

Atos de fala e cultura no livro didático de português como língua estrangeira

(Speech acts and culture in a text book on Portuguese as a foreign language)

Pamela Andrade¹

¹ Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

pandrade@usp.br

Abstract: The theory of speech acts, as conceived by Austin (1962), brought important contributions for the teaching of foreign languages. Teaching a foreign language is also teaching about how speech acts work (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Thus, we will investigate the speech act "to refuse" in Brazilian Portuguese, through the analysis of empirical studies on the topic developed in comparison with other cultures. Although this act can be understood as a fairly commonplace speech act, it can manage the face, if it is used or interpreted improperly by learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL), as it generates misunderstandings and therefore negative effects in the interaction. The objective is to investigate how this theory is used in teaching activities and to evaluate whether and how these learning activities proposed deal with cultural awareness.

Keywords: speech acts; textbook; Portuguese as a foreign language.

Resumo: A teoria dos atos de fala, como concebida por Austin (1990), trouxe importantes contribuições para o ensino de línguas estrangeiras. Afinal, ensinar uma língua estrangeira é também ensinar sobre o funcionamento de seus atos de fala (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Desse modo, será investigado o ato de fala recusar no português brasileiro, por meio da análise de estudos empíricos desenvolvidos sobre o tema, em comparação com outras culturas. Por ser um ato de fala bastante corriqueiro, mas ameaçador da face, quando é usado ou interpretado de maneira inadequada pelos aprendizes de Português Língua Estrangeira (PLE), gera mal-entendidos e, portanto, efeitos negativos na interação. O objetivo é investigar como essa teoria é usada em atividades didáticas e avaliar se e de que forma essas atividades didáticas propostas trabalham com a conscientização cultural.

Palavras-chave: atos de fala; livro didático; português como língua estrangeira.

Introdução

Neste artigo, veremos como aparece o ato de fala *recusar* em um livro didático de português para estrangeiros. Nosso objetivo é incentivar a reflexão sobre como o conceito de ato de fala pode ser explorado em sala de aula de língua estrangeira para desenvolver a competência pragmática e a consciência intercultural dos aprendizes. Este trabalho enfoca o caso do ensino de português como língua estrangeira (PLE).

A área de PLE está em expansão, uma vez que é cada vez maior o número de pessoas interessadas em aprender o português. Assim, as pesquisas nessa área são cada vez mais necessárias e importantes tanto para a formação de professores mais preparados para lidar com os diferentes contextos de ensino quanto para o desenvolvimento de mais materiais didáticos baseados em teorias linguísticas mais modernas e abrangentes.

Inicialmente, faremos uma breve revisão sobre a teoria dos atos de fala e sua influência no ensino de línguas estrangeiras de forma geral. Em seguida, definiremos os

conceitos de competência pragmática e consciência intercultural, discutindo como o trabalho com os atos de fala pode promovê-los em sala de aula.

Neste trabalho, nosso foco será no ato de fala *recusar*, assim faremos alguns comentários sobre esse ato especificamente. Serão discutidos resultados de algumas pesquisas que trabalharam com a realização desse ato de fala em diferentes culturas e no português brasileiro. Em seguida, partiremos para a análise de como esse ato é apresentado em um livro didático de PLE. Além da análise, serão feitas algumas sugestões de mais atividades com o ato de fala *recusar* para o trabalho do professor em sala de aula.

A teoria dos atos de fala e o ensino de línguas estrangeiras

A teoria dos atos de fala surge na chamada filosofia da linguagem. O primeiro estudioso a sistematizar essa teoria foi John L. Austin, que pertenceu à chamada filosofia da linguagem ordinária, e era um filósofo da Universidade de Oxford. Naquela época, a linguagem era vista como um instrumento que servia apenas para descrever a realidade. Austin introduz a ideia dos enunciados performativos e mostra que há certos enunciados que não descrevem nada, mas que executam uma ação. Tais enunciados não descrevem a realidade, mas a transformam. No entanto, Austin não foi o primeiro a trazer a ideia de que falar é fazer (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). Essa ideia já vinha sendo discutida desde a corrente retórica da Antiguidade até Wittgenstein da segunda época com sua teoria dos jogos de linguagem, bastante próxima da teoria dos atos de fala que Austin apresentaria logo depois.

