

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as premissas teóricas que servem de suporte a este trabalho. Nele, são apresentadas as idéias principais dos expoentes de cada teoria e os pontos teóricos que interessam mais de perto a esta pesquisa. Tais premissas foram agrupadas em quatro diferentes grupos, de acordo com o enfoque contido em cada um deles. Num primeiro momento, apresentamos alguns conceitos sobre a Lingüística Pragmática e a Teoria dos Atos de Fala. Em seguida, abordamos o enfoque comunicativo e a formulação do conceito de Competência Comunicativa. Neste mesmo grupo enfatizamos alguns estudos sociolingüísticos em produção de atos de fala de intensificação em pesquisas interculturais e tratamos também dos estudos dos diálogos didáticos para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira. Na seqüência, finalizamos com o estudo do fenômeno da intensificação.

1.1 A Pragmática

Historicamente, a Pragmática provém de reflexões e debates, de início internos, e a seguir, cada vez mais interdisciplinares entre lógicos, filósofos da linguagem comum e lingüistas atentos aos usos discursivos. A Pragmática Lingüística é uma disciplina em plena expansão, sendo ainda por demais recente para que se possa atribuir-lhe um campo de aplicação claramente determinado (Andrade, 1990).

Os estudos realizados por Gouveia (1996), mostram que qualquer investigação pragmática passa necessariamente por uma distinção básica, mas essencial, entre frase e enunciado: por um lado, não são termos que refiram a mesma noção, e por outro, porque entidades com unidades de análise diferentes,

permitem mais facilmente, de um ponto de vista teórico, trabalhar com outros conceitos, a partir deles construídos.

Para o referido estudioso (1996), a *frase* será assim uma unidade estrutural do sistema de organização de uma língua, ligada, portanto, fundamentalmente ao conhecimento lingüístico, ao passo que o *enunciado*, ostentando traços de uma enunciação individual espaço-temporal demarcada, pertence ao domínio da produção (Levison, 1983:18-19), sendo não uma unidade de sintaxe, como a frase, mas uma unidade de discurso.

Se formos capazes de verificar a função dos enunciados, seremos aptos de entender uma unidade de natureza diferente. A frase “*A janela está aberta*” pode ter muitas funções distintas de acordo com quem a diz, a quem é dirigida, e em que situação ocorre. A mesma frase pode produzir diferentes recepções por parte do ouvinte e, de acordo com a recepção, a resposta é mais ou menos adequada.

Segundo Faria et al. (1996), o princípio importante a estabelecer é que o significado varia com o contexto. Fora do contexto, uma frase tem um significado sem tempo nem espaço. Usada com um enunciado em contexto pode adquirir muitos significados, que, embora ligados a este significado frásico descontextualizado, podem ser extremamente variados.

Riegel (1990) afirma que os lingüistas de maneira geral, estão de acordo em definir a Pragmática como o estudo da utilização da linguagem, e com base nos estudos de Leech (1983: x), “o estudo do modo como os enunciados têm um sentido em situações”. O mesmo autor (1990) afirma que os investigadores pragmáticos têm como denominador comum em seus estudos, a utilização da linguagem, a linguagem em contexto ou em situação e os usos discursivos da linguagem. Eis algumas dessas definições: ¹

“Pragmática é o estudo da língua em uso²” (Levinson, 1983:5).

1 Trad.por

² Alguns dos termos nas citações estão em negrito para que os pontos em comuns sejam observados.

“Pragmática é o estudo das relações entre língua e contexto que são gramaticalizados, ou codificados na estrutura da língua” (Levinson, 1983:9).

“Pragmática é o estudo das condições de usos da língua humana determinado pelo contexto em sociedade” (Mey, 1993:42).

“Pragmática é o estudo das relações entre usos e formas lingüísticas ” (Yule, 1996:4).

“Pragmática é o estudo de como o significado do discurso é criado ou co-construído, em contextos específicos para determinados interlocutores”. (Celce -Murcia; Olshtain, 2001:240)

Essas definições deixam claro que a pragmática mostra, primeiramente, a importância da relação entre a língua e o usuário, haja vista estar interessada nos modos como os falantes interagem em uma situação de comunicação. Outro interesse é a ênfase dada ao contexto onde o usuário está inserido. O contexto é o fator determinante dos significados trocados e das formas lingüísticas utilizadas. Essa teoria mostra, assim, seu interesse com a relação da forma lingüística usada para expressar um significado ao contexto no qual o significado é expresso.

Gouveia (1996) afirma que a Pragmática tem sido encarada como o estudo dos aspectos do significado, que são descurados na análise semântica das frases em termos de condições de verdade. As relações da Pragmática com a Semântica são demasiado óbvias para serem escamoteadas, no sentido de que ambas têm em consideração, as intenções dos falantes e os efeitos dos enunciados destes, nos interlocutores; bem como: os modelos mentais, o conhecimento, os comportamentos, as crenças, as inferências, as pressuposições, relativamente ao mundo, que determinam a produção de sentido.

Na opinião de Oliveira (1996), a Semântica só atinge sua finalidade chegando à Pragmática, pois seu problema central, o sentido das palavras e frases, só pode ser resolvido pela explicitação dos contextos pragmáticos. Ainda para Oliveira (1996), o problema central do contexto pragmático é a relação língua

– mundo, que agora recebe uma nova determinação: a linguagem se constitui de unidades básicas, os atos de fala ou atos de linguagem.

Carioca (1990) afirma que atos de fala são concebidos como uma atividade fundada no intercâmbio comunicativo, e a operação comunicativa, como um ato. Para Marcondes (1992) o ato de fala é um contrato entre falante e ouvinte. Seguindo os mesmos conceitos Cohen (1996) define atos de fala como uma unidade funcional da comunicação. Segundo o lingüista (1990), atos de fala constituem um dos fenômenos centrais da pragmática, sobre o qual, uma vasta literatura tem sido produzida, com diversas teorias e problemas cruciais levantados. Dentre as teorias pragmáticas utilizadas para a análise aqui apresentada, é fundamental a Teoria dos Atos de Fala.

1.1.1. A Teoria dos Atos de Fala

O início da Teoria dos Atos de Fala é marcado por uma série de palestras proferidas pelo filósofo *John Austin* (1962) e que estão compiladas na obra '*How to do things with words*'. Com suas palestras, Austin mostra que, com a linguagem, é possível ir além do simples dizer coisas; com ela, pode-se também fazer coisas, agir sobre o mundo.

