

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Compreensão de atos de fala diretivos por aprendentes chineses de PLE: um estudo sobre a ordem

Yang Liu

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia

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

2025

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Compreensão de atos de fala diretivos por aprendentes chineses de PLE: um estudo sobre a ordem

Yang Liu

Orientador(es): Prof. Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia

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 Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, Professora Auxiliar da Universidade Aberta (1.º Arguente);
- Doutor Jorge Alexandre Loureiro Pinto, Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2.º Arguente);
- Doutor Victor Lara Bermejo, Investigador Doutorado no Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada - Instituto de Linguística Teórica e Computacional (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra (Vogal);
- Doutor Fausto Felix Geert Caels, Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria (Vogal);
- Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Orientador).

I. Agradecimentos

Ao Professor Doutor Carlos Gouveia, pelas orientações cuidadosas, pelas sugestões valiosas e pela amizade.

À minha família, pelos carinhos e suportes de alma e matérias.

Aos outros professores, Professor Doutor António Avelar, Professor Doutor Jorge Pinto, Professora Doutora Inocência Mata, Professora Doutora Catarina Gaspar, Professora Doutora Margarita Correia, Professor Doutor Duarte Braga, Professora Doutora Maria Andrade, e colegas do programa de doutoramento, pelos ensinamentos e pelos apoios.

Aos inquiridos e alunos envolvidos, pela cooperação e paciência no preenchimento dos inquéritos.

Ao meu amigo Xiaochuan Feng, por sua valiosa ajuda na elaboração da Figura 6.1, e à minha amiga Xueling Lei, por me encorajar a perseverar no caminho académico.

II. Sumário

Os atos de fala de ordem são amplamente utilizados no cotidiano e fazem parte de um longo processo de aquisição por parte dos falantes, pelo que a produção e a compreensão desses atos, que envolvem a habilidade de dar ordens, são uma parte relevante dos *curricula* no ensino de Português como língua estrangeira (PLE). A ordem é sempre realizada por alguém de estatuto socialmente validado como superior, que impõe a sua vontade a alguém de estatuto socialmente validado como inferior.

A teoria de atos de fala proposta por Austin (1962) considerou que o falante tem a intenção de realizar certas ações, como pedidos, sugestões e ordens. O aprofundamento dessa teoria, conforme demonstrado por Searle (1969, 1971, 1976, 1979), contribui para os estudos teóricos e empíricos no campo da linguística, incluindo pesquisas sobre a força ilocutória e a pragmática dos atos de fala.

Este trabalho estuda a compreensão de atos de fala da ordem por aprendentes chineses de PLE, identificando os fatores que nela intervêm. Usa para o efeito dois inquéritos por questionário como metodologia, controlando cuidadosamente as perguntas apresentadas aos participantes, incluindo os textos e contextos de resposta.

Os dados obtidos fornecem informação detalhada sobre a compreensão de atos diretivos por estudantes de PLE, em particular por aprendentes chineses, abrindo perspectivas para estudos futuros nesta área. Estes resultados possibilitam a fundamentação de novas abordagens para a criação de recursos didáticos que visem aprimorar a compreensão de alunos chineses de PLE.

Palavras-chave: compreensão em PLE, atos de fala diretivos, ordem, aprendizagem de PLE.

III. Abstract

Speech acts of command are widely used in daily life and form part of a lengthy acquisition process for speakers, making the production and comprehension of these acts, which involve the skill of giving orders, a relevant part of the curriculum in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL). Commands are always given by a superior who imposes their will on an inferior.

The speech act theory proposed by Austin (1962) suggested that the speaker intends to perform certain actions, such as requests, suggestions, and commands. The development of this theory, as demonstrated by Searle (1969, 1971, 1976, 1979), has contributed to theoretical and empirical studies in linguistics, including research on illocutionary force and the pragmatics of speech acts.

This project aims to study the comprehension of command speech acts by Chinese learners of PFL in order to identify the factors involved, using two questionnaire-based surveys as the methodology. This methodology allows for careful control over the questions presented to participants, including the texts and contexts in which they are embedded.

The data obtained provides detailed information on the comprehension of directive acts by PFL students, particularly Chinese learners, opening perspectives for future studies in this area. These results support the foundation of new approaches for creating educational resources aimed at enhancing comprehension among Chinese PFL students.

Keywords: PFL comprehension, directive speech acts, commands, PFL learning.

Índice

Agradecimentos

Sumário

Abstract

Introdução	1
Capítulo 1. CONTEXTUALIZAÇÃO	4
1.1. Justificativa	6
1.2. O problema da compreensão da ordem em comunicação intercultural	10
1.2.1. O conceito da ordem	15
1.2.2. A compreensão da ordem	21
1.3. Objetivos e perguntas de investigação	25
Síntese	27
Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
2.1. Atos de fala	31
2.1.1 O desenvolvimento da teoria dos atos de fala	33
2.1.2 A tipologia dos atos diretivos	38
2.2. Atos de fala da ordem nas línguas portuguesa e chinesa	39
2.2.1 Atos de fala da ordem por meios de formas verbais diretas	39
2.2.2 Atos de fala da ordem por meios de formas verbais indiretas	43
2.2.3 Atos de fala da ordem por meios de formas não verbais	45
2.3. A compreensão da ordem	47
2.3.1 A compreensão da ordem por alunos universitários chineses de PLE	50
2.3.2 A compreensão da ordem - lexicogramática e contexto	51
2.3.3 A compreensão da ordem – interculturalidade	55
Síntese	59
Capítulo 3. METODOLOGIA	60
3.1. Metodologia - Questionário	61
3.1.1 Validação da metodologia – o inquérito-piloto	63
3.1.2 Caraterização dos Inquiridos	65
3.2. Descrição dos questionários	67
3.2.1 Questionário 1 - princípios e construção	67
3.2.2 Questionário 2 – princípios e construção	73
3.2.3 Questionário 3 – princípios e construção	77
3.3. Administração e procedimento	82
3.3.1 Dados específicos dos participantes	82
3.3.2 Administração e procedimento de questionários	84

Síntese	85
Capítulo 4. ANÁLISES QUANTITATIVAS E LEITURA DOS DADOS	86
4.1. Questionário 1 - análises e leitura dos dados	88
4.1.1 Questionário 1 - análises quantitativas	88
4.1.2 Questionário 1 – descrições resumidas	94
4.2. Questionário 2 - análises e leitura dos dados	95
4.2.1 Questionário 2 - análises quantitativas	96
4.2.2 Questionário 2 – descrições resumidas	107
4.3. Questionário 3 - análises e leitura dos dados	108
4.3.1 Questionário 3 - análises quantitativas	108
4.3.2 Questionário 3 – descrições resumidas	111
Síntese	112
Capítulo 5. ANÁLISES QUALITATIVAS E LEITURA DOS DADOS	114
5.1. Questionário 1 - análises qualitativas e leitura dos dados	116
5.1.1 Questionário 1 – descrições resumidas	124
5.2. Questionário 2 – análises qualitativas e leitura dos dados	126
5.2.1 Questionário 2 – descrições resumidas	130
5.3. Questionário 3 - análises qualitativas e leitura dos dados	131
5.3.1 Questionário 3 – descrições resumidas	141
Síntese	142
Capítulo 6. DISCUSSÃO	143
6.1. Compreensão da ordem – fatores lexicogramaticais e contextuais	144
6.2. Compreensão da ordem – fatores culturais da língua materna	147
6.3. Compreensão da ordem – diferenças entre dois níveis de proficiência	149
6.4. Compreensão da ordem – implicações e aplicações didáticas	156
Síntese	161
Conclusão	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
Anexo 1	190
Anexo 2	200
Anexo 3	203

Índice de Quadros

Quadro 1.1. A tradução da frase “Espere-me aqui, por favor”	8
Quadro 1.2. A tipologia de dois caracteres chineses “命” e “令”	18
Quadro 2.1 Classes de atos de fala (adaptado de Searle, 1979).....	36
Quadro 2.2 4 categorias de direção de ajuste	36
Quadro 3.1. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do inquérito-piloto 1	64
Quadro 3.2. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do inquérito-piloto 2	65
Quadro 3.3. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do questionário 1	83
Quadro 3.4. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do questionário 2	83
Quadro 3.5. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do questionário 3	83
Quadro 4.1. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1	88
Quadro 4.2. Cronologia dos atos diretivos – taxas de compreensão	92
Quadro 4.4. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos do clip	95
Quadro 4.5. Valores médios de taxa de compreensão de dois grupos do questionário 2	97
Quadro 4.6. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip1	97
Quadro 4.7. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip1	98
Quadro 4.8. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip2	98
Quadro 4.10. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip3	99
Quadro 4.11. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip3	100
Quadro 4.12. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip4	100
Quadro 4.13. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip4	101
Quadro 4.14. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip5	102
Quadro 4.15. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip5	102
Quadro 4.16. Dados das análises de Pearson B1 – Questionário 2	103
Quadro 4.17. Dados das análises de Pearson C1 – Questionário 2	104
Quadro 4.18. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1 do questionário 3	108
Quadro 5.1. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 5	116
Quadro 5.2. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 6	117
Quadro 5.3. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 9	118
Quadro 5.4. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1	119
Quadro 5.5. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 13	120
Quadro 5.6. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 4	121
Quadro 5.7. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 7	122
Quadro 5.8. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 11	122
Quadro 5.9. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 12	123
Quadro 5.10. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 2	124
Quadro 5.11. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 5	131
Quadro 5.12. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 10	132
Quadro 5.13. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 6	133
Quadro 5.14. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 7	134

Quadro 5.15. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 9	135
Quadro 5.16. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 8	136
Quadro 5.17. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 12	137
Quadro 5.18. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1	140
Quadro 6.1. Dados gerais da taxa global de compreensão do inquérito	150

Índice de Figuras

Figura 2.1. Manual, formas verbais no imperativo	54
Figura 2.2. Manual, formas verbais no imperfeito	56
Figura 2.3. Manual, formas verbais no condicional	56
Figura 2.4. Livro da gramática, formas verbais no imperativo	57
Figura 3.1. Manual, o medo da trovoada, Fadas Contadas, de José Jorge Letria	70
Figura 4.1. Valores médios de taxa de compreensão de dois grupos do questionário 1	89
Figura 4.2. Taxas de compreensão de dois grupos de cada pergunta do questionário 1	89
Figura 4.3. Desvio médio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 1	90
Figura 4.3.1. Desvio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 1	91
Figura 4.4. Taxas de compreensão de dois grupos de cada pergunta do questionário 2	96
Figura 4.5. Valores médios de taxa de compreensão de dois grupos	108
Figura 4.6. Taxas de compreensão de dois grupos de cada pergunta do questionário 3	109
Figura 4.7. Desvio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 1	110
Figura 4.8. Desvio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 3	111
Figura 5.2. Imagem da frase 6 do Questionário 3	133
Figura 5.3. Imagem da frase 1 do Questionário 3	136
Figura 5.4. Imagem da frase 12 do Questionário 3	137
Figura 5.5. Imagem da frase 1 do Questionário 3	140
Figura 6.1. Fatores de interferências na compreensão dos atos diretivos	154

Introdução

O presente estudo foca-se na investigação da compreensão de atos de fala diretivos, particularmente a ordem, por aprendentes chineses de PLE. Tem como objetivo principal identificar os fatores que influenciam essa compreensão, com destaque para os aspetos lexicogramaticais, contextuais e culturais envolvidos. O seu desenvolvimento decorre de observações e constatações verificadas no contexto universitário chinês, onde se percebeu que os alunos enfrentam dificuldades específicas na interpretação e execução de ordens em português, possivelmente devido a interferências da língua e cultura maternas, bem como variações no nível de proficiência linguística. Com vista à explicitação das questões que motivam e norteiam o estudo, necessário se torna proceder à sua contextualização, assim como das motivações que lhe subjazem, para que se possa entender de forma mais aprofundada os desafios enfrentados por esses aprendentes e propor soluções didáticas eficazes.

No primeiro capítulo, será analisada a compreensão das ordens por parte de estudantes chineses de PLE, com um enfoque detalhado e especializado. Será dada atenção particular aos atos de fala, com ênfase nas ordens, no contexto do ensino e da comunicação intercultural. A necessidade de investigações mais rigorosas e pormenorizadas sobre este tema será destacada, além de sublinhar-se a importância de dois elementos centrais: a noção de ordem e a sua compreensão. Esses conceitos estão interligados e relacionados com os mecanismos subjacentes à emissão e recepção de ordens no âmbito comunicacional.

Estudos prévios (Avelar, 2008; Sun, 2015; Liu, 2021) demonstraram que construções fráscas, onde o contexto assume um papel determinante—seja na força locutória, no grau de formalidade ou no significado ideacional—são as mais desafiadoras para os aprendentes. Portanto, seria um erro subestimar a influência do ensino de PLE na China sobre a capacidade de interpretar ordens, bem como desconsiderar a forma como tais atos diretivos são produzidos e compreendidos na língua materna dos estudantes. Embora o conceito de ordem possa ser, em certa medida, universal, sua expressão linguística varia de acordo com o contexto e a cultura. Assim, a análise buscará identificar os fatores que influenciam essa compreensão, fornecendo uma base sólida para melhorias no processo de ensino-aprendizagem do português nesse contexto específico.

Será fundamental considerar as particularidades do sistema educativo chinês no que se refere ao ensino de PLE, uma vez que essas especificidades afetam diretamente o

desempenho dos alunos na compreensão e execução de ordens. Este estudo não se limitará a uma abordagem teórica, mas avançará para uma análise prática e contextual, com o intuito de propor soluções que melhorem a compreensão dos atos de fala e bem como a competência comunicativa dos aprendentes.

No segundo capítulo, será apresentada uma discussão aprofundada sobre a tipologia dos atos de fala e os diferentes enquadramentos teóricos utilizados para a sua análise. A teoria dos atos de fala, desenvolvida por autores como Austin (1962) e Searle (1969, 1971, 1976, 1979), será central para o entendimento dos mecanismos de produção e compreensão de ordens. Esses autores forneceram descrições detalhadas, que servirão de base para a nossa análise. Serão comparados exemplos concretos do português e do chinês, ilustrando as diferenças e semelhanças na manifestação linguística das ordens em ambos os idiomas.

Este diálogo teórico-prático visará contribuir para uma melhor compreensão dos atos de fala no ensino de PLE e oferecer uma reflexão mais ampla sobre como as ordens, enquanto atos diretivos são transmitidas e interpretadas em diferentes culturas. Será relevante examinar como os aspectos culturais influenciam a recepção e a interpretação de ordens, destacando as diferenças entre as estruturas comunicacionais do português e do mandarim. Para tanto, serão analisados exemplos concretos que ilustram as subtilezas na transmissão de ordens num contexto intercultural.

No terceiro capítulo, será apresentada a metodologia utilizada neste estudo. A investigação será estruturada a partir de um paradigma quantitativo, com três questionários aplicados a aprendentes chineses de PLE em diferentes níveis de proficiência. O objetivo é analisar as suas respostas e compreender melhor as dificuldades na compreensão de ordens. Esta metodologia será complementada por uma análise qualitativa, com a intenção de enriquecer os resultados obtidos. Assim, nossa abordagem metodológica conjugará as duas perspectivas—quantitativa e qualitativa—para garantir uma análise abrangente e rigorosa dos dados.

Os questionários incluirão uma gama de exemplos de ordens para medir as taxas de compreensão e aceitação dos atos diretivos pelos estudantes chineses de PLE. Recursos audiovisuais e imagens serão integrados na formulação dos questionários, oferecendo um quadro mais dinâmico para a análise dos resultados. Além disso, serão realizados inquéritos-piloto para ajustar os instrumentos e garantir sua adequação ao público-alvo, maximizando a precisão dos dados recolhidos.

No quarto capítulo, serão apresentados os resultados da análise estatística dos dados recolhidos, utilizando uma abordagem que integra as dimensões quantitativas e qualitativas.

As taxas de compreensão serão calculadas para os diferentes níveis de proficiência linguística, permitindo uma visão comparativa entre os alunos dos níveis B1 e C1, e fornecendo uma base sólida para a análise subsequente. O uso de tabelas e gráficos contribuirá para uma leitura clara dos dados, facilitando a identificação de padrões e tendências relevantes.

No quinto capítulo, procederemos à análise qualitativa, permitindo uma compreensão mais aprofundada das respostas, especialmente no que diz respeito às variações nas taxas de compreensão e aceitação das ordens. Este processo será conduzido com atenção aos fatores que podem estar a influenciar a compreensão dos atos de fala diretivos, nomeadamente aspetos lexicogramaticais, contextuais e culturais.

A discussão final será organizada em torno das perguntas de investigação, com o objetivo de fornecer uma análise detalhada das dificuldades enfrentadas pelos aprendentes chineses de PLE na compreensão de ordens e, ao mesmo tempo, propor soluções pedagógicas para melhorar o ensino desta competência linguística. Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento do conhecimento sobre a compreensão de atos de fala diretivos no ensino de PLE, abrindo caminho para futuras investigações que explorem em maior detalhe as interseções entre língua, cultura e comunicação intercultural.

Capítulo 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, iremos caracterizar e destacar as questões relacionadas com atos de fala, especialmente as ordens, no contexto do ensino e da comunicação intercultural, a partir da contextualização da compreensão da ordem por universitários chineses de PLE. A abordagem desenvolve-se segundo um olhar mais detalhado e especializado que evidencia a imperatividade de engendrar investigações mais pormenorizadas sobre estas matérias. Ademais, são destacados dois elementos centrais: a noção intrínseca da ordem e a respetiva compreensão. Ambos os conceitos se entrelaçam mutuamente e com o mecanismo subjacente à emissão e à compreensão da ordem no seio comunicacional.

É imperioso realçar que, para os estudantes universitários chineses de PLE já inseridos em programas de licenciatura, a competência linguística deve facultar-lhes uma apreensão mais robusta dos atos diretivos, como é o caso das ordens, quando veiculadas em contextos autênticos. No entanto, *ipso facto*, eles manifestam dificuldades na compreensão de atos diretivos, isto é, aquilo que tem como finalidade dirigir-se para a concretização de novas ações. Tal ocorrência deve-se a múltiplas causas: a compreensão destes atos não se restringe apenas ao conhecimento lexicogramatical, mas transcende para o âmbito contextual e, *ergo*, cultural.

Estudos anteriores (Avelar, 2008; Sun, 2015; Liu, 2021) demonstraram que estas construções fráscas, nas quais o valor contextual detém uma influência significativa - seja na força locutória, no grau de formalidade ou até no sentido intrínseco da frase -, são, de facto, aquelas que acarretam maiores desafios para os aprendentes. Ademais, seria *lapsus linguae* considerar que a capacidade de discernir e compreender as ordens em português não seja influenciada tanto pela aquisição dos atos diretivos em aulas de PLE na China, como pela maneira inerente de produzir e interpretar ordens na língua materna. Embora o conceito de ordem possa ser, *a posteriori*, considerado quase universal, a sua manifestação linguística oscila consoante o contexto e a cultura em questão.

1.1. Justificativa

Os atos de fala de ordem são amplamente utilizados no cotidiano e são encontrados ao longo do processo de aprendizagem dos alunos. A produção e a compreensão desses atos, que envolvem a habilidade de dar comandos, são uma parte relevante dos *curricula* no ensino de PLE.

No contexto pedagógico, a problemática dos atos de fala é de grande importância, especialmente para os docentes dos países lusófonos e para aqueles países que mantêm relações políticas e económicas próximas com Portugal. De acordo com Arim & Gouveia (2008), a análise dos atos de fala da ordem e do pedido no contexto da escola portuguesa revelou que os estudantes chineses do 4º e 6º anos apresentavam menor frequência de formas de cortesia, como “se faz favor”. Recentemente, Albuquerque & Muniz (2020) destacaram a importância de abordar a questão da (im)polidez no ensino de português brasileiro como língua adicional. Num estudo sobre pedidos feitos por e-mail por estudantes chineses de PLE, Sun (2018) enfatizou que os textos geralmente apresentavam menos estratégias de atenuação, modalização ou indireção, assim como menos elementos de interpessoalidade, expressos através de metáforas interpessoais¹. Essa ocorrência foi atribuída às barreiras culturais e linguísticas enfrentadas pelos estudantes.

Nas aulas, a relação entre professor e o aluno, a construção de materiais didáticos, bem como as diferenças culturais entre a língua materna e a língua-alvo, poderão causar problemas complexos e afetar a produção e a compreensão de atos de fala de ordem. Em Qu (2021), foi afirmado, no contexto de ensino de atos de fala, que “os professores também deveriam distinguir quais são as expressões nativas que são problemáticas para o aprendente estrangeiro e quais não são.”

É patente que as divergências culturais entre Portugal e a China se manifestam intrinsecamente nas comunicações linguísticas, ultrapassando meramente os dispositivos linguísticos empregados. A presença de tempos verbais na língua portuguesa, em contraposição ao chinês, constitui um elemento crucial a ponderar na lógica subjacente à construção frásica. Num diálogo íntimo entre enamorados, por exemplo, a intenção

¹ Por metáfora interpessoal entende-se o uso de expressões ou construções linguísticas que, ao desviarem-se das formas congruentes ou diretas, servem para negociar ou mitigar atitudes e relações sociais entre os interlocutores. Segundo Halliday & Matthiessen (1985, 1994, 2004) e Thompson (2014), isso inclui metáforas de modalidade, que expressam atitudes e juízos, e de modo, que envolvem a escolha de estruturas que influenciam o estilo da comunicação.

imperativa pode ser articulada através de distintas estruturas gramaticais, como “Era melhor que saíesses” (你最好离开) ou “你最好离开” (É melhor que saias).

Considere-se o ato rotineiro de solicitar um café. Expressões como “Um café” (一杯咖啡) ou “Quero um café” (我要一杯咖啡) podem, em determinados contextos, ser interpretadas como destituídas de cortesia. Contudo, construções como “Queria um café” (我要一杯咖啡), “Posso ter um café?” (我可以要一杯咖啡吗?) ou “Um café, se faz favor” (请给我一杯咖啡), denotam uma maior suavidade e deferência no pedido. Por outro lado, tem-se a possibilidade de expressar o pedido com “Era um cafezinho”, uma construção que destila nuances adicionais intrínsecas à língua portuguesa. Ao empregar o pretérito imperfeito “era”, não se alude, de facto, a uma ação passada, mas sim a uma modalidade mais subtil e atenuada de expressar um desejo. A adição do sufixo “-zinho” confere à ao ato uma tonalidade mais amena e afetuosa. Este matiz linguístico não possui um equivalente direto e tão saliente na língua chinesa. Assim sendo, a tradução funcional opta por “来一小杯咖啡”, cujo teor semântico mais se aproxima de “Queria uma chávena de café”. No entanto, é pertinente salientar que o idioma chinês frequentemente recorre a classificadores nominais, uma peculiaridade que se deve ter em consideração ao analisar alguns textos.

É de admitir que a língua portuguesa frequentemente recorre a variações verbais e sufixos para nuancear a força ilocutória, ao passo que o chinês se revela, em muitos contextos, mais explícito. Tais divergências ilustram a profusa riqueza e intrincada natureza das estratégias ilocutórias em idiomas distintos. Estes aspetos devem, indubitavelmente, figurar entre as preocupações pedagógicas dos docentes.

A compreensão adequada dos atos de fala de ordem requer competência linguística e cultural. No ensino de PLE, é cada vez mais pertinente compreender não apenas as pronúncias e as regras gramaticais do português, mas também a cultura portuguesa, pois a língua e a cultura estão intrinsecamente ligadas. Na verdade, é a cultura que está profundamente vinculada à língua como um todo (conforme Hymes & Gumperz, 1972). A linha de estudos de Qu (2021) destaca que as necessidades emergentes no ensino de PLE na China geralmente se concentram excessivamente na competência linguística, ou seja, no treinamento excessivo de pronúncia e lexicogramática, em detrimento da competência comunicativa e cultural, devido às limitações dos materiais didáticos disponíveis.

A interação intercultural é influenciada pela competência linguística e cultural dos alunos chineses. Segundo Hu (2019), estes alunos, na aprendizagem de língua estrangeira, são afetados pelas normas gramaticais da sua língua materna. Esses estudantes podem, portanto, tomar ações ou usar palavras inadequadas na cultura estrangeira.

Adicionalmente, no que tange à prática comunicativa, é imperioso que se tenham em conta as estratégias de cortesia. W. Zhou (2012) observou que uma aluna chinesa de PLE, ao servir de intérprete voluntária nos Jogos Asiáticos, dirigiu-se a um trabalhador de Timor-Leste com a expressão “Espere-me aqui, por favor”. Todavia, o ato ilocutório não foi recebido de forma positiva. O referido autor (2012, p.369) sublinhou que “Espere-me aqui, por favor” representa uma tradução direta, a nível semântico, da expressão chinesa “请在这里等我”, ainda que não obedeça à mesma lógica construtiva.

Esperar	-me	aqui,	por favor
等	我	在这里,	请

Quadro 1.1. A tradução da frase “Espere-me aqui, por favor”

Conforme exposto pelo mesmo autor, a interlocutora, uma aluna, demonstra cortesia ao integrar “por favor” na sua frase; contudo, a adoção do modo imperativo do verbo “esperar” confere uma força ilocutória mais acentuada, o que, por outro lado, leva o interlocutor, um trabalhador, a interpretar a utilização do imperativo por parte da jovem como uma ordem, o que ele considera inaceitável. A compreensão do pedido da jovem chinesa como uma ordem, por parte do trabalhador timorense, levanta questões interessantes de compreensão dos atos de fala, porque contextualmente nada aponta para uma ordem, já que não existe qualquer relação de poder assimétrica entre os interlocutores. É a forma da frase, com o uso do imperativo, que leva o trabalhador a achar que é uma ordem, numa associação clara, mas não necessariamente correta, entre uso de imperativo e expressão da ordem. Reconhece-se que este é um caso específico, mas serve de indicador da relevância em atentar à modalidade com que se realizam atos ilocutórios no âmbito comunicacional.

Contudo, a realização e a compreensão da ordem são, sem dúvida, um processo dinâmico, uma vez que os atos são trabalhados por interlocutores no próprio processo de interação. A compreensão está estreitamente relacionada com múltiplos fatores, e não pode ser derivada apenas dos significados ideacionais. Desta forma, no âmbito pedagógico, ajudar um estudante a compreender os enunciados exige não apenas uma maior

competência linguística, mas também o conhecimento das diferenças e aspetos culturais envolvidos nas duas culturas. Considerando isso, a produção de materiais pedagógicos e a definição de diretrizes para ensino, particularmente para melhorar a compreensão dos atos de fala da ordem, tornam-se cada vez mais cruciais.

No entanto, no contexto do ensino de aprendentes chineses de PLE, não há pesquisas e métodos suficientes que possam fornecer respostas definitivas sobre o papel desses fatores na compreensão dos atos de fala, especialmente em relação à ordem. Esse é o principal motivo que levou à elaboração deste projeto.

Este facto e outras razões referidas anteriormente ter-nos-ão levado a colocar questões primordiais: perante a interferência dos fatores culturais, será que os alunos universitários chineses podem enfrentar dificuldades para compreender enunciados do português, designadamente aqueles que realizam atos de fala da ordem? Para essa compreensão, o papel lexicogramatical poderá ser mais relevante do que outros; por exemplo, do que o contextual e o cultural? Sabemos que, no campo educacional, a competência linguística é sempre uma consideração importante, mas será que nestes casos é o fator linguístico que garante o sucesso da compreensão ou será o contextual?

Em todo o caso, os fatores que intervêm na compreensão não devem ser identificados, apenas, ao nível lexicogramatical, mas também aos níveis contextual e cultural. Porém, sem dados específicos, não podemos presumir que, de uma maneira geral, se regista uma relevância baixa do fator textual, melhor dizendo, da morfossintaxe e do léxico, mas sabemos que a compreensão dos aspetos que têm a ver com o contexto constitui uma área em que os alunos chineses de PLE encontram dificuldade em compreender os enunciados que realizam os atos de fala da ordem. Contudo, é de admitir que nunca é viável para os alunos memorizar todas as situações que possivelmente servem de suporte a atos de fala; com o apoio do professor, o aumento da competência comunicativa permite-lhes evitar erros pragmáticos e ser sensíveis a contextos e, enfim, obter a melhor compreensão da ordem.

Estes factos e discussões constituem impulsionadores significativos para a dedicação a este trabalho e incentivam uma investigação mais minuciosa e detalhada. Contudo, devido a razões estritamente operacionais, o foco desta investigação restringir-se-á à compreensão geral da ordem, particularmente no contexto da escrita, imagem e multimodalidade. Esta decisão, além de se ancorar na pragmática investigativa, emerge da observação de que o valor da ordem, no quotidiano, estabelece-se frequentemente numa ampla distância entre interlocutores, tipicamente num contexto de relação hierárquica entre um superior e um

subalterno. Esta característica faz com que a ordem esteja fortemente demarcada no tecido social.

1.2. O problema da compreensão da ordem em comunicação intercultural

A compreensão de atos de fala de ordem exige a habilidade de decifrar pistas linguísticas e contextuais e, em seguida, utilizá-las para deduzir as intenções implícitas dos falantes por de trás dessas pistas. Por isso, a compreensão vai além da compreensão da gramática, incluindo também a compreensão da cultura distinta da língua materna e como esses atos de fala são realizados em diferentes contextos. A competência de as compreender é um assunto relevante. De acordo com os estudos disponíveis (Fang, 2010; Shirmova, 2017; Wierzbicka, 2003), a compreensão da língua é tão relevante quanto a compreensão da cultura ao se comunicar num ambiente intercultural, pois as duas estão intrinsecamente ligadas.

Segundo os estudos do campo de PLE (Avelar, 2008; Liu, 2020, 2021; Sun, 2015; H. Zhang, 2019) e vários de língua estrangeira/segunda (Halliday, 2004, 2015; Richards, 2006; Vivian, 2014), na comunicação entre falantes de línguas maternas diferentes que utilizam a língua de um deles, ocorre, às vezes, dificuldade em compreender diretamente a intenção do falante ou mesmo uma interpretação ambígua da intenção. Isso pode ser atribuído não apenas à falta de competência linguística do falante que usa a língua como LE, mas também a fatores situacionais e culturais.

Consideremos uma situação no contexto da língua inglesa. Imaginemos um passageiro a instruir um motorista para evitar desvios: “You're turning left at the next corner”, o que realiza, de facto, uma declaração. Em português, a tradução direta desta frase poderia gerar construções como “Está a virar à esquerda na próxima esquina” ou “Esteja a virar à esquerda na próxima esquina”. No entanto, ambas soam atípicas neste contexto específico, uma vez que transmitem a ideia de uma ação já em curso. De acordo com Raposo et al. (2013, p.608), a principal função destas construções (estar a fazer) é perspetivar a fase intermédia de uma situação, destacando a sua progressão ou decurso. Mas para além disso, estas construções são também indicadoras de um razoável nível de cortesia, pois atenuam o peso da ordem que a situação implica, funcionando quase como uma mera informação sobre o percurso que está a ser efetuado. Para um falante nativo do português, seria mais congruente e fluido instruir: “Vai virar à esquerda na próxima esquina” ou, de forma mais direta, “Vire à esquerda na próxima esquina”. Note-se também aqui o carácter mais

atenuador e de maior cortesia da primeira construção relativamente à segunda. Tal construção será a que melhor corresponde, cultural e linguisticamente, à construção original em inglês.

Compreender a relação entre cultura e língua é crucial para uma melhor compreensão dos atos de fala da ordem. A interdependência entre cultura e língua significa que elas se influenciam mutuamente. Portanto, ao examinar o problema da compreensão da ordem na comunicação intercultural, é importante considerar tanto a interculturalidade quanto o contexto envolvido.

Ao considerar a subtileza e a cortesia subjacentes à formulação de uma ordem, evidencia-se que a sua interpretação é matizada e complexa. M. Albelda & A. Briz (2010, p.248) esclarecem que, embora a cortesia seja uma prática universal, a sua expressão varia consoante a cultura. No caso de ordens expressas em diálogos entre interlocutores de distintas origens culturais, a sua compreensão requer, inegavelmente, um profundo conhecimento das culturas envolvidas. É também fundamental considerar questões ligadas à preservação da “face” (Goffman, 1955) dos interlocutores - o valor social positivo que alguém reivindica para si mediante a expectativa dos outros sobre a sua postura num determinado contacto. Devemos também atender à identidade assumida pelos ordenantes e pelos que executam as ordens, às dinâmicas interpessoais entre eles, à familiaridade que têm com as normas e valores de um determinado grupo, ao grau de aprendizagem já alcançado, às práticas discursivas deste género textual e, por último, ao estilo pessoal de cada indivíduo.

Além da conceptualização da “face”, há que considerar a questão da cortesia (Brown & Levinson, 1978, 1987), que tem sido exaustivamente abordada em estudos sobre atos de fala, recebendo vasto suporte empírico. Ao longo das últimas décadas, investigadores da pragmática e de outras disciplinas têm utilizado a “face” como um conceito central na análise de comportamentos e interações pessoais. No entanto, quando se trata de atos de fala, esta noção seminal tem sido repetidamente questionada sob diversas perspetivas. Especificamente em relação aos estudos do PLE, Sun (2018, p.190) analisou os emails enviados por alunos chineses aos docentes portugueses, sugerindo que, embora ricos em atos de fala de pedidos, o que é decisivo nos textos é a expressão da cortesia.

Goffman (1982, p.13), ao antecipar a noção de cortesia, delicadeza ou polidez linguísticas, afirma que os membros de uma determinada sociedade esperam dos outros uma competência linguística específica para gerir a face, comumente referida como tacto,

savoir-faire, diplomacia ou habilidades sociais. Relativamente ao Princípio de Cortesia² (Rodrigues, 2002, 2003; Fernandes, 2007; Seara, 2014), de Delicadeza (Gouveia, 1996; Carreira, 2001) ou ainda de Polidez (Kasper, 1990; J. Oliveira, 2000), ou ao uso eficaz da linguagem na comunicação, ou aos usos mais preparados e públicos da linguagem, referido por Leech (1983), a cortesia, no panorama comunicativo, manifesta-se frequentemente através da adoção de estratégias indiretas de comunicação. Em cenários quotidianos, muitos optam por emitir ordens ou requerer algo de maneira menos explícita, evitando, *ceteris paribus*, situações de potencial conflito ou desconforto.

Ilustremos a questão com um exemplo de dois colegas num espaço de trabalho durante os meses invernosos. Com a janela aberta e a frescura a dominar o recinto, um deles, posicionado mais próximo da dita janela, observa: “Está frio aqui”. Tal comentário, *prima facie*, poderia ser interpretado meramente como uma constatação da temperatura ambiente. Contudo, numa análise mais subtil e tendo em conta nuances pragmáticas, a observação poderia ser descodificada como um pedido velado para que o colega encerre a janela. Sem o imperativo de uma solicitação direta, a janela é diligente e tacitamente fechada pelo segundo colega, atendendo ao insinuado apelo. Os compêndios em pragmática (cf. Blakemore, 1987; Moeschler, 1989; van Dijk, 1979; W. Jin, 2005) sustentam que a apreensão deste tipo de ato diretivo exige tanto conhecimento linguístico quanto não-linguístico.

Um destes princípios fundamentais, como mencionado, é o Princípio de Cooperação, proposto por Grice (1975). Este princípio refere-se à ideia fundamental de que os interlocutores em uma conversa possuem uma inclinação intrínseca para cooperar entre si, visando alcançar um entendimento mútuo. Isso implica que, ao comunicar, as pessoas geralmente partem do pressuposto de que seus interlocutores estão contribuindo de forma relevante e honesta para a troca de informações, de modo a facilitar a compreensão mútua.

Por outro lado, as Máximas Conversacionais, que Grice (1975) propôs, são os princípios gerais que norteiam a comunicação eficaz entre os falantes. Estas máximas — quantidade, qualidade, relação/relevância e modo — orientam e estruturam as nossas interações, permitindo que mensagens implícitas, como o pedido para fechar a janela no exemplo acima, sejam compreendidas e atendidas.

1) A Máxima de Quantidade refere-se à quantidade de informação incluída na interação,

² Optámos pela adoção da designação “Princípio da Cortesia” devido à consagração desta terminologia na *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, estabelecida pela Portaria n.º 1.488/2004, datada de 24 de dezembro.

englobando:

Assegurar que a contribuição seja tão informativa quanto necessário para o propósito comunicativo;

Evitar que a contribuição seja excessivamente informativa, prevenindo redundâncias.

2) A Máxima de Qualidade concerne à veracidade das informações:

Não declarar o que acredita ser falso;

Não fazer afirmações sem dispor de evidências suficientes.

3) A Máxima da Relação/Relevância incide sobre a pertinência das informações no contexto de interação. O discurso deve ser relevante e estar alinhado com o objetivo da conversa, sendo a mudança de tópico consensual entre todos os interlocutores.

4) A Máxima de Modo foca-se na forma como a mensagem é transmitida, e não no seu conteúdo:

Evitar expressões obscuras;

Prevenir ambiguidades;

Ser conciso;

Ser ordenado.

Grice procura destacar e compreender o caráter cooperativo da linguagem, enfatizando que o êxito comunicativo entre seres humanos decorre da sua natureza intrinsecamente colaborativa. Ele tenta explicar como os utilizadores da língua, mesmo com conhecimento, continuam a obedecer às normas da conversação, tentando compreender a fala do outro através de regras ou costumes que ambos seguem.

No entanto, a questão do contexto é algo com que Grice parece se preocupar menos. Tomando o exemplo de fechar a janela mencionado anteriormente, a frase “Está frio aqui” está, na verdade, a nível lexicogramatical, a referir-se a um facto; neste caso, espera-se que outro colega responda com “Sim, acho que sim” ou “Não, acho que não”, e assim a conversa se desenrola com base na temperatura da sala. No entanto, é provável que outro colega já tenha fechado a janela antes de responder. Essa interação física, que não envolve linguagem, é, na verdade, uma resposta ao pedido implícito do colega que não foi explicitamente veiculado. Isso demonstra a compreensão do ato de fala como um pedido, enquanto simultaneamente faz referência à temperatura no local de trabalho. Tendo a intenção sido a de um pedido, estaremos perante um ato de fala diretivo indireto, realizado por um ato constativo ou representativo, em que a forma do ato não corresponde à sua função.

Estes exemplos realçam a ideia de que o significado na conversação é inferido pelos

ouvintes com base no significado convencional e no contexto, desempenhando estes um papel fundamental na compreensão dos atos de fala (cf. W. Jiang, 2003).

Repare-se no outro exemplo, em que é feito um pedido de entrega de comida a uma esquadra da polícia³:

- Senhora: Olá, acabei de fazer um pedido para entrega de comida, por que ainda não chegou?
- Polícia: Senhora, aqui é a esquadra da Polícia do Distrito de Chaoyang da Polícia de Pequim, ligou para o número errado?
- Senhora: Eu sei.
- Polícia: Senhora, fez o pedido de comida daqui?
- Senhora: Unidade X do edifício X, por favor, entrega-me rapidamente!
- Polícia: O seu telemóvel está no modo mãos-livres?
- Senhora: Não.
- Polícia: Está em perigo?
- Senhora: Sim...
- Polícia: Estamos a caminho para ajudá-la.

O exemplo acima apresenta uma clara violação dos princípios de cooperação propostos por Grice, mesmo realizando a compreensão dos atos de fala na comunicação.

Numa chamada incomum e inusitada, ocorrida por volta das 2 horas da manhã, um oficial de polícia de serviço na esquadra da Polícia de Chaoyang, localizada em Maizi, depara-se com uma situação peculiar. A interlocutora, uma mulher, alega que a sua entrega de comida não foi efetuada e, ciente de que ligou o número de serviço da esquadra de Maizi, mantém a sua exigência. O polícia, inicialmente confuso, pondera a situação por alguns segundos, consciente da improvável conexão entre pedidos de entrega de comida e a instituição policial.

A violação dos princípios de cooperação, especialmente os princípios da Máxima de Qualidade e de Relevância, é notória. A interlocutora apresenta informações contraditórias, alegando um pedido de entrega de comida quando, na realidade, contactou a polícia. Isso suscita uma pergunta do oficial de polícia sobre a correção do número discado. Além disso, a falta de clareza e relevância inicial na comunicação da mulher leva a um questionamento adicional por parte do oficial de polícia, resultando na necessidade de esclarecimentos.

A compreensão dos atos de fala desempenha um papel crucial nesse cenário. A mulher parece executar um ato de fala indireto, em que o ato ilocucionário (pedido de entrega de

³ Texto modificado, retirado do site de notícias: 中国青年网 (China Youth Net). URL: http://news.youth.cn/sh/202308/t20230812_14714487.htm. Acesso em: 2 de novembro de 2023.

comida) difere do ato perlocucionário (obter uma resposta útil da polícia). O oficial de polícia, agindo com discernimento, utiliza estratégias de interrogatório para desvendar a verdadeira intenção da interlocutora, chegando eventualmente à conclusão de que pode estar diante de uma situação de emergência.

Isso significa que os participantes na comunicação utilizam o contexto e as pistas linguísticas convencionais para decifrar não apenas as palavras expressas, mas também as intenções subjacentes e os significados implícitos nas interações linguísticas.

1.2.1. O conceito da ordem

A ordem, um dos mais comuns fenômenos linguísticos nas atividades sociais dos indivíduos, dos exercícios profissionais, ou das interações diárias, é sempre realizada por um superior que impõe a sua vontade a um seu inferior. Essa dinâmica é descrita no *Dicionário do Chinês Contemporâneo* (p.917), “上级对下级有所指示” (os superiores dão ordens aos subordinados). Da mesma forma, é referido no *Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo*, que as ordens são “atos de indicar com autoridade de que modo se devem fazer ou dispor as coisas”. O mesmo tipo de definição existe também no *Oxford Advanced Learner's Dictionary*: “something that somebody is told to do by somebody in authority”.

A partir dessas interpretações de dicionários de línguas diferentes, pode-se perceber que a ordem consiste em duas partes (Grice, 1975; Levinson, 1983; Mey, 2001; Yule, 2000; Zhaoxiong He, 1989; Ziran He, 1988): uma, a intenção de mandar a ordem do superior ao inferior, e outra, a exteriorização da intenção, isto é, por meio da língua, fazer o inferior cumprir a tarefa específica. Esta mesma perspectiva é defendida por Casteleiro (2014):

Neste sentido, ordem é geralmente entendida como uma imposição da vontade do superior ao inferior, podendo o primeiro ser tanto uma entidade oficial como particular. Neste caso o superior aparece revestido de uma autoridade tal que o inferior não ousa pôr em dúvida o cumprimento da ordem, dada quer oralmente, quer transmitida por escrito. (2014, p.1)

Por outro lado, o ato de mandar varia substancialmente segundo o contexto, ou até mesmo pode ser trabalhado durante a interação, pois a distância social entre locutor e alocutário poderá aumentar ou diminuir, especialmente dando conta das realidades linguísticas e as vontades dos interlocutores.

Será, pois, exigida aos falantes uma grande flexibilidade tanto na produção quanto na interpretação destes enunciados que realizam a ordem, facto que, para um adulto mediamente instruído, não apresenta dificuldade no interior da sua cultura.

Na cultura chinesa, o conceito de “ordem (命令)” foi profundamente influenciado pelo contexto sociopolítico da antiga China, moldando-se em resposta às imperativas necessidades políticas da época. Conforme X. Wei (2016), o “decreto (诏令)”, pela sua natureza “impositiva”, sublinha a hierarquia de comunicação, destacando a transmissão de diretivas de superiores para subordinados. A aplicação efetiva deste tipo de ato implica cumprir certos pré-requisitos. Em primeiro lugar, é essencial a presença concomitante de um emissor e de um recetor da ordem. Em segundo lugar, a dinâmica estabelecida entre ambos deve ser rigidamente unidirecional, isto é, como já referida acima, a emissão de ordens deve necessariamente espelhar uma relação vertical de autoridade, seja ela de superior para inferior ou de uma figura de respeito em relação a um subordinado, excluindo-se, assim, quaisquer dinâmicas horizontais ou ascendentes.

No trabalho intitulado *公牍学史* (Estudos Históricos em Documentos Oficiais), T. Xu (1989) avança com a ideia de que a emissão de ordens remonta aos tempos em que certos indivíduos assumiam o papel de líderes tribais.

No início da existência do povo, eles dormiam pacificamente e acordavam calmamente. Quando tinham fome, procuravam comida; quando estavam saciados, descartaram o excesso. Durante esses tempos, não havia necessidade de leis, governos ou ensino. Mas quando os sábios emergiram, tornaram-se líderes (de tribo) e emitiram ordens para eles.⁴ (1989, p.1)

Posteriormente, avançamos para a era dos Cinco Imperadores (aproximadamente 2852 a.C. - 2070 a.C.). Durante esses períodos, as palavras proferidas pelos imperadores eram vistas como decretos e, conseqüentemente, como ordens.

Antigamente, durante os tempos de Xuanyuan (Huangdi, por volta de 2700 a.C. - 2600 a.C.) e Tangyu (possivelmente referindo-se a Yu, o Grande, por volta de 2200 a.C. - 2100 a.C.), era comumente chamado de “命” (decreto). A essência do “命” é a base da natureza regulamentar. Durante as três dinastias, ele incorporava tanto “诰” (editos) quanto “誓” (juramentos). “誓” era usado para instruir as tropas,

⁴ 民之初生，其卧徐徐，其觉于于；饥则求食，饱则弃余。当此之时，无所谓生令政教也。有睿知者出，为之君长焉，为之号令焉。 Tradução nossa

enquanto “诰” para disseminar governança. Como “命” é visto como uma mensagem do céu, era usado para conferir títulos oficiais e legitimar herdeiros.⁵ (X. Liu, 1962, p.455-456)

Alem disso, o conteúdo das ordens abrange áreas como a coleta de impostos provinciais, campanhas militares, rituais religiosos, entre outros, refletindo a rica vida política da época. Devido à escassez de materiais adequados para registrar ordens, o sistema antigo muitas vezes recorria a comandos orais, ressaltando a vontade de poder que proclamava: ‘sou o único digno de reverência’.

(命) significa “enviar” ou “ordenar”. Deriva de “口令” (instruções ou ordens). “令” refere-se a emitir um decreto ou ordem, que é um assunto relacionado ao monarca ou senhor. Quando alguém que não é um monarca emite uma ordem pela boca, isso também é considerado uma ordem (令). Portanto, “命” é referido como um decreto ou mandato do céu.⁶ (S. Xu, 2015, p.99)

Como é amplamente reconhecido, os caracteres chineses são fundamentalmente logogramas, cujas estruturas podem refletir nuances semânticas intrínsecas. A fim de se aprofundar no entendimento da proposta de S. Xu (2015), sugere-se uma análise detalhada apresentada no Quadro 1.2., que delinea a evolução morfológica dos caracteres “命” e “令” ao longo das distintas eras da história chinesa.

Carateres↓	Tipologia→	甲骨文 ⁷	金文 ⁸	金文大篆 ⁹	小篆 ¹⁰	繁体隶书
------------	------------	------------------	-----------------	-------------------	------------------	------

⁵ 昔轩辕唐虞，同称为命。命之为义，制性之本也。其在三代，事兼诰誓。誓以训戎，诰以敷政，命喻自天，故授官锡胤。 Tradução nossa

⁶ 令者，发号也，君事也。非君而口使之，是亦令也。 Tradução nossa

⁷ 甲骨文 (A Escrita em osso de oráculo) é um dos sistemas de escrita chineses mais antigos conhecidos, originário aproximadamente do século XIV a.C. Este estilo de escrita recebe seu nome porque era inscrito em ossos de animais e carapaças de tartaruga, frequentemente usados em rituais de adivinhação.

⁸ 金文 (A Escrita em bronze) é uma forma de escrita chinesa utilizada entre os séculos XI e VII a.C., principalmente encontrada em artefactos de bronze. É a sucessora direta da escrita em osso de oráculo e estabeleceu as bases para os estilos subsequentes de escrita chinesa.

⁹ 金文大篆 (Grande escrita selar em inscrições de bronze) é um subestilo da Escrita em bronze, caracterizado por suas formas mais formais e traços robustos. Foi comumente encontrado em grandes artefactos de bronze, predominando principalmente no século XI a.C.

¹⁰ 小篆 (A Pequena escrita selar) é um estilo que surgiu aproximadamente entre os séculos VII e III a.C., durante a era das Primaveras e Outonos e a Dinastia Qin. É conhecida por sua elegância e linhas fluidas. Esta escrita tornou-se o padrão de escrita durante sua época e estabeleceu as bases para os estilos de

						11
命	-					
令						

Quadro 1.2. A tipologia de dois caracteres chineses “命” e “令”

Segundo X. Wei (2016), ao chegar à Dinastia Zhou (c. 1046–256 a.C.), observa-se um incremento notório do sistema hierárquico na estruturação do aparelho político nacional, o que culminou num aprofundamento do sistema de comando. Este deixou para trás as suas manifestações iniciais mais sucintas e evoluiu para abordagens mais elaboradas e extensas. Em contraste com a Dinastia Shang (c. 1600–1046 a.C.), os alvos das ordens tornaram-se mais delineados e direcionados. Quanto ao conteúdo dessas ordens, este era, na sua maioria, articulado sob a égide dos "mandatos do rei(王言)", por exemplo, *Inscrição do Grande Tripé Yu*¹², que é uma das mais famosas inscrições de bronzes antigos da China.

Agora, eu só recebo o modelo de virtude do Rei Wen, como o Rei Wen ordenou que dois ou três fossem retificados. Agora, só ordeno a você, Yu, para continuar a honra, respeitar e manter a moralidade, diligentemente aconselhar dia e noite, esforçar-se ao máximo e temer o poder celestial.¹³ (Inscrição do Grande Tripé Yu)

Durante a era das Primaveras e Outonos (770-476 a.C.), conforme apontado por X. Wei (2016), o sistema de comandos, que simboliza a dignidade do imperador e ecoa a vontade da autoridade monárquica, começou a ser adotado, de forma crescente, pelos senhores feudais. A responsabilidade pela emissão de tais comandos transitou do imperador para

escrita chinesa que se seguiram.

¹¹ 繁体隶书 (A Escrita clerical tradicional, ou simplesmente “Escrita clerical”) originou-se durante a Dinastia Qin e Han, por volta do século III a.C. É reconhecida por seus traços curtos e estrutura direta. Foi amplamente popular durante a Dinastia Han e influenciou profundamente os estilos de escrita chinesa subsequentes, especialmente o estilo regular.

¹² Trata-se da inscrição encontrada no Grande Tripé Yu, uma importante relíquia arqueológica da dinastia Zhou Ocidental na China. Esta inscrição oferece uma visão valiosa sobre a cultura e a história da época.

¹³ 今我唯即型稟于文王正德，若文王令二三正。今余唯令女孟绍荣，敬拥德经，敏朝夕入谏，享奔走，畏天威。 Tradução nossa

esses senhores, levando a uma descentralização de poder e estatuto. Com a consolidação dos seis reinos sob a égide de Qin Shi Huang¹⁴, o referido sistema de comando foi assimilado ao nível nacional, consolidando-se como um sistema normatizado por lei.

No seio da tradição ocidental, a expressão de uma ordem é frequentemente patente em frases imperativas, uma característica observável em línguas ancestrais como o antigo grego e o latim. Embora o recurso a formas imperativas seja notório em domínios como o jurídico e o religioso - visível, por exemplo, em preces e mandamentos - no dia-a-dia, a emissão de ordens podia ser antecipada meramente considerando a estrutura hierárquica da sociedade. Era uma prática corrente que entidades autoritárias recorressem ao modo imperativo para instruir ou guiar indivíduos de estatuto inferior.

No contexto da língua grega antiga, encontramos ilustrações sugestivas na literatura cristã primitiva. *O Pastor de Hermas*¹⁵ é um dos textos mais intrigantes e emblemáticos do cristianismo antigo. No livro, Hermas, um ex-escravo convertido, recebe revelações divinas através de uma série de visões e diálogos com um anjo que se apresenta como um pastor. Na visão primeira, lê-se:

ἔμμείνατε οὖν οἱ ἐργαζόμενοι τὴν δικαιοσύνην καὶ μὴ διψυχήσητε, ἵνα γένηται ὑμῶν ἡ παροδος μετὰ τῶν ἀγγέλων τῶν ἁγίων. [Permaneam, vocês que praticam a justiça, e não sejam indecisos, para que a vossa jornada seja com os anjos sagrados.] (Hermas, Visão 1)

Neste trecho, o mandamento divino instrui o pastor não só a persistir no caminho da justiça, mas também a permanecer firme e decidido na sua fé, para que assim possa caminhar lado a lado com os anjos no além.

Porém, quando nos debruçamos sobre os mandamentos, vistos como diretrizes de origem divina, embrenhamo-nos na intrincada confluência entre atuações humanas, ética e instruções imperativas. É neste panorama que a filosofia assume uma importância preponderante, escrutinando a essência das ordens e a sua inter-relação com a moral. Uma reflexão saliente neste contexto é a formulação do imperativo categórico por Immanuel Kant (2007, p.59): “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade,

¹⁴ Qin Shi Huang (259 a.C.–210 a.C.) foi o primeiro imperador da Dinastia Qin na China antiga. Conhecido pela sua liderança autoritária e reformas radicais, ele unificou vários estados combatentes e estabeleceu a primeira dinastia imperial chinesa. Durante o seu reinado, Qin Shi Huang iniciou a construção da Grande Muralha da China e ordenou a criação do exército de terracota para proteger o seu túmulo na morte.

