

“Ordeno-te que bocejes”: um olhar sobre a competência comunicativa do Príncipezinho e do Rei

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.217>

Lara Pinheiro

Universidade de Aveiro, DLC

larapsilva@ua.pt

<https://orcid.org/0009-0002-3758-7346>

Raquel Fernandes

Universidade de Aveiro, CLLC, IPV, ESEV

raquelfernandes@esev.ipv.pt

<https://orcid.org/0009-0000-7740-2890>

Resumo

Este artigo analisa o capítulo X de *O Príncipezinho* (2008) como ferramenta de desenvolvimento da pragmática linguística, com foco na cortesia, nas formas de tratamento e nos atos de fala em interações assimétricas. Destacamos o gênero literário como um recurso valioso para explorar como a linguagem integra relações de poder, respeito e cooperação, promovendo a reflexão crítica sobre o uso da língua em situações reais de comunicação. Os exemplos selecionados permitem trabalhar, em sala de aula, a identificação e compreensão de recursos pragmáticos, conectando teoria e prática para o desenvolvimento de habilidades comunicativas fundamentais. A existência de traduções da obra para diferentes variedades do português enriquece, ainda, a discussão intercultural e evidencia a relevância da pragmática na mediação de expectativas comunicativas. Assim, o capítulo X revela-se um valioso espaço para o ensino da pragmática, articulando teoria e prática e promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a comunicação eficaz.

Palavras-chave: ato de fala; ato de fala indireto; competência comunicativa; formas de tratamento; pragmática linguística; teoria da cortesia

1. Introdução

A divisão por domínios nas *Aprendizagens Essenciais* – AE (2018) da disciplina de Português Língua Materna (PLM) – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática – reflete uma organização pensada para garantir a progressão das competências fundamentais dos alunos ao longo da escolaridade. No entanto, observa-se que, apesar da importância de uma abordagem integrada da língua, são ainda pouco frequentes as articulações explícitas entre conteúdos de natureza pragmática e os conteúdos associados à Educação Literária (DGE, 2018a). Contudo, considera-se que a relação entre os conteúdos de natureza pragmática – como a compreensão dos atos de fala, as estratégias de cortesia, a construção de sentidos em função do contexto e da intenção comunicativa – e os textos literários pode favorecer uma leitura mais rica e crítica, tal como sublinha Ogando Gonzalez (2019), ao defender que o discurso literário possui um forte potencial pedagógico no ensino da língua, podendo ser um instrumento eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto por se aproximar de situações reais de interação, quanto por proporcionar perspectivas interculturais inovadoras.

Esta abordagem revela-se particularmente alinhada com os objetivos definidos nas AE de PLM do 10.º ano de escolaridade, segundo as quais o aluno deve ser capaz de “relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala” (DGE, 2018b, p. 10). Este descritor inscreve-se claramente no domínio da pragmática, ao implicar o reconhecimento da língua como prática social e cultural, dependente de fatores contextuais, intencionais e relacionais. A análise de textos literários, quando orientada por esta perspectiva, possibilita trabalhar esses aspectos de forma contextualizada, permitindo, segundo Ogando Gonzalez (2019), compreender melhor os atos comunicativos, desenvolver o pensamento crítico, reconhecer sistemas simbólicos complexos e identificar informações culturais implícitas. Além disso, permite perceber como determinadas expressões culturais ganham significados que ultrapassam a dimensão linguística, promovendo a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro – competências fundamentais no domínio da pragmática e da educação intercultural. Possibilita, igualmente, desenvolver, tal como sugere o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* – PASEO (Martins et al., 2017), a capacidade de adaptar a expressão oral e escrita aos diferentes contextos comunicativos, reconhecendo a importância do contexto, do interlocutor e das normas sociais implícitas na comunicação.