Apesar disso, considera-se como “certidão de nascimento” da teoria dos atos de fala a obra *How to do things with words*, publicada em 1962, após a morte de seu autor, John L. Austin. Essa obra, na verdade, consiste em palestras proferidas por Austin no ano de 1955 na Universidade de Harvard. Após sua morte, colegas reúnem anotações e comentários dos que participaram das palestras para editar a obra. Assim, o conteúdo da obra é controverso. Ao mesmo tempo em que a obra reflete o pensamento do filósofo também contém observações e interpretações de outras pessoas. “Deste modo, a complexidade de suas ideias passa a ser acrescida de outro fator que é o da recomposição de seu pensamento” (OTTONI, 2002, p. 123). As ideias iniciais e mais importantes da teoria estavam lançadas, mas o próprio Austin não pôde dar continuidade a suas reflexões. Assim, de acordo com Ottoni (2002, p. 123):

[...] embora o leitor esteja frente a um texto que não foi “originalmente” composto por Austin, vê nele o exemplo de sua preocupação: a “não linearidade” das questões que ele propõe sobre a linguagem e, ao mesmo tempo a maneira como tudo está “ligado” de modo muito original na sua argumentação.

Dessa forma, Austin desenvolve o conceito de ato de fala, argumentando que quando dizemos algo, na verdade, temos a intenção de fazer algo. Como bem aponta Gutierrez (2008, p. 196), Austin demonstra que a língua não é um simples “veículo de pensamentos e ideias”, mas que “ela se concretiza através de sentenças produzidas no discurso, a fim de desempenhar funções ou ações sociais. A essas ações sociais, produzidas através de enunciados, dá-se o nome de *atos de fala*”.

Austin divide os atos de fala em três partes, explicadas da seguinte forma por Ottoni (2002, p. 128):

[...] um ato locucionário, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um ato ilocucionário, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o ato de promessa, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por eu prometo..., ou por outra realização; por último, um ato perlocucionário, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor.

O ato ilocucionário é o que estabelece a função ou ação social de determinado enunciado, mencionada anteriormente. Assim, quando dizemos ato de fala *recusar* estamos nos referindo ao ato ilocucionário, ou seja, à função de recusar. Por exemplo, o ato de fala *recusar* em português pode ser realizado por meio de diferentes enunciados e em diferentes situações.

John Searle é o nome que normalmente aparece como sucessor mais direto de Austin. Ele também é um filósofo da linguagem, no entanto, pertence à chamada filosofia analítica, e assim leva a teoria dos atos de fala pelo caminho oposto ao da filosofia da linguagem ordinária. Como bem ilustra Ottoni (2002, p. 136), Searle

[...] faz uma leitura única da obra de Austin. Ele produz uma descrição lógica do ato de fala criando a fórmula $F(p)$, que representa as tradicionais noções de verdade e falsidade, sendo que “F” representa a força ilocucionária e “p” o conteúdo proposicional. Searle deixa de lado assim, o que considero a contribuição mais importante de Austin que foi abrir um campo de reflexão não centrado apenas numa abordagem formalista ou positiva da linguagem.

Searle procura classificar os atos ilocutórios em categorias gerais. Em nossa pesquisa, contudo, concordamos com as palavras de Ottoni transcritas acima e consideramos que a grande contribuição da teoria dos atos de fala como Austin a propõe é seu desinteresse por descrever uma linguagem ideal. Em nossa preocupação com o ensino de línguas estrangeiras, defendemos que não existe uma linguagem ideal a ser ensinada, uma vez que há necessidades comunicativas diferentes.

