença significativa no contexto de utilização da lamentação entre NPs e NCs, corroborando a teoria de House e Kasper (1981) sobre culturas de alto e baixo contexto. Enquanto os NPs, representando uma cultura de baixo contexto, tendem a usar lamentações de forma mais explícita, os NCs, pertencentes a uma cultura de alto contexto, dependem mais da compreensão implícita e contextual, utilizando a lamentação com menor frequência. Este padrão cultural, observado também nos presentes resultados, reflete uma diferença na maneira como as duas culturas abordam a preservação da face e a mitigação das recusas, conceitos centrais na teoria da cortesia de Brown e Levinson (1987).

O presente estudo, ao comparar a utilização da estratégia de lamentação entre NPs, NCs e ACPs, oferece uma contribuição significativa para a compreensão das estratégias pragmáticas em contextos interculturais. Embora a lamentação seja uma estratégia comum a ambas as culturas, as diferenças de frequência e contexto de utilização revelam variações culturais importantes que influenciam a maneira como as recusas são realizadas. Além disso, o desenvolvimento pragmático dos ACPs, ao longo do seu nível de proficiência linguística, mostra uma tendência de aproximação aos padrões dos NPs, ainda que com algumas dificuldades em equilibrar o uso da lamentação, especialmente nos níveis mais avançados, sugerindo que o processo de aquisição pragmática não é linear e pode envolver ajustes contínuos.

iv. Agradecimento

Na análise da estratégia de agradecimento, observamos um padrão culturalmente distinto entre os NPs, NCs e ACPs dos três níveis. Esta seção compara os nossos resultados com a literatura existente e explora as implicações teóricas dessas descobertas para a competência pragmática e intercultural.

Os dados deste estudo revelam que os NPs utilizam a estratégia de agradecimento com muito mais frequência (12,9%) em comparação com os NCs (2,6%). Esta diferença substancial está alinhada com a literatura existente sobre a prática de agradecimento em culturas ocidentais e orientais. Estudos como os de Márquez-Reiter (2000) sugerem que, em culturas ocidentais, o agradecimento é uma estratégia comum para suavizar recusas, refletindo uma valorização da cortesia e da manutenção de boas relações interpessoais.

Em contraste, Gu (1990) aponta que em muitas culturas asiáticas, o uso do agradecimento pode ser menos frequente em recusas, preferindo-se outras estratégias para evitar prolongar uma interação negativa ou conflito direto.

A diferença no uso do agradecimento pode ser atribuída a variações nos valores culturais subjacentes. A cultura portuguesa, mais individualista, enfatiza a expressão explícita de sentimentos e a manutenção de uma imagem positiva através de atos de cortesia como o agradecimento. Por outro lado, a cultura chinesa, mais coletivista, valoriza a harmonia social e pode optar por estratégias que minimizam a exposição direta ao conflito ou à negativa (Spencer-Oatey, 2008).

Os dados mostram que os ACPs demonstram um desenvolvimento pragmático ao longo da sua aprendizagem, com uma tendência crescente para usar o agradecimento de maneira mais próxima aos NPs à medida que avançam nos níveis de proficiência. No grupo ACP3, a utilização do agradecimento atinge 2,2%, aproximando-se dos 4% observados entre os NPs. Isso reflete a Teoria da Acomodação Comunicativa (Giles *et al.*, 1991), que advoga que os aprendentes ajustam as suas práticas comunicativas para se alinharem com as normas culturais da língua-alvo. Os ACPs, ao interagirem com falantes nativos de português, estão internalizando gradualmente as normas pragmáticas associadas ao uso do agradecimento, embora ainda apresentem algumas diferenças significativas.

No entanto, a diferença persistente na frequência de uso entre ACPs e NPs pode ser atribuída à transferência pragmática da L1, como sugerido por Kasper e Blum-Kulka (1993). Os aprendentes tendem a transferir as normas de sua língua materna para a língua estrangeira, o que pode explicar a utilização relativamente baixa do agradecimento entre os ACPs em comparação com os NPs.

A análise também revela que tanto NPs quanto NCs utilizam a estratégia de agradecimento mais frequentemente em contextos de ofertas, o que é consistente com a literatura que sugere que ofertas, por envolverem uma dádiva, frequentemente requerem um reconhecimento explícito (Brown & Levinson, 1987). No entanto, a discrepância na frequência de uso entre NPs e NCs é notável, com os NPs utilizando o agradecimento em 1,8% das recusas a ofertas, enquanto os NCs o fazem apenas em 0,4%. Essa diferença pode refletir percepções culturais divergentes sobre a necessidade de expressar gratidão em contextos de recusa. Para os NPs, a ausência de agradecimento pode ser interpretada

como falta de cortesia, enquanto os NCs podem preferir outras estratégias de mitigação como explicações ou lamentações.

Finalmente, os resultados indicam que, embora os ACPs façam progressos no desenvolvimento pragmático, há uma necessidade contínua de refinamento. A discrepância na utilização do agradecimento sugere que a transferência pragmática da L1 pode ter impactos na adaptação às normas culturais da L2, um fenômeno que deve ser abordado em contextos de ensino de línguas.

7.2.2 Frequência segundo as Situações

Nesta secção, trata-se da relação entre a proficiência linguística dos ACPs e a ocorrência da TP nas quatro situações (*i.e.*, pedidos, convites, ofertas e sugestões). A discussão que se segue baseia-se na análise efetuada na secção 6.2.3 do Capítulo 6. Neste sentido, apenas são considerados os casos em que ocorreu uma lacuna aparente na frequência de utilização entre os NPs e os NCs e uma TP distintiva nos resultados dos ACPs.

i. Pedidos

A análise das estratégias de recusa na situação de pedidos revela padrões distintos entre os grupos de falantes (NPs, NCs e três níveis dos ACPs), refletindo tanto diferenças culturais quanto o impacto da proficiência linguística e da transferência pragmática. Esta secção discute as principais conclusões para as recusas em pedidos, comparando-as com os achados de pesquisas anteriores sobre recusas em diferentes línguas e destacando as suas implicações teóricas e pedagógicas no contexto específico de pedidos.

Os dados mostram que os NPs tendem a usar Recusa Direta (RD) com maior frequência ao responder a pedidos, enquanto os NCs e ACPs demonstram preferência por estratégias indiretas, como explicação e lamentação. Estes resultados são consistentes com estudos anteriores, como o de Félix-Brasdefer (2003), que revelou que falantes de espanhol e inglês americano também diferem na sua abordagem para recusar pedidos, sendo os falantes de inglês mais diretos. A comunicação direta e assertiva em situações de recusa de pedidos está associada a culturas de orientação individualista, como é o caso de muitos países ocidentais (Hofstede, 2001), onde o foco está na clareza e na eficácia da comunicação.

Por outro lado, os NCs e ACPs demonstram um estilo mais indireto, refletindo os valores coletivistas predominantes na cultura chinesa, onde a manutenção da harmonia social é essencial. O uso de estratégias como a explicação ao recusar pedidos sugere uma tentativa de suavizar o impacto negativo da recusa e de minimizar a ameaça à face do interlocutor. Isso está em linha com a teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), que argumenta que falantes de culturas coletivistas tendem a empregar estratégias que preservam as relações interpessoais e evitam confrontos diretos, especialmente em situações delicadas como a recusa de um pedido.

A análise do comportamento dos ACPs revela que, apesar de aumentarem em proficiência linguística, eles ainda mostram evidências de transferência pragmática (TP) da LMC para o português. Esta TP é particularmente visível no uso frequente da estratégia de explicação ao recusar pedidos, com os ACP3s, de nível mais avançado, a usar esta estratégia até com mais frequência do que os NCs. Esses dados sugerem que a TP não diminui linearmente com o aumento da proficiência, como também discutido por Takahashi e Beebe (1987), que observaram a TP negativa em aprendentes japoneses de inglês ao realizar recusas.

Além disso, embora os ACPs avancem em termos de competência linguística, ainda há uma lacuna significativa em relação ao uso da RD, especialmente quando comparados aos NPs. Este resultado apoia a ideia de que a competência pragmática, que envolve o uso apropriado de atos de fala em contextos específicos, não se desenvolve necessariamente em paralelo à competência linguística, conforme argumentado por Bardovi-Harlig (1999b). Mesmo ACPs avançados tendem a seguir normas pragmáticas da língua materna, como o uso de estratégias indiretas e mitigadoras, especialmente ao recusar pedidos, onde a sensibilidade cultural é crucial.

Vários estudos transversais sobre recusa de pedidos em diferentes línguas corroboram os resultados encontrados nesta investigação. Por exemplo, Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990) descobriram que falantes nativos de japonês recusam pedidos de maneira mais indireta e polida do que falantes nativos de inglês, que tendem a ser mais diretos. De forma semelhante, Al-Issa (2003) constatou que falantes árabes preferem recusar pedidos com justificativas e expressões de respeito para suavizar a recusa. Esses achados indicam que a recusa de pedidos é frequentemente uma ação comunicativa sensível, na qual a cultura desempenha um papel importante na escolha da estratégia.

Aliás, as diferenças de frequência e preferência nas estratégias de recusa entre os grupos de NPs e NCs nesta investigação são paralelas às observações de Félix-Brasdefer (2003), que constatou que falantes de espanhol usam mais explicações e expressões de arrependimento ao recusar pedidos, em comparação com falantes de inglês. O estudo atual, portanto, contribui para uma compreensão mais ampla das práticas de recusa em contextos de pedidos, fornecendo evidências adicionais das influências culturais e pragmáticas em situações específicas.

Os resultados deste estudo em relação às recusas de pedidos oferecem várias implicações teóricas. Primeiro, eles reforçam a influência substancial da cultura nas escolhas pragmáticas dos falantes ao recusar pedidos. A preferência por recusas diretas ou indiretas está diretamente relacionada a valores culturais subjacentes, como individualismo *versus* coletivismo (Hofstede, 2001). Em culturas coletivistas, como a chinesa, a manutenção da harmonia interpessoal em situações de recusa de pedidos é crucial, o que explica o uso frequente de explicações e estratégias mitigadoras para suavizar o impacto negativo de uma recusa.

Segundo, os dados revelam o papel significativo da transferência pragmática no desempenho dos ACPs ao recusar pedidos. Mesmo com o aumento da proficiência linguística, os ACPs continuam a aplicar normas pragmáticas da língua materna, demonstrando que a competência pragmática não é adquirida automaticamente com a competência linguística. Esse fenômeno destaca a importância de focar no desenvolvimento da competência pragmática em contextos de ensino de línguas, particularmente ao lidar com situações de pedidos, que podem envolver questões delicadas de cortesia e respeito.

Terceiro, as variáveis de DS e ES exercem uma influência significativa sobre as estratégias de recusa em situações de pedidos. Os NPs tendem a usar RD em situações de baixa DS e ES igual ou inferior, mas adotam estratégias indiretas quando essas variáveis aumentam. Os NCs e ACPs, por outro lado, preferem estratégias mais indiretas, especialmente em situações de alta DS ou ES superior, refletindo valores culturais coletivistas e a importância de manter a harmonia social. Esses resultados destacam a importância de considerar variáveis sociais ao analisar atos de fala e têm implicações importantes para o ensino de língua e pragmática.

As implicações pedagógicas desses achados são igualmente relevantes. O uso de recusas diretas *versus* recusas indiretas em pedidos varia significativamente entre culturas, e é crucial que os aprendentes chineses de PLE estejam cientes dessas diferenças para evitar mal-entendidos interculturais. Incorporar atividades de consciencialização pragmática no ensino de línguas pode ajudar os estudantes a reconhecer quando e como utilizar estratégias de recusa apropriadas em situações de pedidos (Ishihara & Cohen, 2010).

ii. Convites

Os resultados mostram que, nas situações de convite, a estratégia mais utilizada por todos os grupos é a de explicação, com uma frequência bastante uniforme. No entanto, as estratégias de recusa direta (RD), agradecimento e formas de tratamento (FTs) mostraram variações marcantes entre os grupos, sugerindo diferenças pragmáticas culturais e transferências linguísticas.

No caso da RD, os NPs utilizam essa estratégia com mais frequência do que os NCs e ACPs. Especificamente, a frequência relativa (FR) dos NPs para RD é de 2, enquanto para os NCs é apenas de 1. Entre os ACPs, observa-se uma clara influência da LMC, com uma FR mais próxima dos NCs. Este padrão reflete a transferência pragmática negativa, em que os ACPs, especialmente em níveis mais baixos de proficiência, hesitam em usar RD devido à sua baixa frequência na cultura chinesa.

A estratégia de agradecimento, por outro lado, é utilizada com mais frequência pelos NPs em comparação com os NCs. A FR de agradecimento dos NPs é cinco vezes maior que a dos NCs (1,1 para 0,2). No caso dos ACPs, vemos uma evolução pragmática, especialmente nos ACP3s, cuja FR é significativamente maior do que nos níveis inferiores de proficiência, o que indica que o contato prolongado com a língua-alvo facilita o desenvolvimento da competência pragmática nesse aspeto.

A análise dos resultados desta investigação revela semelhanças e diferenças quando comparados a outros estudos sobre o ato de recusa em situações de convites. Em particular, o estudo de Félix-Brasdefer (2003) sobre recusas em espanhol e inglês é relevante. Félix-Brasdefer analisou como falantes nativos de espanhol e aprendentes de espanhol como segunda língua recusavam convites, mostrando que, em ambas as culturas, a estratégia de explicação também era a mais usada, assim como observado na presente investigação com falantes nativos de português e aprendentes de português. Tanto os

falantes de espanhol quanto os de português parecem utilizar explicações detalhadas para suavizar a recusa em situações de convites, refletindo uma preocupação com a manutenção da face do interlocutor.

No entanto, Félix-Brasdefer (2003) também encontrou diferenças entre os grupos na frequência de uso de estratégias de lamentação. Embora a lamentação seja comum tanto em espanhol quanto em português, no estudo com falantes de espanhol, a lamentação foi utilizada com mais frequência por falantes nativos do que por aprendentes de espanhol. Este padrão difere dos resultados desta investigação, em que não se verificaram grandes diferenças entre os NPs e os NCs quanto à lamentação, sendo esta uma das estratégias mais comum em ambos os grupos. Isso sugere que a lamentação pode ser uma estratégia pragmática mais amplamente utilizada em culturas coletivistas, como a portuguesa e a chinesa, onde a preservação das relações sociais é fortemente valorizada.

Outro estudo relevante é o de Nelson *et al.* (2002), que comparou as recusas de convites entre falantes de árabe e inglês. Os autores observaram que os falantes de árabe, semelhantes aos NCs nesta investigação, preferiam usar explicações e evitaram RD nas suas interações, especialmente quando a distância social (DS) entre os interlocutores era menor. Esse padrão alinha-se com os resultados observados nesta investigação entre os NCs e os ACPs, que também tendem a evitar RD em situações de convites, possivelmente devido a normas culturais que desincentivam a recusa direta para não romper a harmonia social.

Por outro lado, um estudo mais recente de Barron (2003), que examinou recusas entre falantes de alemão e inglês, mostrou que os falantes nativos de alemão eram mais diretos ao recusar convites, utilizando RD com maior frequência do que falantes nativos de inglês. Esse contraste com os resultados da presente investigação, em que os NPs usam RD mais do que os NCs, destaca a diversidade pragmática entre as línguas europeias, sugerindo que, no português, a recusa direta é mais comum em comparação com outras culturas, como a alemã.

Além disso, o estudo de Kwon (2004) sobre recusas de convites entre falantes de coreano e inglês forneceu *insights* importantes sobre como aprendentes de uma língua estrangeira tendem a transferir estratégias pragmáticas da sua língua materna para a língua-alvo. Kwon observou que aprendentes de inglês utilizavam estratégias mais diretas do que os falantes nativos de coreano, um comportamento que espelha os resultados dos

ACPs nesta investigação, especialmente no uso de RD, cuja influência da LMC dos NCs ainda é perceptível, mesmo entre aprendentes avançados de português.

Os estudos anteriores também corroboram a importância da transferência pragmática (TP) no ato de recusa. No estudo de Kasper e Rose (2002), por exemplo, os autores destacam que a transferência pragmática é mais evidente em aprendentes com menor proficiência linguística, o que também é observado na presente investigação. Os ACP1s e ACP2s demonstram hesitação em usar RD, assim como observado em outros estudos que investigam TP em contextos de aprendizagem de segundas línguas. À medida que os aprendentes avançam, como é o caso dos ACP3s, eles começam a adquirir maior sensibilidade pragmática e a usar mais adequadamente estratégias como agradecimento, uma evolução que também foi observada em Barron (2003).