Em suma, e tendo em consideração os objetivos definidos para o ensino e a aprendizagem do PLM explanados nas AE, em articulação com o PASEO, a utilização de sequências textuais de natureza dialogal, frequentemente presentes em textos literários, revela-se uma abordagem metodológica particularmente eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Permite trabalhar, de forma integrada, as estratégias previstas nas AE, nomeadamente a exercitação de processos discursivos que podem evidenciar a relação entre interlocutores, registos de língua e atos de fala. Os textos literários, pela sua riqueza expressiva e

diversidade de contextos enunciativos, requerem “uma atitude interpretativa que tenha em conta os muitos códigos que a integram, envolvendo aspetos histórico-culturais, retóricos e simbólicos” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 22). Apresentam-se como um meio privilegiado para explorar os limites da comunicação linguística, funcionando como um espaço onde a língua é desafiada a criar significado através do uso intensivo e elaborado dos seus recursos fônicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Por isso, compreender verdadeiramente uma língua implica incorporar também os usos específicos que lhe são exigidos no âmbito do registro literário, reconhecendo a sua importância no domínio do conhecimento linguístico (Bernardes & Mateus, 2013).

Sendo o objetivo do presente artigo propor uma forma de recorrer ao gênero literário para desenvolver, em aulas de PLM, a competência comunicativa de alunos do ensino secundário, selecionamos como suporte de exemplificação o décimo capítulo de *O Príncipezinho* (2008), tradução para português europeu (PE) da obra de Antoine de Saint-Exupéry. Procuramos, assim, levantar possibilidades pedagógicas que surgem da aplicação de três teorias sociopragmáticas ao seu conteúdo, nomeadamente Searle (1969, 1985), Brown e Levinson (1987) e Brown e Gilman (1960), considerando que a prática pedagógica deve basear-se em fundamentos teóricos sólidos e em conceitos basilares que orientem a sua eficácia.

2. Enquadramento teórico

A competência comunicativa ultrapassa o domínio das estruturas gramaticais da língua e envolve, de forma fundamental, a capacidade de adequar o discurso aos diferentes contextos de uso. Tal como sugere Figueiredo (2010), esta competência integra a competência linguística, relativa ao domínio do código verbal e não verbal; a competência pragmática, referente ao conhecimento e aplicação das regras socioculturais; e a competência discursiva, respeitante ao uso dos recursos que garantem a coerência textual. Estas dimensões articulam-se de forma indissociável na realização de atos comunicativos eficazes. Assim, a comunicação depende não apenas de aspetos linguísticos, mas também de comportamentos comunicativos e de variações socioculturais associadas ao uso das palavras. Além disso, a interação é construída e negociada através de estratégias verbais e não verbais, manifestando-se em atividades argumentativas e conversacionais.

Nesse sentido, três dimensões sociopragmáticas interligadas – os atos de fala, as estratégias de cortesia e as formas de tratamento – assumem papel central na construção de interações eficazes e socialmente apropriadas, uma vez que orientam o modo como os interlocutores expressam intenções, gerem relações interpessoais e asseguram a adequação comunicativa em diferentes contextos.

A este propósito, os atos de fala, tal como definidos por Searle (1969, 1985), representam a base para a compreensão da linguagem como ação: ao falar, realizamos pedidos, ordens, desculpas, promessas, etc. Cada um desses atos incide diretamente sobre as relações interpessoais, podendo aproximar ou afastar os interlocutores, conforme o grau de imposição que carregam. Por isso, a realização

desses atos está quase sempre acompanhada por estratégias de cortesia (Brown & Levinson, 1987), que têm como objetivo mitigar ameaças à imagem dos participantes – seja protegendo sua autonomia (face negativa), seja reforçando laços de aceitação e pertença (face positiva). As formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960), por sua vez, constituem um mecanismo linguístico visível de gestão dessas relações de poder e solidariedade. A escolha entre um tratamento mais direto ou deferente reflete e, ao mesmo tempo, constrói a hierarquia e a proximidade entre os falantes. Em contextos de ensino, compreender o funcionamento e a interdependência dessas três dimensões é essencial para desenvolver a competência pragmática dos alunos, sobretudo em contextos interculturais como os das aulas de PLM, cada vez mais plurais em Portugal.

Assim, as subseções seguintes detalham cada um desses três domínios teóricos, estabelecendo as bases para a análise dos excertos de *O Príncipezinho*, que será apresentada adiante.

2.1. Atos de fala (Searle, 1969, 1985)

Os estudos sobre os atos de fala surgiram a partir da Filosofia da linguagem. E se, por um lado, Wittgenstein foi pioneiro ao observar a linguagem humana como forma de ação, por outro, J. L. Austin é considerado o grande responsável pelo início dos estudos sobre atos de fala, servindo a sua obra póstuma *How to do things with words* (1962) como um ponto de referência para a sua teoria. Considerando a impossibilidade de dissociar a linguagem da ação, os seus estudos apontam a concretização de três atos durante a fala: os atos locucionários, ou seja, o enunciado em si; os atos ilocucionários, i.e., referentes à ação realizada pelo locutor ao formular o enunciado; e os perlocucionários, que correspondem ao efeito gerado no interlocutor pela produção do enunciado (Reyes, 2007).