A princípio, Austin estabelece uma distinção entre as elocuições que servem para descrever o estado de coisas e relatar fatos e eventos - as constativas - e aquelas que são também uma forma de ação - as performativas. Para mostrar essa diferença, Austin afirma que, quanto às constativas, pode-se alegar um caráter de verdade ou falsidade e, quanto às performativas, pode-se somente verificar a existência de uma falha, por ele chamada de 'infelicidade', decorrente da infração de algumas regras. No entanto, o autor teve que abandonar essa primeira tentativa de estabelecimento da distinção, ao constatar que os dois tipos de elocução podem ser caracterizados por 'infelicidade' e que ambas, também, precisam estar de acordo com os fatos ou ter alguma relação com eles.

Austin procurou firmar a oposição constativa/performativa, baseando-se também em critérios gramaticais; alegou que o modo e o tempo do verbo podiam

indicar o caráter performativo da elocução. Ele verificou, no entanto, que, se outras performativas fossem consideradas, além das explícitas e daquelas altamente formalizadas, esse critério, também, cairia. Logo, os critérios gramaticais tiveram que ser descartados pelo autor porque, as chamadas constativas, conforme ele demonstrou, podiam ocorrer no mesmo tempo e modo das chamadas performativas.

Ele verificou ainda que algumas elocuições eram performativas mesmo sem apresentar palavras operativas³ e outras elocuições não eram performativas, mesmo trazendo palavras operativas. O autor considerou então ser possível transformar qualquer performativa em uma performativa explícita, independente do modo ou tempo verbal em que se encontrasse. Essa hipótese foi também descartada pelo autor, pelo fato que nem sempre é possível o reconhecimento de uma performativa, mesmo que em sua forma explícita.

Diante das dificuldades de manter a dicotomia constativa/performativa, a diferença foi abandonada, ao ser observado que a realização de qualquer um dos tipos de elocução executam alguma ação além da proposição que expressam. Conforme Austin, é a realização de uma elocução em uma situação de fala, e não a sentença, que deve ser alvo de estudo; só assim é possível a verificação de que, por exemplo, afirmar é realizar um ato.

Segundo este lingüista, há três tipos de ato que são realizados simultaneamente:

- o ato locucionário, que tem sentido e referente e é a realização de um ato *de dizer algo*;
- o ato ilocucionário, que carrega uma força quando dito, sendo a realização de um ato ao dizermos algo;
- o ato perlocucionário, que é o efeito alcançado *pelo dizer algo*.

³ Aquelas palavras que explicitam a ação tais como 'prometo', 'aconselho', entre outras.

Para Austin, a unidade básica da comunicação era o ato ilocucionário porque era o único fenômeno real na situação de fala total que nos empenhamos em elucidar; é por meio do ato ilocucionário, do qual fazem parte os performativos e os constativos da primeira classificação, que o falante expressa suas intenções. Segundo Austin, não precisamos de uma lista de performativos, e sim de uma lista das forças ilocucionárias pelas quais realizamos ações específicas.

Seguindo o mesmo pensamento de Austin de que o uso da linguagem é um fazer coisas com palavras, *Searle (1979)* expande a Teoria dos Atos de Fala, acrescentando uma taxonomia de atos ilocucionários. Essa classificação é diferente da que foi proposta por Austin. Searle considera a taxonomia de Austin inadequada por listar os verbos e não os atos ilocucionários. Para Searle, os verbos ilocucionários ajudam-nos a chegar a atos ilocucionários, mas nem sempre são um bom guia. Porque é difícil chegar-se a uma conclusão sobre a sinceridade ou não do falante. Pode-se imaginar quais sejam algumas de suas intenções, tomando-se por base o contexto em que a intenção ocorre e os objetivos que quer alcançar.

Com base em doze dimensões de variação, nas quais os atos ilocucionários diferem uns dos outros (p. 2-8), Searle estabelece uma outra taxonomia de atos ilocucionários:

- Assertivos
- Diretivos
- Comissivos
- Expressivos
- Declarativos

Searle conclui, afirmando que não há um número infinito de usos da linguagem. Se for adotado o ponto ilocucionário como a noção básica com a qual classificamos o que é feito com a linguagem, é possível chegar a um número finito de usos.

Searle (1975) contribui para a Teoria dos Atos de Fala, também, ao incluir, dentre as classes de atos de fala, os atos de fala indiretos, ou seja, aqueles que

são executados indiretamente por meio da realização de um outro ato, ou por locuções com performativos implícitos. Uma vez que a linguagem não é transparente, existem elementos implícitos dos quais a análise pragmática precisa dar conta.

Searle afirma, também, que o significado do ato de fala indireto é alcançado por um conjunto de recursos que inclui a Teoria dos Atos de Fala, informação compartilhada, habilidade do ouvinte de fazer inferências e os princípios de conversação cooperativa com base nos estudos de Grice (1975).

Segundo os pressupostos de Grice (1975), o ouvinte pode decidir ser cooperativo - prestando atenção, fazendo o máximo esforço para interpretar o que o falante está dizendo, construir uma interpretação que represente o mais próximo possível o ponto de vista do falante. Por outro lado, o ouvinte pode optar por não cooperar, escolhendo não processar o que o falante está dizendo, deixar apenas que as palavras passem, sem fazer qualquer esforço para a interpretação.

A partir da teoria clássica dos Atos de Fala, que estava interessada em locuções individuais, Van Dijk (1981) expande a teoria de Austin e de Searle. Ele considera a existência de atos de fala globais, na estrutura geral da interação comunicativa, desenvolvendo assim a noção do macroato de fala. Para o autor, **esses** atos de fala globais consistiriam em determinadas seqüências de vários atos de fala que são pretendidos pelo falante, compreendidos pelo ouvinte e, sendo assim, funcionam, socialmente, como um ato de fala único (p. 238).

A razão para a introdução dessa nova noção decorre de algumas questões levantadas por Van Dijk acerca da interação humana que não são respondidas pela teoria clássica dos atos de fala:

- primeiramente, alguns atos de fala são realizados por meio de uma seqüência de vários atos;
- em segundo lugar, assim como o processamento de informação complexa requer a formação de macro-estruturas, o mesmo é verdade para a formação de seqüências complexas de atos de fala;

- em terceiro lugar, alguns tipos tradicionais de discurso, tais como, estórias e anúncios, estão associados a atos de fala globais e não a atos de fala individuais componentes (p.233).