¹⁵ Esta obra, datada do século II d.C., é composta por cinco visões, doze mandamentos e dez parábolas. Pertence a um género de literatura cristã primitiva denominada “literatura apocalíptica” e foi considerado por muitos na igreja primitiva como sendo canónico.

em lei universal da natureza.” Esta premissa filosófica advoga que uma ação é moralmente justa quando, se universalmente adotada, permaneceria lógica e vantajosa. Em termos mais claros, uma ação é considerada moral, se, sem qualquer contradição, pudesse ser executada por qualquer ser humano numa situação análoga.

Num contexto filosófico e conceptual, “ordem” ou “comando” podem ser efetivamente interpretados como instrumentos para concretizar a “vontade”. Ocasionalmente, o sujeito, em virtude de relutância, indolência ou debilidade de determinação, abstém-se de proceder a determinadas ações. Diante destas circunstâncias, torna-se imperativo que o próprio sujeito imponha comandos, quer a outrem, quer a si próprio, a fim de concretizar a ação desejada.

One cannot literally (in a primary sense) command or persuade or promise or threaten oneself or do any of the acts whereby one makes or tries to make others do things. But in an analogical or secondary sense, making oneself do a thing (by conquering a contrary impulse) may sometimes aptly be called commanding oneself (and sometimes perhaps rather persuading or threatening oneself). It is aptly called commanding when we think of the movement to action and the conquest of the contrary impulse as a victory of reason over blind passion or of our rational self over our animal nature. (von Wright, 1963, p.172)

Compare estes dois padrões de von Wright (1963, p.172):

A quer alcançar x.

A menos que A faça y, ele não alcançará x.

Portanto, A deve fazer y.

e:

A quer alcançar x.

A menos que A faça B fazer y, ele não alcançará x.

Portanto, A deve fazer B fazer y.

Dentro dos padrões delineados por von Wright (1963, p.172), a “ordem” pode ser conceptualmente interpretada como uma prerrogativa ou mecanismo direcionador através do qual um determinado agente (A) procura atingir um determinado fim (x). No primeiro padrão, esta “ordem” manifesta-se como uma operação que o próprio agente (A) deve empreender (y) para efetivar o desiderato proposto. No segundo padrão, a “ordem” é

caracterizada por uma externalização do imperativo, na qual o agente (A) depende da intervenção de uma terceira entidade (B) para executar a ação necessária (y), objetivando a realização do propósito almejado (x). Em ambos os contextos, a ordem simboliza tanto a ação autónoma quanto a instrumentalização de terceiros para concretização de um intento específico.

Contudo, é imperativo salientar que von Wright (1963) foca-se preponderantemente na estruturação lógica, propondo que a ordem se estabeleça enquanto método ou, até mesmo, enquanto causa imediata para a consecução de uma ação. Todavia, este erudito parece obliterar a intrincada tessitura da relação interpessoal entre o agente (A) e o executante (B). No intricado panorama das comunicações e interações humanas, não nos é permitido meramente descontextualizar ou menosprezar as idiossincrasias e matizes da entidade que profere a ordem (emissor) e daquela que a acolhe (recetor). Estas identidades estão imbuídas de valores, convicções, emoções e arcabouços culturais que podem incidir de maneira profunda na interpretação e materialização da ordem em questão. Assim sendo, qualquer escrutínio acerca do ato de “ordenar” deverá também incorporar estes elementos socioculturais e emocionais, visando uma interpretação mais holística e realista.

1.2.2. A compreensão da ordem

Em termos da compreensão da ordem, a questão que deve ser tratada no início é se compreender o enunciado “Flávia, não se importava de levar a pequena para o quintal?”¹⁶ envolve realmente o reconhecimento de este ato estar a realizar uma ordem? Aliás, poucos estudos foram abordados neste tópico, mas um estudo sobre a compreensão da força ilocutória, de Holtgraves e Ashley (2001), apontou que a compreensão de atos de fala faz parte da compreensão global de conversas.

In much the same way that spontaneous trait inferences are made when people comprehend descriptions of behavior, speech act recognition appears to be a part of the comprehension of conversation remarks. And in both instances, it is the act that is categorized rather than the actor (for spontaneous trait inferences) or the speaker (for speech act recognition). (p.89)

Antes de avançarmos, é crucial entendermos como se dá o processo de compreensão da ordem. Segundo o estudo avançado por R. Zhang (2022), a ordem, pode ser

¹⁶ Exemplo, com modificações, retirado de *Companheiros* (Ester de Lemos, Companheiros, Ática, Lisboa, s.d. 1960), envolvendo interação entre a personagem Flávia, empregada doméstica, e a sua patrona.

conceptualizada como uma manifestação textual. Aquilo que R. Zhang denomina de “compreensão de uma ordem” traduz-se na capacidade de discernir, de forma inequívoca, a solicitação implícita nessa instrução. Ainda que se possa manifestar compreensão através da reiteração verbal da dita ordem, é apenas mediante a “atuação alinhada com o preceituado” que se desvela a sua genuína essência. Quer optemos pela execução quer pela recusa da instrução, ambas as ações consolidam a sua interpretação.

Esta lógica, de entre compreensão da ordem e subsequente atuação, encontra ressonância nas palavras de Aristóteles. Na sua *magnum opus*, *Ética a Nicómaco*, aduz que uma determinada perspetiva é conceptualizada como uma premissa universal, ao passo que a sua contraparte radica numa contingência específica, inscrita no espectro da perceção. A amalgama destas duas premissas culmina numa apreensão afirmativa no campo cognitivo e atua de imediato na condução de uma ação no seio do domínio prático. Em consonância com este raciocínio dedutivo, a concretização de um desiderato impelirá, inevitavelmente, os indivíduos a optar por uma determinada conduta. Por exemplo:

O objetivo E precisa ser realizado,
Se E for alcançado, então a medida M deve ser tomada,
Por isso, a medida M será tomada.

Como corolário, propõe-se o seguinte silogismo, intrinsecamente relacionado com a compreensão de uma ordem:

1. Uma ordem espera ser entendida;
2. Executar ou recusar essa ordem é considerado como entendê-la;
3. Portanto, ou se executa ou se recusa a ordem.

Entender uma ordem não se limita apenas à compreensão do seu significado literal a partir de um ponto de vista intelectual. Trata-se, em grande medida, do julgamento do recetor da ordem sobre o contexto específico e das responsabilidades que assume. O significado completo de uma ordem contém todos estes elementos práticos. Como Gadamer (2004, p.330) afirmou a execução de uma ordem requer a compreensão plena do seu significado: “Thus there is no doubt that the recipient of an order must perform a definite creative act in understanding its meaning.” Este entendimento não se baseia apenas em conhecimento teórico, mas em ação prática. A verdadeira compreensão de uma ordem é

plenamente revelada através da sua execução ou recusa. Para aqueles que não são os destinatários diretos da ordem, a compreensão deste ato de fala ou do contexto da ordem muitas vezes se baseia na observação ou previsão de como a ordem é realizada em alguém.

Retornando à questão inicial, perceber essa ordem envolve entender a relação entre a patroa e a empregada e a subsequente ação da empregada, que será levar a criança ao quintal. Porém, a compreensão de uma ordem não é meramente um ato de cognição, mas também envolve elementos pragmáticos, ou seja, a maneira como as palavras são usadas em ações específicas.

Segundo Austin (1962) e Searle (1969), o uso de língua é ação social, condicionada esta pelo estado psicológico do falante; mas, como afirma Lima (2006, p.49): “o estado psicológico varia consoante o ato.” Ao falar, pretende-se alcançar alguns objetivos; porém, a relação entre língua e ação não se revela de maneira simples; por exemplo, existem várias maneiras de expressar uma ordem. Para além disso, ainda é objeto de discussão, se compreender o ato de enunciação e o enunciado que está dito é mesmo igual a compreender a intenção do locutor, isto é, se a compreensão de “Flávia, não se importava de levar a criança para o quintal” equivale à compreensão de que se faz uma ordem retórica?

O uso da língua engloba a realização simultânea de várias ações; o mesmo é válido para a realização do ato diretivo. O ato diretivo é compreendido como uma forma de fazer um pedido, dar uma ordem, entre outras possibilidades. Esses atos geralmente exigem que uma ação seja iniciada ou interrompida. Porém, a distinção entre ordens e pedidos nem sempre é óbvia, pois ambos conduzem a realizar ações. Segundo o estudo de Santoro, Silva e Kulikowski (2021, p.15), os atos de fala de pedido são normalmente atenuados, têm a força ilocutória minimizada e exigem o uso de diferentes modos e tempos verbais, assim como estratégias léxicas e morfológicas. Por outro lado, Wang & Zhang (1997) argumentaram que os pedidos só são efetivos com a interferência de fatores interpessoais, incluindo distância social, poder, género e idade.

De acordo com Searle (1969, p.66), uma ordem é expressa como um desejo ou vontade de que algo seja feito e pode ser considerada uma forma de comunicação na qual o falante tem uma posição superior em relação ao ouvinte. Segundo Austin e Searle, a natureza da ordem depende do contexto e da entoação do falante. Por exemplo, a frase “Silêncio!” dita por um professor aos alunos é uma ordem, e “Era melhor que não fizessem barulho” é uma ordem retórica. Searle (1976) ressalta que, sem contexto, é difícil distinguir entre ordens e pedidos, pois ambos buscam dirigir o comportamento do ouvinte. Além disso, em termos da lexicogramática, Holtgraves e Ashley (2001) apuraram que a compreensão de ordens

poderá envolver a capacidade linguística de identificar verbos performativos: por exemplo, “mandar”, “ordenar”, etc.

Note-se que há várias maneiras de realizar pedidos e ordens, mas antes de mais, ao considerarmos a ordem em si, adiantamos que a sua interpretação é determinada pela compreensão mútua do “poder” na interação e pela ideia de que uma das partes que interage está numa posição subordinada à outra, aceitando as ordens de quem lhe é superior. Portanto, a compreensão da ordem requer entender os mecanismos que produzem esta verdade lógica e o efeito que ela tem nos papéis dos interlocutores.

Por outro lado, sendo que as ordens e pedidos podem ser negociados em contexto, a compreensão dos atos de fala de ordens, é, *ipso facto*, determinada por vários fatores. As ordens podem ser dadas de maneira direta ou de maneira mais indireta e delicada, dependendo da dinâmica de poder entre falante e ouvinte, das culturas e do contexto em que ela é proferida. A linguagem usada para ordenar, incluindo a escolha de palavras, tom e volume, poderá afetar a sua interpretação e a sua eficácia. Para além disso, estudos psicológicos e linguísticos indicam que, em situações de comunicação presencial, a compreensão dos atos de fala pode estar relacionada com a influência de ações não verbais, como, por exemplo, a interpretação de olhar fixo (Argyle & Cook, 1976; Jokinen et al., 2010; Oertel et al., 2012; Poggi & Pelachaud, 2001), ou da região da boca (Ekman & Friesen, 1978; McGurk & MacDonald, 1976). Esses elementos não verbais podem desempenhar um papel importante na compreensão das intenções e na interpretação das ordens.

Em termos genéricos, considera-se que os atos de fala diretivos devem ser trabalhados no seu contexto particular. A linha dos estudos abordados por Song (2013) mostra que o alocutário poderá não compreender quando o locutor proferir o ato de fala que não se relaciona com o contexto em que estão a interagir ou com a mundivisão que o alocutário possui. De forma geral, essa compreensão parece estar correlacionada com a cultura dos interlocutores, a competência linguística, o contexto de interação e, particularmente, com a relação interpessoal. Por essa razão, é importante ter uma abordagem dinâmica, interativa e multilateral na análise da compreensão dos atos de fala da ordem.

Como a compreensão dos atos de fala é uma área pouco explorada no contexto do ensino de PLE na China, este estudo fornece uma oportunidade valiosa para futuras investigações. Ele também ajudará a refinar as ideias sobre o trabalho a ser feito no ensino de línguas, especificamente no que diz respeito a melhorar estratégia de ensino e a compreensão da linguagem em contextos chineses.

1.3. Objetivos e perguntas de investigação

Em função da contextualização ora efetuada sobre as condições e motivações subjacentes a esta proposta de investigação, propomos como objetivo geral da proposta investigar a compreensão de atos de fala da ordem por aprendentes chineses de PLE, para identificar os fatores que nela intervêm.

Assim, para atingir tais objetivos gerais, consideramos os seguintes objetivos específicos:

1. identificar o papel e a relevância dos fatores lexicogramaticais na compreensão da ordem;
2. identificar o papel e a relevância dos fatores contextuais na compreensão da ordem;
3. identificar possíveis fatores de interferência da cultura da língua materna na compreensão da ordem;
4. apreciar a compreensão dos atos de fala em dois grupos de aprendentes distintos definidos por nível da proficiência do português: B1, um, e C1, o outro;
5. obter dos dados do estudo conclusões de natureza didática.

Para estes objetivos, serão tidas como relevantes as seguintes perguntas de investigação:

- a) que fatores mais determinam a compreensão de atos de fala da ordem em geral, os lexicogramaticais ou os contextuais?
- b) há interferências da língua e cultura maternas na compreensão da ordem em PLE por estes alunos?
- c) há diferenças na compreensão da ordem por parte dos dois diferentes grupos do estudo, em homologia com o nível em que se encontram?
- d) se sim, quais os fatores que mais contribuem para essa diferença, os lexicogramaticais ou os contextuais?
- e) que aplicações didáticas podem ser conseguidas a partir dos resultados do estudo?

Metodologicamente, a opção recaiu sobre a utilização de inquéritos por questionário, administrados online. No primeiro cenário, a análise centra-se na compreensão de textos escritos, extraídos de literaturas em língua portuguesa, complementados por perguntas de escolha múltipla. No segundo, a investigação foca-se em textos multimodais, colhidos do RTP, um portal de notícias portuguesas, e inclui excertos de filmes e telenovelas onde são proferidas ordens. Por fim, no terceiro cenário, aborda-se a compreensão de textos

oriundos da oralidade, bem como imagens provenientes de publicidade e sinalética, igualmente complementados por questões de múltipla escolha. No inquérito que envolve o segundo cenário, solicita-se aos inquiridos que manifestem o seu grau de concordância ou discordância face a um conjunto de afirmações, recorrendo-se para tal a uma escala graduada. Este método visa avaliar a perceção acerca das circunstâncias em que uma ordem é proferida, tendo em conta o contexto multimodal patente nos vídeos. Com o uso destes instrumentos, espera-se que os alunos chineses possam demonstrar a sua compreensão das ordens expressas em português.

Tendo este projeto como objetivo identificar os fatores de interferência que possivelmente são relevantes para a compreensão dos atos de fala da ordem por aprendentes universitários chineses de PLE, a sua concretização passará por responder às outras questões desenvolvidas na investigação e abrir possibilidades de exploração no campo da linguística aplicada. Consideramos que o elemento mais destacado, embora já tenha sido mencionado anteriormente, é que a centralidade de toda a compreensão está nos recursos culturais e contextuais envolvidos, nos quais apenas um domínio bastante sólido permite ao aprendente uma compreensão total.

Sendo uma área pouco explorada no contexto do ensino de PLE na China, este estudo oferece possibilidades futuras de investigação. Além disso, permitirá fundamentar ideias mais sólidas sobre o trabalho a ser realizado no ensino de línguas, especialmente no que diz respeito à competência pragmática. Ademais, os resultados desta pesquisa podem ser úteis para aprimorar as estratégias de ensino e melhorar a compreensão da linguagem nos contextos educacionais envolvendo alunos chineses.

Síntese

Neste capítulo, o propósito principal centrou-se na descrição do contexto teórico da compreensão do ato de ordem, fundamental para o alicerce da nossa investigação. Consideramos imperativo o entendimento deste para uma apreensão mais profunda da teoria do ato ilocutório, o modelo lógico subjacente ao processo de emissão de uma ordem até à sua concretização, as discrepâncias na produção e assimilação do ato de ordem entre as culturas chinesa e portuguesa, bem como os fatores que possam influenciar tal apreensão e os obstáculos que dela emergem. Estas temáticas serão pormenorizadamente abordadas no capítulo subsequente.

No início deste segmento, abordamos inicialmente o porquê da emergência dos atos ilocutórios como eixo central das pesquisas associadas ao PLE, investigações que denotam as adversidades dos discentes em distintos ambientes de ensino de PLE na decifração de ordens em cenários variados. Urge aprofundar as causas intrínsecas a tais dificuldades de compreensão. Posteriormente, analisamos as manifestações dos atos ilocutórios de ordem no seio da comunicação intercultural, exemplificando com o uso de imperativos e formas de expressão explícitas, que, regra geral, não se revelam de grande complexidade gramatical. Contudo, tendo em conta os pressupostos intrínsecos à cultura chinesa, estudamos como tais formas poderão auxiliar os aprendentes de português enquanto língua não-materna na concretização e assimilação desses atos. Ambicionamos que, mediante tais discussões, possamos enriquecer a compreensão do ato de ordem por alunos universitários. A compreensão destes atos não se restringe apenas à dimensão lexical e gramatical, mas permeia também os âmbitos culturais, abarcando a cultura e língua de origem; aspiramos elucidar e precisar a questão central da nossa investigação, nomeadamente, os fatores determinantes na compreensão discente. Prosseguimos com a exploração da génese e dos conceitos atrelados às ordens nas culturas ocidental e chinesa, regressando posteriormente à temática da compreensão da ordem.

Na nossa perspectiva, a compreensão intrínseca dos comandos revela-se de suma importância. Para uma efetiva compreensão das ordens, os estudantes chineses devem imiscuir-se na cultura-alvo e no contexto vigente. No que concerne à influência dos métodos pedagógicos de ensino do português na China, bem como à vertente lexical e gramatical, ambos merecem uma análise pormenorizada nos capítulos vindouros.

Esta problemática denota um domínio de investigação ainda incipientemente explorado.

Assim, ansiamos por abordar esta matéria de forma mais incisiva e meticulosa, no capítulo seguinte.

Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na sequência dos objetivos gerais e específicos, inicialmente delineados, deparamo-nos com a primeira questão centrada no desenvolvimento da teoria dos atos de fala. Em outras palavras, a tipologia e definição desses atos permanecem temas debatidos por diversos estudiosos na área. A questão fundamental reside em como um ato de fala é conceptualizado e quais as realizações que lhe são atribuídas. Ao explorarmos as várias perspectivas sobre os atos de fala, confrontamo-nos com uma diversidade de abordagens teóricas, motivando-nos a estabelecer um enquadramento teórico mais abrangente, dentro das nossas possibilidades.

Dada a intrincada complexidade subjacente à compreensão dos atos de fala, empreendemos esforços para sintetizar conceitualmente as diversas perspectivas de entendimento dessa compreensão, almejando identificar pontos de convergência neste enquadramento teórico. Nesse sentido, destacamos os trabalhos de Austin (1962) e Searle (1969, 1971, 1976, 1979) como pilares fundamentais para uma compreensão holística dos atos de fala. Na nossa perspectiva, esses estudiosos proporcionam descrições claras e inteligíveis da teoria dos atos de fala. Realizamos análises comparativas entre exemplos do português e do chinês, delineando um diálogo entre teoria e aplicação prática, um aspeto crucial do nosso estudo. Este diálogo visa contribuir para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos atos de fala nas culturas em análise.

Ao analisarmos exemplos específicos nas línguas portuguesa e chinesa, buscamos ilustrar as nuances e divergências que surgem na manifestação prática das teorias propostas por Austin e Searle. Este exame comparativo permite-nos não apenas alicerçar as bases teóricas, mas também explorar como tais teorias são aplicadas e adaptadas em diferentes contextos culturais. O entendimento resultante não só visa associar-se às particularidades de duas culturas distintas, mas também se alinha com os objetivos específicos da nossa investigação. Assim, este estudo não se limita a uma apreciação teórica descontextualizada, mas, ao contrário, esforça-se por integrar as teorias dos atos de fala em situações práticas e culturalmente diversas.

Num âmbito mais amplo, que engloba entendimentos sobre a mente humana, a linguagem utilizada e as ações empreendidas, a compreensão dos atos de fala tem sido objeto de interesse nas esferas filosófica e pragmática. Dada a especificidade de cada contexto em que os atos são proferidos, torna-se essencial identificar geralmente os fatores que podem interferir na compreensão, uma abordagem que melhor serve aos propósitos da presente investigação.

2.1. Atos de fala

Nos anos 60 do século XX, John Austin, um estudioso da filosofia da linguagem, introduziu pela primeira vez a teoria dos atos de fala. O surgimento desta teoria propiciou a aceitação de um novo conceito, conforme Austin (1962), de que falar pode ser agir. A teoria foi posteriormente desenvolvida por John Searle, discípulo de Austin, ao longo das décadas seguintes, com os contributos significativos de Searle (1969, 1971, 1976, 1979), que visam explicar a relação entre a mente humana, o mundo e a linguagem. De acordo com Searle, a intenção é uma forma de comportamento psicológico ao nível cognitivo e, ao externalizá-la em ações concretas, requer sempre do falante um processo de gramaticalização pragmática, ou seja, de uso da linguagem contextualmente motivado.

Austin (1962) postulou que na comunicação linguística quotidiana nem sempre um enunciado é utilizado para descrever o estado das coisas, ou seja, expressar o valor de verdade e falsidade. Pelo contrário, em muitos casos, o enunciado visa criar estados de coisas, especialmente quando o locutor pretende que o alocutário cumpra uma tarefa. Austin refere-se a este fenómeno linguístico nos seguintes termos:

It was for too long the assumption of philosophers that the business of a 'statement' can only be to 'describe' some state of affairs, or to 'state some fact', which it must do either truly or falsely. Grammarians, indeed, have regularly pointed out that not all 'sentences' are (used in making) statements: there are, traditionally, besides (grammarians') statements, also questions and exclamations, and sentences expressing commands or wishes or concessions. (Austin, 1962, p.1)

O autor propõe uma categorização de dois tipos principais de atos de fala: *constativos* e *performativos*. Os enunciados constativos podem ser analisados de acordo com critérios de verdade e falsidade, enquanto um enunciado que possui o valor de, por exemplo, pedido, ordem, sugestão, etc., realiza o que Austin (1962) classificou como enunciados performativos:

I propose to call it a performative sentence or a performative utterance... The name is derived, of course, from 'perform', the usual verb with the noun 'action': it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action —it is not normally thought of as just saying something. (Austin, 1962, p.6)

Contudo, Austin concentrou-se nos casos de enunciados performativos, os quais são, por conseguinte, enunciados que, em seu contexto de ocorrência, indicam ação. Tomemos

como exemplo o enunciado proferido pelo sacerdote durante a cerimônia religiosa de casamento:

- 1a. *Eu declaro-os marido e mulher, casados em nome do pai, e do filho, e do Espírito Santo.*
- 1b. *Eu declarei-os marido e mulher.*

Após a enunciação do enunciado *I*, verifica-se que, na realidade, o noivo e a noiva tornam-se oficialmente um casal. É importante observar que o verbo “declarar”, considerado por Austin como um verbo performativo, indica a natureza da ação e, neste caso, representa a realização do acontecimento. No entanto, ao enunciar o *Ib*, o falante não está a tentar criar um novo estado de coisas, mas simplesmente a descrever o que aconteceu ou a afirmar a realização da ação, como seria o caso após o término do ritual. Portanto, “declarar” torna-se um verbo constativo, pois trata-se de uma descrição da realidade e o valor de verdade do enunciado *I'* pode ser verificado.

Na perspectiva do autor, ao falar, o falante realiza três tipos de atos: atos locutórios, atos ilocutórios e atos perlocutórios. Os atos locutórios correspondem à ação de pronunciar um enunciado, ou seja, às ações físicas de produção de enunciados. Por sua vez, os atos ilocutórios ocorrem quando um enunciado é proferido em determinada condição comunicativa, em que o locutor tem uma intenção específica, como ordenar, sugerir, convidar, ameaçar, entre outras. Essa intenção de execução está associada ao enunciado. Quanto aos atos perlocutórios, referem-se aos efeitos que se seguem à compreensão do ato ilocutório e que se produzem no alocutário. Austin (1962) sublinhou:

Saying something will often, or even normally, produce certain consequential effects upon the feelings, thoughts, or actions of the audience, or of the speaker, or of other persons: and it may be done with the design, intention, or purpose of producing them. (p.101)

Atentemo-nos no enunciado 2, o qual pode desempenhar diferentes atos, consoante o contexto em que se insere.

2. *É bom fazer uma revisão antes do exame.*

Esta proposição, “É proveitoso realizar uma revisão antes do exame” pode ser categorizada em diversos tipos de atos de fala, dependendo do contexto específico em que é empregada. No âmbito dos atos locutórios, considerando que esta expressão versa sobre a

declaração de revisar, ela pode ser interpretada como uma manifestação física da enunciação com um sentido particular, nomeadamente a ideia de que a realização de uma revisão antes do exame é vantajosa.

Quanto aos atos ilocutórios, se esta expressão for proferida no contexto de aconselhamento ou sugestão, poderá ser considerada um ato ilocutório, pois para além de expressar uma ideia, sugere uma ação ao aconselhar que efetuar uma revisão antes do exame é uma prática benéfica.

Se uma frase for proferida com a intenção de influenciar o comportamento do interlocutor, incentivando-o a realizar a revisão, ela assume um caráter perlocutório. Vale notar que a execução da ação por parte do alocutário, em resposta a um ato diretivo, não constitui um ato perlocutório. Isso precisa ser esclarecido, pois estamos a lidar com consequências que vão além do próprio ato ilocutório.

Estas categorizações são suscetíveis de variação consoante o contexto específico em que a expressão é utilizada e as intenções comunicativas do falante. Uma análise detalhada do contexto revela-se crucial para determinar a natureza precisa do ato de fala em questão, sendo este um aspeto essencial na elucidação das nuances presentes no discurso académico.

2.1.1 O desenvolvimento da teoria dos atos de fala

A teoria dos atos de fala encontrou desenvolvimento nos estudos de John Searle, filósofo da Filosofia da Mente e discípulo de Austin. Searle (1969) propôs uma outra categorização geral dos atos de fala: atos de enunciação (*utterance acts*), que correspondem aos atos de proferir as palavras; atos proposicionais, que se referem à referência e à predicação, ou seja, aos conteúdos comunicados; e atos ilocutórios, que englobam atos de perguntar, ordenar, prometer, entre outros. Ele sistematizou as noções dele e de Austin, considerando que os enunciados não apenas se referem ao mundo objetivo, mas também exteriorizam as intenções dos falantes. Em relação à distinção entre atos ilocutórios e perlocutórios, afirmou:

Correlated with the notion of illocutionary acts is the notion of the consequences or effects such acts have on the actions, thoughts, or beliefs, etc. of hearers. (1969, p.25)

Conforme o autor, a natureza do ato ilocutório é entendida como uma opinião ou uma ordem, sendo que o enunciado, quando emprega verbos específicos e veicula o

reconhecimento de informação, exige o subsequente desencadeamento da ação ou até mesmo o cessamento da ação atual. Searle associou a essa noção o conceito de força ilocutória, que representa a intenção comunicativa do locutor ao proferir um enunciado. Diferentemente dos conceitos do seu professor, Searle concentrou-se na relação entre conteúdos proposicionais e forças ilocutórias, postulando que o conteúdo proposicional consiste em dois elementos: a referência e a predicação.

Para compreender melhor essa noção, atentemo-nos aos diferentes modos de dar uma ordem ao alocutário, tomando como exemplo a situação em que se solicita a alguém, no caos a Flávia, que leve uma criança para o quintal¹⁷.

- 3a. *Flávia, leve a criança para o quintal, por favor.*
- 3b. *Flávia, podia levar a criança para o quintal.*
- 3c. *Flávia, pode levar a criança para o quintal.?*
- 3d. *Flávia, não se importa de levar a criança para o quintal?*
- 3e. *É tempo de levar a criança para o quintal.*

A forma mais comum, sem dúvida, é a forma imperativa: “Leve a criança para o quintal.” No entanto, numa cultura como a portuguesa, e provavelmente em muitas outras culturas, é pouco comum dar-se uma ordem dessa forma. O uso do imperfeito e do condicional permite-nos expressar uma ordem de maneira mais amigável, atenuando a força ilocutória do enunciado, utilizando termos como “podia”, “era”, “gostaria”, etc. O efeito da modalização pode recair sobre o verbo auxiliar ou modal, conforme exemplificado em 3b. Note-se que em 3e, exprime-se de modo impessoal uma ordem; neste caso, o executante realiza a modalidade de obrigação de forma objetiva, não se envolvendo subjetivamente na representação linguística.

Da análise dos exemplos envolvendo a ação de Flávia, destaca-se a importância da seleção criteriosa das estruturas linguísticas na determinação da força ilocutória de uma ordem. Em relação aos diferentes exemplos, os atos ilocutórios compartilham o mesmo conteúdo proposicional, visto que fazem referência, em alguns casos, à executante Flávia e à ação de levar a criança para o quintal. Essa convergência de conteúdo proposicional é consonante com a linha de pensamento de Searle, que enfatiza:

Whenever two illocutionary acts contain the same reference and predication, provided that the meaning of the referring expression is the same, I shall say the same proposition is expressed. (1969, p.29)

¹⁷ Variações sobre um exemplo original retirado da obra: *Companheiros*, 159 (Ester de Lemos, *Companheiros*, Ática, Lisboa, s.d. 1960)

Dessa forma, a análise dos atos ilocutórios presentes nos exemplos ressalta a consistência do conteúdo proposicional, destacando a importância da semântica subjacente na compreensão das nuances expressivas presentes nas diferentes formulações linguísticas utilizadas para transmitir a mesma ordem. Essa abordagem aprofundada contribui para a compreensão das complexidades inerentes aos atos de fala e à sua relação com a escolha linguística em contextos específicos.

O autor, porém, ressalta que não há uma correspondência biunívoca entre conteúdo proposicional e ato ilocutório, destacando que o mesmo conteúdo proposicional pode realizar um pedido, sugestão ou ordem, dependendo do contexto. Por exemplo, a afirmação “Tens que não sair de casa” pode servir para realizar diferentes atos ilocutórios, sendo uma proibição quando a mãe a diz ao filho ou um desejo quando a menina quer permanecer acompanhada pelo pai. O autor chama a atenção para o fato de que um enunciado, mesmo sem um conteúdo proposicional explícito, pode ainda exteriorizar uma intenção, como em “Cuidado!”, “Mais respeito!”, “Pstt!”, etc. A força ilocutória nem sempre se manifesta por meio de uma frase gramatical e logicamente articulada, dependendo substancialmente do contexto.

Searle enfatiza a falta de correspondência entre ato proposicional e ato ilocutório, ressaltando que a realização da força ilocutória pode variar consideravelmente, mencionando que não se pode veicular uma proposição sem realizar um ato ilocutório:

Correlative with the notion of propositional acts and illocutionary acts, respectively, are certain kinds of expressions uttered in their performance: the characteristic grammatical form of the illocutionary act is the complete sentence (it can be a one-word sentence); and the characteristic grammatical form of the propositional acts are parts of sentences: grammatical predicates for the act of predication, and proper names, pronouns, and certain other sorts of noun phrases for reference. Propositional acts cannot occur alone; that is, one cannot just refer and predicate without making an assertion or asking a question or performing some other illocutionary act. (Searle, 1969, p.25)

A natureza do ato ilocutório é compreendida como um pedido ou uma ordem, em que o enunciado, ao empregar verbos específicos e veicular o reconhecimento de informação, exige o subsequente desencadeamento da ação ou até mesmo o cessamento da ação atual. Searle introduziu o conceito de ato ilocutório, referindo-se à natureza do ato de fala, como pedido, ordem, reconhecimento de informação, entre outros. O autor estabeleceu seis classes de atos de fala, conforme apresentado no Quadro 2.1

Classe	Objetivo ilocutório
Atos ilocutórios assertivos	O locutor assume a verdade do enunciado expresso
Atos ilocutórios diretivos	Tentar fazer o interlocutor agir
Atos ilocutórios compromissivos	Comprometer-se relativamente à prática de uma ação futura
Atos ilocutórios expressivos	Expressar o estado psicológico
Declarações	Realizar uma mudança no estado de coisas, trazendo uma realidade nova
Declarações representativas	Produzir uma mudança no estado de coisas, assumindo a verdade do enunciado expresso

Quadro 2.1 Classes de atos de fala (adaptado de Searle, 1979)

Em relação às consequências geradas pela intenção dos falantes materializadas nos atos ilocutórios, Searle introduziu o conceito de "direction of fit", ou seja, a relação entre o que é dito e o mundo objetivo. As direccionalidades se subcategorizam como apresentado no Quadro 2.2.

Tipo	Objetivo
World to word	A mudança do mundo será realizada de acordo com o que o locutor diz.
Word to world	O que o locutor diz tem de estar relacionado com a realidade do mundo.
Double direction	O locutor pretende mudar o mundo quando está a referir o mundo objetivo.
Null direction	O locutor não pretende mudar o mundo nem está a referir o mundo objetivo.

Quadro 2.2 4 categorias de direção de ajuste

Considerando os preceitos de Searle, os atos ilocutórios assertivos delineiam o critério de verdade e falsidade do locutor, com a direção de ajuste voltada da palavra para o mundo, como ilustrado pela afirmação “Fazemos a limpeza no fim de semana”. Neste ato ilocutório, o locutor emite uma declaração acerca de uma prática regular, explicitando que a limpeza é realizada nos fins de semana. O propósito subjacente é expressar a veracidade da afirmação, proporcionando informações sobre um hábito ou rotina estabelecida. Essa forma de ato ilocutório permite ao locutor compartilhar uma perspectiva sobre uma realidade observável, aderindo ao princípio de direção de ajuste que orienta a palavra para refletir o estado do mundo.

Os atos diretivos são aqueles que visam influenciar ou direcionar o interlocutor a realizar determinadas ações. Nesses casos, a direção de ajuste é do mundo para a palavra, ou seja, o objetivo é provocar uma mudança no mundo por meio da linguagem. Um

exemplo desse tipo de ato ilocutório é a frase “É melhor que te levantes”, em que o locutor está tentando persuadir o interlocutor a levantar-se.

Os atos compromissivos, por sua vez, desdobram-se quando o locutor assume o compromisso de realizar uma ação futura. Nesse contexto, a direção de ajuste é delineada do mundo para a palavra, como exemplificado na frase “Juro que acabo o trabalho amanhã”. Neste ato ilocutório, o locutor está comprometendo-se a concluir uma tarefa no futuro. A direção de ajuste aponta que a mudança desejada ocorrerá no mundo em resposta à promessa feita pelo locutor. Essa forma de ato ilocutório destaca não apenas a expressão verbal do compromisso, mas também a intenção de efetuar uma alteração concreta no estado das coisas no futuro, conferindo à promessa uma dimensão prática e vinculativa.

Já os atos expressivos, em sua maioria, carecem de uma direção específica, uma vez que o locutor não busca alterar o curso do mundo nem se refere ao mundo objetivo. Isso é exemplificado pela expressão “Gosto de comer sushi”. Neste ato expressivo, o locutor revela a sua preferência pessoal por sushi. Não há uma direção específica para o ajuste, pois o propósito é compartilhar um sentimento pessoal sem a intenção de influenciar diretamente o mundo ou o interlocutor. Esse tipo de ato ilocutório destaca a natureza subjetiva e autoexpressiva da linguagem, proporcionando uma via para o compartilhamento de experiências e emoções individuais, sem a necessidade de provocar mudanças objetivas no ambiente circundante.

No que concerne às declarações, a direção de ajuste adota uma abordagem dupla, pois o locutor visa promover uma transformação ao referir-se ao mundo objetivo, como se evidencia na afirmação “Declaro-vos marido e mulher”. Este ato ilocutório é uma declaração formal pronunciada em uma cerimônia de casamento. A direção de ajuste é dupla, pois o locutor está não apenas expressando uma mudança no estado civil das pessoas, mas também realizando essa mudança ao proferir a declaração. Esse modelo conceitual oferece uma compreensão abrangente das diversas direcionalidades inerentes aos atos de fala, destacando a intrincada interconexão entre linguagem, intenção e impacto no mundo. Isso ilustra como certos atos de fala não apenas descrevem uma realidade, mas efetivamente a modificam, enfatizando a poderosa relação entre linguagem e ação.

O foco recai sobre o enunciado 4, o qual pode desempenhar distintos atos, consoante o contexto em que se insere.

4. Idealizo que me concedas um favor.

Ao analisarmos a locução “Idealizo que me concedas um favor”, identificamos múltiplos matizes de atos ilocutórios que refletem a complexidade da linguagem em vários contextos. Inicialmente, observamos uma dimensão assertiva, na qual o locutor expressa uma suposição sobre um cenário futuro, enfatizando a possibilidade de solicitar auxílio. Em seguida, destacamos o caráter diretivo da expressão, revelando a intenção de influenciar o interlocutor a prestar assistência. O tom compromissivo também está presente, indicando a disposição do locutor em assumir um compromisso futuro de solicitar um favor. Além disso, percebemos uma faceta expressiva, na qual o locutor compartilha a sua imaginação e sentimentos relacionados à necessidade de ajuda. Por fim, a locução pode ser interpretada como uma declaração, na qual o locutor afirma a sua perspectiva imaginativa sobre futuras interações. Este exame abrangente evidencia a versatilidade da linguagem ao encapsular uma gama diversificada de atos ilocutórios, ressaltando a riqueza semântica e pragmática intrínseca à comunicação linguística.

Com base na teoria dos atos de fala, foram realizados diversos estudos teóricos e empíricos, incluindo pesquisas sobre a força ilocutória e a pragmática dos atos de fala, tais como sugestões, pedidos, ordens, entre outros.

2.1.2 A tipologia dos atos diretivos

A tipologia dos atos diretivos é influenciada pelo contexto sociocultural em que ocorrem as interações linguísticas, sendo moldada por normas culturais, convenções sociais e dinâmicas de poder. Em culturas onde a hierarquia é valorizada, ordens diretas são comuns e aceitáveis, enquanto em contextos mais igualitários, pedidos e sugestões são preferidos para preservar a harmonia nas relações interpessoais. No entanto, os desejos refletem aspirações, esperanças ou preferências do falante, as vezes com a expectativa de uma resposta ou reação imediata do ouvinte.

Segundo Casteleiro (2014), no contexto das expressões de ordem, expressões frequentemente incorporam cortesia, como “por favor”, demonstrando consideração pelo interlocutor. Formas vocativas afetuosas, como “meu filho”, também podem ser usadas, adicionando um tom carinhoso mesmo em situações de ordem. Por outro lado, expressões carregadas de ódio, como “negro do diabo”, contaminam a ordem com uma carga emocional negativa. No caso da ameaça, geralmente associada ao ódio, implica um castigo físico ou moral, revelando a intensidade do desejo do falante em impor a sua vontade. Portanto, na ameaça, as emoções mais relevantes que a entoação pode revelar são aquelas

ligadas ao ódio e ao desejo de punição. Ambos os casos refletem o desejo do falante de fazer com que o interlocutor realize uma determinada ação: Querer (ALOC fazer P).

Quanto às outras, Casanova (1989, p.111) sublinha que tanto o pedido quanto a sugestão representam uma manifestação de um desejo e, portanto, o seu não cumprimento não é sancionável, uma vez que o interlocutor não está vinculado ao dever de obediência, ao contrário do que ocorre com uma ordem. No entanto, esses atos diretos se distinguem principalmente pelos interesses em jogo: o pedido visa beneficiar e satisfazer o locutor (que, por sua vez, pode altruisticamente alinhar seus interesses com os do interlocutor), enquanto a sugestão visa beneficiar o interlocutor. Assim, o pedido é favorável ao locutor e a sugestão é favorável ao interlocutor: Querer (ALOC fazer P → LOC); Querer (ALOC fazer P → ALOC). Às vezes, o locutor pode alinhar seus interesses com os do interlocutor, transformando a sugestão em um pedido ou, pelo menos, criando uma área de intersecção entre o pedido e a sugestão.

2.2. Atos de fala da ordem nas línguas portuguesa e chinesa

Tanto no português contemporâneo quanto no chinês contemporâneo, é comum o uso do modo imperativo para expressar ordens. No entanto, é importante ressaltar que, nas práticas do dia a dia, o valor da ordem não se restringe apenas ao uso do imperativo, mas pode ser expresso de maneiras que imponham a vontade de uma pessoa em posição superior sobre a pessoa em posição inferior.

A partir desse ponto, encontramos-nos diante de uma dinâmica de hierarquia social, na qual o superior, naturalmente uma autoridade, emite ordens ao inferior. Às vezes, porém, a ordem é formulada de tal maneira que o inferior a aceita facilmente, como se de um pedido se tratasse, especialmente quando expressa por meio de formas retóricas.

2.2.1 Atos de fala da ordem por meios de formas verbais diretas

De acordo com Casteleiro (2014), os atos de fala da ordem, quando realizados por meio de formas verbais diretas, são aqueles que interpelam diretamente o executor, que corresponde sempre à segunda pessoa do discurso. Em sua generalidade, esses atos podem se manifestar por meio de verbos imperativos, auxiliares modais, tempos verbais como futuro, imperfeito e condicional, bem como expressões verbais interjetivas. Quanto ao

executor, de acordo com Luz (1958, p.20), a forma mais direta de dirigir a palavra a um interlocutor singular é empregar o pronome tu.

Porém, “祈使句” (qǐ shǐ jù) em chinês refere-se às orações imperativas na língua chinesa e apresenta algumas diferenças notáveis. Esta estrutura linguística possui uma natureza mais direta e específica em comparação com as formas equivalentes em português.

O chinês, ao utilizar orações imperativas, frequentemente opta pela forma básica do verbo, sem conjugações específicas para pessoa ou número. Essa simplicidade gramatical confere à comunicação um caráter claro e objetivo. Em contrapartida, nuances de cortesia e sugestão são habilmente incorporadas ao discurso por meio do contexto e da utilização de partículas gramaticais. Por exemplo, a adição da partícula “啊” (a) ou “吧” (ba) ao final de uma oração pode conferir-lhe uma tonalidade mais sugestiva, atenuando o tom imperativo. Este fenômeno linguístico, conforme discutido por Fan e Bai (2009, p.423), revela-se particularmente útil para suavizar a entoação de ordens, quando expressos por indivíduos em posições de autoridade, liderança, ou por mais velhos, proporcionando uma sensação de amabilidade aliada a uma presença respeitável. Este exemplo destaca a relevância da cortesia nas interações cotidianas em chinês, onde a linguagem não apenas transmite informação, mas também reflete a complexidade das relações sociais e hierarquias.

Num exemplo do questionário 3 deste trabalho, extraído de uma notícia da RTP, a televisão pública portuguesa, a seguinte instrução é proferida pela dona em direção ao seu cachorro no abrigo para cães: “Ande, ande aqui!” Essa expressão é inequivocamente interpretada como uma ordem. Na tradução para o chinês, a versão literal seria “你来, 你来这里! (Você ande, você ande aqui!)” No entanto, a tradução pragmática e a forma mais comumente utilizada provavelmente seriam “来, 来这里!”

O termo “无主句” refere-se a uma oração, como “来, 来这里!”, sem sujeito, também conhecida como oração de sujeito zero, em que o falante geralmente não precisa mencionar o nome do ouvinte. Essas orações, que consistem apenas na parte do predicado sem um sujeito explícito, são frequentemente empregues para expressar ordens genéricas. A ausência de um sujeito em uma oração imperativa pode, às vezes, influenciar a ênfase ou intensidade da entoação. A presença ou ausência do pronome de segunda pessoa “你/你们” (tu/vós) em orações imperativas também desempenha um papel crucial na transmissão da intenção subjetiva do falante de enfatizar ou não a mensagem. Notavelmente, as orações começadas por verbos, conhecidos como “光杆动词” (guānggǎn dòngcí), também se

enquadram na categoria de orações sem sujeito. Ambos compartilham a característica de começar com um verbo, não possuir um sujeito explícito e transmitir a mensagem para um ouvinte conhecido. No entanto, a distinção reside no fato de que os “光杆动词” são estritamente verbos de ação isolados, enquanto as orações sem sujeito podem incluir objetos e adjuntos, apesar da ausência de um sujeito explícito. Ambos os fenômenos linguísticos ilustram a riqueza da língua chinesa na expressão de comandos e na comunicação eficaz, destacando nuances importantes relacionadas à presença ou ausência de sujeitos e à escolha específica de estruturas linguísticas.

Comparando com o imperativo proibitivo em chinês, a expressão específica “还不+ verbo + ?/!” apresenta uma força imperativa ligeiramente mais fraca do que a estrutura “verbo + objeto”, embora não necessariamente transmita uma impressão amigável. Um exemplo ilustrativo seria: “还不闭嘴!” (Ainda não cale a boca!), onde a intensidade da proibição é marcada pela estrutura mencionada, indicando uma ordem mais assertiva do que a forma usual “闭嘴!” (Cale a boca!). Essa construção, ao adicionar “还不” (ainda não), confere uma ênfase adicional à proibição, sugerindo um tom mais contundente, porém, em comparação com outras estruturas, ainda mantendo uma certa atenuação na imperatividade.

Dado que os atos de fala de ordem sempre envolvem modalidade, os verbos auxiliares modais desempenham um papel significativo. Em português, exemplos desses verbos incluem “poder”, “dever”, “ter que” (ou “que”), “precisar de”, entre outros. Em chinês, equivalentes notáveis são “能” (néng), “能够” (nénggòu), “得” (dé), “必须” (bìxū), “可能” (kěnéng), etc., como apresentados no Quadro 2.3. Estes verbos modais em ambas as línguas são essenciais para expressar a capacidade, necessidade, permissão e obrigação associadas aos atos de fala de ordem, adicionando matizes específicos à intenção comunicativa do locutor.

Português	Chinês
Poder	能 (néng), 可以 (kěyǐ)
Dever	应该 (yīnggāi), 必须 (bìxū)
Ter de (ou que)	得 (dé), 必须 (bìxū)
Precisar de	需要 (xūyào), 必须 (bìxū)

Quadro 2.3. Alguns verbos modais do português e do chinês

O uso do futuro em atos de fala de ordem nos textos bíblicos denota uma abordagem peculiar e solene na transmissão de instruções e mandamentos. Ao empregar estruturas no

futuro, como as que de seguida se apresentam, a linguagem adota uma tonalidade atemporal e eterna, enfatizando a natureza permanente e vinculativa desses princípios morais.

“Não matarás.” (Êxodo 20:13)

“Não roubarás.” (Êxodo 20:15)

“Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.” (Êxodo 20:16)

A escolha específica do futuro nessas passagens sugere que esses mandamentos não se limitam a um momento específico no tempo, mas mantêm a sua validade ao longo do tempo. A forma verbal no futuro adiciona um matiz de universalidade, transcendendo contextos históricos e culturais.

A reformulação dessas exortações para o imperativo, como em “não mates”, “não roubes” e “não digas”, serve como uma alternativa mais direta e impositiva, mantendo, no entanto, a essência do mandamento original. Ambas as formas, seja no futuro ou no imperativo, buscam instilar um profundo senso de responsabilidade moral e obediência aos princípios éticos estabelecidos nos textos bíblicos.

A referência aos verbos “haver” e “ir” no contexto de indicar um futuro iminente destaca a versatilidade desses verbos para além da sua função convencional. Num exemplo extraído do romance *Terra Sonâmbula* de Mia Couto, na página 4 (Editorial Caminho), descreve-se uma noite passada num autocarro abandonado, durante a qual a personagem Muidinga, ainda jovem, temia a escuridão. Tuair, um idoso que o resgatara e orientava na descoberta do mundo enquanto fugiam dos conflitos da Guerra Civil em Moçambique, sugeriu: “Então, vai acender uma fogueira lá fora.” Este cenário ilustra a capacidade do futuro próximo, expresso através de verbos como “vai” de ser empregue para transmitir ordens ou sugestões, conferindo complexidade à narrativa.

No que diz respeito ao uso do imperfeito ou condicional, como mencionado anteriormente, a frase “Flávia não se importava de levar a pequena para o quintal” demonstra a flexibilidade desses tempos verbais em expressar atos de fala de ordem.

Além disso, é relevante observar que existem algumas expressões verbais interjetivas que são utilizadas para emitir ordens de forma mais incisiva. Por exemplo, expressões como “basta!” ou “chega!” são empregues para indicar um comando direto, sugerindo a interrupção imediata de uma ação. Essas interjeições adicionam uma dimensão de autoridade ao discurso, enfatizando a natureza imperativa da ordem transmitida.

2.2.2 Atos de fala da ordem por meios de formas verbais indiretas

Conforme Casteleiro (2014), os atos de fala de ordem podem ser realizados por meio de formas verbais indiretas. Essas formas não convocam diretamente ou imediatamente o executante à ação, mas expressam a vontade do ordenante. Exemplos incluem o uso de verbos de vontade, formas impessoais, expressões categóricas indiretas, entre outros recursos linguísticos. Essa abordagem indireta na transmissão de ordens adiciona complexidade e subtileza à comunicação, permitindo ao falante influenciar o comportamento do interlocutor de maneira mais suave e polida.

Quanto aos verbos de vontade, como esperar, ordenar, exigir, pedir, querer, etc., esses desempenham um papel crucial na comunicação, refletindo as diversas nuances de intenção e solicitação na linguagem.

No exemplo apresentado, João da Ega, amigo de Carlos de Maias, fez um convite a Carlos para visitar a Vila Balzac. Observa-se uma distinção significativa na abordagem entre o original em português (4a) e as suas traduções para o chinês (4b) e posteriormente para o português (4c). Ega, ao dirigir-se a uma empregada Josefa, usa um verbo de vontade em vez de uma forma imperativa, especificamente ao expressar “aqui lhe ordeno que me tenha amanhã para o meu lunch duas formosas perdizes”.

4a. *aqui lhe ordeno que me tenha amanhã para o meu lunch duas formosas perdizes. (Os Maias, p.123)*

4b. *现在, 我命令你, 明天午饭, 给我做两只可口的鹌鹑. (马亚一家, cp. VII-1)*

4c. *agora, te ordeno que, para o lunch, para mim tenha duas formosas perdizes.*

A tradução pragmática para o chinês (4b) utiliza a construção 给我 + Verbo, que se aproxima de uma ordem mais incisiva e com uma força ilocutória mais pronunciada. A escolha dessa estrutura em chinês pode refletir uma tentativa de preservar a intensidade da ordem originalmente expressa em português.

Por sua vez, ao traduzir de volta para o português (4c), a expressão “agora, te ordeno que, para o lunch, para mim, tenha duas formosas perdizes” mantém uma estrutura mais próxima da original, embora a escolha do verbo “ordenar” e a repetição da referência ao “lunch” e a “mim” possam adicionar nuances específicas.

A análise de um exemplo do romance *O Amanuense Belmiro*, de Ciro dos Anjos revela uma expressão de desejo incomum por parte de um policial ao se dirigir a um homem.

como evidenciado na frase: “Quanto ao senhor, desejo que volte aqui. Leve a moça a casa e apareça-me dentro de uma hora.” O verbo de vontade “desejar” é utilizado de uma maneira que incorpora o imperativo, ao mesmo tempo em que expressa uma ordem de forma mais subtil.

No entanto, em chinês, sugere-se o uso da estrutura 请 (por favor) + Verbo, comumente empregada por autoridades como policiais, detetives ou agentes de segurança nacional. Essa construção é utilizada para indicar uma ordem de maneira civilizada. Apesar da formulação mais cortês, é essencial considerar o contexto e a natureza da autoridade da pessoa que emite o comando. Apesar da aparência mais amena, a intenção subjacente é, de facto, uma ordem.

Este tipo de ato de fala é direcionado a uma audiência específica, e ao analisá-lo, é crucial considerar não apenas a expressão linguística, mas também a posição e autoridade do falante dentro do contexto dado. É importante notar que, em chinês, a estrutura de expressão imperativa usando “请 + V” geralmente é concisa e não tende a ser prolixa. Essa construção reflete uma abordagem direta ao emitir uma ordem ou fazer um pedido, mantendo a eficiência e a clareza na comunicação.

No contexto da língua portuguesa, formas impessoais como “é melhor”, “é bom”, “é necessário”, etc. são frequentemente utilizadas para expressar ordens ou sugestões sem especificar diretamente o executor da ação. Essa estratégia impessoal permite uma abordagem mais subtil e generalizada na transmissão de instruções.

Porém, em chinês, onde a presença de um sujeito muitas vezes é necessária, a adaptação pode envolver a introdução de um sujeito na frase para manter a clareza e coerência. Num exemplo de *Os Maias*, a Sra. Gouvarinho exige que Carlos saia:

5a. *É melhor que saia.* (*Os Maias*, p.369)

5b. 你最好出去。(马亚一家, cp. XIV)

A tradução para o chinês (5b) incorpora o sujeito “你” (nǐ), que se refere à pessoa a quem a ordem é dirigida, e a expressão “最好” (zuìhǎo), que pode ser traduzida como “é melhor”. Essa adaptação permite manter a natureza da ordem original, embora agora inclua explicitamente o sujeito na construção da frase em chinês.

A expressão “é hora de” ou “é tempo de” pode, de facto, ser utilizada para indicar ordens ou a necessidade de realizar uma determinada ação. Já num exemplo do romance *Amor e Perdição*, de Camilo Castelo Branco, a frase do comandante do navio "Agora é

tempo de dar sepultura ao nosso venturoso amigo" ilustra como essa construção pode ser empregue para transmitir uma ordem ou indicar a necessidade imediata de uma ação.

Em chinês, existem expressões equivalentes para transmitir essa ideia de *timing* apropriado para uma ação. Duas formas possíveis seriam:

是 + Verbo + 的时候了 (shì + verbo + de shíhòule)
是时候 + Verbo + 了 (shì shíhòu + verbo + le)

Estas construções em chinês são adaptadas para refletir a ideia de que chegou o momento apropriado para realizar uma ação específica. No contexto do exemplo mencionado, em chinês, poder-se-ia incorporar uma destas expressões para manter a relação temporal e a natureza da ordem transmitida pelo comandante do navio. Observe-se que se trata de frases sem sujeitos em chinês.