Esses resultados têm implicações importantes tanto para a teoria quanto para a prática pedagógica. Do ponto de vista teórico, a transferência pragmática observada nesta investigação, alinhada com os achados de Kasper e Rose (2002) e Kwon (2004), sugere que aprendentes de uma língua estrangeira tendem a reproduzir padrões de comportamento pragmático de sua língua materna, especialmente em situações de maior carga social, como os convites. Esse comportamento pode ser atribuído à familiaridade cultural e ao desejo de evitar erros ou confrontos, o que leva os aprendentes a usar estratégias mais “seguras” da sua LMC.

Pedagogicamente, os resultados sugerem que o ensino de português como língua estrangeira deve incluir um foco explícito no uso pragmático de estratégias de recusa, especialmente no que diz respeito ao uso de RD. Como apontado por Kasper e Rose (2001), atividades pedagógicas que envolvam práticas comunicativas reais e simulações podem ajudar os aprendentes a desenvolver uma maior sensibilidade para as normas pragmáticas da língua-alvo. Por exemplo, no caso de convites, seria útil treinar os ACPs para usar RD de maneira apropriada em contextos culturais portugueses, considerando a relação entre DS e ES. Tais práticas poderiam reduzir a TP negativa e melhorar a competência pragmática dos aprendentes.

iii. Ofertas

Com base na análise fornecida sobre as estratégias de recusa utilizadas na situação de ofertas pelos cinco grupos de participantes, a discussão dos resultados revela conclusões sobre as escolhas estratégicas de cada grupo, bem como uma comparação com

estudos anteriores que investigam recusas em ofertas. Além disso, podemos destacar implicações teóricas e pedagógicas.

A análise evidencia que, na situação de ofertas, os NPs, NCs e ACPs recorrem principalmente às estratégias de RD e explicação, com variações significativas no uso de agradecimento e atenuação. Embora essas estratégias sejam frequentemente utilizadas por todos os grupos, a frequência de uso varia, revelando padrões culturais e linguísticos específicos.

Baseando-nos na frequência calculada desta investigação, os NPs usaram mais as estratégias de RD, agradecimento e atenuação do que os NCs e por outro lado, os NCs usaram mais a estratégia de explicação do que NPs. A conclusão é basicamente consistente com alguns estudos anteriores. Por exemplo, Nelson *et al.* (1998) estudaram recusas de ofertas entre árabes e americanos e observaram que, nas interações árabes, há uma tendência a utilizar explicações e recusas mais diretas, enquanto os americanos usam frequentemente estratégias de agradecimento e atenuação. Nesta investigação, há uma menor frequência RD dos NCs em comparação com os NPs, o que indica que os NCs tendem a ser menos diretos ao recusar uma oferta, alinhando-se com culturas onde a hierarquia e a harmonia são essenciais. Chen, Ye e Zhang (1995) investigaram as recusas em ofertas na China e descobriram que os chineses muitas vezes recusam ofertas com uma justificativa ou explicação, evitando a recusa direta como uma forma de preservar a relação, o que também é claramente evidenciado nos dados desta investigação.

Aliás, as conclusões, nesta investigação, sobre a frequência de utilização da estratégia de agradecimento claramente mais baixa nos NCs contribui para a literatura do ato de recusa em chinês, dado que ainda foi pouco abordada anteriormente por outros estudos. A visão sobre obrigação e reciprocidade pode possivelmente explicar por que os falantes nativos de chinês tendem a agradecer menos que os portugueses ao recusar uma oferta. Na cultura chinesa, há uma forte expectativa de reciprocidade em relação a ofertas e favores, o que significa que aceitar ou recusar uma oferta muitas vezes carrega implicações de dever ou retribuição futura. Assim, recusar uma oferta sem agradecer pode evitar criar um senso de obrigação excessiva ou constrangimento. A falta de agradecimento explícito pode, paradoxalmente, ser uma forma de minimizar a obrigação e evitar desconforto. Isso relaciona-se com a teoria do “mianzi” (face) em culturas asiáticas, como discutido por Brown e Levinson (1987), em que a manutenção da face e da harmonia interpessoal é crucial, o que pode reduzir o uso de agradecimentos explícitos.

Quanto à relação entre a proficiência linguística e a ocorrência de TP, na situação de pedidos desta investigação, o comportamento da frequência de utilização das estratégias de recusa dos ACPs mostra uma óbvia TP da LMC. O único desenvolvimento pragmático ocorreu na utilização de agradecimento, mas ainda existe bastante lacuna entre a FR dos ACPs e a dos NPs. O resultado implica que os aprendentes de PLE, mesmo os avançados, não usaram suficientemente a língua em contextos autênticos, bem como não possuem ainda uma completa consciência pragmática sobre as normas típicas do ato de recusa na situação de ofertas da língua-alvo. Por causa disso, os ACPs dependeram imensamente as normas da LMC e a FR das suas estratégias utilizadas prova uma semelhança de alto nível com os NCs.

Em resumo, embora os ACPs mostrem uma clara TP em estratégias como RD e explicação, há também evidências de desenvolvimento pragmático, especialmente no uso de agradecimento. A relação entre proficiência linguística e competência pragmática é complexa e nem sempre linear, como demonstrado pelas variações na utilização de atenuação. Esses achados oferecem importantes implicações pedagógicas e teóricas, sugerindo que o ensino da competência pragmática deve focar na frequência de estratégias para ajudar os aprendentes chineses de PLE a se aproximarem mais dos padrões da língua-alvo.

iv. Sugestões

A análise dos dados sobre as estratégias de recusa na situação de sugestões revela diferenças significativas entre os NPs, NCs e três níveis dos ACPs especialmente na frequência de utilização nas estratégias de RD, agradecimento e opiniões positivas. Com base na frequência observada, foram identificadas algumas tendências importantes que merecem destaque, comparando-se os resultados com estudos anteriores, principalmente aqueles focados na recusa em situações de sugestões. Além disso, as implicações teóricas dessas descobertas fornecem novas perspectivas sobre a relação entre a competência linguística e pragmática.

Teoricamente, esta investigação contribui para o campo do estudo pragmático, particularmente no que diz respeito à recusa em sugestões, ao fornecer novos dados sobre como diferentes culturas utilizam estratégias distintas para realizar esse ato. Enquanto a maioria dos estudos anteriores se concentrou em recusas em contextos como pedidos ou ofertas, este estudo amplia o escopo ao focar em sugestões, uma área menos explorada.

Uma contribuição significativa desta pesquisa é a observação de que os NCs utilizam menos agradecimentos nas recusas de sugestões, preferindo expressar o seu apreço através de opiniões positivas. Esta tendência cultural oferece uma nova perspectiva sobre a cortesia do ato de recusa na situação de sugestões em chinês e desafia a ideia generalizada de que o agradecimento é sempre uma estratégia essencial de mitigação em recusas.

Na relação entre a proficiência e a TP, os dados revelam uma clara diferença nas estratégias de recusa entre os ACPs de diferentes níveis. No caso da estratégia de recusa direta (RD), observa-se que, com o aumento da proficiência linguística, os ACPs tendem a usar mais frequentemente essa estratégia, aproximando-se dos padrões dos NPs. Entretanto, nas estratégias de agradecimento e opiniões positivas, a situação é inversa. Embora os ACP3s apresentem um desenvolvimento pragmático em certas áreas, o uso do agradecimento é muito menos frequente entre os ACP3s do que entre os NPs. Ao mesmo tempo, os ACP3s apresentam um aumento no uso de opiniões positivas, uma estratégia que se alinha mais aos padrões dos NCs do que aos dos NPs. Isso sugere que, à medida que os ACPs se tornam mais proficientes, ocorre uma transferência pragmática mais pronunciada da LMC em certas áreas, como o uso de opiniões positivas em vez de agradecimento.

Essa transferência pragmática persistente pode ser explicada por dois fatores principais. Primeiro, a TP negativa ocorre quando os aprendentes aplicam padrões pragmáticos de sua língua materna à língua-alvo, muitas vezes de forma inconsciente. Estudos como os de Kasper e Blum-Kulka (1993) sugerem que, em interações que envolvem atos de recusa, a transferência pragmática é comum, pois envolve normas culturais profundamente enraizadas sobre polidez e mitigação. No caso dos ACPs, as normas pragmáticas do chinês, que tendem a minimizar o uso de agradecimentos explícitos, continuam a influenciar suas escolhas, mesmo quando sua competência linguística aumenta.

Em segundo lugar, a complexidade da aquisição pragmática também desempenha um papel crucial. Bardovi-Harlig (2001) argumenta que, embora os aprendentes possam desenvolver rapidamente a sua competência linguística, a aquisição de competências pragmáticas requer uma exposição mais longa e variada a contextos sociais e culturais da LA. Isso pode explicar por que os ACPs mais avançados continuam a demonstrar TP em estratégias como agradecimento e opiniões positivas, mesmo sendo linguisticamente

competentes. A competência pragmática, sendo mais dependente de normas culturais e interações sociais específicas, é adquirida de maneira mais gradual e pode ser afetada por hábitos profundamente internalizados da LMC.

Ao comparar os resultados desta investigação com estudos anteriores, é possível identificar semelhanças e divergências na forma como a transferência pragmática se manifesta. Felix-Brasdefer (2008), ao analisar o ato de recusa entre falantes de espanhol e inglês, sugere que a transferência pragmática tende a ocorrer com mais frequência em níveis intermediários de proficiência, quando os aprendentes têm um conhecimento suficiente da língua-alvo para comunicar, mas ainda dependem de estratégias da língua materna para mitigar ou justificar atos de fala socialmente delicados, como a recusa. No entanto, os resultados dos ACP3s, nesta investigação, sugerem que a TP pode persistir mesmo em níveis avançados, particularmente em áreas pragmáticas como agradecimento e opiniões positivas.

Além disso, Blum-Kulka e Olshtain (1986) afirmam que, em contextos de alta distância de poder ou alta formalidade, os aprendentes tendem a mostrar mais TP. O facto de os NCs e ACPs usarem mais frequentemente opiniões positivas ao recusar sugestões pode refletir essa tendência, já que a cultura chinesa enfatiza a mitigação através de elogios e apreciações para suavizar recusas, especialmente em contextos formais ou de alta consideração social. Os ACP3s, apesar de serem linguisticamente mais competentes, ainda recorrem a esses padrões culturais em suas recusas, demonstrando a influência contínua da LMC.

Concluindo, a análise das estratégias de recusa na situação de sugestões revela diferenças marcantes entre os cinco grupos de participantes, tanto na escolha quanto na frequência de uso das estratégias. Enquanto os NPs utilizam mais frequentemente agradecimento e RD, os NCs tendem a recorrer mais a opiniões positivas. Os ACPs, por sua vez, mostram um desenvolvimento pragmático, mas também uma persistente TP de normas da LMC, particularmente em relação ao uso de agradecimento e opiniões positivas. Estes resultados oferecem novas direções para a investigação da relação entre competência linguística e pragmática, bem como para o estudo intercultural das recusas em situações de sugestões.

7.2.3 Frequência segundo as Variáveis Sociais

A nossa investigação divide os itens da TCD, além das quatro situações, em duas dimensões de variáveis sociais – distância social (DS) e estatuto social (ES). Beebe e Takahashi (1989) mencionam que se acredita geralmente que os japoneses são extremamente sensíveis ao estatuto. Por exemplo, nesta investigação, os sujeitos japoneses são particularmente sensíveis ao interlocutor com um estatuto mais alto (*i.e.*, L<I) e mais baixo (*i.e.*, L>I). Atendendo a que a China também é um país da Ásia Oriental, importa-nos verificar se os falantes nativos de chinês, neste estudo, apresentam normas similares como às constatadas por Beebe e Takahashi.

Esta secção apresenta e discute principalmente a diferença pragmática entre os NPs e os NCs na escolha e na frequência de utilização as estratégias conforme as várias variáveis sociais. Ademais, podemos verificar nesta secção se os ACPs mostram a sua consciência pragmática nos pontos diferentes entre os NPs e os NCs e se os aprendentes avançados na proficiência linguística possuem um melhor comportamento pragmático do que os aprendentes básicos.

i. Distância social

Na situação em que a DS do interlocutor é mais distante (+D), observamos que os NPs utilizam predominantemente as estratégias de RD, lamentação e agradecimento com maior frequência do que os NCs. Os ACPs, especialmente os mais avançados (ACP2s e ACP3s), aproximam-se dos NCs na frequência de uso de algumas estratégias, mas ainda mantêm certos traços pragmáticos de sua língua materna (LMC). Isso é notável na utilização da RD e do agradecimento, em que os ACPs apresentam um padrão de comportamento que reflete a TP da LMC.

Comparando com estudos anteriores, como o de Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990) sobre a recusa em inglês e japonês e o de Chen (1996) sobre recusa em chinês, notamos que a DS afeta significativamente a escolha das estratégias. Beebe *et al.* já demonstravam que a RD é mais comum em contextos com interlocutores de maior distância social, especialmente em culturas mais diretas como a americana. No entanto, culturas mais orientadas para a cortesia, como a japonesa e a chinesa, tendem a utilizar explicações e atenuações para manter a harmonia. O mesmo padrão é observado aqui entre os NCs e os ACPs, com uma menor frequência de RD, enquanto os NPs preferem a RD mesmo com interlocutores de +D.

No contexto de -D (distância social próxima), todos os grupos, incluindo os três níveis dos ACPs, utilizam a RD com mais frequência, o que corrobora com o padrão identificado por Chen (1996), em que a recusa direta é menos evitada quando há intimidade ou proximidade social. A explicação, uma estratégia indireta, é também preferida pelos ACPs e NCs, o que reflete o desejo de evitar confronto e preservar a face do interlocutor em contextos mais próximos.

No entanto, os resultados desta investigação também sugerem que a TP da L1 (chinês) ainda desempenha um papel significativo, mesmo entre os aprendentes mais avançados. Na verdade, à frequência de utilização das estratégias que existem bastante distinção entre os NPs e os NCs (*e.g.*, RD e explicação), o comportamento dos ACP3s foi relativamente pior do que os ACP1s e ACP2s com a sua FR mais aproximada à dos NCs. Isso contraria parcialmente os achados de Bardovi-Harlig (2001), que sugere que a transferência pragmática tende a diminuir em fases mais avançadas de aquisição da L2. Embora os ACPs tenham adotado as estratégias de recusa dos NPs em muitos contextos, o comportamento pragmático dos aprendentes mostrou-se mais próximo ao dos NCs, especialmente em situações que envolvem maior distância social (D+). Este resultado, portanto, propõe uma nova perspectiva sobre o impacto contínuo da TP, ao desafiar a noção de que a TP desaparece completamente à medida que a proficiência aumenta.

Comparado com Beebe, Takahashi e Uliss-Weltz (1990), que destacaram que aprendentes com maior competência linguística tendem a aproximar-se mais das normas da L2, este estudo sugere que essa convergência pode ser mitigada por fatores sociais, como a DS. Esta observação é inovadora, **pois aponta para que os aprendentes de línguas podem estar propensos a manter comportamentos pragmáticos baseados na sua L1 quando interagem com interlocutores de maior autoridade ou em situações de formalidade**, um fenómeno que não foi explorado profundamente por Kasper (1992) ou Blum-Kulka *et al.* (1989).

A DS, como variável sociopragmática, revelou-se central para a escolha de estratégias de recusa, o que também é corroborado por estudos como o de Félix-Brasdefer (2003), que aponta a importância do contexto social nas decisões pragmáticas. No entanto, o presente estudo amplia essa discussão ao sugerir que, em contextos de D+, a TP é mais provável, independentemente da proficiência dos aprendentes. Este achado não foi amplamente abordado anteriormente na literatura e sugere que o desenvolvimento da

competência pragmática não é completamente linear, como sugerido por Bardovi-Harlig (2001), mas é influenciado pela complexidade das relações sociais envolvidas.

ii. Estatuto social

As conclusões obtidas nesta secção, em comparação com estudos anteriores, oferecem *insights* valiosos sobre como o ES influencia o uso das estratégias de recusa e como a proficiência linguística dos ACPs afeta sua adequação pragmática.

Os dados mostram que os NPs tendem a empregar uma combinação mais variada e subtil de estratégias de recusa, adaptando-se ao ES e ao contexto da interação de maneira que os NCs não fazem com a mesma eficácia. As estratégias utilizadas pelos NPs geralmente envolvem uma maior sensibilidade às nuances sociais e ao contexto, refletindo um conhecimento mais avançado da pragmática do português. Em contraste, os NCs, embora capazes de empregar algumas das mesmas estratégias, mostram uma dependência maior de fórmulas fixas e uma menor adaptação às variáveis sociais como o ES.

