

SÓNIA ISABEL DE OLIVEIRA FERREIRA

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO

**ADEQUAÇÃO PRAGMÁTICA
EM CONTEXTOS DE INTERAÇÃO**

2013

Orientador: Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Rogélio Ponce de León pelo rigor e saber científico transmitidos durante a realização deste Mestrado e pela disponibilidade e labor de orientação na prossecução deste projeto.

Aos Professores: Isabel Margarida Duarte, Maria da Graça Pinto, Mónica Barros, Pilar Nicolás, Fernando Ruiz e Rita Soeiro pelos conhecimentos partilhados ao longo das aulas, os quais foram indispensáveis para a realização deste estudo.

Aos alunos da Escola Secundária Eça de Queirós e à Professora Maria das Dores Silva pela ativa colaboração nas atividades propostas ao longo das aulas.

Aos meus colegas de Mestrado pelo espírito de entreajuda e pelo espírito crítico demonstrados ao longo de todo o nosso percurso.

À minha família mais próxima: ao meu marido, ao meu avô, à minha irmã e à minha mãe, *Mestres* em apoiar-me incondicionalmente; ao meu pai, *Mestre* em lutar até ao fim e à minha filha, *Mestre* em fazer-me sorrir, até nos momentos mais difíceis.

RESUMO

O principal objetivo do presente estudo é realçar a importância de abordar questões pragmáticas nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Para tal, iremos relacioná-las com elementos como as interações e o *input*, de modo a verificar se estes contribuem para a Adequação Pragmática (AP). Além disso, pretendemos sublinhar que as inadequações pragmáticas podem conduzir ao fracasso na comunicação intercultural. Neste sentido, em primeiro lugar, consideramos que é imprescindível que o professor adote uma metodologia de ensino que ajude os alunos a consciencializarem-se dos princípios pragmáticos na língua meta e, em segundo lugar, que promova o desenvolvimento dessa competência, de modo a que eles sejam adequados nos possíveis intercâmbios comunicativos com os quais se possam enfrentar na vida real.

Palavras-chave: pragmática; adequação; *input*; interações; interferências.

RESUMEN

El principal objetivo del presente estudio es centrarnos en la importancia de abordar cuestiones pragmáticas en clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Para ello, vamos a relacionarlas con elementos como las interacciones y el *input*, con el fin de comprobar si estos contribuyen a la Adecuación Pragmática (AP). Además, pretendemos subrayar que las inadecuaciones pragmáticas pueden conducir al fracaso en la comunicación intercultural. Por ello, en primer lugar, creemos que es imprescindible que el profesor adopte una metodología de enseñanza que ayude a sus alumnos a concienciarse sobre los principios pragmáticos de la lengua meta y, en segundo lugar, que promueva el desarrollo de esa competencia, de modo a que ellos sean adecuados en los posibles intercambios comunicativos con los cuales pueden enfrentarse en la vida real.

Palabras clave: pragmática; adecuación; *input*; interacciones; interferencias.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	II
Resumo	III
Resumen	IV
Índice Geral.....	V
Índice Figuras, Tabelas e Gráficos	8
Lista de Siglas	9
Introdução	10

I PARTE

CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE PRAGMÁTICA E ADEQUAÇÃO

1. A Pragmática e o Contexto	12
2. Os Elementos Pragmáticos	16
3. As Inadequações Pragmáticas	24
3.1 As Transferências Pragmáticas.....	24
3.2 As Interferências Pragmáticas	26
3.2.1 As Interferências Pragmalinguísticas	26
3.2.2 As Interferências Sociopragmáticas	28

CAPÍTULO 2: A PRAGMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1. O Lugar da Pragmática dentro da Competência Comunicativa	30
2. Uma Aprendizagem Centrada na Ação	34
2.1 O Contexto do Uso da Língua	36
2.1.1 Os Domínios da Vida Social	36
2.1.2 As Situações Externas ao Uso da Língua	38

3. A Pragmática na aula de E/LE.....	39
3.1 O <i>Input</i> como Meio de Promover a Adequação	40
3.2 As Atividades Pragmáticas na Aula de E/LE	42
3.2.1 As Tarefas de Discurso como Meio de Exercitar e Avaliar a Adequação	42
3.2.2 As Interações Sociais como Meio de Exercitar e Avaliar a Adequação	43

II PARTE

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA

1. Relação dos Procedimentos para a Recolha de Dados	46
2. Instrumentos de Recolha de Dados	47
3. Parâmetros de Análise	48
4. Breve Descrição da Escola	48
5. Sujeitos Envolvidos na Pesquisa	49
5.1 Motivação dos Aprendentes	49
5.2 Primeiro Contacto com a Pragmática	51
6. Descrição das Atividades e <i>Input</i> Apresentado	53
6.1 Atividades 1 e 2: Completar Diálogos – Domínios Profissional e Pessoal	54
6.2 Atividade 3: Completar um diálogo de compra e venda – Domínio Público.....	55
6.3 Atividade 4: Criação de um Histórico de Mensagens – Domínio Pessoal	65
6.4 Atividades 5 e 6: Envio de <i>e-mails</i> – Domínios Educativo e Público.....	67
6.5 Atividade 7: Redação de uma Carta de Apresentação – Domínio Profissional	69

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Análise Qualitativa	71
------------------------------	----

1.1 Atividades 1 e 2	72
1.2 Atividade 3	76
1.3 Atividade 4	79
1.4 Atividades 5 e 6	83
1.5 Atividade 7	86
2. As Interferências Pragmáticas Identificadas nas Atividades	89
2.1 Inadequações quanto ao Pronome de Tratamento	90
2.2. Inadequações quanto à Força Illocutiva das Funções Comunicativas	91
2.2.1 Inadequações ao <i>Hablar de Estados de Ânimo</i>	92
2.2.2 Inadequações ao <i>Expresar Sorpresa</i>	93
2.2.3 Inadequações ao <i>Saludar</i>	93
Conclusões	95
Referências	97
Anexos	101

ÍNDICE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura nº1: Esquema da Diferenciação dos Termos “Oração” e “Enunciado”	20
Figura nº2: Modelo de CC de Canale & Swain	31
Figura nº3: Modelo de CC de Bachman	33
Figura nº4: “El Generador de Temas”	38
Figura nº5: Controlo Realizado pelo Professor em Atividades de Interação Social.....	44
Figura nº6: Relação dos Elementos para Medir a AP	48
Gráfico nº1: Motivação dos Aprendentes do 9ºano	50
Gráfico nº2: Motivação dos Aprendentes do 10ºano	50
Gráfico nº3: Motivação dos Aprendentes do 11ºano	50
Gráfico nº4: Primeiro Contacto com a Pragmática no 9ºano	51
Gráfico nº5: Primeiro Contacto com a Pragmática no 10ºano	52
Gráfico nº6: Primeiro Contacto com a Pragmática no 11ºano	52
Gráfico nº7: Aplicação do <i>Input</i> na Atividade 1	73
Gráfico nº8: Aplicação do <i>Input</i> na Atividade 2	77
Gráfico nº9: Aplicação do <i>Input</i> na Atividade 3	82
Gráfico nº10: Aplicação do <i>Input</i> na Atividade 5	86
Gráfico nº11: Aplicação do <i>Input</i> na Atividade 6	89
Tabela nº1: Medição da AP na Atividade 1- Domínio Profissional	72
Tabela nº2: Medição da AP na Atividade 2 - Domínio Pessoal.....	75
Tabela nº3: Medição da AP na Atividade 3 - Domínio Público	76
Tabela nº4: Medição da AP na Atividade 4 - Domínio Pessoal.....	80
Tabela nº5: Medição da AP na Atividade 5 - Domínio Educativo	83
Tabela nº6: Medição da AP na Atividade 6 - Domínio Público	85
Tabela nº7: Medição da AP na Atividade 7 - Domínio Profissional	87

LISTA DE SIGLAS

AP	Adequação Pragmática
CC	Competência Comunicativa
DCT	Discourse Completion Task
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
IE	Interação Escrita
IO	Interação Oral
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
L3	Língua Terceira
LE	Língua Estrangeira
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os métodos comunicativos [re]orientaram as pautas para aqueles que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras. Contrariamente ao que sucedia antes dos anos 70, os fatores extralinguísticos que condicionam o uso da língua ganham importância e passam a incorporar o conceito da “competência comunicativa em língua¹” como é o caso da Pragmática (Escandell, 2004: 179) e, como tal, devem ser tidos em consideração durante o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE).

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (2001), as competências pragmáticas

[...] dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. *Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.*²

(CE, 2001: 35, sublinhados nossos)

Na realidade, ainda que a abordagem e o desenvolvimento de competências pragmáticas sejam fundamentais para promover a adequação dos aprendentes em contextos de interação comunicativa, o tratamento em aula destas competências nem sempre tem o destaque ou a preocupação por parte de quem ensina.

Face ao exposto, o presente relatório almeja realçar a importância de abordar questões pragmáticas na aula de E/LE, de modo a promover a AP dos aprendentes em contextos de interação, colocando-se como principais objetivos de pesquisa:

1. Identificar se a riqueza do *input* e o ensino explícito de fatores pragmáticos contribuem para a adequação (pragmática) dos alunos em diferentes interações comunicativas;

¹ Para a realização do presente relatório utilizaremos, de modo a entender melhor as comparações que iremos efetuar, o termo “Competência Comunicativa”.

² O trecho citado segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

2. Analisar se as inadequações pragmáticas apresentadas pelos alunos advêm da interferência da língua materna para a língua meta.

Visando atingir estes objetivos, estruturamos o presente relatório em duas partes distintas. Na primeira parte, abordaremos fundamentos teóricos relativos ao escopo do presente estudo. Na segunda parte, relativa à componente prática, analisaremos a AP nas diferentes produções realizadas pelos alunos, de modo a demonstrar a sua aplicabilidade nas aulas de E/LE.

Cada uma das partes supracitadas é composta por dois capítulos. Assim, no primeiro capítulo, exploraremos, de uma forma geral, algumas considerações em torno da Pragmática e dos seus elementos constitutivos, bem como explicitaremos algumas das inadequações que podem advir da sua não aplicação em contextos de interação. Ao longo do segundo capítulo, delimitaremos o lugar da Pragmática dentro da aprendizagem de E/LE como componente da Competência Comunicativa (CC) e exploraremos os domínios e as situações nas quais se podem criar e desenvolver atividades que englobem questões pragmáticas. Além disso, teceremos algumas considerações sobre de que forma o *input* ministrado numa aprendizagem formal pode contribuir para a diminuição de inadequações. Por fim, apresentaremos alguns exercícios e algumas atividades que permitam explorar, exercitar e avaliar a AP dos aprendentes em situação de instrução formal. No terceiro capítulo, estabeleceremos uma relação dos elementos que tivemos em conta na hora de medir o pragmático, identificaremos as atividades apresentadas aos alunos, o *input* fornecido ao longo das aulas e os instrumentos, assim como os parâmetros por nós definidos para medir o grau de adequação nas diferentes situações exploradas. Finalmente, no quarto capítulo, faremos uma análise qualitativa dos instrumentos recolhidos, com vista a quantificar a adequação ou a inadequação dos enunciados dos alunos, de acordo com os diferentes contextos por nós propostos e trabalhados durante o ano de estágio. Em consonância, estabeleceremos uma relação entre os resultados obtidos e o *input* fornecido ao longo das aulas, de modo a comprovar que “pragmatic knowledge should be teachable” (Kasper & Schmidt, 1996: 160).

I PARTE

CAPÍTULO 1

A RELAÇÃO ENTRE PRAGMÁTICA E ADEQUAÇÃO

Neste capítulo, daremos algumas definições da Pragmática enquanto área da linguística, bem como exploraremos a sua conexão aos termos *adequação* e *contexto*. Além disso, explicitaremos os elementos pragmáticos que influem em qualquer ato de comunicação e enumeraremos quais as transferências e interferências que advêm do campo da Pragmática.

1. A Pragmática e o Contexto

A partir dos anos 60, o estruturalismo iniciado por Saussure começa a ser posto em causa. O objetivo primordial do ensino de uma Língua Segunda (L2) ou de uma LE já não se resume a que o aprendente saiba ou conheça a gramática da língua objeto de estudo, na qual esta era considerada um sistema de signos onde todos os elementos se encaixavam perfeitamente. Aprender uma L2/LE implica mais do que possuir uma base estrutural (Corral e Fernández, 2009: 123), de tal modo que outros fatores começam a ser tidos em conta e é precisamente no seio desta mudança que surge a Pragmática (Escandell, 2004:179).

Antes de explorarmos o conceito de “Pragmática”, faremos algumas considerações no que diz respeito à distinção entre L2 e LE.

A natureza de uma língua é complexa, seja ela materna (L1), segunda ou estrangeira e é precisamente no âmbito desta complexidade que surge a distinção entre a noção de L2 e de LE. Segundo Ellis (1994), a L2 desempenha um papel institucional e social, isto é, desempenha uma função comunicativa entre os membros de uma comunidade. Por sua vez, indica que a LE é aquela que advém de uma aprendizagem formal na sala de aula, sem qualquer função social³ (Ellis, 1994: 11, 12).

³ A ausência de função social deve ser entendida como a não necessidade de comunicar diariamente na língua objeto de estudo (Ellis, 1994).

Ainda a este propósito, Kramsh (2002) defende que a natureza da L2 reside “on the development of communicative competence, taking as a model native speak behavior” (2002: 2), enquanto a LE reside “on the development of linguistic and cognitive competencies, social and cultural awareness , [...]” (2002: 2). Esta visão de Kramsh (2002) é bastante atual dada a sua interculturalidade e multiculturalidade e realça que são necessárias conjugações de esforços para tender a que não se fale a língua isoladamente. Face ao exposto, entendemos que outros aspetos devem ser tidos em consideração na hora de comunicar em L2 ou em LE, tal como explicitaremos no ponto 3 deste capítulo.

Esta diferenciação entre L2 e LE conduz-nos a outra distinção apresentada por Krashen (1981) entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. De acordo com a sua teoria, a “aquisição” é associada à L2 e é responsável pela interiorização inconsciente/intuitiva dos atos linguísticos e pela capacidade de comunicação criativa que ocorre através da familiarização com a língua, decorrente de situações reais, ou seja, por meio de uma instrução informal. Em contrapartida, considera que a “aprendizagem” está relacionada com a LE e é responsável pelo estudo consciente da língua, através de uma instrução formal. Esta dicotomia apresentada por Krashen (1981) é considerada problemática para alguns autores, já que, segundo aludem, é difícil avaliar se os conhecimentos dos aprendentes advêm da aquisição inconsciente, decorrente em situações reais de comunicação -L2- ou da aprendizagem ministrada através de uma instrução formal -LE- (Ellis, 2004: 14). Por razões de ordem prática, retomaremos esta distinção no ponto 3 do segundo capítulo, no qual iremos estabelecer uma relação entre a aprendizagem formal e o *input* como meios de promover a AP. Todavia, interessa avançar que, no seguimento das considerações efetuadas e para fins do presente relatório, adotaremos os conceitos “LE” e “aprendizagem”, visto que pretendemos analisar se a aprendizagem formal em contexto de sala de aula contribui para o desenvolvimento da competência pragmática em alunos de E/ LE.

Feitas estas considerações, podemos prosseguir com algumas definições em torno do termo “Pragmática”.

De acordo com Levinson (1983), o termo “Pragmática” foi apresentado, pela primeira vez, num estudo realizado por Morris (1938) que a definiu como “ the study of the relation of signs to interpreters” (1938: 6 *apud* Levinson, 1983: 1). Desde então,

muitas já foram as modificações apresentadas a este conceito. Podemos dizer que conceituar o termo “Pragmática” ainda se revela uma tarefa complexa, dada a panóplia de definições apresentadas. Não obstante para a realização deste estudo, iremos ter em conta um ponto fundamental que surge na maioria dos conceitos: ao falar de Pragmática, falamos em dependência face ao contexto no qual se dá a interação comunicativa.

Segundo Ellis (1994), a Pragmática é “[...] the study of how language is used in communication” (1994: 23). Esta definição apresenta um caráter amplo; porém, conduz-nos a uma aspeto pragmático importantíssimo: o contexto. De modo a estudar a língua em comunicação, é necessário analisá-la incorporada em determinada situação ou acontecimento, tal como alude Levinson, “[...] the term *pragmatics* covers both *context-dependent* aspects of language structure and principles language usage [...]” (1983: 9, sublinhados nossos) e realça Reyes, “[...] la pragmática es el primer intento de hacer, dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con los hablantes y *contextos*” (2011: 8, sublinhado nosso). Em ambas definições, é-nos reforçada a ideia da importância do contexto e, por esta razão, depreendemos que este tem um papel fundamental no momento de “fazer” o linguístico, tendo em conta os elementos culturais e socioculturais que o constituem e interferem diretamente na hora de comunicar verbalmente.

Enquanto seres humanos, usamos a linguagem verbal de forma natural, com maior ou menor grau de complexidade, sem propriamente pararmos para pensar ou refletir sobre a forma como comunicamos. Com frequência, detetamos incorreções linguísticas, contudo raras são as vezes em que “paramos a pensar en el mecanismo oculto que hace funcionar la comunicación, es decir, en los principios que guían el empleo del lenguaje en nuestros diálogos” (Reyes, 2011: 7). Como tal, esquecemo-nos que para a comunicação é “tan importante *interiorizar* una gramática de la lengua como *hacer un uso adecuado* de la misma.” (Mendoza, López e Martos, 1996: 110).

Perante algumas das definições apresentadas pela *Infopédia – Enciclopédia e Dicionários da Porto Editora*⁴, a comunicação é o “ato ou efeito de comunicar” ou a

⁴ Comunicação in *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/comunica%C3%A7%C3%A3o> (Consultado em 19-03-2013)

“troca de informação entre indivíduos através da fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento”. Diante dos conceitos explicitados, constatamos que a comunicação é equiparada a uma mera transmissão de informação. No entanto, nem sempre este é o seu propósito, nem o da comunicação humana. Se pensarmos na nossa finalidade comunicativa, a grande parte das nossas interações não passam somente pela mera transmissão de informação. Comunicar é, de igual modo, *saber cumprimentar, despedir-se, pedir algo, insultar, agradecer, queixar-se, [...]*, onde a transmissão de informação é apenas uma de entre as muitas finalidades da comunicação humana. Para além de que, e em conformidade com Escandell,

[...] el uso de un código lingüístico compartido tampoco es un requisito necesario para que podamos comunicarnos con éxito; en realidad para que haya comunicación no es preciso que haya un código de ninguna clase (ni lingüístico ni no lingüístico). No hay ninguna convención de ningún tipo por la que agitar a la vista de una persona un manojo de llaves signifique *¿Te has acordado de coger las llaves?*, o bien *¡Ya he encontrado las llaves!*, o bien *Me han dado las llaves*; pero todos estaremos de acuerdo en que, *en la situación apropiada*, éstos (entre otros) serían contenidos fácilmente inferibles a partir del gesto de mostrar las llaves. (2004: 180, 181, sublinhados nossos)

Esta ideia apresentada pela autora conduz-nos, uma vez mais, à importância do contexto no qual se desenvolve a interação comunicativa. As palavras têm um significado próprio, porém, em contextos diferentes, as mesmas palavras podem, igualmente, ter um significado diferente ou inexistente sem a indicação de um contexto definido. Vejamos um exemplo apresentado por Reyes (2011: 7):

- *¿Qué quiere decir esa palabra?*

- *¿Qué quieres decir con esa palabra?*

No primeiro caso, a intenção comunicativa é *pedir uma informação* sobre uma palavra concreta, à qual poder-se-ia responder, por exemplo, através do uso do dicionário. De uma perspetiva semântica, para responder à pergunta *O que é isto?* não é de todo necessário saber em que contexto a frase/oração vai ser utilizada, dado que a sua análise é feita de modo isolada sem recorrer a fatores extralinguísticos. Em contrapartida, no segundo caso, verifica-se um problema de interpretação que se prende com a intenção do emissor/falante ao utilizar determinada palavra num contexto específico: “O que queres dizer com isto?”. De uma perspetiva pragmática, para

responder a esta questão, teremos de ter em conta o contexto. Neste sentido, podemos afirmar que a palavra adquire um significado diferente perante a intenção comunicativa e o contexto no qual é utilizada. De modo a estudar estes fenómenos, é necessário ter em conta os utilizadores da língua e analisar o que estes fazem com a linguagem num contexto, domínio e situação específicos. À pergunta:

O que é a Pragmática?

Reyes (2011) respondeu:

- *Pragmática, eres tú* (2011:8).

Ousamos ir mais além e definimos o conceito no plural, *Pragmática somos nós*, ou seja, como comunicamos e quais os fatores que nos condicionam a fazê-lo de determinada maneira.

Concluiremos este apartado com mais uma definição em torno do termo “Pragmática”, proposta por Crystal (1985 *apud* Kasper, 1997), que ilustra na perfeição alguns dos parâmetros de análise que iremos desenvolver na componente prática deste relatório:

Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication. (1985: 240 *apud* Kasper, 1997, sublinhados nossos)

Na presente definição, destacamos as expressões que realçam os *users* que serão para o efeito os alunos enquanto utilizadores de E/LE; a *social interaction*, na qual irão incidir algumas das atividades desenvolvidas e apresentadas ao longo das aulas e, por fim, os *effects* que terão ou não influência na eleição e utilização de vários elementos pragmáticos na hora de comunicar em língua meta.

2. Os Elementos Pragmáticos

Tal como foi referido em linhas anteriores, qualquer ato comunicativo está submetido a pautas que vão para além daquelas que regulam uma boa formação gramatical. Existem “condiciones que determinan tanto el empleo de un *enunciado concreto* por parte de un *hablante concreto* en una *situación comunicativa concreta*, como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell, 2006:16, sublinhados

nossos). Compreende-se assim que um enunciado pode ser considerado correto do ponto de vista linguístico, porém inadequado do ponto de vista pragmático e vice-versa. Atentemos no exemplo que se segue:

En una fiesta, un adulto pregunta a un niño:

- *Por favor, ¿podría decirme dónde está el receptáculo para necesidades fisiológicas?*⁵

O enunciado apresentado é, se analisado isoladamente como uma oração, perfeitamente aceitável em termos gramaticais desde uma perspectiva linguística. Não obstante, analisando o contexto apresentado, verificamos que ainda que gramaticalmente correto, o mesmo é considerado inadequado, nomeadamente face ao destinatário da intenção comunicativa que era *pedir uma informação* e quanto ao uso do pronome de tratamento *usted*. O objetivo da Pragmática passa precisamente por proporcionar enunciados e/ou respostas adequadas a cada situação comunicativa e analisar quais os fatores extralinguísticos que determinam o uso e o modo como funcionam as nossas interações comunicativas.

Gostaríamos de destacar que esta oposição *Gramática vs. Pragmática* somente se traduz em perspectivas de análise diferenciadas. Ambas se complementam e devem ser valorizadas pelo professor no momento de desenvolver a CC como veremos no ponto 1 do capítulo seguinte. A Gramática trata dos aspetos internos e constitutivos que afetam as relações formais entre os signos linguísticos, cujo critério básico é uma boa formação estrutural, enquanto a Pragmática adota uma abordagem mais ampla, tendo em conta os usuários e o contexto, cuja palavra-chave é a adequação. Alude Escandell (2004), “[...] ser *gramatical* es una propiedad esencial, permanente y definitoria de las expresiones – una secuencia o es gramatical o no lo es -, ser *adecuado* es una propiedad relativa, que tiene que ser evaluada en relación con un contexto de emisión” (2004: 183).

Na mesma linha de pensamento, vejamos outra diferença entre um exercício gramatical e um exercício pragmático a partir de um exemplo proposto por Reyes, Baena e Urios (2005:7):

A: - *¿Me quieres?*

⁵ Ao longo do presente relatório, os exemplos cuja fonte não se cita são de nossa autoria.

B: - Tontito.

Exercício gramatical: Classifique morfologicamente a palavra “tontito”.

Exercício pragmático: Indique o significado da palavra “tontito” no enunciado apresentado.

Uma vez mais, de forma a resolvermos o exercício gramatical, a informação contida na oração é-nos suficiente, ou seja, independentemente do contexto a palavra “tontito” será sempre considerada em termos linguísticos um adjetivo, masculino, singular. Em contrapartida, de forma a analisarmos corretamente e com precisão o enunciado de um ponto de vista pragmático (ainda que possamos imaginar possíveis interpretações), teremos de ter mais dados relativos ao contexto da enunciação, bem como à relação entre os interlocutores.

De acordo com Gutiérrez (2005), a Gramática é governada por “regras” e a Pragmática é regulada por “princípios”. As “regras” estão relacionadas com o código (linguístico), destinam-se a todos os utilizadores da língua e são obrigatórias. O seu não cumprimento implica agramaticalidades (Gutiérrez, 2006: 30). Por sua vez, os “princípios” não se ligam a qualquer código, destinam-se, de igual modo, a todos os utilizadores, embora não tenham um valor coercivo tão forte. O seu não cumprimento não provoca agramaticalidades, mas inadequações, incoerências, [...] (Gutiérrez, 2006: 30).

Como mencionamos anteriormente, a Pragmática estuda os princípios que regulam o uso da língua em comunicação e terá em consideração fatores extralinguísticos que determinam o seu uso e permitem medir o seu grau de adequação, também denominados por Escandell (2004, 2006) de “fatores pragmáticos” ou de “componentes materiais” e “componentes relacionais”.

De modo a especificarmos o que se entende por adequação e identificar quais os fatores extralinguísticos que influem diretamente em qualquer ato de comunicação, apresentamos uma definição proposta por Figueiredo:

A adequação é a propriedade da textualidade que dá conta da relação do texto e do seu *contexto* e de como o texto, como unidade comunicativa, se interpreta em relação a uma série de elementos extralinguísticos como sejam os *interlocutores*, a *relação* entre ambos, o *espaço* e o *tempo da enunciação*, a *intenção comunicativa*, o *mundo compartilhado*, o *papel* e o *lugar social*. (2006: 73, sublinhados nossos)

Desta forma, será considerada pragmática qualquer análise que englobe conceitos como: *emissor*, *destinatário*, *enunciado*, *contexto* (ou *situação espaço temporal*), *informação pragmática*, *intenção* e *relação social*.

O modelo de análise pragmático apresentado por Escandell (2006) é constituído por duas classes de elementos: os de “natureza/componente material” que englobam as entidades objetivas e descritivas externamente - *emissor*, *destinatário*, *enunciado* e *contexto* - e os de “natureza/componente relacional” que tratam das diferentes relações que se estabelecem nas entidades da “componente material” - *informação pragmática*, *intenção* e *relação social*. Procederemos a uma análise detalhada desses elementos, dado o escopo do presente estudo.

O *emissor* designa a pessoa que produz intencionalmente uma expressão linguística (oral ou escrita) num momento específico. No entanto, existem algumas precisões importantes, desde um ponto de vista pragmático, face a este conceito. Em primeiro lugar, ainda que através da definição se associe o *emissor* a um mero “codificador ou transmissor mecánico de información” (Escandell, 2006: 28), de um ponto de vista pragmático, este é visto como um sujeito real, detentor de conhecimentos e de atitudes, capaz de relacionar-se com o seu contexto. Em segundo lugar, o termo *emissor* não deve ser confundido com o de *falante*, mais utilizado de uma perspetiva gramatical. Um *falante* é um indivíduo que possui um conhecimento de uma determinada língua e é visto como tal, mesmo nos momentos em que não evidencie tais conhecimentos (caráter abstrato: os conhecimentos não se perdem). Em contrapartida, o *emissor* é o *falante* que faz uso da palavra em determinado momento e só o é no momento em que transmite o seu *enunciado* (caráter concreto: em função de um contexto) (Escandell, 2006: 28).

O *destinatário* é sempre o *recetor* eleito, a quem o *emissor* dirige o seu *enunciado* e com o qual troca de papel numa comunicação tipo dialogante. Todavia, também a partir desta definição são necessárias precisões. Por um lado, o *destinatário* refere-se a um sujeito real e não a um “simples mecanismo de descodificación” (Escandell, 2006: 28) como é o caso do *emissor*. Por outro lado, e tal como o *emissor* contrasta com o *falante*, o *recetor* opõe-se ao *ouvinte*. “Un oyente es todo aquel que tiene la capacidad abstracta de comprender un determinado código lingüístico” (Escandell, 2006: 29), enquanto um *destinatário* é, tal como identificado, o *recetor*

eleito pelo *emissor*. Note-se que o *destinatário* não é um *recetor* ocasional, um ouvinte que capta por casualidade uma conversação, é o *recetor* eleito pelo *emissor*, para o qual este último construiu um *enunciado* específico (Escandell, 2006: 28, 29). Como vimos num dos exemplos anteriores, não é o mesmo falar com um adulto ou com uma criança, tal como não seria o mesmo, por exemplo, pedir dinheiro emprestado a um familiar ou a um superior hierárquico. Neste sentido, uma das tarefas do *emissor* será precisamente avaliar o seu *destinatário*, de modo a calcular com êxito a sua intervenção.

O *enunciado* constitui a expressão linguística produzida pelo *emissor* que funciona como unidade mínima de comunicação e a sua extensão é delimitada e paralela à mudança de *emissor*. O termo *enunciado* é utilizado para fazer referência a uma mensagem (designa qualquer tipo de informação transmitida por qualquer tipo de código) construída segundo um código linguístico. A partir desta caracterização, podemos considerar como *enunciado* uma simples interjeição, um parágrafo ou um livro inteiro, nos quais não são delimitados ou aplicados limites ou critérios gramaticais. Os únicos critérios a aplicar na sua análise são de natureza discursiva, de acordo com cada ato de enunciação em particular (Escandell, 2006: 29, 30).

Face ao exposto, alguns autores estabeleceram um paralelismo entre os termos *oração* e *enunciado*, segundo o esquema apresentado por Escandell (2006: 31):

<i>Oración</i>	<i>Enunciado</i>
Entidad abstracta, teórica, no realizada;	Secuencia lingüística concreta, realizada por un emisor en una situación comunicativa;
Se define dentro de una teoría gramatical, con arreglo a criterios de naturaleza gramatical;	Se define dentro de una teoría pragmática, de acuerdo con criterios discursivos;
Unidad de la gramática;	Unidad del discurso;
Su contenido semántico depende de su estructura, no de sus usos posibles;	Su interpretación depende de su contenido semántico y de sus condiciones de emisión;
Se evalúa en términos formales: es correcta o incorrecta.	Se evalúa según criterios pragmáticos: es adecuado o inadecuado, efectivo o inefectivo.

Figura 1:Esquema de Diferenciação dos Termos “Oração” e “Enunciado”

A partir da análise do esquema, é fácil delimitar que a *oração* pertence ao âmbito da gramática e que o *enunciado* se enquadra no âmbito da pragmática como uma sequência linguística, emitida por um *emissor* concreto numa situação específica.

O quarto e último elemento que se configura nas “componentes materiais” de análise pragmática é o *contexto*, também denominado de *situação espacio temporal*. O *contexto* ou a *situação* representam o suporte físico, o conjunto de acontecimentos ou fatores nos quais se realiza a enunciação. Incorpora fatores essenciais como as coordenadas de tempo e lugar e é considerado determinante quer na produção do próprio *enunciado* pelo *emissor* e *destinatário*, quer na análise pragmática e interpretação de qualquer ato de enunciação (Escandell, 2006: 31, 32). Dada a relevância deste fator, retomaremos a sua análise no ponto 2 do capítulo 2.

Tal como já aludimos, relativamente à “componente relacional” de análise pragmática, enquadram-se a *informação pragmática*, a *intenção* e a *relação social*. Em conformidade com Escandell (2006), mais significativas do que qualquer componente são as relações que se estabelecem entre elas, de tal forma que estas chegam a delimitar as próprias “componentes materiais” (2006: 32, 33).

A *informação pragmática* engloba o conjunto de conhecimentos, crenças, opiniões e sentimentos de um indivíduo, no momento da interação comunicativa. Qualquer sujeito possui, seja ele *emissor* ou *destinatário*, uma série de experiências anteriores (à enunciação) relativas ao mundo, bem como diferentes conceções da realidade material. A *informação pragmática* engloba todas estas experiências e conceções, ou seja, representa o universo mental de cada um. Neste sentido, podemos afirmar que esta é uma informação claramente subjetiva. No entanto, esta subjetividade não implica que a *informação pragmática* de cada indivíduo seja radicalmente diferente da dos outros, sobretudo se pensarmos em pessoas pertencentes à mesma cultura. Além disso, cada indivíduo costuma partilhar parcelas dessa informação através da linguagem. Esta partilha de *informação pragmática* denomina-se “hipótesis del conocimiento mutuo” (Escandell, 2006: 34). Tal como o próprio nome indica, o grau da informação partilhada é uma hipótese, o que torna praticamente impossível a precisão da sua delimitação. Segundo Sperber e Wilson (1986:1.3 *apud* Escandell, 2006: 34), nenhum indivíduo consegue aceder a uma quantidade de informação que lhe permita saber na plenitude o que o outro está a pensar e vice-versa, de modo que o êxito da interação

comunicativa não pode depender da existência dessa mesma informação (pragmática). De forma a colmatar esta impossibilidade, os autores apresentaram uma proposta na qual o termo “hipótese” foi substituído pelo “entorno cognoscitivo compartilhado” (Escandell, 2006: 34). Esta substituição deu-se pelo facto de a realidade circundante ser verdadeira e perceptível a todos os indivíduos. Ainda assim, também esta teoria não foi considerada sinónima do êxito da interação comunicativa, na medida em que e segundo Escandell, “ [...] lo que es directamente perceptible o inferible es, sin duda, una porción importante de lo que comparten los interlocutores, pero no es *todo* lo que comparten” (2006: 34).

Face ao exposto e às teorias apresentadas, deduzimos que o *emissor* poderá criar uma *hipótese* sobre o conhecimento do outro, ainda que com uma incerteza sobre a *informação pragmática* compartilhada. Em termos comunicativos, o que se pretende é que essa *informação* seja suficiente, de modo a evitar possíveis interferências e prováveis mal-entendidos, conforme iremos demonstrar no ponto seguinte do presente relatório (Escandell, 2006: 34).

A *intenção* representa a vontade de partilha entre o *emissor* e o *destinatário*, “[...] se trata de la relación entre el emisor y su información pragmática, de un lado, y el destinatario y el entorno, del otro” (Escandell, 2006: 36). A comunicação humana visa alcançar objetivos, isto é, falamos com determinada *intenção*, de modo a alcançar os nossos fins, através dos meios que consideramos mais adequados. Em conclusão, podemos afirmar que a *intenção* funciona como um meio regulador de conduta, no qual o *emissor* seleciona os melhores meios em prol do *destinatário* e do *contexto* em que se encontra inserido. O reconhecimento por parte do *destinatário* da *intenção* do *emissor* é fundamental para a correta interpretação dos *enunciados*, daí que seja fundamental a sua análise e estudo tendo em conta a *intenção* do *emissor* que os produziu (Escandell, 2006: 36, 37, 38).