A partir dos estudos de J. L. Austin sobre atos de fala, John Searle desenvolve a sua própria teoria. Ele afirma que para cada ato de fala possível há elementos linguísticos, cuja enunciação, num contexto particular, constitui a execução deste ato de fala (Searle, 1969). Além disso, o seu trabalho se baseia na ideia de que ao falar, uma pessoa realiza atos de acordo com regras. Apesar de se aproximar das ideias de Austin, Searle retoma a discussão sobre atos ilocutórios de uma forma mais aprofundada, divergindo do original (Lopes, 2018). Em sua teoria, propõe que um ato ilocutório é composto pelo conteúdo proposicional do enunciado e pela força ilocutória, demonstrada a partir da entonação, do modo verbal, da ordem de palavras, da pontuação e dos verbos performativos (Searle, 1969). É assumido, portanto, que a força ilocutória de um ato se associa regular e constantemente a uns dados marcadores linguísticos num enunciado (Escandell Vidal, 2020).

Em seu livro *Expression and meaning*, originalmente publicado em 1979, John Searle define que a comunicação humana cumpre determinados critérios, como:

1. **Objetivo ilocutório:** o propósito do falante ao realizar o ato;
2. **Direção de ajustamento:** a relação das palavras com o mundo; ao afirmar algo, por exemplo, as palavras se ajustam à realidade do mundo, mas ao

enunciar uma ordem, por outro lado, a intenção é levar o mundo a se ajustar às palavras;

3. **Condição de sinceridade:** trata-se da expressão do estado psicológico do locutor na performance do ato ilocucionário;
4. **Conteúdo proposicional:** se relaciona com as escolhas linguísticas na construção do ato e permite a distinção dos tipos (Lopes, 2018).¹

Baseando-se nesses critérios, o autor estabelece o conjunto das cinco categorias gerais de atos ilocutórios, utilizando as seguintes nomenclaturas (Searle, 1985):

- **Atos assertivos** – o seu propósito é o de comprometer o locutor com a verdade da proposição, sendo um tipo de ato que pode ser classificado a partir das noções de verdadeiro ou falso. A direção de ajuste é das palavras ao mundo e o estado psicológico é o de crença. Nesta classe se inserem os atos de *afirmar, negar, concluir, responder, deduzir, confirmar*, etc.
- **Atos diretivos** – o propósito desse tipo de ato é tentar levar alguém a realizar algo, de forma que varia em graus. Um convite ou sugestão apresentam um grau modesto de impositividade, que aumenta com a insistência da realização. Os graus mais impositivos muitas vezes se restringem pelas posições sociais, ou seja, a realização do ato depende da posição que o locutor ocupa na sociedade. A direção canônica de ajuste é a do mundo às palavras, a condição de sinceridade é o desejo de que a ação seja realizada. Searle insere as *ordens, pedidos, conselhos, sugestões, avisos, desafios, perguntas* e outros nesse grupo. No caso das ordens e comandos, por exemplo, entre algumas das regras que precisam ser cumpridas para garantir a felicidade dos atos estão o falante não só querer que o ouvinte realize uma ação, mas também acreditar que ele é capaz de o fazer, enquanto o ouvinte precisa, realmente, ser capaz. Estabelece-se que não pode estar claro para nenhum dos participantes que o ouvinte realizará a ação independentemente da ordem, porque a enunciação do ato deve ser uma tentativa do falante de levar o ouvinte a realizar uma ação graças à autoridade que possui sobre ele (Searle, 1969).
- **Atos expressivos** – essa classe apresenta como propósito justamente expressar o estado psicológico especificado na condição de sinceridade, sobre um estado de coisas especificado no conteúdo proposicional e não há uma direção de ajustamento. Seus atos incluem *saudar, agradecer, se desculpar, parabenizar, lamentar*, etc.
- **Atos comissivos ou compromissivos** – o seu objetivo está em comprometer o locutor (também variando em graus) a uma ação futura. O seu ajuste tem direção do mundo às palavras e o estado psicológico do locutor é o da intenção. Searle afirma que, nestes atos, o conteúdo proposicional é sempre relacionado ao falante realizar uma ação futura, ou seja, sempre envolve a

¹ Cf. Searle (1985, pp. 2-8) para uma descrição mais completa dos doze critérios de diferenciação dos atos.

intenção, sincera ou não, de cumprir um compromisso. Entre os constituintes desse ato estão as *promessas, juramentos, ameaças*, etc.