A análise dos ACPs indica que há uma ocorrência significativa de TP, particularmente em contextos onde o ES do locutor é superior ($L>I$) e inferior ($L<I$) ao do interlocutor. O desenvolvimento pragmático dos ACPs pode ser observado na adaptação de estratégias que imitam a frequência dos NPs na utilização de certas estratégias (e.g., lamentação e agradecimento), mas com ajustes que ainda refletem a proficiência variável dos ACPs.

A comparação com estudos anteriores mostra que, enquanto a TP dos ACPs segue um padrão similar ao observado em aprendentes de outras línguas, há características distintivas no contexto do português. Estudos anteriores indicam que aprendentes de LE/L2 frequentemente demonstram uma adaptação gradual às normas pragmáticas da língua alvo (Taguchi, 2011), e o presente estudo confirma essa tendência. No entanto, os ACPs parecem enfrentar desafios particulares relacionados ao ES, refletindo uma adaptação menos fluida e uma dependência maior de estratégias de recusa que ainda são influenciadas por estruturas pragmáticas da L1 (Chen, 2018).

Um ponto de divergência importante é que, ao contrário de aprendentes de outras línguas, os ACPs mostram uma maior dificuldade em ajustar as suas estratégias de recusa quando o ES dos interlocutores não é igual ($L>I$ e $L<I$), nos quais existe uma óbvia

diferença na opção das estratégias principais de recusa entre os NPs e NCs. Devido à distinção na opção de estratégias utilizadas e à falta da instrução explícita no ensino/aprendizagem de PLE, o comportamento dos ACPs prova claramente uma correlação positiva entre a proficiência linguística e a ocorrência de TP.

Os resultados ressaltam a importância de abordar o ES de forma mais detalhada no ensino de LE/L2, especialmente em contextos onde a transferência pragmática pode interferir na comunicação eficaz. Estruturas de ensino que enfatizem a adaptação ao ES e a prática de estratégias de recusa em diferentes contextos sociais podem ajudar os aprendentes a melhorar a sua competência pragmática e a reduzir a ocorrência de TP negativa (Taguchi, 2011).

Em suma, as implicações teóricas desta investigação segundo as variáveis sociais (distância social e estatuto social) reforçam a importância de se considerar variáveis sociais, como a DS, no estudo da aquisição pragmática. Este estudo demonstra que, mesmo entre falantes avançados, a escolha de estratégias de recusa é modulada por fatores sociais que podem favorecer a continuidade da TP. Além disso, ao destacar a centralidade da DS, a pesquisa propõe que a competência pragmática deve ser vista não apenas como um reflexo da proficiência linguística, mas também como um reflexo da sensibilidade do aprendente às normas sociais e culturais da L1 e da L2.

7.3 Relação entre Proficiência e Transferência Pragmática no conteúdo de Estratégias de recusa

Esta secção aborda especificamente o conteúdo das estratégias de explicação, lamentação, atenuação, expressões doxais e alertas preventivos ao serviço da cortesia verbal e formas de tratamento e de cortesia utilizadas pelos ACPs, discutindo a relação entre a proficiência linguística e a frequência da ocorrência desta TP no conteúdo das estratégias.

7.3.1 Explicação

No item 2, que envolve o enunciado a um pedido de apontamentos de um colega que falta frequentemente às aulas, observamos diferenças notáveis na utilização da estratégia de explicação entre NPs e NCs. Os NPs tendem a utilizar mais frequentemente a **Explicação 1** (“Já não é a primeira vez”), enquanto os NCs preferem a **Explicação 2** (“Eu próprio(a) preciso de usar os apontamentos”) e a **Explicação 4** (“Já os emprestei a

outra pessoa”). Essas escolhas refletem uma tendência dos NPs a fornecer razões mais diretas e baseadas na verdade, enquanto os NCs tendem a usar explicações que protejam a face negativa do interlocutor, evitando críticas diretas.

A diferença na utilização das estratégias de explicação no item 2 entre NPs e NCs pode ser explicada com base em várias teorias e conceitos da pragmática e da sociolinguística. Primeiro, a teoria de cortesia de Brown e Levinson (1987) sugere que os indivíduos utilizam estratégias de cortesia a fim de proteger a face do interlocutor. A “face” é a imagem social que um indivíduo deseja projetar e que os outros reconhecem e respeitam. As estratégias de explicação escolhidas pelos NPs e pelos NCs podem ser vistas como uma forma de gerir essa face - os NPs tendem a usar explicações mais diretas e objetivas (como “Já não é a primeira vez”) que fornecem uma razão clara e baseada na verdade. Isso pode refletir uma expectativa cultural ou social de que a comunicação direta e honesta é valorizada e aceitável; os NCs, por outro lado, preferem explicações que minimizam a crítica direta e protegem a face negativa do interlocutor (como “Eu próprio(a) preciso de usar os apontamentos” ou “Já os emprestei à outra pessoa”), o que pode ser uma forma de evitar confrontos e preservar a harmonia social.

De acordo com a teoria da face proposta por Goffman (1967), os indivíduos mantêm e protegem a face social durante a interação. NPs e NCs podem escolher estratégias de explicação com base em como desejam manter a face tanto do interlocutor quanto a própria. No caso desta investigação, os NPs usaram uma explicação mais direta e explícita para expressar as suas necessidades ou frustrações, assumindo que o interlocutor pode lidar com a crítica direta ou a confrontação, enquanto os NCs escolheram as razões mais indiretas para evitar embaraço ou ofensa, preservando a face negativa do interlocutor e evitando a criação de conflitos.

Já na perspectiva da teoria da Acomodação Comunicativa de Giles *et al.* (1991), o locutor ajusta suas estratégias de comunicação para se adequar ao interlocutor e ao contexto. Essa acomodação pode ser influenciada por fatores sociais, como o estatuto social (ES) e a distância social (DS). Nesse caso, os NPs podem ser mais propensos a usar explicações diretas como forma de afirmar sua posição ou autoridade, especialmente em contextos onde a comunicação direta é considerada apropriada. E os NCs podem usar explicações mais indiretas para se alinhar com normas culturais que priorizam a evitação de conflitos e a manutenção da harmonia social, ajustando o seu comportamento para preservar a face do interlocutor. A ideia de que a escolha das explicações pode ser

influenciada pelas variáveis sociais também foi identificada na teoria da cortesia de Holmes (1995).

À análise das explicações no item 4, que envolve a recusa a um convite feito por um chefe, observamos que a estratégia de explicação é amplamente utilizada por todos os grupos. No entanto, a distribuição entre explicações vagas (EV) e específicas (EE) mostra diferenças significativas. Os NPs mostram uma preferência por explicações vagas, enquanto os NCs e os ACPs tendem a fornecer explicações mais específicas. Essa tendência pode ser explicada pela necessidade de os NPs protegerem a sua privacidade, enquanto os NCs e ACPs, procurando manter um tom mais respeitoso e cuidadoso, optam por explicações mais detalhadas. A preferência dos NPs por EVs, como “já tenho compromisso nesse dia”, reflete uma ênfase na privacidade pessoal e uma menor preocupação com a face do interlocutor, ao contrário dos NCs e ACPs que adotam uma abordagem mais detalhada e pessoal.

Essa preferência pelos NPs pode ser explicada com base na noção de privacidade e proteção da face negativa, proposta por Goffman (1967) e amplamente discutida em teorias sobre cortesia, como a de Brown e Levinson (1987). De acordo com essa abordagem, a face negativa refere-se ao desejo de autonomia e de evitar imposições. Assim, ao utilizar EV como “já tenho compromisso nesse dia”, os NPs protegem sua própria privacidade e evitam fornecer justificações que poderiam ser questionadas ou gerar pressão para reconsiderar. A utilização de EV serve também para manter a ambiguidade e a flexibilidade, o que pode reduzir o desconforto numa interação hierárquica, no caso do item 4, com o chefe (Brown & Levinson, 1987).

Por outro lado, os NCs demonstram uma tendência a fornecer explicações mais específicas e detalhadas, como “tenho um compromisso importante” ou “preciso cuidar de um assunto familiar”. Isso pode ser interpretado à luz das normas de cortesia do contexto chinês, em que a face positiva (*i.e.*, o desejo de ser apreciado e respeitado) assume maior importância nas interações formais e hierárquicas. Holmes (1995) observa que, em culturas orientais, é comum fornecer justificações mais detalhadas em situações formais, como forma de expressar respeito e consideração, especialmente em situações que envolvem figuras de autoridade. Assim, fornecer uma explicação específica pode ser uma forma de proteger a face positiva do interlocutor e garantir que a recusa não seja interpretada como falta de respeito ou de comprometimento (Gu, 1990).

Ao analisar o comportamento dos três níveis de ACPs na escolha das explicações nos itens 2 e 4, é fundamental considerar a relação entre a proficiência linguística e a transferência pragmática (TP). Nesta investigação, observamos que, tanto no item 2 quanto no item 4, o comportamento dos ACPs pode refletir uma TP considerável, e até mesmo uma transferência excessiva pragmática (TEP) da língua materna chinesa (LMC). A falta de desenvolvimento pragmático, mesmo entre os aprendentes avançados (ACP3s), pode estar relacionada ao fato de que o ensino/aprendizagem de PLE muitas vezes se concentra mais em aspectos gramaticais e vocabulares, enquanto a competência pragmática é menos enfatizada no ensino formal.

Pesquisas como as de Kasper e Blum-Kulka (1993) apontam que a TP é comum em aprendentes de uma L2, especialmente em contextos onde os aprendentes não têm muita exposição a interações autênticas na língua-alvo. Esse fenômeno de TP, em que os ACPs transferem padrões pragmáticos da LMC para o português, parece ser predominante mesmo em níveis avançados, como os ACP3s. Isso indica que, embora haja um domínio linguístico considerável (em termos de gramática e vocabulário), a competência pragmática, como a escolha de estratégias de recusa ou explicações, permanece ancorada nas normas da LMC.

Essa conclusão sugere que o desenvolvimento pragmático não ocorre necessariamente de maneira linear com o progresso linguístico, como defendido por Bardovi-Harlig (2001), que observou que o desenvolvimento da pragmática pode estagnar ou se desenvolver de maneira distinta do progresso linguístico. Portanto, a alta ocorrência de TP e TEP nos ACPs, mesmo nos mais avançados, pode indicar que o ensino de português como LE precisa incluir uma maior ênfase nas normas pragmáticas da LE para promover um desenvolvimento pragmático mais alinhado com os padrões dos NPs.

7.3.2 Lamentação

Com base nos dados da análise do conteúdo desta estratégia, é evidente que há diferenças notáveis na escolha de lamentações entre os NPs e NCs. Essas diferenças refletem influências culturais e pragmáticas distintas. Ao analisar os três tipos de lamentação (**Lamentação 1**: pedir desculpa; **Lamentação 2**: expressão de pena; **Lamentação 3**: uso combinado de ambas), podemos observar as seguintes variações:

Primeiro, tanto os NPs quanto os NCs preferem usar a **Lamentação 1**, com frequência relativa (FR) muito próximas, sugerindo que “pedir desculpa” é uma estratégia

bastante comum em ambas as culturas. Esta similaridade pode ser explicada pela natureza universal do pedido de desculpas em situações de recusa, um comportamento associado à atenuação da face negativa do interlocutor, conforme a teoria de Brown e Levinson (1987). No entanto, a leve diferença na frequência pode ser atribuída a diferentes normas culturais sobre a intensidade e frequência de desculpas em contextos sociais formais e informais.

No segundo lugar, os NPs usam **Lamentação 2** mais frequentemente do que os NCs. Esta discrepância pode estar relacionada com o facto de que, em português, expressar pena é uma maneira culturalmente aceitável de suavizar uma recusa. Estudos sobre a cortesia verbal em línguas latinas como o francês (Kerbrat-Orecchioni, 1994) e o espanhol (Haverkate, 1994) indicam que a ênfase na empatia e na consideração pelo outro é uma característica marcante. Em contraste, na cultura chinesa, a expressão direta de pena pode ser vista como menos relevante, uma vez que a comunicação indireta e a preservação da harmonia social são prioritárias (Gu, 1990).

Por último, a **Lamentação 3** é usada de forma mais frequente pelos NPs em comparação com os NCs. Isso pode refletir uma maior tendência entre os NPs de combinar estratégias como uma forma de intensificar a cortesia. Ao usar ambas as formas de lamentação, os NPs demonstram uma preocupação tanto com a imagem social do interlocutor quanto com a suavização da própria recusa, o que está em linha com a teoria da cortesia de Leech (1983), que sugere que os falantes tentam minimizar os danos interpessoais em situações de comunicação delicadas. Para os NCs, por sua vez, a comunicação combinada pode ser menos frequente devido à tendência da cultura chinesa de evitar a repetição de desculpas ou expressões (Gao & Ting-Toomey, 1998), buscando uma abordagem mais direta e concisa.

Além das teorias de Brown e Levinson (1987) e Leech (1983), a teoria da cortesia sociopragmática de Scollon e Scollon (1995) pode sustentar as conclusões sobre as diferenças na escolha de lamentações entre os NPs e NCs nesta investigação. Scollon e Scollon desenvolveram uma abordagem de cortesia centrada nas diferenças culturais e na noção de “face independente” (*independent face*) versus “face envolvente” (*involvement face*) (1995, p. 36-37). As culturas de face independente, como as ocidentais, priorizam a autonomia e a individualidade, o que pode explicar por que os NPs são mais propensos a usar **Lamentação 2** (expressão de pena) e **Lamentação 3** (combinação de desculpa e

pena). Nestas culturas, os falantes tentam suavizar a recusa com uma expressão de empatia, focando na relação interpessoal.

Em contraste, os NCs, inseridos numa cultura de face envolvente, priorizam a harmonia social e o respeito às hierarquias. Isso pode justificar o uso mais restrito de expressões de pena (**Lamentação 2**) e a preferência por desculpas diretas (**Lamentação 1**), já que essas culturas tendem a minimizar confrontos ou a exposição emocional excessiva. A combinação de lamentações (**Lamentação 3**), todavia, pode ser vista como um risco à face envolvente, já que demonstra uma forma mais aberta de envolvimento emocional.

Os dados desta investigação revelam que os ACPs, independentemente do nível de proficiência, demonstram uma clara transferência excessiva pragmática (TEP) nas suas escolhas de lamentações. Este fenómeno é evidente na preferência acentuada pelos ACPs por **Lamentação 1**, em comparação com os NPs e NCs, e na subutilização de **Lamentação 2** e **Lamentação 3**. Para entender este comportamento, é útil considerar o conceito de TEP e o seu impacto na competência pragmática dos aprendentes de LE.

A TEP ocorre quando aprendentes de LE aplicam regras ou padrões da sua língua materna (LMC) de maneira inadequada na língua-alvo (português), levando a um uso não nativo ou excessivo de certas estratégias pragmáticas. No caso dos ACPs, a alta frequência da Lamentação 1 reflete uma tentativa de manter a cortesia e a polidez, característica da sua língua materna, em que os pedidos de desculpas são frequentemente utilizados para suavizar interações e minimizar possíveis desentendimentos (Kecskés, 2008). A falta de desenvolvimento na utilização da Lamentação 2 e 3 sugere uma deficiência na adaptação às normas pragmáticas da língua-alvo, resultando na TEP.

Embora se esperasse que aprendentes avançados (ACP3s) demonstrassem um maior desenvolvimento pragmático e uma menor TEP, os dados mostram que mesmo esses aprendentes continuam a usar **Lamentação 1** de maneira excessiva e não mostram um aumento significativo na utilização da **Lamentação 2** e **3**. Isso pode ser explicado pelo facto de a TEP persistir apesar da proficiência linguística avançada, indicando que a consciência pragmática pode não se desenvolver proporcionalmente à competência linguística (Bardovi-Harlig & Dornyei, 1998).

Vários estudos fornecem um contexto para entender a TEP observada entre os ACPs. Kasper e Schmidt (1996) destacam que a transferência pragmática pode levar a

padrões de comunicação não nativos, enquanto Rose (2000) e Takahashi (2001) discutem como a falta de conscientização pragmática pode contribuir para a persistência da TEP. Beebe e Takahashi (1989) exploram como variações sociolinguísticas e transferência pragmática influenciam a interlândia, oferecendo uma base para interpretar o comportamento dos ACPs.