Por fim, a terceira e última “componente relacional” trata da relação entre *emissor* e *destinatário* enquanto membros de uma sociedade e denomina-se *relação social*. Pelo facto de um indivíduo pertencer a uma organização humana com uma estrutura social, a relação entre os interlocutores depende, também ela, de princípios de natureza social. Tal como já referimos, o *emissor* constrói o *enunciado* em função do *destinatário*. Por conseguinte, a *relação social* entre ambos deverá ser tida em

consideração no momento da enunciação, de forma a promover a sua adequação (Escandell, 2006: 38, 39).

Todos estes elementos representam as componentes básicas de qualquer ato de comunicação e, se tidos em conta, promovem a adequação do *enunciado* ao *contexto*, respeitando a *intenção*, a *informação pragmática* do *emissor* e do *destinatário*, bem como a *relação social* entre ambos.

Tal como indicamos anteriormente, Gutiérrez (2005) considera que a Pragmática se guia por princípios que influem diretamente na comunicação. De entre os princípios enumerados, encontra-se o *Princípio da Adequação*, o qual passaremos a apresentar, dada a sua pertinência face ao tema em estudo. Segundo o autor, um dos parâmetros axiológicos da comunicação é avaliar o grau de adequação de um enunciado, tendo em conta princípios pragmáticos, sociolinguísticos ou socioculturais. Assim, um enunciado não alcança a adequação discursiva (2006: 34):

- se não se adaptar ao tema da enunciação;
- se não existir uma adaptação ao destinatário;
- se for inconveniente face ao lugar e/ou situação;
- se não cumprir a finalidade comunicativa;
- se não se ajustar ao nível de formalidade;
- se não respeitar as normas de um grupo social (crenças);
- se não houver uma adaptação do nível de língua;
- se não se respeitar as normas de cortesia;
- se não se adaptar às normas da urbanidade.

Como podemos verificar, existem semelhanças entre os “princípios de adequação” propostos por Gutiérrez (2005) e os elementos ou “componentes materiais” e “relacionais” apresentados por Escandell (2006). Ainda que por meio de termos diferentes, ambos são unânimes em considerar a sua importância quando o assunto é Pragmática.

3. As Inadequações⁶ Pragmáticas

Enquanto membro de uma cultura, cada indivíduo constrói uma informação pragmática de acordo com a sociedade em que vive, na qual a maioria dos seus conhecimentos e comportamentos, bem como a maioria das suas crenças e atitudes resultam, precisamente, da sua inclusão numa cultura determinada. “[C]recer como miembro de una cultura comporta, entre otras cosas, el aprender a percibir, pensar y comportarse como los demás miembros del grupo” (Janney e Arndt, 1992: 31 *apud* Escandell, 1996: 98). Cada cultura tem princípios próprios e estilos de interação particulares. Este enraizamento e transferência de princípios e comportamentos socioculturais podem conduzir ao fracasso da comunicação intercultural⁷ e, em casos mais graves, resultar em mal-entendidos entre os interlocutores do ato de enunciação.

3.1 A Transferência Pragmática

O conceito de *transferência* provém dos estudos sobre a Análise Contrastiva⁸ e representa uma transferência da língua materna (L1) ou de outra língua aprendida anteriormente à língua objeto de estudo. Estas transferências podem oscilar quando falamos em aprendentes que adquiriram mais do que uma L2 (adquiridas depois da L1) e que se encontram a adquirir uma outra língua (L3). Concluímos, assim, que as transferências podem não recair exclusivamente a partir da L1. Interessa ainda referir que essas transferências podem ser positivas e/ou negativas (denominadas de interferências), mas que à medida que o aprendente ganha proficiência na língua objeto de estudo, a necessidade de recorrer à L1 ou à L2 vai esmorecendo (Hammarberg, 2001: 22).

⁶ No presente relatório, adotaremos a posição de Marques (2001: 140) e a avaliação segundo os critérios pragmáticos e denominaremos aos possíveis “erros” de cariz pragmático, “inadequações”, dado o seu valor semântico ser menos negativo do que o da palavra “erro”.

⁷ Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes, “se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes.” Disponível em http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele (Consultado em 24-03-2013)

⁸ A análise contrastiva é um modelo da linguística aplicada que se desenvolveu entre os anos 50 e 70 que “contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no sólo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los alumnos, sino también cuál será la naturaleza de estas en el proceso de aprendizaje” (Piñel, 1996: 119, 120).

Selinker, no seu artigo *Interlanguage*⁹ (1972), também fala de *language transfer* em termos positivos e negativos. A transferência é positiva quando a L1 ou a L2 facilitam a aquisição ou a aprendizagem da língua objeto de estudo. Por sua vez, a transferência negativa ou interferência dá-se quando a sua influência induz à incorreção linguística e/ou à inadequação pragmática.

O *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes¹⁰ define a “transferência” como:

El empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su *propio conocimiento del mundo y lingüístico*, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje e comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE. (sublinhados nossos)

No seguimento desta definição, constatamos que a transferência pode afetar vários aspetos do uso da língua, sejam eles linguísticos ou não linguísticos. Chamamos de transferência pragmática toda e qualquer transferência que abarque a utilização na língua objeto de estudo de pautas de conduta provenientes da L1 ou da L2. Estas podem englobar comportamentos, atitudes, formas de tratamento e a própria utilização de funções comunicativas, conforme explicitaremos no ponto seguinte do presente relatório.

Ainda que os estudos sobre transferência pragmática sejam relativamente recentes e inferiores aos de transferência linguística, a sua proliferação é extremamente importante, visto que as interferências de cariz pragmático tendem a ser menos toleradas do que as de cariz linguístico, dado englobarem a cultura de cada indivíduo como

⁹ De acordo com o glossário apresentado por Ellis (1994), “Selinker (1972) coined the term ‘interlanguage’ to refer to the systematic knowledge of an L2 which is independent of both these learner’s L1 and the target language. The term has come to be used with different but related meanings: (1) to refers to the series of interlocking systems which characterize acquisition, (2) to refer to the system that is observed at single stage of development (‘an interlanguage’), and (3) to refer to particular L1/L2 combinations [...]” (1994: 710).

¹⁰ Disponível em http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele (Consultado em 21-03-2013)

membro de uma sociedade específica. Frequentemente, as falhas pragmáticas tendem a ser vistas como uma transgressão às regras sociais de uma cultura e podem contribuir à criação de estereótipos, resultar em mal-entendidos e à própria não integração do indivíduo na sociedade da cultura meta.

3.2 Interferências Pragmáticas

Como explicitamos anteriormente, as transferências positivas ou negativas – conhecidas por interferências - podem afetar vários aspetos do uso da língua e promover ou condicionar a sua correção e adequação. Por um lado, a interferência gramatical ocorre quando existe uma transferência negativa de propriedades ou regras gramaticais, tais como regras de fonologia, morfologia, sintaxe ou semântica da L1 ou da L2 para a língua objeto de estudo. Por outro lado, a interferência pragmática resulta da transferência negativa de regras ou pautas de conduta da L1 ou da L2 para a língua meta.

Segundo Thomas (1983) é possível estabelecer dois tipos de interferências pragmáticas: as interferências pragmalinguísticas e as interferências sociopragmáticas. A Pragmalinguística ocupa-se do estudo dos recursos linguísticos particulares para transmitir diferentes tipos de ilocuições numa língua determinada. A Sociopragmática estuda de que forma as conceptualizações sociais e culturais determinam esse uso linguístico (Escandell, 1996: 99).

3.2.1 As Interferências Pragmalinguísticas

As interferências pragmalinguísticas resultam da transferência negativa de uma fórmula própria¹¹ da L1 ou da L2 para a língua objeto de estudo, isto é, resultam da transferência de atos de comunicação sintática ou semanticamente equivalentes que têm uma força ilocutiva (significado) distinta nas diferentes línguas. De acordo com Thomas (1983), verifica-se quando um indivíduo não se expressa de maneira linguisticamente adequada (1983: 101). Como sabemos, cada cultura tem fórmulas mais ou menos fixas para interagir em determinadas situações, como por exemplo, fórmulas para *cumprimentar, felicitar, despedir-se, [...]* e um conhecimento alargado das mesmas

¹¹ No presente relatório, a palavra “fórmula” é aplicada com o mesmo sentido de “função comunicativa”.

poderá não só contribuir para a naturalidade do enunciado, assim como poderá evitar possíveis mal-entendidos.

Em alguns dos enunciados, as interferências pragmatolinguísticas são de fácil detecção, sobretudo se conhecermos a cultura da qual procede a interferência como é o caso, em particular, das interferências relativas à distância social que resultam na inadequação do uso do pronome de tratamento. Vejamos os exemplos propostos por Reyes (2011: 29):

a) Tú eres el nuevo jefe, ¿verdad?

b) Usted es el nuevo jefe, ¿verdad?

Ambos os enunciados apresentados são equivalentes, porém a utilização adequada do pronome *Tú* ou *Usted* vai depender do contexto, da distância social entre os interlocutores e dos pressupostos socioculturais da cultura em questão. No entanto, nem sempre essa detecção é óbvia, conforme se depreende no exemplo apresentado por Escandell (1996: 100), no qual os interlocutores trocam os seguintes enunciados:

¿Va usted a comprar arroz?

Y éste le contesta,

Sí, he sido tan egoísta.

Após leitura dos enunciados, a primeira justificação que podemos encontrar é que o emissor e o destinatário não partilham a mesma informação ou intenção na enunciação. Todavia, na realidade, estes interlocutores estão a utilizar fórmulas para se cumprimentarem. Estas são utilizadas por cidadãos de várias culturas orientais e têm a mesma força ilocutiva da interação tradicional que utilizaríamos em Portugal ou em Espanha:

Emissor: *Como está?*

Destinatário: *Bem, obrigado.*

Emisor: *¿Cómo está usted?*

Destinatario: *Bien, gracias.*

(Escandell, 1996: 100)

A transferência da fórmula para *cumprimentar* das culturas orientais resultaria numa interferência pragmalinguística se, por exemplo, a interação ocorresse quer em Portugal, quer em Espanha, já que a expressão “Vai comprar arroz?” seria utilizada como uma função comunicativa para *pedir uma informação* e não como uma fórmula para *cumprimentar* outrem. Concluímos, então, que ainda que ambas existam em português e espanhol, estas têm uma força ilocutiva diferente das apresentadas na cultural oriental.

3.2.2 As Interferências Sociopragmáticas

As interferências sociopragmáticas resultam de uma transferência negativa de uma norma de conduta e/ou de um comportamento social da L1 ou da L2 para a língua objeto de estudo durante a interação comunicativa e são, na sua grande maioria, mais difíceis de detetar, dado não se identificarem por meio de fórmulas específicas como é o caso das interferências pragmalinguísticas (Escandell, 1996: 103). Porém, tal como acontece com o uso de determinadas funções comunicativas, cada cultura tem normas e comportamentos próprios que regem e determinam as condutas dos interlocutores perante diversas situações quotidianas, conforme depreendemos pelos exemplos que apresentamos em seguida.

Uma interferência sociopragmática pode resultar de um comportamento ou de uma conduta não expectável após receber um presente. Escandell (1996) apresenta um exemplo relativo à cultura oriental que ilustra uma interferência deste tipo. Segundo a autora, nesta cultura pode ser considerado uma ofensa oferecer um presente (sobretudo se tivermos em mente presentes de grande valor monetário), pois implica o dever moral de corresponder, isto é, a obrigatoriedade de oferecer outro presente em troca. (Escandell, 1996: 104).

Na mesma linha de pensamento, outro exemplo de uma interferência sociopragmática pode ocorrer pelo comportamento ou atitude manifestados após receber um elogio. Em certas culturas é comum não atribuir o valor devido ao elogio que nos foi tecido. A sobrevalorização do elogio é considerada socialmente sinónima de falta de modéstia. Este comportamento verifica-se em culturas ocidentais, como é o caso de Portugal ou Espanha onde é comum desvalorizar o elogio:

- *Que camisola tão gira! Onde a compraste?*

- Ah! Foi baratinha, só custou 5 €.

Em determinadas culturas, a resposta dada face ao elogio resultaria numa interferência, já que, ao invés de agradecer, o destinatário minimiza o elogio dado à camisola através do preço.

Dentro do mesmo espírito, também os hábitos quotidianos podem resultar em interferências sociopragmáticas. Por exemplo, o facto de em Espanha ser habitual almoçar às 14h00 pode resultar numa interferência sociopragmática para um indivíduo de uma cultura com hábitos distintos. Imaginemos um almoço tradicional em Portugal, no qual se esperam convidados de nacionalidade espanhola. Se os convidados não tiverem noção de que em Portugal o hábito social é almoçar por volta das 13h00, provavelmente quando chegarem para almoçar vão encontrar os anfitriões a degustar a sobremesa. O mesmo aconteceria em situação inversa, isto é, se os convidados portugueses não tiverem noção de que é hábito social almoçar em Espanha por volta das 14h00 irão aparecer numa altura em que os anfitriões ainda nem sequer começaram a preparar o almoço.

Dentro do campo das interferências sociopragmáticas podem ainda enquadrar-se transferências negativas que resultem da distância ou contacto físico (e visual) durante a interação, dos gestos utilizados durante o ato comunicativo, da velocidade do discurso, entre outros. Conforme depreendemos, existem variadíssimos exemplos de interferências deste género, provavelmente tanto quanto a diversidade cultural existente e estas podem variar, tal como as interferências pragmalinguísticas, dentro dos aspetos básicos da comunicação representativos de cada cultura.

CAPÍTULO 2

A PRAGMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo do presente capítulo, apresentaremos o lugar que a Pragmática ocupa dentro do ensino de LE's enquanto componente da CC e exploraremos meios da sua implementação em contexto de sala de aula. Em consonância, abordaremos os domínios da vida social, bem como as situações externas do uso da língua perante os quais os alunos deverão agir enquanto “atores sociais”.

1. O lugar da Pragmática dentro da Competência Comunicativa

Tal como referimos no início deste relatório, a partir dos anos 60 surgem reações à visão estruturalista da língua (Corral e Fernández, 2009: 123). O conhecimento linguístico de uma LE deixa de ser o foco principal, pois surge a necessidade de usar a língua dentro de um contexto social e é precisamente nesta linha de pensamento que surge a noção de CC. De modo a entendermos melhor qual o lugar da pragmática dentro deste conceito e quais as suas repercussões no ensino-aprendizagem de uma LE, explicitaremos a sua origem, bem como as diferentes componentes que lhe foram atribuídas ao longo dos anos.

Chomsky (1965 *apud* Hymes, 1995: 27) aprofundou os termos “competência” e “atuação”. Para o autor, a “competência” representava as regras inatas do indivíduo, a gramática interna do aprendiz que era, posteriormente, materializada pela “atuação” do aluno. Esta habilidade inata visava a produção de orações linguisticamente corretas e equiparava o conhecimento à competência, ou seja, o conhecimento linguístico por parte de qualquer aprendiz era sinónimo de competência na língua objeto de estudo. Pelas razões apresentadas, à data só se falava em Competência Linguística, na medida em que o foco principal recaía sobre as formas linguísticas perfeitas (Hymes, 1995: 29).

A noção de Competência Linguística ganhou uma nova perspetiva com o sociolinguista Dell Hymes (1971) que a denominou de CC, visto englobar as regras linguísticas e estruturais – competência Linguística – e, de igual modo, as normas socioculturais da língua – competência Sociolinguística. Hymes utilizava o termo CC para referir-se não só ao conhecimento (regras linguísticas), como também à habilidade

para usar esse próprio conhecimento, daí considerar a Competência Linguística e a Competência Sociolinguística como as duas componentes que integravam o conceito de CC. Além disso, parece-nos importante referir que dentro do modelo de CC de Hymes (1971), nomeadamente dentro da competência Sociolinguística, estavam também implícitos termos como “adequação contextual” e “aceitabilidade”, que corroboram o que já explicitamos no primeiro capítulo: não basta que um enunciado seja gramaticalmente correto, este também tem de ser aceitável e adequado em relação com o contexto e os seus interlocutores (Hymes, 1972 *apud* Mendoza, López e Martos, 1996: 226). Face ao exposto, ainda que na proposta de Hymes (1971) não haja uma referência direta à Pragmática, depreendemos a sua ligação à Competência Sociolinguística. A partir deste conceito de CC, surgiram vários modelos cujo objetivo era especificar quais as componentes/competências que um aluno deveria conhecer, de modo a desenvolver a sua CC na língua objeto de estudo.

Canale & Swain (1980 *apud* Canale, 1995: 65) reformularam o conceito de CC apresentado por Hymes (1971), ampliando o número de componentes que a integravam. Assim, à Competência Gramatical (linguística) e à Competência Sociolinguística, os autores somaram a Competência Estratégica.

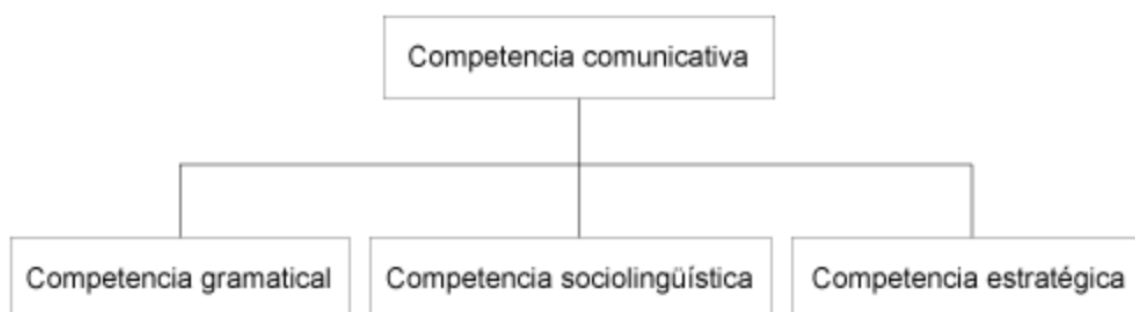


Figura 2: Modelo de CC de Canale & Swain (*apud* Cenoz, 2004: 453)

De acordo com o modelo Canale & Swain (1980 *apud* Canale, 1995: 65), a Competência Gramatical encontra-se relacionada com o domínio linguístico, no qual se incluem regras sobre “el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica” (Canale, 1995: 66, 67) e a noção de Competência Sociolinguística vai ao encontro da proposta de Hymes (1971) e é definida por Canale (1983) da seguinte forma:

La competencia sociolingüística se ocupa en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de

factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción [...]. (1995: 67)

Ainda que, tal como na proposta de Hymes (1971), não haja uma referência direta à Pragmática, a então chamada Competência Sociolinguística tratava dos fatores extralinguísticos do ato comunicativo, tal como preconizam os estudos pragmáticos. Relativamente à Competência Estratégica, esta pressupõe o domínio de estratégias verbais e não-verbais que podem utilizar-se para compensar alguma falha na comunicação produzida ou por incapacidade momentânea, ou por competência insuficiente (Canale, 1995: 69). Este modelo de Canale & Swain (1980 *apud* Canale, 1995: 65) foi posteriormente revisado por Canale (1983), o qual acrescentou uma quarta componente à CC, denominada de Competência Discursiva. Esta última componente relaciona-se com “[...] el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros” (Canale, 1995: 68). Interessa assinalar que essa combinação e unidade do texto são alcançadas por meio da coesão da forma e da coerência do significado.

Ainda a este propósito, Bachman (1990) apresentou outro modelo de CC, o qual, desde o nosso ponto de vista, é o que melhor se enquadra com os fundamentos teóricos por nós apresentados ao longo do primeiro capítulo. Neste modelo, o autor distingue duas grandes componentes da CC: a Competência Organizativa e a Competência Pragmática.

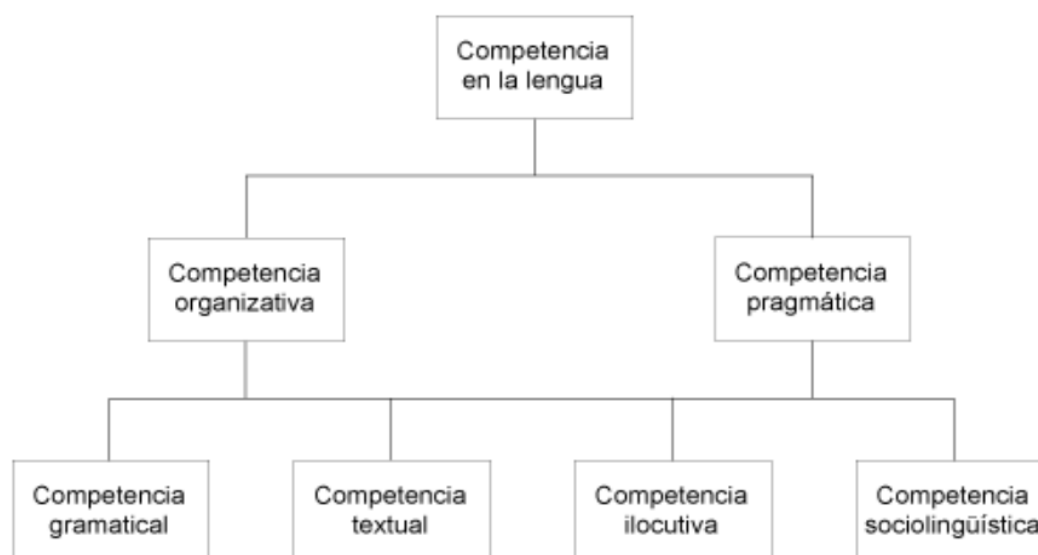


Figura 3: Modelo de CC de Bachman (*apud* Cenoz, 2004: 455)

A Competência Organizativa inclui o domínio formal da língua, na qual a noção de Competência Gramatical vai ao encontro da proposta de Canale & Swain (1980 *apud* Canale, 1995: 65) e a definição de Competência Textual é similar à Competência Discursiva de Canale (1983). Deste modo, englobam “la organización de los signos lingüísticos que se usan en la comunicación y a cómo como se utilizan estos signos para referirse a personas, objetos, ideas e sentimientos. Es decir, tratan de las relaciones entre los signos y sus referentes” (Bachman, 1995: 112). Por sua vez, a Competência Pragmática ocupa-se não só dessa relação entre os signos, como também dos utilizadores da língua e do contexto.

La Pragmática, por tanto, se ocupa de las relaciones entre frases y los actos y funciones que hablantes [...] intentan realizar por medio de estas frases, que puede ser llamada la *fuera ilocutiva* de las frases, y las características del contexto de uso del lenguaje que determina la *adecuación* de las frases. (Bachman, 1995: 112)

De acordo com a definição apresentada, depreendemos que, por um lado, a Competência Pragmática incorpora a Competência Ilocutiva que, por sua vez, implica o uso de funções linguísticas aceitáveis (segundo a força ilocutiva pretendida) e, por outro lado, engloba a Competência Sociolinguística, a qual determina a adequação dessas funções num determinado contexto. Interessa relembrar que esta definição apresentada por Bachman (1990) vai ao encontro da “adequação textual” e da “aceitabilidade” propostas no modelo de CC de Hymes (1972) e vem reforçar a ideia de que ambas – Competência Pragmática e Competência Sociolinguística –, ainda que sob diferentes denominações, têm propósitos idênticos.

Para concluir este capítulo sobre qual o lugar da Pragmática dentro da CC e dado o presente estudo enquadrar-se no âmbito do ensino-aprendizagem de E/LE, iremos apresentar o modelo de CC¹² proposto no QECRL. De acordo com este modelo, a CC é composta por três componentes: Competência Linguística, Competência Sociolinguística e Competência Pragmática. A Competência Linguística subdivide-se em 6 componentes/competências: Competência Lexical, Competência Gramatical, Competência Semântica, Competência Fonológica, Competência Ortográfica e

¹²No documento original: “Competências Comunicativas em Língua”. No entanto, tal como já mencionamos, no presente relatório utilizaremos, de modo a entender melhor as comparações efetuadas, o termo “Competência Comunicativa” (CC).

Competência Ortoépica. No que concerne à Competência Sociolinguística, esta trata dos marcadores linguísticos de relações sociais, das regras da delicadeza, das diferenças de registo, das expressões de sabedoria popular e dos dialetos e sotaques. Por fim, a Competência Pragmática incorpora a Competência Discursiva e a Competência Funcional. Contrariamente aos modelos apresentados anteriormente, nos quais a Competência Pragmática não aparecia graficamente, o QECRL (2001) apresenta-a como uma das componentes da CC, porém “separada” da Competência Sociolinguística. Esta “separação” opõe-se ao modelo de Bachman (1990), no qual a Competência Sociolinguística incorpora a Competência Pragmática. Face ao exposto, e segundo o QECRL (2001), a Competência Pragmática traduz-se pela capacidade de produzir um discurso (escrito ou falado) coerente e com coesão [mesma noção das apresentadas por Canale (1983) com a Competência Discursiva e Bachman (1990) com a Competência Textual] – denominada de Competência Discursiva - e pela capacidade de aplicar as formas linguísticas que exprimem funções específicas (como por exemplo: *pedir, agradecer, ...*) – denominada de Competência Funcional. Gostaríamos ainda de destacar que a Competência Funcional pressupõe, de igual modo, o saber de esquemas interacionais de acordo com padrões de trocas verbais (exemplo: perguntar/responder). Por fim, e relativamente à Competência Sociolinguística, esta “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (CE, 2001:169), de acordo com os tópicos acima referidos.

Conforme já aludimos, e tendo em conta os marcos teóricos expostos no primeiro capítulo, facilmente conseguimos depreender que o “uso social da língua” também é um dos pressupostos do estudo da Pragmática. Como tal, e ainda que de acordo com os diferentes modelos de CC apresentados nem sempre haja um consenso no que concerne aos epítetos da competência, é inquestionável que, ainda que sob diferentes denominações, quer a Competência Sociolinguística, quer a Competência Pragmática abarcam fatores extralinguísticos que determinam a adequação do uso linguístico.

2. Uma Aprendizagem Centrada na Ação

Retomando o que explicitamos no ponto anterior, um dos maiores objetivos de um professor de LE é promover o desenvolvimento da CC por parte dos seus alunos. Para o efeito, o QECRL (2001) preconiza uma aprendizagem centrada na ação, na qual

os aprendentes devem ser considerados “atores sociais”. Estes últimos são membros de uma sociedade que têm de cumprir tarefas em contextos particulares, em situações determinadas e segundo um campo de ação específico.

Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em *contexto social*, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (CE¹³, 2001: 29, sublinhados nossos)

A dimensão social do uso da língua tem em conta conjunto de categorias descritivas (do uso da língua) que estão imbricadas em qualquer ato de comunicação. Essas categorias englobam: as *competências (gerais e comunicativas em língua)*, o *contexto*, as *atividades linguísticas*¹⁴, os *processos linguísticos*, o *texto*, os *domínios*, as *estratégias* e as *tarefas*, conforme explicitamos em seguida (CE, 2001: 29, 30):

- *Competências*: são o conjunto, a soma dos conhecimentos, capacidades e características individuais que permitem a realização de ações por parte dos “atores sociais”. Subdividem-se em:
 - *Competências gerais*: não se relacionam diretamente com a língua e representam as competências às quais se pode recorrer para a realização de ações de todo o tipo (linguísticas e não linguísticas);
 - *Competências comunicativas em língua*: permitem aos “atores sociais” atuarem, utilizando meios linguísticos;
- *Contexto*: representa o conjunto de acontecimentos e de fatores situacionais dentro dos quais se produzem os atos de comunicação;
- *Atividades linguísticas*: supõem o exercício de uma competência linguística comunicativa num domínio específico na altura da realização de uma tarefa;
- *Processos linguísticos*: representam os acontecimentos (neurológicos e fisiológicos) implicados na produção e compreensão (orais e escritas);

¹³ O trecho citado do QECRL (2001) segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

¹⁴ As “Atividades Linguísticas” subdividem-se em: Compreensão do Oral e da Escrita, Produção Oral e Escrita, Interação Oral e Escrita e Mediação Oral e Escrita.

- *Texto*: apresenta uma sequência discursiva (escrita ou oral), relativa a um domínio específico que pode ser utilizado como suporte, como fim ou produto para a realização de uma tarefa, no qual são exercitadas as atividades linguísticas;
- *Domínios*: representam os diferentes setores da vida social, nos quais os “atores sociais” terão de atuar;
- *Estratégias*: implicam a eleição de uma linha de atuação por parte dos “atores sociais” na hora de realizar uma tarefa;
- *Tarefa*: engloba qualquer ação considerada necessária pelos “atores sociais” para atingir um resultado concreto ou um objetivo determinado.

Estas categorias do uso da língua são apresentadas com caráter taxonómico, isto é, podem ser trabalhadas de forma independente, colocando ênfase nos aspetos mais relevantes. Neste sentido, e tendo em conta o estudo que pretendemos realizar, destacaremos o *contexto* e os *domínios* do uso da língua.

2.1 O Contexto do Uso da Língua

Tal como explicitamos anteriormente, o contexto representa o conjunto de fatores ou acontecimentos nos quais se realizam os atos de comunicação. Além disso, relembramos que este influi diretamente na eleição de diferentes fatores, de modo a tornar os enunciados adequados a qualquer situação. Face a estas especificidades, o QECRL (2001) apresenta, dentro do contexto de uso, quatro domínios que representam os diferentes setores da vida social, nos quais os “atores sociais” devem agir e com os quais podem enfrentar-se em contextos de comunicação real.

2.1.1 Os Domínios da Vida Social

Os quatro domínios propostos são: o *domínio educativo*, o *domínio profissional*, o *domínio público* e o *domínio privado*, conforme explícitos no QECRL (CE, 2001: 76):

- O *Domínio Privado*: centra-se na vida familiar, na casa, nos amigos e nos interesses pessoais;

- O *Domínio Público*: centra-se no domínio institucional, no qual o indivíduo atua como cidadão e efetua transações sociais;
- O *Domínio Profissional*: centra-se no setor profissional;
- O *Domínio Educativo*: centra-se na aprendizagem e nos contextos educativos.

Gostaríamos ainda de destacar que apesar de o QECRL (2001) apenas fazer referência a estes quatro domínios, tal não é indicador que não existam outros que o professor possa abarcar e trabalhar em contexto de sala de aula. O docente poderá centrar-se em determinados domínios ou criar outros, segundo as características e os interesses dos seus alunos. A este propósito, Estaire y Zanón (1994 *apud* Estaire, 2009: 31) apresentam um diagrama denominado “El Generador de Temas”, onde evidenciam seis diferentes e possíveis domínios nos quais os “atores sociais” podem agir.



Figura 4: “El Generador de Temas” (Estaire, 2009: 31)

Ainda a este propósito, Estaire (2009) propõe uma lista de atividades que poder-se-iam trabalhar em cada um dos domínios apresentados (2009: 32):

- No *Domínio dos Alunos*: identificação pessoal, interesses, hábitos, [...];
- No *Domínio da Família e Amigos*: vida familiar, amigos, festas familiares, [...];

- No *Domínio da Aprendizagem*: escola, professores, colegas de turma, [...];
- No *Domínio do Trabalho*: procura de emprego, entrevistas, relações com colegas de trabalho, [...];
- No *Domínio do Contexto*: o ambiente e o mundo que nos rodeiam;
- No *Domínio da Fantasia, Imaginação e Criatividade*: contos, representações, sonhos, [...].

Ao lermos algumas das atividades propostas pela autora, entendemos que mesmo dentro de um domínio específico é possível trabalhar diferentes situações, por outras palavras, no domínio profissional o professor poderá trabalhar, por exemplo, documentos utilizados para procurar um trabalho e/ou trabalhar as relações entre funcionários e entidades patronais. Essas situações são denominadas no QECRL (2001) de *situações externas*.

2.1.2 As Situações Externas ao Uso da Língua

Em cada domínio, as *situações externas* podem ser especificadas em função (CE, 2001: 78, 79):

- dos *locais* e dos *tempos* em que as situações ocorrem;
- das *instituições* ou *organizações* envolvidas às situações;
- das *pessoas envolvidas* com especial relevância nos papéis sociais que desempenham;
- dos *objetos* (animados ou não animados) utilizados ou presentes nas situações;
- dos *acontecimentos* que se dão nas situações;
- das *operações* desenvolvidas pelas pessoas envolvidas nas situações;
- dos *textos* produzidos nas situações.

A eleição dos *domínios* e das *situações* tem repercussão na escolha, realização e exercitação do *input*, nas tarefas e nas atividades linguísticas, daí que seja importante explicitarmos aos “atores sociais” em que *domínios* e de acordo com que *situações externas* terão de agir, de modo que o façam com um esperado elevado grau de adequação (linguística, sociolinguística e pragmática).

3. A Pragmática na aula de E/LE

Ao longo do presente capítulo, tecemos considerações sobre o lugar da pragmática dentro da CC e sobre quais as capacidades que os alunos devem desenvolver no que concerne à competência pragmática. Aliada a esta competência, onde os termos *contexto* e *adequação* estão sempre subjacentes, apresentamos os *domínios* e as *situações externas*, implícitos em cada contexto, a partir dos quais os “atores sociais” poderão agir e executar tarefas nos diferentes setores da vida social. Porém, ainda não exploramos como é que a Pragmática pode ser abordada em contextos de aprendizagem de uma LE, nomeadamente num contexto de E/LE.

Conforme explícito no conceito e nas subcompetências que integram a CC, a conexão entre linguística, cultura e pragmática é indispensável e, como tal, o professor deverá adotar uma metodologia que tenha em conta TODOS estes fenómenos, tal como adverte Widdowson,

[...] language teachers have paid little attention to the way sentences are used in combination to form stretches of connected discourse. They have tended to take their cue from the grammarian and have concentrated on the teaching of sentences as self-contained units. (1990:49)

Interessa-nos realçar que o trabalhar de questões pragmáticas na sala de aula não tem por objetivo esperar que o aluno se comporte como um nativo, mas que esteja consciente da importância de certos usos e comportamentos na cultura da língua meta, tal como alude Escandell (2004),

Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. (2004: 193)

Ainda que consideremos que alguns dos conhecimentos pragmáticos são universais, somos da opinião que existem questões pragmáticas alusivas à cultura, a determinados comportamentos e a determinadas convenções da língua objeto de estudo que devem ser abordados de forma explícita no contexto sala de aula. O conhecimento de questões pragmáticas poderá não só contribuir para que o aluno seja mais adequado, como também poderá fazer com que se consciencialize de possíveis interferências e, assim, evitar fracassos na comunicação intercultural.

Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (“son fríos”; “son bruscos”;...). Para evitar que la lengua nos separe, es necesario tratar de desterrar estos malentendidos por medio de una adecuada instrucción. (Escandell, 2004: 193)

Esta adequada instrução poderá passar pela riqueza das ferramentas que apresentamos aos alunos – *input* - e pela quantidade de situações de interação (social) que lhes proporcionamos em contexto sala de aula.