Desse modo, a concepção de atos de fala globais possibilita a identificação de outros atos que vêm subordinados ao, ou coordenados com, o ato principal.⁴ Esses outros atos, por sua vez, servem, de alguma forma, para auxiliar o falante/ouvinte a expressar/compreender o macroato de fala pretendido na interação.

A colaboração das teorias expostas, para este trabalho, mostra o quanto é importante levar-se em consideração aspectos sobre a natureza da linguagem sob a perspectiva de diferentes abordagens que se complementam na tarefa de explicar a complexidade da interação humana.

Nessa parte do capítulo, foi feita uma revisão da Teoria dos Atos de Fala, conforme concebida por Austin e Searle e mostrou-se a importância da posição teórica de Van Dijk, que expandiu a Teoria do Ato de Fala de modo a englobar o macroato de fala. O próximo passo é fazer um apanhado dos aspectos mais relevantes sobre a teoria da *Competência Comunicativa*. Segundo Chiaretti (1993) o conhecimento pragmático é visto dentro da teoria da Competência Comunicativa proposta por Hymes (1972, 1974) e desenvolvida por Canale e Swain (1980), e mais tarde modificado por Canale (1983).

1.2. Competência Comunicativa

Dentre os conceitos teóricos que deram respaldo ao enfoque comunicativo, destaca-se, de forma inspiradora e pioneira, o de Competência Comunicativa, formulado pelo antropólogo Dell Hymes (1972). Em linhas gerais, a competência comunicativa pode ser entendida como a habilidade múltipla que tem o usuário de combinar o conhecimento lingüístico (ou o que usar) com as regras sócio-

⁴ Van Dijk (1981) denomina 'complexo' o ato de fala que tem uma relação de subordinação com o ato principal e 'composto' quando a relação entre os atos é de coordenação, isto é, quando atuam no mesmo nível (p. 201).

lingüísticas (ou como usar) numa interação de qualquer natureza oral/escrita, de forma bem sucedida. Esse conhecimento vai além dos níveis lingüísticos e envolve também o conhecimento cultural.

Cooper (1968) argumenta que a habilidade de se comunicar depende de dois conjuntos de regras, um lingüístico e outro contextual. Sendo assim, a competência comunicativa seria a interação entre uma competência lingüística, que determinaria as sentenças gramaticas e uma competência contextual, que determinaria o uso apropriado dessas de acordo com o contexto sociolingüístico.

Van Lier (1988) considera que é parte da competência comunicativa do indivíduo operar com eficiência dentro do sistema de mudança de turno de uma língua. O sistema de mudança de turno da conversação é básico e serve como parâmetro para a descrição dos outros sistemas de mudança de turnos que dele derivam.

Notamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira supõe a utilização e o desenvolvimento destas competências e que, embora não seja possível afirmar que a competência comunicativa é apenas determinada pela interação, como observam Ellis; Roberts (1987:23) “é somente em contexto interacionais que o falante tem a oportunidade de desenvolver seus recursos comunicativos”.

Canale (1983), citado em Dalacorte (1999) considera a competência comunicativa como composta pelas seguintes áreas de conhecimento ou competências:

- a) *gramatical*, ou capacidade de compreender e expressar os significados dos enunciados;
- b) *sociolingüística*, ou capacidade de usar adequadamente os enunciados;
- c) *discursiva*, ou capacidade de produzir enunciados coerentes e coesos;
- d) *estratégica*, ou capacidade de utilizar estratégias que tornam a comunicação eficaz.

Canale e Swain (1980:16) ilustram, com enunciados, cada um dos critérios correspondentes às dimensões do conceito de competência comunicativa mencionadas acima. Assim, “the was cheese green”; não atende ao critério a, por ser gramaticalmente inaceitável; “the cheese the rat the dog saw chased ate was green” traz dificuldades óbvias de processamento, não atendendo ao critério b; dizer “good bye” em inglês ao cumprimentar alguém é gramaticalmente viável do ponto de vista psicolinguístico, mas totalmente inapropriado do ponto de vista contextual; por último, o uso da expressão “May God be with you”, como desfecho de conversa telefônica, é de rara ocorrência, ao contrário de “bye bye” e “good bye”, expressões realmente frequentes em rotinas conversacionais no mesmo contexto, atendendo bem o último item.

1.2. Pesquisa sociolinguística no ensino de Inglês

A distinção hierárquica proposta sugerida por Saville-Troike (1989:28-29), com base em Hymes (1972) acerca de situações, eventos e atos de fala, bem como o desenvolvimento de toda uma teoria relacionada (ver Austin 1962, Searle 1975,1979), forneceu aos pesquisadores um caminho fértil para estudar competência comunicativa.

Dessa maneira, um número considerável de descrições teóricas e pesquisas empíricas voltaram-se para o estudo dos atos de fala, pois entenderam, como Olshtain; Cohen (1982:18) que⁵:

“(…) se o aprendiz de uma nova língua está adquirindo as regras para uso e formas linguísticas apropriadas naquela língua, precisam saber mais sobre essas regras. O estudo dos Atos de Fala pode nos proporcionar uma melhor compreensão e novas percepções dentro da interdependência de formas linguísticas e contexto sociocultural”.

⁵ Trad.por

Segundo Chiaretti (1993), a pesquisa sociolingüística tem-se revelado de utilidade vital para o ensino e aprendizagem de línguas, pois ao fazer uma análise descritiva das convenções, dos padrões e das restrições que compõem o comportamento lingüístico dos falantes de uma comunidade de fala, ela faz vir à tona o que é específico de cada cultura, ou seja, uma comunicação intercultural em termos sociolingüísticos.

Campos (2000) ressalta que essa abordagem intercultural no ensino de línguas implica lembrar o papel que a língua estrangeira deve ocupar no contexto educacional: o de preservar a identidade cultural dos educandos quando expostos a novos padrões culturais, de forma que esses deverão enriquecer, e não subestimar os seus próprios. Dessa forma, ao se buscar uma compreensão intercultural, prioriza-se não só a competência lingüística do falante, como instrumento de sucesso, mas também o seu conhecimento cultural.