Por outro lado, também é Searle (1984) que desenvolve a ideia de que os atos de fala são a unidade básica da comunicação linguística. Tal definição é muito importante para as pesquisas sociolinguísticas da pragmática intercultural, que também considera os atos de fala como unidade básica e funcional da comunicação (COHEN, 1996 apud NELSON et al., 2002). Entretanto, ao contrário do que propõe Searle quando diz que seu trabalho “não é sobre as línguas, como o francês, o inglês ou o swahili, mas sobre a linguagem” (1984, p. 11), a pragmática intercultural promove o estudo dos atos de fala como são realizados em diferentes culturas e em diferentes línguas. Essas pesquisas mostram e avaliam como as “variações culturais afetam o funcionamento das interações e da realização dos atos de fala” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 200). Além disso, os estudos mostram que a realização dos atos de fala também varia dentro de cada cultura, de acordo com as diversas situações e relações entre os interlocutores, por exemplo, se a enunciação ocorre em domínio público ou privado, se é uma comunicação oral ou escrita, além de fatores como as relações de poder, idade e sexo dos interlocutores, entre

outros (BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989). Todos esses fatores também têm importância diferente para cada cultura, e, portanto, afetam a realização dos atos de fala de diversas formas.

As pesquisas com os atos de fala realizadas no âmbito da pragmática intercultural são muito importantes para o ensino de línguas estrangeiras em geral, uma vez que os modos de realizar atos de fala estão além do nível consciente (WOLFSON; MARMOR; JONES, 1989). Ensinar uma língua é ensinar também o funcionamento dos atos de fala, porque eles não apenas facilitam a comunicação, mas a tornam mais eficiente (BALEGHIZADEH, 2007). A noção de ato de fala vem auxiliar essa tarefa na medida em que orienta os alunos a conhecerem e estudarem as regras pragmáticas específicas de determinada cultura. Assim, os trabalhos da pragmática intercultural oferecem subsídios para o desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes e para a promoção da troca intercultural.

Competência pragmática e troca intercultural

Entendemos como competência pragmática, a “habilidade de usar a língua de forma eficiente para alcançar um objetivo específico e para entender a língua em contexto” (THOMAS, 1983, p. 94 apud NELSON et al., 2002). Dessa forma, é imprescindível que o aprendiz de uma língua estrangeira desenvolva essa competência para poder comunicar-se em seu dia a dia. Muitas pesquisas (NELSON et al., 2002; WILLIAMSON, 2012) já mostraram que os erros pragmáticos são menos tolerados do que os erros linguísticos, como os de léxico, de sintaxe ou de fonologia. Como erro pragmático, podemos citar o exemplo da falta de conhecimento para interpretar o valor de um ato de fala. No caso do português brasileiro, por exemplo, costumamos recusar de forma indireta quando recebemos o convite de algum amigo. Assim, quando dizemos, ao responder a um convite, “não sei... tenho que ver se vou poder”, o interlocutor interpretará esse enunciado como uma recusa. Um falante estrangeiro que não tenha boa competência pragmática poderia não compreender o valor ilocucionário desse enunciado como recusa, e ficar confuso quando percebesse a irritação ou embaraço do interlocutor ao insistir no convite; ou se ele tivesse de fazer uma recusa para um convite de um colega, poderia ser muito direto e ser considerado rude pelo seu interlocutor. Isso ocorre uma vez que os falantes nativos ou falantes proficientes na língua tendem a interpretar os erros pragmáticos de forma negativa, como arrogância, impaciência, falta de educação etc. (NELSON et al., 2002, p. 164). Ao interagir com pessoas de diferentes culturas, é necessário saber a estrutura da língua-alvo e como formar sentenças para dar sentido à conversa, mas é ainda mais importante saber como ser bem-educado e se adequar socialmente (WILLIAMSON, 2012).