- **Atos declarativos** – inicialmente apresentados como paradigmas dos performativos, são categorizados por Searle como uma classe distinta por sua capacidade de trazer à existência estados de coisas apenas através do ato de fala. Nesse caso, a performance de um ato declarativo estabelece seu ajuste simplesmente por ser bem-sucedida – por exemplo, se o locutor for alguém com poder para realizar aquilo que declara. Sendo assim, alguns atos declarativos são *batizar, casar, nomear a um cargo*, etc.

Apesar de estabelecer as cinco categorias gerais apresentadas acima como atos de fala diretos, Searle amplia sua análise considerando a polivalência que os atos podem apresentar. Para exemplificar aquilo que quer dizer, ele sugere que a afirmação: “Sir, you are standing on my foot”, na maioria dos contextos, não se enquadra somente na categoria de atos assertivos, mas apresenta uma intenção de pedido ou até mesmo ordem para que o interlocutor retire o pé de cima do seu, constituindo um ato diretivo indireto (Searle, 1985). Por essa razão, dedica um capítulo de sua obra à análise do fenômeno dos chamados atos de fala indiretos.

2.1.1. Atos de fala indiretos

Os atos indiretos se distinguem dos atos diretos através das vertentes linguística, relacionada ao conteúdo proposicional do enunciado, e pragmática, na interpretação do ato de fala (Félix-Brasdefer, 2019). Ou seja, ao realizar o ato diretivo “passe-me o sal”, a frase imperativa transmite literalmente o ato ilocutório, que também será interpretado de forma literal pelo ouvinte (passando, assim, o sal para o locutor). No caso dos atos indiretos, a sua construção diverge da prototípica e sua intenção vai além da enunciada. Em outras palavras, ao dizer algo de uma determinada maneira, como “pode me passar o sal?”, o enunciado transmite uma ideia que transcende a sua própria construção, que o interlocutor passe o sal para o falante. Ao formular essa pergunta, é improvável que locutor intencione que o ouvinte lhe responda se tem ou não capacidade de lhe passar o sal. Simultaneamente, o interlocutor costuma responder a este ato com a entrega do sal para o falante. Searle busca, portanto, compreender como um falante consegue dizer algo querendo significar este algo, mas também querendo significar algo mais. Da mesma forma, como é possível que o interlocutor seja capaz de captar esse conteúdo extra com sucesso (Searle, 1985).

Apesar da variação dos atos indiretos, é possível analisar a utilização típica de algumas fórmulas para sua construção. Na língua portuguesa, por exemplo, Lopes (2018, pp. 168-189) apresenta diversas formas de realização de atos indiretos encontradas nas diferentes classes de atos² (excetuando os atos declarativos,

² Cf. Lopes (2018) para uma descrição profundamente detalhada das formas mais e menos prototípicas das construções dos atos de fala que, por delimitação temática e espacial, não poderão ser exploradas aqui.

porém, pela impossibilidade de indireção).³ Por esta razão, também, os conteúdos apresentados em seu estudo podem ser muito bem aproveitados para o ensino da pragmática em sala de aula.

Por fim, Searle acredita que para ser possível interpretar corretamente um ato ilocutório indireto, o ouvinte precisa articular o Princípio da cooperação de Grice (1975), o conhecimento partilhado pelos envolvidos e a assunção de que comportamentos humanos se realizam com racionalidade (Lopes, 2018). Searle destaca, também, que nos casos petitórios, a principal motivação para a indireção é a cortesia, ou polidez, e que por isso, algumas formas tornam-se naturalmente as mais convencionais durante a realização cortês de um pedido indireto (Searle, 1985).

2.2. Teoria da cortesia (Brown & Levinson, 1987)

A Teoria da Cortesia, elaborada por Brown e Levinson e originalmente publicada em 1978, foi reavaliada e atualizada pelos autores no livro *Politeness: Some universals in language usage*, de 1987, que se tornou uma referência para os estudos da área. Reapresentando o conceito de face, derivado da teoria de Goffman (1967), estabeleceram-se tratar da forma como uma pessoa intenciona se apresentar à sociedade em que se insere, ou seja, o cuidado em passar uma imagem pública de respeito, honra, responsabilidade, entre outros.