Compreendemos “cultura” como um conceito polissêmico, uma palavra multifacetada. Refere-se a comportamentos, conhecimentos, entre outros. Representa bens coletivos relacionados à formação sócio-histórica, científica e artística da humanidade. Difere segundo parâmetros sócio-político-econômicos estabelecidos entre nações, regiões, estados, cidades até culminar com o indivíduo. Finalmente, a cultura tem ligação com a língua, definindo a identidade cultural dos indivíduos (Campos, 2000).

Sendo assim, cultura e língua fazem parte da condição humana, e a aprendizagem da língua implica e compreende a aprendizagem da cultura (Damen, 1987:4 citado em Campos, 2000). Além disso, a cultura da língua alvo é um tópico de muito interesse para os estudantes, conscientizando os alunos que há muitas maneiras de ver a realidade, que há inúmeras formas de fazer e expressar coisas, e que as diferenças não representam necessariamente questões de certo ou errado.

Essa reflexão nos leva ao artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (1994) de Gomes de Matos (1997:1), que enfatiza a necessidade

desta educação: “estar sempre a serviço da diversidade cultural e lingüística, como também das relações harmoniosas entre as diversas comunidades lingüísticas existentes no mundo”.

As idéias principais dessa nova direção de estudos da Pragmática Intercultural são as seguintes: em diferentes sociedades e diferentes comunidades, pessoas falam diferentemente; essas maneiras diferentes de falar ou variações são profundas e sistemáticas e refletem valores culturais diferentes (Wierzbicka, 1991:69 citado Trosborg,1995).

Nesta linha de pesquisa temos o projeto chamado CCSARP “*Cross-Culture Speech Act Research Project*” de Blum Kulka, House, Kasper (1989) que tem por objetivo estabelecer um banco de dados de realização da produção e interpretação dos atos de fala, ou seja, investigar as variações interculturais e intralingüísticas dos atos de fala coletados.

Inicialmente, o CCSARP estuda as semelhanças e as diferenças entre os padrões de realizações desses atos, por falantes nativos e não-nativos, de quatro línguas e 3 variedades: Inglês australiano, Inglês americano, Inglês britânico, Francês canadense, Dinamarquês, Alemão e Hebraico. Os dados desses estudos são colhidos por diversos métodos: “role play”, questionários, técnica de eliciação por meio de Teste de Complementação Discursivas (TCD). Esta tem sido mais usado na coleta de produção de atos de fala nas pesquisas pragmáticas no que se relaciona aos estudos da intercultura ou interlíngua pragmática. (cf. Blum Kulka et al., 1989:273).

Nesta linha de estudos sociolingüísticos sobre a produção de atos de fala no ensino da língua inglesa, Cohen (1998) afirma que nos últimos vinte anos a literatura tem se desenvolvido bastante. Várias pesquisas descrevem estratégias de realização de atos de fala em diversas situações como: desculpas, pedidos, reclamações, rejeições, recusas, discordâncias, agradecimentos e elogios. E dentre os estudiosos destacam-se: (Motti, 1987; Wolfson; Manes, 1980; Olshtain; Blum-Kulka, 1984; Cohen et al. 1986; Olshtain; Cohen, 1990; Billmyer, 1990; Dunham,1992; Hatch,1992; Kasper ; Schmidt, 1996).

Tomamos por exemplos um dos primeiros estudos de Cohen et al. (1986). Eles analisaram a produção de atos de fala partindo de 180 respostas de estudos incluindo 84 nativos de hebraico com nível de proficiência em inglês considerado avançado, estudantes universitários em comparação com 96 nativos americanos no mesmo nível universitário. Esses pesquisadores concluíram que, ao não nativo, falta mais sensibilidade em certas distinções sociolingüísticas do que ao nativo: um dos exemplos dados foi a realização semântica de expressar uma desculpa. (“excuse me” ou “sorry”). Várias vezes o nativo usa “excuse me” e o não nativo usa, nas mesmas situações “sorry”, em contextos nos quais a expressão “excuse me” seria mais adequada.

Em outros estudos, os referidos pesquisadores (1986) atestam a diferença do uso dos intensificadores de desculpas, especialmente com o uso de “very” e “really”. Os não nativos intensificam suas expressões de desculpas mais significativamente que os nativos. Os não nativos não usam com frequência o “really” da maneira que os nativos usam. O não nativo escolhe o uso de “very” no mesmo contexto semântico.

Lorenz (1998) enfocou o emprego da produção de intensificação de advérbios e adjetivos, através de itens amplificadores (completely, very, highly, etc.) e atenuadores (‘downtoners’ como nearly, fairly, hardly, etc.), com alunos alemães (secundaristas e universitários) e com alunos britânicos (também cursando o segundo grau e faculdade). Com este estudo, ele descobriu que os não nativos não somente abusam da intensificação, mas também a utilizam com os adjetivos errados (por exemplo, very intelligent, absolutely stupid), e a empregam nas posições erradas (nos grupos nominais que forma o tema das orações, como em ‘a really visible reason for the emancipated woman is...’). Conclui que os aprendizes parecem fazer um ‘esforço comunicativo excessivo’, construindo um discurso estilisticamente inapropriado.

Conforme conclui Chiaretti (1993), dentre os avanços mais significativos provocados pelos estudos mencionados, há duas certezas. A primeira é a de que não é possível confiar simplesmente na intuição do falante nativo no conhecimento

e na análise das regras sociolingüísticas, porque tais regras estão geralmente muito acima do nível consciente. Para estudar como as pessoas nativas realmente falam (e não como elas pensam que falam), faz-se necessária uma análise sistemática e empírica para a detecção dos padrões que devem ser examinados. A segunda é que os falantes nativos têm pouca dificuldade em reconhecer quando uma regra sociolingüística foi quebrada, muito embora eles sejam capazes de expressar as normas de suas comunidades de fala apenas quando ocorre um desvio no sistema lingüístico. É freqüente, inclusive, que eles se sintam à vontade para dizer o que deveria ter sido usado no lugar da forma não aceita.