Em suma, a TEP observada nos ACPs na escolha de lamentações sugere uma necessidade contínua de desenvolvimento da competência pragmática, mesmo entre aprendentes avançados. A transferência excessiva de estratégias de **Lamentação 1**, juntamente com a subutilização de **Lamentação 2** e **3**, reflete uma persistência das normas culturais da LMC e destaca a importância de uma abordagem pedagógica que considere as diferenças culturais e promova uma maior consciência pragmática.

7.3.3 Atenuação, Expressões Doxais e Alertas Preventivos ao Serviço da Cortesia Verbal

Com base na análise fornecida, podemos observar que as estratégias de atenuação, expressões doxais e alertas preventivos desempenham papéis centrais no serviço da cortesia verbal em interações de recusa entre os grupos participantes (NPs, NCs e ACPs). A principal diferença está no conteúdo e na frequência de uso dessas estratégias, refletindo as normas culturais subjacentes a cada grupo.

No caso dos três tipos de atenuação, os NPs preferem utilizar a **Atenuação 2** (“Não se preocupe”), enquanto os NCs optaram por **Atenuação 3** (“Está tudo bem”) e **Atenuação 1** (“Não faz mal”). Isso sugere que os NPs tendem a demonstrar maior empatia pelo interlocutor, uma característica que reflete normas culturais latinas, em que a cortesia envolve um equilíbrio entre consideração pelo outro e a preservação da face negativa (Brown & Levinson, 1987). Em contrapartida, os NCs preferem uma abordagem mais direta e objetiva, característica da comunicação chinesa, que enfatiza a manutenção da harmonia social e evita o uso excessivo de desculpas ou justificativas repetitivas (Gu, 1990).

No que diz respeito às expressões doxais, os NPs demonstram uma frequência de uso significativamente maior, com expressões como “Acidentes acontecem” sendo comuns. Este tipo de mitigação reflete um padrão típico em culturas latinas, em que a desculpa é envolta em racionalizações ou observações generalizadas para suavizar o impacto do evento (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Por outro lado, os NCs preferiram utilizar

alertas preventivos, como “Preste atenção da próxima vez”, que, embora corteses, enfatizam a necessidade de cuidado futuro, sugerindo uma tendência à responsabilização, mesmo em contextos de desculpa.

Os resultados desta investigação são coerentes com os estudos anteriores sobre atenuação e cortesia verbal em culturas latinas e chinesas. A predominância da atenuação nos NPs, particularmente da **Atenuação 2**, é consistente com investigações anteriores que destacam o uso frequente de fórmulas como “Não se preocupe” e “Não faz mal” em interações sociais em português (Kerbrat-Orecchioni, 1994; Leech, 1983). No entanto, a frequência mais elevada de alertas preventivos nos NCs reflete o que já foi observado por autores como Scollon e Scollon (1995) e Wierzbicka (2003), que apontam para uma maior preocupação em evitar futuros lapsos em culturas de alta consideração coletiva, como a chinesa.

Por outro lado, a escolha pelas expressões doxais pelos NPs, com a função de desviar a culpa de maneira indireta, é menos frequente nos NCs, que se preferem uma abordagem mais factual e orientada para o futuro (Gu, 1990). A comparação com estudos prévios confirma que essas variações são intrinsecamente ligadas às normas culturais de cada grupo.

A análise dos ACPs revela uma clara transferência pragmática (TP) da língua materna chinesa (LMC) na escolha do conteúdo de atenuação. Todos os níveis de ACPs (ACP1s, ACP2s e ACP3s) demonstram uma transferência excessiva pragmática (TEP) na preferência por **Atenuação 1**, similar à preferência dos NCs, enquanto a utilização de **Atenuação 2**, predominante nos NPs, é muito menos comum entre os ACPs, indicando uma lacuna no desenvolvimento da competência pragmática. Mesmo os aprendentes avançados (ACP3s), que apresentam maior proficiência linguística, ainda não alcançam um padrão similar ao dos NPs na utilização da atenuação adequada ao contexto sociocultural da língua-alvo.

Todavia, é necessário destacar que os ACP3s demonstram alguns sinais de desenvolvimento pragmático. A frequência mais elevada de **Atenuação 2** entre os ACP3s (comparada aos ACP1s e ACP2s) sugere que, conforme os aprendentes avançam no domínio da língua-alvo, a sua consciência pragmática se expande, possibilitando uma maior sensibilidade às normas de cortesia da língua-alvo. No entanto, a persistência da

TEP indica que a LMC continua a ser uma influência dominante na formação de estratégias pragmáticas.

7.3.4 Formas de Tratamento e de Cortesia

Na secção 6.3.4, observamos que existe uma diferença marcante na utilização das formas de tratamento (FTs) entre os NPs e os NCs. De acordo com Blum-Kulka *et al.* (1989), as FTs desempenham um papel essencial na comunicação intercultural e frequentemente refletem normas sociais e hierarquias. A distinção observada no uso de “tia” pelos NCs e ACPs, em contraste com os termos “senhora” e “dona” preferidos pelos NPs, evidencia uma clara TP da LMC. Este resultado está de acordo com os resultados de Chen (1996), que destacou que os aprendentes de uma L2 tendem a transferir as normas pragmáticas da L1, especialmente em contextos de hierarquia social.

Além disso, no contexto L>I, como no caso do item 7 (pagamento do vaso partido), a utilização do termo “tia” pelos ACPs reflete uma forte TP negativa. Segundo Kasper e Rose (2002), tal TP ocorre quando os aprendentes ainda não adquiriram as normas pragmáticas da L2 e, portanto, recorrem às normas da L1, o que leva a mal-entendidos interculturais. A utilização do termo “tia” (em chinês, “阿姨”; pinyin: ā-yí), que é um marcador de respeito em contextos informais na cultura chinesa, mas que não tem o mesmo efeito no contexto português, confirma essa transferência cultural.

Em relação ao item 8, em que o locutor (professor) recusa a sugestão do estudante, a ausência de FTs nos enunciados dos NCs pode ser interpretada à luz das observações de Spencer-Oatey (2000), que afirma que a cultura chinesa valoriza o respeito pela autoridade e, portanto, evita o uso de formas muito familiares em contextos hierárquicos, enquanto que os portugueses tendem a adotar uma abordagem mais direta e pessoal, utilizando o nome próprio ou títulos informais como “estudante”.

No caso de ES igual (L=I), a análise da TP na utilização do termo “querida” pelas ACPs, em particular pelas mulheres chinesas, está de acordo com os achados de Holmes (1995), que argumenta que as formas de tratamento em contextos de intimidade podem variar substancialmente entre culturas. Em culturas orientadas para a harmonia, como a chinesa, os termos de carinho são usados para reforçar laços sociais e afetivos, o que se traduz na escolha de “querida” entre as ACPs, mesmo em contextos formais.

Por fim, no caso de ES inferior ($L < I$), a predominância do termo “chefe” nos enunciados dos NPs e “老板” (em português, “patrão”; pinyin: lǎo-bǎn) pelos NCs corrobora a observação de Lakoff (1973), que destaca que as FTs são reflexas da estrutura hierárquica em diferentes culturas. A TP negativa observada na utilização do termo “patrão” pelos ACPs reforça a necessidade de ensino explícito das normas pragmáticas da língua-alvo (português), como discutido por Bardovi-Harlig (2013). Esta lacuna pragmática sugere que os ACPs, apesar de exibirem um desenvolvimento linguístico, ainda não internalizaram completamente as nuances pragmáticas do português.

No que diz respeito às formas de cortesia (FCs), a nossa investigação revelou que os ACPs enfrentam desafios significativos, que resultam em erros linguísticos e pragmáticos em seus enunciados. Esses erros podem ser atribuídos a uma transferência pragmática da LMC para o português, levando a confusões no uso de expressões de cortesia. A pesquisa de Blum-Kulka *et al.* (1989) também revela que aprendentes de línguas enfrentam dificuldades em contextos sociais onde a escolha adequada de formas de cortesia é crucial, especialmente em culturas linguísticas que têm sistemas de cortesia diferentes. No caso dos aprendentes chineses, como mostrado por Yu (2011), a cortesia é mais direta e simplificada, o que pode explicar por que “de nada” – parece mais simplificada do que “não faz mal” e possui uma tradução direta próxima de “não faz mal” em chinês (“没事” ; pinyin: méi-shì) - é frequentemente usado de maneira inadequada pelos ACPs.

O outro erro comum nos enunciados dos ACPs é a ausência do uso do imperfeito do indicativo ou do condicional em contextos que exigem formas verbais mais corteses e indiretas. Isso é especialmente observado nos enunciados onde os falantes deveriam suavizar uma recusa ou desculpa. Os investigadores como os de Færch e Kasper (1989) e Bardovi-Harlig (2001) destacam a importância da atenuação verbal e o uso de modos verbais para expressar deferência e evitar confronto em culturas ocidentais. A ausência dessas formas nos aprendentes chineses de PLE reflete uma dificuldade de adaptação às normas pragmáticas da língua-alvo. O estudo de Yu (2011) sobre a pragmática de aprendentes chineses confirma que a influência da LMC afeta o desenvolvimento das formas corteses em L2, especialmente em contextos onde os modais verbais são mais relevantes.

Em resumo, os erros dos ACPs nas FCs refletem uma óbvia TP negativa da sua língua materna para o português, dificultando o desenvolvimento de um uso mais apropriado dessas expressões na língua-alvo. Comparando com estudos anteriores, observa-se que os ACPs apresentam dificuldades semelhantes às de outros grupos de aprendentes de LE/L2, mas com características específicas devido à distância cultural e linguística entre o chinês e o português.

7.4 Discussão Crítica sobre Dificuldades e Fatores da Transferência Pragmática

Esta secção inclui principalmente duas partes para tecer algumas considerações críticas, baseando-nos nos resultados e análise dos dados desta investigação. Primeira é uma discussão sobre os fatores principais que causam a ocorrência da TP e a outra é do papel da TP no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente, de Português como a Língua Estrangeira.

7.4.1 Dificuldades Principais no Ato de Recusa em Português Língua Estrangeira

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente no âmbito da comunicação intercultural, a competência pragmática é crucial para garantir que os aprendentes consigam transmitir as suas intenções de uma maneira adequada ao contexto sociocultural. Quando se trata do ato de recusa, as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo podem causar dificuldades significativas aos aprendentes. No caso dos falantes chineses que aprendem português como língua estrangeira, a transferência pragmática negativa, ou seja, a interferência de padrões de comportamento pragmático da língua materna (chinês) na língua-alvo (português), como demonstrado anteriormente, é particularmente comum.

Este fenómeno é observado em vários aspetos da comunicação, especialmente nas estratégias e no conteúdo do ato de recusa. As diferenças culturais e linguísticas na forma de recusar convites, pedidos, ofertas, entre outros, levam a uma transferência pragmática que afeta a adequação e a eficácia da comunicação. Nesta secção, analisamos as principais dificuldades encontradas pelos aprendentes chineses no ato de recusa em português, com destaque para as estratégias de recusa direta, explicação, agradecimento e as manifestações linguísticas de formas de tratamento (FTs).

Primeiro, uma das principais diferenças observadas no comportamento pragmático entre os NPs e os NCs é o uso da recusa direta. Os NPs tendem a utilizar mais

frequentemente a estratégia, enquanto os NCs são mais propensos a evitar recusas explícitas. No contexto do chinês, a preservação da harmonia interpessoal é um valor altamente enfatizado, o que leva os chineses a preferirem recusas indiretas. Esse comportamento está profundamente enraizado na cultura de cortesia chinesa, em que o confronto verbal é visto como algo a ser evitado. Por outro lado, os falantes de português, apesar de também valorizarem a cortesia, tendem a ser mais diretos no seu ato de recusa. Esta diferença cultural pode gerar dificuldades para os aprendentes chineses, que, ao tentar transferir suas estratégias de recusa indireta para o português, podem ser percebidos como excessivamente vagos ou ambíguos. A falta de clareza pode levar a mal-entendidos, pois os interlocutores nativos de português podem esperar uma reação mais direta em determinadas situações. Nesse caso, a transferência pragmática negativa pode ocorrer quando os aprendentes chineses continuam a utilizar estratégias de recusa indireta ou evitam uma recusa explícita, mesmo em contextos em que uma reação direta seria mais apropriada.

Segundo, a escolha das subcategorias da explicação – vaga ou específica – também é difícil para os aprendentes chineses de português. Tanto os falantes nativos de português quanto os de chinês fornecem justificativas para o seu ato de recusa, mas a natureza dessas justificativas varia significativamente entre as duas culturas. Os falantes de português, como se observa nos dados analisados, tendem a utilizar explicações vagas, deixando espaço para a interpretação do interlocutor e, ao mesmo tempo, evitando dar uma razão muito específica que possa ser contestada ou questionada. Essa estratégia permite preservar a face do interlocutor, mantendo a recusa em um nível mais geral e educado. Em contraste, os falantes de chinês costumam recorrer a explicações muito mais específicas. Esta tendência reflete o valor cultural atribuído à clareza e à precisão na comunicação em chinês, ou seja, uma razão direta e detalhada é muitas vezes vista como uma forma de mostrar respeito e consideração pelo interlocutor. No entanto, essa prática pode causar problemas quando transferida para o português, pois explicações excessivamente específicas podem ser interpretadas como ofensivas ou desnecessariamente formais. A transferência pragmática negativa acontece aqui quando os aprendentes usam explicações muito detalhadas no seu ato de recusa em português, revelando uma falta de adaptação à norma pragmática da língua-alvo. Por exemplo, em contextos formais, essa especificidade pode ser vista como uma exposição desnecessária de razões pessoais, enquanto em contextos informais pode dar a impressão de que o

interlocutor está se justificando demais, o que pode gerar desconforto ou desconfiar da veracidade da explicação.

Além disso, o agradecimento é uma estratégia de cortesia amplamente empregada em recusas no português. Os NPs utilizam frequentemente as expressões de agradecimento ao recusar uma oferta ou convite, como uma forma de suavizar a recusa e manter o tom amigável da interação. As expressões como “Obrigado, mas não posso” ou “Agradeço o convite, mas não será possível” são exemplos comuns. A estratégia funciona como uma estratégia mitigadora, que suaviza a face negativa e promove a manutenção da relação interpessoal. No entanto, os falantes nativos de chinês utilizam agradecimentos com muito menos frequência nesse tipo de contexto. Embora o agradecimento também seja uma forma de cortesia na cultura chinesa, ele não é necessariamente associado ao ato de recusa. A tendência é recusar sem agradecer, especialmente quando a recusa já inclui uma explicação detalhada. Para os falantes chineses, a recusa direta seguida de um agradecimento pode parecer redundante ou excessivamente formal. Essa diferença cultural pode causar transferência pragmática negativa, à medida que os aprendentes chineses, ao recusar em português, frequentemente omitem as expressões de agradecimento, levando a uma percepção de descortesia ou falta de consideração por parte do interlocutor. A inclusão de agradecimentos no ato de recusa é uma área que requer atenção especial no desenvolvimento pragmático dos aprendentes de PLE.

Por fim, a utilização das FTs representa outra área de dificuldade para os falantes de chinês ao aprenderem português. No chinês, o uso de títulos honoríficos e formas de tratamento é bastante comum e é uma maneira de mostrar respeito e deferência. Em português, embora as FTs também sejam usadas, tendem a ser empregadas com menor frequência, especialmente em contextos mais informais. Os falantes nativos de português não repetem com tanta insistência as FTs ao longo da interação. Além da frequência de uso, as FTs entre os NPs e os NCs também apresentam diferenças significativas nas manifestações linguísticas. No contexto chinês, o uso de termos de tratamento afetuosos ou familiares, como “querida” ou “tia”, é comum e muitas vezes apropriado em interações mais informais ou em contextos nos quais se deseja estabelecer um vínculo de proximidade. Esses termos são usados não apenas para expressar respeito, mas também para demonstrar consideração e familiaridade. No entanto, ao transferirem esse hábito para o português, os aprendentes chineses utilizam os termos que podem ser vistos inapropriados ou fora de contexto para os NPs. Em contrapartida, os NPs tendem a usar

os termos mais formais e neutros, como “senhor”, “professor” ou “chefe”, adequados a contextos que exigem mais distância social ou respeito hierárquico. O uso correto dessas FTs é fundamental para manter a cortesia e o respeito em interações sociais e profissionais. A preferência por termos mais neutros e formais reflete a expectativa de equilíbrio entre a cortesia e a manutenção de uma distância adequada em situações formais ou hierárquicas. Por esta diferença, a transferência pragmática negativa ocorre quando os aprendentes chineses utilizam essas FTs familiares em contextos que exigem maior formalidade, o que pode ser interpretado como desrespeito ou falta de conhecimento das normas sociais da língua-alvo.