Ao trabalhar com a noção de ato de fala em sala de aula, o professor pode desenvolver a competência pragmática dos alunos explorando enunciados proferidos em variados contextos, envolvendo interlocutores com relações diferentes. Não se trata de ensinar aos alunos formas fixas para realizar diferentes valores ilocucionários, mas fornecer ferramentas para que ele possa refletir e explorar os diferentes contextos e como eles afetam a realização dos atos de fala. No caso do trabalho com o ato de fala *recusar*, por exemplo, é possível explorar como o caso da recusa indireta é importante em contextos onde não há tanta proximidade entre os interlocutores ou no caso de convites, por exemplo (e não dizer que no Brasil sempre se recusa de forma indireta). Também é importante trabalhar

com os casos de recusas diretas e seus contextos, explorando enunciados como “de jeito nenhum”, “nem que a vaca tussa”, “nem sonhando”, entre outros.

Assim, além da competência pragmática, o professor pode explorar as trocas interculturais na sala de aula, discutindo com os alunos como os atos de fala são realizados de maneira diferente nas diversas culturas. Esse trabalho é considerado um momento de conscientização pragmática e cultural, levando ao desenvolvimento do respeito intercultural.

O ato de fala *recusar*

A pesquisa com o ato de fala *recusar* é bastante interessante, pois ele é considerado um ato ameaçador da *face* e requer diferentes estratégias para preservar a *face* dos interlocutores. Brown e Levinson (1987 apud NELSON et al., 2002, p. 165) descrevem *face* como a imagem que cada indivíduo clama para si em situações públicas. Em seus estudos, eles mostram que as pessoas se esforçam para preservar a *face* de todos, inclusive delas próprias, em uma interação. Alguns atos de fala são denominados atos ameaçadores da *face*, como o ato de fala *recusar*. Por isso, como mostram muitos estudos, é comum que as pessoas recusem de forma indireta para suavizar a ameaça à *face* de seu interlocutor.

Por outro lado, como discutido anteriormente, os atos de fala são regidos por normas específicas que variam de acordo com cada cultura. Assim, em um estudo de Beebe et al. (1990 apud NELSON et al., 2002), por exemplo, os pesquisadores mostram que os norte-americanos costumam recusar de forma indireta em todas as situações apresentadas na pesquisa, enquanto os japoneses recusam de forma direta quando falam com pessoas que estão abaixo de sua hierarquia e de forma indireta com pessoas acima de sua hierarquia. Em dois estudos brasileiros que observaram aspectos da recusa no Brasil (MENDES, 1996; BASTIANETTO; TORRE, 2009), as pesquisadoras perceberam que os brasileiros costumam recusar de forma indireta, muitas vezes omitindo qualquer tipo de negação. Bastianetto e Torre (2009) observaram ainda que a recusa tende a ser mais atenuada quando o interlocutor é uma pessoa mais velha, mostrando que o fator idade é mais importante do que o fator hierarquia para os brasileiros que participaram da pesquisa.

As pesquisas com os atos de fala, apesar de limitadas a determinados contextos e por determinados tipos de metodologia, fornecem dados importantes para o trabalho em sala de aula. Como discutido no item anterior, a realização dos atos de fala normalmente está em nível inconsciente, assim como as regras específicas que regem esses atos de fala na cultura. Nas palavras de Kerbrat-Oreocchioni (2005, p. 200), “ensinar os atos de linguagem é ensinar também sua utilização, ou seja, um conjunto de regras de correlações entre empregos e condições de emprego”.

Dessa forma, em nossa pesquisa, diante das ricas possibilidades que o trabalho com atos de fala em sala de aula de língua estrangeira oferece, optamos por analisar como aparece o ato de fala *recusar* em um livro didático de português como língua estrangeira. Nosso objetivo é incentivar a reflexão e trazer maiores possibilidades para o trabalho com atos de fala em atividades didáticas de português como língua estrangeira.

O ato de fala *recusar* no livro didático de PLE

Para análise, escolhemos o livro didático *Novo Avenida Brasil 1* (LIMA et al., 2008). É o primeiro livro de uma série de três livros reeditados recentemente. Em sua proposta, os autores apresentam como objetivo desenvolver a comunicação e a reflexão intercultural (LIMA et al., 2008, p. III):

O Novo Avenida Brasil não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

O primeiro livro é destinado aos aprendizes do nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (*Common European Framework of Reference for Language*). O livro está dividido em seis lições. Cada lição é dividida por temas, comunicação e gramática.