3.1 O *Input* como Meio de Promover a Adequação

Tal como referimos no início do presente relatório, Krashen (1981) estabeleceu uma dicotomia entre os termos “aquisição” e “aprendizagem” que foi considerada problemática aos olhos de alguns autores pela incapacidade de comprovar os conhecimentos que advêm da instrução informal – L2/“aquisição” – e os que advêm da instrução formal – LE/“aprendizagem” (Ellis, 1994:14).

No seguimento desta distinção, Krashen (1982) apresentou uma teoria denominada *Input Hypothesis* através da qual tentou explicar como se processava o sistema adquirido de uma L2. Para o linguista, o *input* representa todas as exposições a que um aprendente está sujeito em contexto real da língua objeto de estudo, isto é, num contexto informal de instrução. Seguindo a visão do autor, o *input* só se aplica à “aquisição” e não à “aprendizagem” de uma língua¹⁵. Esta visão foi contestada por alguns autores por razões várias.

Para Mclaughlin, “exposure in itself does not predict language acquisition” (1992: 3) e, além disso, preconiza que a proficiência numa língua não pode ser somente avaliada pela comunicação contextualizada¹⁶ que tende a ser mais pobre que a descontextualizada¹⁷ adquirida em contexto formal (Mclaughlin, 1992: 3, 4). Ainda a

¹⁵ A este propósito, interessa-nos assinalar que, para fins do presente relatório, adotaremos a noção lata do termo *input*, a qual incorpora todos os materiais, bem como todas as atividades e os esclarecimentos que foram fornecidos e prestados aos alunos durante as aulas por nós ministradas.

¹⁶ Entenda-se por contextualizada, a comunicação que se dá em contexto real (Mclaughlin, 1992).

¹⁷ Entenda-se por descontextualizada, a comunicação que não se dá em contexto real (Mclaughlin, 1992).

este propósito, Seliger referiu que “to be exposed to a language is not the same thing as being exposed to a virus” (1977: 275), ou seja, a exposição face a uma língua não é sinónima da sua “aquisição” ou “aprendizagem”, por outras palavras, nem todo o *input* se transforma em *output*¹⁸, ainda que o acesso a um *input* variado seja fundamental, do nosso ponto de vista, para a “aquisição/aprendizagem” de qualquer L2 ou LE.

Remetendo a questão do *input* para a pragmática e para a aprendizagem de uma LE, é facilmente perceptível que um contexto de L2 promove um maior *input* pragmático (na medida em que advém de um uso social da língua em contexto real de comunicação) do que aquele que um contexto de LE (ensino formal) consegue promover. Face ao exposto, o professor tem de reunir esforços, de modo a fornecer aos alunos uma panóplia de situações que possam, dentro deste contexto, promover a competência pragmática. Assim, o *input* apresentado deverá ter uma natureza qualitativa e quantitativa. Um *input* de qualidade, sendo ele ficção ou não, é aquele que representa o real, as situações, as normas e os comportamentos das interações sociais. De modo que os alunos interiorizem os aspetos pragmáticos, o mesmo deve ser fornecido em quantidade suficiente (Kasper, 1997). A apresentação do *input* aos alunos poderá ser feita de modo implícito ou de modo explícito. Segundo um estudo realizado por House (1996), com alunos de nível avançado, o ensino explícito do *input* é relevante para o desenvolvimento da competência pragmática.

Além de uma abordagem explícita do *input*, e de acordo com um testemunho de Schmidt (1990), é necessário dar-mo-nos conta da sua exposição para que tomemos consciência do mesmo – *notice* -, para que possamos incorporá-lo e, assim, convertê-lo em *intake* (parte do *input* de que o aprendente toma consciência) (Schmidt, 1990: 139, 140, 141). A consciência metalinguística é muito importante para a aprendizagem de uma LE. No entanto, a compreensão do que é transmitido no *input* não será idêntica em todos os alunos, será o resultado do conhecimento de cada um. As causas que levam um aprendente a estudar uma LE, bem como a motivação face a essa aprendizagem podem monitorizar o *input* e o que é aprendido a partir dele. (Ellis, 1994: 18).

¹⁸ Neste contexto o *output* representa a produção dos conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos por parte dos alunos.

Compreende-se assim que é necessário que o professor de LE forneça aos alunos ferramentas que lhes permitam tomar decisões pragmáticas adequadas, de modo a evitar possíveis interferências pragmalinguísticas e sociopragmáticas.

3.2 As Atividades Pragmáticas na Aula de E/LE

Ainda que o professor de E/LE esteja consciente da importância de trabalhar questões pragmáticas no contexto de sala de aula, por vezes, a sua implementação e concretização prática podem resultar difíceis. Face ao exposto, e de modo a proporcionar um leque de atividades e situações a partir das quais o docente possa trabalhar a Pragmática em uníssono com os outros conteúdos dos programas lançados pelo Ministério da Educação, iremos explicitar de que forma estas podem ser implementadas em contextos de instrução formal, bem como iremos deter-nos sobre as vantagens e desvantagens de cada uma no momento de exercitar e avaliar a AP nos alunos de E/LE. Para finalizar, interessa avançar que todas as atividades e situações por nós explicitadas serão também objeto de análise na componente prática do presente relatório.

3.2.1 As Tarefas de Discurso como meio de Exercitar e Avaliar a Adequação

Para efetuar análises relativas à adequação ou à inadequação pragmáticas, é usual aplicar três tipos de instrumentos (Scheeren, 2006: 54):

- Tarefas¹⁹ de discurso, também denominados de *Discourse Completion Task* (DCT);
- *Role-plays* (representação de papéis);
- Ocasões de fala natural (improvisação).

Os DCT's são utilizados, em grande escala, em estudos de cariz pragmático com alunos de LE. Estes permitem ao aluno eleger as funções comunicativas que considere mais adequadas segundo a situação descrita, ou seja, o que diria em determinado momento, diante de uma situação específica e a um interlocutor concreto. A este propósito, no projeto *Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP),

¹⁹ O termo “Tarefas” reporta-se, neste contexto, a uma instrução tendo em conta a intenção comunicativa. Exemplo: *queixar-se*.

Blum-Kulka e Olshtain (1984) apresentaram vários exemplos de DCT's, envolvendo sujeitos de línguas distintas, nos quais eram analisadas as funções comunicativas para *pedir algo* (exercício 1) e *desculpar-se* (exercício 2), tal como podemos depreender pelos exemplos que se seguem:

1. *At a students' apartment*

Larry, Johns room-made, had a party the night before and left the kitchen in a mess.

John: Larry, Ellen and Tom are coming for dinner tonight and I'll have to start cook soon;

Larry: OK, I'll have a go at it right away. (Blum-Kulka e Olshtain, 1984: 198)

2. *At the professor's office*

A student has borrowed a book from her teacher, which she promised to return today. When meeting her teacher, however, she realizes that she forgot to bring it along.

Teacher: Miriam, I hope you brought the book I lent you.

Miriam: _____

Teacher: OK, but please remember it next week. (Blum-Kulka e Olshtain, 1984: 198)

De um modo geral, os DCT's têm inúmeras vantagens, nomeadamente pelo facto de serem bastante práticos na altura de avaliar e contrastar informações, contudo podem conduzir a uma utilização da língua um quanto artificial, na medida em que os alunos não a utilizam de forma espontânea e natural como o fariam, por exemplo, durante a realização de interações.

3.2.2 As Interações Sociais como Meio de Exercitar e Avaliar a Adequação

A consciencialização de questões pragmáticas pode ser exercitada através da realização de interações sociais em contexto sala de aula. Estas contêm sempre uma intenção comunicativa (partilhada ou não pelos interlocutores) e a partir da sua realização podemos falar em “negociación de significados, de construcción conjunta y de autorregulación pragmática del aprendizaje significativo de la lengua” (Mendoza, López e Martos, 1996: 111). Deste modo, a partir de interações realizadas em contexto de sala de aula, é possível retratar situações sociais verosímeis e, assim, avaliar não só as competências linguísticas dos aprendentes, como também o grau de adequação às convenções sociais da língua objeto de estudo.

Con frecuencia se dice que el aula es un ambiente artificial para aprender y usar una lengua extranjera. [...] Sin embargo, no deberíamos olvidar que el aula en sí misma es

también un contexto real, en el que los estudiantes y el profesor entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos [...]. Del mismo modo, las estructuras y las habilidades que un estudiante de idiomas adquiere durante la interacción en el aula puede transferirse después a otras situaciones [...]. (Littlewood, 1998: 42)

Neste sentido, cabe ao professor criar situações de interação (oral e escrita) na sala de aula que se aproximem da realidade social de modo a que os alunos exercitem e adquiram habilidades suficientes que possam ser transferidas para um contexto de comunicação real. Segundo Valero, as interações sociais podem ser aplicadas em contexto de instrução formal a partir da realização de *role-plays* e/ou improvisação em torno de “cenários” (2008: 372).

Os *role-plays* tradicionalmente denominados de “representação de papéis” são utilizados, em grande número, por professores de E/LE e almejam a representação de um papel por parte dos alunos numa situação que poderia ocorrer fora da sala de aula. A sua implementação poderá ser feita de forma mais ou menos controlada pelo professor, ou seja, o professor poderá adaptar o *role-play* tendo em conta os seus objetivos, os objetivos dos alunos, o seu nível de proficiência e as atividades linguísticas que pretende exercitar. Parece-nos importante sublinhar que o controlo exercido pelo professor irá influir diretamente na criatividade e espontaneidade dos alunos, tal como podemos verificar no esquema apresentado por Littlewood (1998: 48):

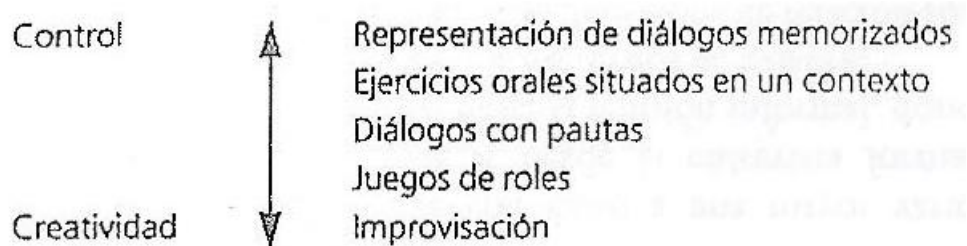


Figura 5: Controlo Realizado pelo Professor em Atividades de Interação Social.

Ainda que em todas as atividades apresentadas haja uma interação, é notório que à medida que o professor deixa os alunos tomarem as suas decisões, a criatividade aumenta e, assim, a medição do grau de adequação poderá ser mais precisa, dado que os alunos não representam papéis ou diálogos memorizados. Face ao exposto e, apesar de considerarmos que os *role-plays* são de grande utilidade, sobretudo para trabalhar questões pragmáticas específicas, estes são regidos por pautas de discurso (isto é, não

são produzidos de forma natural na hora da interação), o que, do nosso ponto de vista, não permite avaliar com exatidão a AP dos alunos. Ainda assim, apresentaremos, no segundo capítulo, exemplos de DCT's que serviram de base para a realização de *role-plays* num domínio público.

Por sua vez, as interações sociais trabalhadas por meio da improvisação são implementadas na sala de aula a partir de um contexto e/ou de uma situação concreta fornecida pelo professor, também denominados de “cenários”. De acordo com Valero,

[...] los escenarios permiten que el alumno al ser él mismo (no un personaje) planee la situación, utilice estrategias comunicativas, elija opciones, resuelva problemas y tensiones comunicativas reales, tome decisiones inmediatas y esfuere su producción lingüística al máximo [...]. (2008: 372)

Poder-se-ia considerar um exemplo de um possível “cenário”:

Tens uma festa de anos hoje à noite. Queres sair do trabalho para preparar-te o quanto antes, no entanto, o teu chefe avisou-te que terias de entregar-lhe o relatório semanal de vendas até ao final do dia. Convence-o a deixar-te sair mais cedo do trabalho sem entregar o referido relatório.

Como se depreende a partir do exemplo supracitado, os alunos teriam de aplicar os elementos linguísticos e não linguísticos adequados à situação, de forma espontânea e tendo em vista a intenção comunicativa que era: *convencer alguém (argumentar)*. Para finalizar e apesar das vantagens enumeradas, parece-nos importante sublinhar que a aplicação deste tipo de interação social, em contexto de sala de aula, poderá ser condicionada pelo nível de proficiência dos alunos. Porém, o professor poderá criar situações de improvisação, nas quais os alunos tenham de exercitar conteúdos específicos, como seria o caso, por exemplo, em termos pragmáticos, da exercitação dos pronomes de tratamento relativos à distância social.

A partir dos fundamentos teóricos desenvolvidos nesta I parte, elaboramos os instrumentos de recolha de dados, criamos os parâmetros de análise e escolhemos a metodologia de análise que serão explicitados na II parte do presente relatório.

II PARTE

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, enumeraremos e explicaremos os elementos que irão ser tidos em consideração para a análise dos resultados do presente estudo, apresentaremos os instrumentos elaborados e propostos para a recolha de dados, os parâmetros que irão servir para medir o grau de adequação, bem como descreveremos as atividades desenvolvidas com os alunos durante as aulas e respetivos *input's* apresentados em cada uma delas.

1. Relação dos Procedimentos para a Recolha de Dados

De forma a avaliar e medir a AP das interações realizadas pelos alunos ao longo das aulas, relacionamos vários elementos que se encontram especificados na figura que se segue:

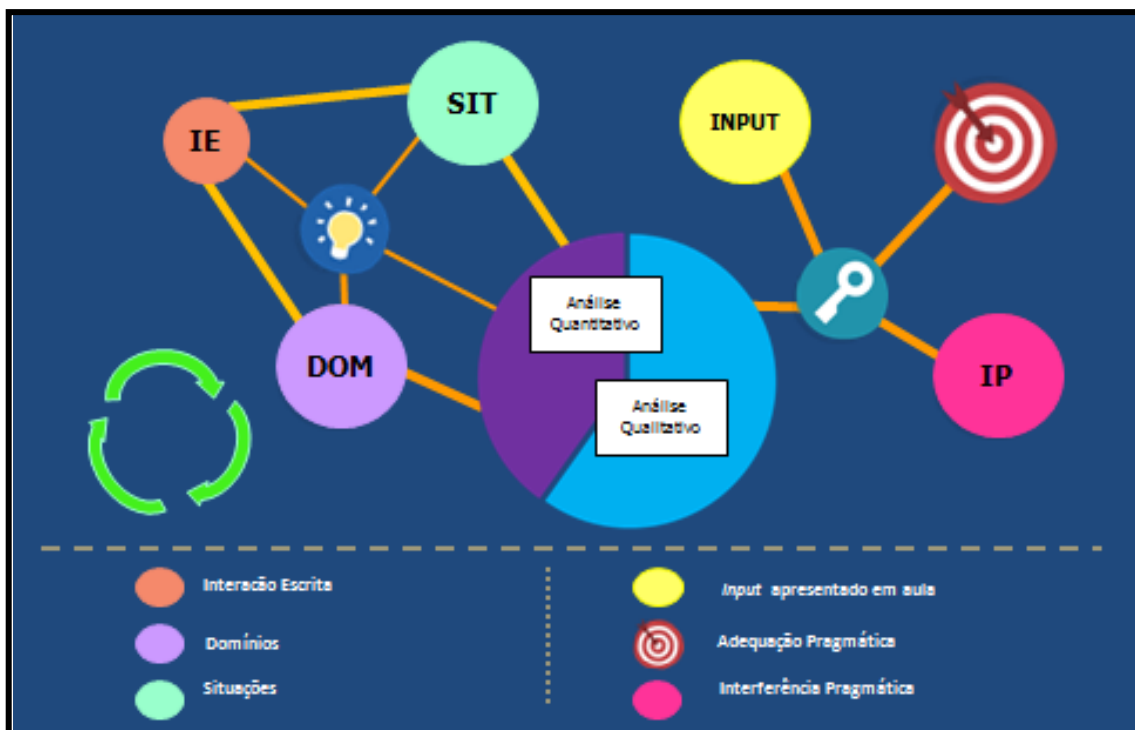


Figura 6: Relação dos Elementos para Medir a AP

Assim, a partir das atividades de interação escrita (IE)²⁰ realizadas pelos alunos em diferentes contextos (domínios e situações), pretendemos elaborar uma análise qualitativa e quantitativa da AP, verificando, de igual modo, se o *input* apresentado contribuiu para essa adequação e, caso não tenha contribuído, se as inadequações apresentadas resultaram de interferências de natureza pragmáticas.

2. Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo do ano de estágio, foram utilizados vários instrumentos para a posterior análise e medição da AP em contextos de interação. No início do ano letivo, distribuámos questionários pelos alunos (**Anexo 1**, páginas 102, 103), de modo a recolher informações sobre quais eram as suas motivações face à disciplina de espanhol, bem como para que os mesmos estabelecessem o seu primeiro contacto²¹ com questões pragmáticas. Além disso, desenvolvemos sete atividades diferentes, em situações e contextos distintos, de entre as quais foram trabalhadas três atividades comunicativas (DCT's) e quatro atividades de IE, nomeadamente: redação e envio de mensagens de telemóvel, redação de *e-mails* e redação de uma carta de apresentação. Neste sentido, e de entre as atividades propostas, recolhemos como instrumentos de análise:

- 61 questionários;
- Um total de 58 exercícios comunicativos (DCT's): 6 no domínio público e 26 nos domínios pessoal e profissional;
- Um total de 41 atividades de IE: 15 *e-mails* nos domínios educativo e público; 21 históricos de mensagens de telemóvel no domínio pessoal e 5 cartas de apresentação no domínio profissional.

Todas as atividades²² serão descritas no ponto 6 do presente capítulo e, posteriormente, analisadas no capítulo 4.

²⁰ Ainda que o esquema só apresente atividades de IE, também serão analisados alguns DCT's.

²¹ Entende-se como primeiro contacto, o do presente ano letivo por nós ministrado.

²² À exceção dos questionários que serão objetos de análise no ponto 5 do presente capítulo.

3. Parâmetros de Análise

Os parâmetros de análise utilizados para medir a AP foram criados com base nos “elementos pragmáticos” propostos por Escandell (2006) e nos “princípios de adequação” identificados por Gutiérrez (2005) apresentados e desenvolvidos no capítulo 1 do presente relatório.

De forma a avaliar com precisão a adequação, criamos uma grelha de observação (**Anexo 2**, página 104) a partir da qual pretendemos analisar se os alunos:

- avaliam corretamente o destinatário e emitem um enunciado adequado (nível de língua e linguagem utilizada);
- se adaptam ao contexto (domínio e situações apresentadas – criam um enunciado tendo em conta a intenção comunicativa proposta);
- constroem um enunciado adequado à intenção comunicativa (aplicação de funções comunicativas);
- respeitam a relação social (nível de formalidade = distância social).

Após a análise dos diferentes elementos supracitados, passaremos à relação da adequação manifestada nas atividades com o *input* apresentado nas aulas e identificaremos, caso se verifiquem, possíveis interferências pragmáticas da língua portuguesa para a língua espanhola.

4. Breve Descrição da Escola

Sob o nome de um inesquecível escritor do séc. XIX, a Escola Secundária Eça de Queirós prima por uma construção típica das escolas do Estado Novo. Pertencente à rede nacional de Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, a escola acolhe, maioritariamente, alunos provenientes da cidade e/ou concelho da Póvoa de Varzim. A oferta educativa dirige-se a todos os jovens que frequentam o ensino básico e secundário (do 7.º ao 12.º anos) com o objetivo de prosseguir estudos superiores (cursos de prosseguimento de estudo) ou ingressar no mercado de trabalho, após o termo da escolaridade obrigatória (cursos profissionalizantes). É de salientar que a grande maioria dos alunos frequenta o Curso de Ciências e Tecnologias (cerca de 90%) e que, segundo dados apresentados na página

oficial²³ da escola, mais de 85% dos alunos que se candidatam ao Ensino Superior têm sido colocados na primeira fase de candidatura. Para finalizar, parece-nos importante destacar que de entre um universo de aproximadamente 1200 alunos, cerca de 300 frequentam a disciplina de E/L.E.

5. Sujeitos Envolvidos na Pesquisa

A orientadora da escola cedeu 3 das suas 5 turmas para a realização do estágio pedagógico, nomeadamente uma turma de 9º ano, uma de 10º ano e uma de 11º ano.

O 10º ano é constituído por 26 alunos, 11 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Os alunos encontram-se no nível A1 segundo os níveis comuns de referência do QECRL. A turma, de uma forma geral, é participativa e empenhada. No entanto, é um pouco barulhenta, fator que exige do professor uma postura ativa e assertiva de modo a promover um bom ambiente na sala de aula.

O 11º ano é constituído por 21 alunos, 14 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Os alunos encontram-se no nível A2 segundo os níveis comuns de referência do QECRL. A turma é, de igual modo, participativa e trabalhadora, embora alguns alunos demonstrem um certo receio em errar o que, por vezes, compromete a participação em algumas das atividades propostas.

O 9º ano é constituído por 15 alunos, 10 raparigas e 5 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Os alunos encontram-se no nível B1 segundo os níveis comuns de referência do QECRL. A turma é uma pouco barulhenta, mas os alunos não se coíbem em participar nas atividades propostas.

Para finalizar, e dado que vamos analisar interferências pragmáticas, parece-nos importante referir que todos os alunos têm como L1 a língua portuguesa.

5.1 Motivação dos Aprendentes

Na primeira parte do questionário, os alunos tiveram de responder a sete perguntas. Em todas elas foi-lhes dada a oportunidade de selecionar ou acrescentar a opção que considerassem mais adequada.

²³ Para mais informação consultar: http://www.eseq.pt/escola/PE2012_Ver_Final.pdf

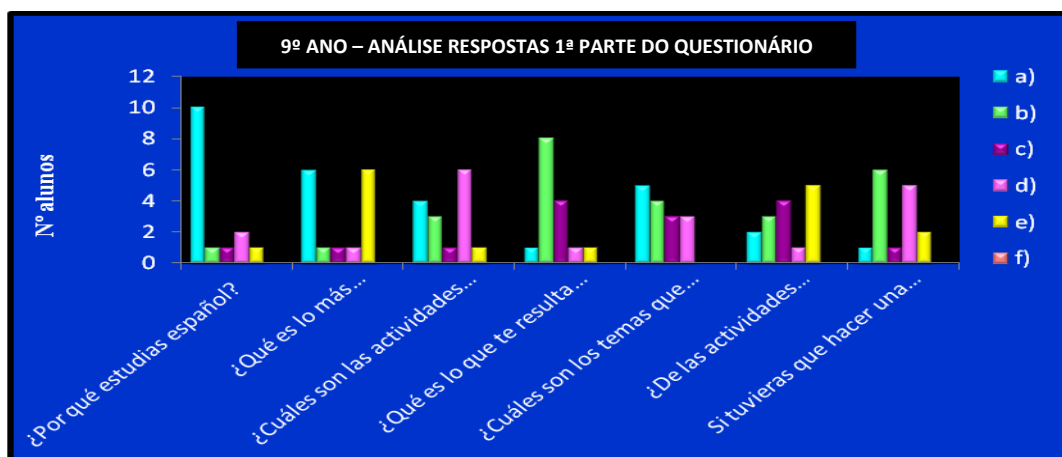


Gráfico nº1: Motivação dos Aprendentes do 9ºano

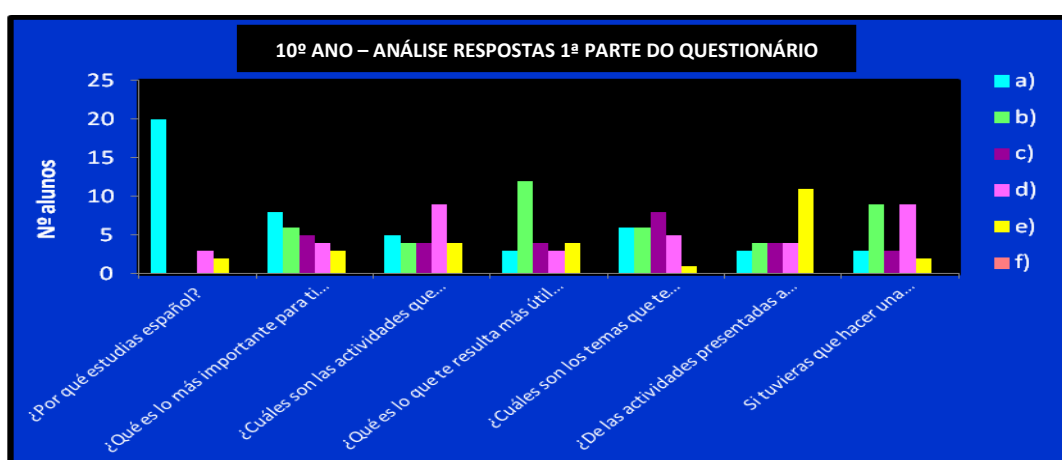


Gráfico nº2: Motivação dos Aprendentes do 10ºano

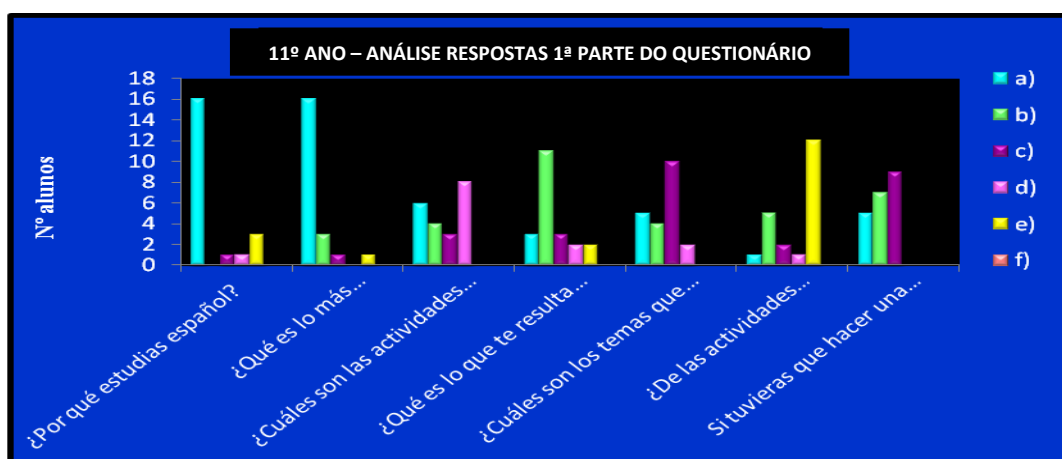


Gráfico nº3: Motivação dos Aprendentes do 11ºano

De acordo com os dados analisados, de entre os 62 alunos que preencheram o questionário, 46 alunos estudam a língua espanhola porque gostam do idioma. No que diz respeito às atividades linguísticas mais importantes na aula de E/LE, as respostas

não são tão homogêneas. Ainda assim, 32 alunos consideram que o mais importante é desenvolver a Produção Oral. Relativamente às atividades, 23 alunos entendem que aprendem melhor o idioma através da realização de *role-plays*, dramatizações e simulações, seguido de 15 alunos que preferem realizar atividades orais mais controladas. À questão “¿Qué es lo que te resulta más útil aprender en clase de ELE?”, 31 alunos responderam que seria comunicar adequadamente, segundo o contexto e o interlocutor e 11 identificaram que seria redigir corretamente diferentes géneros de textos. No que concerne aos temas e às atividades que gostariam de trabalhar na aula de ELE, o maior número de respostas recaiu sobre os temas culturais (21 alunos) e sobre a realização de simulações nas quais fosse necessário utilizar o espanhol como língua de comunicação (28 alunos). Por fim, à pergunta “Si tuvieras que hacer una simulación en clase, ¿qué te gustaría más?”, as respostas dividem-se entre improvisar (21 alunos), levar umas anotações e consultá-las (15 alunos) e saber de antemão as especificidades da simulação que teriam de realizar (13 alunos).

5.2 Primeiro Contacto com a Pragmática

Antes de passarmos à descrição dos resultados da segunda parte do questionário, parece-nos importante referir que todos os alunos indagaram, sem exceção, o significado de *cuestiones pragmáticas* presente como título relativo às perguntas efetuadas. Ainda que tal facto não seja indicador de que os alunos nunca tenham trabalhado em aula questões pragmáticas, pareceu-nos curiosa esta unanimidade. Nesta parte, apresentamos aos alunos questões pragmáticas inseridas em diferentes domínios, de modo a avaliar alguns conhecimentos dos alunos quanto a esta matéria.

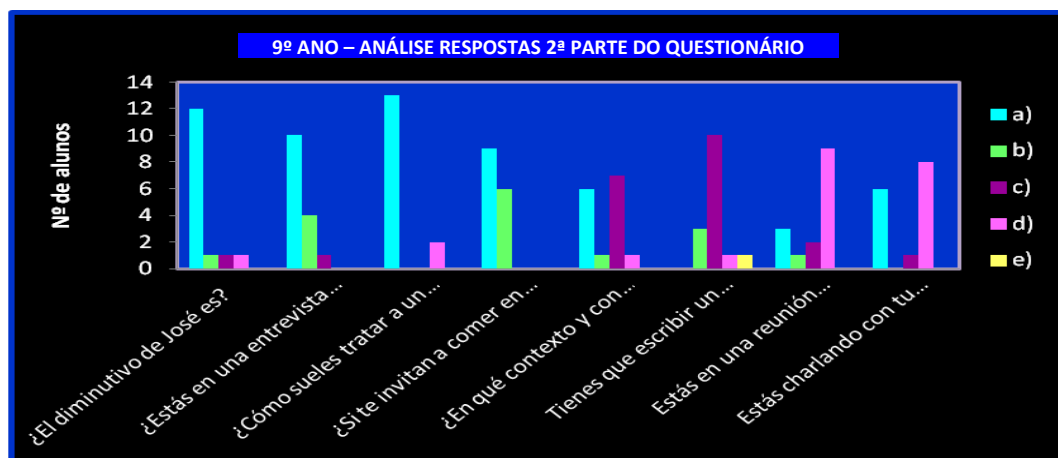


Gráfico nº4: Primeiro Contacto com a Pragmática no 9ºano

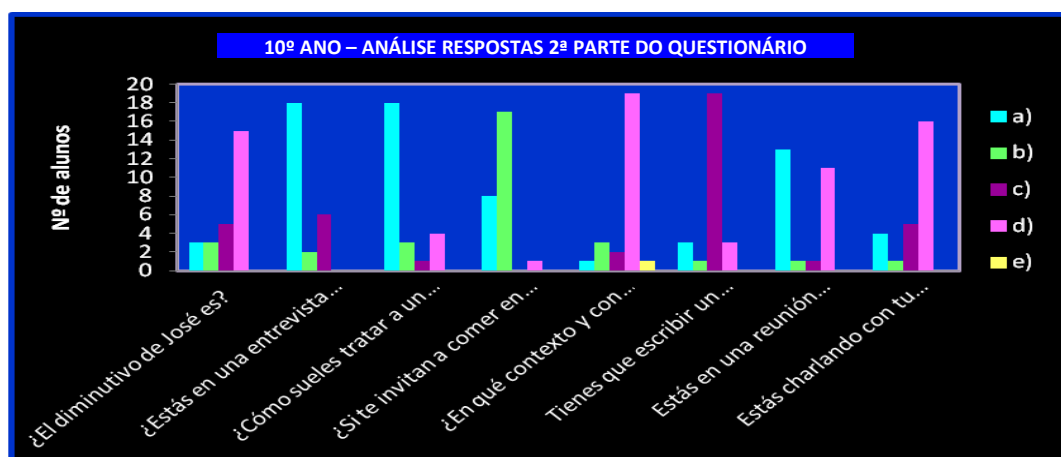


Gráfico 5: Primeiro Contacto com a Pragmática no 10º ano

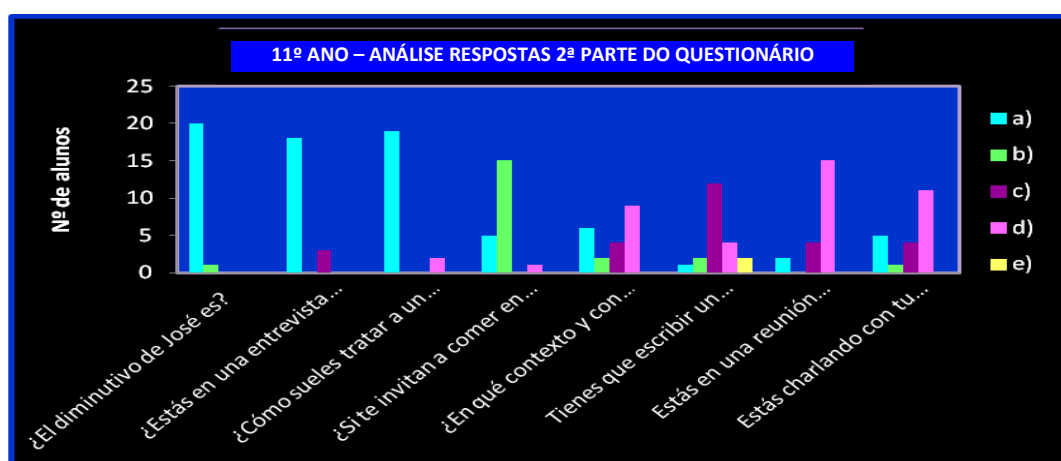


Gráfico 6: Primeiro Contacto com a Pragmática no 11º ano

Após analisarmos os dados, verificamos que a grande maioria dos alunos não saberia o que dizer, não iria perceber ou iria atuar de forma inadequada diante das situações expostas nas questões. Somente em quatro das oito questões colocadas (9, 11, 13 e 14), metade ou acima de metade dos 62 alunos respondeu corretamente e agiria de forma adequada. A maioria desconhece os diminutivos dos nomes próprios, a ordem dos apelidos em Espanha e algumas expressões características da cultura espanhola. Consideramos que o desconhecimento destas e de outras questões de ordem pragmática poderiam conduzir a mal-entendidos em situações de comunicação real. Vejamos, se, por exemplo, um aluno de nome José Magalhães Faria fosse trabalhar ou passar uma temporada a Espanha e o(s) destinatário(s) lhe chamasse(m) Pepe, este não iria entender ou não iria identificar que estaria(m) a falar para ele, visto que esperaria que o chamasse(m) por José. Tal situação, também se poderia verificar no que concerne à ordem dos apelidos, isto é, o entrevistador ao chamar pelo nome de José Magalhães, o

próprio, provavelmente, não iria responder, pois estaria à espera que o chamassem pelo nome de José Faria. De modo a trabalhar estas e outras questões pragmáticas, criamos diferentes atividades, tendo em conta os conhecimentos dos alunos, as suas motivações (com vista a tornar o processo de aprendizagem significativo), os níveis de referência e as temáticas que tivemos de abordar ao longo do ano de estágio.