7.4.2 Fatores Causais da Transferência Pragmática

As evidências apresentadas no capítulo 6 provaram a existência da TP na aquisição de uma língua estrangeira. As evidências também mostraram que a proficiência linguística dos aprendentes chineses de PLE pode ter uma grande influência na ocorrência da TP. Assim, colocam-se as duas questões seguintes - quais são as causas da TP e que papel desempenha a TP no processo de aquisição de LE/L2? Esta secção discute alguns fatores que causam a ocorrência de TP e como a TP afeta a aquisição de uma língua estrangeira pelos aprendentes. O presente estudo não realizou estudos empíricos sobre alguns destes fatores causais e as discussões que se seguem foram um levantamento geral das conclusões de estudos anteriores, que foram muito satisfatórias para explicar os resultados do presente estudo. Os dados e os resultados do presente estudo foram utilizados para apoiar as discussões.

Embora existam muitos outros fatores que influenciam a TP, tais como as variáveis contextuais, a exposição ao conhecimento contextual do uso da LE, a exposição ao conhecimento da língua-alvo e o tempo de permanência na cultura-alvo, são apenas fatores que influenciam o nível de TP e não causam necessariamente a TP. Além disso, alguns destes fatores foram discutidos no presente estudo, respetivamente. Nesta secção, estamos a tentar encontrar os fatores causais subjacentes à TP. Em termos gerais, os fatores causais da TP podem ser tanto externos como internos.

Tanto as provas necessárias como o princípio básico para identificar a TP sugerem que as diferenças, quer linguísticas quer não linguísticas, entre a LMC dos aprendentes chineses de PLE e a língua-alvo são as principais causas da TP. Considera-se que estes são os fatores externos dos aprendentes para a TP. No entanto, de acordo com a relação

positiva entre a proficiência linguística e a TP, parece haver outro fator causal para a TP - as preferências individuais dos aprendentes. Pensa-se que este é o fator interno da TP dos aprendentes.

Os fatores externos causais da TP podem ser as diferenças linguísticas, culturais e sociais entre a LMC dos aprendentes e a língua-alvo. A hipótese “diferença=dificuldade” defendida pelas teorias behavioristas da aprendizagem de LE é uma das teorias que explica por que razão a transferência linguística ocorre na aprendizagem de LE. Pensa-se que o grau de dificuldade depende principalmente do grau de diferenças entre os padrões da L1 e da L2 (Ellis, 1994). Por conseguinte, de acordo com as teorias behavioristas da aprendizagem de L2, a causa da transferência linguística é explicada pelo facto de que, quando existem diferenças linguísticas, surgem dificuldades de aprendizagem e é provável que ocorram erros em resultado de uma transferência negativa. No entanto, esta hipótese é frequentemente posta em causa. Vários investigadores (*e.g.*, Dulay & Burt, 1974) afirmam que as diferenças entre as línguas nem sempre conduzem a dificuldades de aprendizagem assinaláveis. Embora seja controverso o modo como as diferenças linguísticas estão relacionadas com a transferência linguística, a relação num domínio específico pode ser investigada.

Síntese

Neste capítulo, foram exploradas as relações entre a proficiência linguística dos aprendentes chineses de português (ACPs) e a transferência pragmática (TP) em diversos aspetos do ato de recusa, com base nos dados analisados no capítulo anterior. Primeiramente, a análise do número de estratégias utilizadas mostrou que, à medida que a proficiência aumenta, os ACPs tendem a utilizar um número menor de estratégias de recusa, aproximando-se dos padrões dos falantes nativos de chinês (NCs). Em seguida, a discussão da frequência de estratégias revelou que, embora os ACPs avancem em termos quantitativos, a frequência relativa de certas estratégias, como as explicações específicas e agradecimento, continua a refletir uma forte influência da língua materna chinesa (LMC), evidenciando um padrão de transferência pragmática excessiva (TEP). No conteúdo do ato de recusa, foi identificado que os ACPs apresentam uma maior tendência a utilizar justificativas detalhadas e formas de tratamento de maneira inadequada,

comparando-se aos NPs. Por fim, a discussão crítica destaca a importância de quais dificuldades principais e quais fatores que causam a ocorrência da TP.

Considerações Finais

Com o presente estudo procurámos investigar a transferência pragmática dos aprendentes chineses de língua portuguesa de três níveis (2º, 3º e 4º anos da licenciatura chinesa do Curso de Língua Portuguesa) no que diz respeito aos atos de fala de recusa. Os dados foram recolhidos através de uma tarefa de conclusão de discurso (TCD). Numa primeira fase, foi analisado o número geral de estratégias de recusa utilizadas por todos os participantes em grupos. De seguida, as estratégias de recusa foram categorizadas e examinadas de acordo com as situações e variáveis sociais. Por último, mas não menos importante, foi investigado o conteúdo de algumas estratégias nas quais existem bastante diferença pragmática nos enunciados entre os falantes nativos de portugueses e os de chinês. Os resultados dos aprendentes chineses de português foram comparados com os dos dois grupos de controlo, nomeadamente os falantes nativos de português (NP) e os falantes nativos de chinês (NC). Foi dada especial atenção às evidências de competência pragmática em PLE e às ocorrências de transferência pragmática negativa da língua materna. Seguidamente, apresentamos as principais conclusões de acordo com os resultados do Capítulo 6 e a discussão levada a cabo no Capítulo 7; tecemos ainda algumas considerações sobre as limitações desta investigação e, por último, fazemos referência às implicações teóricas e pedagógicas do nosso estudo e avançamos com recomendações para investigação futura.

Conclusões Principais do Presente Estudo

Esta secção apresenta as principais conclusões desta investigação. Dividimo-las em duas partes, procurando responder às nossas questões de investigação: uma sobre as diferenças no grau de transferência pragmática e outra sobre a correlação positiva entre a proficiência linguística e a ocorrência da transferência pragmática dos aprendentes chineses de PLE.

Correspondendo às hipóteses propostas desta investigação, os resultados deste estudo mostram que, tanto na frequência como no conteúdo das estratégias de recusa, as instâncias de relação positiva entre a proficiência em LE e a TP indicadas no ato de fala de recusa são basicamente mais do que as de relação negativa. O que significa que as características da língua chinesa apresentadas nos atos de recusa realizados pelo ACP3, que tem um nível de proficiência relativamente elevado, são superiores às apresentadas pelos ACP1 e ACP2, que têm um nível de proficiência relativamente baixo. Do ponto de vista da competência pragmática do português, os aprendentes com um nível de proficiência linguística elevado não são mais competentes do que os aprendentes com um

nível de proficiência linguística baixo, mas sim menos competentes. Este facto parece estar em desacordo com as regras gerais de aquisição da língua.

Na fase inicial da aprendizagem de PLE, com grande incidência na aquisição de vocabulário e regras gramaticais, os aprendentes sabem pouco sobre o conhecimento pragmático da língua-alvo e têm de recorrer às normas socioculturais chinesas quando comunicam nessa língua. Assim, a TEP ocorre naturalmente e é indicada uma relação negativa. Os aprendentes apresentam uma maior TP da sua LMC e a sua competência pragmática na língua-alvo encontra-se no nível mais baixo.

Depois de os alunos aprenderem certos conhecimentos sobre a pragmática da língua-alvo, a maior parte deles continua a depender da LMC, embora alguns dos seus enunciados sejam de facto apropriados, a maior parte deles continua a depender da LMC. Nesta altura, surge uma TP óbvia. A TP dos aprendentes ainda é grande, mas está a diminuir e, embora a sua competência pragmática na língua-alvo ainda se encontre num nível relativamente baixo, tem tendência para aumentar. No entanto, devido às escolhas limitadas de expressões pragmáticas, os aprendentes tendem a utilizar o que aprenderam sempre que possível quando comunicam na língua-alvo, o que faz com que utilizem estas estratégias ainda mais do que os falantes nativos de português. Neste caso, é provável que se verifique uma STP e que o grau de TP da LMC seja mínimo. Ou seja, a influência da LMC dos aprendentes parece ser mínima e eles apresentam características mais associadas a usos pragmáticos da língua-alvo.

No entanto, isto não significa necessariamente que a competência pragmática dos aprendentes na língua-alvo seja semelhante à dos falantes nativos de português. Isto deve-se ao facto de o número de estratégias limitado não se adequar a todas as circunstâncias e ao fracasso pragmático devido à utilização inadequada do conhecimento pragmático da língua-alvo. Mais tarde, à medida que vão conhecendo melhor o uso pragmático, vão-se apercebendo de que, por vezes, não há problemas em não utilizar essa estratégia. E a frequência de utilização começa a diminuir, aproximando-se da frequência dos falantes da língua-alvo. A TP torna-se, assim, inaparente e a sua competência pragmática parece ser próxima ou mesmo tão elevada quanto a dos falantes nativos de português.

Podemos observar nos dados desta investigação a ocorrência de exceções. À medida que a sua proficiência linguística aumenta para um nível avançado, os aprendentes começam a exprimir intencionalmente convenções e normas pragmáticas da sua LMC

nas formas da língua-alvo. A TEP aparece e os aprendentes com um nível avançado parecem mostrar mais TP do que os aprendentes com um nível básico. Nessa altura, uma relação positiva assume o papel principal. Assim, todo o processo de aprendizagem passa da TEP para a STP e, por fim, possivelmente de novo para a TEP. Ou seja, a LMC dos aprendentes tem sempre uma grande influência no seu processo de aprendizagem da língua-alvo.

Verificou-se se nesta investigação a existência de diferenças no grau de transferência pragmática. Na parte de metodologia, reclassificámos a transferência pragmática em transferência excessiva pragmática (TEP) e sub-transferência pragmática (STP). A TEP demonstrou o maior grau ao passo que a STP demonstrou o menor grau de transferência pragmática. O grau de transferência pragmática varia consoante a proficiência linguística - uma tendência geral é que quanto maior for a proficiência linguística dos aprendentes chineses de PLE (*e.g.*, ACP3s), maior será a sua transferência pragmática no ato de fala de recusa.

Concomitantemente, o grau de transferência pragmática pode variar em relação aos diferentes contextos (*i.e.*, situações de pedidos, convites, ofertas e sugestões). Por exemplo, a TEP ocorreu sobretudo no ato de recusa na situação de ofertas. Particularmente, ao recusar a oferta de pagar o vaso partido, os enunciados dos NPs foram geralmente muito breves, confortando o interlocutor (*e.g.*, usando expressões como “Não se preocupe.”), enquanto os NCs também faziam advertências gentis ao interlocutor (*e.g.*, usando expressões como “Não faz mal.” ou “O vaso não é caro.”), o que é típico do chinês. E os ACPs, devido à falta desta experiência anterior de conversação com os falantes nativos de português, exibem a transferência pragmática aparente da LMC nos seus enunciados. E quanto às recusas de pedidos e convites, revelaram-se maiores evidências de desenvolvimento da competência pragmática dos ACPs.

A diferença de grau de transferência pragmática indica que os atos de fala podem ser ensináveis na sala de aula de PLE. Um fator que explica a razão pela qual houve mais TEP na recusa de ofertas dos ACPs pode ser o facto de o ato de fala da oferta não ter sido muito bem-ensinado pelos docentes e os ACPs provavelmente saberem pouco sobre como responder a ofertas na língua-alvo. Em contrapartida, os atos de fala como pedidos, recusas e sugestões eram relativamente bem-ensinados na sala de aula. Por conseguinte, os ACPs estavam mais familiarizados com estas situações e sabiam como responder ao interlocutor nativo de forma adequada.

No que diz respeito à relação entre a proficiência linguística e a competência pragmática, de um modo geral, registou-se um aumento da transferência pragmática à medida que os níveis de proficiência dos aprendentes aumentaram. O que significa que os aprendentes de nível avançado exibiram um maior grau de transferência pragmática do que os aprendentes de nível mais básico. Os aprendentes do nível avançado, devido à sua proficiência gramatical na língua-alvo, parecem ser capazes de transferir a frequência e a manifestação linguística mais típica de determinadas estratégias de recusa.

É de salientar que os resultados do presente estudo indicam que os atos de recusa dos ACPs contêm elementos que podem resultar em falhas pragmáticas quando interagem com os falantes nativos de português por causa das diferenças distintivas entre as duas culturas. Por exemplo, os resultados da nossa investigação mostraram que os falantes nativos de chinês em geral utilizaram as estratégias de recusa direta e de agradecimento com uma frequência significativamente menor do que os falantes nativos de português no seu ato de recusa. Seguindo as normas da língua chinesa, os ACPs também utilizaram as duas estratégias com uma frequência significativamente menor do que os NPs na sua recusa na língua-alvo. Assim, a falta da utilização de recusa direta e de agradecimento em português por parte dos ACPs pode resultar em falha pragmática, na medida em que os falantes de português podem não compreender ou considerá-los indelicados. Por causa disso, embora os aprendentes de nível avançado possuam proficiência gramatical suficiente, podem não conseguir recusar de forma eficiente e adequada na língua-alvo devido à sua falta de compreensão dos estilos típicos do ato de recusa da língua-alvo.

Implicações da investigação

Esta investigação sobre a relação entre a proficiência linguística dos aprendentes de uma LE/L2 e a ocorrência da transferência pragmática possui, na nossa opinião, implicações teóricas e práticas.

Teoricamente, o presente estudo dá um contributo que consideramos relevante para o estudo dos aspetos pragmáticos na aquisição de segunda língua/língua estrangeira, especialmente no caso da língua portuguesa. Estudos com enfoque explícito na relação entre proficiência linguística e transferência pragmática podem fornecer uma visão sobre como aprendentes em diferentes estágios de desenvolvimento de PLE utilizam o seu conhecimento pragmático da língua materna (língua chinesa no presente estudo) na realização de atos de fala da língua-alvo. Para além disso, uma vez que os efeitos da

transferência pragmática e da proficiência em aprendentes chineses de PLE têm sido pouco relatados até agora, esta investigação pode fornecer alguns dados de base e argumentos para estudos futuros.

Adicionalmente, os resultados desta investigação demonstram a relação complexa entre a competência gramatical e a competência pragmática. Para ser mais específico, os resultados mostram que mesmo os aprendentes avançados do 3º ano e do 4º ano da licenciatura, com elevada competência gramatical, podem ainda confiar intensamente nas normas culturais nativas e exibir padrões que são diferentes das normas da língua-alvo. Os resultados do presente estudo demonstram que mesmo aprendizes avançados do 3º ano com alta competência gramatical ainda podem basear-se frequentemente em normas culturais nativas e apresentar padrões que diferem das normas-alvo, provando as conclusões das pesquisas anteriores sobre a realização de atos de fala em interlíngua (*e.g.*, Rose, 2000; Blum-Kulka & Olshtain, 1986) e também demonstrando o ponto de vista de Bardovi-Harlig (1999), que considera que altos níveis de competência gramatical não garantem concomitantemente altos níveis de competência pragmática.

Por outro lado, o presente estudo corrobora alguns dos princípios propostos por Leech (1983) e a teoria da Face proposta por Brown e Levinson (1987). Os resultados demonstram que a Máxima do Tato, a Máxima da Generosidade e a Máxima da Concordância de Leech são cruciais e necessárias para explicar o ato de recusa tanto dos falantes nativos de português como dos de chinês, e explicam a diferença na frequência e no conteúdo das estratégias utilizadas pelos aprendentes chineses de PLE e pelos falantes nativos de português.

Por último, o presente estudo também amplia as análises que constam de estudos pretéritos sobre o tema da cortesia chinesa e os atos de fala de recusa em chinês. Os resultados mostram que os jovens da geração-Z, na China, são mais propensos a recusar diretamente, em comparação com as investigações mais antigas (*e.g.*, Gu, 1990). Ou seja, os resultados do presente estudo indicam que as gerações chinesas mais jovens não estão tão ligadas a algumas das normas culturais tradicionais chinesas como as gerações mais velhas, devido ao ritmo acelerado da era global da Internet e à influência das culturas ocidentais.