Na lição 2, na parte de comunicação, temos o ensino do ato de fala *convidar*, o qual está relacionado com o ato de fala *recusar*. Assim, examinamos todas as atividades da lição e transcrevemos as atividades que apresentam o ato de fala *recusar*.

Na página 8, há uma atividade que consiste em quatro diálogos curtos que apresentam uma forma de convidar usando o verbo *ir*. Nos segundo e quarto diálogos, temos a apresentação de recusa (negrito nosso):

(p. 8)
A2 Vamos...
2º diálogo:
Vamos ao cinema? Quando? Hoje de noite. Hoje, não posso. Então vamos na quinta. Ótimo.
4º diálogo:
Vamos ao supermercado? A que horas? Às dez. Às dez eu não posso. Vamos às nove. Tudo bem.

Nos dois casos, temos o uso da estrutura “não posso” para recusar um convite. Lembramos que, por se tratar do primeiro livro da série voltado a aprendizes iniciantes, o uso de estruturas mais simples é adequado ao público-alvo. No entanto, não há nenhuma informação sobre o contexto dos diálogos, cabendo ao professor ilustrar para seus alunos em que situação e com quais pessoas tais diálogos poderiam ocorrer. Por outro lado, na mesma página, há uma figura que mostra duas mulheres sentadas à mesa. Uma está servindo café para outra, e há na mesa comidas e bebida. As duas mulheres estão sorrindo e

parecem estar à vontade uma com a outra. Essa cena nos remete a uma situação informal de duas amigas que estão tomando café juntas e que conversam. O diálogo que ilustra a figura é o seguinte (negrito nosso):

Vamos ao cinema hoje? Ah, hoje não posso.

Sendo assim, a figura oferece pista de contextualização para que professor e alunos possam discutir em que tipo de situação o diálogo poderia ocorrer. Nesse caso, ainda é interessante notar o uso da interjeição “Ah”. O uso das interjeições é importante na língua, pois expressa emoção. No caso da recusa ao convite de um amigo, é comum usarmos a interjeição para demonstrar que gostaríamos de aceitar o convite e que nos sentimos mal por ter que recusar, preservando assim a *face* do interlocutor.

Na página seguinte, há outra atividade que usa a estrutura “Você pode...?”. Nesse caso, temos a elaboração de um pedido indireto. No sumário, não há indicação de pedido, mas de propor alguma coisa e convidar. Como não há contextualização, faltam dados para que possa ser determinado o ato de fala inicial. No entanto, como se trata da frase “Você pode ir ao banco?”, podemos concluir que não se trata de convite, já que não é comum convidar alguém para ir ao banco, e sim de um pedido indireto. Segue atividade (negrito nosso):

(p. 9)
A5 Você pode ...?
Você pode ir ao banco? A que horas? Às quatro. Não posso. Tenho aula de Português das três e meia às quatro e meia.

Mais uma vez, temos o uso da estrutura “não posso”, desta vez seguida por uma justificativa. A atividade seguinte pede que os alunos montem uma agenda e conversem com seus colegas usando as estruturas propostas: “A que hora...?” e “Você pode...?”. Assim, o objetivo da atividade é a prática de tais estruturas.