6. Descrição das Atividades e *Input* Apresentado

Neste apartado, iremos descrever as atividades realizadas nas diferentes unidades didáticas e aulas por nós ministradas, com o intuito de promover e desenvolver a competência e a consequente AP nos alunos.

Antes de iniciarmos a descrição das atividades propriamente ditas, consideramos importante referir que, das atividades que passaremos a analisar, somente quatro das sete apresentadas são interações (escritas). Ainda que as outras sejam DCT's, pareceu-nos importante analisá-las pois, por um lado, contribuirão para reforçar este estudo e, por outro lado, exemplificam o tipo de exercícios que podem ser levados a cabo em aulas de E/LE. Assim, numa fase inicial, sendo que a nossa intenção era trabalhar a atividade linguística relativa à Interação Oral (IO), decidimos incorporar os DCT's no nosso estudo. A ideia era fornecê-los como exercícios de preparação para a realização de *role-plays* e interações orais. No entanto, e apesar das inúmeras vantagens, consideramos que estes implicam uma utilização artificial da língua, daí termos decidido reformular os instrumentos de análise. De igual modo, entendemos que os *role-plays* acabam por ser artificiais, pois os alunos limitam-se à leitura das pautas e não produzem um discurso espontâneo durante a interação. Face ao exposto, de forma a trabalhar como atividade linguística a IE²⁴, de maneira natural e espontânea (tendo em conta os diferentes domínios e as situações externas) e a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de serem eles próprios durante as interações, optamos por recolher os dados de análise a partir de instrumentos criados em torno de “cenários” (Valero, 2008: 372). Neste sentido, e porque na sala de aula se podem trabalhar situações reais de comunicação (Littlewood, 1998: 42), apresentamos, tal como explicitaremos nos pontos

²⁴ Como já explicamos, a nossa ideia inicial era trabalhar a IO. No entanto, derivado a problemas relacionados com a autorização em realizar gravações na sala de aula, decidimos mudar e trabalhar a IE (isto porque foi complicado avaliar no momento as atividades de IO, tendo em conta os parâmetros de análise por nós formulados).

seguintes, quatro cenários diferentes, nos quais os alunos tiveram de realizar atividades de forma a exercitar a IE em função dos contextos e dos destinatários apresentados nos diferentes domínios. Por fim, gostaríamos de salientar que, paralelamente à verificação da adequação/inadequação das funções comunicativas selecionadas pelos alunos nas situações apresentadas, iremos analisar, no segundo capítulo, se essas eleições partiram do *input* apresentado ao longo das aulas.

6.1 Atividades 1 e 2: Completar Diálogos - Domínios Profissional e Pessoal

Estas atividades foram apresentadas aos alunos do 10ºano, nível A1, após a orientadora ter trabalhado algumas das funções comunicativas utilizadas para *saludar* e *despedirse*. Deste modo, distribuímos aos alunos uma ficha de trabalho (**Anexo 3**, páginas 105, 106) constituída por 3 exercícios distintos. Além disso, a ficha continha um leque alargado de funções comunicativas – *input* - utilizadas para *saludar* e *despedirse* em situações formais, informais e/ou em situações mais ou menos formais, segundo o contexto. Ainda relativamente a estas atividades em concreto, parece-nos importante referir que não foram prestados quaisquer esclarecimentos²⁵ quanto a dúvidas lexicais das funções comunicativas apresentadas durante a sua realização.

No que concerne à estrutura da ficha de trabalho, esta é composta por três exercícios distintos. No primeiro exercício, os alunos tinham de classificar se as funções apresentadas eram utilizadas para *saludar*, *contestar al saludo* ou *despedirse*. No segundo exercício, tinham de classificá-las de *formales*, *informales* ou *formales o informales según el contexto*. Por fim, no terceiro exercício, tinham de eleger, a partir das imagens, a forma de tratamento adequada entre *tú* ou *usted*, de acordo com os destinatários. No final dos exercícios propostos, foram apresentados dois DCT's (um pertencente ao domínio profissional²⁶ e outro ao domínio pessoal), nos quais os alunos tinham de *saludar*, *contestar al saludo* e *despedirse* da forma que considerassem mais adequada perante as situações apresentadas.

²⁵ As dúvidas apresentadas foram dissipadas após a realização da ficha de trabalho, nomeadamente na altura da correção da mesma.

²⁶ Ainda que a situação apresentada se desenvolva na rua, consideramo-la como estando integrada no domínio profissional, dado tratar-se de uma interação com a entidade patronal.

DCT1

Ámbito Profesional

Situaciones:

Lugar: Calle

Personas (intervenciones): Empleado y jefe

Acontecimiento: Es sábado por la noche, te vas de fiesta por calles de Madrid. De repente, ves a tu jefe. No tienes por dónde escapar, vas a cruzarte con él y tienes que saludarlo.

Textos: *Saludar, contestar al saludo y despedirse.*

Tú: _____

Jefe: ¡Buenas noches! Muy bien, gracias, ¿y usted?

Tú: _____

Jefe: ¡Hasta el lunes!

Tú: _____

DCT2

Ámbito Personal

Situaciones:

Lugar: Cafetería

Personas (intervenciones): Dos amig@s

Acontecimiento: Estás de vacaciones en Benidorm. Acabas de despertarte, te duelen las muelas y te vas a la cafetería a tomarte una aspirina. En la cafetería, la primera persona que oyes es a tu amiga Pili, que te dejó tirada la noche pasada en un bar de la ciudad.

Textos: *Saludar, contestar al saludo y despedirse.*

Pili: ¡Hola! ¿Qué tal?

Tú: _____

Pili: ¡Todo fenomenal! Bueno, tengo que marcharme. ¡Hasta luego!

Tú (enfadad@): _____

Pili: ¡¿Qué dices!?

6.2 Atividade 3: Completar um Diálogo de Compra e Venda - Domínio Público

Esta atividade foi, de igual modo, apresentada aos alunos do 10ºano, nível A1 e encontra-se inserida na primeira unidade didática apresentada no ano de estágio, denominada *¡Vamos de Compras!* Visto que a temática estava relacionada com roupas, calçado e acessórios, decidimos trabalhar o domínio público, nomeadamente DCT's, nos quais os alunos tiveram de completar diálogos de compra e venda, utilizando diferentes funções comunicativas em situações de compra diferenciadas. Com este intuito, e ainda mais por tratar-se de um nível inicial, foram apresentados e exercitados

vários conteúdos – *input* -, de entre os quais salientamos os de ordem lexical, funcional, gramatical e cultural (pragmático):

- Léxico relativo a: estabelecimentos comerciais / locais de compra em Espanha, estilos, roupa, calçado, acessórios e cores (**Anexos 4, 5, 6 e 7**, páginas 107 - 110);

O *input* supracitado serviu para introduzir os conteúdos gramaticais²⁷, nomeadamente as funções comunicativas para *expresar necesidad*, a irregularidade vocálica dos verbos *O>UE* e os números cardinais (**Anexos 8 e 9**, páginas 111, 112).

- Funções comunicativas utilizadas em espaços comerciais para: *pedir información*²⁸, *preguntar precios*, *expresar necesidad*, *valorar precios/objetos* (**Anexo 10**, página 113);

Apesar de se tratar de um nível inicial, consideramos que o *input* apresentado aos alunos teria de ser variado. Por essa razão, apresentamos um leque diversificado para cada função comunicativa, utilizando expressões formais e informais, ou seja, uma panóplia de fórmulas que se poderiam aplicar em diferentes contextos. Além disso, a ficha apresentada no **Anexo 10** (página 113) serviu para introduzir a questão pragmática da relação social. De entre os 3 diálogos²⁹ apresentados na ficha, em todos eles a forma de tratamento utilizada entre funcionário e cliente é *usted*. Ainda que não tenhamos dados suficientes para verificar se tal tratamento se poderia ou não classificar de adequado, a realidade é que a grande parte dos manuais por nós consultados só utiliza esta forma de tratamento. Neste sentido, aproveitamos o facto para perguntar aos alunos

²⁷ Ainda que os aspetos gramaticais, no que à Pragmática diz respeito, não tenham influência direta no grau de adequação, entendemos explicitar, de igual modo, o *input* relativo aos conteúdos linguísticos, de modo a proporcionar uma visão mais ampla dos conteúdos trabalhados até à redação dos instrumentos de análise. Por conseguinte, em todas as atividades descritas, explicitaremos também o *input* gramatical.

²⁸ A função comunicativa para *pedir informação* foi trabalhada nos dois sentidos, isto é, da perspetiva do cliente e do funcionário, dado que “resulta no sólo aceptable, sino también muy útil, el hecho de que un alumno sea puesto en la situación *inauténtica* de desempeñar un determinado papel social [...], ya que no se trata de que sea auténtico el papel de desempeña, sino los procesos que en él desarrolla” (Martín Peris, 1999: 43).

²⁹ Os diálogos foram retirados do manual *¡Ahora español! 1* e adaptados para a realização de um exercício de compreensão auditiva.

qual seria a forma de tratamento utilizada pelos funcionários de diferentes espaços comerciais ao atendê-los, caso fossem fazer compras a Espanha. A totalidade dos alunos respondeu que iriam ser tratados por *usted*. A justificação apresentada para a eleição desta forma de tratamento foi a de que não existia entre eles e os funcionários qualquer grau de familiaridade. De facto, em Portugal, na situação apresentada, em 99% dos casos a forma de tratamento seria formal dada a justificação apresentada pelos alunos. No entanto, e tal como lhes explicamos, a eleição da forma de tratamento entre *tú* ou *usted* em espaços comerciais espanhóis nada tem a ver com o grau de familiaridade, mas com a idade das pessoas em questão. A eleição da forma de tratamento quer por parte dos clientes (em relação aos funcionários), quer por parte dos funcionários (em relação aos clientes) será delimitada pela idade dos interlocutores em questão. Assim sendo, se os alunos fossem a Espanha fazer compras seriam tratados por *tú*. Todavia, também explicamos que, tal como em Portugal, existe a possibilidade de encontrar alguns espaços comerciais (ainda que raros), nos quais, eventualmente, lhes poderiam tratar por *tu*, também em Espanha, em determinados locais, onde eventualmente efetuassem compras, poderiam trata-los por *usted*.

Esclarecida a questão das formas de tratamento em espaços comerciais, foram apresentados aos alunos diferentes DCT's. Tal como referimos anteriormente, a nossa intenção inicial era trabalhar a IO, mais especificamente, e neste caso concreto, a partir de *role-plays*. Neste sentido, os alunos foram divididos em grupos de 4/5 elementos e tiveram de completar diálogos para uma posterior simulação. A cada grupo foram apresentadas situações diferentes, ainda que todas se enquadrassem no domínio público e foram entregues envelopes com as especificidades de cada situação, nomeadamente: local da compra, interlocutores e respetivas idades, objetos relacionados³⁰, forma de pagamento³¹, acontecimentos e textos. Além disso, nos diferentes DCT's apresentados, os alunos tinham de aplicar, de entre os conteúdos trabalhados ao longo da unidade didática, funções comunicativas para: *saludar*³², *pedir información*, *valorar*

³⁰ Foram entregues em cartolina os objetos alusivos à situação.

³¹ Foram entregues em cartolina as formas de pagamento utilizadas na situação (moedas, notas, cheques, cartões bancários).

³² Ainda que não tivessem sido trabalhadas, especificamente nesta unidade didática, as funções comunicativas para *saludar*, relembramos que já tinham sido apresentadas e exercitadas com os alunos na atividade anterior.

objetos/precios, expresar necesidad, expresar gustos³³ e preguntar precios, consoante as situacións que apresentamos seguidamente:

DCT1 – Grupo 1

Ámbito Público

Situaciones:

Lugar: Tienda de ropa – Barrio de Salamanca Madrid

Personas (intervenciones): 3 clientes (amigos) y un[a] dependient@

Acontecimientos:

Client@s: Tenéis 20 años. Estáis de paseo por Madrid y, de repente, miráis algo que os gusta en un escaparate. Decidís entrar en una tienda de ropa (El cliente tiene 200€).

Dependient@: Tienes 25 años. Trabajas en una tienda de ropa en el Barrio de Salamanca en Madrid.

Objetos: Chaqueta de cuero, un billete de 200€ y un cheque.

Textos: *Saludar, pedir información, valorar objetos/precios, expresar necesidad, expresar gustos, preguntar precios.*

Dependient@: Buenas tardes, ¿_____?

Amig@s: _____.

Cliente: _____.

Dependient@: ¡Por supuesto! ¿_____?

Cliente: La 40.

Amig@ 1: ¡_____! (Valora la chaqueta)

Cliente: ¿_____?

Dependient@: Sí, ¡claro! Los probadores están al fondo a la izquierda. [...]

Dependient@: ¿_____?

Cliente: Sí, ¡me sienta fenomenal! ¡Me queda como un guante!

Amig@ 2: ¡_____! (No le gusta la chaqueta)

Cliente: ¿_____?

Dependient@: 205€. ¡Está muy bien de precio!

Amig@ 1: ¿Se puede pagar a plazos?

Dependient@: Lo siento, las formas de pago son en cheque o en metálico y todo de una vez.

Cliente: ¡Qué pena! Me gusta tanto, pero_____. (Enseña el dinero)

Amig@ 2: ¿Y si le hiciera un descuento?

³³ Esta função comunicativa já tinha sido trabalhada e exercitada, de igual modo, com a nossa orientadora.

Dependient@: Pues, lo siento, es el precio final...son 205€...pero puedes pagar con tarjeta o con cheque, si quieres.

Cliente: Vale...voy a pagar con cheque.

Amig@ 1: ¿Tienes un bolígrafo?

Amig@ 2: Si no tiene, tampoco va a comprar uno. (Risa)

Dependient@: Aquí tenéis. Muchas gracias. ¿Necesitáis algo más?

Cliente: No, gracias, por el momento no. Adiós, buenas tardes. (A los amigos) Venga, ¡Vámonos!

DCT2 – Grupo 2

Ámbito Público

Situaciones:

Lugar: Rastro Madrid

Personas (intervenciones): 2 vendedor@s y una pareja de novios

Acontecimientos:

Pareja de novios: Sois una joven pareja y estáis en el Rastro de Madrid. (El novio quiere regalar un bolso a su novia)

Vendedor@s: Tenéis 30 y 35 años. Vendéis bolsos en el Rastro desde hace muchos años.

Objetos: Bolso, un billete de 5€ y otro de 100€.

Textos: *Saludar, despedirse, pedir información, valorar objetos/precios, expresar gustos, preguntar precios.*

Vendedor(a) 1: _____ ¿Qué buscáis?

Novio: Buenos días. Quiero regalarle un bolso a mi novia.

Vendedor(a) 2: ¿_____?

Novio: Negro.

Novia: ¡No! ¡Qué horror! El negro no me gusta nada. Lo prefiero rojo...

Vendedor(a) 1: ¿_____?

Novia: ¡Grande! Me gustan los bolsos grandes.

Novio: ¡Y, a poder ser, que sea barato! (Dice sonriéndole al vendedor).

Vendedor(a) 2: A ver, tengo este. Es muy bonito, es rojo y es el más grande que hay en todo el Rastro.

Novia: ¡_____! (Valora el bolso)

Novio: ¿_____?

Vendedor(a) 1: ¡_____! (Valora el precio) 132€. Es de diseño.

Novio: ¡_____! (Valora el bolso y el precio)

Novia: ¿Feo? Pero, ¿Qué dices? No tienes ni idea de bolsos, ¡lo que pasa es que eres un tacaño!

Vendedor(a) 2: Venga...a ver... ¿Cuánto podéis dar?

Novio: 80 euros. Es todo lo que tengo.

Vendedor(a) 1: ¡Ay! No, no..., solo el material cuesta eso.

Vendedor(a) 2: Por 95€ es tuyo...por menos de 95€ no puede ser.

Novia: Por favor, cariño. Me hace mucha ilusión, ¡anda!

Novio: Vale, está bien. Nos los llevamos.

Vendedor(a) 1: ¿_____?

Novio: _____.

Vendedor(a) 2: No puede ser...lo siento...aquí en el Rastro no aceptamos cheques.

Novia: ¿Qué pasa? ¿No tienes dinero?

Novio: Sí, cariño, tranquila. Aquí está el dinero. (Enseña un billete de 100€) Toma.

Vendedor(a) 1: _____.

Novios: Adiós y gracias.

DCT3 – Grupo 3

Ámbito Público

Situaciones:

Lugar: Bisutería – Centro Comercial Arena Barcelona

Personas (intervenciones): 1 dependient@, 1 clienta (18 años), Novio de la clienta (19 años), Madre de la clienta (50 años)

Acontecimientos:

Clienta, novio y madre: Vais al centro comercial Arena en Barcelona a cambiar un regalo (un collar).

Dependient@: Tienes 25 años. Trabajas en la bisutería del centro comercial.

Objetos: Collar, pendientes, un billete de 5€, monedas y un ticket de cambio.

Textos: *Pedir información, valorar objetos, expresar necesidad, expresar gustos, preguntar precios.*

Dependient@: Buenas tardes. ¿En qué puedo ayudarles?

Madre: Queremos cambiar este collar. ¡ _____ ! (Valora el collar)

Novia: ¡No digas eso mamá! Cariño, lo único que ocurre es que no tiene que ver con el estilo, es eso....

Novio: Ya...tengo aquí el ticket.

Madre: ¡Feo y barato! ¡Qué falta de gusto!

Dependient@: ¿Y lo querían cambiar por qué? ¿_____?

Novia: En realidad, _____. (Expresa necesidad)

Dependient@: Han llegado unos _____. (Valora los pendientes)

Novia: ¿_____?

Madre: No sé para qué...

Dependient@: ¡Por supuesto! Tienes aquí un espejo para ver cómo te quedan.

Novia: ¿Qué te parecen?

Novio: _____. (Expresa gustos)

Madre: ¡Pues a mí no!

Novio: ¿_____?

Madre: Solo te preocupas por eso... ¡Por Dios!

Dependient@: Vamos a ver, entre el collar que devuelven y los pendientes hay una diferencia. Los pendientes valen 8,30€ más que el collar.

Novio: No hay problema...

Dependient@: Y la señora ¿_____?

Madre: ¿Yo? No, gracias...solo compro joyas, la bisutería me provoca alergias.

Dependient@: ¿_____?

Novio: _____.

Novia: ¡Gracias mi amor!

Dependient@: ¡Vuelvan siempre!

Madre: ¡No lo creo!

Novios: Muchas gracias, adiós.

DCT4 – Grupo 4

Ámbito Público

Situaciones:

Lugar: Joyería Plaza Mayor Madrid

Personas (intervenciones): 1 dependient@, 2 clientes (pareja de novios) y padres del cliente

Acontecimientos:

Pareja de novios: Sois una joven pareja de novios y vais a una joyería a Madrid especialmente para comprar unas alianzas.

Padres: Sois los padres del novio. Vais a ayudarle a elegir las alianzas.

Dependient@: Eres joven y trabajas en la joyería más lujosa de Madrid.

Objetos: Alianzas y tarjeta de crédito.

Textos: Saludar, pedir información, valorar objetos/precios, expresar necesidad, expresar gustos, preguntar precios.

Dependient@: ¿_____?

Padres: Buenos días.

Cliente: Buenos días. _____.

Clienta: Sí, ¡Vamos a casarnos!

Dependent@: Han llegados unas _____ (Valora las alianzas)
Acompañenme al mostrador, por favor.

Cliente: No me cabe duda que si hay unas alianzas perfectas, las encontramos aquí...

Madre: Mirad estas... ¿Qué os parecen? ¿Os gusta?

Clienta: ¿Cuáles? ¡Qué chulas!

Padre: Hijo, no escuchas a tu madre...

Dependent@: Es una alianza, pero en realidad son dos en una. ¡Fijaos! Está compuesta por dos anillos y lleva dos diamantes.

Clienta: ¡Son perfectas!

Cliente: ¡_____! (Valora las alianzas) ¿_____?

Madre: El precio no importa... Vas a casarte, _____. (Expresa necesidad)

Cliente: ¿Qué dices papá, te gustan?

Padre: A ver... antes de contestarte, preferiría ver el precio.

Madre: (Hablando bajo) ¡Pero bueno! ¡Les prometiste que les comprarías las que quisieran!

Dependent@: (Sonriendo) _____ 2577€.

Cliente: ¡Huy! ¡_____! (Valora el precio) ¿No te parece, papá?

Padre: Pues, ya te digo que _____ (Expresa gustos)

Madre: ¡Lo que no te gusta es el precio! Venga, ¡las compramos!

Padre: ¡Ay sí! ¿Quién lo dice?

Madre: Yo...

Padre: ¿Y quién paga?

Madre: Tú, ¡claro! ¿Quién sino?

Dependent@: (hablando con el padre) Puede pagar con tarjeta o en pequeños plazos ¿_____?

Cliente: _____, ¿verdad, papá?

Padre: Aquí tiene.

Clienta: ¡Qué feliz estoy!

Dependent@: Gracias, un momento. ¡Ya está! Aquí están las alianzas y la garantía. ¡Vuelvan siempre!

Clientes (A coro): Muchas gracias.

Padres (A coro): Muchas gracias. Adiós.

DCT5 – Grupo 5

Ámbito Público

Situaciones:

Lugar: Zapatería Barcelona

Personas (intervenciones): 3 client@s (gemel@s) y 1 dependient@

Acontecimientos:

Client@s: Sois 3 gemel@s de 16 años. Vais a la zapatería para compraros unas zapatillas de deporte.

Dependient@: Tienes 18 años. Trabajas en una zapatería en el centro de Barcelona (trabajas a comisión).

Objetos: zapatillas de deporte, zapatos, 1 billete de 200€, 1 billete de 50€, 1 billete de 20€ y 1 billete de 10€.

Textos: *Pedir información, valorar objetos/precios, expresar necesidad, expresar gustos, preguntar precios.*

Dependient@: Buenas tardes. ¿ _____ ?

Client@s [A coro]: Buenas tardes.

Dependienta: ¿Tres gemelos? ¡Qué raro!

Client@ 1: Sí, suelen decirnos eso.

Client@ 2: _____. (Expresan necesidad)

Dependient@: ¿Los tres? Es decir, ¿las mismas zapatillas de deporte para los tres?

Client@ 3: Sí... ¿Por qué?

Dependient@: Por nada... ¿ _____ ?

Client@ 1: Sí...unas azules, que cuestan 40€.

Dependient@: Ah, sí, son un poco _____ (Valora las zapatillas de deporte), por eso tienen un descuento.

Client@ 2: ¿Qué dices?

Dependient@: Nada...nada... ¡Sobre gustos no hay nada escrito! ¿ _____ ?

Client@ 3: El 42... 3 zapatillas de deporte número 42.

Dependient@: ¿ _____ ?

Client@ 1: Sí, me quedan muy bien. ¿Y a vosotros?

Client@ 2: ¡De maravilla!

Client@ 3: Son un poco _____ ¿Puedo ver el 43?

Dependient@: ¡Mejor! En realidad, voy a haceros un favor, es que esas zapatillas son horribles...sí...óidme...han llegado unos zapatos...el último modelo de *Channel*...buen material, bonitos, un éxito... y baratísimos... ¡Solo 135€!

Client@ 1: No, no, perdona, a mí no me gustan nada, me parecen _____. (Valora los zapatos)

Client@ 2: Sí, en realidad no van con nuestro estilo.

Client@ 3: No te olvides, el 43, por favor.

Dependient@ (Enfadad@): ¡Por supuesto! ¡Ahora mismo! [...]

Dependent@: ¿_____?

Client@1: _____.

Dependent@: Bueno, aquí están las zapatillas y el cambio. Muchas gracias, espero veros pronto.

Client@s (A coro): Gracias, adiós.

DCT6 – Grupo 6

Ámbito Público

Situaciones:

Lugar: Tienda de ropa con rebajas Madrid

Personas (intervenciones): 3 clientas (amigas) y 1 dependent@

Acontecimientos:

Clientas: Habéis salido del cole y vais a una tienda de ropa que está de rebajas. Queréis comprar todo al mejor precio.

Dependent@: Tienes 30 años. Trabajas en una tienda de ropa. Estás agotad@ a causa del caos de las rebajas.

Objetos: vestido, falda, sujetador, braga y monedas.

Textos: *Pedir información, valorar objetos/precios, expresar necesidad, expresar gustos, preguntar precios.*

Clienta 1: Mirad... ¡Todo de rebajas!

Dependent@: Buenos días ¿_____?

Clienta 2: Está todo de rebajas, ¿verdad?

Dependent@: Sí...todo tiene el 50% de descuento.

Clienta 3: _____.

Dependent@: ¡Por supuesto! ¿_____?

Clienta 3: La 36. ¿_____?

Dependent@: Sí, los probadores están al fondo a la derecha.

Clienta 1: _____.

Dependent@: ¿La mini falda azul?

Clienta 1: Sí... una 36...he adelgazado... (Risa)

Clienta 3: El vestido es _____ (Valora el vestido) ¿No hay la 38?

Clienta 2: ¡No te hubieses puesto morada todos los días!

Clienta 3: ¡Cállate!

Dependent@: Lo siento...solo queda una 36.

Clienta 2: _____.

Dependent@: Aquí están...el sujetador y la braga.

Clienta 1: ¿_____?

Dependient@: 35€...ya con descuento.

Clienta 1: ¿Qué? ¡_____! (Valora el precio) No voy a llevarla.

Cliente 3: Pues...yo tampoco voy a comprar...el vestido es demasiado simple...no va bien con mi estilo....

Clienta 2: El sujetador y la braga me quedan _____ (Valora las prendas interiores)...pero no tengo dinero para los dos...llevo solo la braga...

Dependient@: Son 3,50€ por favor.

Clienta 2: Aquí está.

Clientas: La próxima semana volveremos. ¡Adiós!

6.3 Atividade 4: Criação de um Histórico de Mensagens - Domínio Pessoal

A presente atividade foi apresentada aos alunos do 11ºano, nível A2 e encontra-se inserida na segunda unidade didática que apresentamos no ano de estágio, denominada *Mis objetos, mi móvil y yo*, que foi elaborada seguindo a metodologia da abordagem por tarefas³⁴, segundo a temática *describir objetos*.

De modo a trabalharmos o âmbito pessoal (relação entre amigos) e recolhermos exemplos de atividades de IE, decidimos que os alunos teriam de enviar e responder a mensagens escritas, no final de cada tarefa possibilitadora, expressando várias ações e sentimentos relativos aos objetos por eles escolhidos. Para tal, foram distribuídos, por aluno, telemóveis elaborados em cartolina, bem como oito papéis de mensagens. No final de cada uma das quatro primeiras tarefas possibilitadoras, os alunos tiveram de enviar uma mensagem, na qual utilizaram funções comunicativas diversas segundo os conteúdos trabalhados, tais como: *describir un objeto*, *hablar de estados de ánimo*, *quejarse* e *expresar enfado*, *hartazgo* o *indignación*. Após a realização das quatro primeiras tarefas possibilitadoras, trocamos os telemóveis dos alunos, de modo a realizar a quinta tarefa possibilitadora. Para a sua realização, os alunos tiveram de responder adequadamente às mensagens enviadas pelos colegas, utilizando as mais diversas funções comunicativas, conforme iremos explicitar em seguida. Posteriormente, na tarefa final, foram restituídos a cada aluno os respetivos telemóveis para que lessem as mensagens que lhes tinham sido enviadas e criassem os históricos de mensagens que, numa fase final, foram arquivados num compêndio.

³⁴ Para mais informação sobre este tópico ver Estaire (2009).

Assim, os cenários apresentados foram os seguintes³⁵:

Escenario 1:

Imagina que te han regalado o que te has comprado un objeto. Es tu objeto favorito. Envía un mensaje a un amigo tuyo describiéndolo.

Escenario 2:

Imagina que algo negativo ocurrió a tu objeto favorito. Envía un mensaje a un amigo tuyo diciéndole cuál es tu estado de ánimo en este momento.

Escenario 3:

Envía un mensaje a un amigo tuyo contándole lo que ocurrió a tu objeto favorito.

Escenario 4:

Envía un mensaje a un amigo tuyo expresando hartazgo, enfado o indignación relacionado con lo que ocurrió a tu objeto favorito.

Tal como referimos anteriormente, após o envio das quatro primeiras mensagens, os telemóveis foram trocados e os alunos tiveram de lhes responder de forma adequada³⁶. Explicados os procedimentos dos quais resultaram os diferentes históricos de mensagem que irão ser objeto de análise, vamos explicitar o *input* apresentado nas aulas:

- Léxico e audição relativos à descrição de objetos e respetivas funções utilizadas para *describir objetos* (**Anexos 11 e 12**, páginas 114 e 115);

A partir do léxico e da audição, trabalhamos, de igual modo, o pronome impessoal *se*.

- Funções comunicativas utilizadas para: *preguntar por/hablar de estados de ánimo, lamentarse de algo, valorar acciones/estados/hechos, tranquilizar a alguien e expresar sorpresa ou indiferencia*. (**Anexo 13**, página 116);

³⁵ Cada cenário corresponde a uma tarefa possibilitadora.

³⁶ Para o efeito enviaram mais quatro mensagens, utilizando as funções comunicativas presentes no **Anexo 13** (página 116).

- Léxico relativo à linguagem abreviada utilizada em mensagens de telemóvel³⁷ (**Anexo 14**, página 117);

Ao longo das atividades, tentamos fornecer aos alunos um leque de expressões que fossem ao encontro quer do domínio no qual as interações se desenvolveram, quer da relação social entre os interlocutores (alunos). Deste modo, consideramos importante abordar a temática da linguagem abreviada e pedir-lhes para que descodificassem mensagens escritas. Na nossa opinião, a utilização deste tipo de linguagem, dentro do contexto apresentado, é perfeitamente adequada de um ponto de vista pragmático.

- Funções comunicativas utilizadas para: *expresar enfado*, *hartazgo* ou *indignación* (**Anexo 15**, página 118);

Em consonância com a exploração das funções comunicativas supracitadas, trabalhamos, de igual modo, o “presente de subjuntivo” dos verbos regulares e de alguns verbos irregulares, nomeadamente os de irregularidade vocálica e os irregulares na primeira pessoa do presente do indicativo (**Anexo 16**, página 119).

6.4 Atividades 5 e 6: Envio de e-mails - Domínios Público e Educativo

Estas duas atividades foram apresentadas aos alunos do 10ºano nível A1 e foram realizadas na mesma aula, por isso, decidimos agrupá-las no mesmo ponto de descrição. Ambas foram trabalhadas a partir de uma temática sobre viagens, já que este era o tema que estava a ser desenvolvido no momento da sua realização³⁸. Assim, após a motivação ao tema foi apresentado aos alunos o seguinte *input*:

- Um *flyer* de um anúncio de um curso de espanhol (**Anexo 17**, página 120);
- Um *e-mail* enviado pela professora a adiar o prazo da entrega de um trabalho sobre viagens (**Anexo 18**, página 121);

³⁷ Através do *input*, os alunos realizaram um exercício de Mediação Escrita, a partir de um dicionário de mensagens que colocamos na ficha.

³⁸ A realização desta atividade foi solicitada por nós à orientadora, já que, à data, não possuíamos atividades de IE nos domínios público e educativo.

A partir do *e-mail*, trabalhamos, de igual modo, a relação social entre professores e alunos em Espanha. Uma vez mais, os alunos desconheciam que era possível tratar por *tú* um professor em Espanha. Explicamos que as duas formas de tratamento eram possíveis (*tú* ou *usted*) e que a escolha adequada recaía sobre a distância social marcada pelo próprio professor, ou seja, se este tratasse os seus alunos por *tú*, estes teriam a “liberdade” de tratá-lo, igualmente, pela segunda pessoa do singular. Por sua vez, se o professor tratasse os seus alunos por *usted*, seria inadequado tratá-lo por *tú*, tal como sucede em Portugal³⁹.

- Funções comunicativas formais, informais e formais/informais segundo o contexto utilizadas para: *saludar*, *hacer una petición*, *pedir información* e *despedirse* (em linguagem escrita) e algumas convenções relacionadas com a redação de *e-mails* e cartas⁴⁰. (**Anexo 19**, página 122);

A partir da ficha os alunos tinham de classificar se as funções comunicativas apresentadas eram formais, informais e/ou mais ou menos formais segundo os contextos e estabelecer comparações entre as convenções utilizadas para redigir este tipo de documentos em Espanha e Portugal. Por fim, no final da aula, os alunos foram agrupados em grupos de 3/4 elementos e tiveram de enviar 2 *e-mails* (um no domínio público e outro no domínio educativo), de acordo com os seguintes cenários:

Escenario 1:

Queréis apuntaros en el curso de español⁴¹, pero el plazo de la entrega del trabajo no os permite. Escribid un correo a vuestra profe, pidiéndole que amplíe otra vez el plazo de la entrega del trabajo sobre los viajes, de forma a que podáis apuntaros en el curso, sin preocuparos con eso.

sonia.o.f@hotmail.com

Escenario 2:

Estáis seguros de que vuestra profe va a ampliar el plazo del trabajo. Queréis saber más información sobre el curso. Escribid un correo al instituto *español exprés* para solicitar

³⁹ Esta comparação incide no facto de que em Portugal, independentemente da fórmula de tratamento eleita pelo professor no que ao tratamento dos seus alunos diz respeito, dificilmente iremos ouvir um aluno dirigir-se ao mesmo por *tu*.

⁴⁰ Ainda que não fosse objetivo da atividade redigir uma carta, dadas as similitudes com o *e-mail*, resolvemos abordar os dois modelos simultaneamente.

⁴¹ Apresentado no flyer do **Anexo 17** (página 120).

información sobre el curso (tipo de clases, alojamiento, horario, medios de transporte, métodos de enseñanza, precio,...).

aprende espanol en 4 dias@hotmail.com

Cabe-nos realçar que para a realização destas duas atividades, reservamos uma sala de informática nas instalações da escola, de modo que os alunos enviassem diretamente os *e-mails* para as moradas indicadas.