2.2.3 Atos de fala da ordem por meios de formas não verbais

A proposta de Casteleiro (2014) abre espaço para uma compreensão mais abrangente dos atos de fala de ordem em português, destacando que tais atos não estão restritos apenas às formas verbais. Segundo essa perspectiva, formas não verbais desempenham um papel significativo na transmissão de ordens e comandos na língua portuguesa. Alguns exemplos elucidativos dessas formas são apresentados a seguir:

Formas Nominais: “Silêncio!” - Nesse caso, “silêncio” funciona como uma forma nominal, representando uma ordem para que haja ausência de ruído.

Pronominais: “Outra!” - A palavra "outra" atua como um pronome aqui, indicando a ordem de repetir alguma ação ou procedimento.

Adverbiais: “Mais rápido!” - A expressão “mais rápido” desempenha o papel de uma expressão adverbial, transmitindo a ordem de aumentar a velocidade.

Interjeições jussivas: “Pstt!” - A expressão “Pstt!” é utilizada para transmitir uma ordem ou solicitação de atenção.

No contexto do chinês, Fan e Bai (2009) destacam a presença de expressões semelhantes às formas não verbais utilizadas em português para transmitir ordens. Em chinês, isso é ilustrado pela categoria conhecida como “光杆名词” (guānggān míngcí), que se refere a substantivos isolados que, embora tenham apenas um nome, são usados para expressar efeitos de ordem, especialmente quando o falante ocupa uma posição de

autoridade. Essa forma exige um contexto muito claro para ser compreendida corretamente, sendo fundamental que o falante detenha uma posição de autoridade. Por exemplo,

Lu Dahai: (risos) Não enganes ninguém sobre o regresso ao trabalho. Um contrato sem a assinatura que representamos não tem validade.

Zhou Puyuan: Oh! (para o criado) Contrato! (O criado pega o contrato da mesa e entrega-lhe) Veja, este é o contrato assinado por estas três pessoas.
(雷雨¹⁸)

A exclamação “Contrato!” revela-se como uma chamada direta de atenção para o documento, ressaltando a sua importância ou urgência. Essa expressão, ao ser proferida, pode transmitir diferentes nuances, desde surpresa até um reconhecimento da relevância do contrato, constituindo-se como um destaque espontâneo. Em contrapartida, a frase “Dê-me o contrato!” adota uma abordagem mais instrutiva ao utilizar o imperativo. Essa formulação representa uma solicitação direta para a entrega física do documento, indicando a necessidade específica de posse imediata. A presença do verbo “Dê-me” confere à frase uma natureza mais assertiva, sinalizando a expectativa de uma ação imediata por parte do interlocutor.

Em chinês, o advérbio “快” tem o significado de “rápido”, e a estrutura “快/快点 (儿) + V” não apenas dá uma ordem ao interlocutor, mas também adiciona uma nuance de urgência, sendo frequentemente utilizada em emergências ou quando é necessário apressar-se. Esta construção reflete não apenas a natureza da ordem, mas também a necessidade de uma ação imediata, transmitindo a urgência da situação. Portanto, ao incorporar o advérbio “快” em instruções ou ordens, os falantes estão enfatizando não apenas a ação desejada, mas também a importância de a realizar rapidamente. Essa expressão é uma ferramenta linguística eficaz para comunicar a urgência e a necessidade de pronta execução de uma tarefa ou ação, como, por exemplo: 快吃 (Come rápido).

A ordem com um único advérbio, conhecido como “光杆状语” (guānggān zhuàngyǔ) em chinês, refere-se a uma estrutura na qual o falante utiliza apenas um advérbio, sem um verbo principal explícito. A ação específica a ser realizada é compreendida pelo ouvinte ou leitor no contexto. Por exemplo:

¹⁸ “雷雨” é uma peça de teatro clássica escrita pelo renomado dramaturgo chinês 曹禺 (Cao Yu) em 1933. A história se desenrola na cidade de Xangai e explora temas profundos relacionados à sociedade, corrupção, hipocrisia e questões morais, através da tragédia da família Cheng. A peça é amplamente considerada como uma obra-prima do teatro chinês moderno, destacando-se por sua observação aguda da sociedade e sua revelação perspicaz da natureza humana.

Li Zixin: Leia novamente.
Li Pengfei: (Recitando).
Li Zixin: Mais alto! (宣和画院¹⁹)

Neste exemplo, a expressão “Mais alto” significa que o falante está a mandar a outra pessoa falar em voz alta, ou seja, “Fale mais alto” ou “Recite em voz alta”. Esse tipo de construção destaca a concisão e a economia linguística, onde a ação desejada é implicitamente compreendida no contexto da interação.

2.3. A compreensão da ordem

Apresenta-se um silogismo que destaca a relação intrínseca entre a compreensão de uma ordem e a sua execução ou recusa. A estrutura lógica do argumento pode ser resumida da seguinte forma:

1. Uma ordem espera ser entendida;
2. Executar ou recusar essa ordem é considerado como entendê-la;
3. Portanto, ou se executa ou se recusa a ordem.

Ambroise (2022) e Austin (1975), porém, contribuem para uma análise mais específica, enfatizando que a execução de uma ordem implica, em vários aspetos ou graus, que:

(A. 1) Deve existir um procedimento convencional, reconhecido e aceito, com efeitos convencionais, incluindo a enunciação de palavras específicas por pessoas designadas em circunstâncias específicas.

(A. 2) As pessoas e circunstâncias devem ser apropriadas para invocar o procedimento.

(B. 1) O procedimento deve ser executado por todos os participantes de maneira correta e

(B. 2) integral.

(C. 1) Quando o procedimento implica em pensamentos ou sentimentos específicos,

¹⁹ A peça de teatro “宣和画院”, dirigida por Li Lihong, é uma adaptação do romance homônimo do escritor de Kaifeng, Wang Shaohua. É uma obra que utiliza a condição de vida dos habitantes da cidade Kaifeng e a vida quotidiana como referência, tendo a arte da caligrafia como tema. Com uma perspectiva imparcial, a peça examina os dilemas espirituais e a firmeza cultural dos habitantes de Kaifeng diante da maré econômica. É uma peça de teatro em dialeto urbano que abrangente e vividamente exibe o charme da cultura caligráfica de Kaifeng.

como frequentemente ocorre com ordens, a pessoa que invoca o procedimento deve realmente ter esses pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de adotar o comportamento implicado.

(C. 2) Eles devem agir dessa forma posteriormente.

Porém, como já referido, para aqueles que não são os destinatários diretos da ordem, a compreensão deste ato de fala ou do contexto da ordem muitas vezes se baseia na observação ou previsão de como a ordem é realizada em alguém. Pode-se admitir que a compreensão de uma ordem é permeada por considerações profundas que abrangem desde a convencionalidade social até elementos psicológicos. A convencionalidade destaca a importância de procedimentos reconhecidos socioculturalmente, nos quais a enunciação específica de palavras em circunstâncias particulares desempenha um papel crucial. Simultaneamente, a adequação contextual introduz uma dimensão adicional, exigindo alinhamento tanto das pessoas quanto das circunstâncias para uma assimilação eficaz do procedimento. A reflexão sobre correção e integralidade destaca a necessidade de uma execução precisa e completa do procedimento, sublinhando a importância da conformidade rigorosa por todos os participantes. Ao entrar no âmbito psicológico, a análise dos elementos psicológicos enfatiza a exigência de que aquele que emite a ordem possua os pensamentos ou sentimentos necessários, enquanto os participantes devem agir de acordo com tais elementos. Por fim, a interconexão entre intenção e ação subsequente é destacada, sublinhando que a intenção subjacente à adoção do comportamento indicado deve ser seguida por uma ação efetiva por parte dos participantes.

Dado que postulamos que, para destinatários diretos de ordem, a compreensão desse ato de fala deve manifestar-se por meio da sua execução ou recusa, é relevante observar que, nesse ponto, advogamos a existência de uma conexão lógica entre comportamento e intenção. Seria relevante iniciar uma discussão breve sobre a compreensão dos atos de fala no contexto da execução de ordens, considerando a interação entre a mente do participante, a ação física e a liberdade de vontade. Searle (1984) abordou a dificuldade de reconciliar a liberdade e o determinismo, afirmando:

In the case of the relation between mind and body, for example, I was able to do that. But when it comes to the question of freedom and determinism, I am – like a lot of other philosophers – unable to reconcile the two. One would think that after over 2000 years of worrying about it, the problem of the freedom of the will would by now have been finally solved. (Searle, 1984, p.86)

Essa perspectiva sugere que, ao analisar a compreensão e execução de ordens, os participantes podem ser influenciados não apenas por fatores linguísticos e contextuais, mas também por um entendimento físico-causal do mundo. A ideia de um universo causalmente fechado, como apontado por S. Chen (2011) e Lowe (2000, p.27), exclui a introdução de fatores externos, como elementos psíquicos ou divinos, para explicar a ação. Isso levanta questões sobre a liberdade de escolha dos participantes ao interpretar e responder a ordens, sugerindo que a compreensão dos atos de fala envolve uma complexa interação entre as leis físicas, o livre-arbítrio e os fatores linguísticos. Sob essa ótica, estados físicos anteriores e leis já estabelecidas determinam inalteravelmente os estados físicos subsequentes. Alega-se que nenhum fator de livre-arbítrio, seja de origem humana ou divina, tem o poder de alterar esse processo físico estabelecido. Como exemplo, destaca-se que Deus não interferiria temporariamente na lei da gravidade em resposta às preces de alguém prestes a cair de um penhasco, e ressalta-se que o poder do pensamento, por si só, não pode influenciar eventos físicos, como dobrar uma colher.

No entanto, sustenta-se a convicção de que, ao considerarmos a compreensão e execução de ordens do ponto de vista físico, o processo pode ser visto como fisiológico. Quando o destinatário ouve a ordem, o som é transmitido pela cóclea ao córtex auditivo, que o converte em impulsos nervosos (cf. Lopes, 2015). Esses impulsos ativam o córtex motor, que, por sua vez, aciona os músculos para a execução da ação. Ainda assim, essa perspectiva não alcança consenso.

Uma abordagem que considera exclusivamente o ponto de vista físico para a compreensão e execução de uma ordem tende a negligenciar os aspectos emocionais, os sentimentos e a intenção do destinatário da ordem, bem como o processo de tomada de decisão subjacente.

A afirmação de que existe uma estreita conexão entre liberdade e a decisão do destinatário de executar ou não uma ordem sugere uma interdependência fundamental entre a capacidade de escolha individual e a resposta a uma ordem. Essa relação íntima entre liberdade e ação é discutida por diversos autores, incluindo Y. Guo (2022), S. Zhang (2014) e von Wright (2003a, 2003b). A consideração de vários fatores em diversas situações destaca a complexidade envolvida na recusa em cumprir uma ordem, uma vez que tal ação geralmente é desafiadora e improvável, mesmo diante de circunstâncias diversas.

Quanto a isso, segundo Casanova (1989, p.80), a execução da ordem é delineada por diferentes nuances, dependendo da sua legitimidade. No contexto de uma ordem legítima,

o destinatário, ou alocutário, é incumbido do dever de obediência, o que implica a execução da ordem, especialmente quando há envolvimento de poder hierárquico. A não realização da tarefa prescrita pode acarretar, ou pelo menos pode dar margem a, sanções disciplinares (cf. Apresyan, 2009; Casanova, 1989; L. Liu, 2012). Em contrapartida, quando se trata de uma ordem ilegítima, como aquelas relacionadas à esfera privada ou familiar do destinatário, não há a imposição do dever de obediência.

No entanto, M. Jin (2016) argumenta que os que dão as ordens, uma vez que possuem o poder, podem não levar em consideração a perspectiva dos executantes, sendo a única coisa importante a eficácia.

O termo "poder de comando" refere-se à força da autoridade com que o falante solicita ao ouvinte a realização de uma ação específica. Esse poder pode ser expresso em várias relações, dependendo de fatores como o conteúdo da ordem, costumes sociais e diferenças culturais. Geralmente, as frases de comando ou proibição são atos de fala que buscam impor uma certa ação ao interlocutor, sem consideração por sua parte. Para garantir a eficácia dessa imposição, é necessário que o falante tenha uma posição mais forte do que o ouvinte, ou seja, uma relação de autoridade em que o falante detenha um poder de comando sobre o ouvinte.²⁰ (M. Jin, 2016, p.67)

Para o destinatário de uma ordem, o processo de compreensão da ordem se desenrola desde a recepção da informação no nível físico, atravessando a tomada de decisão no nível psicológico, até chegar à execução ou recusa da ordem no nível físico. Este processo revela a profundidade da compreensão da ordem por parte do destinatário.

No caso de quem não é destinatário da ordem, a compreensão desta depende mais da convencionalidade presente na linguagem e na cultura social correspondente; ademais, está intimamente ligada ao contexto da ordem e à avaliação da previsibilidade das situações em que a ordem será executada ou recusada.

2.3.1 A compreensão da ordem por alunos universitários chineses de PLE

Como vimos, os atos de fala diretivos consistem em enunciados utilizados para influenciar a ação do destinatário, manifestando-se geralmente como ordens, pedidos ou

²⁰ 支配力とは、話し手が聞き手に対して特定の行為を実行するように要求する際の権限の強さを指し、指令内容や社会的習慣、文化の違いなどの要因によって、さまざまな関係の中で表現される概念です。一般的に、命令や禁止の言葉は相手に対してある種の行動を強制する発言行為であるため、聞き手に配慮せずに指令を出すとともに、聞き手に対する強制力を確保するには、話し手が聞き手よりも強い立場、つまり話し手が聞き手に対して支配力を持つ権威関係が必要です。Tradução nossa

sugestões, com o propósito de orientar o ouvinte na realização de alguma ação específica.

No que diz respeito à compreensão da ordem, acreditamos que os alunos universitários chineses de PLE, normalmente com idade superior a 18 anos, têm consciência de como as ordens são expressas na língua chinesa e da influência que é implicitamente atribuída ao respeito pela realização da ordem, isto é, na dinâmica de superioridade e inferioridade entre o emissor e o destinatário.

Dado que não é suficiente abordar questões centradas na convencionalidade, ou seja, na conceção da ordem, torna-se essencial buscar justificativas para fatores que interferem na compreensão da ordem, indo além da análise meramente lexicogramatical. Os falantes podem enfrentar dificuldades na compreensão dos atos diretivos em outros níveis, como o contexto, as diferenças culturais entre o falante e o ouvinte, entre outros elementos que transcendem a simples análise linguística.

Por exemplo, nos estudos na área de PLE, seguindo a linha de entendimento de Antão (2019), é importante considerar fatores como a idade, a relação prévia com a língua portuguesa ou as atividades em que costumam usar diferentes línguas. De acordo com a autora, esses fatores relativos ao *background* sociolinguístico do histórico do falante interferem no processo da aprendizagem.

Nos estudos recentes de H. Li (2022), a compreensão dos atos de fala que envolvem ordens na cultura chinesa pode ser complicada devido aos contextos envolvidos e ao conhecimento dos interlocutores. Um corpus de atos de fala baseado em telenovelas chinesas apresentou interpretações ambíguas por parte dos professores envolvidos na categorização. Em uma conversa entre colegas, a frase “我希望你说实话” (Espero que tu digas a verdade) foi interpretada como desejo por cerca de 17% dos participantes, ordem por outros 17% e sugestão por cerca de 50%. No entanto, a afirmação “我觉得你应该说实话” (Acho que deves dizer a verdade) foi considerada quase sem dúvida um ato de fala de sugestão.

Em termos gerais, os atos de fala da ordem devem ser negociados em um contexto particular. Isso ocorre porque é óbvio que diversos fatores, como a relação interpessoal entre os interlocutores, a cultura que influencia a formação de sua cosmovisão e elementos linguísticos, entre outros, desempenham um papel importante.

2.3.2 A compreensão da ordem - lexicogramática e contexto

A aquisição de uma nova língua não envolve apenas conhecer a sua gramática e o seu vocabulário, mas também compreender as suas normas culturais e a sua utilização em diferentes contextos sociais (Bates, 1976; Becker, 1990; Bernicot & Laval, 1996; Blum-Kulka, 1987, 1990; Verschueren, 1990, 1999).

À medida que os alunos de PLE aprendem a língua portuguesa e melhoram a sua proficiência, eles se deparam com a possibilidade de encontrar vários contextos nos quais as ordens são expressas de forma direta ou indireta. Tomemos como exemplo o uso do imperfeito para expressar uma ordem no enunciado anteriormente referido de uma senhora para a sua empregada: “Flávia, não se importava de levar a pequena para o quintal?”. Este exemplo pode levar a uma compreensão equivocada de que se trata de um pedido, quando na verdade, é o uso do imperfeito que atenua a força ilocutória daquilo que, de facto, é uma ordem.

Nesse caso, em relação ao desenvolvimento da competência de compreensão, não é suficiente dar importância apenas à lexicogramática nas aulas, sendo também necessário não ignorar os fatores contextuais. Vários estudos (Kasper, 1981; Blum-Kulka, 1982) mostraram que os aprendentes de uma segunda língua podem não compreender efetivamente, mesmo tendo uma boa competência linguística. Por outro lado, o ato de fala não deve ser entendido fora de seu contexto, pois, como mencionado por Gouveia (1996, p.383), "a comunicação linguística não existe fora de um contexto particular, motivado pela interação social". No exemplo mencionado acima, a ordem é realizada, porque, nesse contexto, a relação entre a senhora e a empregada a determina.

No entanto, em contexto, a relação interpessoal explica por que razão ocorrem as ordens retóricas, ou seja, por que são utilizadas formas indiretas (cf. Brown & Levinson, 1987). Entende-se que a compreensão da ordem não pode ser dissociada de contextos. Por exemplo, H. Li (2022) apontou que em instruções de autoridades emitidas por superiores para subordinados em documentos oficiais, aplica-se a formalidade e delicadeza linguística. Portanto, a coercividade expressa-se pelo valor de ordem, mas não de pedido.

É verdade que a interferência dos fatores contextuais e lexicogramaticais na compreensão da ordem não tem sido amplamente explorada. Num estudo recente, Liu (2021) levantou preocupações sobre o facto de, em contextos de situações imprevistas do ponto de vista didático, os aprendentes de PLE, mesmo com níveis avançados de aprendizagem, mostrarem uma compreensão menos efetiva dos atos de fala, incluindo as ordens. Atente-se nos exemplos de pedir ao Senhor, que é onipotente, para "dar coragem e vontade para viver" ao locutor.

- 6a. *Ó Senhor, dê-me coragem e vontade para viver.*
6b. *Suplico ao Senhor que me dê coragem e vontade para viver.*

Um caso à parte, aqui designado por desejo com intensidade, ou seja, um pedido, intimamente ligado à retórica religiosa, revela que na verdade, o uso do imperativo, "dê-me coragem e vontade para viver", não realiza uma ordem nesse caso. Trata-se de um contexto especial da língua que é convocado mais na cultura ocidental do que na chinesa. No entanto, dado que o enunciado está marcado pela religiosidade, é aceitável que no enunciado 6b seja utilizado um verbo performativo, como "Suplico ao Senhor que me dê coragem e vontade para viver". Nesse contexto, não temos dúvidas de que esse tipo de enunciado seria mais completamente compreendido por alunos chineses, dada a sua familiaridade com essa forma de expressão.

Isso pode ser explicado de diferentes formas. Qu (2021) enfatizou a importância de os alunos serem sensíveis à necessidade de adaptar esse tipo de ato diretivo, como ordens e pedidos, a diferentes contextos, a fim de obter uma melhor compreensão. Andrade (2013) também chama a atenção para as diferenças nos contextos em que os atos de fala ocorrem no ensino de PLE.

Esta preocupação com os aspetos contextuais também se reflete nos materiais do manual *Português para Ensino Universitário vol.2* (大学葡萄牙语 vol.2), utilizado em universidades chinesas para o ensino de PLE. Observa-se que os exemplos do uso de imperativos estão totalmente descontextualizados, o que implica que os aprendentes precisam estudá-los levando em consideração as suas próprias previsibilidades sobre em que contexto as frases se realizam. Isso destaca a necessidade de os alunos apenas reconhecerem as formas linguísticas e lexicogramaticais, mas sem preocupações com compreenderem a interpersoalidade subjacente que diferencia uma ordem de um pedido ou sugestão.

2) 用法

命令式其实并不都是向别人下命令。它的用法也是多样的。主要的有：

(1) 表示命令：

Vai estudar! (你) 学习去!

Cale-se (calar-se v. pron. 不说话; 住口)! (你) 闭嘴!

(2) 表示劝告：

Tenha paciência (f. 耐心). 你耐心点儿。

Sê simpático com ele. 你对他客气点儿。

(3) 表示建议：

Suponhamos que agora você precisa de ir aos correios. 我们假设你现在要去邮局。

(4) 表示请求、要求、邀请：

Feche a porta, se faz favor. 请把门关上。

Venham comigo. 你们请跟我来。

Sejam bem-vindos (adj. 受欢迎的). 欢迎 (各位)。

Figura 2.1. Manual, formas verbais no imperativo (Ye, 2010, p.92)

A expressão “tenha paciência”, como na Figura 2.1., pode revelar uma riqueza de significados que varia conforme o contexto comunicativo. Numa dinâmica hierárquica, pode funcionar como uma ordem, quando proferida por uma figura de autoridade, indicando a necessidade de tolerância ou espera. Num tom mais amigável, transforma-se em uma sugestão, aconselhando a manutenção da calma diante de desafios. Em contextos mais acalorados, o seu uso pode adquirir conotações ameaçadoras ou sarcásticas. Como expressão de pedido ou desejo, manifesta a esperança de que alguém enfrente situações adversas com tranquilidade, enquanto sugere que a pessoa aguarde pacientemente. Esta variedade de interpretações destaca a importância do contexto e do relacionamento entre os interlocutores na compreensão precisa dessa expressão.

Em contextos de urgência, porém, a ênfase nas ordens do emissor muitas vezes supera a consideração pelos aspetos interpessoais da comunicação, como destacado por M. Jin (2016). Nessas circunstâncias, a eficácia na transmissão da mensagem é priorizada, resultando em frases breves e expressivas para alcançar uma comunicação direta e impactante.

Em situações de emergência, o foco muitas vezes recai sobre o conteúdo das ordens do falante, e a atenção para o aspeto do relacionamento interpessoal com o interlocutor pode ser deixada de lado. Como exemplificado na frase “妈，阿姨，你们都冷静!” (Mãe, tia, acalmem-se!), em casos de emergência, as frases de ordens ou proibições proferidas não são muito afetadas pelos elementos de relacionamento interpessoal entre o falante e o ouvinte. Em tais situações, é comum adotar uma forma de expressão breve, com tom enfático, para transmitir eficientemente a

mensagem principal ao interlocutor.²¹ (M. Jin, 2016, p.74)

Geralmente, o contexto tem uma influência significativa na compreensão da ordem, seja na escrita ou na oralidade, e isso pode ser complementado por outros estudos sobre diferentes tipos de atos de fala: solicitar (Achiba, 2003; Alcón, 2001; Blum-Kulka, 1987, Y. Zhang, 2013), desculpar (Qian & Zheng, 2003; Suszczyńska, 1999), ironizar (Messa, Borloti & Haydu, 2020) e prometer (Amrhein, 1992). No entanto, a falta de conhecimento global dos contextos por parte dos alunos chineses leva a uma dificuldade na compreensão das ordens.

2.3.3 A compreensão da ordem – interculturalidade

O *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP), lançado por Blum-Kulka e Olshtain (1984, p.197), destaca que as realizações dos atos de fala pode resultar de pelo menos três tipos diferentes de variabilidade: intracultural, intercultural e individual. A relação entre a língua e a cultura (cf. Martin & Rose, 2007) implica uma perspectiva sobre a língua enquanto entidade, a um tempo, construtora e construída na e pela cultura. Deste ponto de vista, os atos de fala da ordem na língua chinesa resultam grandemente do devir histórico do país que, sendo diferente e muito distante do português, promove diferenças importantes no conversar. De acordo com Littlewood e William (1981), a falta de conhecimento cultural tende a levar à perda dos aspetos social e pragmático das línguas faladas durante a conversação.

Para os alunos chineses compreenderem as ordens em português, é necessário ir além de uma compreensão superficial da diversidade cultural, da história e da geografia. Eles precisam entender os mecanismos que geram essa verdade lógica, chamada de verdade cultural, e o impacto que ela tem nos papéis dos interlocutores. A aprendizagem da língua e da cultura permite a comunicação intercultural, possibilitando uma melhor compreensão e interação (cf. Abdallah-Preteille, 1999; Bizarro, 2012).

Na cultura chinesa, as frases que realizam ordens são geralmente imperativas sem

²¹ 緊急事態の状況では、話し手の指令内容が焦点となるため、発話する際の人間関係の側面にはあまり注意が払われないことが一般的です。例えば、「妈，阿姨，你们都冷静！」（お母さん、おばさん、落ち着いてください。）のように、緊急事態では、発話される命令や禁止文は話し手と聞き手の人間関係要素にあまり影響されず、指示される内容と発話の場面との相互関係が目立ちます。こうした場合は要領よく主旨を相手に伝えることが重要であり、文は短く、語気が強い表現形式が一般的です。Tradução nossa

nenhuma expressão polida (cf. L. Zhang, 2011); no português, faz-se uma ordem de maneira direta e indireta. No entanto, o valor da ordem sempre se baseia nas noções mútuas de superioridade e a inferioridade, de poder e submissão na interação (cf. Casteleiro, 2014; L. Zhang, 2011). Porém, a interferência de interculturalidade na compreensão da ordem, particularmente na escrita, está ainda por estudar. Há a escassez de pesquisas em PLE que ofereçam suporte e dados de análise nesse sentido.

O estudo realizado por Liu (2021) revela que os alunos chineses enfrentam dificuldades na interpretação de atos de fala da ordem em textos escritos. No exemplo anteriormente citado, em que um policial diz “Desejo que o senhor volte aqui... leve a jovem a casa e apareça-me dentro de uma hora!”, os alunos têm dificuldade em compreender a ordem devido ao uso da expressão “desejo que...”, que atenua a força ilocutória e leva a uma interpretação errônea de que se trata de um pedido e não de uma ordem. Isso ocorre porque a ordem retórica não é comum na língua chinesa.

Por outro lado, Zheng (2017) apurou que, no ensino, os professores geralmente enfatizam o uso do imperativo para expressar ordens, enquanto essa abordagem ignora outras formas de realizações existentes na cultura portuguesa. Além de este foco exclusivo no imperativo, nota-se uma valorização de outras estratégias mais atenuadas e corteses, como aquelas exemplificadas nos materiais do manual *Português para Ensino Universitário vol.2 (大学葡萄牙语 vol.2)*.

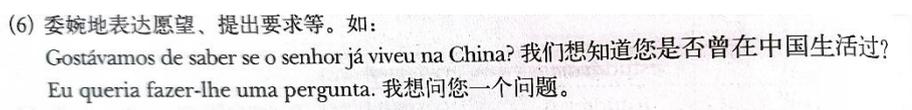


Figura 2.2. Manual, formas verbais no imperfeito (Ye, 2010, p.62)

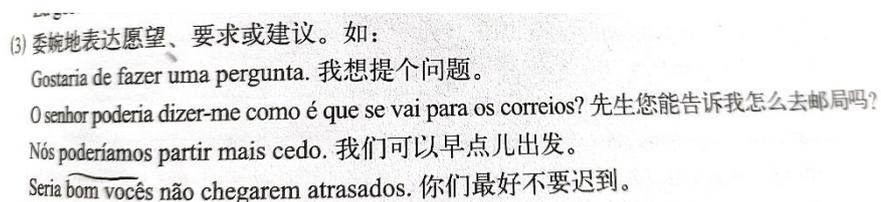


Figura 2.3. Manual, formas verbais no condicional (Ye, 2010, p.317)

Os exemplos fornecidos por autor (Ye, 2010, p.62, 317) demonstram expressões com força atenuada, utilizando formas verbais no imperfeito ou condicional para comunicar

desejos, solicitações e sugestões de maneira mais delicada. Embora essas estruturas sejam capazes de expressar ordens, a sua ênfase reside na cortesia e suavidade da comunicação.

Os exemplos descontextualizados ilustram a versatilidade dessas expressões, indo além da mera comunicação de desejos, exigências e pedidos. Elas também podem ser utilizadas para construir frases em contextos que envolvem ordens atenuadas, reforçando a importância de uma abordagem mais abrangente no ensino do português, que reflita a diversidade de expressões presentes na cultura linguística lusófona.

14.26.2 用法 emprego

1. 命令式表示命令、劝告或请求：

Entre, por favor! 请进！

Não fumes! 请你不要抽烟！

Fazei-me este favor! 请你们帮我这个忙！

说明：

① 有时，所表示的命令、劝告或请求的程度较轻时，或者为了缓和命令的语气，也可用陈述式现在时、陈述式简单现在将来时或不定式动词表示命令（参见“§ 14.8 陈述式现在时”、“§ 14.16 陈述式简单现在将来时”和“§ 14.27 不定式”。）

有时，表示命令时可省略动词：

Silêncio!

(= **Calem-se!** / **Façam silêncio!**) 肃静！

Mãos ao alto!

(= **Levante as mãos!** / **Ponha as mãos no alto!**) 举起手来！

② 为了缓和命令的语气，或为了表示礼貌，可与 **por favor**、**tenha a bondade**、**digne-se** 等词或词组连用：

Entre, por favor! 请进！

Figura 2.4. Livro da gramática, formas verbais no imperativo (Wang & Lu, 1999, p.327)

Os exemplos apresentados, porém, mais uma descontextualizados, ilustram o uso do modo imperativo em português para expressar ordens, conselhos ou pedidos. Nota-se a variabilidade nas formas, desde instruções diretas como “Entre, por favor!” até ordens mais específicas como “Não fumes!” ou “Fazei-me este favor!”. De acordo com Wang & Lu (1999), a gramática ressalta que, para suavizar a força ilocutória e adicionar polidez, é comum combinar o imperativo com expressões corteses como “por favor” ou “tenha a bondade”. De facto, embora essa prática busque salientar a influência da cortesia na realização efetiva de uma ordem e evidenciar a diversidade de formas que o imperativo pode assumir, dependendo do tom desejado, é notório que o uso do imperativo para expressar ordens seja mais fácil de compreender no ensino de PLE.

Em todo o caso, a relação entre a ordem e o uso de imperativo é muito evidente no chinês; isso afeta o ensino de PLE para alunos chineses e pode impactar a produção e

compreensão da ordem.

A título de exemplo, vejam-se aos dois enunciados abaixo e às respectivas traduções: 7a é a frase em português, que corresponde à frase original, e 7d a tradução direta para o chinês. Por outro lado, 1b é a tradução pragmática para o chinês, que representa a frase da versão chinesa de *Os Maias*, e 7c a tradução direta de 7b para o português.

7a. *Carlos, tenha a bondade de marchar já para cama.* (*Os Maias*, p.61)

7b. 卡洛斯, 听话, 立刻上床去. (马亚一家, cp. IV)

7c. *Carlos, ouça-me, marche já para cama.*

7d. 卡洛斯, 行行好, 立刻上床去.

O contexto é de uma noite de festa em uma casa, na qual o personagem Carlos Eduardo da Maia, ainda criança, não queria ir para a cama por ser uma ocasião festiva. No entanto, o seu avô ordenou-lhe que se fosse deitar. Esse ato de fala naturalmente apresenta uma maior força ilocutória em ambas as culturas. É interessante verificar que 7a, o texto original do romance *Os Maias*, usa a expressão “tenha a bondade de...”, que realiza uma ordem retórica; a tradução pragmática para chinês, 7b, retirada da tradução chinesa do romance, porém, opta pelo uso de “听话”, correspondente ao português “ouça-me”, ao invés de interpretar palavra a palavra, como 7d, “行行好”, que é de uma expressão que normalmente realiza atos de fala de pedido na cultura chinesa.

Assim, encontramos-nos diante de duas maneiras de representar linguisticamente o conteúdo cultural envolvido em uma ordem. No entanto, antes de tudo, a tensão interpretativa surge do entendimento mútuo do “poder” na interação e da noção de submissão - uma estratégia de atenuação, portanto.

De facto, a interculturalidade, formatadora das experiências empíricas linguísticas e culturais, emerge e desempenha papéis importantes nos atos de ensino-aprendizagem de PLE para alunos chineses e efetivamente para a compreensão de atos de fala da ordem (cf. H. Zhang, 2019).

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes chineses de PLE podem ser atribuídas não apenas às regras gramaticais, mas também à sua própria visão da língua e da sociedade, influenciada pela sua cultura. Pesquisas adicionais sobre atos de fala da ordem em contextos interculturais envolvendo outras línguas, como russo e chinês (C. Zhang, 2016), japonês e chinês (C. Li, 2013; Zeng, 2010), e inglês e chinês em geral (H. Wang, 2004), podem complementar essa compreensão.

Síntese

Neste capítulo, o foco central recaiu na descrição do enquadramento teórico da compreensão do ato de ordem, elemento fundamental para a base da nossa investigação. Apesar de sintética, a revisão realizada destacou os estudos empíricos e práticos sobre a compreensão da ordem, com especial destaque para os casos que envolvem alunos universitários chineses de PLE.

Inicialmente, abordámos a teoria dos atos de fala, estabelecendo uma ligação estreita com os atos diretivos, em particular, a ordem. Em seguida, procedemos a comparações entre as ordens expressas em chinês e em português. Posteriormente, investigámos o processo de compreensão de uma ordem, incluindo uma análise do seu nível lógico. Além disso, exploramos as possíveis implicações pedagógicas desse estudo, revisando algumas pesquisas sobre atos diretivos no ensino de PLE, que sugerem perspectivas futuras de investigação. Identificamos também potenciais fatores que podem interferir na compreensão de ordens por parte de alunos universitários chineses de PLE.

Ao resumir as lacunas na revisão da literatura, evidenciámos a escassez de estudos empíricos sobre a compreensão de atos diretivos em um público com o qual, como docentes e investigadores, interagimos diariamente, especialmente os estudantes universitários chineses como aprendentes de PLE. Com base nessas considerações, este capítulo contribuiu para moldar as nossas escolhas metodológicas, as quais serão devidamente justificadas e explicitadas no capítulo subsequente.

Capítulo 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos que guiarão o desenho, a implementação e a análise estatística de nossa pesquisa.

No contexto desta tese de doutoramento, as investigações que realizamos visam compreender as dificuldades enfrentadas por nosso público na compreensão dos atos diretivos, mais especificamente as nuances do contexto das ordens.

Inicialmente, com base em fundamentos teóricos e evidências empíricas, apresentaremos as questões de pesquisa que nortearão nosso trabalho. Assim como nos estudos correlatos discutidos no capítulo anterior, utilizaremos o paradigma quantitativo para analisar o perfil geral e avaliar um público relativamente amplo, visando obter o máximo poder estatístico possível. Reconhecendo as limitações da abordagem quantitativa, como exemplificado no questionário elaborado por Y. Liu (2021), decidimos incorporar não apenas textos literários, mas também recursos audiovisuais e imagens, para enriquecer e diversificar a nossa investigação desde o início. Em seguida, detalharemos o instrumento desenvolvido e o processo de sua experimentação – o inquérito-piloto. Após identificar as variáveis dependentes e independentes de nossa pesquisa, descreveremos a estrutura do questionário para a coleta de dados. Por fim, descreveremos os dados de participantes e a administração do questionário, com vista aos procedimentos de análise estatística, os quais incluirão análises quantitativas e medidas descritivas.

3.1. Metodologia - Questionário

O uso de questionários como instrumento de investigação é uma abordagem adequada para aferir a compreensão dos atos de fala da ordem pelos alunos universitários chineses de PLE. Essa metodologia permite controlar cuidadosamente as perguntas apresentadas aos participantes, incluindo os textos e contextos em que estão inseridos.

Considerando a complexidade inerente ao processo comunicativo, influenciado por uma multiplicidade de aspetos, que abrangem desde a expressão verbal até a compreensão, bem como os participantes envolvidos e o contexto comunicativo, muitos acadêmicos têm recorrido a estudos baseados em questionários para alcançar uma compreensão mais profunda do entendimento e do uso dos atos de fala pelos sujeitos em estudo (Carvalho, 2013; K. Guan, 2007; X. Lin, 2017; Y. Liu, 2021; X. Yan, 2007).

Ao utilizar um questionário, é possível garantir a clareza das perguntas e fornecer informações claras aos participantes, o que contribui para a obtenção de respostas

estruturadas e sistemáticas (cf. Dörnyei & Taguchi, 2009). Além disso, as respostas aos itens do inquérito por questionário são padronizadas, o que facilita a análise estatística dos dados coletados.

No contexto específico do projeto, em que o objetivo é aferir a compreensão dos atos de fala diretivos por alunos de PLE, em particular das ordens, é essencial utilizar métodos com perguntas bem sistematizadas para obter dados consistentes e confiáveis. O questionário é uma ferramenta adequada para atender a esses requisitos e permitir a realização das análises necessárias para alcançar os objetivos do projeto:

Os inquéritos revelavam-se, assim, como instrumentos aplicáveis a objetos facilmente mensuráveis, e a economia de meios e tempo que permitiam, elegeram-no como técnica fundamental da pesquisa sociológica. (Dias, 1994, p.7)

Optamos por utilizar questionários eletrônicos. Em agosto de 2023, o Centro de Informação da Rede de Internet da China (CNNIC) lançou o 52º Relatório Estatístico sobre o Desenvolvimento da Internet na China, em Pequim. O relatório (CNNIC, 2023, p.13) revela que, até junho de 2023, o número de utilizadores de Internet na China atingiu 1.079 mil milhões, com uma taxa de penetração da Internet de 76,4%. As pesquisas tradicionais, geralmente conduzidas em formato de questionário em papel, requerem uma quantidade significativa de papel impresso e têm a limitação de serem difíceis de modificar durante o processo de pesquisa. Além disso, após a conclusão da pesquisa, é necessário um grande esforço humano e material para recolher e processar os dados dos questionários em papel e estatísticas (cf. Y. Cui, Y. Zhang & Qiran Zhao, 2023; C. Wan, 2014; B. Zhao, 2014).

Considerando que os participantes do questionário são estudantes chineses de PLE, optamos pela plataforma *Wenjuanxing*²². A plataforma oferece uma ampla gama de funcionalidades, incluindo: (1) resolução de diversos tipos de questões de questionário; (2) disponibilidade de modelos de questionários variados, incluindo para pesquisas académicas, inquéritos de satisfação, marketing e mercado; (3) suporte para várias línguas e dispositivos; (4) capacidade de inserir diferentes tipos de conteúdo, como imagens, vídeos e áudio (cf. Y. You, Y. Xiao & X. Tang, 2017). No entanto, o impacto específico dessas plataformas de questionários no uso de PLE está ainda por investigar, uma vez que não há estudos disponíveis sobre o assunto. No entanto, vários pesquisadores de PLE (Y. Liu,

²² 问卷星 (Wenjuanxing) é uma iniciativa da Shanghai Xunhuan Information Technology Co., Ltd., sendo a maior plataforma online de questionários, testes e votações na China. Com uma cobertura de utilizadores que abrange mais de 90% das instituições de ensino superior e institutos de pesquisa na China, é uma marca confiável no setor empresarial.

2021; H. Zhang, 2019) têm utilizado a plataforma *Wenjuanxing* para conduzir inquéritos online.

Em relação aos dados coletados, as análises devem ser fundamentadas em abordagens quantitativas (Loewen & Gass, 2009) e qualitativas (Corbin & Strauss, 2015). Este estudo recorre a uma abordagem quantitativa que quantificará a tipologia de repostas, mas também se socorre de uma análise qualitativa, mais eficaz na aferição das respostas dos inquiridos, designadamente para o esclarecimento e identificação das diferenças entre os grupos quanto à compreensão das ordens. Essas análises devem visar tanto a explicação dos resultados estatísticos quanto a compreensão dos significados subjacentes aos dados de inquérito. Esse processo constitui um componente central do trabalho, que está profundamente enraizado em um contexto mais amplo.

Por fim, prosseguiremos com uma descrição minuciosa da administração do inquérito-piloto e questionários e dos procedimentos de análise estatística, os quais abrangerão análises quantitativas, medidas descritivas e inferenciais. Essas etapas metodológicas detalhadas são cruciais para assegurar a robustez e a validade dos resultados obtidos, possibilitando uma abordagem abrangente e aprofundada da investigação em questão.

3.1.1 Validação da metodologia – o inquérito-piloto

Antes de adentrarmos a análise minuciosa dos dados finais no próximo capítulo, é crucial compreender o processo de administração e procedimento dos inquéritos-piloto e questionários.

Para o inquérito-piloto, o questionário 1 foi enviado por email e disponibilizado na plataforma online *Wenjuanxing*, cujo código bidimensional permite um acesso simples e um tratamento mais fácil dos dados a potenciais inquiridos.

O acesso aos inquiridos, aprendentes de português, designadamente nas universidades de Lisboa e da China foi-me facilitado; porém, pelo facto da situação pandémica, os contactados optaram por responder online. De entre eles, vinte e três o fizeram diretamente na plataforma, entre os dias 19 de novembro de 2022 e 26 de novembro de 2022. O conjunto dos inquiridos foi composto por alunos chineses de PLE (n=23) com diferentes níveis de proficiência e distintos contextos escolares: nível B1 (n=10), nível B2 (n=6) e nível C1 (n=7), cuja competência linguística e comunicativa, de acordo com o QECR e os currículos que os inquiridos disponibilizaram, permitem assegurar a validade dos dados. Em termos da faixa etária, a maioria dos alunos foi entre 18-21. Quanto ao tempo de

permanência dos inquiridos em Portugal, o Quadro 3.1. dá conta da distribuição do tempo de permanência dos nossos inquiridos num país de língua portuguesa, que se verificou que a maioria dos alunos do nível avançado estavam em Portugal.

Tempo de permanência em Portugal→	Nunca estiveram em Portugal	Uma ou duas semanas	1 ~ 6 meses	1~ 3 anos	> 3 anos
Nível/Grupo↓					
B1	9			1	
B2	3			3	
C1			2	3	2

Quadro 3.1. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do inquérito-piloto 1

Percebe-se da consulta do Quadro 3.1. uma variedade do tempo de permanência: nunca estiveram em Portugal (n=12), de um mês até seis meses (n=2), de um ano até três anos (n=7), mais de três anos (n=2). Tendo em conta a história de vida e de aprendizagem do português dos inquiridos, compreende-se que, porventura, a relação entre o nível de proficiência e dois grupos estabelecidos para análise não seja uma relação direta nem totalmente proporcional. Porém, tudo aponta para que, de maneira geral, os inquiridos do grupo C1 têm relativamente mais tempo de permanência em Portugal e tudo isto coincide com a lógica das aquisições normais do português.

O questionário 2 foi enviado apenas por e-mail e grupos de *Wechat*²³. Infelizmente, não foi possível disponibilizá-lo na plataforma *online Wenjuanxing*, pois essa plataforma não permite a inserção de arquivos em formato MP4 nos inquéritos *online*.

O inquérito-piloto foi somente enviado por email e grupos de *Wechat*; infelizmente, não foi possível disponibilizar-se na plataforma *online Wenjuanxing*, porque não permite que se insiram arquivos como formatos de MP4 em inquérito *online*. Entre os inquiridos, apenas nove responderam, no período compreendido entre os dias 12 e 20 de abril de 2023.

A amostra deste estudo consistiu em nove alunos chineses de PLE, os quais apresentavam diferentes níveis de proficiência e frequentavam diferentes contextos escolares. Dos participantes, seis foram classificados como nível B1, enquanto três como nível C1. Com base nas informações fornecidas pelos participantes, referentes ao QECR e

²³ *WeChat* (微信) é um aplicativo de mensagens e rede social multiuso desenvolvido pela empresa chinesa Tencent. Lançado em 2011, o *WeChat* oferece uma variedade de recursos, incluindo mensagens de texto, chamadas de voz e vídeo, compartilhamento de fotos e vídeos, momentos de rede social, pagamentos móveis, jogos, serviços de táxi, entre outros. É uma das plataformas de mídia social mais populares na China.

aos currículos, pode-se afirmar que esses indivíduos possuíam competência linguística e comunicativa adequadas, o que garante a validade dos dados coletados. No que diz respeito à faixa etária, a maioria dos alunos situava-se entre os 18 e os 21 anos. Em relação ao tempo de permanência dos participantes em Portugal, o Quadro 3.2. revela a distribuição desse período, constatando-se que a maioria dos alunos do nível C1 se encontrava em Portugal por 1-3 anos.

Tempo de permanência em Portugal→	Nunca estiveram em Portugal	Uma ou duas semanas	1 ~ 6 meses	1~ 3 anos	> 3 anos
Nível/Grupo↓					
B1	4		2		
C1				3	

Quadro 3.2. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do inquérito-piloto 2

Todavia, tudo se refere por outra vez aos pontos acima, isto é, os alunos de C1 têm mais tempo de permanência em Portugal, fazendo com que possam ter mais competências em termos de compreensão dos atos de fala.

Após esta consideração preliminar, é pertinente salientar que todos os dados dos inquéritos-piloto foram coletados com o propósito de avaliar a viabilidade e eficácia do questionário. Estes inquéritos-piloto foram conduzidos com uma amostra representativa dos participantes planejados, visando identificar eventuais falhas no questionário, compreender as dificuldades dos inquiridos e avaliar a clareza das questões. Este estágio inicial é fundamental para garantir que o questionário final seja devidamente elaborado e capaz de capturar com precisão as informações desejadas.

3.1.2 Caracterização dos Inquiridos

O grupo de participantes é composto por alunos universitários chineses de PLE, abrangendo diferentes níveis de proficiência e contextos escolares distintos: níveis B1 e C1. Para assegurar a validade dos dados coletados, estabelecemos como critério que o domínio linguístico dos participantes não poderia ser inferior ao nível B1, um patamar intermediário conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

O nível B1 pressupõe a habilidade de compreender questões principais quando a linguagem é clara e padronizada, e os temas são familiares, tais como aqueles abordados no trabalho, na escola e no lazer. Além disso, o participante é capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde a língua-alvo é falada e de produzir um discurso

simples e coerente sobre assuntos familiares ou de interesse pessoal. Também consegue descrever experiências, eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou projeto (cf. QEER, 2001, p.49).

Na compreensão, o participante de nível B1 é capaz de assimilar textos predominantemente em linguagem corrente do cotidiano ou relacionados ao trabalho, bem como descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos em correspondências pessoais (cf. QEER, 2001, p.53).

No que concerne à produção, o participante de nível B1 é capaz de articular expressões de maneira simples para descrever experiências, eventos, sonhos, desejos e ambições. Adicionalmente, consegue explicar ou justificar opiniões e planos, narrar histórias, relatar tramas de livros ou filmes e descrever reações pessoais (cf. QEER, 2001, p.54).

Portanto, julgamos que os estudantes de nível B1 já possuem a capacidade de compreender atos de fala diretivos e têm a habilidade de antecipar como agiriam caso fossem os destinatários dessas ordens. Isso implica que, para entender as ordens, é necessário seguir procedimentos convencionais, reconhecidos e aceitos, com efeitos convencionais, incluindo a enunciação de palavras específicas por pessoas designadas em circunstâncias específicas. As pessoas e circunstâncias devem ser adequadas para invocar o procedimento, e o procedimento deve ser executado por todos os participantes de maneira correta e integral. Quando o procedimento implica pensamentos ou sentimentos específicos, como frequentemente ocorre com ordens, a pessoa que invoca o procedimento deve realmente ter esses pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de adotar o comportamento implicado. Eles devem agir dessa forma posteriormente.

É relevante destacar que os participantes devem ter alguma familiaridade com os atos de fala diretivos, incluindo expressões explícitas e implícitas em diversos contextos. Por outro lado, conforme o currículo e os manuais de ensino, os alunos universitários chineses de PLE normalmente iniciam o aprendizado da expressão de ordens com o estudo do imperativo, que é o ponto gramatical mais comum no segundo semestre do primeiro ano ou no primeiro semestre do segundo ano. No entanto, pode ser mais desafiador encontrar participantes com nível C1, pois geralmente são alunos do terceiro ou quarto ano, matriculados em cursos de nível C1. Por esse motivo, optamos por incluir esse tipo de aluno no grupo C1.

Para alcançar os objetivos mencionados e responder às perguntas de investigação delineadas, é fundamental considerar a importância de dividir os participantes em dois grupos distintos: um grupo de aprendentes de nível B1 e outro de nível C1. Essa divisão

possibilitará uma análise mais detalhada e precisa da compreensão dos atos de fala da ordem pelos alunos chineses de PLE.

O grupo de aprendentes de nível B1 representa um estágio intermediário de proficiência na língua portuguesa. Nesse estágio, os aprendentes possuem um domínio básico do idioma, o que lhes permite compreender e produzir expressões simples e coerentes em situações diárias. Por outro lado, o grupo de aprendentes de nível C1 representa um estágio avançado de proficiência, indicando que esses alunos possuem um domínio mais completo e sofisticado da língua, sendo capazes de compreender e produzir textos complexos e argumentativos em diversos contextos.

A distinção entre esses dois grupos é crucial, pois sugere que os alunos de nível C1 provavelmente apresentarão uma compreensão mais profunda e sofisticada dos atos de fala da ordem em comparação com os alunos de nível B1. Isso nos permitirá compreender a evolução da compreensão de ordens por parte dos alunos ao longo do processo de aprendizagem de PLE.

A análise comparativa entre esses dois grupos também nos permitirá identificar quais fatores contribuem significativamente para as dificuldades e, portanto, diferenças na compreensão da ordem. Por exemplo, podemos investigar se as diferenças estão mais relacionadas a fatores lexicogramaticais, como o domínio do vocabulário e das estruturas gramaticais, ou a fatores contextuais, como a familiaridade com situações culturais específicas em que as ordens são proferidas. Além disso, ao considerar as aplicações didáticas dos resultados do estudo, poderemos desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas para alunos de níveis distintos.

3.2. Descrição dos questionários

Iniciando esta seção, entraremos na descrição detalhada dos três questionários empregados nesta pesquisa, elucidando minuciosamente as suas estruturas e conteúdos distintos. Cada questionário foi meticulosamente concebido com o intuito de investigar fatores possíveis que influenciam a compreensão dos atos diretivos por estudantes universitários chineses de PLE.

3.2.1 Questionário 1 - princípios e construção

Um questionário incluindo atos de fala da ordem ocorrentes em várias atividades extraídas dos textos literários é um meio adequado, entre outros, para aferir a compreensão dos aprendentes de PLE.

O questionário, constituído por perguntas de escolha múltipla, incluiu totalmente quinze enunciados contextualizados que cobrem um número significativo de ocorrências associadas a atos de fala precisos e foram selecionados de acordo com conclusões dos trabalhos de investigações precedentes, mas também com a experiência pessoal do investigador em termos da aprendizagem de PLE. A pré-testagem do questionário permitiu chegar a algumas ideias, designadamente quanto à extensão e clareza do conteúdo, as quais foram depois tidas em consideração na versão final (cf. Dörnyei & Taguchi, 2009). O conteúdo do questionário mereceu atenção particular, pelo que abaixo se detalham os elementos tidos em conta na sua construção.

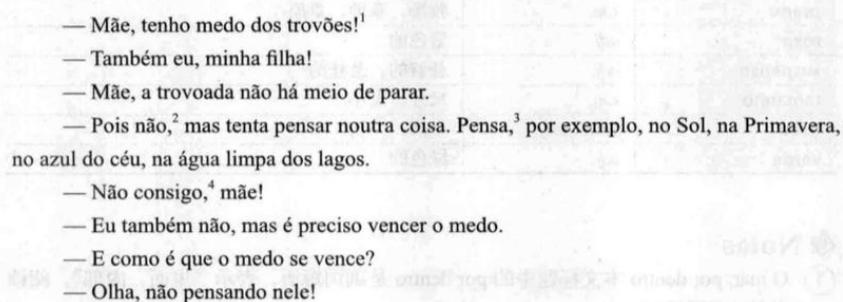
Dada a natureza dos objetivos do nosso estudo e as características dos dados que pretendemos recolher, a constituição do inquérito foi essencial. O cuidado tido na construção no questionário foi crucial neste estudo, pelo que damos conta, mais detalhadamente, das razões que levaram à escolha dos atos de fala. Refira-se que estes atos foram extraídos na literatura lusófona correspondendo aos atos de fala privilegiados nos *curricula* de PLE.

Tendo em conta o objetivo da investigação, que valoriza a autenticidade e a diversidade dos géneros textuais, na presente versão foram igualmente considerados estes princípios e objetivos. Procurámos exclusivamente fontes literárias que refletissem situações de comunicação próximas ao quotidiano dos alunos, assegurando assim a relevância e aplicabilidade dos textos utilizados na investigação. Isso implicou a inclusão de diálogos ou enunciados que fossem altamente congruentes com as experiências dos aprendentes.