Já na página 12, há a proposta de um diálogo entre três pessoas que trabalham no mesmo lugar. No diálogo, os seguintes trechos fornecem as pistas de contextualização para o ambiente de trabalho: “tenho reunião à uma hora” e “bom trabalho”. Uma figura ilustra o diálogo mostrando três mulheres com roupas sociais em um ambiente de trabalho. Todas elas sorriem e duas fazem sinal de despedida com as mãos. O nome da atividade é “Almoço” e há o ato de fala convite formado com a estrutura “vamos” mais uma vez, seguido por uma recusa, como segue (negrito nosso):

(p. 12)
C1 Almoço
<p>Oi, Clarice, como vai? Bem. O que você vai fazer agora? Vou almoçar, já é meio-dia e meia. Eu também vou. Oi, Marina. Oi, Clarice. Oi, Beatriz. Vamos almoçar, Marina? Que pena, não posso. Tenho reunião à uma hora. Então, bom trabalho. Obrigada. Tchau. Tchau.</p>

Nessa atividade, há a introdução do enunciado “que pena” seguido de “não posso”, que já havia aparecido nos diálogos anteriores. Também nesse caso temos a presença de uma justificativa junto com a recusa. Mais uma vez, é interessante observar o uso da expressão “que pena” bastante recorrente no português brasileiro, e que também serve para expressar o sentimento do interlocutor por ter que recusar o convite de alguém. Como vimos anteriormente, o ato de fala *recusar* é um ato ameaçador da *face*, assim a recusa tende a ser suavizada. Nesse caso o uso de “que pena” pode ser considerado um suavizador. No entanto, a própria expressão “que pena”, muitas vezes, tem a função de recusar. No exemplo, se fosse suprimido “não posso” do enunciado, o ato de fala *recusar* seria mantido do mesmo modo: “Que pena. Tenho reunião à uma hora”. Tal fato pode ser explorado pelo professor.

Na lição 3, intitulada “Comer e beber”, temos como proposta aprender como pedir alguma coisa. No entanto, o único caso de recusa que parece é relacionado a uma oferta. (No caso de pedido de informação, não consideramos a resposta negativa como recusa, e sim como negação, o que não será abordado neste trabalho. Por exemplo: Você está com fome? Não, mas estou com sede – diálogo dentro da lanchonete). Como a lição trata de pedidos feitos em um restaurante ou lanchonete, a recusa pode ser considerada menos comum. No entanto, a recusa ao pedido também poderia ser explorada no caso da falta de algum alimento, situação que também pode levar a uma sugestão e à recusa da sugestão. Sugerimos o seguinte exemplo que poderia acontecer em restaurante ou lanchonete entre garçom e cliente:

- Queria um suco de laranja.
- Não temos mais laranja. Sinto muito. Mas temos limonada.
- Hum, não gosto de limão. Então, pode ser uma água sem gás.
- Tudo bem.

Na lição, todavia, temos apenas um caso em que o ato de fala inicial pode ser interpretado como uma pergunta ou uma oferta. Os dados para contextualização não são suficientes para interpretar o ato de fala, pois nesse caso fatores como tom de voz, entoação e gestos faciais seriam necessários. Na página em que há o diálogo, temos a figura de alguns homens em pé no balcão de uma lanchonete ou bar, em uma situação informal. O diálogo é o seguinte (negrito nosso):

(p. 17)
A4 Na lanchonete
Você está com fome? Não. Mas estou com sede. O que você vai pedir? Um suco de laranja bem grande. Você não quer um sanduíche?
utra remete a uma sugestão indireta, hv Não, sanduíche, não. Só suco de laranja. Garçom, um suco de laranja grande, um suco de maracujá e um bauru.

Como mencionamos, “você não quer um sanduíche?” pode ser interpretado como uma simples pergunta. Porém, também poderia ser interpretado como uma oferta: “você não quer (que eu peça) um sanduíche?”, nesse caso, “não, sanduíche, não” seria uma recusa direta.

Na lição 4, intitulada “Hotel e cidade” temos a seguinte atividade:

(p. 23) Relacione os diálogos e as ilustrações

Um dos diálogos dessa atividade mostra o caso de uma sugestão seguida por uma recusa. Trata-se do seguinte texto (negrito nosso):

d.
Por que a senhora não vai ao museu? Fica perto daqui. Acho que não vou hoje. Talvez amanhã.