6.5 Atividade 7: Redação de uma Carta de Apresentação - Domínio Profissional

Esta atividade foi apresentada aos alunos do 9º ano, nível B1 e encontra-se incorporada na terceira unidade didática apresentada no ano de estágio, denominada *¿Quién quiere currar sin parar?* Visto que, de acordo com a planificação anual da escola, a temática teria de enquadrar-se na realização de um concurso, e dado que só nos faltavam exemplos de atividades de IE no domínio profissional, resolvemos organizar um concurso em torno de candidaturas a postos de trabalho. Para tal, adotamos a metodologia da abordagem por tarefas, na qual incluímos três tarefas possibilitadoras e uma tarefa final, inseridas em sete etapas do concurso. Ao longo deste último, os alunos “competiram” entre eles em grupos de três elementos. Assim, no final de cada tarefa possibilitadora, os alunos tinham de “prestar provas”, através do preenchimento e da redação de documentos chave na hora de candidatar-se a um posto de trabalho. Deste modo, os alunos tiveram de preencher: uma ficha de inscrição, enumerando dados pessoais e profissionais⁴²; um modelo de *curriculum vitae* e redigir uma carta de apresentação. Por fim, na tarefa final, os alunos participaram numa entrevista, utilizando os dados dos documentos preenchidos ao longo das tarefas possibilitadoras, de modo a tentar convencer a audiência⁴³ de que eram os melhores candidatos aos postos de trabalho a concurso. Com o intuito de promover a adequação ao longo das atividades supracitadas, apresentamos o seguinte *input*:

- Perguntas teóricas apresentadas numa adaptação do concurso *Quem quer ser milionário?* denominado para o efeito *¿Quién quiere currar sin parar?* (**Anexos 20, 21 e 22**, páginas 123 - 131);

⁴² A dinâmica do concurso foi criada de modo que os alunos tivessem liberdade para escolher as profissões que queriam.

⁴³ Professoras e restantes alunos que, nesta fase, também pontuavam a prestação dos colegas.

A utilização destas perguntas permitiu-nos não só reforçar a dinâmica do concurso, já que os alunos obtinham pontos por cada resposta correta, como também abordar entre outras diferentes questões culturais que promovem a AP, de entre as quais salientamos: ordem dos apelidos em Espanha⁴⁴ e formas de tratamento no domínio profissional (linguagem escrita e oral).

- Audições relacionadas com profissões e linguagem /funções comunicativas utilizadas numa entrevista de trabalho (**Anexo 23**, página 132);
- Léxico relacionado com profissões e qualidades (**Anexo 24**, página 133);
- Modelo de *curriculum vitae*, léxico relacionado com títulos e escolaridade em Espanha e funções comunicativas utilizadas para: *saludar* e *despedirse* em linguagem escrita (**Anexo 25**, página 134);
- Modelo de *fax*⁴⁵ e funções comunicativas utilizadas para: *expresar necesidad* e para *argumentar* (conectores de argumentação) (**Anexo 26**, página 135);

Em consonância com os conteúdos supracitados, também foram revistos os verbos irregulares em “presente de subjuntivo”.

Tal como já mencionamos, as atividades alvo de análise serão as cartas de apresentação (uma por equipa) redigidas no domínio profissional. O cenário para a realização desta atividade foi apresentado pelo *fax* ministrado no *input*, de acordo com a dinâmica do concurso.

Escenario:

El Responsable de RRHH está con muchas dudas con respecto a quiénes son los mejores candidatos. Tenéis que convencerlo que sois vosotros. Escribid una carta de presentación al responsable de RRHH, presentándoos y señalando vuestras cualidades y las ventajas que tendrán en aceptaros como empleados en *Currar sin Parar*.

⁴⁴ De modo a reforçar esta ideia, os alunos também tinham cartões de identificação, nos quais constavam o primeiro nome de cada um, bem como o primeiro apelido, tal como sucederia caso estivessem concorrendo a um posto de trabalho em Espanha.

⁴⁵ Serviu de introdução para relembrar a estrutura da carta formal.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, faremos uma análise dos instrumentos recolhidos e enumerados no capítulo anterior. Partindo da sua análise qualitativa, procuramos dados que possam esclarecer e melhorar a compreensão face **a)** ao grau de AP em contextos de interação⁴⁶ em E/LE, **b)** à importância do *input* para promover essa adequação e **c)** a eventuais inadequações resultantes de interferências pragmáticas. A realização de uma análise qualitativa baseia-se no modelo proposto por Pérez (2007), no qual é apresentada como sendo uma análise que “consiste en descripciones detalladas de *situaciones*, eventos, personas, *interacciones* y comportamientos, que son observables” (Watson-Gegeo, 1988 *apud* Pérez, 2007:3, sublinhados nossos). Neste sentido, analisaremos de forma qualitativa os instrumentos recolhidos no que à AP diz respeito e, de forma a reforçar a análise efetuada, procederemos a uma quantificação dos resultados obtidos em função do *input* e dos contextos em que foram realizados, já que segundo Brown (2004), é possível e legítimo estabelecer um *continuum* entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa (2004: 486).

1. Análise Qualitativa

A análise qualitativa será feita por atividade, tendo em conta exclusivamente o contexto e as situações propostas. Para cada atividade realizada, apresentaremos um quadro síntese da medição da AP, relacionando-a com o *input* fornecido nas aulas. De igual modo, identificaremos, caso existam, as inadequações pragmáticas, bem como aquelas que resultam de interferências da L1 para a língua objeto de estudo. As interferências pragmáticas serão analisadas separadamente no ponto 2 do presente capítulo. Por fim, parece-nos importante realçar que para a realização das análises das atividades, adotamos uma perspetiva puramente pragmática, pelo que só foram tidos em consideração erros de natureza linguística caso estes interferissem diretamente na adequação dos enunciados criados pelos alunos.

⁴⁶ Ainda que não sejam interações, para o efeito, também serão analisados três DCT's, conforme explicitado anteriormente.

1.1 Atividades 1 e 2

Tal como referimos em linhas anteriores, a realização destas atividades consistia em completar dois DCT's: um no domínio profissional e outro no domínio pessoal, de acordo com as situações anteriormente descritas. A sua análise qualitativa foi feita a partir de 52 amostras, as quais passaremos a analisar em separado.

		DOMÍNIO PROFISSIONAL																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
CONSTRÓI UM ENUNCIADO ADEQUADO À INTENÇÃO COMUNICATIVA	DESPEDIR-SE																										
	CONTESTAR AL SALUDO																										
	SALUDAR																										
RESPEITA A RELAÇÃO SOCIAL																											
ADAPTA-SE AO CONTEXTO E AO CENÁRIO																											
AVALIA CORRETAMENTE O DESTINATÁRIO																											

Adequado

Inadequado

Aplicação do input

Tabela nº1:Medição da AP na Atividade 1 – Domínio Profissional

Após análise dos resultados, constatamos que o grau de AP é elevado e que o *input* contribuiu, em grande escala, para essa adequação. De entre o *input* apresentado, os alunos selecionaram as seguintes expressões:

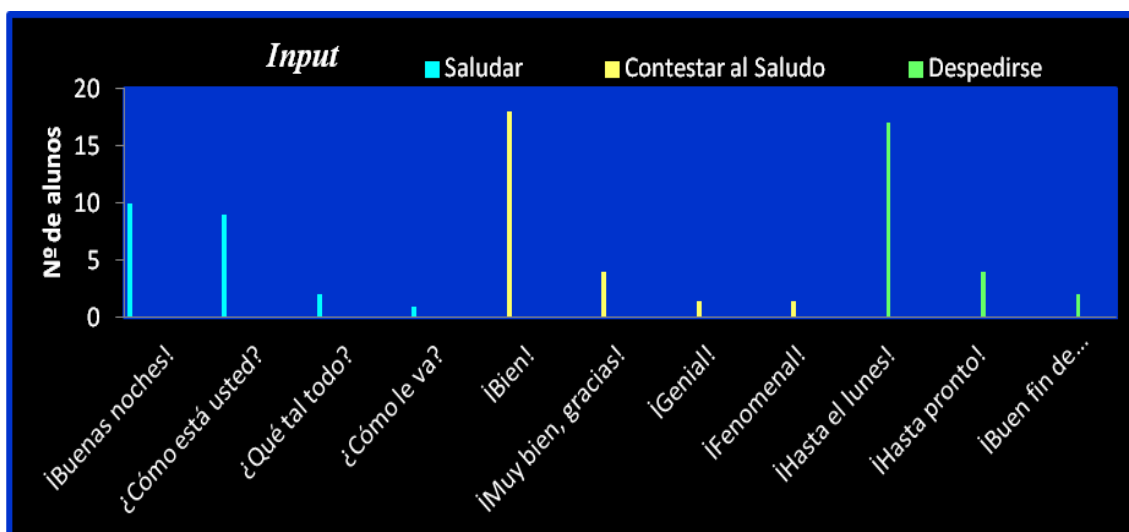


Gráfico nº7:Aplicação do *Input* na Atividade 1

Uma grande parte dos alunos utiliza as expressões de forma conjugada, isto é, aproveita mais do que uma expressão apresentada no *input* e utiliza-a no mesmo enunciado.

Situación 1:

Es sábado por la noche, te vas de fiesta por calles de Madrid. De repente, ves a tu jefe. No tienes por dónde escapar, vas a cruzarte con él y tienes que saludarlo. ¿Qué le dices?

Tú: ¡Buenas noches! ¿Cómo está usted?

Jefe: ¡Buenas noches! Muy bien, gracias, ¿y usted?

As inadequações apresentadas não são provenientes de interferências pragmáticas, resultam do não preenchimento da atividade (17), da inadequação face ao enunciado do destinatário (2, 3, 6, 7 e 13) e da inadequação quanto à forma de despedida utilizada (21 e 22), conforme podemos constatar em alguns dos exemplos que se seguem:

Tú: ¿Cómo está usted? ¡Hola! XXX

Jefe: ¡Buenas noches! Muy bien, gracias, ¿y usted?

Tú: Hasta

Tabela nº2:Medição da AP na Atividade 2 – Domínio Pessoal

74

apresentadas prendem-se com o facto de os alunos não terem lido com atenção o contexto da situação e os enunciados da destinatária em questão. Ainda assim, os alunos que construíram enunciados adequados partiram, de igual modo, do *input* presente na primeira parte da ficha. De entre os nove alunos que responderam adequadamente, todos selecionaram a partir do *input* a expressão “¡Mal!” e, em seguida, perguntaram pelo estado de espírito da destinatária. Parece-nos importante referir que os alunos que responderam adequadamente sem recorrer diretamente ao *input* (21e 22), recorreram, por sua vez, aos dados fornecidos para descrever a situação da atividade comunicativa.

Pili: ¡Hola! ¿Qué tal?

Tú: ¡Mal! ¿y tú?

Pili: ¡Todo fenomenal! Bueno, tengo que marcharme. ¡Hasta luego!

Estás de vacaciones en Benidorm. Acabas de despertarte, te duelen las muelas y te vas a la cafetería a tomarte una aspirina. En la cafetería, la primera persona que oyes es a tu amiga Pili, que te dejó tirada la noche pasada en un bar de la ciudad. ¿Qué le contestas?

Pili: ¡Hola! ¿Qué tal?

Tú: ¡No duelen las muelas y tú?

Curiosamente, existe um maior grau de adequação relativa à fórmula selecionada para *despedirse*. O último enunciado da destinatária indicava ao emissor que a resposta adequada teria de criar um sentimento de surpresa, já que esta responde “¡¿Qué dices?!”. Perante o exposto, doze alunos selecionaram adequadamente a função comunicativa “Hasta nunca” para concluir o enunciado. Os restantes utilizaram fórmulas perfeitamente aceitáveis em espanhol, mas que não se adequavam à situação, tal como podemos constatar nos exemplos que se seguem:

Tú [enfadad@]: ¡Adios!

Pili: ¡¿Qué dices!?

Tú [enfadad@]: ¡Hasta luego!

Pili: ¡¿Qué dices!?

tú: No digo nada

No que concerne às outras inadequações, tal como referimos em linhas anteriores, resultam, na sua grande maioria, da falta de atenção face às peculiaridades da situação e dos enunciados da destinatária.

Pili: ¡Hola! ¿Qué tal?

Tú: ¡Hola! ¡Bien!

Pili: ¡Hola! ¿Qué tal?

Tú: ¡Hola! Muy bien, gracias, ¿y tú?

1.2 Atividade 3

Na terceira atividade analisada, os alunos tinham de completar em grupos de 4/5 elementos vários DCT's no domínio público, mais precisamente numa situação de compra e venda num espaço comercial. Foram analisados 6 DCT's diferentes, conforme os dados que apresentamos na tabela que se segue. Importa ainda referir que, pelo facto de os DCT's trabalhados serem diferentes em cada grupo, as funções comunicativas, também elas, variam de grupo para grupo. Aquelas que não foram utilizadas aparecem com a designação “não aplicável”. Além disso, não será feita a medição da aplicação do *input* das funções comunicativas utilizadas para *saludar* e *expresar gustos*, dado estes conteúdos terem sido abordados em aulas anteriores às da presente unidade didática. Para finalizar, e tal como sucede com a análise da aplicação do *input*, identificaremos as inadequações resultantes de interferências pragmáticas com um símbolo, de modo a categorizá-las e a analisá-las, mais profundamente, no 2º capítulo.

DOMÍNIO PÚBLICO									
	AVALIA CORRETAMENTE O(S) DESTINATÁRIO(S)	ADAPTA-SE AO CONTEXTO E AO CENÁRIO	CONSTRÓI UM ENUNCIADO ADEQUADO À INTENÇÃO COMUNICATIVA						RESPEITA A RELAÇÃO SOCIAL
			Saludar	Pedir información	Valorar objetos/precios	Expresar necesidad	Expresar gustos	Preguntar precios	
GRUPO 1								●	●
GRUPO 2					●			●	●
GRUPO 3				●	●	●		●	●
GRUPO 4				●	●	●		●	●
GRUPO 5				●	●				●
GRUPO 6				●	●			●	●

Adequado	Inadequado	Aplicação do input ●	Interferência Pragmática ●	Não aplicável
----------	------------	-------------------------	-------------------------------	---------------

Tabela nº3:Medição da AP na Atividade 3 – Domínio Público

Face ao exposto, podemos verificar que o grau de AP é bastante elevado. Todos os grupos avaliaram corretamente os destinatários, utilizando um nível de língua adequado, bem como se adaptaram às situações apresentadas, conforme podemos observar nos dois exemplos que seguem, nos quais os clientes desvalorizam os objetos, dado estes serem muito caros:

Novio: ¿ Cuánto vale ✓ ?

Vendedor(a) 1: ¡ Está muy bien de precio ✓ ! [Valora el precio] 132€. Es de diseño.

Novio: ¡ Es horrible y es muy caro ✓ ! [Valora el bolso y el precio]

Dependient@:[Sonriendo] Las alianzas valen 2577€.

Cliente: ¡Huy! ¡ Dios mío! ¡ Qué caras! ! [Valora el precio] ¿No te parece, papá?

Padre: Pues, ya te digo que no me gustan [Expresa gustos]

Madre: ¡Lo que no te gusta es el precio! Venga, ¡las compramos!

A aplicação do *input*, apresentado na aula, também é notória. Excetuando as funções para *expresar necesidad*, as escolhas feitas pelos alunos para *pedir información*, *valorar objetos/precios* e *preguntar precios* foram diversificadas, tal como depreendemos da análise do gráfico que se segue:

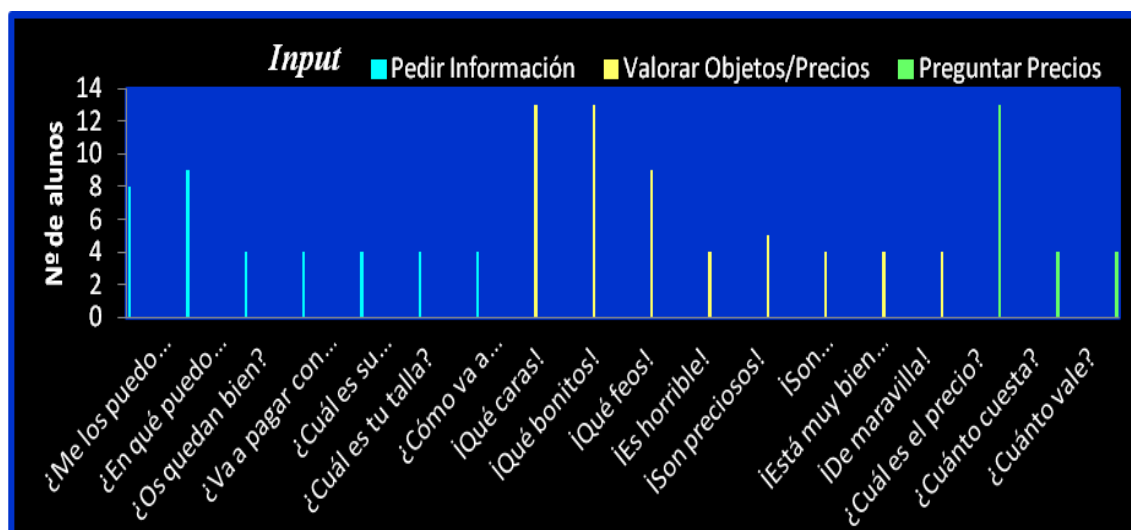


Gráfico nº8: Aplicação do *Input* na Atividade 3

Para finalizar, identificamos, no total, quatro inadequações, sendo que duas são resultantes de interferências pragmáticas, nomeadamente quanto à utilização do pronome de tratamento. As restantes derivam da inadequação das funções comunicativas utilizadas, conforme podemos verificar no exemplo que se segue:

Amig@ 1: ¡* Custa doscientos y cinco! [Valora la chaqueta]

Cliente: ¿Puedo ir a quedar? ?

Dependent@: Sí, ¡claro! Los probadores están al fondo a la izquierda.

[...]

Dependent@: ¿Te queda bien? ?

Cliente: Sí, ¡me sienta fenomenal! ¡Me queda como un guante!

Amig@ 2: ¡A m. no me gusta la chaqueta! [No le gusta la chaqueta]

Cliente: ¿Cuanto cuesta? ?

Dependent@: 205€. ¡Está muy bien de precio! *

Ainda que, de acordo com o *Diccionario de la Lengua Española* da Real Academia Española⁴⁷, o verbo *valorar* signifique, entre outros, “señalar el precio de algo”, neste caso concreto, e de forma a serem adequados, os alunos teriam de “estimar o apreciar o valor de algo”, dado que, como podemos verificar no trecho apresentado, em linhas posteriores, os alunos voltaram a perguntar o preço do casaco. Relativamente à segunda inadequação, prende-se com a confusão entre o verbo “quedar” e “probar”, o que torna a fórmula inadequada⁴⁸ face a esta intenção comunicativa. No entanto, parece-nos importante realçar que dada a situação concreta, se esta confusão ocorresse em contexto de comunicação real, somos da opinião que a inadequação facilmente se resolveria, por exemplo através da utilização gestos, sem que ocorressem mal-entendidos na comunicação intercultural.

⁴⁷ Disponível em <http://lema.rae.es/drae/> (Consultado em 10-04-201)

⁴⁸ E incorreta, desde uma perspectiva gramatical.

1.3. Atividade 4

Conforme explicamos anteriormente, esta atividade consistia na criação de vários históricos de mensagens, cada um composto por oito mensagens escritas e enviadas entre amigos, segundo diferentes cenários.

No que concerne às mensagens enviadas, todos os alunos tiveram de redigir mensagens, utilizando funções comunicativas para: **a) *describir objetos***, **b) *hablar de estados de ánimo***, **c) *quejarse de algo o de alguien*** e **d) *expresar enfado, hartazgo o indignación***. Dado que os alunos tiveram a liberdade para escolher os seus objetos favoritos, a medição da aplicação do *input* foi feita tendo em conta a utilização dos requisitos trabalhados na aula para *describir objetos*. Além disso, e ainda que tenhamos exemplificado uma queixa alusiva a este tema (**Anexo 14**, página 117), a medição da aplicação do *input* para *quejarse* não foi feita, posto que cada aluno inventou uma história/queixa relativa ao seu objeto favorito.

Relativamente à redação das respostas, os alunos tiveram de responder adequadamente às mensagens que lhes foram previamente enviadas, utilizando funções comunicativas para: **a) *preguntar por estados de ánimo***, **b) *valorar acciones, estados o hechos***, **c) *tranquilizar a alguien***, **d) *lamentarse de algo***, **e) *expresar indiferencia*** e **f) *expresar sorpresa***. Parece-nos importante realçar que as funções comunicativas apresentadas para responder às mensagens não foram utilizadas na totalidade pelos alunos, dado que, uma vez mais, estes tiveram a liberdade para seleccionar as opções que, segundo eles, eram as mais adequadas, de acordo com as mensagens que lhes tinham sido enviadas. Neste sentido, ainda que tenhamos incluído na tabela síntese de medição todas as funções comunicativas, elas serão analisadas tendo em conta as opções de cada aluno.

De modo a analisar a AP, foram analisados 21 históricos de mensagens, conforme os dados presentes na tabela que apresentamos em seguida:

DOMÍNIO PESSOAL													
	AVALIA CORRETAMENTE O DESTINATÁRIO	ADAPTA-SE AO CONTEXTO E AO CENÁRIO	CONSTRÓI UM ENUNCIADO ADEQUADO À INTENÇÃO COMUNICATIVA										RESPEITA A RELAÇÃO SOCIAL
			DESCRIBIR OBJETOS	HABLAR DE ESTADOS DE ANÍMO	QUEIARSE	EXPRESAR HARTAZGO/ENFAD OINDIGNACIÓN	VALORAR ACCIONES/ ESTADOS/HECHOS	PREGUNTAR POR ESTADOS DE ANÍMO	TRANQUILIZAR A ALGUIEN	LAMENTARSE DE ALGO	EXPRESAR INDIFFERENCIA	EXPRESAR SORPRESA	
1			●			●		●	●				
2			●	●		●	●	●	●	●			
3			●	●		●	●	●	●	●			
4			●	●		●	●		●	●		●	
5			●	●		●	●		●	●			
6			●			●	●	●		●		●	
7			●	●		●	●	●	●	●		●	
8			●	●		●	●	●	●	●		●	
9			●			●	●	●	●	●			
10			●			●	●	●	●				
11			●	●		●	●	●			●		
12			●			●	●	●	●	●			
13			●	●		●	●		●	●			
14			●	●		●	●	●	●	●		●	
15			●	●		●	●	●			●		
16			●	●		●		●	●	●		●	
17			●	●		●	●	●		●		●	
18			●	●		●	●	●	●	●			●
19			●	●		●	●	●	●	●		●	
20			●	●		●	●	●	●			●	
21			●	●		●	●		●	●		●	

Adequado	Inadequado	Aplicação do input	Interferência Pragmática	Não aplicável
----------	------------	--------------------	--------------------------	---------------

Tabela nº 4: Medição da AP na Atividade 4 – Domínio Pessoal

Perante os dados apresentados, constatamos que o grau de AP é elevado e que o *input* contribui, notoriamente, para essa adequação. Todos os alunos se adaptaram aos vários cenários propostos, avaliaram corretamente os destinatários e utilizaram uma linguagem adequada à situação e à relação social entre os intervenientes.

Vários alunos aplicaram a linguagem abreviada apresentada no *input*, a qual consideramos adequada, dado tratar-se de uma IE entre amigos num contexto informal.

¿Cómo? ¡Lo siento!
También estoy GER :C

¡No me digas! TV... :)

Después resolvemos eso, ahora no
puedo hablar. XOXO *.*
Y ¡Calma! Calma!

Todos os alunos aplicaram os requisitos (forma, partes, material, etc.) para descrever os objetos que seleccionaram como sendo os seus favoritos, tal como podemos verificar nos exemplos que se seguem:

Mi objeto favorito es el móvil .
Es rectangular, es hecho de plástico
y metal, y tiene unos cascos.
Se usa para hablar con los otros,
se enchufa con una batería y se
puede llevar en el bolsillo.

¡Hola! Me han regalado un ordenador
y es mi objeto favorito. Es
rectangular y es de metal. Después
tiene teclas. Es útil para hacer
trabajos y abrir el facebook.
Lo funciona enchufando a la
corriente. Sobre que no puedo llevarlo
en el bolsillo.

¡Hola!
Me han regalado un iPod y de
que te diga, es mi objeto favorito!
Es cuadrado, de metal. Tiene
también unos cascos.
Normalmente, uso para oír
música.
El iPod funciona con los cascos,
por eso se pone los cascos en el
iPod. Se puede llevar en el bolsillo.

No que diz respeito às mensagens enviadas para *queixar-se* de algo que tivesse ocorrido com os ditos objetos, também o resultado foi bastante positivo.

¡Ni te pasa! ESTOY MUY RABIOSA!
ger :- Mi hermana ha quitado mi
móvil y lo ~~quitado~~ contra la pared.
¡Que nervios! casi me da algo... :C

¡No me digas nada! Mis hermanos estaban
a golpearse en mi habitación, cuando
uno de los chutó el balón
contra la televisión y ella ha
estrupeado! Qué nervios!

Tal como já aludimos, a grande maioria dos enunciados construídos pelos alunos são adequados pragmaticamente às intenções comunicativas. Os alunos utilizaram, em grande escala, as funções propostas e apresentadas no *input*, como podemos comprovar a partir do gráfico que se segue:

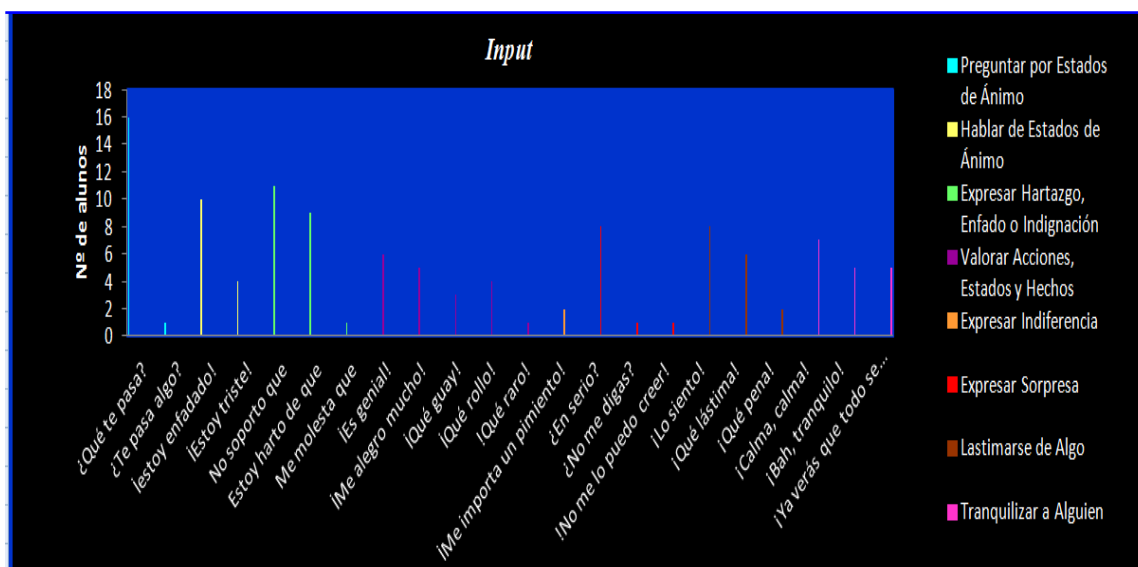


Gráfico n°9: Aplicação do Input na Atividade 4

Por fim, identificamos quatro inadequações, sendo que três são resultantes de interferências pragmáticas da L1 (2, 18 e 19), nomeadamente no que concerne à força ilocutiva das funções comunicativas utilizadas.

Relativamente à quarta inadequação (16), esta prende-se com o facto de o aluno ter aplicado uma função comunicativa utilizada para *lamentarse de algo*, “¡Ah, que lástima!”, pensando que estaria aplicando uma função para *valorar* o objeto favorito da amiga, tal como podemos deduzir pela sequência que apresentamos:

Me han regalado un móvil que es
 rebuglar, es hecho de plástico y de
 cristal, tiene una carcasa negra.
 Yo lo utilizo oír músicas. Se
 puede llevar en el bolsillo.

Ah, que lástima! Que objeto
precioso.

1.4 Atividades 5 e 6

As presentes atividades consistiam na redação de dois *e-mails* e foram realizadas na mesma aula. O primeiro *e-mail* visava pedir o prazo de alargamento da entrega de um trabalho à professora e o segundo *e-mail* tinha por objetivo solicitar informações sobre um curso intensivo de espanhol a uma escola. Ainda que tenham sido redigidos na mesma aula, o número de *e-mails* analisados varia consoante os domínios, dado que, derivado a um problema técnico nos computadores da escola, tivemos de mudar para uma sala que tinha menos computadores disponíveis, o que fez com que os alunos tivessem de trabalhar em grupos maiores. Assim, no que ao domínio educativo diz respeito, foram analisados 10 *e-mails* e, relativamente ao domínio público, foram redigidos 5 *e-mails*, os quais passaremos a analisar separadamente.

	DOMÍNIO EDUCATIVO					
	AVALIA CORRETAMENTE O DESTINATÁRIO	ADAPTA-SE AO CONTEXTO E AO CENÁRIO	CONSTRÓI UM ENUNCIADO ADEQUADO À INTENÇÃO COMUNICATIVA			RESPEITA A RELAÇÃO SOCIAL
			SALUDAR	HACER UNA PETICIÓN	DESPEDIRSE	
Grupo 1			●	●	●	●
Grupo 2			●	●	●	●
Grupo 3			●	●	●	●
Grupo 4			●	●	●	●
Grupo 5			●	●	●	●
Grupo 6			●	●	●	●
Grupo 7			●	●	●	●
Grupo 8			●	●	●	●
Grupo 9			●	●	●	●
Grupo 10			●	●	●	●

Adequado	Inadequado	Aplicação do input ●	Interferência Pragmática ●
----------	------------	-------------------------	-------------------------------

Tabela nº5: Medição da AP na Atividade 5 – Domínio Educativo

Recordamos que a avaliação de cada atividade tem em conta as particularidades envolventes ao cenário e, por essa razão, ainda que grande parte dos alunos construa enunciados corretos para *saludar*, *hacer una petición* e *despedirse*, não os consideramos adequados face à explicação que foi tecida em torno das formas de tratamento (entre professores e alunos) e face ao *e-mail* apresentado no *input* (**Anexo 18**, página 121), no qual a professora se lhes dirigia de forma informal, ainda que com o respeito que a situação exige. Concluímos, assim, que o fator da distância social foi determinante para a avaliação desta atividade em concreto.

Todos os alunos se adaptaram ao cenário, na medida em que todos enviaram os *e-mails* respeitando a intenção comunicativa proposta. Ainda que existam inúmeras inadequações, grande maioria proveniente de interferências pragmáticas da L1, consideramos que os alunos avaliaram adequadamente a destinatária – professora de espanhol- posto que utilizaram uma linguagem apropriada à situação. No entanto, consideramos importante referir que um dos grupos (5) utilizou a função comunicativa “¿Estás buena?” para *cumprimentar* a professora, a qual se poderia considerar inadequada dada a posição e relação social entre os emissores e a destinatária. Porém, não a consideramos inadequada face a este parâmetro em concreto, pois ainda que a pudéssemos considerar uma falta de educação se aplicada neste contexto, a sua utilização em nada teve a ver com um desconhecimento do tipo de linguagem adequada, mas com uma interferência pragmática, a partir da qual os alunos apenas queriam ser simpáticos com a professora e utilizar uma função comunicativa equivalente à nossa “Está boa?”, tal como explicaremos no ponto 2 do presente capítulo.

Além disso, muitos alunos aplicaram o diminutivo *profe.*, o qual consideramos perfeitamente adequado dado ser um termo extremamente utilizado em Espanha como forma de tratamento entre alunos e professores. Parece-nos importante relembrar que o facto de tratar o professor por *tú* ou por *profe.* não é indicador de que haja uma confiança extrema ou que seja considerado adequado tratá-lo como um amigo íntimo ou um familiar. A eleição da segunda pessoa do singular como forma de tratamento, resultante da cultura espanhola, em nada difere da forma de tratamento formal no que concerne ao respeito e à construção do enunciado da intenção comunicativa.

Todos os enunciados adequados partiram do *input* e foram muito semelhantes. Os quatro grupos que cumprimentaram adequadamente a professora (1, 7, 8, e 10)

utilizaram “Hola profe.”. Os mesmos conseguiram fazer o pedido à professora, respeitando a distância social, através da aplicação da forma neutra “ ¿Sería posible...?”. No que concerne às despedidas, estas dividiram-se entre a utilização de “Saludos” (2, 6 e 10) e de “Un saludo” (10).

Hola profe:

¿Sería posible ampliar el plazo de entrega del trabajo sobre los viajes? Yo me voy de vacaciones con mis padres y no voy a llevar el ordenador.

Un saludo,

Hola profe.:

¿Sería posible ampliar el prazo de entrega de trabajo sobre los viajes? Voy a hacer un curso de español de cuátro dias en Santiago.

Saludos,

Relativamente ao envio do segundo *e-mail*, o grau de adequação subiu consideravelmente, conforme podemos constatar a partir dos dados da tabela:

DOMÍNIO PÚBLICO						
	AVALIA CORRETAMENTE O DESTINATÁRIO	ADAPTA-SE AO CONTEXTO E AO CENÁRIO	CONSTRÓI UM ENUNCIADO ADEQUADO À INTENÇÃO COMUNICATIVA			RESPEITA A RELAÇÃO SOCIAL
			SALUDAR	PEDIR INFORMACIÓN	DESPEDIRSE	
Grupo 1			●	●	●	
Grupo 2			●	●	●	
Grupo 3			●	●	●	
Grupo 4			●	●	●	
Grupo 5				●	●	

Adequado

Inadequado

Aplicação do input
●

Tabela nº6: Medição da AP na Atividade 6 – Domínio Público

Tal como podemos verificar, só existe uma inadequação em toda a atividade. Esta não resulta de qualquer interferência, apenas da forma inadequada do uso da expressão “Hola” para cumprimentar os representantes da escola. Ainda assim,

consideramos que foi respeitada a relação social, dado que na continuação do *e-mail*, os alunos respeitaram o tratamento formal que a situação exigia.

Hola:

Quisiera que Vds. enviasen más detalles sobre el curso de español. Estamos interesados en obtener información sobre el alojamiento, tipo de clases, horarios, medios de transporte e precios.

Sin otro particular, se despiden atentamente,

A discrepância entre os resultados obtidos na primeira e na segunda atividade prende-se, do nosso ponto de vista, precisamente com a diferença ou semelhança da relação social, nas situações apresentadas, entre Portugal e Espanha. Nesta atividade em concreto, as semelhanças entre os dois países promoveram juntamente com o *input* a AP desejada.