Considerando os *curricula* de PLE, a leitura de literatura assume um papel de exímia importância. O estabelecimento formal do Português nas instituições universitárias da China continental remonta a 1960, quando foi inaugurado o curso de Português na Academia de Rádio de Pequim (hoje Universidade de Comunicação da China). Apesar da precoce introdução do idioma no ensino superior chinês, a instrução inicialmente se concentrou predominantemente na gramática tradicional, relegando a literatura lusófona para um segundo plano durante longo período. Somente nas últimas duas décadas é que o ensino da literatura em língua portuguesa começou a ganhar destaque progressivo, sendo integrado como disciplina obrigatória e uma das principais matérias nos programas de estudo. Inicialmente, os docentes puderam valer-se de recursos como obras impressas,

fontes online e textos breves em periódicos e jornais em língua portuguesa para fomentar a leitura autónoma dos discentes, visando proporcionar a compreensão cultural, ampliar o vocabulário e desenvolver a sensibilidade linguística. No que tange à seleção de materiais, podiam ser eleitos artigos em português provenientes de sítios de média chinesa, como a Rádio Internacional da China, ou de fontes de média estrangeira. Também podiam ser empregues fragmentos de literatura infantojuvenil ou contos de fadas em língua portuguesa. Na escolha do estilo de linguagem e vocabulário, almeja-se aproximá-los o máximo possível do quotidiano e da realidade, respeitando sempre o nível de compreensão dos alunos (cf. J. Sui, 2022, p.104; Xihao Wang, 2015). Tomemos como exemplo o *葡萄牙语阅读教程1 (Manual de Leitura em Português)* que consiste primordialmente em excertos de obras literárias dos países lusófonos, englobando diversos géneros literários como o romance, o ensaio e a poesia. Embora o conteúdo seja extenso, o manual incorpora princípios de aceitabilidade, progressão gradual e praticidade (cf. W. Shao, 2018, p.142; H. Zhao, 2011).

Em termos dos textos literários presentes no manual, os atos de fala diretivos, tais como ordens, pedidos, sugestões, ameaças e desejos, frequentemente são expressos de forma subtil e contextualizada, refletindo as complexidades das interações humanas e das relações entre personagens. Por exemplo, é possível observar uma situação em que uma personagem materna permite que o filho permaneça calmo durante uma tempestade de trovões (cf. Figura 3.1.). Essa subtileza na expressão dos atos de fala adiciona camadas de significado e profundidade às narrativas, proporcionando aos estudantes não apenas uma compreensão linguística, mas também uma apreciação mais profunda do contexto cultural e social em que esses atos ocorrem.



— Mãe, tenho medo dos trovões!¹
— Também eu, minha filha!
— Mãe, a trovoada não há meio de parar.
— Pois não,² mas tenta pensar noutra coisa. Pensa,³ por exemplo, no Sol, na Primavera, no azul do céu, na água limpa dos lagos.
— Não consigo,⁴ mãe!
— Eu também não, mas é preciso vencer o medo.
— E como é que o medo se vence?
— Olha, não pensando nele!

Figura 3.1. Manual, o medo da trovoada, Fadas Contadas, de José Jorge Letria (H. Zhao, 2011, p.16)

Neste questionário, portanto, são apresentadas aos inquiridos frases autênticas de atos de fala diretivos retiradas de obras literárias que são mais relevantes para satisfazer as intenções comunicativas dos locutores. Cada item é acompanhado de uma descrição contextual prévia e uma fala de uma personagem, na qual uma frase é sublinhada. Os inquiridos devem analisar a frase sublinhada e indicar qual a intenção comunicativa da personagem: se está dando uma ordem, fazendo um pedido, dando uma sugestão, fazendo uma ameaça ou expressando um desejo.

Veja-se o exemplo:

Contexto 3

No romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, na p. 61 (Biblioteca Digital Coleção Clássicos da Literatura Portuguesa, Porto Editora), descreve-se uma noite de festa, numa casa, em que a personagem Carlos de Maia, ainda criança, não se queria ir deitar, por ser festa.

Carlos gritou: hoje é festa, não me vou deitar!

O seu avô disse-lhe com severidade,

— Carlos, tenha a bondade de marchar já para a cama.

Carlos, tenha a bondade de marchar já para a cama.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Como é óbvio, todos os atos de fala presentes na nossa seleção são diretivos, mas foram apresentados com tipologias diferentes dentro dessa categoria. Isso significa que em todos os exemplos o locutor tem a intenção de influenciar ou direcionar o comportamento do interlocutor. O nosso objetivo principal é saber se os inquiridos são capazes de identificar e compreender esses atos de fala como ordem ou, se, ao invés, os interpretam como sugestão, pedido, ameaça ou desejo.

Dentro dessa variedade e considerando todas as possibilidades, julgamos interessante incluir atos de fala que possam ser enganosos, ou seja, “pôr em risco a clareza da comunicação” (Casanova, 1996, p.429), de acordo com a lexicogramática. Por exemplo, a frase “Quanto ao senhor, desejo que volte aqui” possui um conteúdo semântico que pode ser interpretado de várias maneiras, sendo a compreensão desse ato de fala intimamente ligada ao contexto situacional, como uma conversa entre polícia e suspeito, bem como ao próprio verbo “desejar”, que expressa um desejo. Achamos relevante selecionar atos de

fala que apresentem uma atenuação, mesmo quando expressam o valor de ordem, como, por exemplo, no caso atrás enunciado: “Carlos, tenha a bondade de marchar já para a cama”. A interpretação desse ato pode ser equivocada, já que o uso da expressão “ter a bondade” pode fazer parecer que se trata de um pedido em vez de uma ordem direta. Todas essas seleções nos garantem avaliar a compreensão dos atos diretivos por alunos chineses de PLE.

Achamos que este inquérito apresenta uma abordagem eficaz ao uso de trechos de obras literárias portuguesas para aferir a compreensão dos atos de fala diretivos, particularmente no contexto da escrita, por alunos chineses de PLE. Segundo Casanova (1996, p.430): “Não é de facto a forma, mas a situação que determina a força do ato embora muitas vezes se confunda a ordem com a aparência de ordem.” Diante disso, consideramos necessário fornecer contextos para cada texto. A inclusão de contextos serve para os inquiridos refletirem sobre as intenções comunicativas das personagens, identificarem se estão dando ordens, fazendo pedidos, oferecendo sugestões, fazendo ameaças ou expressando desejos, e pensarem criticamente e analisarem as nuances da comunicação. Quanto às análises dos dados, é de suma importância observar quais fatores que possam interferir na compreensão, tais como o contexto, a lexicogramática e a interculturalidade.

No que diz respeito ao conteúdo, não foram realizadas alterações significativas ao inquérito-piloto, sendo o questionário a aplicar na investigação basicamente igual ao inquérito-piloto.

No total, este questionário abarca quinze textos contextuais meticulosamente selecionados, que englobam uma vasta diversidade de obras literárias de diferentes contextos culturais e períodos temporais. Entre esses textos, destacam-se romances provenientes da literatura portuguesa, brasileira e africana, tanto clássicos quanto contemporâneos, tais como *Amor de Perdição*²⁴ de Camilo Castelo Branco, *Gabriela, Cravo e Canela*²⁵ de Jorge Amado, e *Terra Sonâmbula*²⁶ de Mia Couto. Ademais, também

²⁴ *Amor de Perdição*, obra magistral de Camilo Castelo Branco, é um dos pilares da literatura portuguesa do século XIX, marcando profundamente o panorama literário com sua narrativa apaixonante e personagens inesquecíveis. Considerada uma das mais importantes obras do Romantismo português, este romance continua a inspirar e cativar leitores de todas as gerações, revelando as complexidades do amor, da paixão e do destino humano.

²⁵ *Gabriela, Cravo e Canela*, a icônica obra de Jorge Amado, é uma celebração vibrante da cultura e da vida na Bahia. Com sua protagonista cativante e seu enredo envolvente, o romance captura a essência da diversidade e da sensualidade brasileira. Considerada uma das maiores obras da literatura brasileira do século XX, *Gabriela, Cravo e Canela* continua a encantar leitores em todo o mundo, com sua mistura única de romance, humor e crítica social.

²⁶ *Terra Sonâmbula*, do renomado autor Mia Couto, é uma obra que mergulha nas profundezas da alma moçambicana, tecendo uma narrativa mágica e poética que mistura realidade e fantasia. Ambientado em

são apresentados textos de contos juvenis, exemplificado por *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*²⁷ de Luis Sepúlveda. A diversidade dessas obras permite aos alunos participantes uma exposição a diferentes estilos literários e perspectivas culturais, contribuindo, dessa forma, para a credibilidade do questionário.

A utilização de exemplos de textos literários de diferentes épocas, incluindo períodos menos recentes, proporciona nas aulas de PLE uma oportunidade única para a prática reflexiva sobre a língua e cultura-alvo. Este material permite, assim, o desenvolvimento de competências não apenas linguísticas, mas também cognitivas, estéticas, culturais, sociais e humanas, conforme salientado pelo QCER (2001).

Um conjunto considerável de autores, como Benito (2011), Machado, Fernandes & Costa (2018), Lopes & Pinto (2020) e Ramon (2021), tem recentemente explorado as vantagens do uso do texto literário entre os materiais selecionados para as aulas de PLE. Além disso, diversos estudos (Meira, 2003; Oliveira, 2011; Augusto & Christiano, 2017, 2018; Gonzalez, 2019; Duarte & Ferreira, 2021) têm apoiado o uso da literatura no ensino de PLE. No contexto do ensino de PLE nas universidades chinesas, já se encontram integradas aulas de leitura que envolvem textos literários portugueses.

Para os alunos, a decifração de textos literários de épocas remotas não costuma representar um problema significativo, mesmo quando se deparam com expressões fora do uso quotidiano, como é o caso de obras como *Os Maias* e *Amor de Perdição*. Estes alunos devem adquirir uma compreensão profunda da cultura do período em que os textos foram escritos, já que lhes permite a sua experiência de aprendizagem.

No que concerne aos atos de fala, o questionário visa identificar os fatores que podem influenciar a compreensão de atos diretivos, particularmente ordens, por parte dos alunos de PLE. Para tal propósito, são apresentadas diversas interações comunicativas, cada uma com o seu próprio contexto específico. Por exemplo, podemos observar diálogos entre suspeitos e polícias, entre um rapaz e um cavaleiro, entre um menino e seu tio, entre amigos e até mesmo entre irmãos felinos. Esses distintos cenários proporcionam aos alunos uma ampla gama de situações comunicativas para análise. Além disso, as expressões

meio aos destroços de uma guerra civil, o romance retrata a jornada de dois viajantes em busca de esperança e significado em um país dilacerado pela violência e pelo sofrimento. Com uma prosa exuberante e uma imaginação desenfreada, Mia Couto nos transporta para um universo onde os sonhos e as memórias se entrelaçam, revelando as cicatrizes invisíveis deixadas pelo conflito e a resiliência do espírito humano.

²⁷ *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, escrita por Luis Sepúlveda, é uma fábula encantadora que nos leva a uma jornada emocionante pelo mundo dos animais. Nesta narrativa cativante, somos apresentados a uma gaivota destemida que, em meio a adversidades, encontra amizade e coragem ao lado de um gato sábio e solidário.

utilizadas variam desde verbos performativos até imperativos positivos e negativos, passando por verbos modais e expressões impessoais, contribuindo, mais uma vez, para a validade do questionário.

3.2.2 Questionário 2 – princípios e construção

O questionário 2 contém atos de fala da ordem ocorrentes em clips de várias situações extraídas de telenovelas e filmes oriundos do site da RTP.

A testagem do questionário permitiu chegar a algumas ideias, designadamente quanto à extensão e clareza do conteúdo. Abaixo detalham-se certos pontos tidos em conta na sua construção.

No questionário, optou-se pelo uso de uma escala de posicionamento e incluíram-se cinco *clips* completos. Solicita-se aos alunos uma atenta análise de cada um dos cinco cliques, recursos audiovisuais, os quais expõem situações inerentes à interação interpessoal em contextos diferentes que têm atos de fala. Cada uma das situações, por sua vez, é acompanhada de um conjunto de cinco afirmações. Gentilmente, solicita-se aos inquiridos que expressem a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações, fazendo uso da escala de posicionamento a seguir: 1. Concordo completamente; 2. Não concordo nem discordo; 3. Não concordo nada.

Os recursos audiovisuais têm desempenhado um papel significativo ao longo do tempo, mesmo antes da sua digitalização. Desde os primórdios, quando a integração de sons, como voz humana e fundos musicais, juntamente com fotografias em forma de slides, permitiu a criação dos primeiros audiovisuais, esses meios têm sido uma ferramenta poderosa de comunicação e expressão. Conforme apontado por Moran (1995, p.30), o audiovisual frequentemente serve como uma ilustração valiosa, ajudando a destacar e elucidar a temática abordada.

Nos dias atuais, os recursos audiovisuais continuam a ganhar importância, tanto pela sua capacidade instrutiva quanto pelo aprimoramento constante em sua produção. Esses meios não apenas proporcionam uma riqueza didática, mas também estabelecem um canal eficaz para reflexão e discussão. Como observado por Ferreira (2010, p.22), esses recursos têm o poder de estabelecer uma noção de espaço, tratando de maneira intuitiva temas entrelaçados no espaço e no tempo, ampliando assim as possibilidades de compreensão e análise.

O uso de vídeos em questionários é uma prática comum e eficaz (cf. Gass & Mackey, 2011). Uma abordagem consiste em o investigador encenar cenários de acordo com as variáveis de interesse, gravá-los em vídeo e preparar questões específicas para os observadores. Um exemplo interessante dessa técnica é o estudo de Bardovi-Harlig e Dörnyei (1998), que buscou determinar as reações a erros pragmáticos e gramaticais. Nesse estudo, foram gravados vídeos de episódios encenados por falantes não nativos cometendo ambos os tipos de erro. Os espectadores, que incluíam aprendentes e professores de inglês como segunda língua e língua estrangeira, foram convidados a assistir aos vídeos e a avaliar cada episódio por meio de um questionário.

Outra aplicação valiosa do vídeo é para fins de avaliação, como demonstrado por Yule e Hoffman (1993). Neste estudo, os pesquisadores avaliaram a capacidade dos estudantes universitários americanos de fornecer avaliações confiáveis, solicitando-lhes que assistissem a apresentações de 10 minutos gravadas em vídeo de assistentes de ensino de pós-graduação internacionais. Essas abordagens destacam a eficácia do uso de vídeos como ferramenta de pesquisa e avaliação em contextos linguísticos e educacionais.

Além disso, estudos indicam que as imagens auxiliam na compreensão de textos. Em dois experimentos conduzidos por Glenburg & Langston (1992), os alunos foram expostos a textos descrevendo procedimentos com etapas intermediárias ocorrendo simultaneamente, embora a descrição verbal fosse sequencial. Quando os textos foram acompanhados por imagens apropriadas, os alunos demonstraram uma tendência a representar mentalmente o procedimento. Por outro lado, quando os textos foram apresentados sozinhos ou acompanhados por imagens ilustrando a ordem textual, os alunos tendiam a representar mentalmente apenas o texto. Este estudo evidencia a importância das imagens na facilitação da compreensão textual, ressaltando a sua influência na construção de representações mentais dos conteúdos apresentados.

Por outro lado, no que concerne às aulas, é de notar que os recursos audiovisuais são amplamente utilizados. Muitas das atividades no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras concentram-se principalmente em aspectos como leitura, escrita, produção oral, além de outros conteúdos essenciais para a aprendizagem. O uso de vídeos, no entanto, apresenta a vantagem de tornar as aulas mais envolventes e, por vezes, alterar o seu ritmo. Segundo Ribeiro e Silva (2003, p.110), o videoclipe é reconhecido como um recurso pedagógico com grande potencial, familiar aos alunos e capaz de transmitir mensagens elaboradas com eficácia comunicativa, ricas em narrativas e símbolos. Isso sugere que os alunos não apenas estão familiarizados com esse material audiovisual, mas

também que ele pode veicular mensagens pedagógicas relevantes, ampliando ou reforçando temas abordados no material didático escolar. Além disso, as imagens e vídeos oferecem uma nova perspectiva sobre os conteúdos ensinados em aula, permitindo que os alunos tenham uma compreensão mais abrangente do que estão estudando (cf. Abrantes, 1992, 1998; Calado, 1994; Rodrigues, 2023). É importante destacar que, para alunos chineses universitários, materiais audiovisuais são frequentemente utilizados não apenas no ensino de japonês (X. Ding, 2021; Su & Yi, 2018; Y. Wei, 2023), mas também no ensino de francês (Q. Feng, 2017; K. Li, 2005; Y. Peng & F. Yang, 2014; Q. Zhang, 2010; F. Lei, 2010; Y. Zhou, 2023), de espanhol (F. Han, 2020), de inglês (G. Chen, 2019; S. Wu, 2018; W. Fang, 2019; H. Dong, 2020; J. Lu, 2013), e claramente de português (X. Shi, 2018).

No QECR (2001), são sugeridas opções metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas, incluindo o uso de suportes técnicos, como cassetes-áudio, vídeos e computadores. Na era digital e tecnológica atual, no contexto dos currículos dos alunos chineses de PLE, é comum o emprego de recursos audiovisuais como uma estratégia motivadora em sala de aula (cf. Robalo, 2018).

Na prática pedagógica observada, os recursos audiovisuais geralmente consistem de materiais autênticos, ou seja, materiais não produzidos especificamente para o ensino de línguas (cf. Morrow, 1977; Nunan, 1989; Cassany, Luna & Sanz, 1994; Gilmore, 2007; Silva, 2017). Esses recursos proporcionam aos alunos uma exposição mais autêntica à língua-alvo e ajudam a contextualizar o aprendizado em situações do mundo real.

Quanto ao uso de escala de posicionamento, temos em conta a linha do pensamento de Jacoby e Matell (1971) que defende que os investigadores estão justificados em pontuar os itens de uma escala do tipo Likert de forma dicotômica (ou tricotômica), de acordo com a direção da resposta, após terem sido coletados com um instrumento que permita a mensuração da direção e vários graus de intensidade. No nosso estudo, acreditamos que o uso de uma escala de três pontos é adequado para as perguntas de pesquisa.

Consideramos que essa é uma maneira eficaz de aferir a compreensão dos aprendentes de PLE. É importante ressaltar que essa compreensão ocorre não apenas no contexto da escrita, uma vez que todos os vídeos são legendados, mas sobretudo envolve a visualidade e a sonoridade. Trata-se da compreensão da situação em que uma ordem pode ser realizada, com contexto multimodal envolvido. Através da escolha de uma opção na escala, os inquiridos mostram a sua compreensão das ordens apresentadas.

Quanto aos conteúdos, destacam-se exemplos provenientes de fontes diversas, como o filme *Pedro e Inês*²⁸, as séries *Vidago Palace*²⁹ e *Os Nossos Dias*³⁰. Essas produções audiovisuais oferecem aos participantes cinco contextos e situações comunicativas distintas, que abrangem interações entre médico e paciente, entre empregada e líder, entre empregados, entre mãe e filha, e entre conspiradores.

Atente-se ao exemplo do questionário:

Situação 1 – Interação medico-paciente

(clip1.mp4)

Transcrição do clip1: Num quarto iluminado pelo sol, o médico e o paciente estão sentados em lados opostos da mesa, face-a-face.

Médico (lê uns papéis na mesa e tem uma caneta na mão direita):
Proseguimos a secção anterior? É importante falar um pouco mais da relação com os seus pais.

Paciente: Não sinto nada. Matei-os a todos, no coração, no pensamento e na memória.

- a) O médico ordena ao doente que fale da relação com os seus pais.
- b) O médico pede ao doente para falar da relação com os seus pais.
- c) O médico sugere ao doente que fale da relação com os seus pais.
- d) O médico pretende que o doente fale da relação com os seus pais.
- e) O doente é forçado pelo médico a falar da relação com os seus pais.

Note-se que o questionário utiliza recursos multimodais, *ad exemplum*, clips com legendas, para proporcionar uma contextualização quase realista, permitindo que os participantes vivenciem situações autênticas de comunicação, onde as normas culturais do português são evidenciadas. Os recursos visuais, combinados com os sonoros, tornam possível a observação de expressões faciais, linguagem corporal e entonação. *Verbum gratia*, no 4º clip, a conversa é acompanhada por uma música de fundo que cria uma

²⁸ *Pedro e Inês* é um filme português lançado em 2018, dirigido por António Ferreira. Esta produção cinematográfica é baseada na lendária história de amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro, que marcou profundamente a história de Portugal. O filme retrata de forma poética e dramática os eventos que cercam este romance proibido, que desafiou convenções sociais e políticas da época.

²⁹ *Vidago Palace* é uma série de televisão portuguesa lançada em 2017, dirigida por Henrique Oliveira e produzida pela RTP. A série é ambientada na década de 1930, durante a construção do luxuoso Vidago Palace Hotel, um símbolo de opulência e prestígio em Portugal. A trama gira em torno das histórias entrelaçadas dos diversos personagens que frequentam o hotel, incluindo hóspedes ricos, trabalhadores e residentes locais.

³⁰ *Os Nossos Dias* é uma série de televisão portuguesa que estreou em 2013, sendo transmitida pela RTP. A série retrata a vida quotidiana de um grupo de pessoas comuns, suas famílias, amizades e relacionamentos amorosos. Ambientada em Lisboa, a trama aborda questões contemporâneas, como o trabalho, a educação, as dificuldades financeiras e os desafios enfrentados pelas personagens ao longo das diferentes fases da vida.

atmosfera de tensão e suspense. Já no 5º clip, uma música alegre é utilizada, contribuindo para a atmosfera de comédia da cena.

Quanto às cinco afirmações, parece-nos que expressam valores distintos: ordem, pedido, sugestão, desejo e ameaça. No primeiro cenário, que envolve a interação médico-paciente, é mais comum o uso de expressões de ordem e sugestão. Portanto, é provável que ocorram atos de ordem ou sugestão. A dificuldade de compreensão por parte dos alunos chineses pode estar relacionada ao facto de não conseguirem distinguir esses valores, o que pode levar a confusões entre ordem e sugestão.

Em relação ao quarto cenário, a fala apresentada é longa e complexa lexicogramaticalmente: “Mude o sítio onde costuma encontrar com os seus homens, esteja atento a tudo, até à sua própria sombra, ah, e principalmente, que o meu nome não seja sequer pensado, caso contrário, garanto-lhe que não vai gostar das consequências”. Mesmo com a presença de legendas, a compreensão pode ser difícil para os alunos. Nesse caso, é importante fornecer suporte adicional para auxiliar na interpretação da frase e na compreensão das nuances comunicativas presentes.

A diferença entre o primeiro e o segundo inquérito não se limita ao facto de que o segundo utiliza recursos audiovisuais, como vídeos e clips, que dificilmente poderiam ser integrados em um questionário em papel (cf. Tourangeau, 2004). Ao optar por utilizar uma escala de posicionamento, que facilita a análise, buscamos uma maior precisão sobre as razões motivadoras das escolhas dos inquiridos. O uso de clips de vídeo e afirmações relacionadas a cada situação, juntamente com a escala de posicionamento para expressar concordância ou discordância, torna essa abordagem interessante para obter *insights* sobre a compreensão dos alunos de PLE em relação à ordem e aos atos de fala diretivos em vários contextos.

3.2.3 Questionário 3 – princípios e construção

O questionário 3 foi concebido para analisar os atos de fala presentes em textos publicitários, discursos, avisos e notícias da internet. Ele compreende perguntas de escolha múltipla, apresentando enunciados contextualizados que abrangem uma diversidade significativa de ocorrências associadas a atos de fala específicos. Esses enunciados foram selecionados com base em conclusões de pesquisas anteriores e na experiência pessoal do investigador em aprendizado de PLE. A estrutura segue de perto o formato do questionário 1. A pré-testagem do questionário proporcionou *insights* valiosos sobre a extensão e

clareza do conteúdo, levando em consideração as sugestões de Dörnyei & Taguchi (2009). Abaixo estão detalhados os elementos considerados na construção do questionário.

Enquanto o questionário 1 apresenta conteúdos retirados principalmente da literatura, o questionário 3 inclui predominantemente atos de fala mais comuns e frequentemente encontrados em ambientes públicos, alguns acompanhados de imagens, bem como atos de fala provenientes de discursos públicos e entrevistas ao vivo.

Aos participantes são apresentados itens retirados de notícias e anúncios publicitários, cada um com uma descrição contextual prévia e uma fala destacada. Eles são solicitados a identificar o tipo de ato de fala realizado pelo emissor ou locutor em cada item, escolhendo entre ordem, sugestão, pedido, ameaça ou expressão de desejo.

Veja-se os exemplos seguintes:

Contexto 1: Numa campanha contra a violência doméstica, é dada a seguinte informação:



Ato de Fala: Diga não à violência doméstica.

Diga não à violência doméstica.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Nesta imagem de póster, uma mulher está sentada à mesa na sala de estar de sua casa, com o rosto coberto. Na parte de baixo do póster, encontra-se uma linha de texto que diz “Diga não à violência doméstica”, seguida de “#NãoFiqueÀEspera” e os logotipos da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), da Guarda Nacional Republicana (GNR) e da Polícia de Segurança Pública (PSP), juntamente com o logotipo do MEO³¹. Na seleção do ato de fala para o questionário 3, optou-se por “Diga não à violência doméstica” em vez de “Dê a cara por quem não pode”, pois o primeiro é mais direto e explícito em sua mensagem. Enquanto “Dê a cara por quem não pode” exige uma compreensão mais profunda do significado da imagem como um todo, o segundo ato de fala é mais claro e específico em sua intenção de condenar a violência doméstica.

Contexto 7: Num discurso do presidente de Portugal, é dada a seguinte informação: na cerimónia militar comemorativa do Dia de Portugal no Peso da Régua, o presidente discursou aos portugueses:

Mas, pergunto, de que nos serve termos essa influência mundial se, entre portas, sempre tivemos e temos problemas por resolver, mais pobreza do que riqueza, mais desigualdade do que igualdade, mais razões para partir, às vezes, do que para ficar?

Sejamos honestos para connosco mesmos, assim tem sido e continua a ser século após século.

Sejamos honestos para connosco mesmos	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

O trecho “sejamos honestos para connosco mesmos”, retirado do discurso presidencial dirigido aos portugueses, representa um apelo do presidente aos ouvintes para que sejam sinceros consigo próprios e reconheçam uma realidade histórica. Este tipo de comunicação assemelha-se ao “宣传号召” em chinês, desempenhando um papel crucial na promoção de causas sociais e políticas. Tem como objetivo criar um senso de urgência e mobilização entre o público, incentivando a reflexão sobre comportamentos individuais e ações coletivas. Tais mensagens são concebidas para aumentar a conscientização pública, fomentar a participação e inspirar mudanças comportamentais positivas (cf. G. Qi, & P. Yin, 2022; Lifen Liu, 2016).

³¹ O MEO é uma empresa líder no mercado de telecomunicações em Portugal, oferecendo uma variedade de serviços de comunicação e entretenimento. Desde sua fundação em 2007, tem sido reconhecido pela qualidade e inovação em seus serviços.

Contexto 5: Numa notícia da RTP, a televisão pública portuguesa, é dada a seguinte informação:

No abrigo para cães, a dona diz ao seu cachorro, tentando dirigi-lo a sair do canil (casinha de cachorro): Ande, ande aqui!

Ande, ande aqui!	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

No contexto de um abrigo para cães, a frase “Ande, ande aqui!” proferida pela dona representa um ato de fala de comando, no qual ela direciona o cachorro a sair do canil e se aproximar dela. Essa instrução reflete a relação de poder estabelecida entre a dona e o animal, onde ela expressa a sua autoridade como cuidadora e orientadora do comportamento do cachorro. O ato de fala diretivo geralmente se aplica a seres humanos e envolve a comunicação de instruções, comandos ou pedidos. Neste caso, trata-se de um Discurso Direcionado aos Cães (DDS). O artigo de Hirsh-Pasek e Treiman de 1982, intitulado *Doggerel: Motherese in a New Context*, oferece uma excelente comparação entre o *motherese* (CDS)³² e o *doggerel* (DDS), inclusive no que diz respeito à fala dirigida aos cães. Mitchell (2001) encontrou uma clara preferência por certos tipos de expressões em DDS, especialmente perguntas, imperativos e expressões curtas, como “vem”. Ringrose (2015) também destaca que, como a relação entre animal de estimação e humano se assemelha muito à relação entre criança e pai, voltamos ao campo da fala dirigida a crianças para uma melhor compreensão da fala dirigida a cães. Do ponto de vista prático, falar com cães reflete a expectativa das pessoas de que os cães compreendam vocabulário básico, como palavras para brinquedos e comandos (Mitchell, 2001; Walton & McConocha, 1996; Warden & Warner, 1928). E, de facto, os cães compreendem esses atos diretivos (cf. Benevento, 2020), o que ilustra a adaptabilidade da linguagem humana para atender às necessidades de comunicação em diferentes contextos interespécies.

³² CDS, ou Child-Directed Speech, é um termo utilizado na linguística e na psicologia do desenvolvimento para descrever a forma de fala que os adultos utilizam ao se comunicarem com crianças pequenas. Também conhecido como *motherese* ou *baby talk*, o CDS é caracterizado por uma série de características distintas, como entonação exagerada, uso de frases simples e repetição de palavras, além de gestos e expressões faciais que acompanham a fala.

Contexto 12: Numa entrada do hospital CUF, durante a pandemia, é dada a seguinte informação:

IMPEÇA A PROPAGAÇÃO DO
CORONAVÍRUS (COVID-19)



POR FAVOR, USE
DESINFETANTE PARA AS
MÃOS ANTES DE ENTRAR

Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar.

Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Nesta imagem de póster, uma mão está posicionada abaixo de um dispensador de desinfetante, com uma gota de líquido caindo. Acima, há uma instrução: “Impeça a propagação do coronavírus (covid-19)”. Logo abaixo, encontra-se outra instrução: “Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar”. Este tipo de aviso era comumente encontrado em hospitais durante a pandemia.

No contexto fornecido, os destinatários do ato de fala são os visitantes ou usuários do hospital. O aviso é-lhes dirigido para fornecer orientações sobre medidas de prevenção contra a propagação do coronavírus enquanto estão no hospital. Portanto, os destinatários são aqueles que entram nas instalações do hospital e são instruídos a usar desinfetante para as mãos antes de entrar, com o objetivo de reduzir o risco de contaminação e propagação do vírus.

No chinês, o termo “公示语 (aviso público)” refere-se a mensagens, avisos, dicas, exibições, alertas e indicações que estão relacionadas com a vida, saúde, ecossistema e outros aspetos vitais, representando uma autoridade ou papel de controle na comunicação. Tais mensagens fornecem informações aos destinatários, orientando-os sobre o que fazer e o que não fazer, ajudando a regular seu comportamento (cf. H. Lyu, 2005).

Resumidamente, a discrepância entre o primeiro e o terceiro inquérito transcende o mero uso de textos encontrados de forma mais proeminente em ambientes coloquiais e

espaços públicos, tais como publicidades, discursos e avisos, alguns dos quais acompanhados por imagens. Essa abordagem peculiar visa obter uma compreensão mais profunda da capacidade dos alunos de PLE em interpretar ordens e atos de fala direcionados em contextos quotidianos.

3.3. Administração e procedimento

Nesta seção, adentraremos na descrição minuciosa da administração e procedimento dos questionários, abordando dados específicos dos participantes, datas de lançamento e recolha dos questionários, entre outros aspetos relevantes.

3.3.1 Dados específicos dos participantes

Os questionários foram disponibilizados online para os participantes, que são estudantes de PLE, especialmente nas universidades de Lisboa e da China. Devido à pandemia, os participantes adaptaram-se às exigências mediante a pronta adesão ao preenchimento dos questionários via *online*.

Encontramos desafios na seleção de alunos de ambos os níveis, pois muitos mostraram menos disposição para responder devido ao extenso conteúdo. No caso dos alunos de nível C1, é menos comum alcançarem esse nível durante a licenciatura, já que muitos começam os cursos de C1 apenas no terceiro ou quarto ano. Portanto, incluímos alunos que estão fazendo cursos de C1, bem como recém-graduados.

Para os questionários 1 e 2, os participantes foram alunos chineses de PLE (n=100) com dois níveis de proficiência diferentes e contextos escolares distintos: nível B1 (n=50) e nível C1 (n=50). No caso do questionário 3, foram inquiridos 90 alunos: nível B1 (n=50) e nível C1 (n=40). Em relação à faixa etária, no questionário 1, 66% dos alunos tinham entre 18 e 21 anos. Nos questionários 2 e 3, esse número foi de 73% e 77%, respetivamente.

A maioria dos estudantes de PLE tem entre 18 e 21 anos, refletindo uma característica estrutural marcante do ciclo de vida, no qual cada indivíduo segue uma divisão temporal baseada na “idade”, experienciando uma variedade de eventos sociais ao longo do tempo e assumindo diferentes papéis sociais em fases específicas. Ao longo da vida, os momentos temporais e a ordem dos eventos são particularmente importantes. Seguimos na cultura chinesa uma espécie de “relógio social”, que nos indica quais são as tarefas esperadas em

cada idade. Essas tarefas incluem estudar, namorar, casar, ter filhos, entre outras, e se forem adiadas, realizadas fora de ordem ou simplesmente perdidas, as pessoas podem ser vistas como fracassadas na vida, sujeitas à censura pública e à autointerrogação pessoal (cf. B. Gu, 2023; Chunyao. Li, 2023).

Em relação ao tempo de permanência dos participantes em Portugal, o Quadro 3.3., o Quadro 3.4. e o Quadro 3.5. apresentam a distribuição detalhada desse período em um país de língua portuguesa. Observa-se que a maioria dos alunos do nível avançado estiveram em Portugal por um período significativo.

Tempo de permanência em Portugal→	Nunca estiveram em Portugal	Uma ou duas semanas	1 ~ 6 meses	1~ 3 anos	> 3 anos
Nível/Grupo↓					
B1	46		3	1	
C1	19		8	19	4

Quadro 3.3. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do questionário 1

Tempo de permanência em Portugal→	Nunca estiveram em Portugal	Uma ou duas semanas	1 ~ 6 meses	1~ 3 anos	> 3 anos
Nível/Grupo↓					
B1	46	1	1	2	
C1	20		11	16	3

Quadro 3.4. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do questionário 2

Tempo de permanência em Portugal→	Nunca estiveram em Portugal	Uma ou duas semanas	1 ~ 6 meses	1~ 3 anos	> 3 anos
Nível/Grupo↓					
B1	47		2	1	
C1	19	1	3	13	4

Quadro 3.5. Tempo de permanência dos inquiridos em Portugal do questionário 3

Conforme evidenciado no Quadro 3.3., a maioria dos alunos de nível B1 (n=46) nunca teve a oportunidade de vivenciar Portugal, com registos mínimos de participação em estadias curtas, como "Uma ou duas semanas" (n=0) e "1 ~ 6 meses" (n=3). Não há relatos de alunos de nível B1 com permanência superior a 6 meses no país. Por outro lado, para os alunos de nível C1, observa-se uma distribuição mais equilibrada. Apesar de uma parcela considerável (n=19) nunca ter estado em Portugal, um número significativo já desfrutou de

experiências no país. Destaca-se que 19 alunos passaram entre 1 e 3 anos em Portugal, enquanto 8 estiveram entre 1 ou 6 meses. Adicionalmente, um contingente notável (n=4) desfrutou de uma permanência superior a 3 anos no país, denotando uma experiência mais prolongada.

Os Quadros revelam uma variedade de tempos de permanência: a maioria dos alunos de nível B1 nunca esteve em Portugal, enquanto mais da metade dos alunos de nível C1 já passou algum tempo no país. No entanto, em geral, os participantes do grupo C1 tendem a ter mais tempo de experiência em Portugal, o que está em consonância com a lógica do desenvolvimento natural da competência em português.

3.3.2 Administração e procedimento de questionários

Os questionários foram disponibilizados na plataforma online *Wenjuanxing* para os participantes entre o período de 14 de setembro de 2023 até 4 de maio de 2024. Quanto aos recursos audiovisuais incorporados no questionário 2, optámos por publicá-los no site *Bilibili*³³ e incluir os links correspondentes nos inquéritos online. Contudo, devido a preocupações relacionadas aos direitos autorais, recebemos relatos de que alguns alunos em Macau enfrentaram dificuldades para acessar determinados vídeos. Diante dessa situação, decidimos disponibilizá-los de forma alternativa, enviando-os através da plataforma *Wechat*. Essa medida foi adotada para garantir que todos os participantes tivessem acesso aos recursos necessários para completar o questionário de forma adequada.

A recolha de dados foi realizada nos dias 4 e 6 de maio de 2024. Durante esse processo, identificámos e excluámos quaisquer dados inválidos ou inconsistentes que poderiam comprometer a integridade e a confiabilidade da análise. Essa medida foi tomada para assegurar que apenas informações precisas e relevantes fossem consideradas nas análises finais.

O questionário 1 contou com a participação de 50 alunos de nível B1 e 50 alunos de nível C1, totalizando 100 participantes. Similarmente, o questionário 2 também teve 50 participantes de nível B1 e 50 de nível C1, totalizando 100 participantes. No entanto, o questionário 3, lançado um pouco mais tarde, quase no fim do ano 2023, enfrentou

³³ Bilibili (哔哩哔哩) é uma plataforma de compartilhamento de vídeos online, popularmente conhecida como o “YouTube da China”. Lançada em 2009, Bilibili é conhecida por seu conteúdo diversificado, que abrange uma ampla gama de categorias, como jogos, animes, música, cultura, tecnologia e estilo de vida. A plataforma é especialmente popular entre os jovens chineses, oferecendo uma comunidade vibrante onde os usuários podem assistir, comentar, curtir e compartilhar vídeos.

dificuldades na obtenção de participantes de nível C1. Como resultado, contou com a participação de 50 alunos de nível B1 e apenas 40 alunos de nível C1, totalizando 90 participantes.

É de notar que essas disparidades na participação de alunos de diferentes níveis podem impactar na análise comparativa entre os grupos e devem ser consideradas ao interpretar os resultados.

Síntese

O presente capítulo marca o início da parte empírica deste trabalho, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação e apresentando uma visão geral da concepção, elaboração e administração dos questionários. As questões de investigação fundamentaram a nossa escolha pelo inquérito por questionário, um método quantitativo destinado a identificar os possíveis fatores que interferem na compreensão dos atos diretivos.

Inspirados no modelo de questionário desenvolvido por Liu (2021) e visando testar a validade do instrumento, conduzimos um estudo-piloto. Os resultados revelaram uma consistência interna satisfatória, embora tenha sido identificada a necessidade de abordar contextos mais quotidianos. Dessa forma, realizamos as alterações pertinentes para a versão final dos questionários.

Após o estudo-piloto, conseguimos identificar o fator determinante variável, como por exemplo, o lexicogramatical e o contextual. A aplicação deste questionário possibilitou uma recolha de dados significativa e válida, com a participação de inquiridos provenientes de instituições de ensino superior na China. Neste capítulo, detalhámos todas as medidas estatísticas desenvolvidas para a análise e interpretação dos dados, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

Capítulo 4. ANÁLISES QUANTITATIVAS E LEITURA DOS DADOS

No presente capítulo, procederemos à análise e apresentação dos dados recolhidos, utilizando diversos testes de análise estatística, para, posteriormente, no próximo capítulo, avançarmos com análises qualitativas, de acordo com os dados quantitativos e as descrições necessárias para casos específicos.

Relativamente aos questionários 1 e 3, os cálculos das taxas de compreensão e de aceitação proporcionarão uma visão geral sobre a compreensão dos atos diretivos por parte de alunos universitários chineses de PLE, permitindo observar uma evolução significativa entre dois grupos de competência linguística distinta, B1 e C1. Adicionalmente, os cálculos dos valores médios de taxa de compreensão e de outros valores matemáticos necessários favorecerão a identificação das dificuldades na compreensão dos atos apresentados nos questionários, permitindo que as análises qualitativas subsequentes se baseiem na leitura dos dados, tendo em consideração as perguntas dos questionários, as suas respostas corretas e a caracterização dos grupos. As tabelas contribuirão para uma leitura explícita e elucidativa dos dados.

Dado que o questionário 2 envolve o uso de uma escala de posicionamento, iniciaremos a análise avaliando a validade e a fiabilidade do instrumento do questionário. Neste contexto, proceder-se-á, primeiramente, às análises das taxas de aceitação. Seguir-se-ão as análises dos coeficientes de correlação com o intuito de verificar a validade do instrumento. Serão apresentadas as estatísticas descritivas para uma melhor compreensão dos dados. Suceder-se-á a análise inferencial para explorar as possíveis correlações entre a compreensão de ordens e de outros atos diretivos, tais como pedido, sugestão, desejo e ameaça, investigando, por exemplo, quais são os atos que são mais frequentemente confundidos.

Por fim, com base nos dados quantitativos, as descrições necessárias para casos específicos permitirão identificar os possíveis fatores que podem interferir na compreensão.

4.1. Questionário 1 - análises e leitura dos dados

O questionário 1 continha 15 perguntas, cada uma com 5 opções de resposta, das quais apenas uma é a correta. Para otimizar o processo de leitura dos dados, apresentamos apenas a frase do ato diretivo sem o contexto detalhado e registamos apenas a percentagem de cada escolha em relação ao total de respostas de cada grupo.

Frase 1: Quanto ao senhor, desejo que volte aqui.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	10%*	38%*
B. Sugestão	18%	12%
C. Pedido	14%	8%
D. Ameaça	16%	12%
E. Desejo	42%	30%

Quadro 4.1. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1

Enquanto as percentagens representam as taxas de aceitação pelos inquiridos, divididos em grupos B1 e C1, as percentagens marcadas com asterisco nos Quadros 4.1., 4.2. e subsequentes, por representarem a escolha correta, correspondem, de facto, às taxas de compreensão.

4.1.1 Questionário 1 - análises quantitativas

Em termos dos valores médios da taxa de compreensão dos atos diretivos no questionário 1, é notável uma significativa disparidade entre os dois grupos, com o grupo B1 apresentando uma taxa de 37.6%, enquanto o grupo C1 exibe uma taxa de 55.3%. Manifesta-se, assim, uma clara progressão na compreensão dos atos de fala ao longo dos processos de aprendizagem de PLE.

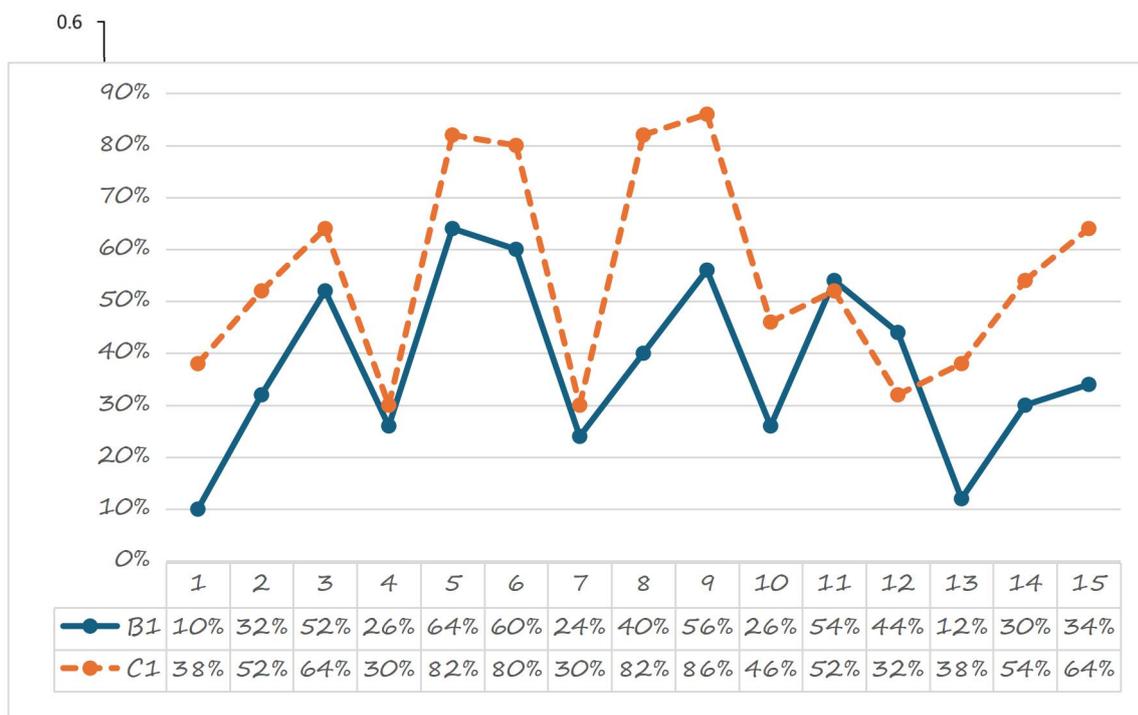


Figura 4.1. Valores médios de taxa de compreensão de dois grupos do questionário 1

Figura 4.2. Taxas de compreensão de dois grupos de cada pergunta do questionário 1

Todavia, as estatísticas dos alunos de nível B1 sugerem que estes, dotados de uma competência inferior na compreensão de atos diretivos, como ordens, possam enfrentar obstáculos adicionais na compreensão de ordens veiculadas em textos literários, sejam eles de novela contemporânea ou de romance clássico, dado que a taxa de 37.6% se situa aquém dos 50%. Por outro lado, para os estudantes de nível C1, as estatísticas revelam uma melhoria substancial na compreensão, visto que a taxa de 55.3% já ultrapassa a marca dos 50%, representando quase 1.5 vezes a taxa do grupo B1.

A seguir, apresentaremos as taxas de compreensão de cada pergunta no questionário 1, conforme ilustrado na Figura 4.2.

Nas perguntas 1, 4, 7, 10, 12 e 13, ambos os grupos apresentam dificuldades na compreensão dos atos, uma vez que os dados registam valores inferiores a 50%.

É interessante notar que, nas perguntas 1, 2, 6, 8, 9, 10, 13, 14 e 15, ocorre uma evolução notável na compreensão, uma vez que os dados do grupo C1 excedem os do grupo B1 em 20% ou mais. Enquanto isso, nas perguntas 3 e 5, há uma evolução perceptível, pois os dados do grupo C1 ultrapassam os do grupo B1 em 10% ou mais. Esses resultados são previsíveis, dado que o grupo C1 possui maior competência linguística e comunicativa do que o grupo B1. No entanto, é curioso observar que, nas perguntas 4 e 7, não se verifica uma evolução substancial na compreensão (pergunta 4, 4%, pergunta 7, 6%, ambos abaixo

de 10%), o que sugere a presença de desafios específicos para os alunos chineses de PLE compreenderem esses tipos de atos diretivos, justificando, assim, uma investigação mais aprofundada por meio de análises qualitativas.

Por fim, nas perguntas 11 e 12, nota-se que os alunos do grupo C1 apresentam uma menor compreensão dos atos em causa. No caso da questão 11, em que o grupo B1 registra uma taxa de compreensão de 54% e o grupo C1, 52%, a diferença não é considerável, uma vez que pode estar relacionada com as limitações da amostra total, o que sugere também a existência de problemas persistentes e uma necessidade de análises qualitativas. No entanto, na pergunta 12, é surpreendente observar um declínio na taxa de compreensão, com o grupo B1 alcançando 44% e o grupo C1, por outro lado, apenas 32%. Este achado é de grande relevância para uma análise mais aprofundada para identificar fatores possíveis que interferem na compreensão.

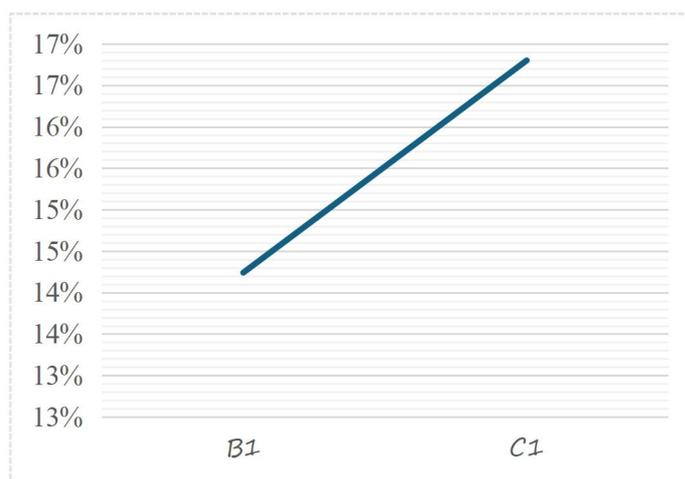


Figura 4.3. Desvio médio absoluto³⁴ das taxas de compreensão do Questionário 1

Em termos estatísticos, a média do desvio absoluto do grupo B1 é de 14%, enquanto a do grupo C1 é de 17%. Este resultado indica que, em média, as taxas de compreensão das perguntas no grupo B1 estão a 14% de distância dos valores médios das taxas de compreensão desse grupo. Para o grupo C1, as taxas de compreensão estão, em média, a 17% de distância da média das taxas de compreensão.

³⁴ Desvio médio absoluto: O desvio médio absoluto é a média dos desvios absolutos de todos os valores no conjunto de dados. Ele é calculado somando todos os desvios absolutos e dividindo pelo número total de valores. Matematicamente, para o conjunto de valores x_1, x_2, \dots, x_n , o desvio médio absoluto é dado por $\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |x_i - \bar{x}|$. O desvio médio absoluto é uma medida da dispersão ou variabilidade dos dados, indicando o quanto os valores se afastam, em média, da média do conjunto de dados. Este cálculo oferece uma perspectiva útil sobre a consistência ou heterogeneidade dos dados, ajudando a identificar a estabilidade relativa dos desempenhos dos diferentes grupos de estudo.

Em termos práticos, isto implica que a variabilidade nas taxas de compreensão é menor no grupo B1 do que no grupo C1. Ou seja, os alunos de B1 tendem a ter um desempenho mais uniforme nas diferentes questões em comparação com os alunos de C1. A maior média do desvio absoluto no grupo C1 indica uma maior dispersão nas taxas de compreensão, sugerindo que a compreensão de atos diretivos por estes alunos varia mais significativamente entre as perguntas. Em outras palavras, no grupo C1, em certas perguntas, alguns participantes demonstram uma melhor compreensão do que outros, ou, em determinadas perguntas, todos os participantes enfrentam grandes dificuldades em compreender os atos ou, pelo contrário, não têm nenhuma dificuldade em compreendê-los.

A seguir, atentemos à Figura 4.3.1, que especifica os desvios absolutos³⁵ de cada pergunta.

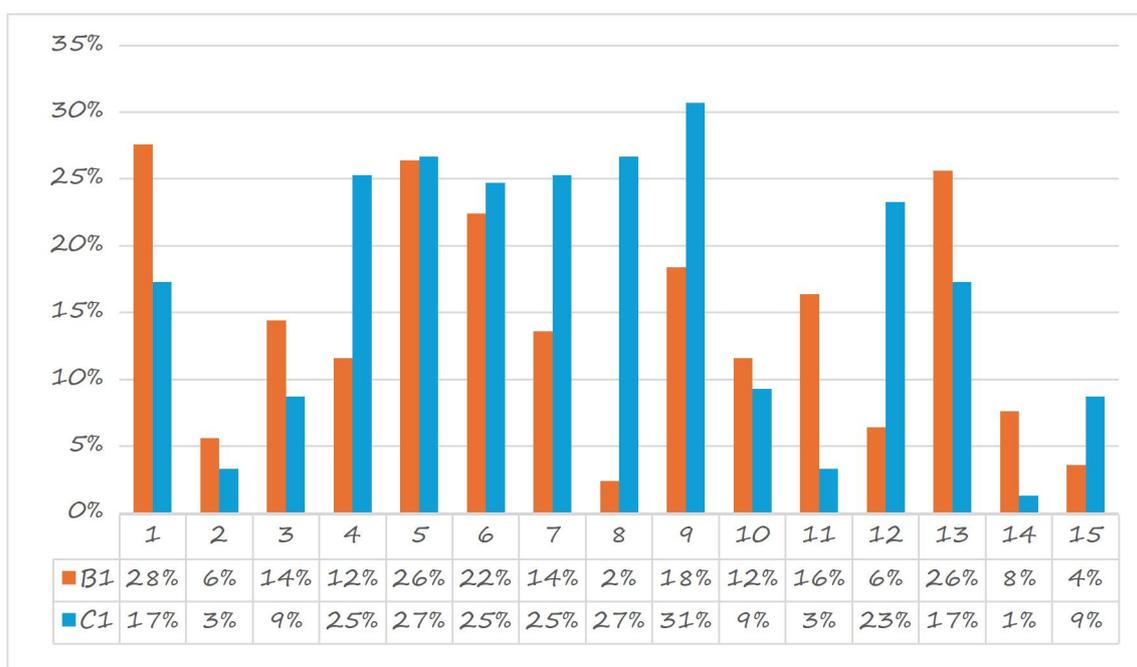


Figura 4.3.1 Desvio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 1

Dediquemos atenção aos valores que excedem 20% para cada grupo. No grupo B1, isso ocorre nas perguntas 1, 5, 6 e 13, enquanto no grupo C1, são as perguntas 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 12. Combinando as estatísticas das taxas de compreensão apresentadas na Figura 4.2., constata-se que, segundo a média do grupo B1, as maiores dificuldades residem nas perguntas 1 e 13. Por outro lado, de acordo com a média do grupo C1, as dificuldades

³⁵ **Desvio absoluto:** O desvio absoluto de um dado valor em um conjunto de dados refere-se à diferença absoluta entre esse valor e a média do conjunto de dados. Formalmente, para um conjunto de valores o conjunto de valores x_1, x_2, \dots, x_n com média \bar{x} , o desvio absoluto de um valor x_i é dado por $|x_i - \bar{x}|$.

encontram-se nas perguntas 4, 7 e 12. Análises qualitativas subsequentes poderão fornecer indícios para identificar os fatores que interferem na compreensão.