A mesma estrutura pode ser observada no diálogo da página 25, presente na atividade A4 (negrito nosso):

(p. 25) A4 É perto?
Eu gostaria de conhecer a cidade. O que o senhor pode me recomendar? Por que a senhora não vai visitar o Museu Paranaense? A que horas abre? Acho que às 9. É perto? Não muito. A senhora precisa tomar um táxi ou um ônibus. Mas eu quero andar a pé. Acho que não vou visitar o museu hoje. Talvez amanhã. Então, por que a senhora não vai ao Passeio Público? Fica perto daqui.

Nesse caso, é interessante observar o uso da recusa indireta para uma sugestão. Quando alguém diz “acho que não”, normalmente interpretamos tal estrutura como uma recusa. No caso do exemplo, o ato de fala inicial é uma sugestão. O professor pode explorar como fazer sugestões e como recusar sugestões de forma polida em português brasileiro, discutindo se o mesmo ocorre na língua materna dos aprendizes.

Na mesma lição, ainda há a proposta de ensinar localização e direções. Assim, na página 32 há a proposta de uma atividade com as placas de trânsito. Na atividade, o aprendiz deve relacionar as placas com dez situações. Junto das placas há a explicação sobre o que cada uma significa. Para o caso da placa de proibido parar ou estacionar, há a seguinte situação (negrito nosso):

(p. 32)
5. Estacionar aqui? De jeito nenhum. Aqui nem podemos parar.

A expressão “de jeito nenhum” remete a uma recusa direta, bastante comum em nosso dia a dia. Nesse caso, professor e aprendizes podem imaginar o ato de fala que antecederia tal enunciado: poderia ser o caso de uma sugestão ou de uma ordem. Por exemplo: “Por que você não estaciona aqui?” ou “Estacione aqui!”. Nesse caso, o professor deve estar atento para a importância da contextualização, principalmente no que se refere à relação entre os interlocutores em um caso como esse. Sabemos que ordem é um ato ameaçador da *face* do interlocutor. O enunciado “De jeito nenhum” com valor de recusa é considerado direto e reforça a ameaça à *face*. Assim, ele só deve ser usado em situações extremas, quando a ameaça é intencionada, ou em relações de proximidade ou familiaridade quando a intimidade entre as pessoas permite o uso de expressões mais diretas sem que isso abale o relacionamento entre elas.

Também na lição 5, intitulada “Moradia”, podemos encontrar um caso de recusa direta. Nesse caso, o contexto é bastante específico: trata-se de um corretor mostrando um imóvel para uma cliente. Pelo contexto e pela relação entre os interlocutores, é possível fazer a seguinte interpretação: como ato de fala inicial, há uma ordem indireta “vamos visitar a cozinha”, seguida pela recusa direta “não”. Segue diálogo (negrito nosso):

(p. 35)
A2 Esta sala é um pouco escura
Esta é a chave do portão. E esta menor é a da porta da sala. É a única entrada? É sim, senhora. Mas divisão interna é muito bem feita. Esta sala é um pouco escura. Vamos visitar a cozinha. A senhora vai gostar. Não. Primeiro quero ver os outros cômodos e, por último, a cozinha. Esta é a suíte principal com banheiro e roupeiro. Mas ela é mais escura do que a sala. Não bate sol! Os quartos do outro lado são mais ensolarados. ... Esta casa é muito úmida. Não gostei nem um pouco. É muito diferente do anúncio. Mas a senhora ainda não viu o quintal...

Na página 39, há um caso parecido, no entanto, em vez de uma ordem indireta, há uma sugestão. Diferentemente do diálogo apresentado anteriormente, que também apresenta a estrutura “vamos”, nesse caso há o ponto de interrogação, indicando que não se trata de uma ordem. “Vamos colocar a mesa aqui?” ainda poderia ser interpretado como uma pergunta. Como o título da atividade é “decoração da casa nova”, é possível imaginar duas pessoas negociando a decoração do ambiente. Outra pista que pode levar à inter-

pretação de uma sugestão é que a recusa direta “não” é seguida por “acho melhor colocar a televisão”, que remete a outra sugestão. Segue diálogo (negrito nosso):

(p. 39)
C2 Decoração da casa nova.
Vamos colocar a mesa aqui?
Não , acho melhor colocar a televisão.