Para finalizar, e de entre o *input* apresentado, os alunos selecionaram as seguintes funções apresentadas no gráfico:

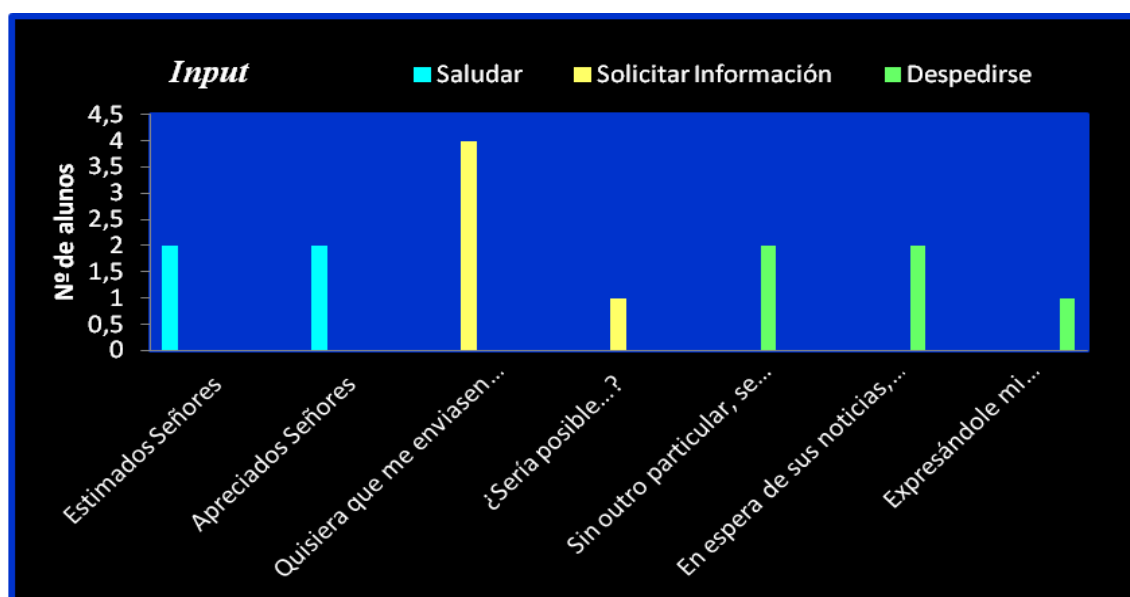


Gráfico nº10: Aplicação do *Input* na Atividade 6

1.5 Atividade 7

A última atividade proposta almejava que os alunos, em grupos de 3 elementos, redigissem cartas de apresentação para uma empresa que tinha lançado um concurso para três postos de trabalho. Nesse âmbito, analisamos 5 cartas de apresentação cujos resultados se encontram na tabela que se segue. Ainda que os alunos pudessem aplicar

outras funções comunicativas, serão objeto de análise as fórmulas utilizadas para *saludar*, *argumentar* (recurso aos conectores de argumentação) e *despedirse* dos destinatários.

DOMÍNIO PROFISSIONAL						
	AVALIA CORRETAMENTE O DESTINATÁRIO	ADAPTA-SE AO CONTEXTO E AO CENÁRIO	CONSTRÓI UM ENUNCIADO ADEQUADO À INTENÇÃO COMUNICATIVA			RESPEITA A RELAÇÃO SOCIAL
			SALUDAR	ARGUMENTAR	DESPEDIRSE	
Grupo 1			●	●	●	
Grupo 2			●	●	●	
Grupo 3			●		●	
Grupo 4			●		●	
Grupo 5			●		●	

Adequado	Inadequado	Aplicação do input ●
----------	------------	-------------------------

Tabela nº7: Medição da AP na Atividade 7 – Domínio Profissional

Perante os dados apresentados na tabela, constatamos que as inadequações surgem nas funções comunicativas utilizadas para *argumentar* e no respeito da distância social. As inadequações face à argumentação surgem pelo facto de os alunos não terem estruturado de forma coesa os seus enunciados. No entanto, no nosso entender, todos empregaram uma linguagem adequada e se adaptaram ao cenário apresentado, bem como à dinâmica do concurso.

Nos somos Ama, Janna y Andhe, candidatos a vuestro concurso.
 Somos trabajadores, determinados, organizados, comunicativos y bastante responsables.
 Estamos muy interesados en el trabajo y nuestros oficios son bastante buenos.
 Tenemos todo lo que es necesario para ganar este concurso.

No que concerne às inadequações resultantes da distância social, estas resultam da má aplicação dos pronomes pessoais e reflexivos e dos determinantes possessivos. Todos os alunos, sem exceção, selecionaram uma expressão formal para *saudar* os destinatários, conforme exigia a situação apresentada. Contudo, quando se lhes dirigiram durante o corpo da carta, utilizaram os pronomes pessoais e reflexivos, assim como os determinantes possessivos representativos da segunda pessoa do plural. Assim, em vez de aplicarem os pronomes *ustedes*, *les* e *su*, dirigiram-se aos representantes da empresa de forma inadequada utilizando *vosotros*, *os* e *vuestra*.

Distinguidos Señores :

Os escribimos para comunicaros **os** que estamos muy contentos por participar en el concurso Cuenca sin Parar.

Além disso, alguns alunos utilizaram de forma alternada a segunda e a terceira pessoa do plural, como ilustram os excertos que se seguem:

En primer lugar, queremos probar**os** que nosotros somos las mejores participantes del "Cuenca sin Parar" porque nosotros somos las más inteligentes, las más trabajadoras y las más comprometidas en este concurso. En según lugar queremos decir**os** que **vosotros** sois las mejores jefes que ya tuvimos. ~~xxx~~ Queríamos decir también que vamos a upta pasar cualquier desafío.

Nos gustaría de trabajar en **vuestra** empresa, tenemos ~~experiencia~~ ^{muchas} experiencias y podemos comprobarlo con el currículo vitae que enviamos anexo. Hemos elegido **vuestra** empresa porque tiene una método de trabajo ~~muy~~ ^{muy} profesional. ~~Espero~~ ^{Esperamos} que nos elija**is** **iguales** somos los mejores entre los mejores!

Para concluir, apresentamos as funções e os conectores que os alunos selecionaram a partir do *input* que, por sua vez, contribuiu para aumentar a AP dos enunciados.

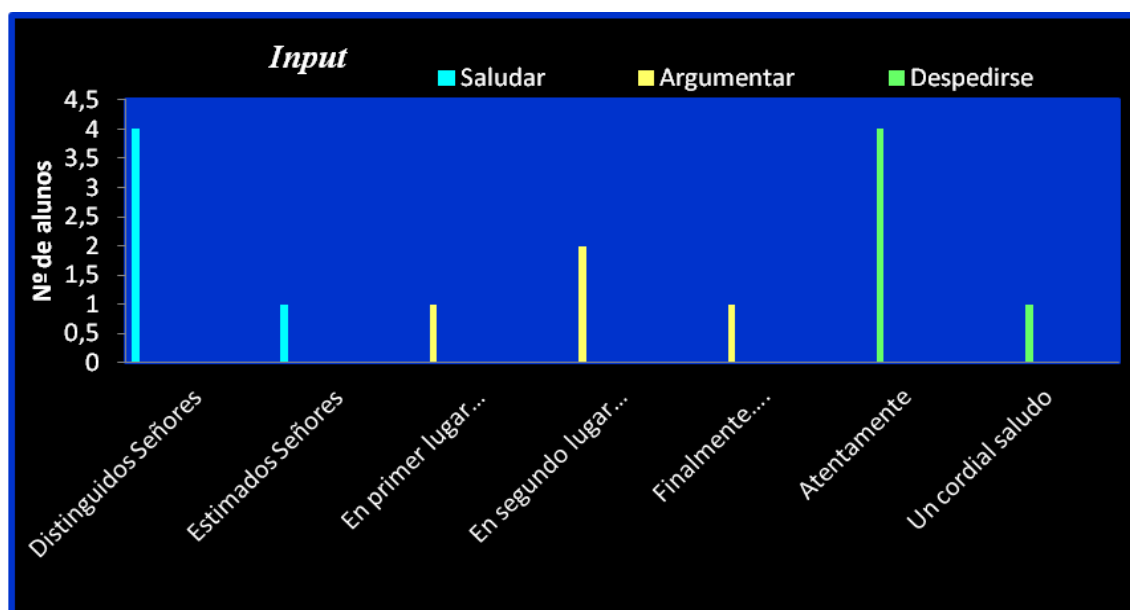


Gráfico nº11: Aplicação do *Input* na Atividade 7

2. Interferências Pragmáticas Identificadas nas Atividades

Neste ponto, serão exploradas todas as interferências pragmáticas identificadas ao longo das sete atividades analisadas. Para o efeito, relembramos que a interferência resulta sempre de uma transferência negativa da L1 ou de uma língua anteriormente estudada para a língua objeto de estudo. Conforme já referimos em linhas anteriores, dentro do campo da pragmática existem dois tipos de interferências: as pragmalinguísticas e as sociopragmáticas.

Todas as interferências identificadas e analisadas ao longo do presente estudo são interferências pragmalinguísticas. Tal facto deve-se não só ao tipo de atividades que desenvolvemos, como também às situações que apresentamos ao longo das aulas. Estas resultam de dois fatores diferentes: inadequação quanto ao uso de pronome de tratamento e inadequação das funções comunicativas utilizadas pelos emissores, dado estas possuírem uma força ilocutiva diferente da manifestada na L1.

2.1. Inadequação quanto ao uso do Pronome de Tratamento

As interferências identificadas quanto ao uso do pronome de tratamento são as mais comuns nas análises pragmáticas. Apesar de termos explicitado ao longo das aulas as diferenças relativas às regras de uso dos pronomes de tratamento entre Portugal e Espanha, alguns alunos aplicaram-nos de forma inadequada, devido a interferências da cultura da L1, nomeadamente na Atividade 3, na qual os alunos tinham de completar DCT's de compra e venda (tendo em conta as especificidades da situação e dos destinatários) e na Atividade 5, na qual os alunos tinham de escrever um *e-mail* à professora fazendo um pedido.

Tal como já referimos, a eleição da forma de tratamento em Espanha diverge da eleição feita em Portugal. Ainda que em Portugal o fator “idade” também seja tido em consideração para eleger a forma de tratamento adequada, o nível de familiaridade é preponderante. Face ao exposto, um funcionário de uma loja dificilmente nos tratará por *tu* só porque somos jovens. Contrariamente, em Espanha, nestas situações, a idade dos destinatários é o fator principal para a eleição da forma de tratamento. Atualmente, há uma forte tendência para o *tuteo*, mesmo em situações formais. Consideramos de extrema importância que os alunos nas aulas de E/LE sejam sensibilizados para este facto. Em caso de dúvida, poderemos aconselhá-los a tratar o destinatário por *usted* e esperar que este tome a iniciativa e peça para tratá-lo por *tú*. No entanto, e tal como refere Calvo del Colmo numa publicação feita sobre as formas de tratamento no ensino de E/LE no *Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES)*⁴⁹,

Usted también puede tener como efecto que nuestro interlocutor se sienta disgregado como anciano (quién no ha oído alguna vez “¡no me trates de usted! Trátame de tú que no soy tan vieja/o).

Ainda que dois grupos de alunos tenham manifestado interferências a este nível, somos da opinião de que, se continuássemos a trabalhar situações idênticas, estes acabariam por adequar-se às formas de tratamento, visto que existem oscilações de uso, tal como podemos verificar no exemplo que segue, em que os vendedores do *Rastro* de Madrid se dirigem a um jovem casal de namorados.

⁴⁹ Disponível em http://comprofes.es/sites/default/files/calvo_del_olmo_francisco.pdf (Consultado em 17-04-2013)

Vendedor(a) 2: ¿Cuál es el color que prefiero?

Novio: Negro.

Novia: ¡No! ¡Qué horror! El negro no me gusta nada. Lo prefiero rojo...

Vendedor(a) 1: ¿Cómo los prefieres?

Novia: ¡Grande! Me gustan los bolsos grandes.

As interferências manifestadas na Atividade 5 foram em maior escala e, em nosso entender, tal facto prende-se com a quase inexistente utilização do pronome *tu* para dirigir-se a um professor em Portugal. Ainda que tenhamos explicitado que, se o professor utilizasse o *tuteo*, seria perfeitamente adequado e natural tratá-lo, de igual modo, pela segunda pessoa do singular, a maioria, ainda que com hesitações, não o conseguiu fazer por pensar que seria considerado descortês. As oscilações manifestadas entre o uso do *tú* e do *usted* e entre formas para *saludar* e *despedirse* formais e informais reforçam o nosso pensamento de que se a exposição do *input* fosse contínua, os alunos acabariam por tomar consciência do mesmo – *notice*- e, posteriormente, convertê-lo-iam em *intake*. (Schmidth, 1990).

Hola profesora:

Estamos interesados en saber se podrias ampliar el plazo de la entrega del trabajo sobre los viajes, de forma a poder apuntarnos en un curso, sin preocuparnos con eso, porque vamos hacer una viaje e no podemos entregar al tiempo.

Atentamente,

Estimada profe:

Te escribo porque tengo un viaje a España y por eso no voy conseguir terminar el trabajo a tempo.

Como voy viajar a España y o trabajo es sobre los viajes he pensado si podria esperar hasta el fin de viaje para hacer un mejor trabajo.

Saludos,

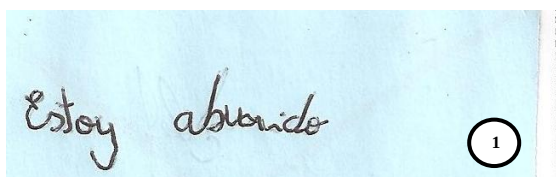
2.2 Inadequações quanto à Força Illocutiva das Funções Comunicativas

Conforme explicitamos no ponto das interferências pragmalinguísticas, estas englobam, entre outras, as transferências negativas de funções comunicativas que têm uma força ilocutiva (significado) diferente. De entre as atividades analisadas, identificamos três interferências quanto à força ilocutiva das funções comunicativas,

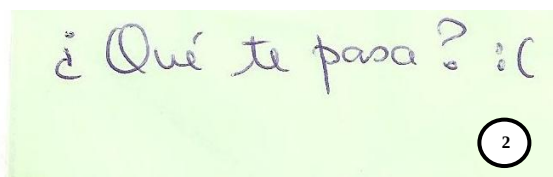
nomeadamente, quanto às funções utilizadas para *hablar de estados de ánimo*, *expresar sorpresa* e *saludar*.

2.2.1 Inadequações ao *Hablar de Estados de Ánimo*

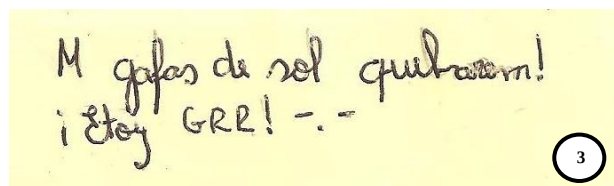
Ao longo da realização da Atividade 4, relembramos que os alunos tiveram de enviar uma mensagem escrita, falando dos seus estados de espírito, perante os cenários apresentados que envolviam um problema com os seus objetos favoritos. As duas interferências pragmatológicas identificadas resultam da aplicação da função comunicativa “estar aburrido”. Em português, quando aplicamos a fórmula “estou aborrecido”, o seu significado pode oscilar tendo em conta o contexto, isto é, pode significar “agastado, desgostoso, incomodado” ou “enfadonho, aborrecido”. Em contrapartida, em espanhol, ao aplicarmos a função comunicativa “estoy aburrido”, o seu significado é, de imediato, associado a tédio. A partir da sequência que se segue, verificamos que o aluno utiliza a função “estoy aburrido” com a ideia de estar a expressar desagrado por algo que ocorreu com o seu objeto favorito. No entanto, em espanhol, esta expressão possui uma força ilocutiva diferente pelo que poderia desencadear um mal-entendido. Imaginemos um contexto, independentemente do domínio no qual se produz a interação, em que o emissor quer manifestar o seu incómodo com algo ou por alguém e como resposta à pergunta “¿Qué te pasa?” responde “Estoy aburrido”. O destinatário poderia entender que a sua presença ou, simplesmente, que aquilo que estava a fazer era enfadonho aos olhos do emissor e, provavelmente, iria considerá-lo descortês.



Estoy aburrido 1



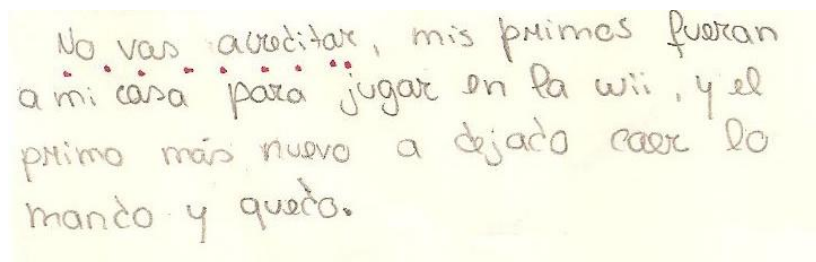
¿Qué te pasa? :(2



M gafas de sol quibram!
¡Estoy GRR! -.- 3

2.2.2 Inadequações ao “Expresar Sorpresa”

A interferência identificada também provém da Atividade 3. De entre as funções que os alunos podiam escolher para responder às mensagens escritas, estavam explicitados no *input* exemplos de funções comunicativas utilizadas para *expresar sorpresa*. Ainda assim, identificamos uma transferência negativa a partir da aplicação da função comunicativa “no vas a acreditar” com sentido da surpresa.



Em português, tal como em espanhol, o verbo “acreditar” significa “dar crédito ou reputação, abonar, afiançar, [...]”. Frequentemente, utilizamos a expressão “nem vais acreditar no que me aconteceu [...]” com sentido de expressar admiração por algo que nos tenha ocorrido. Porém, em espanhol, a adequada utilização do verbo “acreditar” é mais utilizada no sentido de “comprovar e abonar algo”, conforme podemos ver nos exemplos que se seguem:

Su labor de cirujano lo acredita como un gran médico.

Sus investigaciones acreditan sus postulados.

Ainda que a expressão “no vas a acreditar” exista em espanhol e seja uma oração linguisticamente correta, não é considerada adequada do ponto de vista pragmático, tendo em conta que a força ilocutiva é diferente no que concerne ao uso da expressão.

2.2.3 Inadequações ao “Saludar”

Tal como já adiantamos anteriormente durante a análise da Atividade 5, detetamos uma transferência negativa da expressão “Está boa?”, utilizada, frequentemente, em português para cumprimentar outrem. No entanto, em espanhol, a força ilocutiva desta expressão difere, de maneira notória, da força ilocutiva manifestada em português. Relembremos que a utilização da expressão “¿Está buena?” foi aplicada pelos alunos numa situação em que estavam a redigir um *e-mail* à professora, pedindo para adiar o prazo de um trabalho escrito. Além disso, e tal como já

referimos, recordamos que a intenção dos alunos era manifestar cortesia e simpatia ao perguntar à professora pelo seu estado de espírito.

Srta. Profe:

¿Está buena?

Estaría muy agradecida si Ud pudiese volver a ampliar otra vez el plazo de la entrega del trabajo sobre los viajes.

La razón que pido alargar el plazo porque hacer una viaje. Esto será beneficioso, ya que ayudará en la realización de mi trabajo.

En espera de sus noticias, reciba un cordial saludo

Pela leitura do *e-mail* enviado, e esquecendo as interferências pragmalinguísticas resultantes da inadequação do pronome de tratamento, depreendemos que os alunos tentaram ser corteses ao longo de todos os enunciados do *e-mail*. Porém, e tal como já adiantamos, a força ilocutiva da expressão “Está buena?”, em espanhol, é distinta da portuguesa. Em primeiro lugar, não é utilizada com o sentido de perguntar a outra pessoa se esta se encontra bem a nível emocional, ou seja, em espanhol esta expressão é associada ao aspeto físico da pessoa, equivalente a expressões como “estar como un tren”, “estar cachas”, entre outras. Em segundo lugar, o contexto em que se poderia proceder à sua aplicação seria um contexto informal, numa situação em que existisse um elevado grau de familiaridade. Face ao exposto, é fácil depreender que esta interferência pragmalinguística poderia conduzir a um mal-entendido, através do qual os alunos seriam considerados descorteses para com a professora. De modo a evitar este tipo de mal-entendidos, consideramos fundamental que o professor de E/LE explicita o máximo de situações e de funções comunicativas possíveis através do *input*.

CONCLUSÕES

A primeira conclusão que tiramos deste estudo é que, tal como preconizam Kasper & Schmidt (1996), é possível ensinar e transmitir conhecimentos pragmáticos em situações de instrução formal. Ao longo destas páginas, e por meio da exposição de várias teorias, tentamos despertar nos leitores o reconhecimento e a importância de abordar, perante a análise de diversas atividades, diferentes questões pragmáticas durante as aulas de E/LE, de forma a promover a adequação dos aprendentes em contextos de interação. Como vimos, as funções comunicativas podem ser trabalhadas pelo professor não só segundo uma perspetiva gramatical, como e também, segundo e a partir de uma perspetiva pragmática. Consideramos que uma abordagem deste tipo vai ao encontro da própria linguagem humana pela sua flexibilidade, já que todos nos expressamos de forma diferente, de acordo com o contexto no qual nos encontramos inseridos ou perante o destinatário da nossa intenção comunicativa, isto é, todos ainda que inconscientemente, temos a noção de que os fatores extralinguísticos imperam na eleição e construção de qualquer ato de enunciação. Deste modo, partilhamos a opinião de que “la Pragmática es uno de los mejores compañeros de viaje que puede tener un profesor de español como lengua extranjera, no solo porque le ayudará a comprender alguno de los fundamentos de su trabajo, sino porque le proporcionará herramientas de aplicación inmediata a su práctica docente” (Pons Bordería, 2005: 79).

Uma segunda conclusão, não menos importante, é que o ensino explícito de conteúdos pragmáticos, a partir de um *input* rico e variado, promove a AP em contextos de interação comunicativa. Tal como pudemos constatar, a grande maioria dos alunos aplicou o *input* apresentado ao longo das aulas para a criação de enunciados adequados aos diferentes contextos apresentados (domínios e situações). Ainda assim, no nosso entender, cabe ao professor decidir qual a melhor forma de trabalhar estes conteúdos em contexto de sala de aula, tendo em conta as motivações dos seus alunos, bem como os níveis de aprendizagem e de proficiência, as dificuldades detetadas e todos os processos inerentes à aprendizagem formal de uma LE. Não obstante a metodologia adotada, entendemos ser fundamental que haja uma consciencialização desses conteúdos, de modo a que os alunos desenvolvam a sua competência pragmática.

Um terceiro aspeto conclusivo é que a abordagem formal de conteúdos pragmáticos diminui as interferências para a língua objeto de estudo. Ainda que exista uma proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola, constatamos que essa proximidade nem sempre é tão evidente quando o assunto é Pragmática e que esta pode traduzir-se em interferências que, por sua vez, podem conduzir ao fracasso da comunicação intercultural. Se retomarmos a análise de algumas das atividades propostas, verificamos que, por vezes, ainda assim, uma breve exploração formal destes conteúdos ao longo das aulas não foi suficiente para alcançar a almejada AP, dado o enraizamento cultural dos intervenientes da interação. Face ao exposto, uma vez mais, o professor deverá, por um lado, reunir esforços de modo a apresentar e proporcionar práticas continuadas de atividades que envolvam questões pragmáticas e, por outro lado, estar atento durante a sua realização, de modo a identificar possíveis interferências e dissipar quaisquer dúvidas ou hesitações manifestadas pelos alunos.

Para finalizar, gostaríamos de referir que temos plena consciência de que os estudos pragmáticos devem ser feitos, tal como já mencionamos, de modo mais continuado e por períodos de tempo superiores, a fim de identificar e analisar as possíveis melhorias dos alunos ao longo das aulas. No entanto, dado o tempo curto de que dispusemos, não nos foi possível desenvolver interações que abarcassem os quatro domínios por turma, tal como seria a nossa primeira intenção. Além disso, e como já evidenciamos, pensamos que as atividades de IO seriam mais efetivas para a realização deste estudo, pois para além da exploração dos elementos constitutivos de qualquer análise pragmática, outros fatores seriam tidos em consideração, tal como o tom de voz e os gestos, os quais consideramos igualmente importantes na hora de medir a adequação. Contudo, parece-nos importante realçar que os alunos, na altura da abordagem de questões pragmáticas durante as aulas, sempre se mostraram bastante interessados e curiosos em saber mais e mais. Atrevemo-nos a dizer que foram os momentos mais silenciosos das nossas unidades didáticas, os momentos em que reforçamos a nossa ideia de que ensinar e aprender uma LE “ [...] é algo muito maior, é saber utilizar [...] palavras, expressões e frases em contexto da [própria] LE” (Gass & Selinker, 1983: 182 *apud* Scheeren, 2006: 95) e que este deverá ser um dos objetivos de quem ensina, de modo a promover a adequação de quem aprende.

REFERÊNCIAS

- Bachman, L.** 1995 (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: University Press.
In: *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*.
Tradução de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A. 27-46.
- Blum-Kulka, S. Olshtain, E.** 1984. Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistic*, vol.5, nº3. 196-213.
- Brown, J.D.** 2004. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing. 476-500.
- Canale, M.** 1995 (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Publicado em Richards & Smith: *Language and Communication*. Longman Group. In: *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tradução de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A. 27-46.
- Cenoz, J.** 2004. El Concepto de Competencia Comunicativa. In: J. Sánchez Lobato; I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 449-465.
- Conselho da Europa.** 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Corral, C.; Fernández, X.** 2009. El tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE: reflexión o intuición. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XIX*. 121-138.
- Ellis, R.** 1994. *The study of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, M.V.** 1996. Los Fenómenos de Interferencia Pragmática. In: L. Miquel; N. Sans (Eds.). *MarcoELE. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre*. Madrid: Colección *Expolingua*. 95-109.
- Escandell, M.V.** 2004. Aportaciones de la Pragmática. In: J. Sánchez Lobato; I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 179-198.
- Escandell, M.V.** 2006. *Introducción a la pragmática*. 2ª edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Estaire, S.** 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

- Fernández, L.** 2008. Teaching culture: is it possible to avoid pragmatic failure? *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21. 11-24.
- Figueiredo, O.** 2006. As noções de Adequação, Coerência e Coesão e os seus Modos de Operacionalização. In: I. Duarte; O. Figueiredo (Orgs.). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 71-76.
- Gutiérrez, S.** 2006 (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. In: A. Álvarez; L. Barrientos; M. Braña; V. Coto; M. Cuevas; C. Hoz; I. Iglesias; P. Martínez; M. Prieto; A. Turza (Eds.). *La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. 25- 44.
- Hammarberg, B.** 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Ceroz; B. Hufeisen; U. Jessner (Eds.). *Cross- linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 21-41
- House, J.** 1996. Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, vol.18, nº2. 225-252.
- Hymes, D.H.** 1995 (1971). On communicative competence. Filadelfia. University of Pennsylvania Press. Publicado em Pride & Holmes: *Sociolinguistics*. Penguin Education. 1972. In: *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tradução de Pedro Horillo Calderón. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A. 27-46.
- Kasper, G.** 1997. Can Pragmatic Competence Be Taught? *Second Language Teaching & Curriculum Center*. University of Hawai'i. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/> (Consultado em 20-03-2013)
- Kasper, G. & Schmidt, R.** 1996. Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition, SSLA*, vol.18, nº2. Cambridge: Cambridge University Press. 149-169. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Developmental%20Issues%20in%20Interlanguage%20Pragmatics.pdf> (Consultado em 12-03-2013)
- Kramsh, C.** 2002. Beyond the second vs. foreign language dichotomy: the subjective dimensions of language learning. In: K. Spelman Miller; P. Thompson (Eds.). *Unity and diversity in language use*. New York: Continuum. 1-21.
- Krashen, S.** 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, Inc. Disponível em http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf (Consultado em 13-03-2013)
- Levinson, S.** 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W.** 1998. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Tradução de Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge University Press.

- Marques, M.H.** 2001. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Sahan.
- Martín Peris, E.** 1999. Libros de Textos e Tareas. In: J. Zanón (Coord.). *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*. Madrid: Edinumen. 26-52.
- Mclaughling, B.** 1992. Myths and Misconceptions about Second language Learning: what every teacher needs to u[n]learn. *Nacional Center of Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. (Center of Research on Education Diversity & Excellence), NCRCDSL Educational Practice Reports* (University of California, Santa Cruz) Year 1992. Paper EPR05 (12 páginas). Disponível em <http://repositoires.cdlib.org/crede/ncrcdslleducational/EPR05> (Consultado em 10-04-2012)
- Mendoza, A.; López, A.; Martos, E.** 1996. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Pérez, G.** 2007. *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Chile: Universidad de Educación a Distancia (UNED). 1-21. Disponível em http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf (Consultado em 26-03-2013)
- Piñel, R.** 1996 (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. In: S. Montesa; P. Gomís (Dirs.). *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*. Santander: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. 119-126.
- Pons Bordería, S.** 2005. *La enseñanza de la pragmática en clase de E/LE. Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Reyes, G.** 1990. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Reyes, G.** 2011. *El abecé de la pragmática*. 9ª edición. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Reyes, G.; Baena, E.; Urios, E.** 2005. *Ejercicios de Pragmática I*. 2ª edición. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Scheeren, C.** 2006. *Inadequações pragmatolinguísticas no processo de aprendizagem de italiano como língua estrangeira por falantes de português*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8640/000584672.pdf?sequence=1> (consultado em 18-03-2013)
- Scmidt, R.W.** 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. 129-158.
- Seliger, H.W.** 1977. Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, vol.2, nº2. 263-278
- Selinker, L.** 1972. Interlanguage. *Applied Linguistics* vol.10, nº3. 209-241.
- Thomas, J.** 1983. Cross- Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* 4. 91-112.

Valero, A. 2008. Inmersión de la pragmática en el aula. In: J. Martí (Coord.). *Teoría y práctica docente*. Onda: JMC. 363-378.

Widdowson, H. 1991. Directions in the teaching of discourse. In: C. Brumfit; K. Johnson (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

ANEXOS



CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE DE ELE

Nombre: Apellido:

Nº: Grupo: Obs:

Fotografía

Contesta a las preguntas, señalando la opción con la cual te identificas más. Si te parece más adecuado, también puedes añadir una opción. Al final, sugiere tres actividades que te gustaría trabajar en clase de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Primera parte: clases de ELE

1. **estudias el idioma español?**
 - a) Porque me gusta
 - b) Para seguir estudiándolo
 - c) Para irme a vivir a España
 - d) Para sacar buenas notas
 - e) Para entender mejor lo que l@s chi@s me puedan decir
 - f) Otra(s): _____
2. **¿Qué es lo más importante para ti en clase de ELE?**
 - a) Hablar
 - b) Escuchar
 - c) Escribir
 - d) Leer
 - e) Interactuar
 - f) Otro(s): _____
3. **¿Cuáles son las actividades que más te ayudan a aprender el español?**
 - a) Actividades orales por parejas
 - b) Audición de canciones y películas
 - c) Ejercicios de gramática
 - d) Juegos de roles, dramatizaciones y simulaciones
 - e) Lectura de textos
 - f) Otra(s): _____
4. **¿Qué es lo que te resulta más útil aprender en clase de ELE?**
 - a) Las reglas gramaticales
 - b) Comunicar adecuadamente según el contexto y el interlocutor
 - c) Redactar correctamente diferentes tipos de textos
 - d) Conocer las costumbres españolas
 - e) Comprender todo lo que dicen en español
- f) Otra(s): _____
5. **¿Cuáles son los temas que te gustaría trabajar en clase de ELE?**
 - a) Relacionados con los medios de comunicación (tele, radio, ...)
 - b) Deportivos
 - c) Culturales
 - d) Sociales
 - e) Políticos
 - f) Otro(s): _____
6. **De las actividades presentadas a continuación, ¿cuál(es) te gustaría hacer en clase de ELE?** (puedes señalar más de una opción)
 - a) Leer textos en español sobre diferentes temáticas
 - b) Oír canciones, reportajes, testimonios en español
 - c) Escribir cartas, correos electrónicos, noticias, textos en español
 - d) Hablar con nativos
 - e) Simular diferentes contextos en los que sea necesario utilizar el español como lengua de comunicación
 - f) Otra(s): _____
7. **Si tuvieras que hacer una simulación en clase, ¿qué te gustaría más?**
 - a) Leer mi chuleta
 - b) Improvisar
 - c) Llevar unas anotaciones y mirarlas siempre que pueda
 - d) Saber de antemano lo que voy a simular
 - e) Que el profesor me diga todo lo que tengo que decir en la simulación

f) Otra(s): _____

Adaptado: Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación
Secundaria Obligatoria, pág. 343

Segunda Parte: cuestiones pragmáticas

8. ¿El diminutivo de José es...?

- a) Josi
- b) Paco
- c) Pili
- d) Pepe
- e) Otro: _____

9. Estás en una entrevista de trabajo en Madrid, ¿cuál es el apellido que va a utilizar el entrevistador para llamarte?

- a) Igual que en Portugal, es decir, el último apellido
- b) Los dos apellidos: madre+ padre
- c) El apellido de mi madre
- d) No hay apellidos en España
- e) Otro: _____

10. ¿Cómo sueles tratar a un amigo en español?

- a) De tú
- b) De usted
- c) De vos
- d) De tu
- e) Otro: _____

11. Si te invitan a comer en España, ¿a qué hora vas a comer?

- a) A la una
- b) A las dos
- c) A las once de la mañana
- d) A las once de la noche
- e) Otra: _____

12. ¿En qué contexto y con qué intención, utilizarías la expresión ¡Vaya rollo!?

- a) En un contexto formal para pedir que cambien el rollo de papel higiénico
- b) En un contexto formal tras haber oído una anécdota de mi jefe
- c) En un contexto informal para pedir que cambien el rollo de papel higiénico
- d) En un contexto informal tras haber oído una anécdota de alguien de mi pandilla
- e) Otr@: _____

13. Tienes que escribir un correo electrónico a tu jefe, ¿qué forma de despedida utilizas?

- a) Un beso
- b) Chao
- c) Saludos
- d) Un abrazo
- e) Otro: _____

14. Estás en una reunión importantísima de trabajo, quieres expresar desacuerdo con lo que dicen los demás, ¿qué expresión utilizas?

- a) No estoy de acuerdo al cien por cien
- b) ¡Dejad de decir chorradas!
- c) Eso no tiene sentido
- d) No estoy de acuerdo
- e) Otra: _____

15. Estás charlando con tu mejor amigo y él te dice: ¡hoy voy a ponerme las botas!, ¿qué le contestas?

- a) ¡Yo también me voy a poner unas botas hoy!
- b) ¡Yo no, no tengo hambre!
- c) ¡Yo también tengo que marcharme!
- d) ¡Yo prefiero poner unas zapatillas!
- e) Otro: _____

Tercera Parte: sugerencias de actividades

16. Escribe tres sugerencias de actividades que te gustaría hacer en clase de español.

1	_____

2	_____

3	_____

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 2: Grelha de Observação

Adequação Pragmática em Contextos de Interação

Nível: _____ Atividade: _____ Trabalho: Pares/ Pequenos grupos

Parâmetros de Análise	1	2	3
Os alunos:			
avaliam corretamente o destinatário e emitem um enunciado adequado ao mesmo;			
adaptam-se ao contexto;			
constroem um enunciado adequado à intenção comunicativa;			
respeitam a relação social.			