Assume-se, portanto, que todos os adultos⁴ de uma sociedade possuem uma face e a querem preservar, um desejo que consiste em dois aspectos: face positiva e face negativa, noção considerada universal pelos autores (Brown & Levinson, 1999[1987]). A face positiva tem relação com se sentir aceito e apreciado pelos outros, é a forma como uma pessoa deseja ser vista. A negativa, por sua vez, se relaciona com o anseio pela liberdade de ação e de preservação pessoal, ou seja, o direito de não se sofrer imposições. No entanto, a teoria de Brown e Levinson (1987) considera que todos os atos produzidos durante uma interação constituem um ato ameaçador de face, ou AAF. Sendo assim, a manutenção da face exige um investimento emocional, uma vez que a imagem de uma pessoa pode ser perdida, mantida ou melhorada durante uma interação. Convém, portanto, que haja um comportamento cooperativo a fim de que se proteja as imagens uns dos outros (1999[1987]), preocupação que se reflete constantemente nas conhecidas estratégias de cortesia utilizadas pelos interlocutores para mitigar as ameaças de seus atos.

Entre as estratégias de cortesia positiva está o estabelecimento de alianças, que pode ser feito de várias formas, como utilização de hipocorísticos, elogios, confidências, etc. (Brown & Levinson, 1999[1987]). As estratégias negativas, por outro lado, são possíveis de caracterizar como respeitosas, porque visam prevenir danos à face de outros, proteger a própria ou reparar tensões. Segundo Brown e

³ Se a indireção é uma forma de dizer algo diferente daquilo que se expressa, torna-se ilógico adotar esta estratégia na realização de atos declarativos, que exigem literalidade por terem a função de promover uma situação à existência (“eu declaro-vos marido e mulher” não se pode transformar em “importam-se de se tornar marido e mulher?”, por exemplo).

⁴ “Juvenile, mad, incapacitated persons partially excepted” (Brown & Levinson, 1999[1987], p. 285).

Levinson (1999[1987]), os níveis de ameaça de um AAF variam de acordo com a distância social, o poder relativo entre os participantes e o grau de imposição do ato. São, no entanto, profundamente condicionados pelo contexto comunicativo, cujo grau de formalidade estabelece não só o que é dito como a forma como isso acontece (Duarte, 2000). Isto quer dizer que as estratégias de cortesia determinam a forma como as interlocuções são estabelecidas e desenvolvidas de acordo com as posições hierárquicas e sociais dos participantes. Quanto mais igualitária, próxima e informal for a relação, menor será a expectativa para o cumprimento de estratégias de cortesia. De forma contrária, em relações hierarquizadas, distantes ou formais, é esperado que os interlocutores sigam certas convenções que transpareçam o reconhecimento da posição que cada participante ocupa. Por exemplo, uma ordem constitui um ato diretivo, com forte grau de imposição, ameaçando a face do interlocutor. Contudo, uma ordem dada por um chefe ao seu funcionário não terá o mesmo peso e nem a mesma construção de uma mesma ordem emitida por um irmão ao outro. No primeiro contexto, há +distanciamento e +hierarquia, então para atenuar o AAF, em PE, o chefe poderia utilizar estratégias de cortesia como a flexão verbal de 3SG e a indireção, transformando a ordem em uma pergunta a fim de proteger a face negativa do seu interlocutor, para formular o seu enunciado: “Pode fazer o favor de buscar-me um café?”. Numa relação entre irmãos, em que há -distanciamento e -hierarquia entre os participantes, o nível de ameaça do AAF diminui, e não se torna mais tão necessário atenuá-lo, permitindo construções como: “Traz-me um café.”