Considerações finais

No livro didático, foi possível encontrar mais casos de recusa indireta e direta. Embora as duas pesquisas realizadas com falantes de português brasileiro (MENDES, 1996; BASTIANETTO; TORRE, 2009), mencionadas anteriormente, demonstrem a predominância de recusas indiretas no português brasileiro, pudemos observar que em alguns contextos é comum utilizar recusas diretas. É preciso levar em consideração também o fato de o livro analisado ser o primeiro de uma série e, portanto, voltado a aprendizes iniciantes, daí o uso de estruturas mais simples e diretas. Por outro lado, o livro trouxe situações que podem ser exploradas pelo professor em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre as diferenças interculturais que afetam o funcionamento do ato de fala *recusar* em diferentes situações. Embora o livro não tenha contextualizado todas as situações, ele fornece algumas pistas, como figuras, que podem ser exploradas em sala de aula. No caso dos diálogos sem contexto (como o da atividade da página 32), o professor deve estar atento para discutir com os alunos em que situações tal diálogo poderia ocorrer.

O livro didático não pode dar conta de todas as possibilidades que o trabalho com atos de fala oferece. *Recusar* é um ato de fala importante que aparece em diversas situações do dia a dia. Afinal, saber recusar e entender uma recusa é essencial para o equilíbrio de nossas relações (RUBIN, 1982). Assim, cabe ao professor estar preparado para explorar as atividades do livro didático da melhor forma possível, mantendo-se atento para a importância da contextualização no caso do ensino de atos de fala. Ademais, o professor também pode explorar as diferenças na realização dos atos de fala em diferentes culturas, propondo que os aprendizes comentem sobre sua própria cultura.

Concordamos com Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 201), que diz que “os atos de linguagem são realidades linguísticas ‘incontornáveis’, pois os valores ilocutórios, diretos e indiretos, são parte integrante do sentido dos enunciados e dos textos”. É preciso investir na melhor compreensão dos atos de fala, que são produzidos por falantes em todas as línguas, e “nos atingem ao longo de nossa existência” e “nos perseguem sem trégua” (2005, p. 203). Assim, o trabalho com os atos de fala é uma excelente ferramenta para o professor enriquecer sua aula, e auxiliar os aprendizes a desenvolverem a competência pragmática e o respeito intercultural, tornando-os mais bem preparados para “viverem” a língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer* – Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BALEGHIZADEH, S. Speech acts in English language teaching. *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, v. 1, n. 2, 2007.

BASTIANETTO, P. C.; TORRE, M. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. *Caligrama*, Belo Horizonte, v. 14, p. 81-100, dez. 2009.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (Series Advances in discourse processes. Volume XXXI). Norwood: Ablex Publishing, 1989.

GUTIERRES, A. Relevância da pragmática e da teoria dos atos de fala para o ensino de inglês como língua estrangeira: tratamento dado a *greetings* em materiais didáticos. *The Specialist*, v. 9, n. especial, p. 187-209, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso*. Niterói: EdUFF, 2005.

LIMA, E. O. F. L.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.A.; BERGWEILER, C.G. *Novo Avenida Brasil 1 – Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2008.

MENDES, E.A.M. Aspecto da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 1, p. 31-41, jan./jun. 1996.

NELSON, G. L.; CARSON, J.; AL BATAL, M.; EL BAKARY, W. Cross-cultural pragmatics: strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 23, n. 2, p. 163-89, 2002.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.

RUBIN, J.; How to tell when someone is saying 'no' revisited. In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (Ed.). *Sociolinguistic and language acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1982.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

WILLIAMSON, E. S. Are we teaching real talk?. *New Routes*, São Paulo, n. 46, jan. 2012.

WOLFSON, N.; MARMOR, T.; JONES, S. Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (Ed.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex Publishing, 1989. (Series Advances in discourse processes. Vol. XXXI).