Critérios de Análise	
1	Adequado
2	Inadequado
3	Interferência Pragmática

Observações:

Input:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS | 401675
PÓVOA DE VARZIM

A. ¿Cómo le va?	B. ¿Qué hay?	C. ¡Hasta pronto!	CH. ¡Buenas tardes!	D. ¡Pues, fenomenal!	E. ¡Hasta nunca!	F. Genial, ¿y tú?
G. ¿Cómo está usted?	H. ¡Hola!	I. ¿Qué pasa?	J. ¡Hasta siempre!	K. Buenos días	L. Regular, ¿y tú?	LL. ¡Buenas vacaciones!
M. ¡Adiós!	N. ¡Tirando!	Ñ. ¡Fatal!	O. ¡Hasta mañana!	P. Muy bien gracias, ¿y usted?	Q. ¡Buen fin de semana!	R. ¿Cómo estás?
S. ¡Hasta el lunes!	T. ¡Mal!	U. ¡Hasta luego!	V. ¡Buenas noches!	W. ¡Bien!	X. ¡Hasta otro día!	Y. ¿Qué tal todo?
						Z. Buen festivo

1.2 A continuación, di si las expresiones son formales o informales.

Saludar	Contestar al saludo	Despedirse		Formales	Informales	Formales o informales según el contexto

2. ¿Tú o usted? ¿Cómo tratarías a estas personas?



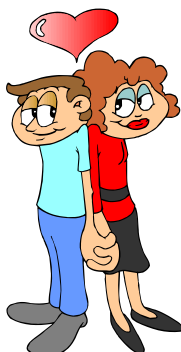
A una persona mayor



A la autoridad



A tus amigos del cole



A tu novi@

Adaptado Pasapalabra, Espanhol 7ºano nível 1 A1.2, Porto Editora, pág. 29

3. Observa las dos situaciones a continuación:

Situación 1:

Es sábado por la noche, te vas de fiesta por calles de Madrid. De repente, ves a tu jefe. No tienes por dónde escapar, vas a cruzarte con él y tienes que saludarlo. ¿Qué le dices?

Tú: _____

Jefe: ¡Buenas noches! Muy bien, gracias, ¿y usted?

Tú: _____

Jefe: ¡Hasta el lunes!

Tú: _____

Situación 2:

Estás de vacaciones en Benidorm. Acabas de despertarte, te duelen las muelas y te vas a la cafetería a tomarte una aspirina. En la cafetería, la primera persona que oyes es a tu amiga Pili, que te dejó tirada la noche pasada en un bar de la ciudad. ¿Qué le contestas?

Pili: ¡Hola! ¿Qué tal?

Tú: _____

Pili: ¡Todo fenomenal! Bueno, tengo que marcharme. ¡Hasta luego!

Tú [enfadad@]: _____

Pili: ¿Qué dices!?

Creación de la profesora en prácticas
Imágenes: Cd 115,000 ClipArt Images. Hernera. Focus Essential



Anexo 4: Léxico relativo a Compras

¿Adónde vamos de compras?

DE COMPRAS

[...]

- 1 ¡Existen tantas ocasiones en las que acudimos a las tiendas a comprar! Y en España existen muchos lugares conocidos en los que puedes encontrar todo o casi todo lo que necesitas.

- En Madrid está el Barrio de Salamanca, la *milla de oro* de la moda. En este barrio se encuentran las mejores firmas de moda, nacionales e internacionales, tiendas de antigüedades, librerías, joyerías, [...] El Rastro es otra área también muy conocida en Madrid: se trata de un mercado al aire libre que se celebra todos los domingos y festivos por la mañana. En el Rastro hay puestos de discos, libros, ropa de segunda mano, antigüedades, muebles, animales,...

- En Barcelona [...] hay comercios de ropa muy moderna, [...] tiendas de moda de prestigio, [...] y conocidos centros comerciales. [...]

Hay dos meses al año en los que las tiendas en España hacen rebajas: en enero y en julio. El primer día de rebajas, la gente espera con ilusión a que abran las puertas de las tiendas para conseguir los mejores productos... ¡al mejor precio!

Mochila. Guía del profesorado. Pág. 184. Santillana



Madrid



Barcelona



Imágenes: Google

Ficha de Trabajo nº1

Sam me preguntaba qué se **tiene** que poner...

Necesita un estilo vaquero...
¡Una camiseta vaquera!

¡No! Necesita ropas de diseño... ¡Un pañuelo y una chaqueta!



¡Fíjate!

EXPRESAR NECESIDAD U OBLIGACIÓN

Necesitar + _____ / _____

Ejemplos: Necesito comprar una corbata.

Necesita ropas de diseño.

Tener que + _____ (personal)

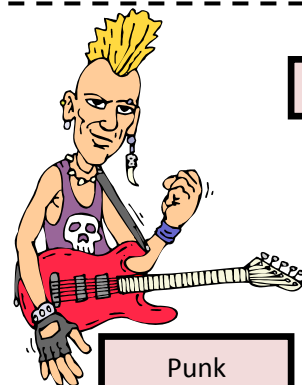
Ejemplos: Tengo que comprarme ropa

Sam tiene que ponerse una chaqueta

Los Estilos

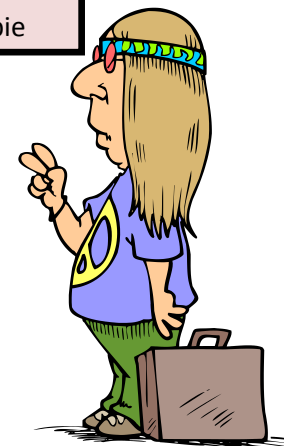


Vaquero



Punk

Hipie



Pijo

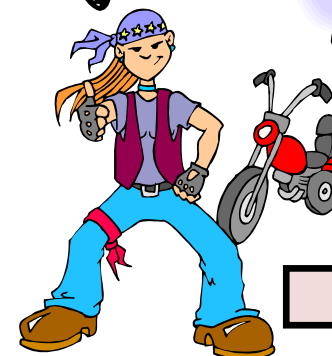


Deportista

Heavy



Clásico



Motero

Anexo 6: Léxico relativo a Ropa, Calzado e Acessórios

LA ROPA



Rombos



Cuadros

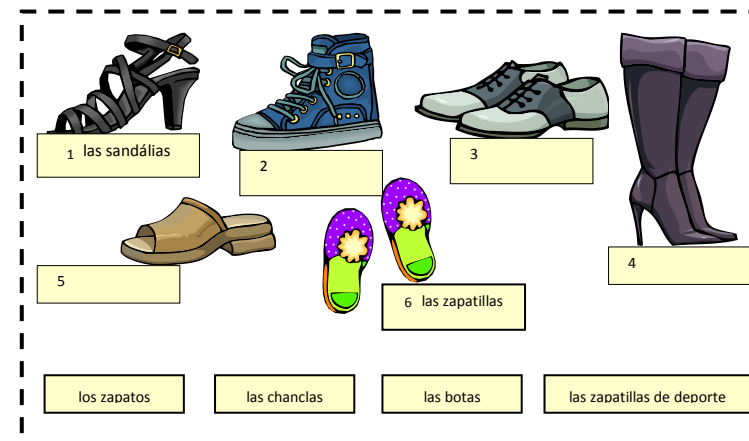


Rayas

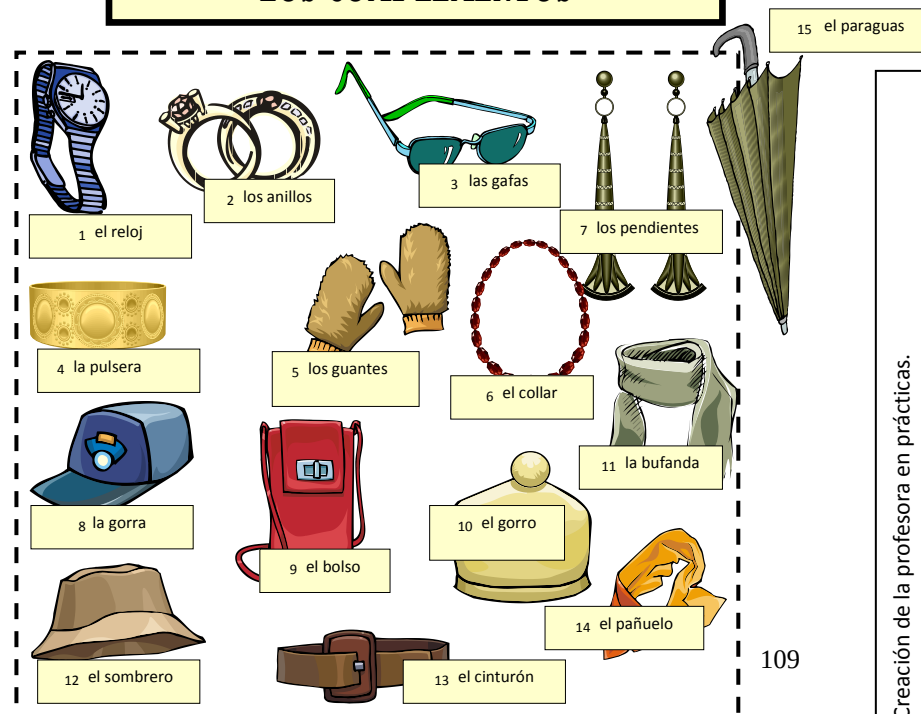


Lunares

EL CALZADO



LOS COMPLEMENTOS



Ficha de Trabajo nº2

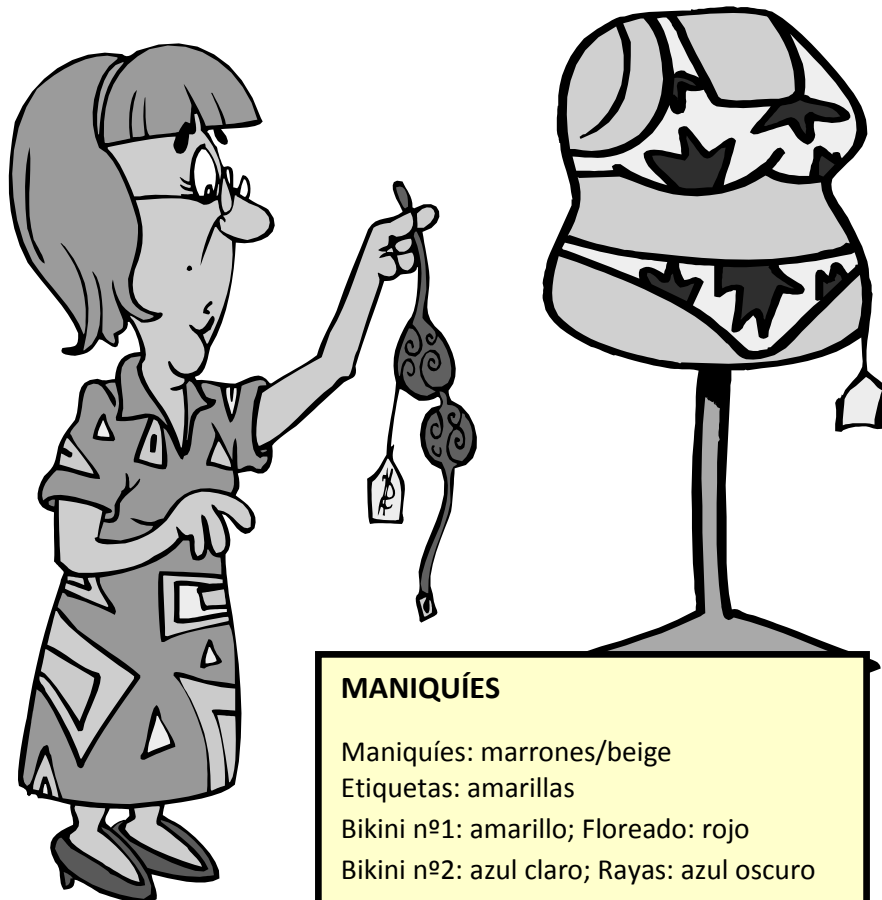
DEPENDIENTA

Pelo: gris
Vestido: rosa; Cuadros: azules claros; Triángulos:
amarillos
Zapatos: gris oscuro

CLIENTE

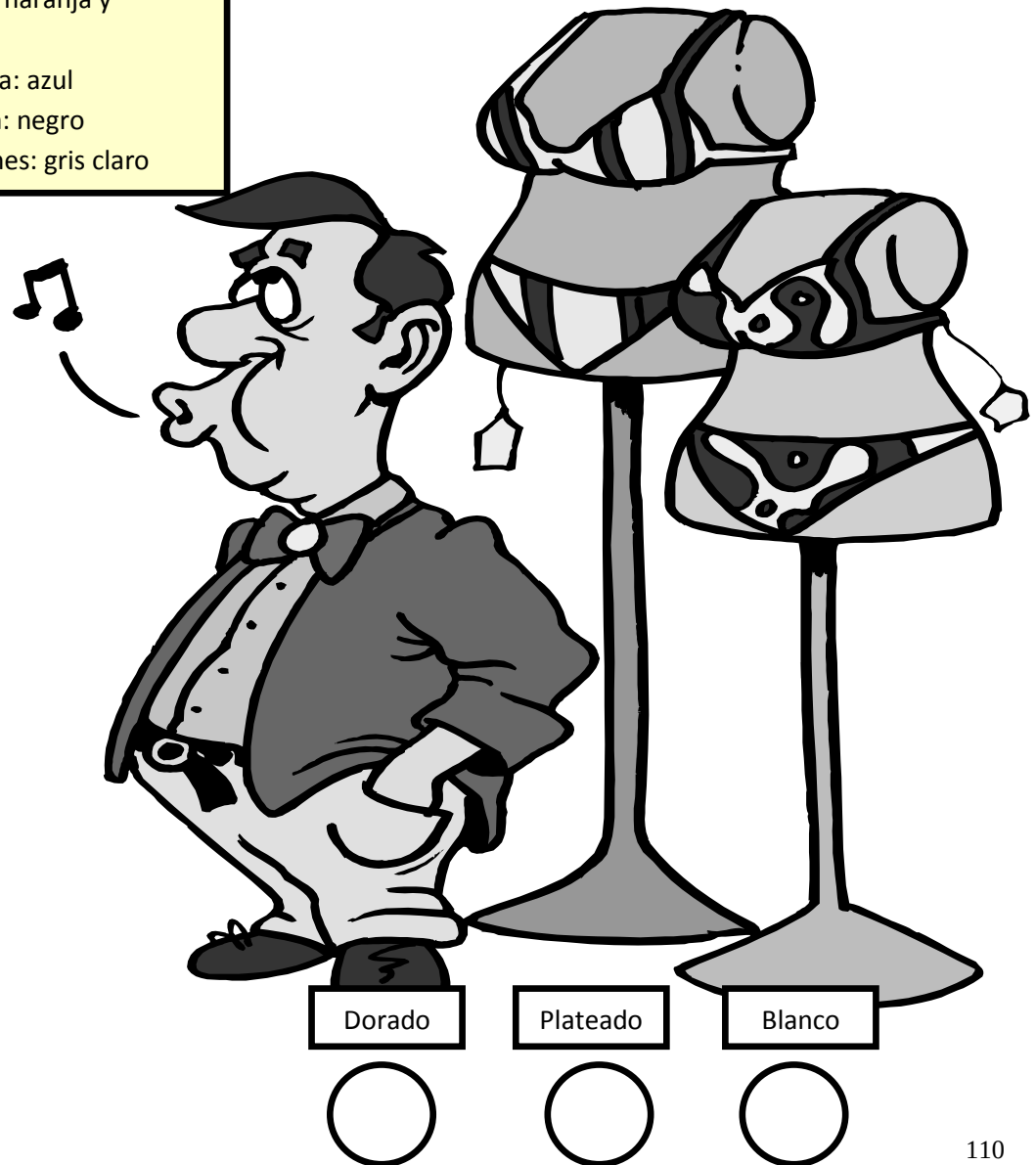
Pelo: castaño
Camisa: verde claro;
Pajarita: naranja y
amarilla
Chaqueta: azul
Cinturón: negro
Pantalones: gris claro

LOS COLORES



MANIQUÉS

Maniqués: marrones/beige
Etiquetas: amarillas
Bikini nº1: amarillo; Floreado: rojo
Bikini nº2: azul claro; Rayas: azul oscuro
Bikini nº3: morado; Floreado: amarillo



Anexo 8: Atividade para Expressar Necesidad



A

CONSULTORIO DE MODA

Para ir a la discoteca,...

Quiero ir al campo.
¿Qué tengo que ponerme?

LOLA



B

CONSULTORIO DE MODA

Para ir al campo,...

Quiero ir a la discoteca.
¿Qué tengo que ponerme?

LOLA



Anexo 9: Verbos irregulares O>UE e Números Cardinais

Presente de Indicativo Verbo PODER - Irregularidad Vocálica: O > UE

Fíjate en los ejemplos:

¿En qué **puedo** ayudarle?

¿Me los **puedo** probar?

1. Siguiendo la regla que has estudiado con los verbos con irregularidad vocálica E > IE, di en qué consiste esta irregularidad.

2. ¿Hay excepciones a esta irregularidad?

3. Siguiendo la regla, conjuga los siguientes verbos:

	PROBAR	PODER	DORMIR
Yo		puedo	
Tú			
Él/Ella/usted			
Nosotros	probamos		
Vosotros			
Ellos/Ellas/Ustedes			duermen

4. ¿Qué otros verbos conoces con esta irregularidad? Cada vez que encuentres un verbo con esta irregularidad, apúntalo en esta lista.

Verbos O>UE

1

Numerales Cardinales a partir de 100 / Los precios

100	cien	200	doscientos	500	quinientos	800	ochocientos
101	Ciento uno	300	trescientos	600	seiscientos	900	novecientos
102	Ciento dos	400	cuatrocientos	700	setecientos	1000	mil

¡OJO!

- 1) *Ciento* no tiene femenino, pero las demás centenas sí: *doscientos, as; trescientos, as;*
- 2) Solo se utiliza la **y** entre las decenas y las unidades. Ejemplo: *mil uno* (1001) pero *mil doscientos treinta y cinco* (1235).

2

-¿Cuánto **cuesta/vale** este reloj?

-Este reloj **cuesta/vale** cuatrocientos noventa y dos euros **con** sesenta y cinco.

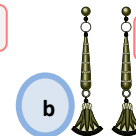
-¿Cuánto **cuestan/valen** estos vaqueros?

-Estos vaqueros **cuestan/valen** ciento ochenta y siete euros **con** cuarenta.

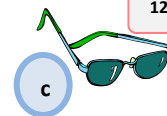
Escribe con letras el precio de los objetos:



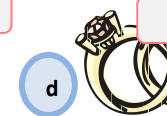
271€



387,40€



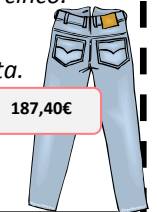
125,50€



1235€



492,65€



187,40€

a)	_____
b)	_____
c)	_____
d)	_____

Anexo 10: Funciones Comunicativas para: Pedir Información, Preguntar Precios, Valorar Objetos/Precios

EN UNA TIENDA DE ROPA

1

Dependiente – Buenos días, ¿Qué desea?

Lola – Quería ver unos _____¹ vaqueros.

Dependiente – ¿Los quieres anchos o estrechos?

Lola – Estrechos, por favor...ya no me gustan los vaqueros muy largos.

Dependiente – Muy bien, ¿Cuál es su _____²?

Lola – Depende. Normalmente la 36.

Dependiente – Están estos de aquí.

Lola – ¿Cuál es el _____³?

Dependiente – 40,90 euros.

Lola – ¿Me los puedo _____⁴?

Dependiente – ¡Por supuesto! Los probadores están al fondo a la derecha.

Lola – Gracias.

[...]

Dependiente – ¿Le _____⁵ bien?

Lola – Sí, me quedan muy bien; me los llevo.

Dependiente – ¿Va a pagar con tarjeta o en _____⁶?

Lola – Con tarjeta.

EN UNA ZAPATERÍA

2

Dependiente – Buenos días. ¿En qué puedo ayudarles?

Pablo – Quería unas _____⁷.

Dependiente – ¿Ha visto algún modelo que le guste en el _____⁸?

Pablo – Sí...unas _____⁹ que cuestan 60 euros.

Dependiente – Ah, sí, son muy buenas y tienen un descuento de 50%. ¿Cuál es su _____¹⁰?

Pablo – 44 o 45.

Dependiente – Pues...lo siento...es que solo tenemos el _____¹¹ y el _____¹².

Pablo – ¡Ya me lo imaginaba! Nunca hay mi número. Gracias.

Lola – Claro...con esos pies enormes... ¿Qué esperabas?

Pablo – Siempre estás bromeando, Lola.

EN UNA BISUTERÍA

3

Dependiente – Buenos días. ¿Qué desea?

Lola – Quería ver aquellos _____¹³ verdes.

Dependiente – Sí, claro, son _____¹⁴. Aquí están.

Lola – ¿35,80 euros? ¡Dios mío! ¡Qué _____¹⁵!

Dependiente – Tenemos estas _____¹⁶ muy bonitas de 13,50.

Pablo – Ahhh. Decídete, que tengo hambre.

Lola – Siempre tienes hambre. Espera un rato... Por favor, me llevo esta pulsera. Aquí está el _____¹⁷.

Dependiente – Muy bien, aquí está la pulsera y el _____¹⁸.

¡Vamos de Compras!

En una tienda – Dependiente(a)

- ¿Qué desea?/ ¿Qué deseas?
- ¿En qué puedo ayudarle/ayudarte?
- ¿Busca/Buscas algo en concreto?
- ¿Ha/Has visto algún modelo que le /te guste en el escaparate?
- ¿Cuál es su/tu número/talla? ¿Qué talla/número usa/usas?
- ¿Le/Te sientan bien? ¿Le/Te quedan bien?
- ¿Cómo va/vas a efectuar el pago?
- Los probadores están al fondo a la derecha.
- ¿Necesita/Necesitas algo más?

Pedir en una tienda – Cliente

- Necesito/Busco...
- ¿Cuál es el precio? ¿Cuánto cuesta/vale?
- ¿Tienen/Tenéis otros modelos/números/otras tallas?
- ¿Me lo(s)/la(s) puedo probar?
- ¡[Muy] bien! ¡Fatal!
- En efectivo/con cheque/ con tarjeta.
- Por el momento no.

Valorar Ropa/Calzado/ Complementos

- ¡Es precioso! ¡Qué mono! ¡Qué chulo(a)!
- ¡Son bonitos!
- ¡Es feo(a)! ¡Es horrible!
- Son un poco estrechos/anchos/pequeños/largos.

Valorar Precio

- ¡Qué baratos!
- ¡Está tirado de precio!
- ¡Es una ganga!
- ¡Qué caros!
- ¡Está muy bien de precio!

- ¿La camiseta le **sienta** bien? (singular)
- ¿Los pantalones le **sientan** bien? (plural)

- ¿Qué **desea**? (usted) ¿Qué **deseas**? (tú)
- ¿Qué **desean**? (ustedes) ¿Qué **deseáis**? (vosotros)

Anexo 11: Transcrição da Audição – Describir Objetos

Yo soy muy aficionada a mis objetos. Algunos ya los tengo hace años. ¿Cuál es mi objeto favorito? Bueno, ¡me gusta mucho un tocadiscos que tengo! Mi padre me lo regaló tenía unos veinte años. Es cuadrado, es hecho de metal y de plástico y tiene unos cascos, acaso si no quiero que los demás escuchen lo que está tocando en el aparato. Está claro que se usa para oír canciones, pero, actualmente, lo usan más las personas que trabajan con música o con algo relacionado. Se enchufa a la corriente y ya está, funciona perfectamente. Es cierto que no me lo puedo llevar en el bolsillo como el MP3, pero aún así es uno de mis objetos favoritos.



Anexo 12: Léxico para Describir Objetos

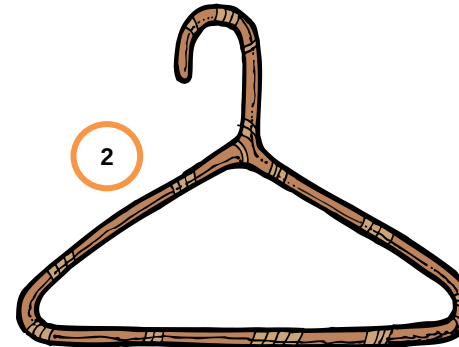
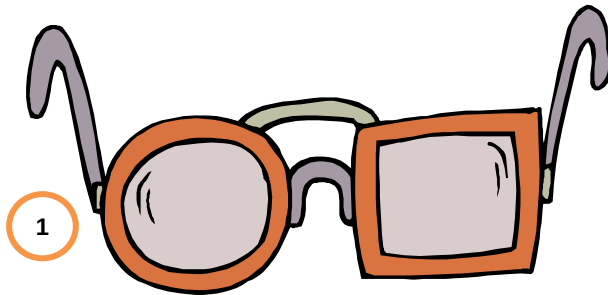


1. Sonia habla de uno de sus objetos favoritos, de sus cualidades y requisitos. Escucha y rellena los huecos del cuadro con la información.

Objeto	Forma	Material	Partes y componentes	Utilidad	Funcionamiento	Propiedades
				Se* usa		



2. Aquí están otros objetos favoritos de Sonia. Describe oralmente sus cualidades y requisitos. Si tienes dudas, puedes utilizar la información del libro de texto página 54.

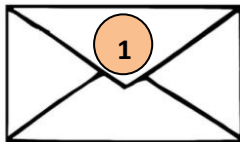


***TAPA
GRAMATICAL**

SE:
impersonalidad
porque..



3.



Ahora que ya sabes describir objetos, envía tu primer mensaje describiendo tu objeto favorito.



Anexo 13: Funções Comunicativas para: *Expresar Indiferencia, Lamentarse de algo, Expresar Sorpresa, Valorar Acciones, Tranquilizar a Alguien e Preguntar por ou Hablar de Estados de Ánimo*

DEBERES

1. Pepe ha recibido estos mensajes en su móvil. Todos ellos expresan sentimientos distintos. Distribuye los mensajes en los móviles según los sentimientos que expresan.

a) ¡Qué raro!

b) ¡Ya verás que todo se arregla!

c) ¡Ay, lo siento!

d) ¡Vaya una lata!

e) ¿En serio?

f) ¡No me lo puedo creer!

g) ¡Me da igual!

h) ¡Qué guay!

i) ¡Qué rollo!

j) ¡Me importa un pimiento!

k) ¡Es genial!

l) ¡Qué lástima!

m) ¡Calma, calma!

n) ¡Me alegro mucho!

**Expresar
indiferencia**

¡No me
importa!

1

**Lamentarse
de algo**

¡Qué pena!

2

**Expresar
extrañeza o
Sorpresa**

¡No me digas!

3

**Valorar
acciones,
estados y
hechos**

¡Qué bien!

4

**Tranquilizar a
alguien**

¡Bah,
tranquilo!

5

**Preguntar por
estados de
ánimo**

¿Qué te pasa?
¿Te pasa algo?



Estoy enfadado

2. Asocia los móviles a los estados de ánimo.



a) Sorprendido/a



b) Triste



c) Contento/a



d) Indiferente



e) Optimista

Creación de la profesora en prácticas
Imágenes: Google

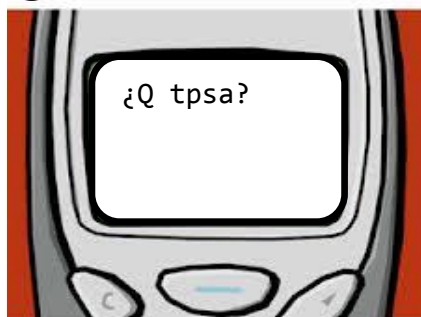
Anexo 14: Lenguagem Abreviada

1. Aunque no parezca esto es «español», el español de los SMS. ¿Qué opináis de este nuevo lenguaje de signos y símbolos: es práctico y funcional o simplemente es un atentado contra el lenguaje? Vamos a ver algunas opiniones.



2. Aquí están algunos SMS que Pepe ha enviado y recibido en su móvil. A partir del diccionario de SMS, descodifica lo que dicen y escríbelos correctamente en la hoja.

1



2



3



4



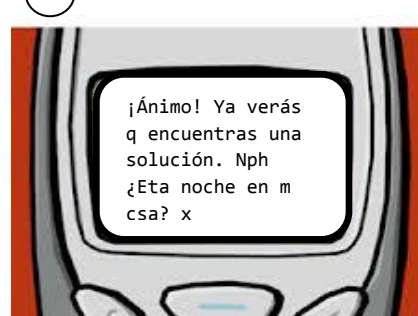
5



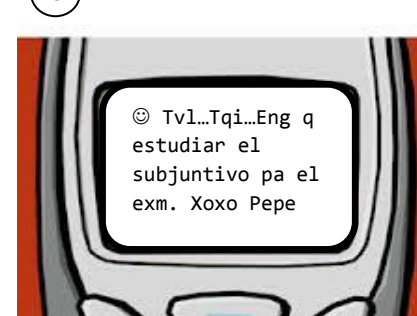
6



7



8

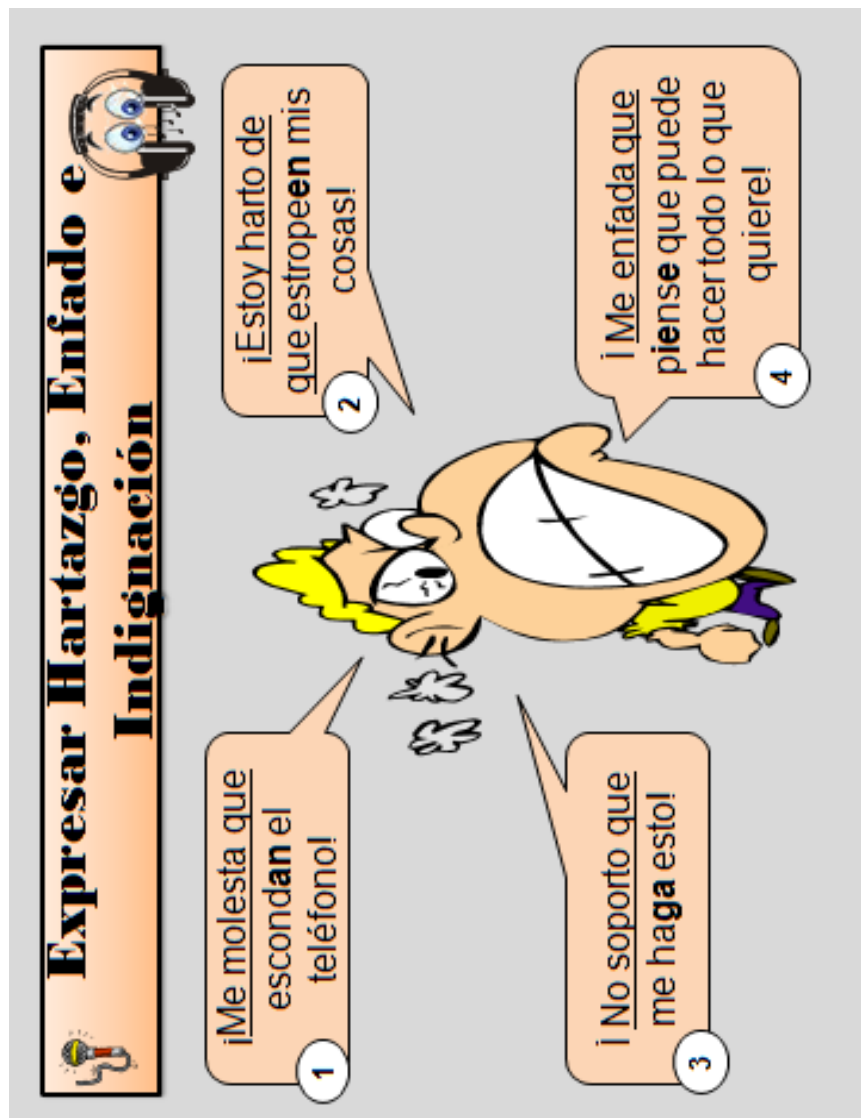


Diccionario SMS

Q= que/qué	M= mi/mis/me	Eta= esta	Tqi= Tengo que irme	Exm= examen	Tl= teléfono
Tpsa= te pasa	Nph= no puedo hablar	Tvl= te veo luego	Pa=para	csa= casa	eng= tengo
X= beso	Xoxo= besos y abrazos	GRR=enfadado	Ermno= hermano	Etoy=Estoy	Exad= echado

Para saber más: www.diccionariosms.com

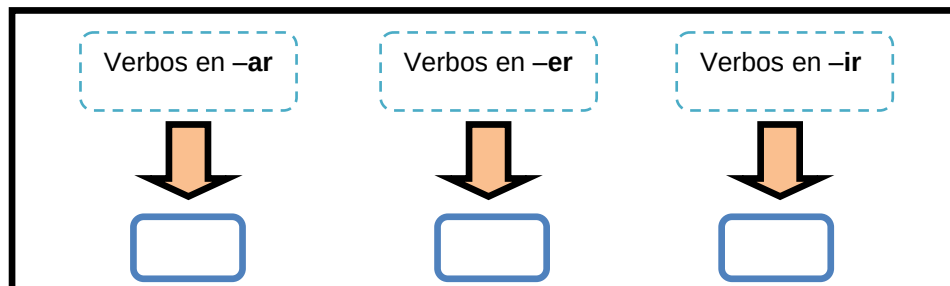
Expresar Hartazgo, Enfado e Indignación



Presente de Subjuntivo

Los verbos de las frases anteriores están en presente de subjuntivo.
Obsérvalos: *estropeen*, *escondan*, *piense*, *haga*.

Verbos Regulares



Acuédate: España 🤗

Verbos Irregulares

Truco: Piensa primero en el Presente de Indicativo. El Presente de Subjuntivo es igual, solo cambia las terminaciones que ya conoces. Fíjate:

a) CAMBIO VOCÁLICO: E>IE; O>UE; U>UE; E>I

[Él] Piensa> _____; Se acuerda> _____; Juega> _____.

¡OJO! Las irregularidades en la raíz del verbo [cambio vocálico] son iguales a las del presente de indicativo [1ª, 2ª, 3ª personas del singular + 3ª persona del plural].

b) EN LA 1ª PERSONA DEL SINGULAR

[Yo] Tengo> _____; Hago> _____.