Olshtain ; Blum-Kulka (1984) e Boas (2001), declaram que podem levar anos a aquisição de atos de fala como o nativo produz, porque as estratégias socioculturais e as formas sociolingüísticas não são sempre adquiridas com facilidade. Porém, questionam se os professores poderiam contribuir para o ensino explícito dos atos de fala em sala de aula de língua estrangeira, preocupação já abordada por pesquisadores brasileiros como Gomes de Matos (1997:54), que afirma:

“Interromper alguém, pedir um esclarecimento, elogiar o pensamento de alguém, sair delicadamente de uma conversa etc., cabe aos colegas professores, com auxílio de outros profissionais da área, contribuir com seu próprio inventário de atos de fala em benefício dos alunos, considerando as necessidades deste e, também, os direitos lingüísticos, pois a pergunta-chave numa metodologia centrada em direitos humanos e na paz comunicativa é esta: QUE ATOS DE FALA MEUS ALUNOS (com tais e tais características) TÊM DIREITO DE APRENDER? como? por quê?”

Essa reflexão pode levar-nos a ressaltar que um dos únicos auxílios que os professores têm na realidade é o livro didático. Muitas críticas já foram feitas ao livro didático, no entanto, ele continua muito influente nas aulas de língua inglesa. Na escola pública, por exemplo, na maioria das vezes, funciona como a “tábua de

salvação” para o professor que, por falta de tempo e de outros materiais para dinamizar as aulas, limita-se ao trabalho com esse instrumento de apoio.

A seguir, apresentamos algumas abordagens teóricas relacionadas ao diálogo didático encontrados em livros de ensino de língua inglesa.

1.4. Diálogos didáticos para ensino comunicativo de inglês

O interesse por este assunto surgiu da observação de que aprendizes brasileiros da língua inglesa interessados em aprender a conversar nesta língua geralmente costumam reclamar do seu aprendizado ao se depararem com uma situação verdadeira na qual necessitam realmente se comunicar na língua estrangeira.

Segundo Dalacorte (1998), neste momento, muitos dos alunos descobrem que não são totalmente compreendidos ou são considerados rudes pelos falantes nativos. A mesma estudiosa conclui, que uma das possíveis causas disto é o fato de, apesar dos livros para ensino de inglês afirmarem ensinar o aluno a se comunicar na língua estrangeira através dos diálogos das lições, tais diálogos não apresentam características da comunicação real e não oferecem ao professor suporte teórico para o ensino dos atos de fala, como se pretende pesquisar neste estudo.

Os diálogos de livros para ensino de inglês parecem também desconsiderar diferenças culturais de relações de poder que podem vir a causar problemas para o aprendiz (Paiva; Chiaretti 1998).

Dalacorte (1998) afirma ainda que os diálogos de livros para ensino de língua se preocupam apenas com aspectos formais de língua, e não com o modelo como a informação deva ser passada. Isto se deve ao fato de que o maior objetivo a ser atingido com a utilização dos diálogos é pedagógico, e não, comunicativo.

Coracini (1999) afirma que a compreensão oral nos livros didáticos se restringe ao diálogo - base de cada lição, sobre o qual se fazem normalmente perguntas a respeito da situação – quem fala? a quem? de quê? por quê? onde? – e da relação texto-imagem. Como os diálogos são totalmente fabricados – constituídos de perguntas e respostas que se alternam à semelhança de um jogo de ping-pong – os exercícios recaem necessariamente sobre frases, tornado-se assim, uma prática estrutural.

Muitas têm sido as críticas a esse tipo de exercícios que guardam o caráter artificial dos exercícios estruturais e não passam de pseudocomunicativos, mantendo a visão mecanicista de aprendizagem (cf. Besse; Porquier, 1983);esses autores acreditam que a substituição de estruturas por atos de fala seja suficiente para promover o desenvolvimento da linguagem oral em língua estrangeira.

Na opinião de Chiaretti (1996) o professor não nativo precisa de informação explícita sobre o que exatamente constituem as regras da fala da comunidade da língua que ele está ensinando para desenvolver a competência comunicativa do aprendiz e a dele própria. Este conhecimento deve ser adaptado para os livros didáticos para que o professor e aluno possam tirar proveito de um modelo de discurso mais próximo da realidade.

É preciso saber se o aprendiz é levado a refletir sobre estas regras de uso, pois amostras bem elaboradas de diálogos perdem consideravelmente seu valor, sem a interpretação dos atos de fala nelas contidas, como se busca demonstrar neste estudo.

1.5. Fenômeno lingüístico de intensificação

Alguns manuais escolares analisados compreendem o uso de uma língua como uma maneira de criar e partilhar informações. Mas língua é mais do que isso: é comunicação, é interação de pessoas, uma troca de saberes, de idéias, de opiniões, de sentimentos. É uma troca de palavras, de enunciados. Na comunicação o falante usa emoções e atitudes para influenciar as atitudes e comportamentos dos ouvintes, tornando-se assim a comunicação “uma caixa de

surpresa” “imprevisível” na qual a imprevisibilidade é que torna a comunicação aquilo que é (Marcondes, 1992).

Nesta concepção de imprevisibilidade dos usos da língua, emoções, atitudes é que vamos estudar o fenômeno lingüístico da intensificação. Para essa investigação a perspectiva teórica ideal enquadra-se na pesquisa sociolingüística, que procura explicar a covariação sistemática entre estrutura lingüística e social. Porém, neste estudo sobre intensificação em material escrito, consideramos os fatores lingüísticos mais significativos.

Na lingüística teórica, há vários autores voltados para o estudo dos processos de intensificação, dentre eles há as dissertações de mestrado de Cruzeiros (1972), Pinilla (1979), A intensificação Como Recurso Lingüístico de Ficção Infantil de Luiz Jardim Processo de Intensificação no Português dos Séculos XIII e XV; Oliveira (1983), Processo de Intensificação no Português Contemporâneo; Lavandera (1984) Variación y Significado e um artigo de Labov (1984) Intensity. Teses de doutorado de Paradis (1997) Degree Modifiers and Adjectives in Spoken British English; Brunner (1995) Processo de intensificação na Fala Urbana Culta do Rio de Janeiro e Yamagish (2000) On Selectional Restrictions on VP Adverbs não publicada.

A intensificação é definida por Labov (1984) como uma expressão emocional e social em uma proposição lingüística: uma escolha opcional da pessoa.

Cruzeiro (1973) afirma que intensificação é um fato da língua que se pode relacionar a vários níveis ou funções discursivas, que serão determinadas pelo contexto. Tais usos podem ter função didática, de clarificação, ênfase ou reiteração, podem expressar desacordo, concordância, confirmação, ou até mesmo uma situação mais engraçada. De qualquer forma, uma função discursiva sempre ocorrerá.