É notável que as perguntas 5, 6 e 9 apresentam desvios superiores a ou quase a 20% para ambos os grupos. Combinando com as taxas de compreensão, isto sugere que estes atos sejam de fácil compreensão para os alunos de ambos os níveis. Relativamente à pergunta 8, observa-se que há dificuldade para o grupo B1, enquanto o grupo C1 demonstra uma compreensão relativamente boa.

Para avaliar se os alunos encontraram dificuldades na compreensão dos atos presentes em obras clássicas, foram organizadas cronologicamente as categorias, começando com *Amor de Perdição* (1862) de Camilo Castelo Branco e *Os Maias* (1888) de Eça de Queirós, representando o século XIX. No início do século XX, estão *Os Pobres* (1906) de Raul Brandão e *O Amanuense Belmiro* (1937) de Ciro dos Anjos. No meio do século XX, destaca-se *Gabriela, Cravo e Canela* (1958) de Jorge Amado. Já no final do século XX e no século XXI, incluem-se *O Alquimista* (1988) de Paulo Coelho, *Terra Sonâmbula* (1992) de Mia Couto, e *História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar* (1996) de Luis Sepúlveda. Cada categoria cronológica corresponde aos valores médios das taxas de compreensão pelos dois grupos.

Cronologia dos atos de obras no questionário	Valores médios das taxas de compreensão pelos inquiridos	
	B1	C1
Século XIX	42.5%	52.5%
Início e meio do século XX	32.67%	58.67%
Final do século XX	38.5%	57.75%

Quadro 4.2. Cronologia dos atos diretivos – taxas de compreensão

Estes dados sugerem que a compreensão dos atos diretivos varia conforme o período literário das obras.

É preciso realizar uma análise de correlação de Pearson para determinar se os atos de textos antigos, que encapsulam culturas de épocas e espaços diferentes, por oposição aos textos contemporâneos, que refletem a cultura atual do dia-a-dia, podem dificultar a compreensão. Este método estatístico é empregue para avaliar a força e a direção da relação linear entre duas variáveis. O coeficiente de correlação de Pearson, representado por r , varia de -1 a +1, onde +1 indica uma correlação positiva perfeita, -1 uma correlação negativa perfeita e 0 indica ausência de correlação (cf. Arndt, Turvey, & Andreasen, 1999; H. Zhang & J. Xu, 2009; Hauke & Kossowski, 2011; J. Zhou & S. Ma, 2024). Ao aplicar a correlação de Pearson, podemos determinar até que ponto a compreensão dos atos diretivos

é afetada pelas diferenças temporais e culturais das obras literárias, investigando se existe uma relação significativa entre a cronologia das culturas e as taxas de compreensão pelos alunos.

Taxas de compreensão	Cronologia dos atos de obras no questionário
B1	0.994
C1	-0.927
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$	

Quadro 4.3. Correlação de Pearson – cronologia de atos e taxa de compreensão

A análise foi realizada online por SPSSAU³⁶. Os resultados da análise de correlação de Pearson revelam que não há uma relação estatisticamente significativa entre a cronologia dos atos de obras no questionário e as variáveis B1 e C1. A correlação foi próxima de zero para ambas as variáveis: 0.994 para B1 e -0.927 para C1. Além disso, os valores de p ³⁷ encontrados (0.068 para B1 e 0.245 para C1) foram superiores ao nível de significância usual de 0.05. Portanto, podemos concluir que não há evidências estatísticas que suportem uma relação significativa entre a cronologia dos atos de obras no questionário e os níveis B1 e C1 de proficiência, conforme indicado pela análise estatística realizada.

Com base nos dados apresentados, pode-se concluir que a taxa de compreensão dos alunos em relação aos atos diretivos não é afetada negativamente pela ambientação histórica das obras, seja antiga ou moderna. Isso sugere por outra vez que os estudantes não demonstraram dificuldades significativas ao compreender atos de linguagem diretiva em obras de literatura antiga. Por outro lado, os resultados também confirmam que os alunos são capazes de compreender eficazmente atos diretivos em obras de literatura antiga.

³⁶ The SPSSAU project (2024). SPSSAU. (Version 24.0) [Online Application Software]. Retrieved from <https://www.spssau.com>. O SPSSAU é uma ferramenta de análise de dados online que facilita a realização de análises estatísticas complexas sem a necessidade de profundo conhecimento técnico. O nome SPSSAU deriva de “Statistical Product and Service Software Automatically”, refletindo seu foco em automatizar processos estatísticos. Desenvolvida pela QingSi Technology Ltd., a ferramenta é amplamente utilizada para análises em diversos campos, incluindo pesquisa acadêmica e empresarial.

³⁷ Os valores “p” são medidas estatísticas essenciais usadas para avaliar a significância de resultados em pesquisas científicas. Um valor-p menor que 0.05 indica que há menos de 5% de chance de os resultados observados serem devidos ao acaso, caso a hipótese nula (que não há efeito ou relação) seja verdadeira, sugerindo uma forte evidência para rejeitar a hipótese nula em favor da hipótese alternativa. Por outro lado, um valor-p menor que 0.01 indica menos de 1% de chance de ocorrerem resultados semelhantes ao observado por acaso, ampliando ainda mais a confiança na rejeição da hipótese nula. Assim, valores-p menores indicam uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis estudadas, embora a interpretação precise considerar não apenas a significância estatística, mas também a relevância prática e a magnitude do efeito observado.

Neste caso, foi descartado o efeito da temporalidade e, portanto, do seu contexto cultural na compreensão dos atos. Em termos concretos, a análise de correlação de Pearson não encontrou diferenças significativas na compreensão dos atos de linguagem diretiva entre obras de literatura antiga e moderna. Isso indica que de forma geral, a capacidade de compreensão dos alunos não foi afetada de forma substancial, independentemente da época das obras usadas para recolha dos atos de fala testados no questionário.

4.1.2 Questionário 1 – descrições resumidas

Em termos de estatísticas, os alunos compreenderam adequadamente as intenções subjacentes a cada ato diretivo, mas, em determinadas situações, identificaram incorretamente a força ilocutória envolvida.

Geralmente, observa-se uma evolução distinta na compreensão entre dois grupos de alunos. Aqueles com um nível de proficiência B1 apresentam, em regra, uma taxa de compreensão baixa, ao passo que os alunos de nível C1 conseguem compreender melhor os atos diretivos. No entanto, um ponto curioso e digno de destaque é que, em determinados contextos, os alunos de nível C1, apesar de possuírem uma maior competência linguística e comunicativa, podem compreender as intenções subjacentes aos atos diretivos, mas interpretar erroneamente a sua força ilocutória. Esta compreensão errónea, curiosamente, não se encontra facilmente explicada, sendo um fenómeno que parece intensificar-se com o avanço dos estudos.

Esse fenómeno sugere que uma maior competência linguística não garante, necessariamente, uma compreensão mais precisa da força ilocutória dos atos diretivos. Tal pode ser atribuído a fatores complexos, incluindo a sobreinterpretação ou a aplicação de regras linguísticas e pragmáticas de maneira excessiva ou inadequada. O certo é que os alunos de nível C1, ao tentarem aplicar o seu conhecimento mais aprofundado da língua, acabam por interpretar de forma errónea as forças ilocutórias.

Uma observação pertinente é que os atos expressos na linguagem e no contexto de épocas mais antigas, inseridos em culturas de outrora, não obstam necessariamente a compreensão. De igual modo, os atos expressos em períodos recentes não facilitam, obrigatoriamente, a compreensão. Este fenómeno pode ser explicado pelo facto de os alunos terem assimilado as culturas ao longo do processo de aprendizagem.

4.2. Questionário 2 - análises e leitura dos dados

O questionário 2 contém atos de fala de ordem ocorrentes em cliques de várias situações extraídas de telenovelas e filmes do site da RTP. Foram incluídos cinco cliques completos. Solicitou-se aos alunos uma análise atenta de cada um dos cinco cliques, os quais expõem situações de interação interpessoal em diferentes contextos, contendo atos de fala. Cada situação é acompanhada por um conjunto de cinco afirmações. Pede-se gentilmente aos inquiridos que expressem a sua concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala de posicionamento: 1. Concordo completamente; 2. Não concordo nem discordo; 3. Não concordo nada.

Para garantir a validade dos dados, lançámos análises de Alfa de Cronbach³⁸, obtendo um valor de 0.72, o que é considerado um nível aceitável (>0.7).

Para melhorar a compreensão das relações entre as taxas de aceitação das noções apresentadas pelas afirmações — ordem, pedido, sugestão, desejo e ameaça — construímos a tabela seguinte para realizar análises de Pearson.

Afirmação	Taxa de aceitação					
	Escala 1 Concordo completamente		Escala 2 Não concordo nem discordo		Escala 3 Não concordo nada	
	B1	C1	B1	C1	B1	C1
A filha ordena à mãe que responda a uma pergunta.	Ordem a1		Ordem a2		Ordem a3	
A filha pede à mãe para responder a uma pergunta.	Pedido b1		Pedido b2		Pedido b3	
A filha sugere à mãe que responda a uma pergunta.	Sugestão c1		Sugestão c2		Sugestão c3	
A filha pretende que a mãe responda a uma pergunta.	Desejo d1		Desejo d2		Desejo d3	
A mãe é forçada pela filha a responder a uma pergunta.	Ameaça e1		Ameaça e2		Ameaça e3	

Quadro 4.4. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos do clip

³⁸ A análise de Alfa de Cronbach é uma técnica estatística utilizada para avaliar a consistência interna de um conjunto de itens ou perguntas em um questionário. Consistência interna refere-se ao grau em que os itens de um teste ou escala medem o mesmo conceito ou construto. O coeficiente Alfa de Cronbach é calculado com base nas correlações entre os itens de um questionário. O valor do Alfa varia entre 0 e 1. Um valor mais alto indica maior consistência interna dos itens. Os valores do Alfa de Cronbach são geralmente interpretados da seguinte forma:

- $0.9 \leq \alpha \leq 1.0$: Excelente
- $0.8 \leq \alpha < 0.9$: Muito bom
- $0.7 \leq \alpha < 0.8$: Aceitável
- $0.6 \leq \alpha < 0.7$: Questionável
- $0.5 \leq \alpha < 0.6$: Fraco
- $\alpha < 0.5$: Inaceitável

Por exemplo, “Ordem a1” significa que, perante o ato diretivo da situação apresentada no clipe, os inquiridos o aceitaram como estando a realizar uma ordem. “Ordem a2” indica que os inquiridos tenderam ser neutros, isto é, não souberam ou não compreenderam ou tiveram dificuldades ou hesitações em aceitá-lo como uma ordem. Finalmente, “Ordem a3” significa que os inquiridos o aceitaram como não estando a realizar uma ordem.

As análises de Pearson ajudarão a identificar correlações entre as respostas e os fatores possíveis que interferem na compreensão dos alunos chineses de PLE sobre os atos diretivos em contextos específicos.

4.2.1 Questionário 2 - análises quantitativas

Primeiramente, procedemos à análise geral dos dados referentes às cinco questões do questionário 2.

Em termos dos valores médios da taxa de compreensão dos atos diretivos no questionário 2, é notável uma significativa disparidade entre os dois grupos, com o grupo B1 apresentando uma taxa de 38%, enquanto o grupo C1 exibe uma taxa de 54%. Manifesta-se, assim, uma clara progressão na compreensão dos atos de fala ao longo dos processos de aprendizagem de PLE.



Figura 4.4. Taxas de compreensão de dois grupos de cada pergunta do questionário 2

Grupo	Valor médio de taxa de compreensão
B1	38%
C1	54%

Quadro 4.5. Valores médios de taxa de compreensão de dois grupos do questionário 2

Todavia, ao comparar com os dados do questionário 1 (B1: 37.6%; C1: 55.3%), as estatísticas sugerem que, mesmo com o uso de recursos audiovisuais e atos mais comuns no dia-a-dia, não há uma melhoria significativa na compreensão.

De acordo com as estatísticas da Figura 4.4., os alunos tiveram dificuldades em compreender o ato e identificar a sua tipologia na pergunta 3. É de ver que as taxas de compreensão não revelaram nenhuma evolução. A seguir, procedemos a análises mais detalhadas.

A análise destes dados do Quadro 4.16. e do Quadro 4.17. revela que a maioria dos alunos de nível B1 interpretou a fala do médico predominantemente como uma sugestão (62% concordam completamente). Contudo, há também uma interpretação significativa enquanto pedido (30%), que é, de facto, correta, e enquanto desejo (42%). Menos alunos interpretaram a fala como uma ordem (24%) ou uma ameaça (30%).

Afirmação	Taxa de aceitação de clip1 de B1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
O médico ordena ao doente que fale da relação com os seus pais.	24%	28%	48%
O médico pede ao doente para falar da relação com os seus pais.	30%*	38%	32%
O médico sugere ao doente que fale da relação com os seus pais.	62%	26%	12%
O médico pretende que o doente fale da relação com os seus pais.	42%	34%	24%
O doente é forçado pelo médico a falar da relação com os seus pais.	30%	26%	44%

Quadro 4.6. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip1

Afirmação	Taxa de aceitação de clip1 de C1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
O médico ordena ao doente que fale da relação com os seus pais.	10%	36%	54%
O médico pede ao doente para falar da relação com os seus pais.	50%*	28%	22%
O médico sugere ao doente que fale da relação com os seus pais.	82%	10%	8%
O médico pretende que o doente fale da	68%	24%	8%

relação com os seus pais.			
O doente é forçado pelo médico a falar da relação com os seus pais.	10%	8%	82%

Quadro 4.7. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip1

No caso do grupo de nível C1, verifica-se que os alunos compreenderam predominantemente a fala do médico como uma sugestão (82% concordam completamente), com uma aceitação significativa também enquanto desejo (68%) e enquanto pedido (50%). A interpretação da fala como uma ordem foi bastante baixa (10%), e a maioria não considerou que o doente fosse forçado pelo médico a falar da relação com os seus pais (82% discordam completamente). É de notar que os alunos tenderam a compreender o ato como uma sugestão, ao mesmo tempo que não tinham certeza de se estava a ser realizado um pedido ou um desejo. Porém, certamente não o consideraram uma ameaça nem uma ordem.

Afirmção	Taxa de aceitação de clip2 de B1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
A filha ordena à mãe que responda a uma pergunta.	36%	26%	38%
A filha pede à mãe para responder a uma pergunta.	48%*	30%	22%
A filha sugere à mãe que responda a uma pergunta.	28%	26%	46%
A filha pretende que a mãe responda a uma pergunta.	54%	22%	24%
A mãe é forçada pela filha a responder a uma pergunta.	30%	20%	50%

Quadro 4.8. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip2

Os dados indicam que os alunos do grupo B1 interpretaram predominantemente a fala da filha como um pedido (48% concordam completamente) e como um desejo (54% concordam completamente). A interpretação da fala como uma ordem foi menos comum (36%) e a maioria dos alunos não considerou que a mãe fosse forçada pela filha a responder à pergunta (50% discordam completamente).

Afirmção	Taxa de aceitação de clip2 de C1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
A filha ordena à mãe que responda a uma pergunta.	24%	22%	54%
A filha pede à mãe para responder a uma pergunta.	76%*	20%	4%

A filha sugere à mãe que responda a uma pergunta.	10%	44%	46%
A filha pretende que a mãe responda a uma pergunta.	60%	28%	12%
A mãe é forçada pela filha a responder a uma pergunta.	16%	10%	74%

Quadro 4.9. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip2

Por outro lado, os dados revelam que os alunos do grupo C1 interpretaram predominantemente a fala da filha como um pedido (76% concordam completamente) e como um desejo (60% concordam completamente). A interpretação da fala como uma ordem foi ainda menos frequente (24%) e a maioria dos alunos não considerou que a mãe fosse forçada pela filha a responder à pergunta (74% discordam completamente).

Esta análise sugere que, tanto no grupo B1 quanto no grupo C1, a tendência é interpretar a fala da filha maioritariamente como um pedido e como um desejo, com uma menor propensão para considerá-la uma ordem. Notamos também que, em ambos os grupos, há uma significativa resistência à ideia de que a mãe estivesse a ser forçada a responder pela filha, embora esta resistência seja mais acentuada no grupo C1.

Afirmação	Taxa de aceitação de clip3 de B1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
A diretora ordena a Alice (empregada) que venha a uma reunião com ela.	22%*	26%	52%
A diretora pede a Alice para vir a uma reunião com ela.	58%	18%	24%
A diretora sugere a Alice que venha a uma reunião com ela.	34%	30%	36%
A diretora pretende que Alice que venha a uma reunião com ela.	56%	16%	28%
Alice é forçada pela diretora a vir a uma reunião com ela.	12%	24%	64%

Quadro 4.10. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip3

Vejam as estatísticas do Quadro 4.10. e o Quadro 4.11.

Afirmação	Taxa de aceitação de clip3 de C1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
A diretora ordena a Alice (empregada) que venha a uma reunião com ela.	24%*	28%	48%
A diretora pede a Alice para vir a uma reunião com ela.	62%	22%	16%
A diretora sugere a Alice que venha a uma reunião com ela.	30%	34%	36%
A diretora pretende que Alice que venha	78%	12%	10%

a uma reunião com ela.			
Alice é forçada pela diretora a vir a uma reunião com ela.	16%	24%	60%

Quadro 4.11. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip3

Os dados indicam que os alunos do grupo B1 interpretaram predominantemente a fala da diretora como um pedido (58% concordam completamente) e como um desejo (56% concordam completamente). A interpretação da fala como uma ordem foi menos comum (22%) e a maioria dos alunos não considerou que Alice fosse forçada pela diretora a comparecer à reunião (64% discordam completamente).

Por outro lado, os dados revelam que os alunos do grupo C1 interpretaram predominantemente a fala da diretora como um desejo (78% concordam completamente) e como um pedido (62% concordam completamente). A interpretação da fala como uma ordem foi menos comum (24%), apesar de, na verdade, ser uma ordem, e a maioria dos alunos não considerou que se trata de uma ameaça (60% discordam completamente).

As taxas de aceitação do grupo C1 demonstram uma capacidade para identificar atos de fala como pedidos e desejos, mas revelam incertezas significativas na distinção entre ordens e sugestões. Esta análise sugere que, apesar da capacidade dos alunos de nível C1 para reconhecerem os atos de fala predominantemente como pedidos e desejos, há uma dificuldade em identificar corretamente ordens. A compreensão correta, porém, deveria ser a de que a fala da diretora constituía uma ordem. Para aprofundar esta questão, será pertinente analisar se estas incertezas persistem nesse contexto e identificar quais os fatores que possivelmente interferem na compreensão, algo que faremos na secção seguinte.

Afirmção	Taxa de aceitação de clip4 de B1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
A diretora ordena ao homem que fique atento.	32%*	28%	40%
A diretora pede ao homem para ficar atento.	34%	32%	34%
A diretora sugere ao homem que fique atento.	46%	34%	20%
A diretora pretende que o homem fique atento.	36%	24%	40%
O homem é forçado pela diretora a ficar atento.	32%	24%	44%

Quadro 4.12. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip4

Mas antes, continuemos a nossa análise. As estatísticas indicam que os alunos do grupo B1 têm interpretações variadas quanto às intenções subjacentes ao ato de fala da diretora.

As interpretações como sugestão (46%) e pedido (34%) predominam, enquanto as interpretações como ordem (32%) e ameaça (32%) são menos comuns.

Afirmção	Taxa de aceitação de clip4 de C1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
A diretora ordena ao homem que fique atento.	52%*	24%	24%
A diretora pede ao homem para ficar atento.	32%	38%	30%
A diretora sugere ao homem que fique atento.	40%	34%	26%
A diretora pretende que o homem fique atento.	58%	26%	16%
O homem é forçado pela diretora a ficar atento.	28%	26%	46%

Quadro 4.13. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip4

Os dados do grupo C1 revelam algumas tendências notáveis em relação à interpretação dos atos de fala da diretora, destacando tanto a clareza quanto a confusão em diferentes contextos comunicativos. Uma elevada concordância total (52%) sugere que os alunos do grupo C1 tendem a interpretar a fala da diretora como uma ordem clara e direta, o que é correto. Apenas 24% discordam completamente, indicando uma menor ambiguidade nesta compreensão.

Por outro lado, com 32% de concordância completa e uma alta taxa de não concordância nem discordância (38%), há uma incerteza significativa em relação à interpretação da fala como um pedido. A interpretação como sugestão tem uma distribuição relativamente equilibrada, com 40% de concordância completa e 34% de neutralidade. Adicionalmente, a elevada concordância completa (58%) indica que os alunos reconhecem fortemente o desejo da diretora.

Estes dados sugerem que, enquanto os alunos de nível B1 apresentam uma diversidade de interpretações com uma predominância de sugestões e pedidos, os alunos de nível C1 mostram uma maior capacidade de discernir a fala da diretora como uma ordem, embora também enfrentem incertezas significativas, especialmente no que diz respeito à distinção entre pedidos e sugestões.

Afirmção	Taxa de aceitação de clip5 de B1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
O homem ordena a Sidónio (seu colega)	30%	34%	36%

que faça uma chamada.			
O homem pede a Sidónio para fazer uma chamada.	34%	34%	32%
O homem sugere a Sidónio que faça uma chamada.	58%*	18%	24%
O homem pretende que Sidónio faça uma chamada.	46%	34%	20%
Sidónio é forçado pelo homem a fazer uma chamada.	14%	22%	64%

Quadro 4.14. Dados das taxas de aceitação pelo grupo B1 do clip5

As taxas de aceitação do grupo B1 mostram uma tendência clara na interpretação de sugestões (58%), enquanto as interpretações de ordens (30%) e pedidos (34%) são mais divididas. A baixa taxa de aceitação da ameaça (14%) sugere que os alunos não viram o ato do homem como uma imposição forçada.

Afirmação	Taxa de aceitação de clip5 de C1		
	Escala 1 Concordo completamente	Escala 2 Não concordo nem discordo	Escala 3 Não concordo nada
O homem ordena a Sidónio (seu colega) que faça uma chamada.	18%	26%	56%
O homem pede a Sidónio para fazer uma chamada.	40%	32%	28%
O homem sugere a Sidónio que faça uma chamada.	68%*	16%	16%
O homem pretende que Sidónio faça uma chamada.	76%	16%	8%
Sidónio é forçado pelo homem a fazer uma chamada.	12%	18%	70%

Quadro 4.15. Dados das taxas de aceitação pelo grupo C1 do clip5

No caso do grupo C1, as taxas de aceitação mostram uma tendência clara na interpretação de sugestões e desejos, com uma concordância significativa, enquanto as interpretações de ordens são maioritariamente rejeitadas, revelando também uma baixa taxa de aceitação da ameaça.

Para uma investigação mais profunda, as análises de correlação de Pearson desempenham um papel crucial na identificação das relações entre as respostas dos alunos e na compreensão da possível confusão entre as forças ilocutórias (ordem, sugestão, pedido, desejo, ameaça) em contextos específicos. Estas análises permitem-nos observar como os alunos chineses de PLE interpretam e distinguem diferentes atos de fala que partilham o mesmo conteúdo proposicional, mas diferem na sua força ilocutória.

	a1	b1	c1	d1	e1	a2	b2	c2	d2	e2	a3	b3	c3	d3	e3
Orde m a1	1														
Pedid o b1	-0.159	1													
Sugest ão c1	-0.325	-0.850	1												
Desej o d1	-0.121	0.868	-0.666	1											
Amea ça e1	0.488	-0.467	0.020	-0.538	1										
Orde m a2	0.084	-0.578	0.686	-0.344	-0.369	1									
Pedid o b2	0.313	0.938 *	0.723	-0.692	0.575	0.476	1								
Sugest ão c2	-0.082	0.246	-0.408	-0.219	0.422	-0.739	-0.367	1							
Desej o d2	0.022	0.883 *	0.897 *	-0.550	0.157	0.734	0.893 *	-0.642	1						
Amea ça e2	-0.776	-0.342	0.584	-0.485	0.072	-0.080	0.140	0.355	0.223	1					
Orde m a3	0.879 *	0.410	-0.055	0.266	-0.233	-0.549	-0.491	0.422	-0.370	0.689	1				
Pedid o b3	-0.090	-0.875	0.847	0.930 *	0.217	0.597	0.653	-0.025	0.682	0.552	-0.210	1			
Sugest ão c3	0.392	0.822	0.915 *	0.826	-0.208	-0.425	-0.630	0.005	-0.699	-0.796	-0.126	0.917 *	1		
Desej o d3	0.108	-0.035	-0.198	-0.519	0.422	-0.380	-0.166	0.894 *	-0.429	0.296	0.091	0.308	-0.178	1	
Amea ça e3	-0.294	0.524	-0.150	0.625	0.975 **	0.371	-0.583	-0.484	-0.200	-0.294	0.069	-0.332	0.378	-0.471	1

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Quadro 4.16. Dados das análises de Pearson B1 – Questionário 2

Pearson C1															
	a1	b1	c1	d1	e1	a2	b2	c2	d2	e2	a3	b3	c3	d3	e3
Orde m a1	1														
Pedid o b1	-0.415	1													
Sugest ão c1	-0.437	-0.611	1												
Desej o d1	-0.572	0.019	0.346	1											
Amea ça e1	0.996 **	-0.368	-0.464	-0.601	1										

Ordem a2	-0.601	-0.148	0.772	0.368	-0.572	1												
Pedido b2	0.550	0.972**	0.483	-0.240	0.506	-0.000	1											
Sugestão c2	0.554	0.511	0.990**	-0.439	0.581	-0.793	-0.367	1										
Desejo d2	0.290	0.067	-0.176	0.948*	0.321	-0.183	0.139	0.244	1									
Ameaça e2	0.724	-0.481	-0.230	0.150	0.698	-0.385	0.455	0.295	-0.447	1								
Ordem a3	0.946*	0.554	0.207	0.531	0.953*	0.309	-0.654	-0.338	-0.271	-0.705	1							
Pedido b3	0.307	0.987**	0.680	0.137	0.259	0.247	0.921*	-0.595	-0.208	0.484	-0.466	1						
Sugestão c3	0.321	0.692	0.991**	-0.254	0.347	-0.738	-0.582	0.963**	0.109	0.166	-0.082	-0.747	1					
Desejo d3	0.951*	-0.188	-0.577	-0.759	0.967**	-0.619	0.366	0.687	0.513	0.511	0.880*	0.057	0.464	1				
Ameaça e3	0.922*	0.465	0.367	0.215	0.909*	0.512	-0.519	-0.464	0.099	0.933*	0.889*	-0.412	-0.271	-0.783	1			

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Quadro 4.17. Dados das análises de Pearson C1 – Questionário 2

Normalmente, algumas noções apresentam correlações negativas estreitas. Por exemplo, ao considerar a Ordem a1 (os inquiridos aceitaram o ato como uma ordem), é esperado que haja uma correlação negativa com Ordem a3 (os inquiridos aceitaram que o ato não realiza uma ordem). De forma similar, Ordem a1 e Ordem a2 (os inquiridos não souberam ou não compreenderam ou tiveram dificuldades ou hesitações em aceitá-lo como ordem) também deverão apresentar uma correlação negativa.

Esta expectativa baseia-se numa lógica fundamental: um ato diretivo não pode simultaneamente ser compreendido como uma ordem e não ser compreendido como tal. A estrutura lógica de “sim ou não” implica que, se uma ação é compreendida como uma ordem (sim), não pode ao mesmo tempo ser compreendida como não sendo uma ordem (não).

Os dados de B1 indicam uma peculiaridade: não se encontra nenhuma correlação entre Pedido b1 e b3, assim como entre Desejo d1 e d3. Observa-se o mesmo no grupo C1 entre Desejo d1 e d3. Este fenómeno não implica necessariamente que a lógica fundamental não

seja correta. Pelo contrário, sugere que ambos os grupos apresentam dificuldades específicas na compreensão do conceito de desejo, como os dados mostram. Eles aceitaram um ato tanto como um desejo quanto como não sendo um desejo, indicando uma falta de consciência clara sobre a noção de desejo em português.

Por outro lado, no grupo C1, há uma correlação negativa entre Pedido b1 e b3, o que demonstra que esses alunos compreendem a noção de pedido, enquanto no grupo B1 há mais confusão. Este contraste destaca um nível de compreensão superior no grupo C1 em relação ao grupo B1 no que tange à noção de pedido.

É notável que, no grupo C1, não haja correlação entre Ordem a1 e a2, nem entre Ameaça e1 e e2. Isso também ocorre no grupo B1, onde a única correlação negativa encontrada é entre Pedido b1 e b2. Esta ausência de correlação em casos que, logicamente, deveriam apresentar uma relação negativa, sugere uma complexidade adicional na interpretação destes atos diretivos.

Para o grupo B1, a análise das correlações revela um padrão interessante em relação à compreensão de atos de fala como pedidos, desejos e sugestões. Pedido b1 e Desejo d2, Pedido b3 e Desejo d1, Pedido b3 e Sugestão c3 têm correlações negativas, enquanto Sugestão c1 e Desejo d2, Pedido b2 e Desejo d2, Sugestão c2 e Desejo d3 correlação positiva.

Para o grupo B1, a análise das correlações revela um padrão interessante na compreensão de atos de fala como pedidos, desejos e sugestões. Observa-se que a correlação negativa entre Pedido b1 e Desejo d2 sugere que, quando os alunos aceitam que um ato não é um pedido, tendem a reconhecê-lo neutralmente como um desejo. Isso pode indicar uma tendência a classificar um ato como uma coisa ou outra, mas não ambas, embora ainda exista uma certa confusão e que os alunos reconhecem que um pedido não é necessariamente um desejo, embora possam hesitar na classificação definitiva do ato.

Similarmente, a correlação negativa entre Pedido b3 e Desejo d1 indica que, ao não reconhecerem um ato como pedido, tendem a classificá-lo como desejo, o que aponta para uma classificação mutuamente exclusiva mas ainda com alguma confusão.

A correlação negativa entre Pedido b3 e Sugestão c3 demonstra que, ao não considerarem um ato como pedido, também não o vêem como sugestão, evidenciando uma compreensão de que pedidos e sugestões são distintos.

Adicionalmente, as correlações positivas fornecem uma visão complementar sobre a compreensão de atos diretivos por alunos. A relação positiva entre Sugestão c1 e Desejo d2 implica que os alunos que identificam um ato como sugestão estão abertos à possibilidade

de o considerar um desejo, embora de forma não definitiva.

Esta incerteza também é observada na correlação positiva entre Pedido b2 e Desejo d2, onde a neutralidade na aceitação de um ato como pedido ou desejo reflete dificuldades em distinguir claramente entre esses atos, isto é, os alunos de B1 não têm uma compreensão forte sobre se o ato é um pedido ou um desejo.

Por fim, a correlação positiva entre Sugestão c2 e Desejo d3 sugere que a incerteza em reconhecer um ato como sugestão leva à rejeição de o considerar um desejo, indicando um esforço consciente em diferenciar sugestões de desejos, apesar da ambiguidade.

As correlações encontradas para o grupo B1 indicam que os alunos estão em processo de desenvolvimento da capacidade de compreender diferentes ato diretivos e forças ilocutórias. A presença de correlações negativas e positivas entre pedidos, sugestões e desejos revela uma compreensão em desenvolvimento, com alguns padrões de reconhecimento, mas também com áreas de confusão e incerteza.

Quanto aos dados das análises de correlação do grupo C1, encontramos alguns pontos interessantes que merecem destaque. Primeiramente, observamos correlações positivas entre várias combinações: Ordem a1 e Ameaça e1, Ordem a1 e Desejo d3, Ameaça e1 e Desejo d3, e Ordem a3 e Ameaça e3. Estas correlações positivas sugerem que os alunos do grupo C1 tendem a ver uma sobreposição ou ligação entre os atos de ordem, ameaça e desejo em determinados contextos. Por exemplo, se consideram um ato como uma ordem (Ordem a1), também são propensos a vê-lo como uma ameaça (Ameaça e1) e, em menor medida, como um desejo (Desejo d3).

Por outro lado, há correlações negativas que revelam uma distinção clara feita pelos alunos do grupo C1 entre certos atos. Notamos correlações negativas entre Ordem a1 e Ameaça e3, Ordem a3 e Ameaça e1, e Ordem a3 e Desejo d3. Estas correlações negativas indicam que, quando os alunos reconhecem um ato como uma ordem em um contexto, tendem a não o reconhecer como um desejo em outro contexto.

Por outra vez, a correlação negativa entre Ordem a1 e Ameaça e3 sugere que, se os alunos aceitam um ato como uma ordem, eles são menos propensos a vê-lo simultaneamente como não sendo uma ameaça em diferentes circunstâncias. Esta interligação pode indicar uma compreensão mais complexa e talvez mais conflituosa dos atos ilocutórios, especialmente perante a ordem e a ameaça.

É de estranhar que Pedido b2 e Pedido b3, Sugestão c2 e Sugestão c3 apresentem correlações positivas. Este fenómeno pode indicar que, perante um ato que possivelmente seja interpretado como um pedido, os alunos experimentam incerteza e simultaneamente

tendem a não o considerar como um pedido.

A correlação positiva entre Pedido b2 (ser neutro ao considerá-lo como pedido) e Pedido b3 (aceitá-lo como não sendo um pedido) sugere que, quando os alunos não estão certos sobre se um ato é um pedido, eles são propensos a rejeitar essa interpretação. Isso pode refletir uma dificuldade em distinguir atos diretivos com nuances subtis, levando-os a optar por uma interpretação mais segura, que é a de não o considerar como um pedido.

Da mesma forma, a correlação positiva entre Sugestão c2 (ser neutro ao considerá-lo como sugestão) e Sugestão c3 (aceitá-lo como não sendo uma sugestão) indica que a incerteza sobre a força ilocutória do ato leva a uma tendência a negar que seja uma sugestão. Isto pode ser resultado de uma dificuldade em reconhecer atos de sugestão, que frequentemente dependem de contextos e subtextos mais subtis e menos diretos do que ordens ou ameaças.

Em síntese, estas correlações positivas refletem um padrão de incerteza e hesitação entre os alunos ao compreender certos atos diretivos, mostrando que a ambiguidade inerente a estes atos leva a uma maior propensão para rejeitar a interpretação mais direta e clara, seja como um pedido ou como uma sugestão. Parcialmente, este padrão reflete o desenvolvimento cognitivo e a sofisticação na compreensão por parte dos alunos de C1, que são conscientes das ligações entre ordens e ameaças, mas também podem enfrentar maiores dificuldades em distingui-las.

4.2.2 Questionário 2 – descrições resumidas

Em termos estatísticos, os alunos demonstraram uma compreensão satisfatória das intenções subjacentes a cada ato diretivo, embora, em certas situações, tenham identificado incorretamente a força ilocutória envolvida. Por exemplo, houve casos em que confundiram pedidos, sugestões e desejos, especialmente quando o contexto não implicava claramente uma relação de poder hierárquico, mas sim uma abordagem mitigada. Não obstante, os alunos de nível C1, sendo já mais competentes, conseguem discernir as ligações entre ordens e ameaças, ainda que, por vezes, tendam a interpretar a ordem como uma ameaça, o que constitui um erro. A razão para as confusões entre pedidos, sugestões e desejos permanece por investigar; na verdade, não encontramos estudos académicos que expliquem este fenómeno. Assim, considera-se pertinente realizar uma investigação aprofundada no futuro.

4.3. Questionário 3 - análises e leitura dos dados

O Questionário 3 contém 12 perguntas, cada uma com 5 opções de resposta, das quais apenas uma pode ser escolhida, ainda que mais de uma possa ser considerada correta. Todos os atos examinados provêm de anúncios publicitários, propaganda e de contextos quotidianos. Para otimizar o processo de leitura dos dados, apresentamos apenas a frase do ato diretivo sem o contexto detalhado e registamos a percentagem de cada escolha em relação ao total de respostas de cada grupo, conforme mostrado no Quadro.

Frases 1: Diga não à violência doméstica	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	42%	27.5%
B. Sugestão	26%*	22.5%*
C. Pedido	18%*	22.5%*
D. Ameaça	2%	5%
E. Desejo	12%	22.5%

Quadro 4.18. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1 do questionário 3

4.3.1 Questionário 3 - análises quantitativas

Primeiramente, procedemos a uma análise geral, seguida de uma análise detalhada dos dados referentes às 12 questões do Questionário 3.

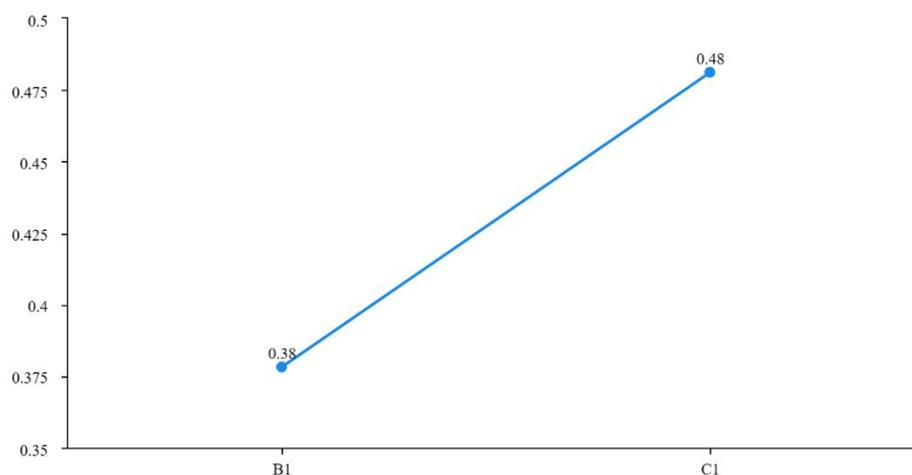


Figura 4.5. Valores médios de taxa de compreensão de dois grupos do questionário 3

Todavia, ao comparar com os dados do Questionário 1 (B1: 37.6%; C1: 55.3%) e do

Questionário 2 (B1: 38%; C1: 54%), as estatísticas sugerem que, mesmo com o uso de recursos fotográficos e atos mais comuns no dia a dia, não há uma melhoria significativa na compreensão para o grupo B1 (37.8%), enquanto os alunos de C1 (48.1%) curiosamente demonstraram uma compreensão menor no Questionário 3 do que nos outros.

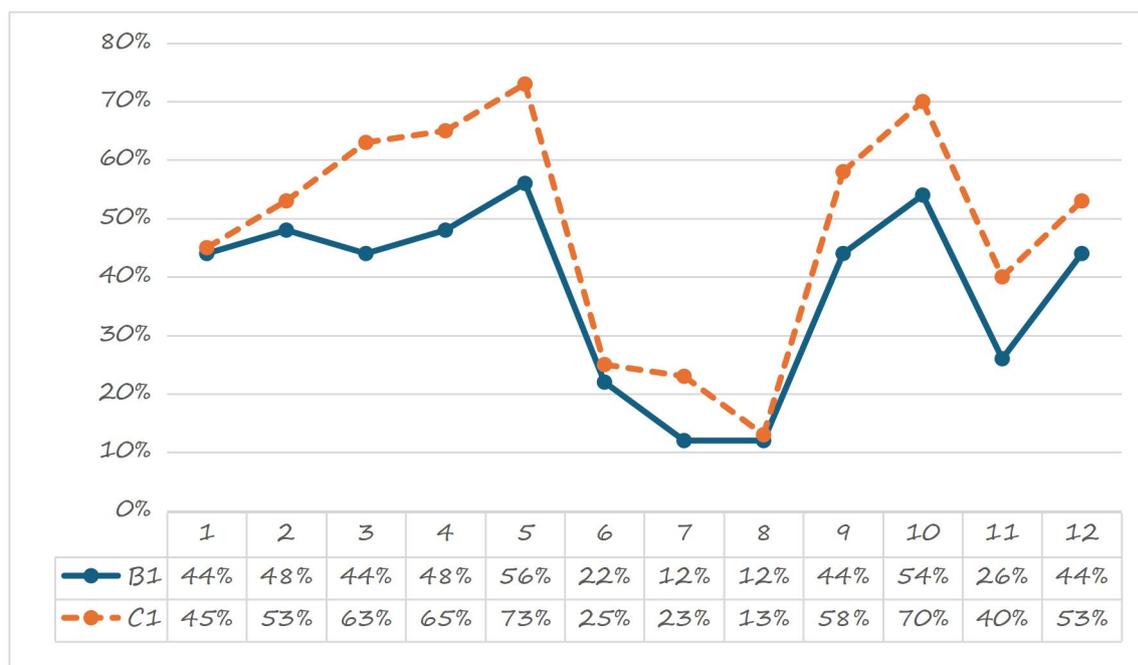


Figura 4.6. Taxas de compreensão de dois grupos de cada pergunta do questionário 3

Tal discrepância pode estar relacionada com o número de participantes, visto que o grupo C1 conta apenas com 40 alunos. Alternativamente, é possível que o grupo C1 tenha encontrado maiores dificuldades em compreender atos diretivos no contexto cotidiano, uma vez que esses atos podem apresentar nuances contextuais e culturais que não estão tão presentes em contextos mais literários ou acadêmicos.

De acordo com as estatísticas apresentadas na Figura 4.6., os alunos demonstraram dificuldades em compreender o ato e identificar a sua tipologia nas perguntas 6, 7 e 8. No entanto, em alguns casos, como nas perguntas 1, 6 e 8, as taxas de compreensão quase não revelaram nenhuma evolução. Na maioria das questões – perguntas 2, 3, 4, 9, 11 e 12 –, os alunos apresentaram uma taxa de compreensão razoável. Em particular, nas perguntas 5 e 10, observou-se uma maior taxa de compreensão.

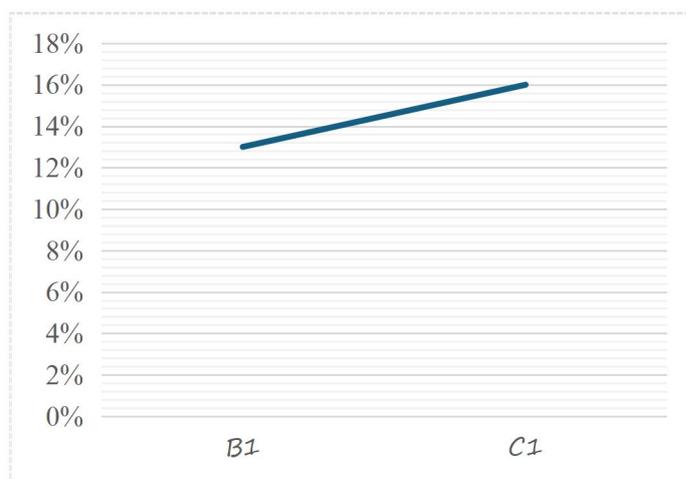


Figura 4.7. Desvio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 1

Em termos estatísticos, a média do desvio absoluto do grupo B1 é de 13%, enquanto a do grupo C1 é de 16%. Este resultado indica que, em média, as taxas de compreensão das perguntas no grupo B1 estão a 13% de distância dos valores médios das taxas de compreensão desse grupo. Para o grupo C1, as taxas de compreensão estão, em média, a 16% de distância da média das taxas de compreensão.

Em termos práticos, isto implica que a variabilidade nas taxas de compreensão é menor no grupo B1 do que no grupo C1. Ou seja, os alunos de B1 tendem a ter um desempenho mais uniforme nas diferentes questões em comparação com os alunos de C1. A maior média do desvio absoluto no grupo C1 indica uma maior dispersão nas taxas de compreensão, sugerindo que a compreensão de atos diretivos por estes alunos varia mais significativamente entre as perguntas.

Por outras palavras, no grupo C1, em certas perguntas, alguns participantes demonstram uma melhor compreensão do que outros, ou, em determinadas perguntas, todos os participantes enfrentam grandes dificuldades em compreender os atos ou, pelo contrário, não têm nenhuma dificuldade em compreendê-los. Esta maior variabilidade no grupo C1 pode indicar que, enquanto alguns alunos têm uma compreensão muito sólida de determinados contextos e tipos de atos diretivos, outros ainda apresentam lacunas significativas. Tal facto sugere a necessidade de investigações mais profundas ou focadas, para tratar essas discrepâncias na compreensão dentro do grupo C1.

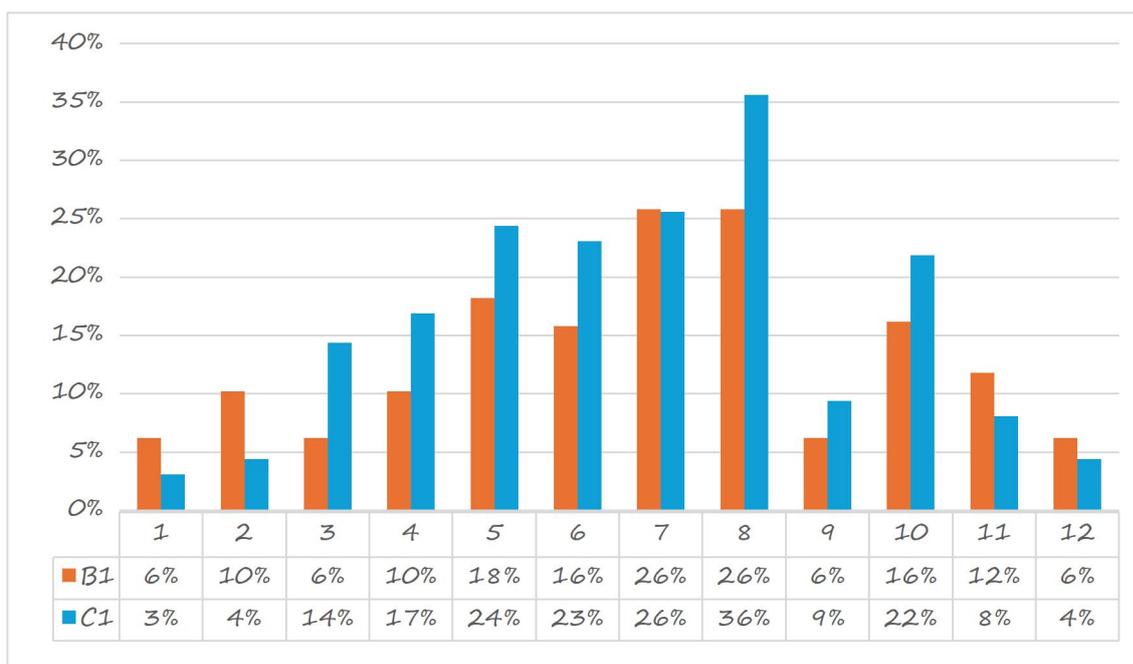


Figura 4.8. Desvio absoluto das taxas de compreensão do Questionário 3

Dediquemos atenção aos valores que excedem 20% para cada grupo. No grupo B1, isso ocorre nas perguntas 7 e 8, enquanto no grupo C1, são as perguntas 5, 6, 7, 8 e 10. Combinando as estatísticas das taxas de compreensão apresentadas na Figura 4.8., constata-se que, segundo a média do grupo B1, as maiores dificuldades residem nas perguntas 7 e 8. Por outro lado, de acordo com a média do grupo C1, as dificuldades encontram-se nas perguntas 6, 7 e 8. Análises qualitativas subsequentes poderão fornecer indícios para identificar os fatores que interferem na compreensão.

É notável que as perguntas 7 e 8 apresentam desvios superiores a, ou quase a, 20% para ambos os grupos. Quando combinados com as taxas de compreensão, isto sugere que esses atos são de difícil compreensão para os alunos de ambos os níveis. Relativamente à pergunta 8, observa-se que há dificuldade para o grupo B1, enquanto o grupo C1 demonstra uma compreensão relativamente boa.

Estas análises qualitativas subsequentes são essenciais para identificar os fatores que interferem na compreensão desses atos diretivos. A discrepância nas dificuldades enfrentadas pelos dois grupos indica a necessidade de uma abordagem diferenciada para tratar esses problemas específicos.

4.3.2 Questionário 3 – descrições resumidas

É curioso notar que os alunos de nível C1 apresentam uma média da taxa de compreensão inferior no Questionário 3, enquanto os alunos de nível B1 mantêm esse valor em cerca de 38%. Este dado sugere que os alunos de B1 possuem uma compreensão insuficiente dos atos diretivos, o que pode ser atribuído a diversas razões, como a competência linguística limitada ou a falta de conhecimento sobre alguns contextos específicos.

Contudo, mesmo com taxas de compreensão consideradas razoáveis, os alunos de C1 demonstraram uma maior propensão a compreender de forma errônea. Ou seja, esses alunos, embora por vezes consigam entender o ato e o conteúdo proposicional, acabam por interpretar erroneamente a força ilocutória. Este fenômeno é particularmente relevante, pois indica que o nível avançado de competência linguística não garante necessariamente uma interpretação correta dos atos diretivos em contextos específicos.

Isso merece uma investigação mais aprofundada no capítulo seguinte. Pretendemos explorar as possíveis causas subjacentes a estas dificuldades de compreensão entre os alunos de C1, examinando fatores como a influência de contextos, culturas e a complexidade lexicogramatical das frases utilizadas.

O objetivo também é identificar estratégias pedagógicas eficazes que possam ajudar os alunos chineses de PLE a melhorar a sua compreensão dos atos diretivos, particularmente ordem, promovendo uma interpretação mais precisa e contextualmente adequada.

Síntese

Neste capítulo, procedeu-se à apresentação das análises dos três questionários administrados aos estudantes.

Ao analisar os dados, recorreremos a diferentes metodologias. Para os três questionários, analisámos as taxas de compreensão, incluindo a taxa média, os desvios médios absolutos e os desvios absolutos. Nos Questionários 1 e 3, investigámos a relação entre atos em tempos distintos e a taxa de compreensão, enquanto, no Questionário 2, utilizando uma escala de posicionamento, realizámos análises de correlação. Estas abordagens analíticas

contribuíram significativamente para a obtenção de resultados úteis.

Os dados revelam que os alunos de nível B1 registaram uma taxa de compreensão na ordem dos 38%, enquanto os alunos de nível C1 alcançaram aproximadamente 50%.

De uma forma geral, com taxas superiores a 50%, os alunos de nível C1 demonstram uma melhor capacidade de compreensão, ao passo que os alunos de nível B1 tendem a evidenciar uma taxa inferior, abaixo dos 40%, revelando uma menor probabilidade de compreensão precisa.

Estes resultados evidenciam a complexidade inerente à compreensão dos atos diretivos, sublinhando a necessidade de análises qualitativas que considerem não só a competência linguística, mas também outros fatores determinantes. Torna-se, assim, patente que, para aperfeiçoar a compreensão dos atos diretivos por parte dos alunos chineses, é imprescindível desenvolver uma análise aprofundada no capítulo subsequente.

Capítulo 5. ANÁLISES QUALITATIVAS E LEITURA DOS DADOS

No presente capítulo, procederemos à análise qualitativa e à descrição específica dos dados obtidos. Esta análise visa fornecer uma compreensão aprofundada das respostas aos questionários 1, 2 e 3, destacando as variações nas taxas de compreensão e identificando os fatores que podem influenciar essa variação.

Os questionários apresentaram variações significativas nas taxas de compreensão das perguntas. Algumas perguntas registraram uma taxa de compreensão menor, enquanto outras alcançaram uma taxa razoável, e algumas obtiveram uma taxa muito alta de compreensão. Para entender melhor essas discrepâncias, é essencial analisar os contextos específicos em que as perguntas foram formuladas e respondidas.

As taxas de compreensão revelam pistas valiosas para identificar as dificuldades encontradas pelos alunos e, conseqüentemente, os fatores lexicogramaticais, contextuais e culturais que interferem na compreensão.

É essencial tentarmos analisar porque, em alguns casos, não se observa uma evolução na compreensão entre os alunos de níveis B1 e C1. Curiosamente, houve até um recuo na taxa de compreensão em certos casos.

5.1. Questionário 1 - análises qualitativas e leitura dos dados

Em termos das perguntas com as melhores taxas de compreensão, começemos por considerar as perguntas 5, 6 e 9, bem como os seus dados específicos.

Contexto 5

No romance *O Alquimista*, de Paulo Coelho, na p. 18 (Edição especial do site www.paulocoelho.com.br), descreve-se um dia, em que a personagem Santiago, rapaz e pastor andaluz, encontrou um velho rei. O rei começou a deixar o rapaz crer em vender suas ovelhas para viajar para o Egito e procurar uma Lenda Pessoal, e disse-lhe

— E a interpretação é esta: you must go to the Pyramids of Egypt. Nunca ouvi falar delas, mas se foi uma criança que lhe mostrou, é porque existem. Lá você encontrará um tesouro que lhe fará rico.

Frases 5: ...você deve ir até as Pirâmides do Egito.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	20%	10%
B. Sugestão	64%*	82%*
C. Pedido	10%	6%
D. Ameaça	4%	0%
E. Desejo	2%	2%

Quadro 5.1. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 5

O Quadro 5.1. acima apresenta as percentagens de aceitação da frase “você deve ir até as Pirâmides do Egito” entre os grupos de inquiridos B1 e C1. A análise revela que a interpretação predominante entre os inquiridos é a de que a frase configura uma sugestão, conforme indicado pelas percentagens mais elevadas, assinaladas com asterisco, que correspondem às taxas de compreensão correta.

Especificamente, no grupo B1, 64% dos inquiridos consideraram a frase como uma sugestão, enquanto no grupo C1, esta compreensão foi ainda mais expressiva, alcançando 82%. Este resultado sugere que a maioria dos participantes percebe a orientação do velho rei como uma sugestão ou conselho, em vez de uma imposição direta.

Menos significativas foram as percepções da frase como uma ordem, com 20% no grupo B1 e apenas 10% no grupo C1. É provável que a relação entre os interlocutores, rei e menino, leve alguns alunos do grupo B1 a considerar a existência de uma hierarquia social, interpretando assim a frase como uma ordem. Entretanto, interpretações como pedido, ameaça ou desejo foram marginalmente representadas, destacando-se os percentuais particularmente baixos para ameaça e desejo.