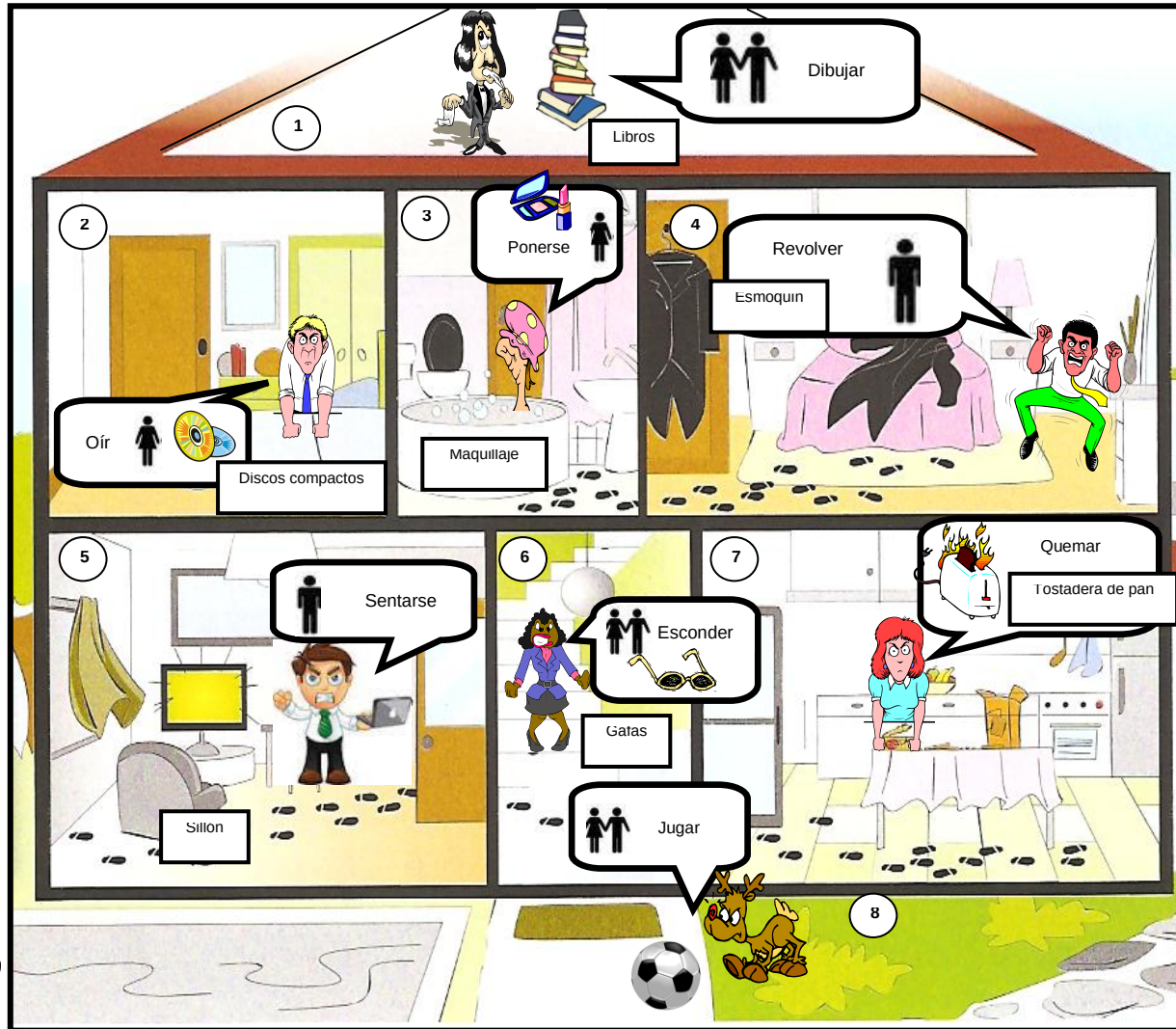
¡OJO! La irregularidad de la primera persona del singular en Presente de Indicativo va a mantenerse en todas las personas en el Presente de Subjuntivo.

Tener: [Tú] Tengas, [Él] _____, [Nosotros] _____, [Vosotros] _____, [Ellos] _____.

Hacer: [Tú] Hagas, [Él] _____, [Nosotros] _____, [Vosotros] _____, [Ellos] _____.



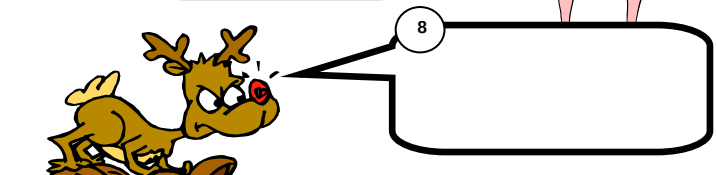
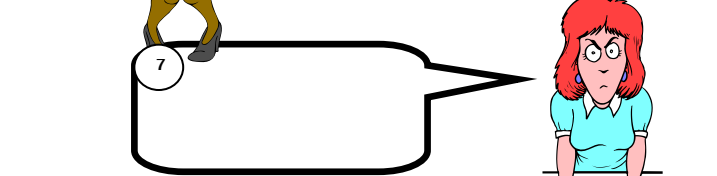
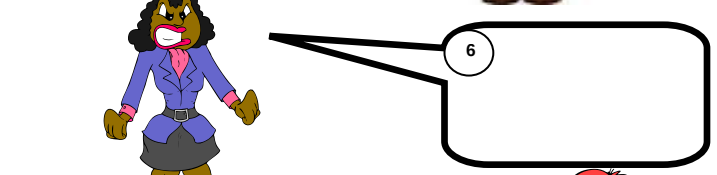
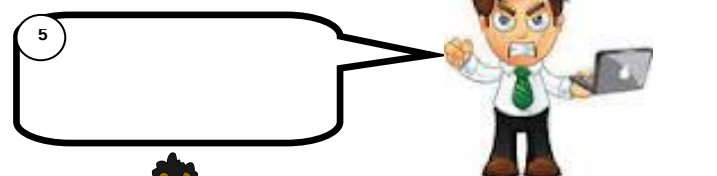
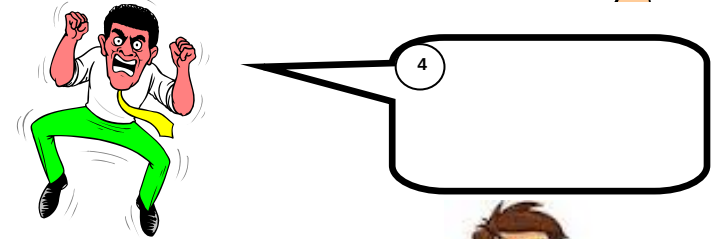
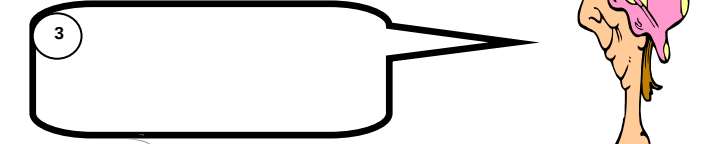
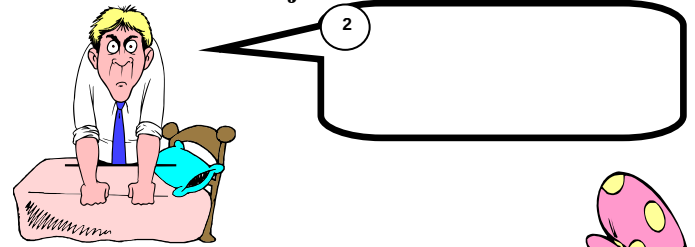
LA CASA DE LOS ENFADADOS



En esta casa todos están enfadados, indignados o hartos de alguna cosa. Rellena los huecos expresando hartazgo, enfado o indignación, según la información en cada globo.

Ejemplo:

¡No soporto que dibujen en mis libros!





ESPAÑOL EXPRÉS

PRECIOS
ESPECIALES
ESTUDIANTES

Aprende español en 4 días

(7 a 10 de marzo de 2013)

SALAMANCA

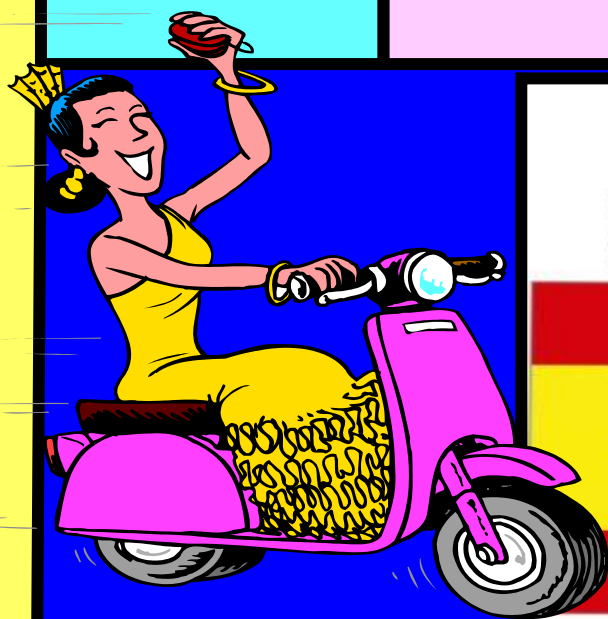
ALOJAMIENTO

De una
forma
natural

Sin
escribir

Sin
gramática

Con
canciones



**Aquí
hablamos
español**



Con
profes
expertos

Con
Nuevas
tecnologías

Con
fiestas

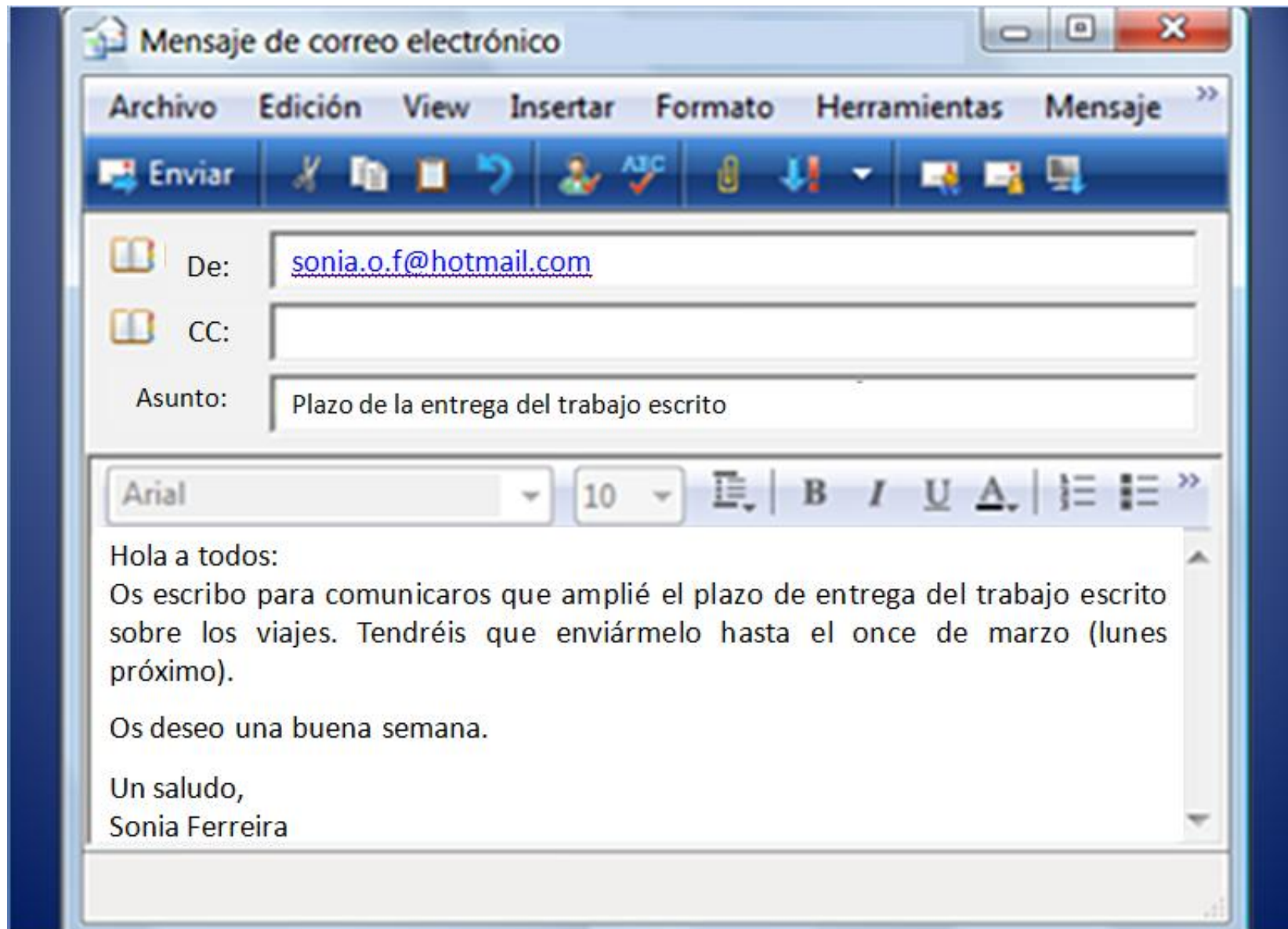
Con
diversión

Certificados reconocidos por la Conserjería de la Educación

Para más informaciones: aprendaespanolen4dias@hotmail.com

¡APÚNTATE!

Anexo 18: E-mail enviado pela Professora



Creación de la profesora en prácticas.

Aquí están algunas expresiones utilizadas para saludar, para iniciar un correo electrónico y para despedirnos a la hora de hacer una petición o pedir una información. Si lees con atención las siguientes listas, observarás que aparecen mezcladas expresiones **formales** (F), **informales** (I) o **Formales/Informales** (FI) según el contexto. Clasifícalas.

Hola...:

Señores/Señoras:

Estimado...:

Apreciado/a Sr.(a).:

¿Cómo estás?

Distinguidos señores:

Srta. Pérez:

Querido Juan:

Muy señor mío:

¿Qué tal?

¿Qué hay?

SALUDOS

Ejemplos de fórmulas de cortesía para hacer una petición:

La abreviatura de Usted/Ustedes es.....

INICIO DEL CUERPO

Me dirijo a...

Te escribo porque...

Siento mucho no haberte escrito antes...

Quisiera que me enviaran más detalles...

Me he acordado de ti...

En relación con....

Le(s) escribo para comunicarle(s)

Sería posible...

Estamos interesados en obtener...

Escribo para pedir información...

Me atrevo a preguntarle(s) si...

Estaría muy agradecido si Ud(s). ...

Le(s) ruego que...

Si no te importa...

¿Podrías...?

Me harías un gran favor....

Si puedes...

DESPEDIDAS

Con cariño,

Atentamente,

Saludos,

Un beso,

Sin otro particular, se despide atentamente,

Un fuerte abrazo,

En espera de sus noticias, reciba un cordial saludo,

Besos,

Expresándole mi agradecimiento, por anticipado, le saluda atentamente,

Un saludo,

Después de la forma de saludo siempre usamos:

Después de la fórmula de despedida se usa la:

Anexo 20: Preguntas 1ª aula do Concurso ¿Quién quiere currar sin parar?

Bienvenidos a 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo C: Trabajador D: Profe.	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo
00:10 1	2	3	4	5
¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo C: Trabajador D: Profe.	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo C: Trabajador D: Profe.	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo C: Trabajador D: Profe.	¿Cuál de las siguientes palabras es sinónima de "profesión"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Profesional B: Ofelo C: Trabajador D: Profe.	¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: De una persona muy seria B: De una persona que mata a los serenos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un curandero o mal médico
6	7	8	9	10
¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un curandero o mal médico	¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un curandero o mal médico	¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un curandero o mal médico	¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: De una persona muy seria B: De una persona que mata a los serenos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un curandero o mal médico	¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: De una persona muy seria B: De una persona que mata a los serenos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un curandero o mal médico
11	12	13	14	15

¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: De una persona muy sana B: De una persona que mata a los sanos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un conserje o mal vecino 16	¿De quién decimos que es un "matasanos"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: De una persona muy sana B: De una persona que mata a los sanos C: De una persona que tiene un matasanos D: De un conserje o mal vecino 17	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 60:50 A: Sónia Isabel B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira D: Sónia Ferreira 18	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 60:50 B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira 19	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira 20
Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira 21	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Sónia Isabel B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira D: Sónia Ferreira 22	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Sónia Isabel B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira D: Sónia Ferreira 23	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Sónia Isabel B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira D: Sónia Ferreira 24	Si en Portugal mi nombre es Sónia Isabel Oliveira Ferreira, en España, ¿cuál es el nombre y el apellido que constarán en una tarjeta de identificación? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Sónia Isabel B: Sónia Ferreira Oliveira C: Sónia Oliveira D: Sónia Ferreira 25
¿Qué significa la sigla DNI? 60:50 A: Información Nacional de Domicilio B: Documento Nacional de Identidad C: Documento Nacional de Identificación D: Número del Documento Interno 26	¿Qué significa la sigla DNI? 60:50 B: Documento Nacional de Identidad C: Documento Nacional de Identificación 27	¿Qué significa la sigla DNI? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos B: Documento Nacional de Identidad C: Documento Nacional de Identificación 28	¿Qué significa la sigla DNI? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos B: Documento Nacional de Identidad C: Documento Nacional de Identificación 29	¿Qué significa la sigla DNI? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Información Nacional de Domicilio B: Documento Nacional de Identidad C: Documento Nacional de Identificación D: Número del Documento Interno 30

¿Qué significa la sigla DNI?



4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Información Nacional de Domicilio
B: Documento Nacional de Identidad
C: Documento Necesario de Identificación
D: Número del Documento Interno

☆ 31

¿Qué significa la sigla DNI?



4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Información Nacional de Domicilio
B: Documento Nacional de Identidad
C: Documento Necesario de Identificación
D: Número del Documento Interno

☆ 32

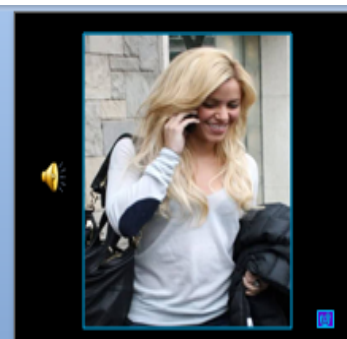
¿Qué significa la sigla DNI?



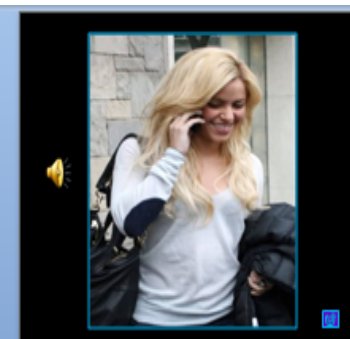
4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Información Nacional de Domicilio
B: Documento Nacional de Identidad
C: Documento Necesario de Identificación
D: Número del Documento Interno

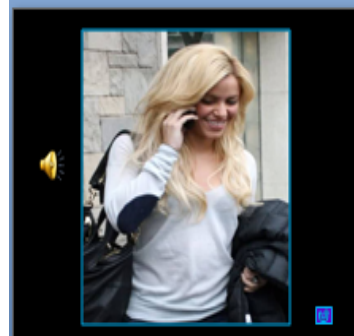
☆ 33



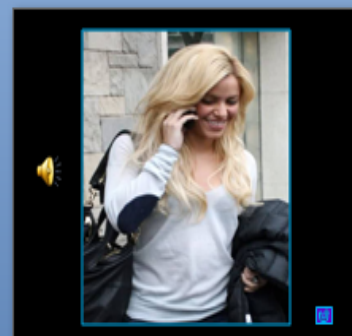
☆ 34



☆ 35



☆ 36



☆ 37



☆ 38



☆ 39



☆ 40



☆ 41

Creación de la profesora en prácticas, adaptado de http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_esPage=4&Actividad_id=246
Imágenes: Cd 115,000 ClipArt Images. Hernera. Focus Essential

Anexo 21: Preguntas 2ª aula do Concurso ¿Quién quiere currar sin parar?

Bienvenidos a ¿QUIÉN QUIERE CURRAR SIN PARAR? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura
☆ 00:10 1	☆ 2	☆ 3	☆ 4	☆ 5
¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	¿Qué es un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Un diario de viajes B: Una relación de los ritos, de los logros que califican a una persona C: Un libro de subyugación D: Un currículo de una asignatura	En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Yo B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia marcada por el entrevistador
☆ 6	☆ 7	☆ 8	☆ 9	☆ 10
En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Yo B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia marcada por el entrevistador	En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Yo B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia marcada por el entrevistador	En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Yo B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia marcada por el entrevistador	En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Yo B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia marcada por el entrevistador	En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Yo B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia marcada por el entrevistador
☆ 11	☆ 12	☆ 13	☆ 14	☆ 15

1 En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Tú B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia física para el entrevistador	1 En una entrevista de trabajo, ¿qué forma de tratamiento utiliza el entrevistador a la hora de dirigirse al entrevistado? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Tú B: Usted C: Vos D: Tú o usted, dependiendo de la distancia física para el entrevistador	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos 60:60 A: En la Enseñanza Primaria B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria D: En un curso de postgrado	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos 60:60 B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria
☆ 16	☆ 17	☆ 18	☆ 19	☆ 20
1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: En la Enseñanza Primaria B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria D: En un curso de postgrado	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: En la Enseñanza Primaria B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria D: En un curso de postgrado	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: En la Enseñanza Primaria B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria D: En un curso de postgrado	1 Estáis terminando el 9º curso en Portugal, ¿en qué curso se supone que estaríais en España? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: En la Enseñanza Primaria B: En el 1º de la Enseñanza Secundaria C: En el 3º de la Enseñanza Secundaria D: En un curso de postgrado
☆ 21	☆ 22	☆ 23	☆ 24	☆ 25
¿Qué es una "beca"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos 60:60 A: Una cerveza B: Una ayuda monetaria para realizar estudios C: Un periodo de tiempo D: Una persona que trabaja y ayuda al mismo tiempo	¿Qué es una "beca"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos 60:60 B: Una ayuda monetaria para realizar estudios C: Un periodo de tiempo	¿Qué es una "beca"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos B: Una ayuda monetaria para realizar estudios C: Un periodo de tiempo	¿Qué es una "beca"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos B: Una ayuda monetaria para realizar estudios C: Un periodo de tiempo	¿Qué es una "beca"? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Una cerveza B: Una ayuda monetaria para realizar estudios C: Un periodo de tiempo D: Una persona que trabaja y ayuda al mismo tiempo
☆ 26	☆ 27	☆ 28	☆ 29	☆ 30

¿Qué es una "beca"?



- 4 • 5 puntos
- 3 • 5 puntos
- 2 • 5 puntos
- 1 • 5 puntos

A: Una cerveza B: Una especie invertebrada que realiza estudios

C: Un periodo de tiempo D: Una persona que trabaja y estudia al mismo tiempo

☆ 31

¿Qué es una "beca"?



- 4 • 5 puntos
- 3 • 5 puntos
- 2 • 5 puntos
- 1 • 5 puntos

A: Una cerveza B: Una especie invertebrada que realiza estudios

C: Un periodo de tiempo D: Una persona que trabaja y estudia al mismo tiempo

☆ 32

¿Qué es una "beca"?



- 4 • 5 puntos
- 3 • 5 puntos
- 2 • 5 puntos
- 1 • 5 puntos

A: Una cerveza B: Una especie invertebrada que realiza estudios

C: Un periodo de tiempo D: Una persona que trabaja y estudia al mismo tiempo

☆ 33



☆ 34



☆ 35



☆ 36



☆ 37



☆ 38



☆ 39



☆ 40



☆ 41

Creación de la profesora en prácticas, adaptado de
http://www.todoole.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_sPage=4&Actividad_id=246
 Imágenes: Cd 115,000 ClipArt Images. Hernera. Focus Essential



Anexo 22: Preguntas 3ª aula do Concurso ¿Quién quiere currar sin parar?

Bienvenidos a  4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir
00:10 1	2	3	4	5
¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿A cuál de estos documentos se anexa un currículum vitae? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: A una carta de reclamación B: A una carta de presentación C: A un currículum de trabajo D: A un currículum de conducir	¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Coma B: Punto y coma C: Punto D: Dos puntos
6	7	8	9	10
¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: Punto D: Dos puntos	¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: Punto D: Dos puntos	¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos C: Punto D: Dos puntos	¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Coma B: Punto y coma C: Punto D: Dos puntos	¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo? 4 • 5 puntos 3 • 5 puntos 2 • 5 puntos 1 • 5 puntos A: Coma B: Punto y coma C: Punto D: Dos puntos
11	12	13	14	15

¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo?

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Coma B: Punto y coma
C: Punto D: Dos puntos

16

¿Qué signo de puntuación se utiliza en una carta tras el saludo?

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Coma B: Punto y coma
C: Punto D: Dos puntos

17

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

60:60  

A: Dpto. RH B: DRH
C: Dpto. RRHH D: HRD

18

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

60:60  

B: DRH
C: Dpto. RRHH

19

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

60:60  

C: Dpto. RRHH B: DRH

20

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

B: DRH
C: Dpto. RRHH

21

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Dpto. RH B: DRH
C: Dpto. RRHH D: HRD

22

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Dpto. RH B: DRH
C: Dpto. RRHH D: HRD

23

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Dpto. RH B: DRH
C: Dpto. RRHH D: HRD

24

¿Cuál es la sigla de "Departamento de Recursos Humanos?"

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Dpto. RH B: DRH
C: Dpto. RRHH D: HRD

25

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?

60:60  

A: Un cordial saludo B: Saludos
C: Atentamente D: Becos

26

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?

60:60  

B: Saludos
C: Atentamente

27

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

B: Saludos
C: Atentamente

28

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

B: Saludos
C: Atentamente

29

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?

4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Un cordial saludo B: Saludos
C: Atentamente D: Becos

30

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?



4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Un cordial saludo
B: Saludos
C: Alentamiento
D: Besos

☆ 31

¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?



4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Un cordial saludo
B: Saludos
C: Alentamiento
D: Besos

☆ 32

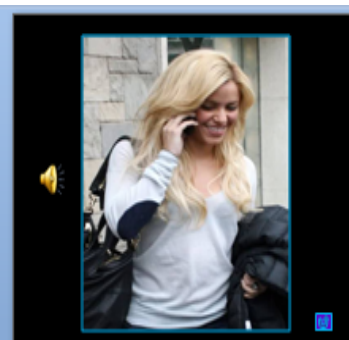
¿Cuál de estas formas de despedida es neutra [formal e informal]?



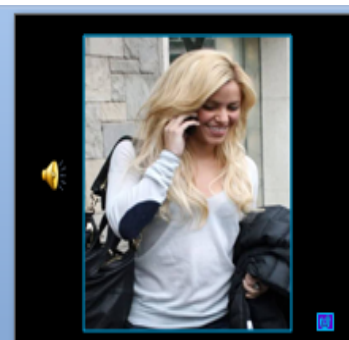
4 • 5 puntos
3 • 5 puntos
2 • 5 puntos
1 • 5 puntos

A: Un cordial saludo
B: Saludos
C: Alentamiento
D: Besos

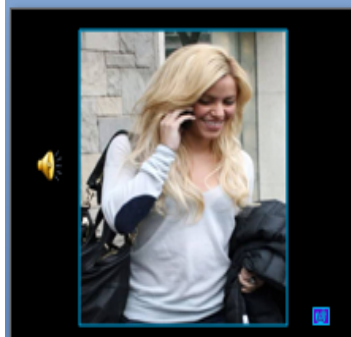
☆ 33



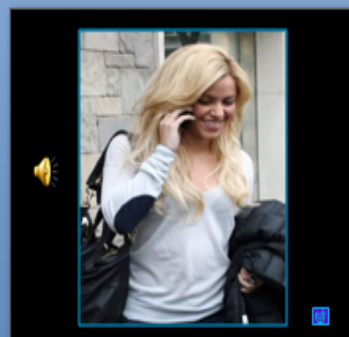
☆ 34



☆ 35



☆ 36



☆ 37



☆ 38



☆ 39



☆ 40



☆ 41

Creación de la profesora en prácticas, adaptado de http://www.todoeele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_esPage=4&Actividad_id=246
Imágenes: Cd 115,000 ClipArt Images. Hernera. Focus Essential

Anexo 23: Transcrição das Audições – Profissões e Entrevista de Trabalho

Audição nº 1 (Profissões - relativa ao exercício 1 do Anexo 24)

- a. Porque me gusta mucho el riesgo y estar en el ojo del huracán.
- b. Porque el puesto de trabajo es para toda la vida.
- c. Porque se gana mucho dinero rápidamente.
- d. Porque tiene muchas salidas laborales.
- e. Porque viajas mucho.
- f. Porque tienes la oportunidad de conocer a mucha gente.



Audição nº 2 (Entrevista de Trabalho)

- Buenos días, siéntese, por favor. Nos gustaría ampliar algunos datos de *currículum*. Es usted licenciada en Filología Hispánica, ¿en qué Universidad se licenció?
- Verá, hice mi carrera de Filología en la Universidad Autónoma de Barcelona, entre 1987 y 1991. Me especialicé en Lingüística. En 1993, me matriculé en el Tercer Ciclo y realicé los cursos de Doctorado y el Trabajo de Investigación.
- ¿Y qué hizo entre 1991 y 1993?
- Conseguí un lectorado en Liverpool y trabajé como profesora de español en un centro de Enseñanza Secundaria. Durante esos dos años también mejoré mi inglés, hasta alcanzar el Nivel Superior e, incluso, empecé a estudiar francés. Di clases particulares e hice algunas traducciones para una editorial.
- Nos interesa conocer algo más de su faceta investigadora. Hábleme de su Doctorado.
- Cuando estaba en cuarto, durante la carrera, tuve una asignatura que se llamaba Lingüística Aplicada y en ella descubrí que mi vocación era dar clase de español a extranjeros, así que me matriculé en un Doctorado relacionado con el tema y realicé mi Trabajo de Investigación sobre las estrategias de comunicación que usan los estudiantes extranjeros cuando hablan con nativos.
- ¿Recibió alguna beca para su investigación?
- Sí, el Ministerio de Educación me concedió una beca de Formación de Personal Investigador y, así, empecé a preparar mi tesis.
- ¿Cuándo presentó su tesis doctoral?
- En 1997 y fue publicada dos años más tarde, en el 99.

Anexo 24: Léxico relativo a Profissões e Qualidades



1. Escucha la razón principal por la que distintas personas han elegido su profesión e intenta adivinar a cuál de estas profesiones se refiere.



Juez



Administrador de Empresas



Camionero



Reportera Gráfica



Conserje

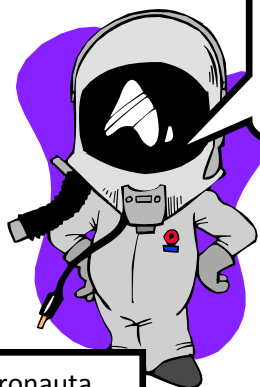


Relaciones Públicas

2. Y tú, ¿a qué piensas dedicarte? ¿Por qué has elegido ese oficio?



3. Lee la información en el globo.



Astronauta

¿Qué cualidades son indispensables para ser astronauta? Bueno, es indispensable que sea una persona aventurera... ¡así como yo!



Bombero

Trabajador



Cantante

Comunicativo

3.1 Observa las imágenes y escribe 3 cualidades que consideras indispensables para ejercer los oficios presentados.

Anexo 25: Modelo de um Currículum Vitae, Títulos/Cursos de Escolaridade em Espanha e Funções Comunicativas para: *Saludar e Despedirse*



MODELO DE CURRÍCULUM VITAE EUROPEO		 											
INFORMACIÓN PERSONAL													
1.	, Nombre(s)	Pinilla Domínguez, Ana											
Dirección		C/Monasterio de Cabañas 130, E-50200 Santander											
Teléfono		(34-1) 976 23 23 23											
Correo Electrónico		ana@arroba.es											
Nacionalidad		Española											
Fecha de nacimiento		21 de marzo de 1968											
2.		De septiembre 1991 a agosto de 1993											
Fecha (de-a)		3.											
Nombre y dirección del empleador		Profesora de español											
Puesto o cargo ocupado		De octubre 1993 a noviembre 2012											
Fecha (de-a)		Editorial Cuentos en Madrid											
Nombre y dirección del empleador		4.											
Puesto o cargo ocupado		De octubre de 1993 a abril de 1997											
5.		Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid											
Fecha (de-a)		Doctora											
Nombre y tipo de organización que ha impartido la educación o formación		Español											
6.		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Hablar</th> <th>8. </th> <th>Leer</th> <th>Escribir</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inglés</td> <td>C2</td> <td>C2</td> <td>C2</td> <td>C2</td> </tr> </tbody> </table>			Hablar	8.	Leer	Escribir	Inglés	C2	C2	C2	C2
	Hablar	8.	Leer	Escribir									
Inglés	C2	C2	C2	C2									
7.													
IDIOMAS													
CAPACIDADES Y APTITUDES TÉCNICAS		9.											
10.		Extrovertida, comunicativa, trabajadora y organizada											

Anexo 26: Modelo de Fax, Funções Comunicativas para: *Expresar Necesidad e Argumentar* (conectores)

1. Lee el siguiente fax que ha sido enviado a los concursantes.

FAX

De: Departamento de Recursos Humanos

Para: Candidatos del concurso *¿Quién quiere currar sin parar?*

Páginas incluida esta: 1

Estimados concursantes:

- 1 **En primer lugar**, es con mucha alegría que les comunicamos que nuestro concurso ha superado todas las expectativas. Centenas de candidaturas llegan todos los días, **de ahí que** hayamos decidido que ustedes van a anexar un último documento en sus carpetas: una carta de presentación, en la que se espera que expongan sus cualidades y las razones por las que nuestros colaboradores deben seleccionarlos para incorporar los cuadros de nuestra empresa.

- 5 **En segundo lugar**, les recuerdo que para *CURRAR SIN PARAR* es indispensable que los candidatos tengan una actitud positiva, que piensen bien en los beneficios, que midan las ventajas en pertenecer a nuestro equipo a fin de que puedan disfrutar de todas las oportunidades que ofrecemos. **En suma**, es necesario que hagan de todo por la que es una de las más conocidas empresas españolas.

15 **Finalmente**, les comunicamos que las entrevistas públicas tendrán lugar el próximo viernes, en la sala 10.

Atentamente,

CURRAR SIN PARAR

Fdo.: EL RESPONSABLE RRHH

2. Observa los conectores argumentativos presentes en el fax enviado por el Departamento de Recursos Humanos (negrita). Con tus compañeros, cópialos para los cuadros correctos, según las reglas de utilización.

EXPRESAR CONSECUENCIA

ORGANIZAR IDEAS: INICIO

ORGANIZAR IDEAS: CONCLUSIÓN

3. Observa estas expresiones en el texto.

Es indispensable que _____

+

Es necesario que _____

EXPRESAR _____

2.1 ¿En qué tiempo y modo se encuentran los verbos conjugados tras las expresiones?

2.2 ¿Para qué se utilizan estas expresiones?

Verbos irregulares
libro de texto pág. 73

4. En tu opinión, ¿cuáles son las cualidades indispensables/necesarias de un candidato para lograr vencer este concurso? Escribe por lo menos 2 frases aplicando las estructuras estudiadas para expresar necesidad.

1

2