Praticamente, esta investigação tem implicações para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira, especialmente no contexto das universidades

chinesas. O estudo indicou que mesmo os atos de fala de aprendentes de línguas com um nível bastante avançado de proficiência linguística ainda registam falhas pragmáticas como resultado da transferência pragmática. Por conseguinte, os resultados deste estudo **defendem fortemente a inclusão do ensino explícito dos aspetos pragmáticos na sala de aula, uma vez que os aprendentes não adquirem automaticamente o uso adequado da língua-alvo por si próprios, mesmo quando a sua proficiência gramatical melhora.**

Contudo, antes de defender a importância do ensino explícito da Pragmática Linguística, deve notar-se que a ideia de ensinar pragmática não é exigir aos aprendentes que produzam atos de fala, interajam de acordo com as normas da cultura-alvo, mas ajudá-los e orientá-los a desenvolverem a sua consciência e sensibilidade para o seu próprio uso pragmático da língua-alvo. Se isso for importante, os professores de LE/L2 devem lembrar aos seus alunos que a aquisição de conhecimentos gramaticais por si só não é suficiente e que também têm de aprender formas nativas de fazer os atos de fala adequadamente na cultura-alvo.

Uma forma de aumentar a consciência pragmática na sala de aula de PLE é o recurso a materiais autênticos, como a visualização de excertos de filmes ou programas de televisão, noticiários, *talk shows* e comédias, que ilustrem várias interações que incluem os atos de recusa ou quaisquer outros atos de fala entre falantes nativos de português. Além disso, é essencial explorar os recursos *online* disponíveis, como vídeos do YouTube, *podcasts*, e redes sociais, que fornecem exemplos diversificados e atualizados de usos reais da língua em diferentes contextos socioculturais. O crescente domínio das ferramentas de Inteligência Artificial (IA), adicionalmente, pode ser aproveitado para enriquecer o ensino de pragmática. Plataformas como simuladores de conversação, desenvolvidos para recriar cenários interativos com falantes nativos virtuais, oferecem oportunidades aos aprendentes de praticar atos de fala em tempo real, recebendo *feedback* imediato sobre adequação e fluência. Tais recursos não apenas tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico, mas também permitem uma imersão linguística acessível e contínua, mesmo fora da sala de aula. O professor pode estimular a consciência pragmática dos alunos comparando as diferenças e as semelhanças entre as formas como os falantes nativos de português realizam qualquer ato de fala e a forma como o fazem na língua materna. Este tipo de atividade pedagógica pode ajudar os aprendentes a perceberem que os falantes de culturas diferentes nem sempre partilham as

mesmas normas sociolinguísticas de realização de atos de fala, e esse é o primeiro passo para reduzir a transferência pragmática negativa e as falhas pragmáticas.

Nesta base, uma outra forma de ajudar os alunos a desenvolverem a sua consciência pragmática é apresentar na sala de aula os resultados de várias investigações sobre transferência pragmática envolvendo diferentes culturas e línguas e ajudar os alunos a compreenderem como um conhecimento pragmático inadequado da cultura-alvo e o uso inapropriado de atos de fala em português podem causar falhas na comunicação.

Propostas de Investigação Futura

Com base na nossa revisão da literatura sobre transferência pragmática e o presente estudo empírico, gostaríamos de para trabalhos futuros desenvolver estudos sobre transferência pragmática que fossem mais alargados e aprofundados nos três aspetos seguintes.

O primeiro aspeto é sobre transferência pragmática e a variação linguística. As teorias sobre transferência pragmática podem ser usadas para explicar fenómenos de variação em várias interlínguas. Com a crescente globalização da língua portuguesa, o português experimentará inevitavelmente diferentes graus de variação linguística com as características das línguas maternas dos aprendentes de diferentes partes do mundo. Os aprendentes transferem as características linguísticas e pragmáticas da sua língua materna para a língua-alvo durante o processo de aquisição e prática. Algumas das características da língua materna nos desempenhos em LE/L2 podem diminuir ou mesmo desaparecer à medida que os aprendentes vão aumentando a sua competência na língua-alvo.

Porém, algumas características não desaparecem nem diminuem, existindo ao longo de todo o processo de aprendizagem. Ou seja, estas características da língua materna tornam-se uma parte indispensável na comunicação na língua-alvo, uma vez que estas são aceites pelos falantes nativos. Considera-se que este tipo de interlíngua é uma variação da língua-alvo. E durante este processo, a transferência linguística parece desempenhar um papel muito importante. Todas as características transferidas para a língua-alvo não são positivas nem negativas e só as que são aceites pelos falantes nativos representam um papel positivo da transferência. Os pontos mais difíceis nas características transferidas que têm de ser aceites são as normas pragmáticas da língua materna dos aprendentes.

Consequentemente, o papel que a transferência pragmática desempenha na aquisição de uma LE/L2 necessita de mais estudos aprofundados. A difusão massiva do português na China vai produzir certamente diversas variações nas quais os aprendentes transferem características linguísticas e culturais chinesas para o português, criando um português especial da China, ou “portu-nês” (Água-mel, 2014).

Mas poderá o “portu-nês” ser visto como uma variação da língua portuguesa ou seria mais adequado classificá-lo como um fenómeno de *code-switching*? Enquanto o *code-switching* envolve a alternância consciente ou inconsciente entre línguas no mesmo enunciado ou discurso, o “portu-nês” parece ir além disso, funcionando como uma amálgama linguística em que elementos específicos do chinês são integrados ao uso pragmático e estrutural do português. Embora ainda seja cedo para determinar se há um sistema linguístico estável ou apenas manifestações esporádicas, a transferência pragmática desempenha um papel central nesse processo, revelando como os aprendentes lidam com os aspetos culturais e linguísticos mais complexos da língua-alvo. Investigar até que ponto a transferência pragmática pode explicar a formação e variação do “portu-nês” é um tópico relativamente novo e que merece atenção acadêmica mais aprofundada.

O segundo aspeto é sobre as causas da transferência pragmática e os fatores limitativos da transferibilidade. Os fatores restritivos da transferibilidade favorecem ou dificultam as ocorrências da transferência pragmática? Que papéis e em que medida desempenharão estas condições de restrição no processo de transferência pragmática? Será que os falantes nativos e os falantes não nativos alteram as suas estratégias de comunicação em função dos diferentes contextos? Se as condições de restrição estão relacionadas com o conhecimento pragmático geral, com a perceção que os falantes têm da sua língua materna e com a perceção que os aprendentes têm da distância linguística entre a sua língua materna e a língua-alvo? Outras condições de restrição, como a introdução de informação cultural, o tempo de permanência na comunidade da língua-alvo, a idade, a personalidade e o ambiente de aprendizagem, também podem ser examinadas como condições de restrição da transferibilidade pragmática. Todos os fatores acima mencionados merecem um estudo mais aprofundado.

O terceiro aspeto é sobre os efeitos da instrução pragmática na transferência pragmática. Um grande número de estudos foi realizado para investigar os efeitos da instrução pragmática na sala de aula no desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes de LE/L2 e provaram que muitas características pragmáticas eram ensináveis

e que a instrução pode contribuir para o desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes. Todavia, foram efetuados poucos estudos para investigar os efeitos da instrução pragmática na sala de aula nas alterações da transferência pragmática e foram feitas poucas discussões sobre se a instrução pragmática pode reduzir ou eliminar a influência da língua materna dos aprendentes.

A questão reside na relação controversa entre a transferência pragmática e a competência pragmática. Um grau elevado de transferência pragmática não indica necessariamente uma competência pragmática fraca, enquanto um grau baixo de transferência pragmática também não significa necessariamente uma competência pragmática avançada, o que sugere que o desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes, resultante da instrução pragmática, não significa uma diminuição da transferência pragmática nos seus atos de fala na língua-alvo.

A análise apresentada nesta tese abre portas para investigações futuras que poderão contribuir significativamente para o entendimento do desenvolvimento pragmático dos aprendentes de PLE. Embora a relação entre transferência pragmática e competência pragmática permaneça complexa, acredita-se que pesquisas futuras poderão aprofundar essa questão, explorando não apenas o impacto da instrução pragmática, mas também como fatores sociais, culturais e cognitivos moldam a aquisição pragmática.

Adicionalmente, seria enriquecedor expandir os horizontes desta investigação, comparando a transferência pragmática em aprendentes de outras línguas maternas, como o inglês ou o espanhol, e examinando como diferentes contextos sociolinguísticos influenciam o uso do português. Tal abordagem permitirá identificar padrões universais e específicos na aquisição de PLE, fornecendo subsídios valiosos para o ensino e desenvolvimento de materiais didáticos que promovam não apenas a competência linguística, mas também a pragmática intercultural.

Encerramos esta investigação com o desejo de continuar contribuindo para o campo do ensino de português como língua estrangeira e para a compreensão das dinâmicas da transferência pragmática. Com isso, esperamos fortalecer o diálogo entre línguas e culturas, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e uma comunicação intercultural mais rica.

Referências Bibliográficas

- Água-mel, C. (2014). Aprender a “pensar” em portu-nês. *Platô. Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, 3(5), 42-53.
- Alcón, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417-435.
- Alcón, E. & Jordà, M. (2008). Pragmatic awareness in second language acquisition. In: J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia in Language and Education*, 193-204. Boston, MA: Springer.
- Al-Issa, A. (2003). Sociocultural transfer in L2 speech behaviors: Evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 581-601.
- Al-Kahtani, S. (2005). Refusals realizations in three different cultures: A speech Act Theoretically-based Cross-cultural Study. *Journal of King Saud University*, (18), pp. 35-57.
- Anyà, U. (2011). Connecting with communities of learners and speakers: Integrative ideals, experiences and motivations of successful black second language learners. *Foreign Language Annals*, 44(3), 441-466.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. *Class Activities*, 1-21.
- Bardovi-Harlig, K. (1999a). Researching method. In: L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning. Monograph Serie 9*, 237-264. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Bardovi-Harlig, K. (1999b). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluation the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. R. Rose and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 13-32. New York: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). Pragmatics and Second Language Acquisition. In: Robert B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2nd edn)*, 232-243. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 Pragmatics. *Language Learning*, 63(Suppl.1), 68-86.
- Bardovi-Harlig, K. (2014). Awareness of meaning of conventional expressions in second-language pragmatics. *Language Awareness*, 23(1-2), 41-56.
- Bardovi-Harlig, K. (2015). Operationalizing conversation in studies of instructional effect in L2 pragmatics. *System*, 48, 21-34.
- Bardovi-Harlig, K. & Dornyei, Z. (1998). Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262.
- Barkhuizen, G. (Ed.) (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. London and New York: Routledge.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bearse, C. & de Jong, E. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325-340.
- Beebe, L. & Cummings, M. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, pp.65-86. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Beebe, L. & Takahashi, T. (1989). Sociolinguistic variation in face-threatening speech act: Chastisement and disagreement. In M. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation*, 199-218. New York: Plenum.
- Beebe, L., Takahashi, T. & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarecella, E. Andersen & S. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, 55-73. New York: Newbury House.
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P. & Brown, J. (2012). Study abroad and the development of second language identities. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 173-193.
- Bergman, M. & Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In: G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.). *Interlanguage pragmatics*, 82-107. New York: Oxford University Press.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In: G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*, 43-57. New York: Oxford University Press.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91(1), 863-876.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics*, (3), 29-59.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. In: R. Philipson, E., Kellerman, L., Selinker, M. S. Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, 255-272. Cleverdon: Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech acts realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 192-212.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1986). Too many words: length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 47-61.

- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bohn, O. & Flege, J. (1992). The production of new and similar vowels by adult German learners of English. *Studies in Second Language Acquisition*, (14), pp.131-158.
- Bot, K. (2004). Applied linguistics in Europe. In: S. M. Gass, S. Makoni, J. Cenoz & JM Dewaele (Eds.), *World Applied Linguistics: A Celebration of Forty Years of AILA*, 57-68. Amsterdam: John Benjamins.
- Boudieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. F. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. New York: Greenwood Press.
- Bou-Franch, P. (1998). On Pragmatic Transfer. *Studies on English Language and Linguistics*, (0), 5-18.
- Boxer, D. (1993). Complaints as positive strategies: what the learner needs to know. *TESOL Quarterly*, 27, 277-299.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals of language use*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeoki (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). Cambridge, MA: MIT Press.
- Burdelski, E. (2010). Socializing politeness routines: Action, other-orientation, and embodiment in a Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1606-1621.
- Carreira, M. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Peeters (Col. Bibliothèque de l'Information Grammaticale).

- Cenoz, J. (2003). The intercultural style hypothesis: L1 and L2 interaction in requesting behaviour. In: V. Cook (Ed.), *The Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chang, W. (2016). *Face and Face Practices in Chinese Talk-in-interaction: A Study in Interactional Pragmatics*. Sheffield: Equinox.
- Chen, H. (1996). Cross-cultural Comparison of English and Chinese Metapragmatics in Refusals. *Journal of Pragmatics*, 25(4), 489-514.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49-75.
- Chen, R. (1996). Food-plying and Chinese politeness. *Journal of Asian Pacific Communication*, 7(3/4), 143-155.
- Chen, R. (2005). Universalism vs. particularism: Whither pragmatics? *Modern Foreign Languages*, 28, 120-128.
- Chen, R. (2010). Compliment and compliment response research: A cross-cultural survey. In: Anna Trosborg (ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Chen, X. (2020). A New Taxonomy of Metadiscourse Based on Metapragmatics. *Foreign Language and Foreign Language Teaching*, (4), 1-10+24+147. (陈新仁.基于元语用的元话语分类新拟[J].外语与外语教学, 2020(4), 1-10+24+147.)
- Chen, X., Ye, L., & Zhang, Y. (1995). Refusing in Chinese. In G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language*, 119-163. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Chen, Y. & Zhang, Y. (1995). Refusing in Chinese, In Gabriele Kasper (Eds.). *Pragmatic of Chinese as Native and target Language (Technical Report)*. Manoa, HI: University of Hawaii Press, 119-163.
- Cheng, T. (2016). Authentic L2 interaction as material for a pragmatic awareness-raising activity. *Language Awareness*, 25(3), 159-178.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Cogo, A. & Dewey, M. (2012). *Analyzing English as a Lingua Franca: A Corpus-Driven Investigation*. London: Continuum.
- Cohen, A. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues 1*. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. *Language Learning*, 31(1), 113-134.
- Cohen, A. & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27, 33-56.
- Cohen, A. & Olshtain, E. (1994). Researching the production of L2 speech acts. In: E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Researching Methodology in Second-Language Acquisition*, 143-156. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Cohen, A. & Wang, I. (2018). Fluctuations in the functions of language learner strategies. *System*, 74, 169-182.
- Cook, M. & Liddicoat, A. (2002). The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25, 19-39.
- Coulmas, F. (1981). Poison to your soul: thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.). *Conversational Routine*, 69-91. The Hague.
- Cruz, M. (2015). Fostering EF/SL learners' meta-pragmatic awareness of complaints and their interactive effects. *Language Awareness*, 24(2), 123-137.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. & Haugh, M. (2014). *Pragmatics and the English Language*. London: Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 61-75.

Cunningham, D. (2016). Request modification in synchronous computer-mediated communication: The role of focused instruction. *The Modern Language Journal*, 100(2), 484-507.

Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35(35), 36-56.

Daly, N., Holmes, J., Newton, J. & Stubbe, M. Expletive as solidarity splidarity signals in FTAs on the factory floor. *Journal of Pragmatics*, 2004 (36), 945-964.

De Costa, P. (2010). From refugee to transformer: A Bourdieusian take on a Hmong learner's trajectory. *TESOL Quarterly*, 44(3), 517-541.

De Costa, P. (2012). Constructing SLA differently: The value of ELF and language ideology in an ASEAN case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 205-224.

De Costa, P. & Norton, B. (2016). Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. In: S. Preece (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Identity*, 586-601. Abingdon: Routledge.

Donato, R. & McCormick, D. (1994). A Sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 4, 453-464.

Diao, W. (2016). Peer socialization into gendered L2 mandarin practices in a study abroad context: Talk in the dorm. *Applied Linguistics*, 37(5), 599-620.

DuFon, M. (1999). The acquisition of linguistic politeness in Indonesian as a second language by sojourners in naturalistic interactions. (Doctoral dissertation). University of Hawaii at Manoa.

DuFon, M. (2000). The acquisition of negative responses to experience questions in Indonesian as a second language by sojourners in naturalistic interactions. In: M. Anderson, C. A. Klee, F. A. Morris, E. Tarone & B. Swierzbins (Eds.), *Interaction of social and cognitive factors in SLA: Selected proceedings of the 1999 second language research Forum*, 77-97. Cascadilla Press, Somerville, MA.

Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 26, 215-232.

Echeverria Castillo, R. (2009). The Role of Pragmatics in Second Language Teaching. *MA TESOL Collection*, 479.

Edmondson, W. & House, J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In: R. Philipson, E. Eellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith and M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative Volume for Claus Faerch*, 273-287. Clevedon: Multilingual Matters.