Segundo Paulet [1965? :6] as expressões de intensidade são subjetivas na medida em que o emissor toma posição explicitamente ao intensificar uma apreciação ou um julgamento de valor no domínio da significação.

Ribeiro (1996) endossa essa concepção. Segundo o lingüista é importante observar dois aspectos na transmissão de significados: os verbais - postura do corpo, expressões faciais, movimento dos olhos e os aspectos da produção da fala: a velocidade em que uma pessoa fala, se fala alto ou suavemente, a qualidade e o tom da sua voz. Tudo isso contribui para o significado das expressões de intensidade.

Dentre os dicionários de lingüística, encontramos especialmente em Mattoso Câmara Jr. (1977), a noção de intensidade tratada pelo verbete *ênfase* considerando qualquer processo de linguagem destinado a dar especial relevo a uma enunciação. A ênfase pode ser: léxica, quando resulta da escolha de uma palavra particularmente forte e impressionante; sintática, quando decorre da disposição dos vocábulos na frase; fonética, quando é determinada por um fato fonético (...)

Pottier (1969:89) em seu estudos também afirma que “a ênfase consiste em dar mais positividade (++) a um elemento do enunciado”.

Seguindo a mesma concepção, Brunner (1995:16) afirma:

“Tudo que se tem escrito sobre a intensificação, parece claro que ela é uma necessidade perpétua experimentada pela linguagem, pois, sendo esta um fato eminentemente social, necessitamos ser compreendidos, e a intensificação ou a ênfase é uma reação contra o enfraquecimento do sentido das palavras e um reforço do enunciado”.

1.5.1. Recursos lingüísticos de intensificação

Vários estudos, em maior ou menor extensão e profundidade, abordam o tema da intensificação com objetivo único de análise. Dentre aqueles a que temos acesso, três em particular foram utilizados como ponto de partida numa avaliação das análises dos recursos e objetivo de cada um dos trabalhos. A partir daí, foi possível também delinear, selecionar e organizar, dentro das possibilidades, aquela que seria mais útil e produtiva em nosso trabalho.

Assim, selecionamos os seguintes recursos lingüísticos de intensificação: O reforço exclamativo, reforço nominal (repetição, numerais intensivos e adjetivos intensivos), reforço de negação, reforço comparativo e reforço adverbial, tendo em vista que todo material utilizado em nosso corpus provém de material escrito.

A . Reforço exclamativo

Uma conversa corrente, é toda cheia de exclamações, interrogações emotivas, frases e palavras bem sublinhadas e destacadas, outras mal ou incompletamente articuladas. A voz sobe, desce, pára inesperadamente ou fica-se em reticências. Uma vez que os interlocutores estão à vontade, o tom quase neutro de uma leitura informativa ou de um diálogo convencional transforma-se em entoação predominantemente exclamativa (Oliveira, 1962).

Seguindo a mesma concepção, Cruzeiro (1973) afirma que pela entoação as palavras adquirem significado pontual. Consoante os tipos de entoação, as situações se definem, os elementos da frase se adaptam, as palavras encontram os seus valores particulares. Ainda para a mesma lingüista (1973), a exclamação, ao lado das outras formas de entoação, é predominantemente afetiva e pode, por si só, servir à intensificação de uma palavra. Entretanto, conforme ressalva Brunner (1995), a exclamação, por vezes, acompanha-se de uma intenção irônica, podendo assim a frase exprimir o contrário do que literalmente significa.

Oliveira (1962) ressalta que a exclamação é um processo fácil de intensificar, pois a afetividade que a movimenta dá a ela o poder de superlativar, sem que seja necessário qualquer outro reforço. É geralmente espontânea na fala e a esta pertence; se a encontramos na língua escrita (como é o caso de nosso estudo), só avaliamos bem o seu valor forte quando a imaginamos realizada foneticamente.

B . Reforço nominal

b.1. Repetição

A repetição é um processo espontâneo de intensificação e por isso muito corrente. Segundo Cruzeiro (1973: 83), a repetição pode assumir várias formas e usos. Ela pode corresponder, por exemplo, a uma exigência de clareza, quando se está ditando ou explicando. Já como resultado dos movimentos afetivos que influenciam a língua, pode exprimir uma hesitação (...).

Pottier (1969:307) citado por (Brunner,1985) comenta que o processo da repetição “expressa freqüentemente a intensidade e a insistência”, diferente, todavia, da repetição dos traços da concordância marcada pela obrigatoriedade das regras do código lingüístico. Segundo ele a repetição de cunho intensificador é uma opção, embora seguindo a estrutura da língua.

Na opinião de Oliveira (1962) nem sempre é fácil de ver até que ponto, na intenção do que fala ou do que escreve, está uma noção de intensidade ou de continuidade da ação. Essa autora afirma que na repetição de uma frase não há, geralmente, superlativação de um dos seus elementos, verbos, adjetivos ou advérbios, em especial. Todo o conjunto recebe uma acentuação emotiva e, mais do que um processo de intensificação, a repetição da frase é uma maneira de exprimir um estado fortemente afetivo.

Em resumo, segundo Cruzeiro (1973), a repetição aparece, pois, como uma insistência que se traduz, ora numa intensidade de alto grau, ora, sobretudo, num reforço de afirmação em si mesma, dependendo pouco dos movimentos afetivos do sujeito que se exprime, mais freqüentemente sendo ela a realização das intenções de expressividade de quem escreve, respondendo, umas vezes, às exigências de ritmo de um verso, outras à necessidade de conferir à expressão uma grandeza que a aproxima do tom retórico, determinada, portanto, mais pelo material lingüístico a elaborar com uma finalidade estética.

b.2. Numerais intensivos

Este meio de intensificação é normalmente peculiar da fala. Por outro lado, como “exagero” que é, facilmente se ligará à expressão de sentimentos ou ações que se pretendem exaltar (Oliveira, 1962).

Segundo Cruzeiro (1973), numerais intensivos não constituem processo regular de superlativação, são antes intensificadores mais ou menos esporádicos e que tomam formas várias ao sabor da liberdade de criação individual.

Dentre os estudos que abrangem esse aspecto, encontram-se as pesquisas de Brunner (1995), segundo as quais o que há de comum a todos os casos relativos a numerais intensivos é a utilização de elementos indicativos de quantidade como intensificadora. Dá-se, assim, como que uma concretização do abstrato a qual contribui para a força expressiva da superlativação.