Importa lembrar que as estratégias de cortesia não se relacionam obrigatoriamente a noções de educação, mas sim ao esforço que um interlocutor empenha para adaptar seu discurso ao outro. Entre membros de uma comunidade, é possível encontrar uma tendência a padrões de comportamento que, por consequência, originam normas sociais. Em outras palavras, espera-se que os indivíduos de um grupo apresentem comportamentos assumidos como adequados à cultura a que eles pertencem. Dessa forma, são considerados corteses aqueles que seguem as normas encontradas na sociedade em que vivem. Devido aos fatores de cariz sociocultural e à universalidade que envolve as noções de cortesia, é natural que cada comunidade linguística apresente estratégias diferentes e outras idênticas, razão pela qual, em contexto de migração, um imigrante deverá, se assim o desejar, readaptar as estratégias incorporadas no seu idioma ou variedade de origem para as adequar à nova comunidade. Para que isso seja possível, é necessário que o falante desenvolva sua competência pragmática intercultural, ou seja, que seja capaz, por meio de uma reflexão crítica sobre os aspectos culturais da comunidade-alvo, de utilizar a língua de forma adequada, estabelecendo pontes entre as culturas envolvidas. Nesse sentido, a abordagem de estratégias de cortesia em aulas de PLM pode favorecer o processo de integração dos alunos nativos de outras variedades linguísticas na sociedade portuguesa.

2.3. Formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960)

Assim como os AAF, as Formas de Tratamento (doravante FT) seguem os mesmos critérios de uso, se ajustando à (in)formalidade do discurso e contexto, à relação dos interlocutores e suas hierarquias sociais e profissionais, ao grau de proximidade, etc. (Duarte, 2000; Raposo et al., 2020). Sua utilização, portanto, é feita buscando preservar as faces e evitar conflitos, a fim de manter o equilíbrio comunicativo (Fidalgo Enríquez, 2021).

Brown e Gilman (1960) estabeleceram que as interações, na sociedade estado-unidense da década de 60, poderiam ser divididas entre duas dimensões: de poder e de solidariedade. Por consequência, a escolha entre diferentes formas de tratamento refletiria o sistema bidimensional presente na vida em sociedade. Para os autores, as FT se distinguem entre familiares (T) e cortesias (V). As formas T e V derivam de tu e vos, tratamentos oriundos do latim que serviam para relações de intimidade e deferência, respectivamente. De acordo com a teoria, o eixo do poder é constituído pelas relações verticais, em que os participantes apresentam diferentes posições hierárquicas. Estas relações são caracterizadas pela assimetria porque as formas de tratamento de um interlocutor para o outro normalmente não são recíprocas, ou seja, um falante em posição superior pode dirigir ao interlocutor uma forma T que, de acordo com a cortesia, será respondida com uma forma V. Por outro lado, o eixo da solidariedade engloba as relações simétricas, ou horizontais, em que os participantes se encontram em igualdade hierárquica. Interações inseridas neste contexto podem utilizar tanto formas T (entre comunidades mais informais) quanto formas V (normalmente entre integrantes de grupos de maior prestígio social. Por exemplo, no Brasil e em Portugal, tu pode ser considerado uma forma T adequada a uma relação entre irmãos, i.e., mais próxima, caracterizada pelo aspecto informal, na qual os participantes possuem equivalência hierárquica.

Os tratamentos, porém, podem ser negociados entre os interlocutores, estando a negociação relacionada à cortesia estratégica, positiva e/ou negativa. Nessas ocasiões, os fatores que moldam as escolhas das FT se reduzem ao nível de proximidade dos envolvidos. Um exemplo de negociação entre partes não é difícil de ser encontrado no contexto acadêmico brasileiro, em que a distância hierárquica da relação assimétrica entre aluno-professor é muitas vezes atenuada com o uso de você recíproco, inicialmente utilizado e depois recebido pelo professor, situação atípica no contexto português.

A cortesia positiva nas FT pode ser encontrada, por exemplo, no uso de uma forma T entre colegas de trabalho de diferentes idades que possuam cargos equivalentes, indicando que apesar da distância etária, há pertencimento a um mesmo grupo social e um menor grau de poder. Já a negativa pode aparecer como atenuação dos AAF ao utilizar uma forma V para despersonalizar o interlocutor (Brown & Levinson, 1999[1987]). Por exemplo, num julgamento, uma forma de cortesia negativa para se referir ao cidadão que está a ser julgado é tratá-lo por “o réu”, deixando claro que o que está em causa não é a pessoa, mas o crime que a mesma pode ter cometido.

Finalizado o enquadramento teórico, as próximas seções abordarão os seguintes itens: (3) os objetivos; (4) a metodologia utilizada na elaboração do artigo; (5) a análise feita a excertos do capítulo X da obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943); e (6) as considerações finais que surgem após o desenvolvimento do processo.