Contexto 6

No romance *O Alquimista*, de Paulo Coelho, na p. 113 (Edição especial do site www.paulocoelho.com.br), descreve-se um dia num deserto, com a personagem Santiago, rapaz estrangeiro numa terra estrangeira. Santiago encontrou um cavaleiro num deserto e trocou as conversas. O cavaleiro sabia que o rapaz estava a buscar uma lenda pessoal e, portanto, começou a falar das coisas que pouca gente conhecia,

— É preciso não relaxar nunca, mesmo tendo chegado tão longe. – continuou ele. – É preciso amar o deserto, mas jamais confiar inteiramente nele. Porque o deserto é uma prova para todos os homens: testa cada passo, e mata quem se distrai.

Frase 6: É preciso não relaxar nunca, mesmo tendo chegado tão longe.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	0%	4%
B. Sugestão	60%*	80%*
C. Pedido	20%	8%
D. Ameaça	10%	0%
E. Desejo	10%	8%

Quadro 5.2. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 6

Os dados presentes no Quadro 5.2. revelam uma tendência clara entre os participantes de ambos os grupos para interpretar a frase predominantemente como uma sugestão, com 60% no grupo B1 e 80% no grupo C1. É de notar que a interpretação da frase como um pedido obteve 20% no grupo B1 e 8% no grupo C1. As perceções da frase como uma ordem e outras escolhas foram praticamente inexistentes, especialmente no grupo B1 com 0%, enquanto o grupo C1 registou 4%.

Curiosamente, os alunos do grupo B1 não compreenderam a frase como uma ordem, apesar de se tratar de uma conversa entre um menino e um cavaleiro, que normalmente pertence a uma classe alta, especialmente em tempos antigos e medievais. No entanto, interpretaram-na como um pedido. Uma possível explicação para isso pode ser que o uso de impessoalidade e o conteúdo da conversa sugerem uma interação entre indivíduos próximos, parecendo mais uma conversa informal do que uma ordem formal.

Contexto 9

No romance *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado, na p. 64 (Lelivros), descreve-se um dia num bar, em que a personagem Mundinho, investidor, que tinha muito dinheiro e relações com as autoridades locais, precisou de encontrar um homem, Zeca Lima, e disse à personagem Nacib, dono do bar,

— Isso vamos saber logo... - dirigia-se a Nacib. - Nacib, faça-me um favor: mande um rapaz chamar Zeca Lima, quero falar com ele. Com pressa, que venha logo.

Frase 9: Nacib, faça-me um favor: mande um rapaz chamar Zeca Lima...	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	14%	8%
B. Sugestão	14%	2%
C. Pedido	56%*	86%*
D. Ameaça	2%	2%
E. Desejo	14%	2%

Quadro 5.3. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 9

Com respeito ao Quadro 5.3., a análise dos dados evidencia uma interpretação predominante da frase como um pedido. No grupo B1, 56% dos inquiridos reconheceram a frase como tal, enquanto no grupo C1 esta interpretação foi ainda mais acentuada, alcançando 86%.

Menos significativas foram as interpretações da frase como uma ordem, que registou 14% no grupo B1 e 8% no grupo C1. A sugestão foi igualmente pouco representada, com 14% no grupo B1 e apenas 2% no grupo C1. As percepções da frase como uma ameaça foram marginalmente insignificantes, com 2% em ambos os grupos.

Sublinha-se que a maioria dos inquiridos compreende a solicitação de Mundinho a Nacib como um pedido, destacando um tom de cortesia e urgência. Esta predominância pode refletir a relação de respeito e influência de Mundinho sobre Nacib, onde o pedido é percebido como uma ação a ser prontamente atendida devido ao status social de Mundinho e à natureza do favor solicitado. Especialmente, Nacib, dono do bar, está à espera de um possível investimento por parte de Mundinho.

Os textos em questão pertencem à literatura contemporânea, inseridos em contextos culturais e literários reconhecíveis pelos alunos. Uma linguagem acessível e direta para descrever as personagens, contextualizando suas intenções e emoções, facilita a compreensão dos atos diretivos pelos alunos sujeitos da pesquisa. É notável que ambos os grupos alcançaram uma taxa de compreensão significativamente superior à média, demonstrando um entendimento sólido de expressões como o verbo modal “dever”, a impessoalidade em “é preciso” e expressões imperativas como “faça-me um favor”, quando utilizadas para sugerir ou solicitar algo, levando em conta as relações entre os interlocutores. Tais atos diretivos são geralmente acessíveis para alunos de nível B1. Além disso, observou-se uma evolução clara entre os dois grupos, com um aumento de quase 20%.

Em relação às perguntas 1, 4, 7 e 13, ambos os grupos demonstram dificuldades na compreensão dos atos diretivos apresentados. É importante destacar que houve melhorias

significativas nas taxas de compreensão para a pergunta 1 (aumento de 28%) e a pergunta 13 (aumento de 26%).

Contexto 1

No romance *O Amanuense* Belmiro, de *Ciro dos Anjos*, na p. 113 (Livros do Brasil, Lisboa, s.d. 1ª. ed.:1937), descreve-se um dia na Polícia Central, em que um homem e uma mulher foram visitar um amigo que era prisioneiro. A visita foi recusada, porque naquele momento era impossível visitar prisioneiros. Ao saírem, um polícia disse ao homem:

— Quanto ao senhor, desejo que volte aqui. Leve a moça a casa e apareça-me dentro de uma hora. Não o conheço, mas, para evitar dúvidas, aviso-o de que nada lhe adiantará fugir, pois teremos meio de encontrá-lo.

Frase 1: Quanto ao senhor, desejo que volte aqui.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	10%*	38%*
B. Sugestão	18%	12%
C. Pedido	14%	8%
D. Ameaça	16%	12%
E. Desejo	42%	30%

Quadro 5.4. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1

Com consta do Quadro 5.4., a interpretação do ato nos dois grupos de inquiridos foi predominantemente como um desejo. No grupo B1, 42% dos participantes identificaram corretamente a frase como um desejo, enquanto no grupo C1, esse número foi de 30%. Eles consideram que o verbo “desejar” indica o ato diretivo de desejo. No grupo C1, houve uma significativa compreensão da frase como uma ordem, com 38% dos participantes nesse grupo fazendo essa escolha, enquanto para o grupo B1 foi apenas 10%. Essa interpretação pode ser explicada pelo facto de os alunos tenderem a compreender atos diretivos com base no léxico central, neste caso, o verbo performativo “desejar”, enquanto negligenciam o contexto da conversa entre uma autoridade e um indivíduo suspeito, o que é errôneo.

Contexto 13

No romance *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de *Luis Sepúlveda*, na p. 19 (Porto Editora), descreve-se um dia em casa com a personagem *Zorbas*, gato recém-nascido que já abandonou o cesto que lhe servia de morada. Os irmãozinhos dele não quiseram sair e estavam a beber o leite da mãe. Miou *Zorbas* aos irmãozinhos,

- Já basta de chupar na nossa pobre mãe! Não veem como ela ficou fraca? Comam peixe, que é o alimento dos gatos de porto.

Frase 13: Já basta de chupar na nossa pobre	Taxas de aceitação pelos inquiridos
--	-------------------------------------

mãe!	B1	C1
A. Ordem	12%*	38%*
B. Sugestão	8%	16%
C. Pedido	34%	14%
D. Ameaça	30%	16%
E. Desejo	16%	16%

Quadro 5.5. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 13

É interessante notar que a interpretação da frase pelos dois grupos de inquiridos variou predominantemente entre diferentes forças ilocutórias: para B1, a frase foi vista como um pedido, enquanto para C1, foi considerada uma ordem. No grupo B1, 12% dos participantes identificaram corretamente a frase como uma ordem, enquanto no grupo C1, essa percentagem foi de 38%. No grupo B1, houve uma interpretação significativa da frase como um pedido, com 34% dos participantes a fazerem essa escolha. Para o grupo C1, essa interpretação foi menos frequente, com apenas 14% dos participantes a optarem por essa interpretação.

Verifica-se que as interpretações como ameaça, sugestão e desejo também foram escolhidas por diferentes participantes. No caso do grupo B1, a proporção de interpretações como ameaça foi a mais baixa, com 30%, em comparação com as escolhas de ordem e pedido. Isto indica que, em certa medida, os alunos de B1 tiveram dificuldade em identificar se o ato era um pedido ou uma ameaça. Sabendo que a relação entre as personagens é de sangue, sendo eles irmãozinhos, interpretaram a frase como um pedido. No entanto, o uso do exclamativo e a expressão “já basta” pareceram implicar uma força maior, sugerindo uma ameaça. A variação nas interpretações pode dever-se à percepção dos alunos sobre a figura de Zorbas, o irmão mais velho, e se ele representa ou não uma figura de autoridade implícita para os irmãos mais novos.

No entanto, atentemo-nos às perguntas 4 e 7, nas quais quase não se verifica evolução na compreensão.

Contexto 4

No romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, na p. 369 (Biblioteca Digital Coleção CLÁSSICOS DA LITERATURA PORTUGUESA, Porto Editora), descreve-se um dia num lugar secreto, em que a personagem Carlos de Maia e a condessa de Gouvarinho estão a conversar. Os dois amam-se e, por isso, a condessa tinha traído o conde, marido dela. Mas ambos sabiam que tudo era um absurdo. Naquele dia, Carlos decidiu acabar a relação. Ao conversarem, ela insultou-o; Carlos, furioso, bateu no vidro e magoou-a acidentalmente. Ela disse-lhe,

— É melhor que saia! — dizia ela sufocada. — Tenho horror de me achar aqui, ao seu lado! Tenho horror! Cocheiro! Cocheiro!

Frase 4: É melhor que saia!	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	24%	32%
B. Sugestão	26%*	30%*
C. Pedido	20%	12%
D. Ameaça	18%	14%
E. Desejo	12%	12%

Quadro 5.6. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 4

A interpretação da frase pelos dois grupos de inquiridos foi predominantemente como uma ordem ou uma sugestão. No grupo B1, 26% dos participantes identificaram corretamente a frase como uma sugestão, enquanto no grupo C1, essa percentagem foi de 30%. No grupo C1, houve uma interpretação significativa da frase como uma ordem, com 32% dos participantes a fazerem essa escolha, enquanto no grupo B1, essa interpretação foi menos comum, com 24%. As interpretações como pedido, ameaça e desejo também foram escolhidas por diferentes participantes, mas em menor proporção comparativamente à sugestão e à ordem.

Os participantes demonstraram uma tendência em compreender o ato incorretamente como uma ordem, talvez devido à intensidade emocional da cena descrita no romance. Considerando que uma condessa se dirige a Carlos de Maia, poderia ser percebida uma relação de superioridade. Contudo, aqueles que interpretaram o ato corretamente como uma sugestão devem ter notado a complexidade do contexto e das relações interpessoais, dado que os dois são amantes em conflito.

Contexto 7

No romance *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, na p. 4 (Editorial Caminho), descreve-se uma noite num autocarro abandonado, em que a personagem Muidinga, miúdo, tinha medo de escuridão; a personagem Tuair, velho, que o resgatou e ensinava a conhecer o mundo. Eles dois estavam a fugir dos conflitos da guerra (Guerra Civil em Moçambique) e encontraram este lugar, autocarro abandonado, que serviu de abrigo. O velho Tuair passou um braço sobre os ombros trementes do miúdo e disse-lhe,

— Então vai acender uma fogueira lá fora.

Frase 7: Então vai acender uma fogueira lá fora.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	24%*	30%*
B. Sugestão	38%	18%
C. Pedido	14%	34%
D. Ameaça	10%	4%

E. Desejo	14%	14%
-----------	-----	-----

Quadro 5.7. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 7

A variação nas interpretações pode refletir confusões dos grupos B1 e C1 na compreensão. O grupo C1 mostrou uma tendência maior em interpretar a frase como uma ordem, o que é correto, possivelmente devido à autoridade e à assertividade implícitas na orientação de Tuahir para acender a fogueira, e ainda como um pedido, o que é incorreto. Por outro lado, o grupo B1 teve uma compreensão mais diversificada, com uma proporção significativa a interpretar a frase como uma sugestão (38%), pois consideram que o miúdo, com medo da escuridão, acenderia o fogo para seu próprio bem-estar, e apenas 24% compreenderam o ato como ordem.

Estes resultados encontram uma possível explicação na relação interpessoal do contexto: a interação entre um menino e um velho. É difícil determinar se há uma clara superioridade ou inferioridade; no entanto, considerando a diferença de idades, pode-se argumentar que o velho tem uma posição de autoridade superior.

Curiosamente, para as perguntas 11 e 12 não se mostram evoluções, mas recuos na compreensão.

Contexto 11

No romance *Amor e Perdição*, de Camillo Castello Branco, na p. 189 (5ª., Editora Livraria Moré), descreve-se um dia num navio, em que os exilados embarcaram. A personagem Simão, e Mariana que o amava, eram membros de exilados. Pobre Simão sofreu da febre e Mariana cuidou dele. Mas, enfim, ele faleceu. Ao despedir-se, Mariana estava a curvar-se sobre o cadáver e dar-lhe o primeiro beijo. Ficou em silêncio e passaram algumas horas. O comandante do navio entrou e disse à Mariana,

– Agora é tempo de dar sepultura ao nosso venturoso amigo... É ventura morrer quando se vem a este mundo com tal estrela. Passe a senhora Mariana ali para a câmara, que vai ser levado daqui o defunto.

Frase 11: Agora é tempo de dar sepultura ao nosso venturoso amigo...	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	12%	20%
B. Sugestão	54%*	52%*
C. Pedido	14%	14%
D. Ameaça	10%	2%
E. Desejo	10%	12%

Quadro 5.8. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 11

De acordo com o Quadro 5.8., o grupo B1 mostrou uma tendência um pouco maior em interpretar a frase como uma sugestão (54%), enquanto o grupo C1 teve uma compreensão

equilibrada (52%). No entanto, notamos que 20% dos inquiridos no grupo C1 optaram pela escolha de ordem, possivelmente refletindo a interpretação da autoridade do comandante na situação de um navio. Este grupo de alunos pode ter abandonado a escolha de ameaça em favor da escolha de ordem, demonstrando uma evolução na compreensão da intenção ilocutória. No entanto, a questão que se coloca aqui é se o comandante usa uma força ilocutória de ordem ou de sugestão. De acordo com o contexto, o comandante toma uma posição de amigo de Simão e Mariana.

Para a pergunta 12, os recuos na compreensão são evidentes.

Contexto 12

No romance História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar, de Luis Sepúlveda, na p. 20 (Porto Editora), descreve-se um dia antes de a personagem Zorbas, gatinho, abandonar o cesto; sua mãe miou-lhe muito a sério,

– Tu és ágil e vivaço, e ainda bem, mas tens de ter cuidado com o que fazes e não sair do cesto. Amanhã ou depois vêm os humanos e decidem sobre o teu destino e sobre o dos teus irmãos. De certeza que lhes vão dar nomes simpáticos e terão comidinha garantida...

Frase 12: tens de ter cuidado com o que fazes e não sair do cesto.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	44%*	32%*
B. Sugestão	30%	52%
C. Pedido	16%	4%
D. Ameaça	4%	10%
E. Desejo	6%	2%

Quadro 5.9. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 12

No grupo B1, a interpretação correta da frase foi predominantemente como uma ordem (44%), enquanto no grupo C1 foi predominantemente como uma sugestão (52%), com apenas 32% a interpretarem-na como uma ordem. As interpretações como pedido, ameaça e desejo foram menos significativas.

O grupo B1 mostrou uma tendência maior em interpretar corretamente a frase como uma ordem, enquanto o grupo C1 teve uma compreensão mais forte da frase como uma sugestão. Este desfasamento pode ser influenciado pelo contexto da conversa entre a mãe de Zorbas e o próprio Zorbas, onde os alunos do grupo C1 podem achar que conselhos e direções são frequentemente dados de forma sugestiva e não imperativa.

Por fim, veremos um caso específico, pergunta 2.

Contexto 2

No romance Os Pobres, de Raul Brandão, na p. 249 (6ª. ed., Aillaud e

Bertrand, Paris-Lisboa, 1925) descreve-se um assédio moral, uma situação humilhante, em que umas prostitutas assediavam uma menina, porque a odiavam; enquanto, a menina as olhava silenciosa. A prostituta disse à menina,

— Ah, tu não falas? Olhas para mim com cara de escárnio? Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste? Aí, não falas? Toma!

Frase 2: Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste?	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	38%	38%
B. Sugestão	6%	4%
C. Pedido	24%	6%
D. Ameaça	32%*	52%*
E. Desejo	0%	0%

Quadro 5.10. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 2

Apesar das taxas aceitáveis em comparação com os valores médios, os dados revelam que uma parcela significativa dos alunos tende a interpretar o ato como uma ordem em vez de uma ameaça. Para discernir se se trata de uma ordem ou de uma ameaça, é fundamental considerar se há consequências severas imediatas caso as intenções do locutor não sejam cumpridas pelo ouvinte. No caso de bullying, em que algumas prostitutas estão a assediar uma menina, o contexto sugere que, independentemente de a menina lhes obedecer ou não, não se menciona explicitamente uma situação em que, ao agir de maneira rebelde (continuando a olhá-las), a menina receba mais castigos físicos. Portanto, é difícil afirmar com certeza que se trata de uma ameaça.

Os dados mostram que tanto o grupo B1 quanto o grupo C1 tiveram a mesma taxa de aceitação da frase como uma ordem (38%), enquanto o grupo C1 apresentou uma taxa mais elevada de compreensão da frase como uma ameaça (52%). Este resultado indica uma interpretação mais sofisticada por parte do grupo C1, que conseguiu captar a intensidade e a implicação de ameaça na fala da prostituta.

Os grupos B1 e C1 demonstraram uma dificuldade em distinguir entre ordem e ameaça, com uma proporção significativa no grupo B1 a interpretar a frase como um pedido (24%), o que é peculiar. Este desvio pode ser influenciado pela dificuldade em reconhecer as nuances de poder e intimidação presentes na situação descrita.

5.1.1 Questionário 1 – descrições resumidas

Em atos contextualizados com relação interpessoal, onde é fácil discernir a existência

de uma relação de poder, implícita pela superioridade ou inferioridade, como nas perguntas 3 (taxas de compreensão, B1: 52%, C1: 64%), 5 (B1: 64%, C1: 82%), 6 (B1: 60%, C1: 80%), 8 (B1: 40%, C1: 82%) e 9 (B1: 56%, C1: 86%), especialmente com a simplicidade ao nível lexicogramatical, os alunos alcançaram uma taxa de compreensão superior a 80%, o que é, de facto, um valor bastante elevado.

No entanto, no caso da complexidade lexicogramatical, como na pergunta 10, “Não convém que estejas perto desta porta”, dita por um senhor a um criado, a taxa de compreensão é razoavelmente aceitável, B1: 26%, C1: 46%, embora ligeiramente inferior aos valores médios. A forma negativa da expressão “convém que” provavelmente desencadeou algumas dificuldades de compreensão.

No caso do léxico central, como na pergunta 1 (B1: 10%, C1:38%), “Quanto ao senhor, desejo que volte aqui”, dito por um polícia a um homem suspeito, os alunos tendem a compreender como uma força ilocutória de desejabilidade em vez de uma ordem, mesmo tratando-se claramente de uma conversa entre uma autoridade e um indivíduo no contexto de uma detenção.

Quanto às complexidades de interpessoalidade, como nas perguntas 4 (B1: 26%, C1: 30%), 7 (B1: 24%, C1: 30%), 11 (B1: 54%, C1: 52%), 12 (B1: 44%, C1: 32%) e 13 (B1: 12%, C1: 38%), é mais difícil de identificar uma relação de poder entre superior e inferior, fator essencial para a compreensão de uma ordem.

A complexidade reside nas dinâmicas subtis e ambíguas dessas relações. Por exemplo, na pergunta 4, que envolve amantes, sendo uma delas uma condessa, a intimidade da relação e a percepção de autoridade são facilmente confundidas. Na pergunta 11, a amizade entre um comandante do navio e outras personagens pode confundir os alunos sobre quem detém efetivamente o poder. Da outra forma, em situações que envolvem uma diferença de idade, como na pergunta 7, que aborda a relação entre tio e menino, na pergunta 12, que trata de irmãozinhos, e na pergunta 13, que implica uma relação entre mãe e filho recém-nascido, o que temos são contextos que envolvem uma dinâmica de cuidado que pode não ser imediatamente reconhecida como uma estrutura de poder, apresentando relações onde a autoridade pode ser percebida como mais fluida ou informal. Essas nuances dificultam a identificação clara de uma hierarquia, essencial para a correta compreensão de uma ordem.

É igualmente relevante considerar que a compreensão de ordens não se limita apenas à decodificação lexical, mas envolve também a percepção das intenções comunicativas do emissor e a sua adequação ao contexto situacional. Em termos das análises dos dados do Questionário 1, os inquiridos, embora tenham identificado adequadamente as intenções

subjacentes aos atos diretivos, depararam-se com maiores dificuldades perante a complexidade contextual, em comparação com as estruturas lexicogramaticais. Assim, os fatores contextuais exercem uma interferência mais significativa na compreensão das ordens.

Fatores extralinguísticos, nomeadamente os culturais, necessitam ainda de ser investigados com maior profundidade para se compreender até que ponto os alunos podem confundir os conceitos de ordem com outros, tais como pedido, sugestão, ameaça ou desejo. Por exemplo, na pergunta 2, uma parte significativa dos alunos confundiu uma ameaça com uma ordem, já que provavelmente tiveram outras interpretações.

5.2. Questionário 2 – análises qualitativas e leitura dos dados

Os inquiridos encontraram dificuldades em responder às perguntas 1 e 3, demonstraram uma compreensão razoável perante a pergunta 4, e tiveram uma compreensão melhor relativamente às perguntas 2 e 5. Nesta secção, examinaremos as cinco perguntas, combinando os resultados das análises quantitativas para identificar e analisar os fatores que interferem na compreensão.

Situação 2 – Interação mãe-filha

(clip2.mp4)

Transcrição do clip2: Num quarto, a filha está sentada e a mãe está de pé atrás dela, a pentear-lhe o cabelo.

Filha (olha para a frente): Responde-me a uma pergunta, mamã. Se não estivéssemos arruinados, estarias igualmente...

Mãe (para de pentear, deixa o pente na mesa, vai em direção à janela): Carlota, por favor.

- a) A filha ordena à mãe que responda a uma pergunta.
- b) A filha pede à mãe para responder a uma pergunta.
- c) A filha sugere à mãe que responda a uma pergunta.
- d) A filha pretende que a mãe responda a uma pergunta.
- e) A mãe é forçada pela filha a responder a uma pergunta.

Situação 5 - Interação colega-colega

(clip5.mp4)

Transcrição do clip5: Num gabinete de trabalho, o empregado (Sidónio) está sentado (coçando a cabeça com a mão direita) e outro empregado está a conversar com ele.

Sidónio (olha para o homem): Não sei.

Homem (olha para o Sidónio): Não sejas cromo, Sidónio. Vá... Liga-lhe, liga-lhe.

Sidónio (olha para o homem): Pronto, tá bem. Vou ligar.

- a) O homem ordena a Sidónio (seu colega) que faça uma chamada.
- b) O homem pede a Sidónio para fazer uma chamada.
- c) O homem sugere a Sidónio que faça uma chamada.
- d) O homem pretende que Sidónio faça uma chamada.
- e) Sidónio é forçado pelo homem a fazer uma chamada.

Para compreender os fatores que facilitam a compreensão, é suficiente analisar as situações 2 e 5. Ambas as interações ocorrem em cenários quotidianos, onde as ações são realizadas de maneira mais coloquial e direta. Curiosamente, ambas utilizam o modo imperativo, que pode, mas não necessariamente, expressar uma ordem. Na situação 2, trata-se de um pedido, enquanto na situação 5, trata-se de uma sugestão. A capacidade dos alunos em compreender esses atos indica que eles dominam adequadamente as circunstâncias em que o imperativo pode ser usado para transmitir uma ordem ou outra força ilocutória.

Referente à situação 4, trata-se de uma interação entre uma mulher que parece ocupar uma posição de autoridade e um homem subordinado.

Situação 4 - Interação diretora-homem

(clip4.mp4)

Transcrição do clip4: Numa sala, a mulher está sentada e o homem está de pé.

Diretora (olha para o homem): Mude o sítio onde costuma se encontrar com os homens e esteja atento a tudo, até à sua própria sombra, e principalmente que o meu nome não seja sequer pensado. Caso contrário, garanto que não vai gostar das consequências.

Homem (olha para a diretora): Esteja descansada.

- a) A diretora ordena ao homem que fique atento.
- b) A diretora pede ao homem para ficar atento.
- c) A diretora sugere ao homem que fique atento.
- d) A diretora pretende que o homem fique atento.
- e) O homem é forçado pela diretora a ficar atento.

De facto, eles estão a conspirar. Para tal, ela ordena que ele esteja mais atento. Esse ato encontrou uma compreensão razoável por parte de dois grupos (B1:32%, C1:52%). Essa análise explica que os alunos podem enfrentar maiores dificuldades em compreender ordens, especialmente em contextos complexos, como identificar a existência de uma relação de poder entre os interlocutores. Essa dificuldade pode ser atribuída tanto à falta de

familiaridade com o contexto quanto à complexidade lexicogramatical. Por exemplo, na situação 4, a diretora proferiu uma frase longa e repleta de nuances, o que pode ter dificultado a compreensão plena por parte dos alunos.

É interessante notar a semelhança entre a pergunta 10 do questionário 1 e a pergunta 4 do questionário 2.

Contexto 10

No romance *Amor e Perdição*, de Camillo Castello Branco, na p. 55 (5ª., Editora Livraria Moré), descreve-se uma noite num local pouco frequentado, onde se abria a porta de um quintal. Estão três homens, um senhor e seus dois criados; os três estavam a planear uma conspiração, um homicídio. O senhor disse a um dos dois criados:

– Não convém que estejas perto desta porta. Se o homem aparecesse aqui morto, as suspeitas caíam logo sobre mim ou meu tio. Afastem-se vocês um do outro, e tenham o ouvido aplicado ao tropel do cavalo. Depois apressem o passo até o encontrarem, de modo que os tiros sejam dados longe daqui.

O contexto apresentado do romance *Amor e Perdição* de Camilo Castelo Branco ilustra uma situação de conspiração em um ambiente histórico. A ordem proferida pelo senhor aos seus criados, com instruções detalhadas sobre como proceder para evitar suspeitas, reflete a complexidade lexicogramatical e o desafio na compreensão dessa ordem específica. Os dados indicam que a taxa de compreensão é razoável, com 26% dos alunos no nível B1 e 46% no nível C1 conseguindo compreender o texto. Essas situações envolvem nuances de poder e submissão, o que é, de facto, difícil de compreender para os alunos.

Situação 1 – Interação medico-paciente

(clip1.mp4)

Transcrição do clip1: Num quarto iluminado pelo sol, o médico e o paciente estão sentados em lados opostos da mesa, face-a-face.

Médico (lê uns papéis na mesa e tem uma caneta na mão direita):
Prosseguimos a secção anterior? É importante falar um pouco mais da relação com os seus pais.

Paciente: Não sinto nada. Matei-os a todos, no coração, no pensamento e na memória.

- a) O médico ordena ao doente que fale da relação com os seus pais.
- b) O médico pede ao doente para falar da relação com os seus pais.
- c) O médico sugere ao doente que fale da relação com os seus pais.
- d) O médico pretende que o doente fale da relação com os seus pais.
- e) O doente é forçado pelo médico a falar da relação com os seus pais.

Situação 3 - Interação diretora-empregada

(clip3.mp4)

Transcrição do clip3: Num gabinete de trabalho, a Álice está a usar o computador, fazendo registos no papel com uma caneta, quando a diretora abre a porta.

Diretora (olha para a Álice): Álice ... Preciso que venhas comigo a uma reunião dos nossos fornecedores em Azeitão. Tens disponibilidade?

Álice (olha para a diretora e pousa as coisas na mão): Tenho. Não tenho assuntos pendentes aqui.

- a) A diretora ordena a Álice (empregada) que venha a uma reunião com ela.
- b) A diretora pede a Álice para vir a uma reunião com ela.
- c) A diretora sugere a Álice que venha a uma reunião com ela.
- d) A diretora pretende que a Álice que venha a uma reunião com ela.
- e) Álice é forçada pela diretora a vir a uma reunião com ela.

Notamos que há uma distinção interessante entre as respostas dos inquiridos para as perguntas 1 e 3, indicando dificuldades na compreensão correta dos atos diretivos.

Para a pergunta 1, os resultados mostraram que muitos alunos, especialmente nos níveis B1 (62%) e C1 (82%), erroneamente interpretaram uma sugestão como um pedido. Isso sugere que há uma tendência em considerar sugestões como pedidos ou desejos, o que pode refletir uma interpretação menos precisa das nuances linguísticas.

Camic, Rhodes e Yardley (2003) referem que o primeiro passo de um psicanalista numa situação terapêutica é atentar às suas próprias respostas ao paciente, tanto para assegurar que a voz deste não seja distorcida ou submersa pela resposta emocional do terapeuta, como para promover um vínculo empático valioso para a compreensão da experiência subjetiva do outro. Este relacionamento permite ao profissional recriar, na sua própria mente, a vida psíquica do paciente. Dado que o médico trata o paciente com suavidade, é imperativo utilizar uma forma de comunicação atenuada, isto é, sugestões. A ideia é promover um ambiente seguro e acolhedor, onde o paciente se sinta confortável para falar. Portanto, geralmente evitam fazer pedidos explícitos para não pressionar o paciente e para manter o foco na autonomia e no ritmo do próprio paciente (cf. National Health and Family Planning Commission of the People's Republic of China, 2013).

Quanto à pergunta 3, observou-se que uma parte significativa dos alunos, com taxas de aceitação de 58% para B1 e 62% para C1, interpretaram uma ordem como um pedido. Neste caso, mesmo quando expressões como “preciso que” são utilizadas entre uma diretora e uma empregada, a natureza do ato continua sendo uma ordem, embora possa ser atenuada. A interpretação equivocada pode estar relacionada à dificuldade em discernir a sutileza da relação de poder e comunicação entre as partes envolvidas.

É interessante notar que essas dificuldades podem ser explicadas pela percepção da dupla natureza das relações interpessoais em diferentes contextos. Por exemplo, enquanto uma relação é estruturada hierarquicamente (diretora-empregada), outra pode ser mais igualitária (entre amigos), já que se usa o tratamento “tu”. Essa distinção pode influenciar como as ordens e outros atos diretivos são interpretados e respondidos pelos indivíduos, refletindo diferentes expectativas sociais e culturais, como já mostrado nas análises do Questionário 1.

5.2.1 Questionário 2 – descrições resumidas

Em termos estatísticos, os alunos demonstraram um bom entendimento das intenções por trás de cada ato diretivo, embora em algumas situações tenham identificado incorretamente a força ilocutória envolvida. Por exemplo, houve casos em que confundiram pedidos, sugestões e desejos, especialmente quando o contexto não implicava claramente uma relação de poder hierárquico, mas sim uma abordagem atenuada. A complexidade das relações, como vista nas perguntas 4 e 11 do Questionário 1, evidencia que ambos os grupos enfrentaram dificuldades para discernir entre ordens e outras formas de direcionamento verbal.

Em particular, na pergunta 3 do Questionário 2, muitos alunos abandonaram a ideia de uma ordem em favor de interpretar o ato como pedido, sugestão ou desejo, devido à presença de expressões atenuadas, como já mencionado. Esta compreensão errônea frequentemente resultou da interação complexa entre fatores contextuais e lexicogramaticais. Em contrapartida, na pergunta 1 do Questionário 1, onde há claramente um exercício de autoridade, os alunos interpretaram erroneamente a ordem como um desejo, devido à usada formulação “desejo que”.

Alunos com níveis mais avançados podem, em determinadas circunstâncias, confundir ordens com ameaças, especialmente quando o contexto sugere uma relação de superioridade e inferioridade sem indicar consequências imediatas para o não cumprimento do ato. Por exemplo, nas perguntas 2 do Questionário 1 e 4 do Questionário 2, onde os contextos não implicam diretamente consequências imediatas, os alunos demonstraram compreensão razoável, mas idealmente poderiam ter alcançado um nível de compreensão mais profundo.

5.3. Questionário 3 - análises qualitativas e leitura dos dados

Esta secção, dedicada às análises qualitativas, é fundamental, pois, aliada aos dados anteriormente referidos, permite identificar os fatores que interferem na compreensão desses atos diretivos. Vejamos em primeiro lugar as perguntas com melhor compreensão do Questionário 3.

Contexto 5

Numa notícia da RTP, a televisão pública portuguesa (<https://www.rtp.pt/play/p9874/e644859/linha-da-frente>), é dada a seguinte informação:

No abrigo para cães, a dona diz ao seu cachorro, tentando dirigi-lo a sair do canil (casinha de cachorro): Ande, ande aqui!

Frase 5: Ande, ande aqui!	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	56%*	72.5%*
B. Sugestão	12%	10%
C. Pedido	10%	10%
D. Ameaça	4%	7.5%
E. Desejo	18%	0%

Quadro 5.11. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 5

Normalmente, um ato dirigido a animais de estimação é considerado um ato diretivo. No entanto, no grupo B1, há alguns que o consideram como um pedido, ameaça, sugestão ou desejo. Esta dispersão nas respostas do grupo B1 sugere dificuldades em identificar a força ilocutória precisa do ato, possivelmente devido à interferência de fatores lexicogramaticais e contextuais.

Por outro lado, os alunos do grupo C1 demonstraram uma compreensão mais precisa, com 72.5% a identificar corretamente a frase como uma ordem. Isto indica que, à medida que os alunos adquirem maior proficiência, conseguem interpretar atos diretivos de forma mais clara e precisa, especialmente quando a diretriz é explícita, como é o caso da ordem “andar”.

Num cenário comum de compras no Continente, seja para clientes ou não, é frequente encontrar a seguinte instrução: “Retire aqui a sua senha para os balcões de atendimento de frescos e serviços de apoio ao cliente”, como mostrado na Figura 5.1. Esta frase pode ser interpretada de duas maneiras: para os clientes, é percebida como uma ordem, enquanto para os que não são clientes pode ser vista como um pedido.

Contexto 10

Numa máquina da loja do Continente, é dada a seguinte informação: Retire aqui a sua senha.

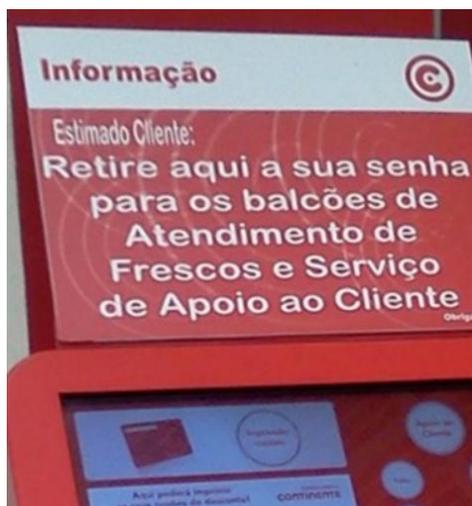


Figura 5.1. Imagem da frase 10 do Questionário 3

Frase 10: Retire aqui a sua senha.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	44%*	47.5%*
B. Sugestão	30%	25%
C. Pedido	10%*	22.5%*
D. Ameaça	6%	5%
E. Desejo	10%	0%

Quadro 5.12. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 10

Analisando as taxas de aceitação, nota-se que tanto o grupo B1 quanto o grupo C1 apresentam uma compreensão equilibrada ao identificarem a frase como uma ordem, com 44% e 47.5%, respetivamente. Este equilíbrio sugere que, independentemente do nível de proficiência, a instrução "Retire aqui a sua senha" é amplamente reconhecida como uma ordem devido à sua formulação imperativa.

Contudo, observa-se uma diferença significativa na interpretação como sugestão. O grupo C1 apresenta uma taxa de 22.5% de aceitação dessa interpretação, em comparação com os 10% do grupo B1. Este dado revela que os alunos de níveis mais avançados, com maior competência em compreensão, tendem a considerar múltiplas interpretações para a mesma frase. Esta capacidade de reconhecer nuances pode ser vantajosa, refletindo uma maior flexibilidade cognitiva, embora também possa levar a interpretações erróneas em certos contextos.

Contexto 6

Numa identificação de terrenos dos lugares de uma freguesia, é dada a seguinte informação: Proteja os seus terrenos!.

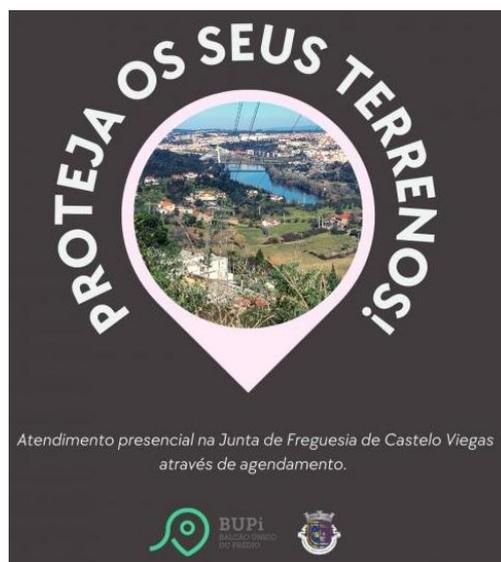


Figura 5.2. Imagem da frase 6 do Questionário 3

Frase 6: Proteja os seus terrenos!	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	22%*	25%*
B. Sugestão	32%	20%
C. Pedido	20%	42.5%
D. Ameaça	6%	0%
E. Desejo	20%	12.5%

Quadro 5.13. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 6

A análise da pergunta 6 revela um cenário onde os alunos, tanto do grupo B1 quanto do grupo C1, demonstram uma compreensão inadequada da frase "Proteja os seus terrenos!" como uma ordem. Os dados mostram que apenas 22% dos alunos do grupo B1 e 25% do grupo C1 a identificaram corretamente como uma ordem. Esta baixa taxa de reconhecimento sugere que ambos os grupos têm dificuldades em interpretar a força ilocutória da frase.

A interpretação errónea é ainda mais evidente na aceitação desta frase como um pedido, especialmente entre os alunos do grupo C1, onde 42.5% interpretaram-na dessa forma, comparado com 20% no grupo B1. Esta tendência pode ser atribuída à falta de compreensão do contexto completo fornecido pelo site do BUPi³⁹, que especifica a

³⁹ BUPi (Balcão Único do Prédio): O BUPi é uma plataforma digital portuguesa que facilita o processo de registo e identificação de propriedades rústicas e urbanas. Esta iniciativa visa promover a segurança jurídica e a gestão sustentável do território, permitindo que os proprietários registem suas propriedades de forma gratuita e simplificada. Através do BUPi, é possível obter informação detalhada sobre a localização, os limites e a titularidade dos imóveis, contribuindo para a modernização e transparência do cadastro predial em Portugal.

exigência de ação para garantir a propriedade.

Os seus direitos de propriedade só ficam garantidos com o registo dos seus terrenos na conservatória do registo predial. A simples inscrição dos seus terrenos nas finanças não é suficiente para garantir a segurança e proteção dos seus direitos de propriedade. (BUPi, 2024)

A simples inscrição dos seus terrenos nas finanças não é suficiente para garantir a segurança e proteção dos seus direitos de propriedade. Portanto, a frase “Proteja os seus terrenos!” serve mais como uma ordem que enfatiza a necessidade de ação para garantir a propriedade.

A análise sugere que a compreensão dos alunos é fortemente influenciada pelos fatores contextuais e lexicogramaticais. A falta de familiaridade com o contexto específico levou os alunos a interpretar a frase como uma sugestão ou um pedido, em vez de uma ordem. Isto indica que a compreensão da força ilocutória de atos diretivos pode ser significativamente afetada pela ausência de um conhecimento sobre contexto particular e pela dependência das pistas lexicogramaticais.

Contexto 7

Num discurso do presidente de Portugal, é dada a seguinte informação: na cerimónia militar comemorativa do Dia de Portugal no Peso da Régua, o presidente discursou aos portugueses:

Mas, pergunto, de que nos serve termos essa influência mundial se, entre portas, sempre tivemos e temos problemas por resolver, mais pobreza do que riqueza, mais desigualdade do que igualdade, mais razões para partir, às vezes, do que para ficar?

Sejamos honestos para connosco mesmos, assim tem sido e continua a ser século após século.

Frase 7: Sejamos honestos para connosco mesmos.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	22%	20%
B. Sugestão	30%	32.5%
C. Pedido	12%*	22.5%*
D. Ameaça	0%	2.5%
E. Desejo	36%	22.5%

Quadro 5.14. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 7 do Questionário 3

A análise da pergunta 7 evidencia a dificuldade dos alunos em identificar o ato diretivo presente na frase “Sejamos honestos para connosco mesmos.” Os dados revelam que as

taxas de aceitação estão equilibradas entre as várias categorias, indicando incerteza na interpretação da força ilocutória da frase. Aparentemente, os alunos têm dificuldades em categorizar o ato diretivo da frase “Sejamos honestos para connosco mesmos.” A variedade de respostas sugere que o contexto de um discurso político e a formulação da frase contribuem para a ambiguidade na interpretação. As taxas de aceitação equilibradas entre as várias categorias refletem a complexidade de identificar a força ilocutória num discurso que apela à introspeção e honestidade, sem impor uma ação específica de forma direta.

Quanto às situações semelhantes, da frase “Não temam, não tenham medo” dita pelo Papa, a análise revela taxas equilibradas de aceitação entre várias categorias, demonstrando a complexidade na interpretação da força ilocutória em contextos de discurso político ou religioso.

Contexto 9

Num discurso do papa, (<https://sicnoticias.pt/especiais/jmj/2023-08-06-Seis-frases-do-Papa-que-marcaram-o-ultimo-dia-da-JMJ-0b74a692>), é dada a seguinte informação: perante milhares de voluntários no Parque Marítimo de Algés, antes de regressar ao Vaticano, o papa discursou aos participantes da Jornada Mundial da Juventude:

Não temam, não tenham medo, todos vós quereis mudar o mundo e quereis mudar pela justiça e pela paz.

Frase 9: Não temam, não tenham medo.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	18%	15%
B. Sugestão	20%*	32.5%*
C. Pedido	24%*	25%*
D. Ameaça	12%	2.5%
E. Desejo	26%	25%

Quadro 5.15. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 9 do Questionário 3

A natureza do discurso do Papa, que pode ser visto tanto como uma sugestão encorajadora quanto como um pedido, contribui ainda para a ambiguidade. A análise qualitativa sublinha um enfoque contextual na compreensão de atos diretivos, especialmente em discursos políticos e religiosos, onde a intenção comunicativa pode ser multifacetada e fortemente determinada por múltiplas variáveis extralinguísticas.

Contexto 8

Num acesso de um prédio, é dada a seguinte informação: Mantenha fechado.



Figura 5.3. Imagem da frase 1 do Questionário 3

Frase 8: Mantenha fechado.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	54%	60%
B. Sugestão	18%	10%
C. Pedido	12%*	12.5%*
D. Ameaça	10%	15%
E. Desejo	6%	2.5%

Quadro 5.16. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 8 do Questionário 3

Na pergunta 8, a maioria dos alunos interpretou a frase “Mantenha fechado” como uma ordem, com 54% dos alunos do grupo B1 e 60% do grupo C1 escolhendo essa opção. Isso indica que os alunos perceberam a frase como uma instrução autoritária, possivelmente devido ao uso do modo imperativo e ao contexto de segurança. O facto de 12% dos alunos do grupo B1 e 12.5% do grupo C1 considerarem a frase como um pedido pode ser explicado pela possibilidade de o ato ser compreendido corretamente, embora isso seja menos provável.

Isso é semelhante a outras situações, como por exemplo, a do contexto 10, referido acima, em que uma grande parte considera que se realiza uma ordem (B1: 44%; C1: 47.5%), que na verdade é certo, já que é uma frase endereçada ao público e se usa o imperativo, “Retire a sua senha”. O mesmo é válido para a situação do contexto 12, por exemplo.

Contexto 12

Numa entrada do hospital CUF, durante a pandemia, é dada a seguinte informação: Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar.

IMPEÇA A PROPAGAÇÃO DO
CORONAVÍRUS (COVID-19)



POR FAVOR, USE
DESINFETANTE PARA AS
MÃOS ANTES DE ENTRAR

Figura 5.4. Imagem da frase 12 do Questionário 3

Frase 12: Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar.	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	22%	35%
B. Sugestão	30%	5%
C. Pedido	44%*	52.5%*
D. Ameaça	2%	5%
E. Desejo	2%	2.5%

Quadro 5.17. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 12
do Questionário 3

A frase “Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar” foi maioritariamente interpretada como um pedido, com 44% dos alunos do grupo B1 e 52.5% do grupo C1 optando por essa categoria. A utilização da expressão “por favor” contribuiu para essa interpretação, suavizando o imperativo. Uma parte significativa dos alunos interpretou a frase como uma ordem (B1: 22%; C1: 35%), provavelmente devido à urgência do contexto pandémico.

Parece-nos importante fazer notar, ainda que parenteticamente à análise, que na cultura chinesa, se uma notificação, seja um aviso ou um anúncio, for dirigida a um grande número de pessoas, especialmente ao público em geral, ela pode ser vista como contendo uma certa autoridade ou superioridade. Esta perceção está enraizada em valores culturais e sociais que atribuem grande importância ao respeito pela autoridade e 公序良俗 (Ordem pública e boa moral).

Este princípio da ordem pública e boa moral (公序良俗) é seguido por quase todos os

países de direito civil. Desde o período romano, havia a forma embrionária de ordem pública e boa moral (公序良俗). O *Digesta* de Justiniano registou que a celebração de contratos que proíbem o casamento ou obrigam ao casamento, a adesão ou rejeição a uma determinada religião, restrições à liberdade religiosa e à liberdade testamentária, bem como a realização de jogos de azar, são todas consideradas violações de *ius publicarum* e, portanto, inválidas (cf. *Digesta*, entre 1500 e 1599?; Mommsen, Krueger & Watson, 1985; Souza, 2000, 2004; Chen & Yan, 2021). Posteriormente, ordem pública e boa moral (公序良俗) foi incorporado na legislação básica dos países de direito civil moderno.

A teoria dominante geralmente divide este princípio de ordem pública e boa moral (公序良俗) em duas categorias: ordem pública, por um lado, e bons costumes, por outro. O primeiro refere-se à “ordem normativa” constituída por disposições específicas da lei vigente e seus princípios e sistemas subjacentes, enfatizando a normatividade de uma ordem mínima. Os bons costumes referem-se aos requisitos éticos mínimos respeitados por uma determinada sociedade, enfatizando a “etnicidade” mínima da ordem jurídica ou social. Como 公序良俗 não é tão claramente definido como regras, não temos uma lista completa do que constitui “ordem pública” ou “bons costumes” antecipadamente. Normalmente, é apenas em casos concretos que os órgãos judiciais fazem essa determinação. Assim, a proteção de 公序良俗 foca nos interesses não especificados das partes, representados pela linha de base da ordem e da ética. Embora a ordem pública se refira aos interesses gerais do Estado e da sociedade, ela ainda é um sistema de relações sociais manifestado pelo poder público na forma do Estado (cf. S. Peng, 2020; Chen & Yan, 2021; W. Wang, 2022).

公民道德建设实施纲要⁴⁰ (Outline for the Implementation of Citizen Morality Construction), promulgado em 2001, indica que a moralidade social é um código de conduta que todos os cidadãos devem seguir nas interações sociais e na vida pública,

⁴⁰ O 公民道德建设实施纲要 (Tradução inglesa: Outline for the Implementation of Citizen Morality Construction) é um documento publicado pela Comité Central do Partido Comunista da República Popular da China e o Conselho de Estado da República Popular da China, destinado a orientar e promover a construção da moralidade cidadã no país. Este documento foi publicado em 2001 pela Editora do Povo (人民出版社) em Pequim e é uma referência central nas políticas de desenvolvimento moral e cívico na China contemporânea.

abrangendo as relações entre pessoas, entre pessoas e sociedade, e entre pessoas e natureza.

O *新时代公民道德建设实施纲要*⁴¹ (Outline for the Implementation of Citizen Morality Construction in the New Era), publicado em 2019, estabelece a importância de seguir os valores fundamentais do socialismo, integrando as exigências de valor a nível nacional, social e individual em todos os aspetos da construção moral. Pretende-se construir normas morais baseadas nos valores predominantes, reforçar a identificação moral, orientar a prática moral e conduzir as pessoas a reconhecer e valorizar a grande moralidade, a moralidade pública e a moralidade privada. É fundamental combinar a elevação da consciência moral com a promoção da prática moral, respeitando a posição central do povo, e incentivando os indivíduos a desenvolver uma vontade moral benevolente, sentimentos morais, julgamento moral correto e responsabilidade moral. Procura-se aumentar a capacidade de prática moral, especialmente a capacidade de prática consciente, conduzindo as pessoas a aspirarem e a perseguirem uma vida pautada pela moralidade, respeito pela moralidade e observância da moralidade.

Em muitos contextos na China, atos diretivos ao público são frequentemente associados à moralidade e, portanto, a uma figura de autoridade, seja governamental, institucional ou organizacional. Quando um é disseminado amplamente, o tom e a forma da comunicação são frequentemente interpretados como mandatários. Isso ocorre porque, culturalmente, há uma expectativa de que ordem de autoridades superiores, ou devido à moralidade, devem ser seguidas sem questionamento. Este fenómeno é particularmente evidente em avisos públicos, onde o público é instruído a seguir certas normas ou comportamentos.

Para os alunos chineses, essa inclinação cultural tem um efeito direto na forma como interpretam os atos diretivos presentes nos questionários. Ao analisar frases como “Retire aqui a sua senha” ou “Mantenha fechado”, a tendência é vê-las como ordens. Esta interpretação decorre da associação imediata de tais atos a um contexto de ordem pública e moralidade, pois há um profundo respeito pelo bem-estar alheio e um senso de responsabilidade coletiva que permeia a cultura chinesa.

Ao comparar como os estudantes chineses interpretam mensagens diretivas com alunos de outras culturas, observa-se uma tendência distinta. Por exemplo, em contextos

⁴¹ *新时代公民道德建设实施纲要* (Tradução inglesa: Outline for the Implementation of Citizen Morality Construction in the New Era) é um documento oficial emitido pelo Comité Central do Partido Comunista da República Popular da China e o Conselho de Estado da República Popular da China, publicado em 2019 pela Editora do Povo (人民出版社) em Pequim, que visa promover e orientar a construção da moralidade cidadã na nova era da sociedade chinesa.

ocidentais, uma frase como “Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar” pode ser vista mais como um pedido cortês, enquanto na interpretação chinesa, mesmo com a presença do “por favor”, a mensagem pode ser vista predominantemente como uma ordem devido ao contexto de saúde pública e à autoridade implícita do estabelecimento (como um hospital).

Um caso semelhante é observado no exemplo do contexto 1, que envolve uma imagem publicada por uma autoridade com a frase “Diga não à violência doméstica”.

Contexto 1

Numa campanha contra a violência doméstica, é dada a seguinte informação:
Diga não à violência doméstica.



Figura 5.5. Imagem da frase 1 do Questionário 3

Frase 1: Diga não à violência doméstica	Taxas de aceitação pelos inquiridos	
	B1	C1
A. Ordem	42%	27.5%
B. Sugestão	26%*	22.5%*
C. Pedido	18%*	22.5%*
D. Ameaça	2%	5%
E. Desejo	12%	22.5%

Quadro 5.18. Dados das taxas de aceitação pelos inquiridos da frase 1 do Questionário 3

Esta frase envolve uma questão de lei e moralidade. Alunos de nível B1 tenderam a aceitá-la como ordem (42%), enquanto alunos de nível C1 apresentaram uma taxa de aceitação como ordem de 27.5%. Nota-se que alunos com níveis mais avançados podem

perceber melhor as diferenças culturais entre o português e o chinês.

5.3.1 Questionário 3 – descrições resumidas

Este questionário abrange perguntas com contextos em que atos são dirigidos ao público. Os alunos demonstraram uma taxa de compreensão razoável, observando-se, também, uma evolução entre os dois níveis. Contudo, os alunos de nível C1 apresentaram uma taxa de compreensão inferior em comparação com os dados dos Questionários 1 e 3.

É importante destacar que fatores culturais surgiram frequentemente na compreensão dos atos diretivos. Dado que se trata de atos dirigidos ao público, questões de ordem pública, moralidade e autoridade implícita estão frequentemente envolvidas. Por exemplo, em contextos relacionados com a segurança pública, o incumprimento dos atos, que devem ser compreendidos como pedidos no contexto da língua e cultura portuguesas, poderá, no contexto da língua e cultura chinesas, desencadear uma violação de normas de moralidade ou até da lei. Assim, ao projetarem as possíveis consequências, os alunos chineses podem interpretar esses atos como ordens.

No que diz respeito aos fatores contextuais, é necessário reconhecer que os alunos podem não estar familiarizados com os contextos políticos e religiosos, o que de fato pode causar algumas dificuldades na compreensão das ordens, embora não necessariamente na compreensão das intenções subjacentes aos atos.

Síntese

Neste capítulo, procedeu-se à apresentação das análises qualitativas dos três questionários aplicados aos estudantes. As análises qualitativas foram conduzidas com base nos resultados das análises quantitativas, dado que, devido a limitações de tempo e de recursos humanos, essa abordagem se mostrou mais eficaz ao focar-se em casos que levantaram questões específicas, em vez de analisar individualmente cada participante. Esta escolha, embora menos personalizada, permitiu chegar a conclusões mais generalizadas e eficientes.