Essa mesma estudiosa exemplificou os numerais que são intensivos regulares dentro de determinadas construções: primeiro e último. Primeiro, em certas expressões, adquiriu portanto facilmente o sentido de melhor, depois de muito bom e finalmente a função intensificadora idêntica à de muito. O último significa o pior equivalendo a muito mau. Se digo a alguém que é o último dos miseráveis, a minha intenção não é compará-lo com todos os miseráveis existentes mas sim afirmar afetivamente que é muito miserável.

b.3. Adjetivos intensivos

São intensivos os adjetivos que, não tendo originalmente valor intensivo o assumem, quando ligados a determinados substantivos (Cruzeiros, 1973).

A mesma lingüista afirma que há adjetivos que modificam o seu conteúdo nocional e passam a funcionar como adjetivos intensivos junto de substantivo abstrato ou de substantivo caracterizador; este papel é exercido independentemente de condicionamentos semânticos ou estilísticos, pois o adjetivo passou a equivaler nocionalmente a “muito + grande” e a ser apenas, portanto, indicativo de intensidade.

Segundo Oliveira (1962), alguns adjetivos são usados como puros intensivos com completa (ou quase completa) neutralização do seu sentido primitivo. Em alguns casos, as noções básicas acompanham-se de matizes de intensidade, o que pode facilitar a sua adaptação a funções predominantemente intensificadoras.

C. Reforço de negação

O reforço constitui-se num processo intensificador e, especificamente, o reforço de negação, embora pareça redundante, é uso generalizado na língua oral.

Givón (1993) afirma que a estrutura sintática de negação é aquela que se baseia na parte da frase verbal, o meio mais comum para expressar um ato de fala negativo na língua inglesa (cf. *The woman didn't give the book to the boy*). Mas há também nela outro tipo menos comum de negação sintática, com o marcador de negação que se liga a um constituinte não - verbal, tal como o sujeito, por exemplo, (cf. *No woman gave the book to the boy*).

Há, segundo Givón (1993), um contínuo de traços de negação entre a negação de base verbal e a de base nominal em inglês, possibilitando uma escala gradual da negação enfática. E é essa negação de constituinte enfático que está provavelmente na base de dupla negação comumente encontrada no registro falado. (cf. *I didn't see nothin' / I don't love nobody*).

D. Reforço comparativo

A comparação é, portanto, um processo de mostrar e pôr em destaque, que há em dois seres ou objetos qualidades comuns; para que a comparação se torne intensiva é necessário que o segundo objeto ou ser seja considerado possuidor da qualidade, em alto grau (Johnstone, 1994:10 citado em Cruzeiro, 1973).

Em Mattoso Câmara Jr. (1977), vimos que ele distingue entre comparação assimilativa e comparação intensiva. Enquanto que na primeira se compararam

aspectos ou essências semelhantes de seres ou objetos, na segunda avalia-se um grau. Essa comparação aparece-nos mais freqüentemente sob as formas de comparativo de igualdade e de superioridade.

Ainda segundo Oliveira (1962), percebe-se que a comparação exige da parte de quem a emprega um esforço mental. É verdade que, por vezes, ela vem espontaneamente, intuitivamente. Liga-se então no nosso espírito, a uma qualidade superlativante, a imagem de um objeto que a possui em alto grau.

Ainda segundo a mesma pesquisadora (1995), o superlativo é um “comparativo mais extenso”. Sempre que se apaga o sentido da comparação, o papel de superlativo toma o primeiro plano e ele é então um verdadeiro intensificador. Quando é que este sentido enfraquece, indicam-no o contexto e as formas empregadas. Por vezes é difícil saber, na língua escrita, se o autor tinha em mente a intenção de comparar ou a de intensificar, ou as duas.

Conforme conclui Oliveira (1962), a comparação é um processo riquíssimo de imagens, de sentido, de expressividade e de força. Do ponto de vista psicológico é uma das operações fundamentais da inteligência humana e como tal é também básica na língua. A inteligência, a intuição da pessoa, a sua experiência das coisas e dos seres são os construtores das comparações, ora riquíssimas, ora pobres, mais ou menos justas e expressivas, com as quais a todo o momento deparamos.

Vejam um quadro de resumo dos reforços intensificadores até aqui abordados:

A. REFORÇO EXCLAMATIVO		There are many old pairs of tennis shoes. Gosh! What a mess!
B. REFORÇO NOMINAL	b.1) repetição	I am very, very hungry
	b.2) numerais intensivos	Don't you think that camping and hundreds of alligators don't watch?
	b.3) adjetivos intensivos	Our plan is perfect

C. REFORÇO DE NEGAÇÃO		No problem!
D. REFORÇO COMPARATIVO		Look at me! I am so fat. I look like an elephant.

Quadro 1- Recursos lingüísticos de Intensificação

E. Reforço adverbial

Intensificadores são definidos no “CCSARP Coding Manual” como modificadores adverbiais usados por falantes para intensificar certos elementos da proposição de uma enunciação (1984:285).

Nos estudos de Labov (1984) ele afirma que há alguns elementos do sistema gramatical que são especificamente dedicados a expressões emocionais, e o mais comum deles são os advérbios que sinalizam a intensificação.

Para Cruzeiro (1973) advérbio é o elemento modificador de um nome, advérbio ou de um verbo, e fundamentalmente preenche a função de intensificador junto de adjetivos, advérbios ou verbos, exprimindo o alto grau de uma qualidade, ou a larga dimensão de uma ação.

Dentre os estudos que abrangem os aspectos da intensificação dos advérbios, encontram-se as pesquisas de Bäcklund (1973) e Quirk et al. (1985). Os estudo realizados por Bäcklund (1973) mostram que ele dividiu os advérbios ingleses em oito subclasses em termo de noções de intensificações, como mostraremos no quadro a seguir:

1. ADVÉRBIOS COM AUSÊNCIA TOTAL OU PARCIAL DE INTENSIFICAÇÃO	nearly, almost, practically, virtually	I almost resigned, but in fact I didn't resign
2. MÍNIMO DE PRESENÇA DE INTENSIFICAÇÃO	barely, hardly, scarcely; just	I just can't understand it
3. BAIXO ÍNDICE DE INTENSIFICAÇÃO	a little, a bit, a shade, mildly, slightly, somewhat	A: Do you like him? B: A bit
4. BAIXA INTENSIFICAÇÃO DE UMA IDÉIA POSITIVA	little	She little thought that it would come to this
5. INTENSIFICAÇÃO MODERADA	quite, rather, pretty, fairly	The result are really excellent
6. INTENSIFICAÇÃO CRESCENTE	increasingly	People are increasing realizing that our basic problem are not economic ones
7. INTENSIFICAÇÃO ALTA	very, awfully, terribly, frightfully, terrifically, dreadfully, horribly; most; highly, extremely, exceedingly, remarkably, abundantly, excessively, extraordinarily, intensely, supremely, enormously, immensely, outstandingly, vastly, immeasurably, tremendously, well, infinitely, singularly, furiously, greatly, heavily, largely; considerably, a good deal, a great deal, far, a lot	Denise is a very dedicated worker
8. MAIOR GRAU DE INTENSIFICAÇÃO	fully, entirely, wholly, completely, altogether, totally, utterly, all, absolutely, perfectly, dead (deadly); thoroughly, genuinely, downright, positively, purely, really, truly	He completely drank up his beer

Quadro 2- Advérbios de Intensificação – Bäckland (1973)

Quirk et al. (1985:567) classificam os advérbios de intensidade em quatro classes: adjuntivos, subjuntivos, disjuntivos e conjuntivos; entre essas quatro

classes, os intensificadores então na subclasse dos subjuntivos. Essa classe tem duas subclasses: uma orientação mais ampla (wide orientation)⁶ e uma orientação mais restrita (narrow orientation) o qual está subclassificada em: *item*, *enfaticadores*, *intensificadores* e *focalizadores*. Vejamos o quadro 3:

1. ITEM	1.1. orientação subjetiva		carefully, resentfully, sadly; deliberately, intentionally, purposely	You have deliberately ignored my instructions
	1.2. predicação		yet, already, still, any more, any longer	I have already heard his story
2. ENFATIZADORES			[A] actually, certainly, clearly, definitely, indeed, obviously, plainly, really, surely, for certain, for sure, of course	He actually sat next to her
			[B] frankly, honestly, literally, simply, fairly, just	I honestly don't know what he wants
3. INTENSIFICADORES	3.1. amplificadores	a) maximizadores	absolutely, altogether, completely, entirely, fully, quite, thoroughly, utterly; most, in all respects	She is quite a dedicated worker
		b) incentivadores	badly, deeply, greatly, heartily, much, so, violently, well; a great deal, a good deal; more, a lot, by far, exclamatory how, more	I so wanted to see her ('I wanted to see her so much)
		a) aproximadores	almost, nearly, as good as, all but	I almost resigned

⁶ Advérbios que pertencem a classe da orientação ampla são visto como economically, linguistically, morally e technically, e como polidez pode ver: kindly, cordially, graciously, kindly e please.

	3.2.atenuadores	b) conciliadores	kind of, quite, rather, more or less	I quite enjoyed the party, but I've been to better ones
		c) diminuidores	partly, slightly, somewhat, a little	We know then slightly
		d) minimizadores	barely, hardly, little, scarcely; at all, a little	Work can sometimes be a little monotonous
4. FOCALIZADORES	4.1. restritivos		alone, exactly, just, merely, only, purely, simply; chiefly, largely, mainly, mostly, particularly, primarily	She simply refused to see our point
	4.2. aditivos		again, also, either, equally, even, further, likewise, neither, nor, similarly, too; as well	We visited Wales, too.

Quadro 3- Advérbios de Intensificação – orientação restrita - Quirk et al. (1985)

Nesses estudos podemos notar que há três importantes diferenças entre as subclasses dos advérbios de Bäcklund (1973) e Quirk et al. (1985).

Quanto a primeira diferença, os advérbios atenuadores como: *hardly*, *scarcely*, *almost* e *nearly* são incluídos na classe dos intensificadores em Quirk et al. (1985), enquanto *almost* e *nearly* são membros da classe de advérbios que expressam ausência parcial ou total de intensificação e *hardly* e *scarcely* são membros da classe de advérbios que expressam um nível mínimo de intensificação nos estudos de Bäcklund (1973). Segunda diferença, os enfatizadores como: *certainly*, *clearly* e *definitely* não estão incluídos na classe de intensificação de advérbios de Bäcklund (1973). A terceira e mais interessante diferença entre as classificações dos estudiosos citados, pode ser vista em como os advérbios individuais são subclassificados e caracterizados. Nota-se uma grande sobreposição entre ambos os estudos, mas há advérbios tratados diferentemente entre eles. Uma subclasse de Bäcklund é uma classe de advérbios que expressam a ausência total ou parcial de noção de intensificação, cujo membros são *nearly*, *almost*, *practically* e *virtually*.

Segundo Yamagish (2000), nenhum dos advérbios de intensidade podem expressar uma ausência de grau por completo, eles todos expressam uma ausência parcial de noção de intensificação. *Nearly e almost* são colocados dentro da classe dos aproximadores, uma subclasse dos atenuadores em Quirk et al. (1985). Observamos que *so* e *much* são palavras que denotam intensificação; elas são incluídas na classe dos incentivadores, uma subclasse dos amplificadores em Quirk et al. (1985), enquanto nos estudos de Bäcklund, ele não os citam. Também podemos notar que o advérbio *quite* tem um complicado uso. Ele é colocado na classe dos advérbios de intensidade moderada nos estudos de Bäcklund, como também, está subclassificado nos maximizadores (3.1. amplificadores) e conciliadores (3.2. atenuadores) em Quirk et al. (1985).

Na conclusão de seus estudos, os pesquisadores (1973,1985) afirmam que um dos maiores problemas levantados pelos advérbios é o do tipo particular de significação que eles desencadeiam no enunciado. É muito árduo captar o sentido exato (ou os sentidos) que o falante quis passar ou interpretar ao valer-se de um advérbio.

Entretanto, como ressalta Duranti (1986:241) citado por Magalhães (1996), a interpretação está embasada na habilidade (e poder) que outros podem ter em invocar certas convenções, em estabelecer relações entre diferentes atos e diferentes pessoas ou diferentes contextos sociais.

Ao usarmos a linguagem, estamos agindo em contexto social, e nossos atos são significativos e eficazes na medida que correspondem às determinações desta “forma de vida”, destas práticas e instituições sociais. Em seu uso da linguagem, os falantes seguem regras, não apenas lingüísticas stricto sensu (gramáticas, fonéticas, semânticas), mas, sobretudo pragmáticas.