3. Objetivos

A elaboração do presente artigo surgiu da constatação de que as AE da disciplina de PLM em Portugal apresentam um vasto e aprofundado conteúdo, com escassa articulação entre elementos de natureza pragmática e literária. Propomos, portanto, uma forma de interligar os domínios de educação literária, oralidade e escrita para otimizar o ensino da pragmática em sala de aula de PLM. Em outras palavras, aproveitar a literatura para desenvolver as competências comunicativas dos alunos do ensino secundário, a partir de análises textuais embasadas por teorias sociopragmáticas.

Escolhemos, como suporte para a aplicação da proposta, o capítulo X da tradução para PE do livro *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, de 2008. Trata-se de uma obra de leitura recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) que conta com um guia de leitura elaborado pela própria equipe do projeto, voltado para alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Além disso, possui ampla distribuição mundial, tendo sido traduzida para centenas de línguas.

No contexto da língua portuguesa, há inúmeras traduções para o PE e para o português brasileiro (doravante PB) existentes da obra desde a década de 50. Sendo o português uma língua pluricêntrica e considerando o número cada vez maior de imigrantes nativos de variedades não europeias em salas de PLM, o contraste entre as diferentes traduções poderia servir como ponto de partida para discussões, em aula, sobre a evolução diatópica e diacrônica das variedades, através de uma visão sociocultural que pode incluir temas como ditaduras, democracias, etc.

Paralelamente, a história possui diálogos muito profícuos do ponto de vista pragmático. No capítulo X, em específico, a interação é marcada pela forte hierarquia existente entre um menino visitante e um monarca que se diz rei de todo o universo, situação comunicativa que gera tensões e cortesias que talvez em outros contextos não fossem tão evidentes e/ou necessários. Poder-se-ia questionar a pertinência de estudar conteúdos pragmáticos fictícios ou representações escritas. John Searle (1985), porém, argumenta que não há uma razão simples ou única para o fazer, mas que é possível afirmar que os produtos da imaginação partilhados desempenham um papel fundamental na vida social humana. Além disso, a construção fictícia de diálogos não necessariamente impede sua verossimilhança, que se mantém na narrativa. O autor destaca também a indistinção a nível textual entre os enunciados dos atos nas ficções e na realidade. Sendo assim, analisar atos de fala escritos na ficção significa também, de alguma forma, estudar os elementos da vida cotidiana real, inclusive oral, visto que “também o texto literário é expressão de uma situação comunicativa em contexto e, embora pareça ser entendido como

uma construção artística que dele se demarca, não se alheia do oral” (Bárbara, 2023, p. 124).

Nosso objetivo concreto consiste, portanto, em apresentar excertos do capítulo escolhido e, após explicitação dos conteúdos sociopragmáticos, sugerir algumas possibilidades de exercícios a serem realizados em sala de aula de PLM no ensino secundário, tendo em vista as AE e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade* (Martins et al., 2017). Cabe ressaltar, porém, que a utilização de excertos d’*O Príncipezinho* não visa um tratamento literário da obra, mas antes oferecer um suporte narrativo familiar a muitos estudantes, tornando mais acessível a observação de fenômenos pragmáticos e permitindo concentrar a atenção nos mecanismos discursivos propriamente ditos. Deste modo, os textos funcionam apenas como ponto de partida para a análise linguística, podendo ser substituídos ou ajustados pelo professor conforme o perfil da turma e os objetivos específicos de ensino.

4. Metodologia

Sendo assim, o estudo teve início com a leitura do capítulo X de *O Príncipezinho*, na edição de 2008, da tradução de Joana Morais Varela para o PE. Em seguida, foram selecionados quatro excertos que se destacaram pela presença de elementos relevantes à luz das teorias sociopragmáticas previamente discutidas. Os excertos foram escolhidos de modo a representar cada um dos três domínios teóricos analisados. Assim, um foi destinado à análise dos atos de fala (Searle, 1969, 1985); dois foram dedicados à teoria da cortesia (Brown & Levinson, 1987); e um à análise das formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960). Esta distribuição dos excertos, contudo, não implica uma separação estanque dos domínios teóricos. Pelo contrário, a ordenação baseia-se no encadeamento natural de conceitos que estão, em realidade, diretamente interligados, uma vez que a cortesia e as formas de tratamento são realizadas linguisticamente e se manifestam na própria execução de um ato de fala.