De forma geral, ao analisar os dados, empregámos uma abordagem multifacetada que considerou o ato em si, o contexto em que este se manifesta e os resultados estatísticos previamente obtidos. Buscámos identificar as razões subjacentes aos dados estatísticos ao estabelecer conexões entre as semelhanças e diferenças observadas em diversos casos. Esta abordagem permitiu-nos compreender as dificuldades enfrentadas pelos inquiridos, caracterizar as compreensões dos estudantes dos níveis B1 e C1 e identificar os fatores que influenciam a compreensão.

Os resultados obtidos destacam a influência dos fatores determinantes na compreensão dos atos diretivos. Torna-se, portanto, evidente que, para aprimorar a compreensão desses atos por parte dos alunos chineses, é essencial desenvolver uma análise detalhada e uma discussão aprofundada no capítulo subsequente.

Capítulo 6. DISCUSSÃO

Considerando a contextualização anteriormente delineada acerca das condições e motivações subjacentes a esta proposta de investigação, este estudo teve como objetivo geral investigar a compreensão dos atos de fala de ordem por parte de aprendentes chineses de PLE, com o intuito de identificar os fatores que influenciam essa compreensão. Considerando esse objetivo, foram estabelecidos cinco objetivos específicos, que aqui recordamos:

1. identificar o papel e a relevância dos fatores lexicogramaticais na compreensão da ordem;
2. identificar o papel e a relevância dos fatores contextuais na compreensão da ordem;
3. identificar possíveis fatores de interferência da cultura da língua materna na compreensão da ordem;
4. apreciar a compreensão dos atos de fala em dois grupos de aprendentes distintos definidos por nível da proficiência do português: B1, um, e C1, o outro;
5. obter dos dados do estudo conclusões de natureza didática.

À luz destes objetivos, neste capítulo, serão examinados e discutidos os resultados das análises realizadas, bem como as cinco perguntas de investigação que se articulam com os objetivos propostos. A discussão, organizada pela ordem das perguntas de investigação, será, em geral, desenvolvida de forma aprofundada, com especial atenção aos fatores de interferência identificados através de análises qualitativas e quantitativas, dada a sua relevância para a compreensão dos atos de fala de ordem e para a eventual evolução dessa compreensão. Com esta discussão, ambiciona-se estabelecer ligações estreitas com a revisão da literatura sobre estudos semelhantes, assim como com os respectivos fundamentos teóricos. Neste contexto, será pertinente considerar as especificidades do sistema educativo da China no ensino-aprendizagem de PLE, tendo em vista o objetivo último de aperfeiçoar a prática pedagógica.

6.1. Compreensão da ordem – fatores lexicogramaticais e contextuais

Em relação à pergunta a) e b) sobre quais os fatores que determinam mais significativamente a compreensão dos atos de fala da ordem — os lexicogramaticais ou os contextuais —, a análise qualitativa evidencia a influência substancial de ambos os fatores

na interpretação dos atos diretivos, especialmente da ordem, pelos alunos chineses.

Estudos no campo de PLE (Avelar, 2008; Liu, 2020, 2021; Sun, 2015; H. Zhang, 2019) indicam a dificuldade que esses alunos enfrentam em compreender diretamente a intenção do falante nativo, ou mesmo em interpretar formas ambíguas, devido ao contexto situacional.

É interessante notar que a predominância desses fatores varia conforme os contextos específicos, sugerindo que, em determinadas situações, os aspetos lexicogramaticais possam exercer maior influência, enquanto em outras, os contextuais se tornam o determinante principal.

No que concerne ao fator lexicogramatical, a confusão tende a ocorrer com maior frequência em virtude de ambiguidades lexicais ou estruturas gramaticais complexas. No entanto, na língua portuguesa, certos modos verbais e temporais são utilizados para expressar ordens, o que, ao nível lexicogramatical, pode efetivamente apresentar desafios para alunos de níveis iniciais. Contudo, em contextos onde prevalece uma estrutura gramatical simples, observa-se uma compreensão significativamente melhor em ambos os grupos de alunos.

Um exemplo ilustrativo é o uso de verbos performativos, nos quais a expressão do ato se desvia do significado literal do verbo. Por exemplo, o verbo “desejar” pode ser empregado de forma performativa para emitir uma ordem, o que pode gerar dificuldades de compreensão. Este fenómeno é corroborado pelos dados das análises de correlação, que indicam possíveis confusões na interpretação dos atos diretivos relacionados ao desejo em ambos os grupos de alunos.

Quanto ao fator contextual, a principal dificuldade parece advir da falta de familiaridade com contextos específicos ou da complexidade das relações interpessoais dentro desses contextos. A compreensão de ordens muitas vezes depende da perceção das relações de poder hierárquico entre superior e subordinado, mas a complexidade das dinâmicas interpessoais pode dificultar essa compreensão.

Além disso, os alunos chineses podem não estar plenamente familiarizados com todos os contextos culturais específicos, o que naturalmente conduz a dificuldades na interpretação das nuances ilocutórias dos atos de fala, embora isso não implique necessariamente dificuldades na compreensão da ordem em si. Em contextos como os jurídicos ou políticos, onde o conhecimento prévio é crucial, a falta de familiaridade com as especificidades geográficas e temporais das leis pode levar a uma compreensão incorreta da força ilocutória das ordens, mesmo que o conteúdo proposicional seja bem

compreendido.

Outro aspeto peculiar observado é que, mesmo em contextos informais onde a lexicogramática é simples e a hierarquia de poder é claramente estabelecida — como no caso de uma interação entre um polícia e um suspeito (Questionário 3, Pergunta 11) —, os alunos de nível B1 ainda interpretaram erroneamente a força ilocutória como um pedido em vez de uma ordem.

Este fenómeno sugere que, apesar da clareza linguística e da evidente relação de autoridade, os aprendentes podem não conseguir captar plenamente as nuances pragmáticas subjacentes à interação. Tal dificuldade poderá estar relacionada a uma compreensão ainda limitada das convenções pragmáticas em contextos específicos, mesmo quando as estruturas linguísticas e a hierarquia de poder aparentam ser suficientemente explícitas.

Por outro lado, alunos com níveis mais avançados demonstraram uma boa compreensão de ordens e ameaças; contudo, é relevante destacar que, ocasionalmente, mesmo os aprendentes mais proficientes podem confundir ordens com ameaças. Nesses casos, parece que a dificuldade reside na incapacidade de distinguir se, não cumprindo as tarefas ordenadas, os interlocutores estariam sujeitos a consequências, sejam elas imediatas ou adiadas. Isso sugere que, apesar do elevado nível de proficiência, há momentos em que a compreensão da implicação de uma sanção ou de uma consequência não é suficientemente clara, levando os alunos a interpretarem uma ordem como uma ameaça. Esse desafio pode estar relacionado com a interpretação das nuances pragmáticas e contextuais que determinam se uma frase é entendida como uma ordem simples ou como uma ameaça velada.

Adicionalmente, não se identificaram outros elementos contextuais que pudessem interferir significativamente na compreensão, como o tempo e o espaço em que os atos foram proferidos, ou os meios através dos quais esses atos são transmitidos. Como esperado, os alunos demonstraram uma boa compreensão de atos diretivos de contextos de épocas passadas, incluindo séculos anteriores. Além disso, a compreensão revelou-se equilibrada quando expostos a atos diretivos em diferentes meios, como em obras literárias, nos recursos audiovisuais e nos recursos quotidianos com imagens, isto é, os recursos audiovisuais e as imagens não necessariamente facilitam a compreensão dos atos diretivos. Os dados dos Questionários 2 e 3, que incluíam esses recursos, não mostraram melhorias significativas em comparação com os do Questionário 1, que se baseava em atos de obras da literatura portuguesa. Este achado sugere que os contextos de apresentação dos

atos diretivos podem não influenciar a eficácia da compreensão, independentemente do suporte visual ou multimodal utilizado.

Resumidamente, os fatores lexicogramaticais e contextuais interferem simultaneamente na compreensão dos atos de fala diretivos. No entanto, conhecer bem o contexto é fundamental para evitar compreensões errôneas. Mesmo com um bom entendimento do contexto, certos lexemas essenciais podem ainda causar desvios de compreensão. Em ambas as situações — falta de conhecimento do contexto ou desvios causados por lexemas — os alunos podem interpretar incorretamente a força ilocutória, apesar de compreenderem o conteúdo proposicional ou a tarefa projetada pelo falante.

Retomamos aqui uma questão previamente levantada: a compreensão de “Flávia, não se importava de levar a criança para o quintal?” equivale à compreensão de que se trata de uma ordem retórica? Obviamente, não. Em primeiro lugar, compreender essa frase apenas garante que se percebe que alguém está a perguntar se Flávia se importava ou não de levar a criança para o quintal. Em segundo lugar, a falta de compreensão do contexto, especialmente das relações entre os interlocutores, impede-nos de determinar se se trata de um ato de pedido, de uma ordem ou mesmo de uma ameaça, uma vez que podem estar previstas consequências para o não cumprimento do ato, ou se o falante estava simplesmente a formular uma pergunta de forma polida, o que provavelmente não era o caso.

Nesse caso, diferentes níveis de interpessoalidade conduzem a compreensões distintas: entre amigas, um ato diretivo pode ser visto como um pedido, enquanto em relações hierárquicas, como entre empregada e patroa, é mais frequentemente interpretado como uma ordem.

Apesar de tudo, ao estarem cientes do poder hierárquico, os alunos podem compreender a ordem. Nesse processo, os fatores lexicogramaticais, além dos fonológicos, são fundamentais, pois o seu domínio assegura, em seguida, uma compreensão adequada do contexto situacional. No entanto, é o próprio contexto situacional que garante que os alunos compreendam plenamente as intenções comunicativas e as forças ilocutórias, resultando numa compreensão eficaz da ordem.

6.2. Compreensão da ordem – fatores culturais da língua materna

Relativamente à questão c) – existem interferências da língua e cultura maternas na compreensão da ordem em PLE por parte destes alunos?

Como referido antes, as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes chineses de PLE podem ser atribuídas à sua própria visão da língua e da sociedade, influenciada pela sua cultura, durante a sua aprendizagem (cf. H. Zhang, 2019).

De um modo geral, nas culturas chinesa e portuguesa, a compreensão dos atos diretivos, nomeadamente das ordens, está intrinsecamente ligada à perceção do poder hierárquico. Historicamente, em ambas culturas, esse poder estava associado à identidade social, seja como governante de um país, seja como uma figura de destaque no domínio religioso.

Quanto ao fator cultural, é mais provável que as dificuldades se manifestem em virtude das diferenças culturais entre as duas línguas. Por exemplo, alunos chineses podem interpretar determinados atos dirigidos ao público como ordens, especialmente aqueles que dizem respeito à ordem pública, ao bem-estar coletivo e à moralidade, devido à influência cultural predominante no seu contexto de origem.

Este fenómeno torna-se particularmente evidente em avisos públicos, onde o público é instruído a seguir determinadas normas ou comportamentos. Contudo, no contexto português, tais instruções não devem ser automaticamente interpretadas como ordens, exceto se envolverem autoridades ou disposições legais. Por exemplo, a indicação “use a máscara”, num hospital, durante o período pandémico, constitui uma ordem, uma vez que é sustentada por uma exigência legal. Em tempos normais, porém, essa mesma instrução pode ser entendida como uma sugestão ou um pedido, motivado pela preocupação com a saúde dos utentes. Já na cultura chinesa, dado que se trata de uma ação orientada para a ordem pública e o bem-estar coletivo, a mesma instrução seria invariavelmente percebida como uma ordem.

Essa interferência cultural afeta profundamente a compreensão da ordem pelos alunos de PLE, mesmo à medida que desenvolvem a competência linguística e comunicativa. No entanto, ainda é necessário investigar se os alunos de nível B1 estão conscientes das diferenças culturais e se conseguem compreendê-las adequadamente em contextos específicos. É evidente que uma parte dos alunos, em várias ocasiões desse tipo, interpretou incorretamente as frases nos questionários, presumindo a existência de um poder hierárquico nesses contextos.

Interessantemente, nas análises dos dados da Pergunta 1 do Questionário 3, observou-se que, quando o contexto envolve uma figura de autoridade, como a GNR, e é utilizado o imperativo, os alunos de nível B1 tenderam a aceitar o ato como uma ordem. Em contraste, os alunos de nível C1 demonstraram uma consciência de que o ato se insere numa campanha de imagem contra a violência doméstica, interpretando-o, portanto, como um

pedido ou uma sugestão.

Por outro lado, de forma curiosa, constatou-se em questões de contextos semelhantes (Questionário 1, Pergunta 1; Questionário 3, Pergunta 11), nas quais a autoridade estava representada por figuras oficiais, nomeadamente polícias, que os alunos demonstraram uma tendência em não interpretar os atos como ordens. Tal facto pode, conforme já mencionado, dever-se a questões lexicogramaticais; contudo, permanece incerto se esta atitude se relaciona com outros fatores mais profundos.

Em ambas as culturas, a autoridade é inequivocamente associada ao poder, e um ato diretivo proferido por uma figura de autoridade é geralmente interpretado como uma ordem. Seguindo essa lógica, a compreensão dos atos diretivos pelos alunos de nível B1 foi provavelmente influenciada pela identificação de lexemas nucleares e tempos verbais, com alguns deles cientes do contexto. Ou seja, quando identificam o uso do imperativo e a presença de autoridades no contexto, seja implícita (como num hospital) ou explícita (como a polícia), tendem a interpretar os atos diretivos como ordens. No entanto, os alunos de nível C1, mais atentos aos contextos e às diferenças culturais, apresentaram uma compreensão mais aprofundada e diferenciada. Eles conseguem discernir se o poder hierárquico está envolvido e uma parte deles reconhece que a presença de uma autoridade implícita não necessariamente implica uma ordem, mostrando, assim, uma compreensão mais nuançada dos atos diretivos.

Resumidamente, os fatores culturais desempenham um papel significativo na compreensão da ordem, especialmente em contextos onde estão envolvidas entidades associadas ao poder hierárquico. Essa influência é particularmente evidente quando se trata de figuras de autoridade que, em ambas as culturas, são tradicionalmente vistas como detentoras de poder. Em tais contextos, os alunos podem interpretar atos diretivos de forma mais literal e como ordens, devido à sua familiaridade com a estrutura hierárquica rígida presente.

6.3. Compreensão da ordem – diferenças entre dois níveis de proficiência

Levando em consideração a pergunta d), que investiga as diferenças na compreensão das ordens entre os dois grupos de estudo em correlação com o nível de proficiência em que se encontram, apresentámos, nos capítulos anteriores, as análises dos três questionários aplicados aos alunos.

*Taxa média geral de
compreensão*

	B1	C1
<i>Questionário 1</i>	37.6%	55.3%
<i>Questionário 2</i>	38%	54%
<i>Questionário 3</i>	38%	48%

Quadro 6.1. Dados gerais da taxa global de compreensão do inquérito

De acordo com as estatísticas, no Questionário 1, os alunos de nível B1 obtiveram uma média geral de 37.6%, enquanto os de nível C1 alcançaram 55.3%. No Questionário 2, os alunos de B1 registaram 38%, enquanto os de C1 obtiveram 54%. Já no Questionário 3, os alunos de B1 mantiveram uma média de 38%, enquanto os de C1 apresentaram um desempenho de 48%, um pouco inferior em comparação com as outras duas avaliações. Estes dados evidenciam uma diferença significativa entre os dois níveis de proficiência, com os alunos de nível C1 a demonstrar, de forma consistente, uma compreensão superior em relação aos alunos de nível B1.

Estatisticamente, os alunos de nível C1 demonstraram uma compreensão superior em mais de 10% em relação aos alunos de nível B1. Na prática, é possível afirmar que, em praticamente todos os contextos, os alunos de C1 revelam uma maior compreensão dos atos diretivos. Na maioria dos casos, essa compreensão é correta, uma vez que a taxa de compreensão geralmente ultrapassa os 50%. Em contraste, os alunos de B1 enfrentam dificuldades significativas na interpretação de atos diretivos, com uma taxa de compreensão consistentemente em torno de 38% em todos os contextos analisados.

Particularmente, nos casos em que os alunos de nível B1 apresentaram taxas mais elevadas de compreensão, os alunos de C1 também obtiveram resultados muito altos. Isto sugere que, quando os atos diretivos são relativamente simples e acessíveis para os alunos de B1, eles são igualmente fáceis de compreender para os alunos de C1. Nessas situações, a diferença na compreensão entre os dois níveis praticamente desaparece, evidenciando que, em contextos menos complexos, a capacidade de interpretação dos atos diretivos tende a ser similar entre os dois grupos.

Interessantemente, nos casos em que os alunos de nível C1 revelaram maior dificuldade em compreender os atos diretivos, apresentando uma taxa de compreensão inferior a 30%,

os alunos de nível B1 também enfrentaram dificuldades significativas na interpretação. Nesses contextos, ambos os grupos exibiram taxas de compreensão semelhantes, o que indica que, quando os atos diretivos são particularmente desafiadores, a diferença entre os níveis de proficiência diminui, e as dificuldades de compreensão são comuns a ambos os grupos. Assim, nessas situações, as distinções na compreensão entre os alunos de B1 e C1 praticamente desaparecem.

Portanto, pode-se afirmar que, em casos muito simples ou extremamente difíceis, é pouco provável que se observe uma evolução significativa na compreensão, ou seja, as diferenças entre os dois grupos tendem a não se manifestar. Nos contextos mais simples, ambos os grupos conseguem interpretar os atos diretivos de forma semelhante, enquanto nos contextos mais complexos, as dificuldades são comuns a ambos, resultando em taxas de compreensão próximas. Dessa forma, a distinção entre os níveis de proficiência torna-se menos evidente nesses extremos.

Fora desses casos extremos, foram observados recuos na compreensão entre os dois grupos, um fenômeno que, de facto, é bastante inesperado. No entanto, é importante destacar que um estudo anterior (Liu, 2021) também registou situações em que, em textos com maior complexidade lexicogramatical, a compreensão dos alunos de nível C1 foi inferior à dos alunos de nível B2. Este resultado sugere que, em determinados contextos, a complexidade linguística pode sobrecarregar os alunos de nível mais avançado, levando a interpretações menos precisas, possivelmente devido a uma maior tentativa de aplicar estratégias interpretativas mais sofisticadas, que, paradoxalmente, podem dificultar a compreensão.

No entanto, para se alcançarem conclusões mais robustas, é necessário identificar os fatores específicos que interferem nesse recuo da compreensão. Será que essas dificuldades são atribuíveis a variáveis como a complexidade lexicogramatical, a natureza do conteúdo, ou o contexto cultural? Ou será que esses resultados refletem simplesmente os limites dos alunos participantes nos estudos? Uma investigação mais aprofundada é essencial para determinar se esses recuos são indicadores de padrões mais amplos na aprendizagem de línguas, ou se se trata de anomalias causadas por particularidades dos grupos estudados.

Outro aspeto relacionado à compreensão dos atos diretivos foi a tendência dos alunos dos dois grupos em associar a noção de sugestão às de pedido e de desejo. Essa inclinação foi particularmente mais evidente no grupo de nível B1, onde os alunos, ao interpretar os atos diretivos, mostraram uma maior propensão a confundir sugestões com pedidos ou expressões de desejo. Esta observação sugere que, para os alunos de B1, a distinção entre

essas diferentes intenções comunicativas pode ser menos clara, o que pode levar a interpretações menos precisas e a uma compreensão mais superficial dos atos diretivos.

Todavia, os alunos de nível C1 foram capazes de discernir as diferenças entre as intenções comunicativas; contudo, por conseguinte, identificaram as relações entre uma ordem e uma ameaça e possivelmente as confundiram. Esta confusão foi particularmente evidente em contextos nos quais desconheciam se o incumprimento da tarefa acarretava consequências imediatas e severas. Tal fenómeno sugere que, embora os alunos de C1 possuam uma competência linguística avançada que lhes permita distinguir entre diversas intenções comunicativas, a complexidade inerente a certas situações contextuais pode ainda desafiar a sua capacidade interpretativa, levando a equívocos na diferenciação entre atos diretivos que envolvem ordens e ameaças.

Dado que foram observadas diferenças significativas entre os grupos, a resposta à pergunta d) — sobre que fatores contribuem mais para essa diferença, os lexicogramaticais ou os contextuais — parece clara à luz dos dados apresentados. Os alunos do nível B1 alcançaram uma taxa de compreensão de cerca de 38%, enquanto os de nível C1 atingiram aproximadamente 50%. Esta diferença na compreensão pode ser atribuída principalmente à maior competência linguística dos alunos de C1, que lhes permite lidar melhor tanto com fatores lexicogramaticais quanto contextuais.

No entanto, a análise mais detalhada revela que os fatores lexicogramaticais têm um impacto mais imediato e evidente na compreensão, especialmente para os alunos de B1, que demonstram dificuldades acrescidas em contextos menos familiares e perante a complexidade das estruturas linguísticas. Os alunos de C1, com maior domínio linguístico, conseguem superar essas barreiras e, como resultado, mostram uma compreensão mais precisa dos atos diretivos.

Assim, enquanto ambos os fatores — lexicogramaticais e contextuais — contribuem para as diferenças observadas, é o desenvolvimento da competência linguística que parece ser o principal motor dessa evolução, permitindo aos alunos de C1 uma interpretação mais apurada e sensível aos contextos.

É importante destacar que, conforme mencionado anteriormente, na maioria das situações observou-se uma evolução na compreensão dos atos diretivos pelos alunos; contudo, em alguns casos, essa evolução não se verificou, e, por vezes, até ocorreram retrocessos. Esses retrocessos tendem a ocorrer em contextos específicos, como nos jurídicos, que são menos familiares para os alunos, e nos políticos, onde a identificação do ato diretivo se revela mais complexa devido à presença de elementos multifacetados. Além

disso, a complexidade dos contextos em que a relação interpessoal é mais intrincada também contribui para essa dificuldade.

Adicionalmente, registaram-se retrocessos na compreensão em determinadas situações, o que pode ser explicado pelos dados apresentados: os alunos de nível B1 tendem a apresentar uma compreensão mais uniforme, com menor variabilidade nas suas respostas; por outro lado, os alunos de nível C1 demonstram uma maior variabilidade, o que sugere que, em alguns momentos, alcançam uma compreensão superior, mas em outros, apresentam uma compreensão inferior ou até incorreta. Este fenómeno pode ser indicativo das dificuldades inerentes à tentativa de integrar e aplicar conhecimentos mais complexos e contextuais por parte dos alunos de C1.

Uma explicação plausível para este fenómeno reside no facto de que os alunos de nível C1, embora possuam um conhecimento linguístico e cultural mais vasto, ao tentarem aplicar novos conhecimentos e estratégias interpretativas, podem acabar por cometer erros de compreensão. Esse risco aumenta à medida que esses alunos procuram integrar nuances culturais e linguísticas mais sofisticadas, o que pode conduzir a interpretações equivocadas, especialmente em situações ambíguas ou complexas.

Por exemplo, como observado na Pergunta 11 do Questionário 1, em contextos onde os interlocutores mantêm múltiplas relações, como numa conversa a bordo de um navio entre amigos, onde um dos participantes é também o comandante e o outro um passageiro, essa duplicidade de papéis pode gerar confusão. Os alunos de C1, ao tentarem decifrar as subtilezas envolvidas na relação entre a hierarquia oficial e a amizade pessoal, podem enfrentar dificuldades acrescidas. A sobreposição de papéis sociais e profissionais num mesmo contexto pode complicar a interpretação dos atos diretivos, levando a equívocos, especialmente se não conseguirem discernir com clareza qual das relações prevalece no momento da interação. Assim, a tentativa de aplicar o seu conhecimento cultural mais sofisticado pode, paradoxalmente, resultar em maior incerteza e em compreensões menos precisas.

Ademais, o processo de ensino-aprendizagem desempenha um papel crucial na forma como esses alunos interpretam atos diretivos. A maioria dos alunos de nível C1 teve a oportunidade de vivenciar experiências de imersão em países de língua portuguesa, como Portugal, onde foram expostos a contextos culturais e sociais autênticos. Essa exposição proporciona-lhes uma compreensão mais rica e contextualizada da língua, permitindo-lhes captar subtilezas que talvez escapem aos alunos que aprenderam o português predominantemente em ambiente académico. Contudo, essa mesma imersão em contextos

culturais pode, em alguns casos, tornar-se um desafio quando se confrontam com situações em que o contexto ou a relação interpessoal não é clara ou se sobrepõe a outras, exigindo um discernimento que, por vezes, se revela complexo.

Por outro lado, os alunos de nível B1, que tiveram uma formação predominantemente em aulas de português nas universidades chinesas, experienciaram um processo de aprendizagem mais formal e estruturado, centrado essencialmente nos aspetos gramaticais e lexicais da língua. Embora esta abordagem lhes proporcione uma base sólida para compreender as estruturas fundamentais do idioma, pode também limitar a sua capacidade de interpretar atos de fala que envolvem maior complexidade ou que estão carregados de significados culturais subtis. Esta disparidade na exposição cultural e prática da língua entre os níveis B1 e C1 pode explicar porque, apesar de uma vantagem em termos de conhecimento, os alunos de C1 por vezes enfrentam dificuldades de compreensão, particularmente quando confrontados com contextos novos ou inesperados.

Imaginemos um modelo simplificado, gráfico bidimensional onde o eixo Y representa a taxa de compreensão de atos diretivos, variando de 0% a 100%, enquanto o eixo X indica diferentes fatores que influenciam essa compreensão, dispostos na seguinte sequência: “fator lexicogramatical”, “fator contextual” e “fator cultural”.

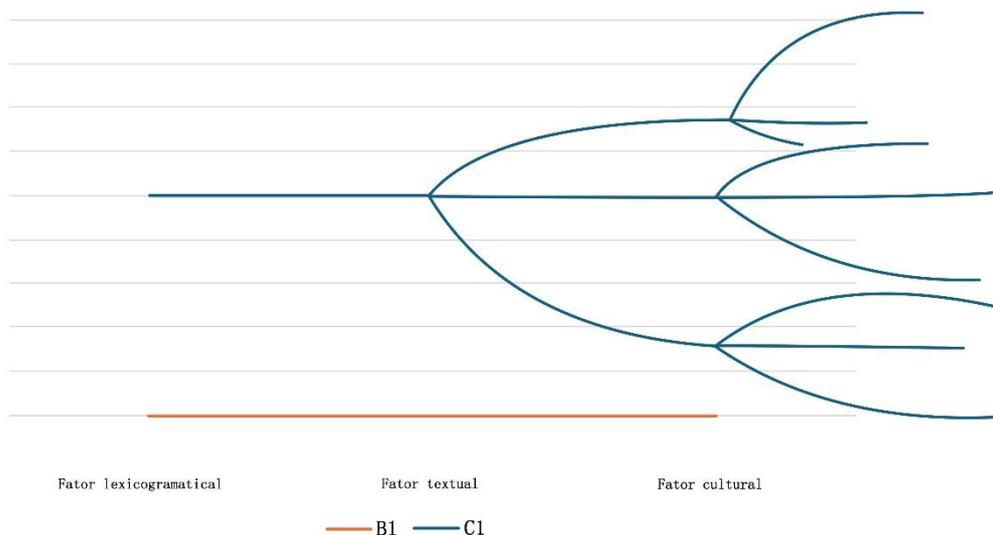


Figura 6.1. Fatores de interferências na compreensão dos atos diretivos

Para os alunos de nível B1, a taxa de compreensão mantém-se relativamente baixa e

constante ao longo do gráfico, formando uma linha paralela ao eixo X. Esta linha reflete a dificuldade dos alunos de B1 em compreender atos diretivos, uma vez que a sua compreensão está predominantemente limitada pelo fator lexicogramatical. Ao atravessarem o fator contextual, a taxa de compreensão dos alunos de B1 não apresenta alterações significativas, evidenciando uma estabilidade na sua capacidade de entender, independentemente da complexidade do contexto. Quando o fator cultural é introduzido, a taxa de compreensão dos alunos de B1 permanece igualmente inalterada, indicando que a sua compreensão continua pouco influenciada por este fator.

Por outro lado, os alunos de nível C1 apresentam uma linha de compreensão que inicia a um nível mais elevado no gráfico, visto que a sua taxa de compreensão inicial, influenciada pelo fator lexicogramatical, é superior à dos alunos de B1. No entanto, ao avançarem pelo eixo X e serem expostos ao fator contextual, a linha de compreensão dos alunos de C1 começa a divergir. Em alguns casos, a sua compreensão melhora ainda mais, enquanto em outros casos permanece inalterada e, em situações particularmente complexas, pode até diminuir. Esta divergência sugere que o fator contextual exerce um impacto mais variado sobre os alunos de C1, refletindo uma maior sensibilidade às nuances do contexto.

Finalmente, ao serem confrontados com o fator cultural, a linha de compreensão dos alunos de C1 diverge novamente. Alguns alunos mostram uma compreensão aprimorada devido à sua maior consciência cultural, enquanto outros podem enfrentar dificuldades adicionais, resultando numa diminuição da taxa de compreensão. Apesar dessa variabilidade, a linha de compreensão dos alunos de C1 tende, de forma geral, a situar-se em níveis superiores aos dos alunos de B1.

Esta situação sugere a necessidade de análises mais aprofundadas para entender melhor essas discrepâncias. Surge a questão de saber, se, à medida que os alunos de PLE progredem na sua aprendizagem, a maior exposição a contextos linguísticos e culturais complexos pode conduzir a uma maior variabilidade na compreensão dos atos diretivos. Em especial, torna-se crucial investigar as razões pelas quais esses alunos podem manifestar desvios mais frequentes na interpretação de enunciados, sobretudo em contextos onde as nuances culturais e as relações interpessoais são multifacetadas. Será que a aquisição de um conhecimento mais sofisticado da língua e da cultura, em vez de simplificar, introduz novos desafios que complicam a compreensão? Ou será que a diversidade de experiências culturais e linguísticas adquiridas ao longo do tempo contribui para uma maior incerteza na interpretação?

Estas são questões que merecem uma exploração detalhada para compreender

plenamente como o processo de aprendizagem afeta a compreensão dos atos diretivos em contextos interculturais.

Em síntese, as diferenças na compreensão da ordem entre os alunos de B1 e C1 devem-se, na maioria dos casos, a fatores lexicogramaticais e contextuais. Contudo, quando fatores culturais entram em jogo, uma parte dos alunos de C1, por estarem mais conscientes dessas nuances, tende a demonstrar uma melhor compreensão.

6.4. Compreensão da ordem – implicações e aplicações didáticas

Relativamente à pergunta e) sobre as aplicações didáticas que podem ser extraídas dos resultados do estudo, é importante destacar que as investigações anteriores (Avelar, 2008; Liu, 2021; Qu, 2021) foram orientadas por preocupações que têm influenciado de forma significativa a nossa própria aprendizagem da língua portuguesa. Essas preocupações, no entanto, ainda não foram completamente abordadas pela investigação disponível, evidenciando a necessidade contínua de pesquisa nesta área.

Nos manuais baseados nesse princípio tradicional, é comum encontrar exemplos de atos diretivos apresentados de forma isolada, ou seja, em frases descontextualizadas. Nesses casos, os atos diretivos são exemplificados sem a inserção em um cenário comunicativo específico, o que compromete a capacidade dos alunos de entender plenamente o uso adequado dessas estruturas. Para que os alunos possam realmente compreender os atos diretivos, eles precisam projetar e imaginar os contextos em que os interlocutores se encontram, uma tarefa que se torna mais complexa sem o suporte de informações contextuais explícitas, como ilustrado na Figura X do capítulo anterior.

Este tipo de apresentação descontextualizada impede que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e prática dos atos diretivos, pois os priva de elementos essenciais para a interpretação precisa desses atos, como o ambiente situacional, as intenções dos falantes e as normas culturais que orientam a interação. Conseqüentemente, os alunos podem encontrar dificuldades significativas ao tentar aplicar os atos diretivos em situações de comunicação real, onde o contexto e a pragmática desempenham papéis cruciais.

No contexto do ensino de línguas, a abordagem comunicativa, frequentemente resumida pela máxima “falar é para agir”, pressupõe que o ensino da língua deve capacitar os alunos a utilizar a língua de forma funcional e prática, em situações reais de comunicação (Littlewood & William, 1981; Nunan, 1987). No entanto, mesmo dentro dessa abordagem, que teoricamente deveria incluir o ensino de recursos textuais como os atos diretivos, há

uma lacuna significativa entre a teoria e a implementação prática. Essa falha na implementação prática pode ser atribuída a vários fatores (cf. Jabeen, 2014). Primeiramente, o nível de proficiência dos alunos desempenha um papel crucial. Para alunos em níveis mais baixos, como o B1, a complexidade dos atos diretivos pode ser particularmente desafiadora. A necessidade de se concentrar em elementos lexicogramaticais básicos pode sobrecarregar os aprendentes, tornando difícil a integração de aspetos pragmáticos e contextuais mais avançados, que são essenciais para o uso eficaz dos atos diretivos.

Além disso, a carga de trabalho associada à escrita e a outros aspetos formais do ensino da língua pode desviar o foco do desenvolvimento de habilidades comunicativas práticas. Em muitos programas, o tempo disponível para a instrução é limitado, o que força os professores a priorizar conteúdos considerados essenciais, frequentemente em detrimento de atividades que envolvam a prática de atos diretivos em contextos autênticos. Essa limitação de tempo dificulta a criação de oportunidades para que os alunos pratiquem a língua em situações que imitem a comunicação real. Isso é ainda mais relevante quando se considera o ensino de alunos de níveis mais baixos, como o B1, onde a necessidade de simplificação e a atenção aos aspetos básicos da língua pode entrar em conflito com a abordagem de elementos mais complexos e contextuais.

Tendo isso em consideração, para aplicar os resultados do estudo de forma eficaz no contexto didático, é imperativo desenvolver e implementar uma série de estratégias educacionais detalhadamente adaptadas às necessidades específicas dos alunos em diferentes níveis de proficiência. Essas estratégias devem focar no aprimoramento da compreensão dos atos diretivos em PLE, abordando de forma aprofundada a complexidade dos fatores lexicogramaticais, contextuais e culturais que influenciam essa compreensão para alunos.

Os alunos de nível B1 apresentaram uma taxa de compreensão relativamente baixa, o que sublinha a necessidade de uma abordagem didática orientada para o fortalecimento das fundações lexicogramaticais. É essencial que o desenvolvimento de materiais didáticos se concentre em exercícios práticos que consolidem a compreensão das estruturas básicas dos atos diretivos. Estes materiais devem oferecer exemplos claros e acessíveis, permitindo que os alunos se familiarizem com as formas e usos mais comuns destes atos, facilitando a internalização dessas estruturas.

Recomenda-se, portanto, uma abordagem gradual, em que os elementos lexicogramaticais mais complexos sejam divididos em unidades didáticas sequenciais e

introduzidos de maneira incremental. Esta progressão didática permite uma construção sólida e estruturada dos conhecimentos, essencial para o avanço gradual e seguro na compreensão e utilização dos atos diretivos. Ao seguir esta abordagem, os alunos têm a oportunidade de consolidar as suas aprendizagens, à medida que avançam, evitando sobrecargas cognitivas e permitindo uma assimilação mais eficaz dos conceitos.

Além disso, a incorporação de exercícios interativos e dinâmicos no processo de aprendizagem pode revelar-se extremamente benéfica. Tais exercícios não só proporcionam oportunidades práticas para os alunos aplicarem os conceitos aprendidos, como também ajudam a reforçar a compreensão das estruturas fundamentais. Através da aplicação prática desses conceitos em contextos simulados ou autênticos, os alunos desenvolvem uma maior confiança e competência no uso dos atos diretivos, o que, por sua vez, facilita a transição do conhecimento teórico para a prática real da língua.

Para os alunos de nível C1, que já possuem uma compreensão mais avançada, é imperativo desenvolver recursos pedagógicos que abordem a complexidade dos fatores contextuais e culturais associados aos atos diretivos. A criação de atividades que desafiem os alunos a interpretar e utilizar esses atos em cenários multifacetados e diversificados é essencial para aprofundar a sua competência linguística. Tais materiais devem incluir uma variedade de contextos autênticos e simulados que reflitam a realidade do uso da língua em diferentes situações, destacando a importância das nuances pragmáticas e contextuais.

A prática em cenários que imitam os desafios e as subtilezas da comunicação real é particularmente benéfica, pois permite aos alunos aprimorar a sua capacidade de aplicar o conhecimento linguístico de maneira sofisticada e contextualizada. Ao enfrentar situações complexas, onde os atos diretivos assumem diferentes significados e funções, os alunos são incentivados a desenvolver uma maior sensibilidade e adaptabilidade na sua utilização, competências essenciais para a comunicação eficaz em contextos variados.

Simulações de situações reais, complementadas por discussões detalhadas sobre diferentes contextos culturais e sociais, podem enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem. Estas práticas oferecem uma oportunidade valiosa para os alunos explorarem as implicações culturais dos atos diretivos, compreendendo como fatores como normas sociais, relações de poder e expectativas culturais podem influenciar a interpretação e a eficácia desses atos.

Além disso, tais abordagens não só promovem um entendimento mais profundo dos atos diretivos, como também preparam os alunos para lidar com a diversidade e a complexidade do uso da língua em contextos autênticos. Ao envolverem-se em atividades

que exigem uma análise crítica e uma aplicação prática do conhecimento linguístico em cenários culturalmente ricos e variados, os alunos de nível C1 desenvolvem a capacidade de navegar com competência e confiança em diferentes ambientes comunicativos, tornando-se comunicadores mais eficazes e culturalmente sensíveis.

Entretanto, caso tecnicamente tal seja permitido, o uso da Realidade Virtual (RV) apresenta-se como uma abordagem altamente favorável nesse contexto, especialmente para alunos de nível avançado como os de nível C1. A RV é amplamente reconhecida como uma das tecnologias emergentes mais promissoras para o ensino e a formação, permitindo que os alunos acessem a experiências de aprendizagem que, de outra forma, seriam inacessíveis (Loup et al., 2016; Parmaxi, 2020; Calderan et al., 2024).

A incorporação desta tecnologia específica no processo de ensino oferece oportunidades ilimitadas para a imersão cultural e linguística dos alunos. Por exemplo, alunos na China podem ter a possibilidade de experimentar uma imersão virtual na Avenida da Liberdade em Lisboa, permitindo-lhes vivenciar a língua portuguesa num contexto cultural autêntico e dinâmico. Esta imersão virtual não só facilita a compreensão dos atos diretivos no seu contexto cultural e pragmático, como também permite aos alunos praticar a língua em situações que simulam a realidade, melhorando significativamente a sua competência comunicativa e sensibilidade cultural.

Promover a sensibilidade cultural deve constituir uma prioridade na educação em PLE. As atividades pedagógicas devem ser concebidas para explorar e comparar diferentes contextos culturais, com uma particular ênfase na incorporação de análises de textos autênticos provenientes de diversas culturas lusófonas. Por meio da exposição a uma diversidade de perspetivas culturais, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais profunda das práticas e normas culturais que moldam a comunicação em língua portuguesa.

A realização de discussões aprofundadas sobre normas e práticas culturais específicas, aliadas à organização de *workshops* dedicados à interculturalidade, desempenhará um papel crucial na sensibilização dos alunos para as subtilezas culturais que influenciam a interpretação e o uso dos atos diretivos. No entanto, a implementação desses *workshops* tradicionais pode ser um processo moroso e desafiante em termos de organização e logística (cf. Jabeen, 2014). Como alternativa eficaz, capaz de superar essas limitações, a RV permite criar cenários de aprendizagem personalizados e controlados, onde os alunos podem interagir com falantes nativos, praticar atos diretivos em contextos específicos e receber feedback imediato sobre o seu desempenho (cf. Calderan et al., 2024). Esta

experiência imersiva é particularmente benéfica para a aprendizagem de nuances culturais e pragmáticas, que são difíceis de transmitir através de métodos de ensino mais tradicionais. Ao envolver os alunos em ambientes virtuais que replicam a realidade de forma tão próxima quanto possível, a RV contribui para a formação de falantes mais competentes, que estão mais bem preparados para utilizar a língua em contextos variados e culturalmente ricos.

Este enfoque na sensibilidade cultural não só equipa os alunos com o conhecimento necessário para navegar em contextos culturais diversos, mas também promove uma abordagem mais informada, crítica, à língua. Ao reconhecer e adaptar-se às diferenças culturais, os alunos estarão mais bem preparados para utilizar a língua portuguesa de forma eficaz e apropriada em qualquer contexto comunicativo, contribuindo para uma comunicação mais eficaz e harmoniosa em ambientes multiculturais.

A personalização da instrução deve, sem dúvida, ser considerada uma prioridade também. Cada aluno possui um ritmo de aprendizagem e um nível de compreensão distintos, tornando crucial a adaptação das estratégias pedagógicas às suas necessidades individuais. Para isso, o fornecimento de *feedback* contínuo e construtivo desempenha um papel fundamental (cf. Gass, 1988, 1997). O *feedback* personalizado permite que os alunos reflitam criticamente sobre as suas interpretações dos atos diretivos, identificando áreas de dificuldade e oportunidades de melhoria. Este processo de reflexão, mediado por orientações específicas e direcionadas, contribui para uma compreensão mais aprofundada e precisa dos atos diretivos. Ao receberem comentários detalhados sobre o seu desempenho, os alunos podem ajustar a sua abordagem e reforçar o seu conhecimento, o que promove uma aprendizagem mais eficaz e duradoura (cf. Falcão & Weissheimer, 2023).

Além disso, o *feedback* contínuo ajuda a manter os alunos engajados e motivados, proporcionando um acompanhamento constante do seu progresso e uma clara percepção das suas conquistas e dos aspetos que ainda necessitam de desenvolvimento. Este ciclo de *feedback* e ajuste contínuo cria um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os alunos são encorajados a participar ativamente no seu processo educativo, cultivando a confiança na utilização da língua e na interpretação correta dos atos diretivos em contextos diversos.

Finalmente, as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em dados para garantir a eficácia. Utilizar os dados obtidos do estudo para informar as práticas de ensino permitirá realizar ajustes precisos e direcionados, atendendo às áreas onde os alunos enfrentam maiores dificuldades. Implementar mecanismos para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as abordagens de ensino conforme necessário garantirá uma melhoria contínua na

compreensão dos atos diretivos. Esse processo iterativo de ajuste e refinamento das práticas pedagógicas será crucial para alcançar um impacto positivo na capacidade dos alunos de interpretar e utilizar atos diretivos de maneira eficaz.

Sinteticamente, a aplicação dessas estratégias pode ter um impacto profundo na capacidade dos alunos de interpretar e utilizar atos diretivos de forma precisa e apropriada. Integrar uma abordagem estruturada e baseada em evidências permitirá aprimorar tanto a compreensão quanto a aplicação prática da língua, beneficiando significativamente tanto os alunos de nível B1 quanto os de nível C1. A eficácia dessas estratégias dependerá da capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos e de responder de maneira dinâmica às suas dificuldades e progressos ao longo do processo de aprendizagem.

Síntese

Neste capítulo, discutiu-se os resultados das análises, respondendo-se às questões de investigação. A estrutura organizou-se nessas secções principais: Compreensão das ordens – fatores lexicogramaticais e contextuais, abordando a interferência desses fatores na compreensão dos atos ilocutórios; Compreensão das ordens – influência de fatores culturais da língua materna, examinando-se como os elementos culturais inerentes à língua materna dos alunos afetam a sua compreensão e execução de ordens em português; Compreensão das ordens – diferenças entre dois níveis de proficiência linguística, investigando-se a variação na compreensão das ordens entre alunos de dois grupos com diferentes níveis de proficiência linguística; Compreensão das ordens – implicações e aplicações didáticas, apresentando-se sugestões de práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Essa organização possibilitou uma análise detalhada e integrada dos fatores que influenciam a compreensão das ordens, promovendo uma visão abrangente dos desafios enfrentados pelos aprendentes de PLE. Os resultados apresentados neste capítulo fornecem subsídios essenciais para a elaboração da conclusão finais, onde serão sintetizadas as implicações dos achados e propostas futuras para a investigação e prática pedagógica.

Conclusão

Iniciámos esta dissertação contextualizando os estudos mais recentes e pertinentes ao nosso propósito. Justificou-se, por necessidade, o recurso a pontos fundamentais nas áreas académicas relacionadas aos atos de fala na comunicação e no ensino de PLE.

Discutimos, entretanto, a problemática da compreensão das ordens no contexto comunicativo, uma vez que, apesar do conceito de ordem poder aparentar uma universalidade, a sua interpretação revela-se frequentemente complexa. Assim, encerrámos o primeiro capítulo delineando os objetivos e as questões de investigação, cujas respostas serão procuradas ao longo do trabalho.

No que respeita ao segundo capítulo, este consistiu no enquadramento teórico, com enfoque na sistematização da teoria dos atos de fala, no seu desenvolvimento e na sua tipologia. Posteriormente, abordámos a distinção entre os atos de fala referentes a ordens, mediante formas diversas no chinês e o português, e discutimos a problemática da compreensão destas por parte dos alunos universitários chineses de PLE. Foram identificados potenciais fatores que interferem nessa compreensão, nomeadamente de ordem lexicogramatical, contextual e intercultural, ou seja, influências advindas da cultura materna.

Quanto à metodologia, no terceiro capítulo procedeu-se à seleção do método de inquérito por questionário. A metodologia foi validada através de um inquérito-piloto, bem como pela caracterização dos participantes dos três questionários aplicados. Assim, foram descritos os três questionários, os respetivos princípios subjacentes e a sua construção, de modo a clarificar de forma pormenorizada as funções e as ideias que sustentam a nossa investigação. Considerámos relevante incluir a secção relativa à administração e ao procedimento de aplicação dos questionários, bem como dados específicos referentes aos participantes.

No quarto capítulo, iniciámos a análise dos dados e procedemos às análises quantitativas. A metodologia de análise incluiu técnicas estatísticas e matemáticas, ajustadas aos questionários. O segundo questionário, que utilizou uma escala de posicionamento, exigiu análises correlativas, enquanto os demais, com questões de escolha múltipla, focaram-se na análise das taxas de aceitação e correção.

Em continuidade, as análises qualitativas foram fundamentadas nos resultados das leituras estatísticas. Conforme mencionado anteriormente, tendo em conta o nosso objetivo

e as limitações de tempo e recursos humanos, o foco recaiu sobre os dados que apresentaram taxas relativamente baixas e aqueles que evidenciaram correlações, sejam elas positivas ou negativas.

No seguimento das discussões conclusivas do capítulo anterior, identificámos os fatores que influenciam essa compreensão, com ênfase nos aspetos lexicogramaticais, contextuais e culturais envolvidos.

Conforme mencionado, e apesar da pertinência das conclusões e discussões apresentadas no capítulo anterior, é inegável que o presente estudo possui algumas limitações, as quais se deveram a diversos condicionantes técnicos e temporais e a limitações de recursos. Ainda assim, e considerando que o campo da compreensão dos atos diretivos no ensino-aprendizagem de PLE na China é ainda pouco explorado, este estudo, focado especificamente na compreensão dos atos diretivos, em particular das ordens, abre diversas possibilidades para futuras investigações.

Nesta linha de raciocínio, alguns aspetos deverão ser realçados em defesa da validade e pertinência do trabalho realizado. Em primeiro lugar, a abordagem metodológica adotada neste estudo, de índole predominantemente quantitativa e qualitativa, foi selecionada com base nos objetivos gerais da investigação, visando identificar os fatores de interferência na compreensão das ordens por alunos de PLE. No entanto, uma análise mais abrangente da compreensão deveria incluir a escrita e também a oralidade. Este estudo concentrou-se na compreensão escrita, mas a investigação da oralidade poderia beneficiar de metodologias alternativas, como a performance realista ou entrevistas, que, embora exijam mais tempo e recursos humanos, podem oferecer uma visão mais detalhada e dinâmica da compreensão de interações comunicativas.

Dada a proposta deste estudo, uma recomendação para futuros trabalhos é a inclusão de análises de compreensão através de performance em tempo real. Este método permitiria observar as interações imediatas e a compreensão das intenções comunicativas de maneira mais direta e realista. A abordagem em tempo real poderia revelar nuances da compreensão que não são evidentes em análises mais estáticas.

Sugerimos que futuras investigações adotem uma abordagem combinada, integrando métodos quantitativos e qualitativos. Tal abordagem permitiria obter uma visão mais holística da compreensão dos atos de fala por diferentes públicos. É crucial também considerar a especialização situacional, pois a experiência de mobilidade em ambientes de imersão linguística é altamente individualizada e pode influenciar significativamente a percepção e interpretação dos atos diretivos.

Em segundo lugar, os dados revelaram que os alunos frequentemente confundem pedidos, sugestões e desejos, o que indica a necessidade de investigar mais profundamente as razões subjacentes a essa confusão. A análise dos resultados sugere que uma questão relevante e que merece atenção adicional é a tendência dos alunos em associar a noção de pedido com sugestões e desejos. Essa tendência aponta para uma possível falta de clareza nas fronteiras entre essas diferentes categorias de atos ilocutórios, o que pode levar a interpretações ambíguas e, conseqüentemente, a dificuldades na compreensão e produção de atos diretivos.

A compreensão imprecisa das distinções entre pedidos, sugestões e desejos pode estar enraizada em uma compreensão inadequada das nuances pragmáticas que diferenciam esses atos. Em contextos de ensino e aprendizagem, é fundamental explorar como essas categorias são ensinadas e aprendidas e por que os alunos têm dificuldade em diferenciá-las. A investigação deve buscar identificar se essa confusão resulta de uma falta de exemplos claros e contextualizados, da maneira como os conceitos são apresentados nos materiais didáticos, ou se está relacionada com fatores cognitivos e culturais que influenciam a percepção dos alunos sobre os atos ilocutórios.

Sugerimos que uma abordagem investigativa mais detalhada possa incluir, por exemplo, a realização de entrevistas ou grupos-foco para explorar as percepções e interpretações dos alunos desses atos diretivos. Além disso, seria útil analisar como os diferentes métodos de ensino abordam a distinção entre pedidos, sugestões e desejos, e se há discrepâncias na forma como esses conceitos são explicados e praticados.

Em terceiro lugar, é crucial abordar o fenômeno observado de que, ocasionalmente, alunos de nível C1 demonstram uma taxa de compreensão inferior em comparação com alunos de nível B1. Este aparente retrocesso na capacidade de compreensão, especialmente entre aprendentes de nível mais avançado, levanta questões significativas que merecem uma investigação mais aprofundada. A discrepância no desempenho entre os diferentes níveis de proficiência sugere que fatores específicos podem estar influenciando negativamente a capacidade de compreensão dos alunos avançados.

Uma investigação futura deve buscar compreender as razões subjacentes a essa associação inesperada. É importante explorar se fatores culturais e linguísticos específicos estão contribuindo para essa situação. Por exemplo, a influência de normas culturais particulares, bem como diferenças na forma como os atos diretivos são interpretados e utilizados em contextos lusófonos comparados ao contexto de ensino na China, pode desempenhar um papel significativo. Além disso, a forma como os atos diretivos são

abordados e ensinados em ambientes de aprendizagem de PLE pode impactar de maneira diferenciada a compreensão dos alunos em diferentes níveis.

Sugerimos uma análise dos fatores culturais, que pode revelar se há uma desconexão entre as práticas e expectativas culturais dos falantes nativos e as interpretações dos alunos. Isso pode incluir aspectos como variações no uso de atos diretivos em diferentes culturas lusófonas e como essas diferenças são refletidas na prática pedagógica. Por exemplo, a complexidade e a sutileza dos atos diretivos em contextos específicos podem ser desafiadoras para alunos avançados que podem ter desenvolvido expectativas e entendimentos diferentes com base em sua exposição prévia ao idioma. A investigação deve considerar o papel do contexto e da forma como esses atos são tradicionalmente ensinados. A abordagem metodológica utilizada no ensino de atos diretivos pode não estar alinhada com as necessidades específicas dos alunos avançados, levando a lacunas na compreensão. A forma como os materiais didáticos e as práticas pedagógicas abordam a complexidade e a variação dos atos diretivos pode influenciar a capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos em situações mais sofisticadas e contextualmente variadas.

Em conclusão, apesar das limitações e das diversas propostas para futuras investigações, é possível delinear um objetivo último para a compreensão dos atos diretivos e a abordagem do ensino-aprendizagem. As possibilidades de pesquisa são amplas e abrem caminho para um entendimento mais profundo e integrado dos desafios enfrentados por aprendentes de PLE.

Per aspera ad astra, alcançamos o término desta jornada acadêmica. Em consonância com a sabedoria antiga, o universo, onde as leis cósmicas regulam a ordem e o caos, revela-nos a harmonia intrínseca da criação. Através desta investigação, desvelamos o reflexo de verdades universais na prática educacional, o que reforça a convicção de que a busca pelo conhecimento é, em última instância, uma jornada de auto-descoberta e iluminação.