Eisenstein, M. & Bodman, J. (1986). 'I very appreciate': Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7, 167-185.

Einsenstein, M., & Bodman, J. (1993). Expressing gratitude in American English. In G. Kasper & Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics*, 64-81. Oxford University Press.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the language classroom: A study of two learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.

Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Engber, C. (1992). *A study of Lexis and the relationship to quality in written texts of second language learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Escandell-Vidal, V. (1996). Towards a cognitive approach to politeness. *Language Sciences*, 18(3), 629-650.

Færch, C. & Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In: S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 221-247. New Jersey: Ablex.

Félix-Brasdefer, J. (2003). Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in American English and Latin American Spanish. *Multilingua*, 22, 225-255.

Félix-Brasdefer, J. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of pragmatics*, 38 (12), 2158-2187.

- Félix-Brasdefer, J. (Ed.) (2008). *Politeness in Mexico and the United States*. John Benjamins.
- Fill, A., & Mühlhäusler, P. (2001). *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. Continuum.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of meta-cognition. In: F. E. Weinart & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, 21-29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Francis, C. (1997). Talk to me! The development of request strategies in non-native speakers of English. *Working Papers in Educational Linguistics*, 13, 23-40.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- Fraser, B. & Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 93-109.
- Fukuya, Y. & Clark, M. (2001). A comparison of input enhancement and explicit instruction of mitigators. In: Bouton, L. (Ed.), *Pragmatics and Language Learning, Division of English as an International Language Intensive English Institute*, 111-130. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL.
- Fukuya, Y., Reeve, M., Gisi, J. & Christianson, M. (1998). Does focus on form work for teaching sociopragmatics? *Paper presented at the 12th International Conference on Pragmatics and Language Learning*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 452736).
- Gao, G., & Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating effectively with the Chinese*. SAGE Publications.
- García, C. (1992). Refusing an invitation: a case study of Peruvian style. *Hispanic Linguistic*, 5(1-2), 207-243.
- Garcia, P. (2004). Meaning in academic contexts: A corpus-based study of pragmatic utterances. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Gass, S. & Houck, N. (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Gass, S. & Selinker, L. (Eds.) (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Giles, H. & Smith, P. (1979). Accommodation theory: Optimal levels of convergence. In H. Giles & R. Clair (Eds.) *Language and Psychology*. Oxford: Blackwell.

Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Eds.), *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics*, 1-68. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*. New York: Anchor Books.

Goody, E. (1978). *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gouveia, C. (1996). Pragmática. In: FARIA, Isabel Hub, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte e Carlos A. M. Gouveia (orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 383-419. Lisboa: Editorial Caminho,

Grant, L. & Starks, D. (2001). Screening appropriate teaching materials: Closings from textbooks and television soap operas. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(1), 39-50.

Green, M. (1996). *Pragmatics and Natural Language Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Grice, H. (1967). Logic and conversation. In: H. Grice (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge; Mass.: Harvard University Press.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

Grice, H. (1978). Further notes on logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press.

Grice, H. (1989). *Studies in the Ways of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Grundy, P. (2000). *Doing Pragmatics* (2nd Edition). New York: Oxford University Press.
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2): 237-257.
- Guo, X. (2013). Information Technology-Based College English Dynamic Stratified-Teaching. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (6), 71-75. (果笑非.基于信息技术的大学英语动态分层教学模式研究[J].外语电化教学,2013(6), 71-75.)
- Guo, Y. (2012). Chinese and American refusal strategy: A cross-cultural approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 247-256.
- Gunnarsson, B. (2009). *Professional Discourse*. London: Continuum.
- Haneda, M. (2005). Investing in foreign-language writing: A study of two multicultural learners. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(4), 269-290.
- Hartford, B. & Bardovi-Harlig, K. (1992). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. In: L. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Vol.3*, 33-52. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Hassall, T. (1997). *Requests by Australian learners of Indonesian*. (Doctoral dissertation). Australian National University.
- Hassall, T. (2001). Modifying requests in a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 39, 259-283.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- He, A. (2014). Heritage language development and identity construction throughout the life cycle. In: T. Wiley et al. (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*, 324-332. New York: Routledge.
- He, Z. & Ran, Y. (Eds.) (2022). *New Introduction to Pragmatics*. Beijing: Peking University Press. (何自然,冉永平.新编语用学概论[M].2022.北京:北京大学出版社.)
- Henery, A. (2015). On the development of metapragmatic awareness abroad: Two case studies exploring the role of expert-mediation. *Language Awareness*, 24(4), 316-331.

- Henstock, M. (2003). *Refusals: A language and cultural barrier between Americans and Japanese*. (Doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society*, 19, 155-199.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. Longman.
- Houch, N. & Gass, S. (1995). Non-native refusals: A methodological perspective. In: S. M. Gass & J. Neu (Eds), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*, 45-64. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 225-252.
- House, J. (2008). Chapter 17 (Im)politeness in English as Lingua Franca discourse. In M. Locher & J. Strässler (Ed.), *Standards and Norms in the English Language*, 351-366. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- House, J. & Kasper, G. (1981). Politeness Markers in English and German. In: Coulmas, F. (Ed.), *Conversational Routine*, Mouton, The Hague.
- House, J. & Kasper, G. (1987). Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In: W. Lorsch & R. Schulze (Eds.). *Perspectives on language in performance*, 1250-1288. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Huang, W. (2018). Extraction, activation and internalization of language knowledge in reading instruction. *Language Teaching in Middle School*, (4), 8-12. (黄伟.阅读教学中语文知识提取、激活与内化[J].*中学语文教学*,2018(4), 8-12.)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Ikoma, S. & Shimura, A. (1994). Pragmatic transfer in speech act of refusal in Japanese as a second language. *Journal of Asian Pacific Communication*, 5(1), 105-129.

- Ishihara, N., & Cohen, A. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ishihara, N. & Tarone, E. (2009). Subjectivity and pragmatic choice in L2 Japanese: Emulating and resisting pragmatic norms. In: N. Taguchi (Ed.). *Pragmatic Competence*, 101-128. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541-577.
- Janney, R. & Arndt, H. Universality and relativity in cross-cultural politeness research: A Historical Perspective. *Multilingua*, 12, 13-50.
- Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club Publications.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer. Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, (50), pp.245-309.
- Jiang, N. (2000). Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Jordà, M. (2003). Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 43-69.
- Jordens, P. (1977). Rules, grammatical intuitions, and strategies in foreign language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, (2), pp.5-76.
- Jordens, P. & Kellerman, E. (1981). Investigations into the strategy of transfer. In J.-G. Savard and L. Laforge (Eds.), *Proceedings of 5th AILA Congress*, pp.195-215. Laval, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns and inter-cultural education. In S. Mackay (ed.), *Composing in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House, 43-62.
- Kasher, A. (1991a). Pragmatics and the modularity of the mind. In Steven Davis (Ed.) *Pragmatics: A Reader*, 567-582. Oxford: Oxford University Press.

- Kasher, A. (1991b). On the pragmatic modules: A lecture. *Journal of Pragmatics*, 16, 381-397.
- Kasper, G. (1984). Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse. *Language Learning*, 34, 1-20.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, (8), 203-231.
- Kasper, G. (1996). Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 145-148.
- Kasper, G. (2000). Data Collection Methods in Interlanguage Pragmatics. In: H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 316-341. London: Continuum.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Eds.). (1993). *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Kasper, G. & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 317-334. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Blackwell Publishers, Malden.
- Kasper G, Schmidt R. (1996). Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2),149-169.
- Kecskés, I. (2008). *Intercultural Pragmatics: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics*, 7(1), 1-20.

- Kim, H. (2014). Learner investment, identity, and resistance to second language pragmatic norms. *System*, 45(45), 92-102.
- Kline, S. L. & Floyd, T. (1990). On the art of saying no: The influence of social cognitive development on messages of refusal. *Western Journal of Speech Communication*, (54), 454-472.
- Koike, D. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech Acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73 (iii), pp.280-289.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- Kramersch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645-671.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Kwon, J. (2004). Expressing refusals in Korean and in American English. *Multilingua*, 23(4), 339-364.
- Lakoff, G. (1972). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: P. J. Levi Peranteau & G. Phares (Eds.). *Papers from the Eight Regional Meeting*. Chicago: Chicago Linguistic Society.

- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness. In: C. Corum, T. C. Smith-Stark & A. Weiser (Eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Langton, C. (1995). *Artificial Life: An Overview*. MIT Press.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. New York: Longman.
- Lee-Wong, S. (1994). Qing/please – a polite or request marker? Observations from Chinese. *Multilingua*, 13(4), 343–360.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1989). A review of Relevance. *Journal of Linguistics*, 25, 455-472.
- Li, D. (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization. *Canadian Modern Language Review*, 57(1), 58-87.
- Li, Y. (2009). The level of internalization of academic motivation and its relationship with self-efficacy and social support among high school students. (Doctoral dissertation). Northeast Normal University. (李勇.高中生学习动机内化水平及与自我效能、社会支持的关系[D],东北师范大学:2009)
- Liao, C. (1994). *A Study on the Strategies, Maxims, and Development of Refusal in Mandarin Chinese*. Taipei: Crane.
- Liao, C. & Bresnahan, M. (1996). A contrastive pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies. *Language Sciences*, 18(3-4), 703-727.
- Liu, S. (1997). The current situation of interlingual pragmatics research in foreign languages and reflections on interlingual pragmatics research in China. *Modern Chinese*, 1997 (3).
- Lønsmann, D. (2017). A catalyst for change: Language socialization and norm negotiation in a transient multilingual workplace. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(3), 326-343.

- Ma, Y. (2000). A Comparative Study of the Commonalities of Chinese and American Refusal Strategies. *Journal of Xi'an Foreign Language University*, (2), 46-49. (马月兰. 中美拒绝语策略共性比较研究[J].西安外国语学院学报,2000(02), 46-49.)
- Ma, Y. (2005). Vygotsky's Influence on Modern Western Psychology. (Doctoral dissertation). Nanjing Normal University. (麻彦坤.维果茨基对现代西方心理学的影响[D].南京师范大学:2005.)
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G. & Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech Acts across Cultures*, 155-187. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Maloney, J. & De Costa, P. (2017). Imagining the Japanese heritage learner: A scalar perspective. *Language, Discourse, & Society*, 9(1), 35-52.
- Mao, R. (1992). Invitational discourse and Chinese identity. *Journal of Asian Pacific Communication*, 3(1), 79-96.
- Mao, R. (1994). Beyond politeness theory: "Face" revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21(5), 451-486.
- Marmoridou, S. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez-Flor, A. (2004). The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: A study based on suggestions. (Doctoral dissertation). Universitat Jaume I, Castellón.
- McConachy, T. (2013). Exploring the meta-pragmatic realm in English language teaching. *Language Awareness*, 22(2), 100-110.
- McKay, S. & Wong, S. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577-609.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Miller, E. & Kubota, R. (2013). Second language identity construction. In: J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 230-250. New York, NY: Cambridge University Press.

Mizutani, O. (1979). *Spoken Japanese and the Japanese people: A model of the Japanese language*. Tokyo: Stakusha.

Morkus, N. (2009). The realization of the speech act of refusal in Egyptian Arabic by American learners of Arabic as a foreign language. (Doctoral dissertation). University of South Florida. Tampa, FL.

Morris, C. (1938). Foundation of the theory of signs. In: O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.) *International Encyclopedia of unified science*, 2:1, 1-59. Chicago: The University of Chicago Press.

Nelson, G., Al-Batal, M. & El-Bakary, W. (1998). Refusals and Communication Style in American English and Egyptian Arabic. Paper presented at the *20th annual conference of the American Association for Applied Linguistics*, Seattle, WA, March, 14-17.

Nelson, G., Carson, J., Al Batal, M., & El Bakary, W. (2002). Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics*, 23(2), 163-189.

Nivis, D. (2013). The role of pragmatics in english language teaching. pragmatic competence. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 173-178.

Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Ochs, E. (1986). *Culture and Language Acquisition: Acquiring Communicative Competence in a Western Samoan Village*. New York: Cambridge University Press.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In: R. A. Shweder & R. A. Le Vine (Eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, 276-320. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin (2003). Cross-Linguistic Influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 436–86. Oxford, England: Blackwell.
- Olshtain, E. & Cohen, A. (1989). Speech act behavior across languages. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.). *Transfer in Language Production*, 53-67. Norwood, NJ: Ablex.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Routledge.
- Osgood, C. (1953). *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Palrilha, S. (2009). Contributos para a análise dos atos ilocutórios expressivos em português. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino), Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The Modern Language Journal*, 88(1), 75-101.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- Ren, W. (2014). A longitudinal investigation into L2 learners' cognitive processes during study aboard. *Applied Linguistics*, 35(5), 575-594.
- Renou, J. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language Awareness*, 10(4), 248-267.
- Riddiford, N. & Holmes, J. (2015). Assisting the development of sociopragmatic skills: Negotiating refusals at work. *System*, 48(3), 129-140.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Rintell, E. & Mitchell, C. (1989). Studies of requests and apologies: An inquiry into method. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, pp. 248-272. Norwood, NJ: Ablex.
- Rodrigues, D. (2003). *Cortesia Linguística: Uma competência discursivo-textual*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tese de doutoramento.
- Rose, K. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- Rose, K. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1981). How to tell when someone is saying “no” revisited. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 10-17. Rowley, MA: Newbury House.
- Rue, Y. & Zhang, G. (2008). *Request Strategies: A Comparative Study in Mandarin Chinese and Korean*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Sato, C. (1987). Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. In G. Ioup & S. H. Weinberger (Eds.), *Interlanguage Phonology*, pp.248-260. Cambridge, MA: Newbury House.
- Scarcella, R. (1983). Discourse accent in second language performance. In: S. Gass & L. Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*, 306-326. Rowley, MA: Newbury House.
- Scarcella, R. & Brunak, J. (1981). On speaking politely in a second language. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 59-75.
- Schieffelin, B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. New York: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press.

- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: G. Kasper and S. Blum-Kulka, Eds., *Interlanguage Pragmatics*, 21-42. Oxford University Press, New York.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson, Eds., *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge University Press, New York.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversation ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, 237-326. Rowley, MA: Newbury House.
- Schneider, K. & Barron, A. (Eds.) (2008). *Variational Pragmatics: A Focus on Regional Varieties in Pluricentric Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Seara, I. (2021). “Obrigada pela gentileza! Deus lhe pague! Não tem de quê! Bem-haja! Ora essa! Imagina!” Para o estudo do ato de agradecimento em Português Europeu e em Português do Brasil. Similitudes? Divergências? In A. Ciama, & S.-A. Stefan (Eds.), *Convergências e divergências no espaço ibero-americano: Estudos Linguísticos e Didáticos*, 250-267. Bucharest University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1975). Indirect speech acts. In: P. Cole & J. L. Morgan (Eds.). *The philosophy of language*, 59-82. London: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, (9), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sharwood-Smith, M. (1979). Strategies, language transfer and the simulation of second language learners' mental operations. *Language Learning*, (29), 345-361.
- Skewis, M. (2003). Mitigated directness in Honglougong: Directive speech acts and politeness in eighteenth century Chinese. *Journal of Pragmatics*, 35(2), 161-189.

Skilton-Sylvester, E. (2002). Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL programs. *Adult Education Quarterly*, 1, 185-211.

Song, J. (2009). Bilingual creativity and self-negotiation: Korean American children's language socialization into Korean address terms. In: A. Reyes & A. Lo (Eds.). *Beyond Yellow English: Toward a Linguistic Anthropology of Asian Pacific America*, 213-232. Oxford, UK: Oxford University Press.

Spencer-Oatey, H. (1992). *Cross-cultural politeness: British and Chinese conceptions of the tutor-student relationship*. Ph.D. thesis. Lancaster University.

Spencer-Oatey, H. (2000). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*. Continuum.

Spencer-Oatey, H. & Ng, P. (2001). Reconsidering Chinese modesty: Hong Kong and Mainland Chinese evaluative judgments of compliment response. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(2), 181-201.

Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. London: Continuum.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition (1st ed.)*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell Publishing.

Stalnaker, R. (1972) Pragmatics. In: Davidson, D. and Harman, G., Eds., *Semantics of Natural Language*, 389-408. Reidel, Dordrecht.

Steffensen, S. V., & Fill, A. (2014). Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. *Language Sciences*, 41, 6-25.

Stevens, P. (1993). The pragmatics of "no!": Some strategies in English and Arabic. *IDEAL*, 6, 87-112.

Swain, M. & Deters, P. (2007). "New" mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 820-836.

- Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning*, 61(3), 904-939.
- Taguchi, N. (2012). *Context, Individual Differences and Pragmatic Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, (18),189-223.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In: K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 171-199). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Takahashi, T. & Beebe, L. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, (8), 131-155.
- Takahashi, T. & Takana, S. (1992). Mental representation of basic verbs in a second language: Take, hold, and keep. *SFC Journal of Language and Communication*, (1), pp.105-121.
- Tang, L. (2004). A Surface Strategy Analysis of Chinese Indirect Refusal Speech Acts. *Guangxi Social Sciences*, (10), 117-119. (唐玲.汉语间接拒绝言语行为的表层策略分析[J].广西社会科学,2004(10):117-119.)
- Tang, C. & Zhang, G. (2009). A contrastive study of compliment responses among Australian English and Mandarin Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 41(2), 325-345.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework Competence in Intercultural Conflict: An Updated Face-Negotiation Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225.
- Tran, G. (2004). Terminology in interlanguage pragmatics. *ITL, Review of Applied Linguistics*, 109-119,143-144.

- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, (11), 147-167.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tseng, M. (1996). An examination of Chinese invitational discourse: How Chinese accept an invitation. *Studies in the Linguistics Sciences*, 26, 341-356.
- Tseng, M. (1999). Invitational conversations in mandarin Chinese and American English with pedagogical implications. *Journal of the Chinese language Teachers Association*, 34, 61-90.
- Usó-Juan, E. (2007). The presentation and practice of the communicative act. In E. Soler, & M. P. S. Jorda (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 223-243. NY: Springer.
- Uzum, B. (2017). Uncovering the layers of foreign language teacher socialization: A qualitative case study of Fulbright language teaching assistants. *Language Teaching Research*, 21(3), 241-257.
- van Compernelle, R. & Henery, A. (2014). Instructed concept appropriation and L2 pragmatic development in the classroom. *Language Learning*, 64(3), 549-578.
- van Compernelle, R. & Kinginger, C. (2013). Promoting metapragmatic development through assessment in the zone of proximal development. *Language Teaching Research*, 17(3), 282-302.
- van Compernelle, R., Weber, A. & Gomez-Laich, M. (2016). Teaching L2 Spanish sociopragmatics through concepts: A classroom-based study. *The Modern Language Journal*, 100(1), 341-361.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. London: Amold.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, A. (2001). Refusal realization patterns in English and Chinese. *Foreign Language Teaching and Research*, 2001 (5), 178-185.

Wang, D. & Hou, D. (2010). Practicing the teaching philosophy of the new syllabus in instructional design. *Education and Vocation*, (21), 174-175. (王笃勤,侯冬梅.在教学设计中实践新大纲的教学理念[J].教育与职业,2010(21), 174-175.)

Wang, W. & Wei, X. (2006). The Language Internalization Process of Early Japanese Learners from Two Speaking Tests. *Journal of Japanese Language Study and Research*, (1), 47-52. (王文贤,魏晓艳.从两次口语测试看早期日语学习者的语言内化过程[J].日语学习与研究,2006(1), 47-52.)

Washburn, G. (2001). Using Situation Comedies for Pragmatic Language Teaching and Learning. *TESOL Journal*, 10(4), 21-26.

Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Malden: Blackwell Publishers.

Wei, H. & Zu, L. (2008). Exploration of College English Speaking Teaching under the Guidance of ZPD Theory. *Journal of Inner Mongolia Agricultural University (Social Science Edition)*, (4), 188-190. (魏红华,祖林. “最近发展区理论” 指导下的大学英语口语教学探究[J].内蒙古农业大学学报(社会科学版),2008(04), 188-190.)

Whorf, B. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wieden, W. (1990). Some remarks on developing phonological representations. In J. Leather & A. James (Eds.), *New Sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, pp. 189-197. Amsterdam: University of Amsterdam.

Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178.

Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. New York: Mouton de Gruyter.

Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin: Walter de Gruyter Inc.

Wolfson, N. (1981). Invitations, compliments and the competence of the native speakers. *International Journal of Psycholinguistics*, 24, 12-22.

- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complimenting in American English. In: N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, 82-95. Rowley, MA: Newbury House.
- Wolfson, N. (1986). Research methodology and the question of validity. *TESOL Quarterly*, 20(4), 689-699.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House.
- Wolfson, N., Marmor, T. & Jones, S. (1989). Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies VolumXXXI*, 174-196. NJ: Ablex.
- Wood, L. & Kroger, R. (1994). The analysis of facework in discourse: Review and proposal. *Journal of Language and Social Psychology*, 13, 248-277.
- Woodfield, H. (2010). What lies beneath? Verbal report in interlanguage requests in English. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 29(1), 1-27.
- Wyner, L. & Cohen, A. (2015). Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(4), 519-556.
- Xiao, H. & Chen, D. (2018). Research on College English Reading Teaching Mode under Flipped Classroom Mode. *Foreign Languages and Literature*, 34(01), 147-154. (肖晗, 陈达. 翻转课堂模式下的大学英语阅读教学模式研究[J]. 外国语文, 2018, 34(01), 147-154.)
- Xie, K. (2012). The Theory of ZPD and Its Implications for the Teaching of Translation for College English Majors. *Journal of Yunnan Agricultural University (Social Science)*, 6(03), 81-87. (谢柯. 最近发展区理论及其对大学英语专业笔译教学的启示[J]. 云南农业大学学报(社会科学版), 2012, 6(03): 81-87.)
- Xu, M. (2010). The theory of the ZPD and its impact and implications for education. *Education and Teaching Research*, 24(05), 14-16+23. (徐美娜. “最近发展区”理论及对教育的影响与启示[J]. 教育与教学研究, 2010, 24(05): 14-16+23.)

- Yang, Y. (2016). The Relationship between Intercultural Communication Competence and English Proficiency in the Third Space Perspective. *Modern Foreign Language*, 3, 81-87.
- Ye, H. (2012). A New Approach to Intercultural Foreign Language Teaching and Research in the Context of Postmodern Criticism: The Exploration and Inspiration of the Intercultural “Third Space” by an Australian National Research Group. *Foreign Language Teaching and Investigation*, 1, 116-126.
- Yeung, L. (1997). Polite requests in English and Chinese business correspondence in Hong Kong. *Journal of Pragmatics*, 27(4), 505-522.
- Yu, M. (2011). Learning how to read situations and know what is the right thing to say or do in an L2: A study of socio-cultural competence and language transfer. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 1127-1147.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Yus, F. (2007). *Virtualidades reales. Nuevas formas de comunidad en la era de Internet*. Alicante: University of Alicante.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zegarac, V. & Pennington, M. (2000). Pragmatic transfer in intercultural communication. *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 165-190.
- Zhu, H., Li, W. & Qian, Y. (2000). The sequential organisation of gift offering and acceptance in Chinese. *Journal of Pragmatics*, 32(1), 81-103.

APÊNDICES

Apêndice I. TCD para falantes nativos de português e aprendentes chineses de PLE – Questionário na versão final

Instrução: Por favor, leia as 12 situações seguintes e escreva um discurso para recusar em cada situação nos espaços em branco, após “Você”, tentando imaginar que se encontra em tais situações. Preste atenção à relação entre “Você” e a pessoa envolvida em cada situação e responda com a sua própria espontaneidade.

1. (Você é diretor de um hotel.) Um dos seus melhores empregados pede para falar consigo em privado.)

Empregado: Como o senhor sabe, estou aqui há mais de um ano, e sei que tem estado satisfeito com o meu trabalho. Gosto muito de trabalhar aqui, mas sinto que mereço um aumento salarial, para ser honesto.

Você: _____.

Empregado: Então acho que vou procurar outro emprego.

2. (Você é estudante do 1.º ano na faculdade. Assiste regularmente às aulas e tira bons apontamentos em cada aula. Hoje, um dos seus colegas de turma, que falta muitas vezes às aulas, pediu que lhe emprestasse os apontamentos).

Colega: Ó meu Deus! Temos um exame amanhã, mas não tenho apontamentos das aulas da semana passada. Desculpa-me pedir-te isto, mas poderias, por favor, emprestar-me mais uma vez os teus apontamentos?

Você: _____.

Colega: Está bem. Então, acho que terei de pedir a outra pessoa.

3. (Você é patrão de uma fábrica. Um vendedor de uma empresa de máquinas convida-o para um dos restaurantes mais caros de Lisboa.)

Vendedor: Reunimo-nos várias vezes para discutir a sua compra dos produtos da minha empresa. Gostaria de convidá-lo para jantar, na sexta-feira, no restaurante Moinho d'Água, a fim de assinarmos um contrato.

Você: _____.

Vendedor: Então, talvez numa próxima vez.

4. (Você é um dos melhores gerentes de uma empresa de contabilidade. Um dia, o seu chefe chama-o ao gabinete. ~~dele.~~)

Chefe: No próximo domingo, a minha esposa e eu vamos dar uma pequena festa. Sei que é em cima da hora, mas espero que os meus gerentes de topo estejam lá com as suas esposas. Que tal?

Você: _____.

Chefe: Que pena. Esperava que todos estivessem presentes.

5. (Você está em casa de uma amiga a ver televisão. Ela oferece-lhe um lanche.)

Você: Obrigado, mas tenho comido muito e já me sinto muito cheio. As minhas roupas nem sequer me servem.

Amiga: Porque não experimentas esta nova dieta de que te tenho falado?

Você: _____.

Amiga: Acho que deverias tentar de qualquer forma.

6. (Você trabalha numa agência de publicidade e tem uma tarefa para desenhar um cartaz para um produto. Já o fez e apresentou-o ao cliente que está bastante satisfeito. Mas o seu chefe tem uma sugestão para si.)

Chefe: Talvez devesse colocar mais informações sobre o produto no cartaz que parecesse mais abrangente e o nosso cliente estivesse mais satisfeito. tentar organizar-se melhor. Eu próprio escrevo sempre pequenas notas para me lembrar das coisas. Talvez devesse tentar, o que acha?

Você: _____.

Chefe: De qualquer maneira, é uma sugestão que lhe dou!

7. (Você chega a casa e a sua empregada de limpeza está muito perturbada. Ela vem a correr ter consigo.)

Empregada de limpeza: Ó Deus! Peço imensa desculpa! Tive um acidente terrível hoje. Enquanto estava a limpar, esbarrei contra a mesa e o seu vaso de porcelana caiu e partiu-se. Lamento imenso o sucedido. Vou comprar outro vaso. Eu pago.

Você: _____.

(Sabendo que a sua empregada de limpeza está a alimentar três filhos.)

Empregada de limpeza: Não, sentir-me-ia melhor se pudesse pagar o vaso.

8. (Você é professor de línguas estrangeiras numa universidade. Está sentado na sua secretária a preparar aulas e um dos seus estudantes pede para falar consigo.)

Estudante: Professor, desculpe, mas eu e os meus colegas estivemos a falar depois da sua última aula e achamos que as suas aulas seriam melhores para nós se nos pudesse dar mais atividades de conversação e menos exercícios de gramática.

Você: _____.

Estudante: Tudo bem, foi apenas uma sugestão.

9. (Você está em casa de um amigo para almoçar.)

Amigo: Que tal outra fatia de bolo?

Você: _____.

Amigo: Vá lá, só mais um pedacinho.

Você: _____.

10. (Um amigo convida-o para jantar, mas você realmente não tolera a esposa deste amigo.)

Amigo: Anda jantar lá a casa no domingo à noite, que tal?

Você: _____.

Amigo: Que pena! Talvez num outro fim de semana.

11. (Já há algum tempo que você trabalha numa agência de publicidade. O seu patrão oferece-lhe um aumento e uma promoção, mas isso implica uma grande mudança e não quer aceitar. Agora, o patrão chama-o ao gabinete: ~~dele~~.)

Patrão: Gostaria de lhe oferecer um cargo executivo no nosso novo escritório no Porto. É uma grande cidade e fica apenas a duas horas de comboio daqui. E, naturalmente, será recompensado e terá um aumento salarial.

Você: _____.

Patrão: Bem, talvez devesse pensar um pouco melhor antes de recusar a proposta.

12. (Você está no escritório, numa reunião com o seu chefe. Está a ficar tarde e quer sair do trabalho.)

Chefe: Se não se importa, gostaria que fizesse uma ou duas horas extra esta noite, para que possamos terminar este trabalho ainda hoje.

Você: _____.

Chefe: É uma pena! Esperava que pudesse ficar até mais tarde.

Agradeço a sua participação!

Apêndice II. TCD para falantes nativos de chinês – Questionário na versão final

中国葡语学习者拒绝言语行为语用迁移测试

同学你好，感谢你参与本次测试！请阅读以下 12 种情况，并在空白处给出答案。想象你正处于这些日常情境中，请同学们注意，下列每个情况都需要以拒绝的形式回复对方。

1. 请求情境：你是一家酒店的主管，你的一名优秀员工要求与你私下谈谈。

员工：老板，我在这里工作已经一年多了，我知道你对我的工作很满意。我非常喜欢在这里工作，但说实话，我觉得我应该加薪。

你：_____

员工：那我就另谋高就了。

2. 请求情境：你是大学一年级的学生，平时按时上课，每节课都认真做笔记。今天，你的一位经常逃课的同学要求借你的笔记。

同学：我的天哪！明天就要考试了，可我上周没上课。麻烦你哈，能把你的笔记再借我一下吗？

你：_____

同学：那好吧，我再问问别人。

3. 请求情境：你是一家工厂的老板，一家机械公司的业务员想请你去当地最昂贵的餐馆吃顿饭。

业务员：王总，我们已经见过几次面了，也讨论过您购买我公司产品的事宜。我想请您周五在某某餐厅吃个便饭，顺便把合同签了，您看怎么样？

你：_____

业务员：好的，那咱改日再约。

4. 邀请情境：你是一家会计师事务所最出色的经理之一。一天，你的老板把你叫到他的办公室。

老板：小李，下个周日我和夫人要举办一个小型聚会。我知道时间有点仓促，但我希望咱们所有高级经理们都能带夫人一起到场。你时间可以吗？

你：_____

老板：真不巧啊，我还想着大家都能去呢。

5. 建议情境：你在朋友家做客，正在看电视的时候她招待你吃点心。

你：谢谢亲啊，但我真吃饱了，肚子都快撑破了。

朋友：你怎么不试试我跟你安利的那种新型减肥法呢？

你：_____

朋友：我还是觉得你得试试。

6. 建议情境：你在一家广告公司工作，需要为一种产品设计海报。你已经完成了初稿并交给了客户，客户非常满意。但你的老板仍给你提了个建议。

老板：我觉得最好是在海报上印上更多有关产品的信息，让它看着信息量更大也更有吸引力。你说呢？

你：_____

老板：总之，我就给你提个建议供你参考。

7. 请求情境：你刚回到家，你雇的清洁工阿姨非常伤心地跑来跟你交代情况。

清洁工：真不好意思，我今天打扫卫生出了个意外，一不留神撞到了桌子把你的瓷瓶掉下来摔碎了。太对不起了！我再买一个花瓶赔给你。

你：_____

（这个清洁工阿姨薪水微薄，而且家里还有三个孩子要养。）

清洁工：不不，我还是要赔给你。

8. 建议情境：你是一所大学的外语专业教师。你正坐在桌前备课的时候，一名学生敲门进来想要与你交谈。

学生：老师，不好意思，我和同学们对于您上节课的内容课后讨论了一下，我们觉得如果您能给我们提供更多的口语练习，减少语法练习，会对我们来说更好一些。

你：_____

学生：好的老师，就是一个小小建议。

9. 邀请你在朋友家做客一起吃午餐。

朋友：再来一块蛋糕吧？

你：_____

朋友：吃吧，就一小块。

你：_____

10. 邀请情境：一个朋友邀请你共进晚餐，但你太喜欢他妻子。

朋友：周日晚上来我家一起吃饭吧，怎么样？

你：_____

朋友：太不巧了，那下周末再说吧。

11. 命令情境：你在一家广告公司工作了一段时间。你的老板给你升职加薪，升职后你要去外地工作但你不想去。现在老板叫你到他办公室聊一下。

老板：小张，我想在上海那边的分公司给你安排一个行政职位。离咱们这也不算远，坐高铁也就两小时车程。当然了，你工资也会涨。

你：_____

老板：好吧，你再考虑考虑别急着拒绝我。

12. 命令情境：你在办公室和老板开会。已经非常晚了，你想立刻下班。

老板：如果没什么特殊情况的话，我想你今晚再多干一两个小时，这样我们今天就能把这项工作完成了。

你：_____

老板：太不巧了，我以为你再多加会儿班了。

回答到此结束，感谢你的时间！