Incentivamos os futuros estudiosos a prosseguirem na exploração e desvendamento dos mistérios da linguagem e da educação. Que a nossa busca pela compreensão seja sempre guiada pela antiga sabedoria e pela crença de que *Scientia potentia est*. Que possamos empregar esse poder não apenas para enriquecer a nossa própria compreensão, mas também para contribuir para o contínuo avanço da ciência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abrantes, J. C. (1992). *Os Media e a Escola*. Da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação. Lisboa: Texto Editora.
- Abrantes, J. C. (1998). Porquê o audiovisual no ensino?. In Lauro António, (1998) (coord.). *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*. Porto: Porto Editora. pp. 106-113.
- Achiba, M. (2003). *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Albuquerque, R., & Muniz, A. (2020). A enunciação de pedidos como estratégia de (im)polidez no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional. *SOLETRAS*, 0(39), pp.165- 191.
- Albelda, M., & A. Briz. (2010). Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales” [[en línea](#)]. En M. Aleza y J.M. Enguita (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universitat de València, pp. 237-260.
- Alcón, E., P. Safont & A. Martínez-Flor (2005). “Towards a typology of modifiers for the speech act of requesting: A sociopragmatic approach.” *RæL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 4, pp.1-35.
- Ambroise, B. (2022). L'ordre comme acte de parole : perspectives et débats pragmatiques à propos des critères de l'ordre. *Histoire Épistémologie Langage*, 44(1), 113-135. <https://journals.openedition.org/hel/2229>
- Amrhein, P. C. (1992). The comprehension of quasi-performative verbs in verbal commitments: New evidence for componential theories of lexical meaning. *Journal of Memory & Language*, 31, pp.756-784.

- Andrade, P. (2014). *Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem*. Universidade de São Paulo.
- Antão, M. A. C. L. (2019). *Contexto de aprendizagem da competência pragmática pelos falantes do português língua não materna em Valência, Espanha: Contributos para uma análise das formas de tratamento e das estratégias de delicadeza em sequências de atos ilocutórios*. Universidade Aberta.
- Apresyan, Yu. D. (2009). Issledovaniya po semantike i leksikografii [Research on Semantics and Lexicography]. In *Yazyki slavyanskikh kultur* [Languages of Slavic Cultures], p.344.
- Argyle M., & Cook M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge University Press, Cambridge
- Arim, E., & Gouveia, C. (2008). Análise de atos ilocutórios diretivos: o pedido e a ordem. In M. H. M. Mateus, et al. (orgs.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 213-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arndt, S., Turvey, C., & Andreasen, N. C. (1999). Correlating and predicting psychiatric symptom ratings: Spearman's r versus Kendall's tau correlation. *Journal of Psychiatric Research*, 33(2):97-104.
- Augusto, S. & Christiano, C. C. (2017). *Português com Textos 1: Poemas para o Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Augusto, S. & Christiano, C. C. (2018). *Português com Textos 2: Textos Narrativos para o Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*, Clarendon Press, London.
- Avelar, A. M. S. (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Universidade de Lisboa.

- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233–262.
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New-York: Academic Press.
- Becker, J. A. (1990). *Processes in the acquisition of pragmatic competence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Vol. 7, pp.7-24.
- Benevento, A. V. (2020). “Yes, You Know a Dog Person When You See One, Don’t You? ”: *A Pragmatic Exploration of Dog-Related Speech*. UVM Honors College Senior Theses. 334. <https://scholarworks.uvm.edu/hcoltheses/334>
- Benito, A. B. G. (2011). Materiais para as aulas de PLE/PL2: Proposta a partir de experiências didáticas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(1), 56–95. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i1.55>
- Bernicot, J., & Laval. V. (1996). Promises in French children: comprehension and metapragmatic knowledge. *Journal of Pragmatics*, 25, pp.101-122.
- Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *LINGVARVM ARENA*, 3, 117-131.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*, Basil Blackwell, Oxford.
- Blum-Kulka, S. (1982). 'Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of Hebrew second language learners'. *Applied Linguistics* HI/1:29-59.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>

- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different?. *Journal of Pragmatics*, 11, pp.131-146.
- Blum-Kulka, S. (1990). You don't touch lettuce with your fingers: parental politeness in family discourse. *Journal of Pragmatics*, 14, pp.259-288.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56–289). New York: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto Editora.
- Calderan, M. Z. O. M., Furquim, C. C., & Siscoutto, R. A. (2024). ENGLISHVR: Uso de realidade virtual no ensino da língua inglesa nas escolas de ensino fundamental estadual brasileiro. *Colloquium Exactarum*, 16(1), 1-16, e244858. <https://revistas.unoeste.br/index.php/ce/article/view/4858>
- Camic, P.M., Rodhes, J E. & Yardley, L. (2003). Naming the stars: Integrating qualitative methods into psychological research. In: P. M. Camic, J. E. Rodhes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in Psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. (pp. 3-15). Washington: APA.
- Carreira, M. H. A. (2001). A delicadeza em Português. Para o estudo das suas manifestações linguísticas. In M. H. A. Carreira (Ed.), *Semântica e Discurso. Estudos de linguística portuguesa e comparativa (Português/Francês)* (pp. 82-93). Porto: Porto Editora.
- Casanova, I. (1989). *Actos Ilocutórios Directivos: A Força do Poder ou o Poder da Persuasão*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento).

- Casanova, I. (1996). *A força ilocutórias dos atos diretivos*. In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2nd ed., pp. 429–436). Editorial Caminho.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua* (1^a. ed., 15^a. reimpr.). Barcelona: Graó.
- Casteleiro, J. M. (2014). *A arte de mandar em português -estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*, Lexikon, Lisboa.
- Chen, G. (2019). 高校英语专业英语视听说课程教学中 TED 演讲视频的应用 [Application of TED Talks in English Audio-Visual Speaking Courses for English Majors in Higher Education]. *海外英语 (Overseas English)*, (23), 15-16.
- Chen, L., & Yan, W. (2021). Public order and kind custom from a jurisprudential perspective: Character, type, and application [公序良俗的法理分析: 性质、类型与适用]. *南京社会科学 (Nanjing Social Sciences)*, (2), 93-100.
- Chen, S. (2011). 心身问题与决定论、自由意志 (*Mind-body problem and determinism and free will*). *Journal of Central South University (Social Science Edition)*, 17(1), 5-9.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.).
- Cui, Y., Zhang, Y., & Zhao, Q. (2023). Survey Solution 电子问卷调查系统应用与展望 [Application and Prospects of Survey Solution Electronic Questionnaire Survey System]. *农业大数据学报 [Journal of Agricultural Big Data]*, 5(4), 81-85.
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto.
- Digesta. (entre 1500 e 1599?). *Domini nostri sacratissimi principis Iustiniani iuris enucleati ex omni vetere iure collecti, Digestorum, seu Pandectarum liber primus*.

[Place of publication not identified]: [publisher not identified].

Ding, X. (2021). “日语入门与视听”课程混合式教学模式的设计与实践 (Design and Practice of Blended Teaching Mode for "Introduction to Japanese and Audio-Visual" Course). *吉林广播电视大学学报 (Journal of Jilin Radio and TV University)*, 5(233), 103-106.

Dong, H. Y. (2020). TED 演讲视频在大学英语教学中的可行性和必要性研究 [Study on the Feasibility and Necessity of TED Talks in College English Teaching]. *英语广场 (English Square)*, (04), 31-34.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>

Duan, Y. (2011). *言语行为语力的认知语言学研究 (A Cognitive-Linguistic Approach to the Illocutionary Force in Speech Acts)*. Dissertação de mestrado, 西南大学 (Southwest University).

Duarte, I., & Ferreira, D. (2021). O texto literário na aula de PLE: Algumas considerações e uma proposta para a didatização do conto "Bibliotecas", de Valter Hugo Mãe. *Linguarum Arena*, 12, 29-44. <https://doi.org/10.21747/1647-8770/are12a2>

Ekman P., & Friesen W. V. (1978). *Manual for the facial action coding system*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto.

Falcão, C., & Weissheimer, J. (2023). O impacto do feedback explícito no desenvolvimento da produção oral em espanhol como língua estrangeira na educação a distância. *Diacrítica*. 36. 30-50. [10.21814/diacritica.4801](https://doi.org/10.21814/diacritica.4801).

Fang, W. (2019). TED 演讲视频应用于大学生英语自主学习的研究——以内蒙古农业大学为例 [Research on the Application of TED Talks in English Autonomous Learning for College Students: A Case Study of Inner Mongolia Agricultural University]. *教育教*

学论坛 (*Education Teaching Forum*), (51), 224-226

Fang, J. (2010). A Study on Pragmatic Failure in Cross-Cultural Communication. *Sino-US English Teaching*, Volume 7, No.12, pp.42-46.

Feng, Q. (2017). 多媒体技术与法语听力教学改革 (Reforma do ensino de compreensão oral em francês com tecnologia multimídia). *重庆电子工程职业学院学报(Journal of Chongqing Electronic Engineering Vocational College)*, 26(6), 115-118.

Fernandes, G. (2007). *O Princípio da Cortesia no Português europeu falado e escrito*. Paper presented at the XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (XXV CILPR), Universidade de Innsbruck.

Ferreira, E. C. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. Master's thesis, Universidade do Porto.

Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method* (2a ed. rev.; J. Weinsheimer & D. G. MaContinuum, Trans.). Continuum. (Original work published 1975)

Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198>

Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173252>

Gass, S., & Mackey, A. (2011). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97 - 118.

Glenburg, A. M., & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129–151

- Goffman, E. (1955). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18, 213–231.
- Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Gonzalez, I. O. (2019). A literatura nas aulas de PLE. Para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa. *Diacrítica*, 32(2), 211–237.
- Gouveia, C. (1996). *Pragmática*. In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2nd ed., pp. 383–419). Editorial Caminho.
- Grice, H. P. (1975) Logic and Conversation, in Cole, Peter and Morgan, Jerry L. (eds.), *Syntax and Semantics*, Volume 3: Speech Acts, Academic Press, pp. 41-58.
- Gu, B. (2023). 流行语镜像中的文化面相（五十七）——说“社会时钟” (Cultural aspects in the mirror of popular phrases (Fifty-Seven) —— Talking about "social clock."). *师道(Shi Dao)*, 12, p.59.
- Guan, K. (2007). 请求言语行为习得的性别差异初探(A Preliminary Exploration of Gender Differences in the Acquisition of Speech Acts), *Journal of Hubei University of Economics (Humanities and Social Sciences)*, 4(10).
- Guo, Y. (2022). *行动、理由与实践推理 —— 基于安斯康姆与冯·赖特的比较研究 (Action, Reasons, and Practical Reasoning: A Comparative Study based on Anscombe and G. H. von Wright)*, East China Normal University, Tese de Mestrado.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Science* (Edited by Jonathan J. Webster). Continuum. London and New York.
- Halliday, M. A. K. (2015). *Selection Series of Michael A. K. Halliday on Applied Linguistics*, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.

- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1985, 1994, 2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). Great Britain: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.
- Han, F. (2020). TED 演讲视频应用于高校西班牙语专业教学的研究 ——以西班牙语视听说及泛读课程为例 (TED Talks Applied to Teaching Spanish Majors in Higher Education: A Case Study of Spanish Audio-Visual Speaking and Extensive Reading Courses). *新闻研究导刊* (*Journal of News Research*), 11(19), 217-218.
- He, Z. [Zhaoxiong]. (1989). *语用学概要* (*Pragmatics: An Introduction*). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- He, Z. [Zhiran]. (1988). *语用学概论* (*Pragmatics: An Introduction*). Changsha: Hunan Education Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Treiman, R. (1982). Doggerel: Motherese in a new context. *Journal of Child Language*, 9, 229–237.
- Holtgraves, T. M., & Ashley, A. (2001). Comprehending illocutionary force. *Memory & Cognition*, 29, 83–90.
- Hu, Y. (2019). An analysis of Chinese English learner's pragmatic failure. *College English Teaching and Research*, 2, pp.121-123. (胡燕燕. 大学英语学习的语用失误分析[J]. *青年学者园地*, 2019 (2): 121-123.)
- Hauke, J., & Kossowski, T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficients on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87-93.
- Hymes, D. H., & Gumperz, J. J. (eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jabeen, S. (2014). Implementation of Communicative Approach. *English Language Teaching*. 7. 68-74. 10.5539/elt.v7n8p68.

- Jacoby, J., & Matell, M.S. (1971). Three-Point Likert Scales Are Good Enough. *Journal of Marketing Research*, 8, 495 - 500.
- Jiang, W. (2003). *当代语用学 (Pragmática)*. Pequim: Peking University Press.
- Jin, M. (2016). *汉日命令·禁止句对比研究 (A Comparative Study of Prohibition Sentences in Chinese and Japanese Commands)* [Master's thesis]. Shanghai Normal University.
- Jin, W. (2005). *合作与会话——合作原则及其应用研究 (Cooperação e conversação: Estudo sobre o princípio da cooperação e sua aplicação)*. Tese de Doutorado. Universidade de Zhejiang.
- Jokinen, K., Nishida, M., & Yamamoto, S. (2010) On eye-gaze and turn taking. In: *Proceedings of the 2010 workshop on Eye gaze in intelligent human machine interaction*. ACM, New York, pp. 118–123
- Kant, I. (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (P. Quintela, Trad.). Lisboa: EDIÇÕES 70, Lda. (Original work published as *Grundlegung zur Metaphysic der Sitten*)
- Kasper, G. (1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Gunther Narr.
- Kasper, G. (1990). *Linguistic politeness: current research issues*. *Journal of Pragmatics*, 14, 2, 193-218.
- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. (Longman Linguistics Library 30). London / New York: Longman.
- Lei, F. (2010). 法国对“法语世界”的传播策略解析——以 TV5MONDE 电视台为例 (Análise da estratégia de comunicação da França para o "mundo francófono" - Um estudo de caso da TV5MONDE). *国际新闻 (International Journalism)*, 32(10), 93-98.

- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, C. (2013). 中日美命令/请求言语行为回应中关系管理与身份构建的对比研究 (A Comparative Study on Relationship Management and Identity Construction in Command/Request Speech Act Responses in Chinese, Japanese, and American Contexts). *外语与外语教学 (Foreign Languages and their Teaching)*, 2013(2), 51-55.
- Li, Chunyao. (2023). 脱嵌与迷惘：“间隔年”青年的另类内卷实践 (Disengagement and confusion: The alternative internalization practice of "gap year" youth). *中国青年研究 (Chinese Youth Studies)*, 2023(11), p.74-81.
- Li, H. (2022). *现代汉语建议言语行为研究 (A Study of the Speech Act of Advice in Modern Chinese)*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim.
- Li, K. (2005). 让 TV5 进入初学者的课堂 [Introduzindo o TV5 na sala de aula para iniciantes]. *中国法语专业教学研究 (Chinese Journal of French Language Teaching)*, (6), 94-107.
- Lima, José Pinto de. (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lin, X. (2017). *言语交际中祈使类表达研究 (Research on Imperative Expressions in Speech Communication)*, Shanghai Normal University, Tese de Mestrado.
- Littlewood, W., & William, L. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, X. (1962). *文心雕龙注 [Wénxīn diāolóng zhù]* (F. Wenlan, Notas). Pequim: Editora de Literatura do Povo.
- Liu, L. [Liu Lifen](2016). 俄汉公示语模式化研究 [A Study on the Standardization of Russian-Chinese Public Signs]. *外语学刊 [Foreign Language Learning]*, 6, 85-89.

- Liu, L. [Liu Lili](2012). Comparative Analysis on Semantic Connotation of the Verbs "приказывать" and "Ming-Ling". 黑龙江教育学院学报 / Journal of Heilongjiang College of Education, 31(10), pp.139-143.
- Liu, Y. (2020). 浅谈葡萄牙语中的人际语法隐喻 (Metáforas gramaticais interpessoais em português). 文渊 (Journal of Wen Yuan), 000(008), pp.198-199.
- Liu, Y. (2021). *A compreensão de metáforas interpessoais por aprendentes chineses de PLE*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa.
- Loewen, S., & Gass, S. (2009). The use of statistics in L2 acquisition research. *Language Teaching*, 42, 181–196.
- Lopes, A. F., & Pinto, M. G. (2020). O contributo da literatura para o processo de aprendizagem da L2: O recurso à crónica de imprensa. *Interfaces*, 11. <https://doi.org/10.5935/2179-0027.20200071>
- Lopes, M. da C. V. (2015). *A Cons-Ciência da Linguagem: Perspetivação histórica da gramática seguida de reflexões sobre gramática e linguagem*. Tese de doutorado, Universidade de Évora.
- Loup, G., Serna, A., Iksal, S., & George, S. (2016). *Immersion and persistence: improving learners' engagement in authentic learning situations*. In European Conference on Technology Enhanced Learning (pp. 410-415). Springer, Cham.
- Lowe, E. J. (2000). *An Introduction to the Philosophy of Mind*, Cambridge University Press.
- Lu, J. (2013). 浅议 TED 演讲视频在高校英语专业英语视听说课程教学中的应用 [Discussion on the Application of TED Talks in English Audio-Visual Speaking Courses for English Majors in Colleges and Universities]. 长沙大学学报 (Journal of Changsha University), (03), 156-158.

- Luz, M. dos S. (1958). *Fórmulas de tratamento no português arcaico*. Casa do Castelo.
- Lyu, H. (2005). 公示语的功能特点与汉英翻译研究 [Functional Characteristics of Public Signs and Translation Studies from Chinese to English]. 术语标准化与信息技术 [Terminology Standardization and Information Technology], 2, 21-26.
- Machado, A. M., Fernandes, A., & Costa, V. (2018). A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto / Literature in Portuguese as foreign language teaching. A project discussion. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 27, 5-20. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.5>
- Marcos, P. M., & Pinheiro-Correa, P. (2021). Atenuação de atos de fala diretivos em livros de PLE: os procedimentos acompanhantes. *LINGVARVM ARENA*, 12, pp.185-197.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse Meaning beyond the clause*. Continuum.
- McGurk, H., & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 5588(264):746–748. doi:10.1038/264746a0.
- Meira, M. J. (2003). O ensino da Literatura Portuguesa a estrangeiros: espaço para uma reflexão em torno da língua e da cultura portuguesa. In AAVV, *las Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa* (pp. 49-53). Lisboa, Portugal: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Messa, L. C. S., Borloti, E., & Haydu, V. B. (2020). Análise da compreensão da ironia: variáveis que controlam o comportamento do ouvinte. *ACTA COMPORTAMENTALIA*, 28(3), pp.357-374.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Mitchell, R. (2001). Americans' talk to dogs: Similarities and differences with talk to

- infants. *Research on Language and Social Interaction*, 34,183–210.
- Moeschler, Jacques. (1989). Pragmatic connectives, argumentative coherence and relevance. *Argumentation*, 3, pp. 321-339. 10.1007/BF00128944.
- Mommsen, T., Krueger, P., & Watson, A. (1985). *The Digest of Justinian*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Moran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, 2, 27-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.), *English for Specific Purposes*, pp. 13-17. London: Modern English Publications.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), 136-145. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/41.2.136>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Health and Family Planning Commission of the People's Republic of China. (2013). 心理治疗规范（2013年版） [Psychotherapy guidelines (2013 edition)]. Retrieved from <https://www.cma.org.cn/attachment/2013124/1386125526789.pdf>
- National Library Research Institute. (2023). 中国互联网络信息中心发布第 52 次《中国互联网络发展状况统计报告》 [The 52nd Statistical Report on the Development of China's Internet Released by the National Library of China]. *国家图书馆学刊* [*Journal of the National Library*], 32(5), 13.
- Oertel, C., Wlodarczak, M., Edlund, J., Wagner, P., & Gustafson, J. (2012). Gaze patterns in turn-taking. In: *Proceedings of Interspeech*. Portland, OR.
- Oliveira, C. S. (2011). *Ensinar a literatura em contexto de português língua estrangeira a*

- alunos universitários italianos*, Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- Oliveira, J. A. (2000). *A Linguagem da Polidez na comunicação organizacional*. In: *Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Manaus: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Oxford Learner's Dictionaries. (s.d.). Order. In *Oxford Learner's Dictionaries*. Recuperado em 18 de janeiro de 2023 de https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/order_1
- Parmaxi, A. (2020). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*. 31. 1-13. 10.1080/10494820.2020.1765392.
- Peng, S. (2020). 论公序良俗原则与社会法治目标的实现 (On the Principle of Public Order and Good Customs and the Realization of Social Rule of Law Goals). *法制博览 (Legality Vision)*, 2020(09 下), 161-162.
- Peng, Y., & Yang, F. (2014). TV5 在大学法语研究型教学模式改革中的运用 [Uso da TV5 na reforma do modelo de ensino de pesquisa em francês universitário]. *天津中德职业技术学院报 (Journal of Tianjin Sino-German Vocational Technical College)*, (3), 21-23.
- Poggi, I., & Pelachaud, C. (2001) The meanings of gaze in animated faces. In: McKevitt P, Nuáallain S, Mulvihill C (eds) *Language, vision and music*. John Benjamins, Amsterdão.
- Priberam. (s.d.). Ordem. In *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Recuperado em 18 de janeiro de 2023 de <https://dicionario.priberam.org/ordem>
- Qi, G., & Yin, P. (2022). 俄语宣传号召性公示语模式研究 [A Study on the Model of Public Signs from Russian Propaganda Calls]. *黑河学院学报 [Journal of Heihe University]*, 2, 116-119.

Qian, L., & Zheng, L. (2003). 汉语道歉言语行为之分析 (An Analysis of Chinese Apology Speech Acts). *安徽广播电视大学学报 (Journal of Anhui Radio and TV University)*, 4, pp.69-72.

Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. (2001). Lisboa: ASA.

Qu, R. (2021). *O ensino de atos ilocutórios em PLE - Construção de materiais instrucionais*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra

Ramon, Micaela (2021) - Estante de Autor: Reflexões Em Torno da Definição de Um Cânone Lusógrafo para o Ensino de PLE in Português, *Língua Estrangeira e suas interfaces* / Organizadoras: Nildicéia Aparecida Rocha e Rosangela Sanches da Silveira Gileno.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

Raposo, E. P., M. F. Bacelar do Nascimento, M. A., Coelho da Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.) (2013). *Gramática do Português Vol.s I e II*, edição: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Ribeiro, A & Silva, J. (2003). *Como Abordar...Os Media e as NTIC na Aula de Português*, Areal Editores.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, USA.

Ringrose, C. (2015). Pitch Change in Dog-Directed Speech. *Lifespans and Styles*. 1. 28. 10.2218/lis.v1i0.2015.1181.

Robalo, D. A. F. (2018). *O documento audiovisual em apoio às competências de compreensão e expressão do oral, no ensino aprendizagem do PLE*. Tese de mestrado, Universidade do Porto.

- Rodrigues, D. F. (2002). *Cortesia linguística: Uma competência discursivo-textual*, tese de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.
- Rodrigues, D. F. (2003). Cortesia linguística e interjeição em Português Europeu. In *Atas do XIX encontro nacional da APL* (p. 653-665). Lisboa.
- Rodrigues, S. M. (2023). *O uso de materiais audiovisuais, em sala de aula, para aumentar a motivação dos alunos do nono ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Santos, P. (2010). Uma proposta de descrição prosódica dos atos de fala ordem e pedido voltada para o ensino de português como língua estrangeira (PLE). *ReVEL*, 8(15), 329-360.
- Santoro, E., Silva, L. A. da, & Kulikowski, M. Z. (2021). Estudar pedidos na perspectiva da Pragmática cross-cultural. In Silva, L. A. da, & Kulikowski, M. Z. (Eds.), *Estudos em Pragmática: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês* (pp. 13-36). Universidade de São Paulo.
- Seara, I. R. (Coord.). (2014). *Cortesia: Olhares e (Re)Invenções*. Lisboa: Isabel Roboredo Seara e Chiado Editora.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1971) 'What is a speech act?', in J. R. Searle (ed.) *The Philosophy of Language*, Oxford, Oxford University Press, pp.44–6. Originally in Black, M. (ed.) (1965) *Philosophy in America*, London, Allen & Unwin, pp.221–39. Edited as indicated.
- Searle, J. R. (1976). *A Classification of Illocutionary Acts*. *Language in Society*, 5, 1–24.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo.

- Searle, J. R. (1984). *Minds, Brains and Science*. Harvard University Press.
- Shao, W. (2018). 葡萄牙语阅读课教学模式改革的实践与探索 (Practice and Exploration of Reforming the Teaching Model of Portuguese Reading Courses). *产业与科技论坛* (*Forum on Industry and Technology*), 17(20), 141-142.
- Shirmova, T. E. (2017). *Problems of intercultural communication and their causes*. Київський національний університет імені Вадима Гетьмана. <https://core.ac.uk/download/pdf/84323633.pdf#page=79>
- Shi, X. (2018). *Os audiovisuais na aula de Português Língua Estrangeira: contributo para o desenvolvimento da interação oral no nível A1.2*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto.
- Silva, M. K. de A. e .. (2017). Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, 20(31), 1–29. <https://doi.org/10.11606/1982-883720311>
- Song, P. (2013). *语境研究的认知转向及指令性言语行为的语用意义研究*(*A Study on Cognitive Transformation of Context and Pragmatic Meaning of Directives*). Dissertação de mestrado, Universidade Normal de Liaoning.
- Souza, C. F. M. de. (2000). Processo civil romano: Ação popular, defesa do consumidor e do meio ambiente. *Revista do Tribunal Federal da 1ª Região*, 12(1), 141-148. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br//dspace/handle/2011/21907>
- Souza, C. F. M. de. (2004). O processo civil romano e as ações populares. *Revista Brasileira de Direito Comparado*, (26), 25 - 31. Rio de Janeiro, Instituto de Direito Comparado Luso-brasileiro.
- Su, J., & Yi, Z. (2018). 基础日语视听课程多维立体化教学模式改革的探索与实践 (Exploration and Practice of Multidimensional Stereoscopic Teaching Mode Reform in Basic Japanese Audio-Visual Courses). *大连大学学报* (*Journal of Dalian University*),

39(5), 112-116+121.

Sui, J. (2022). 图式理论在葡萄牙语文学教学中的应用 ——以索菲娅·安德雷森的诗作为例 (The Application of Schema Theory in the Teaching of Portuguese Literature: A Case Study of Sophia Andresen's Poems). *Journal of Modern Education*, 4(246), 101-112.

Sun, Y. (2015). *Processos Metafóricos no Desenvolvimento da Escrita em Aprendentes Chineses de PLE*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa.

Sun, Y. (2018). *Delicadeza linguística: do mandarim ao português: interação aluno/professor no contexto universitário, através de email*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.

Suszczynska, M. (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31(8).
[https://doi.org/10.1016/S03782166\(99\)00047-8](https://doi.org/10.1016/S03782166(99)00047-8)

The SPSSAU project (2024). SPSSAU. (Version 24.0) [Online Application Software]. Retrieved from <https://www.spssau.com>.

Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar*, 3rd edition, Routledge, Taylor & Francis Group, Grã-Bretanha.

Tourangeau, R. (2004). Survey research and societal change. *Annual Review of Psychology*, 55, 775–801.

van Dijk, T. (1979). Pragmatics Connectives. *Journal of Pmgmatics*, 3, pp. 447-456.

Verschueren, J. (1990). *Speech acts: fiction or reality?*. In: I.Z. Igor (ed.). Proceedings of the International Conference, Ljubljana, Yugoslavia, pp.37-48.

Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. London: Edward Arnold (publishers) Limited.

- Vivian, C. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. UK, Library of Congress.
- von Wright, G. H. (1963). Practical Inference. *The Philosophical Review*, 72(2), p.159-179.
- von Wright, G. H. (2003a). 决定论和人的研究 (Determinism and the Study of Man). In 陈波 (Ed.), *知识之树* (pp. 249-276). 三联书店.
- von Wright, G. H. (2003b). 行动的说明和理解 (Explanation and Understanding of Action). In 陈波 (Ed.), *知识之树* (pp. 276-304). 三联书店.
- Walton, J. R., & McConocha, D. M. (1996). Relational dimensions of dog ownership. *Psychological Reports*, 79, 947-950.
- Wan, C. (2014). *网络问卷调查系统分析与设计 [Analysis and Design of Online Questionnaire Survey Systems]* [Master's thesis]. Beijing Jiaotong University.
- Wang, H. (2004). 中美大学生英语言语行为的对比分析 (A Comparative Analysis of English Speech Acts between Chinese and American University Students). *北京第二外国语学院学报 (Journal of Beijing International Studies University)*, 6, pp.69-74.
- Wang, S., & Lu, Y. (1999). *葡萄牙语语法 (Gramática da Língua Portuguesa)*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Wang, W. (2022). 当代中国社会公德困境治理探析 (Analysis of the Governance of Social Ethics Dilemmas in Contemporary China). *道德与文化 (Morality and Culture)*, 2022(1), 59-69.
- Wang, Xinhao. (2015). 浅谈基础葡萄牙语教学中文化教育的必要性和可行性 (Analysis of the Importance and Feasibility of Cultural Education in Basic Portuguese Language Education). *吉林华桥外国语学院学报 (Journal of Jilin Huachiao Foreign Languages Institute)*, 1, 51-54.

- Wang, X., & Zhang, S. (1997). “请求”言语行为的对比研究 (Comparative study of the speech act of "request"). *现代外语*, 3.
- Warden, C. J., & Warner, L. H. (1928). The sensory capacities and intelligence of dogs, with a report on the ability of the noted dog “Fellow” to respond to verbal stimuli. *Quarterly Review of Biology*, 3, 1–28.
- Wei, X. (2016). 文体学视阈下的诏令形成(The Formation of Imperial Edicts in the Perspective of Stylistics). *盐城工学院学报(社会科学版) [Journal of Yancheng Institute of Technology(Social Science Edition)]*, 29 (1), pp.58-63.
- Wei, Y. (2023). 虚拟演播室的教学实践案例分析 (Analysis of Teaching Practice Cases in Virtual Studio). *电子技术 (Electronic Technology)*, 52(12), 565.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin: Walter de Gruyter Inc. <https://doi.org/10.1515/9783110220964>
- Wu, S. (2018). TED 教学模式在高职商务英语阅读课程中的应用探索 [Exploration of the Application of TED Teaching Mode in Business English Reading Courses in Higher Vocational Education]. *科教文汇 (Scientific Education Forum)*, (03), 186-187.
- Xu, S. (2015). *说文解字注[Shuō wén jiě zì zhù]* (D. Yucai, Notas). (2^a ed.). Nanjing: Editora Fênix.
- Xu, T. (1989). *公牒学史 (Estudos Históricos em Documentos Oficiais)*. Pequim: 档案出版社.
- Yan, X. (2007). *拒绝言语行为及其策略分析(Analysis of Refusal Speech Acts and Their Strategies)*, Shanghai International Studies University, Tese de Mestrado.
- Ye, Z. (2010). *大学葡萄牙语: 2 (Vol. 2) (Português para ensino universitário vol.2)*. 外语教学与研究出版社.

- Y. You, Y. Xiao & X. Tang. (2017). 为高龄者设计之线上问卷调查研究——以“乐乐活大家讲”为例 [Online Questionnaire Survey Research for the Elderly: A Case Study of "Happy Life Chat"]. 工业设计研究 [Industrial Design Research], 190-198.
- Yule, G. (2000). *Pragmatics* (5th Impression). Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G., & Hoffman, P. (1993). Enlisting the help of U.S. undergraduates in evaluating international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 27, 323-327.
- Zeng, Z. (2010). 对日语中委婉表现的语用研究—论“命令”“请求”“拒绝”的表达 (*A Pragmatic Study on Politeness Expressions in Japanese—Expressions of "Command," "Request," and "Refusal"*). Dissertação de mestrado, 西南交通大学(Southwest Jiaotong University).
- Zhang, C. (2016). 中俄父母命令言语行为表达形式的跨文化研究 (Cross-Cultural Study on Expressive Forms of Command Speech Acts by Chinese and Russian Parents). *山西青年 (Journal of Shanxi Youth)*, 24, 15-17.
- Zhang, H. (2019). *Avaliação de competência intercultural: estudantes universitários chineses de PLE*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Zhang, H., & Xu, J. (2009). 现代心理与教育统计学 [Modern Psychology and Educational Statistics] (3rd ed.). 北京师范大学出版社 [Beijing Normal University Press].
- Zhang, L. (2011). 认知视角下的汉语间接指令研究 [Research on Indirect Speech Acts in Chinese from a Cognitive Perspective]. *北京理工大学学报 (社会科学版) [Journal of Beijing Institute of Technology (Social Sciences Edition)]*, 13(4), pp.149-152.
- Zhang, Q. (2010). 法国电视一台新闻在教学中的应用 [Aplicação do telejornal da France

- 1 na educação]. *法国研究(French Studies)*, (1), 71-75.
- Zhang R. (2022). 从文本理解看释义学的实践意义(Hermeneutics as a Basic Mode of Praxis: A View from the Theory of Text of Paul Riceour and Hans-Georg Gadamer), *FUDAN JOURNAL(Social Sciences)*, Xangai, 3, pp. 25-34.
- Zhang, Y. (2013). *请求类言语交际研究 (A Study of Chinese Request Speech Communication)*. Dissertação de doutoramento, 吉林大学 (Universidade de Jilin).
- Zhao, B. (2014). *网络调查系统的设计与实现 [Design and Implementation of Online Survey Systems]*. [Master's thesis]. 吉林大学 (Jilin University).
- Zhao, H. (2011). *葡萄牙语阅读教程 1 (Portuguese Reading Course 1)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zheng, Shanpei. (2017). *A disciplina de Laboratório no contexto do ensino-aprendizagem de PLE na China: da teoria à prática. Conceção e redação do compêndio "Ouvir e Falar Português"*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho.
- Zhou, J., & Ma, S. (2024). *SPSSAU 科研数据分析方法与应用 [SPSSAU Research Data Analysis Methods and Applications]* (1st ed.). 电子工业出版社 [Electronics Industry Press].
- Zhou, Y. (2023). TV5 视频在法语视听云课堂教学中的运用 (Uso de vídeos da TV5 no ensino de audição e visão em francês em sala de aula virtual). *互联网周刊(Internet Weekly)*, p. 93-95.
- Zhou, W. (2012). 试析中葡礼貌用语的差异(Uma Análise das Diferenças nas Expressões de Cortesia entre Chinês e Português). *外语研究(Estudos de Línguas Estrangeiras)*, 7, pp.369-370.

中共中央、国务院. *公民道德建设实施纲要(Outline for the Implementation of Citizen Morality Construction)*. 北京: 人民出版社, 2001.

中共中央、国务院. *新时代公民道德建设实施纲要 (Outline for the Implementation of Citizen Morality Construction in the New Era)*. 北京: 人民出版社, 2019.

现代汉语词典第七版 (Dicionário do Chinês Contemporâneo Sétima Edição). (2016). Beijing, 商务印书馆.

BUPi, (2024), Disponível em: https://bupi.gov.pt/?fbclid=IwAR1MIl5W9ZpXUv3mOOZw9NdnbFsBQxkn6mwwETAsrI_C7gDWDPLp9n3zLy4. Acesso em: 1 de julho de 2024.

Anexo 1

Questionário 1

Sexo: M/F

Idade: 18-21 / 22-24/ 25-27/ 28-31

Já viveu em algum país da língua portuguesa: S/N

Se sim, durante quanto tempo, no total

Uma ou duas semanas / 1-6 meses / 1- 3 anos

Ano de licenciatura 1º ano; 2; 3;4

Nível do português: por favor, assinale abaixo.

B1	B2	C1	C2

Leia os itens abaixo propostos, retirados de obras literárias, cada um com uma descrição contextual prévia e uma fala de uma personagem. Em cada item, na fala da personagem, há uma frase sublinhada. Pense nessa frase sublinhada e indique o que acha que está a personagem a fazer: se está a dar uma ordem, se está a fazer um pedido, se está a dar uma sugestão, se está a fazer uma ameaça ou se está a expressar um desejo. Para cada item, escolha apenas uma resposta.

Contexto 1

No romance *O Amanuense Belmiro*, de Ciro dos Anjos, na p. 113 (Livros do Brasil, Lisboa, s.d. 1ª. ed.:1937), descreve-se um dia na Polícia Central, em que um homem e uma mulher foram visitar um amigo que era prisioneiro. A visita foi recusada, porque naquele momento era impossível visitar prisioneiros. Ao saírem, um polícia disse ao homem:

— Quanto ao senhor, desejo que volte aqui. Leve a moça a casa e apareça-me dentro de uma hora. Não o conheço, mas, para evitar dúvidas, aviso-o de que nada lhe adiantará fugir, pois teremos meio de encontrá-lo.

Quanto ao senhor, desejo que volte aqui.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 2

No romance *Os Pobres*, de Raul Brandão, na p. 249 (6ª. ed., Aillaud e Bertrand, Paris-Lisboa, 1925) descreve-se um assédio moral, uma situação humilhante, em que umas prostitutas assediavam uma menina, porque a odiavam; enquanto, a menina as olhava silenciosa. A prostituta disse à menina,

— Ah, tu não falas? Olhas para mim com cara de escárnio? Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste? Aí, não falas? Toma!

Não quero que olhes para mim, não quero, ouviste?	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 3

No romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, na p. 61 (Biblioteca Digital Coleção Clássicos da Literatura Portuguesa, Porto Editora), descreve-se uma noite de festa, numa casa, em que a personagem Carlos de Maia, ainda criança, não se queria ir deitar, por ser festa.

Carlos gritou: hoje é festa, não me vou deitar!

O seu avô disse-lhe com severidade,

— Carlos, tenha a bondade de marchar já para a cama.

Carlos, tenha a bondade de marchar já para a cama.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 4

No romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, na p. 369 (Biblioteca Digital Coleção CLÁSSICOS DA LITERATURA PORTUGUESA, Porto Editora), descreve-se um dia num lugar secreto, em que a personagem Carlos de Maia e a condessa de Gouvarinho estão a conversar. Os dois amam-se e, por isso, a condessa tinha traído o conde, marido dela. Mas ambos sabiam que tudo era um absurdo. Naquele dia, Carlos decidiu acabar a relação. Ao conversarem, ela insultou-o; Carlos, furioso, bateu no vidro e magoou-a acidentalmente. Ela disse-lhe,

— É melhor que saia! — dizia ela sufocada. — Tenho horror de me achar aqui, ao seu lado!
Tenho horror! Cocheiro! Cocheiro!

É melhor que saia!	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 5

No romance *O Alquimista*, de Paulo Coelho, na p. 18 (Edição especial do site www.paulocoelho.com.br), descreve-se um dia, em que a personagem Santiago, rapaz e pastor andaluz, encontrou um velho rei. O rei começou a deixar o rapaz crer em vender suas ovelhas para viajar para o Egito e procurar uma Lenda Pessoal, e disse-lhe

— E a interpretação é esta: you must go to the Pyramids of Egypt. Nunca ouvi falar delas, mas se foi uma criança que lhe mostrou, é porque existem. Lá você encontrará um tesouro que lhe fará rico.

...you must go to the Pyramids of Egypt.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 6

No romance *O Alquimista*, de Paulo Coelho, na p. 113 (Edição especial do site www.paulocoelho.com.br), descreve-se um dia num deserto, com a personagem Santiago, rapaz estrangeiro numa terra estrangeira. Santiago encontrou um cavaleiro num deserto e trocou as conversas. O cavaleiro sabia que o rapaz estava a buscar uma lenda pessoal e,

portanto, começou a falar das coisas que pouca gente conhecia,

— É preciso não relaxar nunca, mesmo tendo chegado tão longe. – continuou ele. – É preciso amar o deserto, mas jamais confiar inteiramente nele. Porque o deserto é uma prova para todos os homens: testa cada passo, e mata quem se distrai.

É preciso não relaxar nunca, mesmo tendo chegado tão longe.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 7

No romance *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, na p. 4 (Editorial Caminho), descreve-se uma noite num autocarro abandonado, em que a personagem Muidinga, miúdo, tinha medo de escuridão; a personagem Tuair, velho, que o resgatou e ensinava a conhecer o mundo. Eles dois estavam a fugir dos conflitos da guerra (Guerra Civil em Moçambique) e encontraram este lugar, autocarro abandonado, que serviu de abrigo. O velho Tuair passou um braço sobre os ombros trementes do miúdo e disse-lhe,

— Então vai acender uma fogueira lá fora.

Então vai acender uma fogueira lá fora.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 8

No romance *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, na p. 88 (Editorial Caminho), descreve-se

uma noite, em que a personagem Quintino decidiu fazer roubos com seus amigos. Eles foram à velha casa do Dono Romão Pinto e da Dona Virgínia. Foi nesta casa que o Quintino trabalhara. O Dono da casa já morreu. Os ladrões encontraram lá o fantasma dele. O espírito disse ao Quintino,

— Olha, Quintino, te peço: vai procurar Dona Virgínia, diz a ela para vir aqui.

Olha, Quintino, te peço: vai procurar Dona Virgínia...	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 9

No romance *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado, na p. 64 (Lelivros), descreve-se um dia num bar, em que a personagem Mundinho, investidor, que tinha muito dinheiro e relações com as autoridades locais, precisou de encontrar um homem, Zeca Lima, e disse à personagem Nacib, dono do bar,

— Isso vamos saber logo... - dirigia-se a Nacib. - Nacib, faça-me um favor: mande um rapaz chamar Zeca Lima, quero falar com ele. Com pressa, que venha logo.

Nacib, faça-me um favor: mande um rapaz chamar Zeca Lima...	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 10

No romance *Amor e Perdição*, de Camillo Castello Branco, na p. 55 (5ª., Editora Livraria

Moré), descreve-se uma noite num local pouco frequentado, onde se abria a porta de um quintal. Estão três homens, um senhor e seus dois criados; os três estavam a planear uma conspiração, um homicídio. O senhor disse a um dos dois criados:

– Não convém que estejas perto desta porta. Se o homem aparecesse aqui morto, as suspeitas caíam logo sobre mim ou meu tio. Afastem-se vocês um do outro, e tenham o ouvido aplicado ao tropel do cavalo. Depois apressem o passo até o encontrarem, de modo que os tiros sejam dados longe daqui.

Não convém que estejas perto desta porta.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 11

No romance *Amor e Perdição*, de Camillo Castello Branco, na p. 189 (5ª., Editora Livraria Moré), descreve-se um dia num navio, em que os exilados embarcaram. A personagem Simão, e Mariana que o amava, eram membros de exilados. Pobre Simão sofreu da febre e Mariana cuidou dele. Mas, enfim, ele faleceu. Ao despedir-se, Mariana estava a curvar-se sobre o cadáver e dar-lhe o primeiro beijo. Ficou em silêncio e passaram algumas horas. O comandante do navio entrou e disse à Mariana,

– Agora é tempo de dar sepultura ao nosso venturoso amigo... É ventura morrer quando se vem a este mundo com tal estrela. Passe a senhora Mariana ali para a câmara, que vai ser levado daqui o defunto.

Agora é tempo de dar sepultura ao nosso venturoso amigo...	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça

	E. Desejo
--	-----------

Contexto 12

No romance *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, na p. 20 (Porto Editora), descreve-se um dia antes de a personagem Zorbas, gatinho, abandonar o cesto; sua mãe miou-lhe muito a sério,

– Tu és ágil e vivaço, e ainda bem, mas tens de ter cuidado com o que fazes e não sair do cesto. Amanhã ou depois vêm os humanos e decidem sobre o teu destino e sobre o dos teus irmãos. De certeza que lhes vão dar nomes simpáticos e terão comidinha garantida...

tens de ter cuidado com o que fazes e não sair do cesto.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 13

No romance *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, na p. 19 (Porto Editora), descreve-se um dia em casa com a personagem Zorbas, gato recém-nascido que já abandonou o cesto que lhe servia de morada. Os irmãozinhos dele não quiseram sair e estavam a beber o leite da mãe. Miou Zorbas aos irmãozinhos,

- Já basta de chupar na nossa pobre mãe! Não veem como ela ficou fraca? Comam peixe, que é o alimento dos gatos de porto.

Já basta de chupar na nossa pobre mãe!	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça

	E. Desejo
--	-----------

Contexto 14

No romance *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, na p. 50 (Porto Editora), descreve-se um dia em que se reuniram as personagens Colonello, Secretário, Sabetudo e Zorbas, quatro gatos que eram amigos e estavam a criar uma gaiotinha e ensiná-la a voar. Para resolver questões, eles começaram a consultar uma enciclopédia. Secretário ofereceu a sua opinião, quando Colonello, gato de muitos anos, lhe miou,

– Não se importa de ter a amabilidade de não me tirar os miados da boca?

Não se importa de ter a amabilidade de não me tirar os miados da boca?	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Contexto 15

No romance *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, na p. 84 (Porto Editora), na continuação da cena descrita na pergunta anterior, Colonello miou a Secretário,

– É exatamente o que eu ia miar. Proíbo-o de continuar a tirar-me os miados da boca.

Proíbo-o de continuar a tirar-me os miados da boca.	A. Ordem
	B. Sugestão
	C. Pedido
	D. Ameaça
	E. Desejo

Anexo 2

Questionário 2

Idade: 18-21 / 22-24/ 25-27/ 28-31

Já viveu em algum país da língua portuguesa: Sim/Não

Se sim, durante quanto tempo, no total

1-2 semanas / 1-6 meses / 1- 3 anos / mais de 3

Ano de licenciatura 1º ano; 2; 3;4

Nível do português: por favor, assinale abaixo.

B1	B2	C1	C2

Observe cada um dos cinco clips que de seguida se apresentam. Cada um dos clips apresenta uma situação envolvendo interação entre duas pessoas. Para cada situação, são apresentadas cinco afirmações. Por favor, indique se concorda ou não concorda com cada uma das cinco afirmações, usando a seguinte escala de posicionamento: 1. Concordo completamente; 2. Não concordo nem discordo; 3. Não concordo nada.

Escala

1. Concordo completamente;
2. Não concordo nem discordo;
3. Não concordo nada.

Situação 1 – Interação medico-paciente

<https://youtu.be/7hgvdi7ERzY>

- a) O médico ordena ao doente que fale da relação com os seus pais.
- b) O médico pede ao doente para falar da relação com os seus pais.
- c) O médico sugere ao doente que fale da relação com os seus pais.
- d) O médico pretende que o doente fale da relação com os seus pais.
- e) O doente é forçado pelo médico a falar da relação com os seus pais.

Situação 2 - Interação mãe-filha

<https://youtu.be/COeq7b8E52c>

- a) A filha ordena à mãe que responda a uma pergunta.
- b) A filha pede à mãe para responder a uma pergunta.
- c) A filha sugere à mãe que responda a uma pergunta.
- d) A filha pretende que a mãe responda a uma pergunta.
- e) A mãe é forçada pela filha a responder a uma pergunta.

Situação 3 - Interação diretora-empregada

<https://youtu.be/VUY-KPDzX5M>

- a) A diretora ordena a Alice (empregada) que venha a uma reunião com ela.
- b) A diretora pede a Alice para vir a uma reunião com ela.
- c) A diretora sugere a Alice que venha a uma reunião com ela.
- d) A diretora pretende que a Alice que venha a uma reunião com ela.
- e) Alice é forçada pela diretora a vir a uma reunião com ela.

Situação 4 - Interação diretora-homem

<https://youtu.be/Bg-dxcuSKw>

- a) A diretora ordena ao homem que fique atento.
- b) A diretora pede ao homem para ficar atento.
- c) A diretora sugere ao homem que fique atento.
- d) A diretora pretende que o homem fique atento.
- e) O homem é forçado pela diretora a ficar atento.

Situação 5 - interação colega-colega

<https://youtu.be/g6aUcrEHkGY>

- a) O homem ordena a Sidónio (seu colega) que faça uma chamada.
- b) O homem pede a Sidónio para fazer uma chamada.
- c) O homem sugere a Sidónio que faça uma chamada.
- d) O homem pretende que Sidónio faça uma chamada.
- e) Sidónio é forçado pelo homem a fazer uma chamada.

Anexo 3

Questionário 3

Idade: 18-21 / 22-24/ 25-27/ 28-31

Já viveu em algum país da língua portuguesa: Sim/Não

Se sim, durante quanto tempo, no total

1-2 semanas / 1-6 meses / 1- 3 anos / mais de 3

Ano de licenciatura 1º ano; 2; 3;4

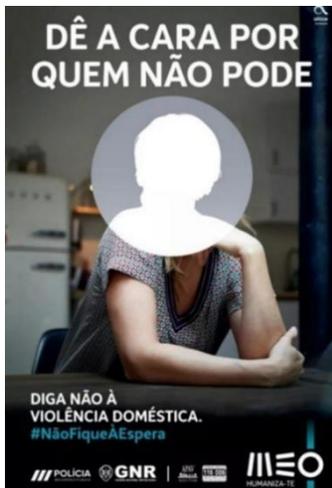
Nível do português: por favor, assinale abaixo.

B1	B2	C1	C2

Leia os itens abaixo propostos, retirados de notícias e anúncios publicitários, cada um com uma descrição contextual prévia e uma fala. Em cada item, na fala, há uma frase sublinhada. Pense nessa frase sublinhada e indique o que acha que o emissor/locutor está a fazer: se está a dar uma ordem, se está a fazer um pedido, se está a dar uma sugestão, se está a fazer uma ameaça ou se está a expressar um desejo. Para cada item, escolha apenas uma resposta.

Contexto 1

Numa campanha contra a violência doméstica, é dada a seguinte informação:



Diga não à violência doméstica.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 2

Numa notícia da RTP, a televisão pública portuguesa (https://www.rtp.pt/noticias/pais/falta-de-docentes-alunos-sem-professores-a-algumas-disciplinas_v1514775), é dada a seguinte informação:

A primeira semana de aulas fica marcada por alguns constrangimentos e nem todos estão relacionados com a greve dos professores e funcionários. Na região de Lisboa, há alunos que não tiveram aulas por falta de docentes colocados. Uma aluna em entrevista diz:

Preocupa-me, porque a greve não se detém e ainda não temos docentes. Gostávamos que tivéssemos algum responsável da turma que nos apresentasse à escola e nos ajudasse.

Gostávamos que tivéssemos algum responsável da turma que nos apresentasse à escola e nos ajudasse.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 3

Num anúncio para novos estudantes universitários, é dada a seguinte informação:



Junta-te a nós.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 4

Na loja Pingo Doce, realizando eventos promocionais, é dada a seguinte informação:



Leve 2 pague 1.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 5

Numa notícia da RTP, a televisão pública portuguesa (<https://www.rtp.pt/play/p9874/e644859/linha-da-frente>), é dada a seguinte informação:

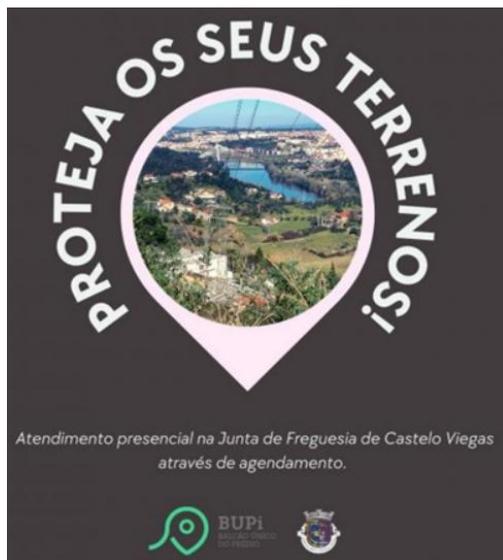
No abrigo para cães, a dona diz ao seu cachorro, tentando dirigi-lo a sair do canil (casinha de cachorro):

Ande, ande aqui!

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 6

Numa identificação de terrenos dos lugares de uma freguesia, é dada a seguinte informação:



Proteja os seus terrenos!

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 7

Num discurso do presidente de Portugal(<https://www.presidencia.pt/atualidade/toda-a-atualidade/2023/06/discurso-do-presidente-da-republica-na-cerimonia-militar-comemorativa-do-dia-de-portugal-no-peso-da-regua/>), é dada a seguinte informação: na cerimónia militar comemorativa do Dia de Portugal no Peso da Régua, o presidente discursou aos portugueses:

Mas, pergunto, de que nos serve termos essa influência mundial se, entre portas, sempre tivemos e temos problemas por resolver, mais pobreza do que riqueza, mais desigualdade do que igualdade, mais razões para partir, às vezes, do que para ficar?

Sejamos honestos para connosco mesmos, assim tem sido e continua a ser século após século.

Sejamos honestos para connosco mesmos

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 8

Num acesso de um prédio, é dada a seguinte informação:



Mantenha fechado.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 9

Num discurso do papa, (<https://sicnoticias.pt/especiais/jmj/2023-08-06-Seis-frases-do-Papa-que-marcaram-o-ultimo-dia-da-JMJ-0b74a692>), é dada a seguinte informação: perante milhares de voluntários no Parque Marítimo de Algés, antes de regressar ao Vaticano, o papa discursou aos participantes da Jornada Mundial da Juventude:

Não temam, não tenham medo, todos vós quereis mudar o mundo e quereis mudar pela justiça e pela paz.

Não temam, não tenham medo

Escolha
A. Ordem

B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 10

Numa máquina da loja do Continente, é dada a seguinte informação:



Retire aqui a sua senha.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 11

Numa notícia da RTP, a televisão pública portuguesa

(<https://www.rtp.pt/play/p8165/e542328/linha-da-frente>), é dada a seguinte informação: No Bairro do Zambujal, em Alfragide, as pessoas são revistadas pelas polícias. O comando diz a um homem suspeito:

Boa tarde, vai aguardar um bocadinho ali, vai-se chegar assim ao pé de mim, está bem?

vai-se chegar assim ao pé de mim, está bem?

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido
D. Ameaça
E. Desejo

Contexto 12

Numa entrada do hospital CUF, durante a pandemia, é dada a seguinte informação:

IMPEÇA A PROPAGAÇÃO DO
CORONAVÍRUS (COVID-19)



POR FAVOR, USE
DESINFETANTE PARA AS
MÃOS ANTES DE ENTRAR

Por favor, use desinfetante para as mãos antes de entrar.

Escolha
A. Ordem
B. Sugestão
C. Pedido

D. Ameaça
E. Desejo