Essa divisão visa não apenas sistematizar o conteúdo, mas também facilitar a formulação de propostas pedagógicas distintas e direcionadas, que serão apresentadas após cada análise. A seção a seguir, portanto, organiza-se em três subseções, correspondentes às teorias abordadas no enquadramento teórico.

5. Análise

Na presente seção, realizamos uma análise detalhada de excertos selecionados do capítulo X de *O Príncipezinho*, com o objetivo de ilustrar e aplicar as três teorias sociopragmáticas previamente exploradas. Cada trecho foi escolhido visando exemplificar aspectos relevantes dos atos de fala, das estratégias de cortesia e das formas de tratamento, possibilitando uma reflexão prática sobre os

conteúdos abordados. Além disso, no fim de cada subseção serão propostas sugestões pedagógicas que visam auxiliar o ensino da pragmática na disciplina de Português, especialmente para alunos do ensino secundário, alinhando teoria e prática em sala de aula.

Evidentemente não se intenciona que os alunos dominem todas as terminologias técnicas relacionadas às teorias em questão, mas sim que consigam reconhecer e interpretar alguns aspectos pragmáticos presentes nos diálogos, munindo os seus repertórios linguísticos de estratégias e desenvolvendo as suas capacidades de aplicar esse conhecimento de forma adequada aos diferentes contextos comunicativos.

5.1. Atos de fala (Searle, 1969, 1985)

Para ilustrar os conceitos relacionados aos atos de fala, selecionamos um excerto [1] do capítulo X de *O Príncipezinho*, logo após a chegada do menino ao Asteroide 325, onde inicia um diálogo com um monarca que se autoproclama rei de todo o universo. Esta passagem apresenta uma situação comunicativa marcada por uma relação hierárquica clara, na qual o soberano emite sucessivas ordens ao seu interlocutor, a quem imediatamente vê como um súdito. A interação revela, assim, elementos essenciais para a compreensão dos atos diretivos, das intenções por trás dos enunciados e das dificuldades pragmáticas que podem emergir em contextos de comunicação assimétrica. A seguir, são explorados aspectos pragmáticos desse diálogo que podem ser aproveitados no ensino em sala de aula.

[1]

- É contra a etiqueta bocejar à frente de um rei ... **Proíbo-te que bocejes!**
 - Não consigo – respondeu o príncipezinho, muito atrapalhado. — Fiz uma grande viagem e ainda não dormi...
 - Então ... **ordeno-te que bocejes**. Há anos que não vejo ninguém bocejar. Para mim, os bocejos são autênticas raridades. Anda! Boceja outra vez! **Olha que isto é uma ordem!**
 - Assim fico intimidado... Já não consigo... – disse, corando, o príncipezinho.
 - Então, **ordeno-te que ora bocejes, ora...**
- (Saint-Exupéry, 2008, p. 37, grifos nossos)

Nesse excerto, fica nítido que os atos diretivos proferidos pelo rei são infelizes, ou mal sucedidos. As demandas do rei são dirigidas a ações involuntárias do interlocutor, i.e., controlar o próprio bocejo, e assim, o Príncipezinho não é capaz de as cumprir. Tal situação evidencia a impossibilidade prática de se atender ao pedido, o que gera uma tensão pragmática na interação.

Além disso, ao longo do diálogo, a sinceridade do rei quanto ao conteúdo de suas ordens é questionável, uma vez que varia significativamente conforme a conversa avança. Poderíamos, dessa forma, imaginar que o desejo do rei se relaciona muito mais com a ideia de ser obedecido do que com o conteúdo proposicional do enunciado, quebrando mais uma regra. É interessante, também, notar que, ao adaptar as suas ordens às recusas sucessivas do Príncipezinho, o rei inverte a

direção de ajuste canônica dos atos diretivos. Estes atos, que deveriam ter uma direção mundo-palavras (em que o objetivo é fazer com que a realidade se ajuste ao que foi dito), passam a funcionar como se tivessem uma direção palavras-mundo. Com isso se quer dizer que, em vez de o Rei tentar que o comportamento do Príncipezinho se ajuste às suas ordens, ele ajusta o seu próprio comportamento àquilo que o menino já fez ou indicou que faria.

Devido ao baixo grau de sucesso em sua comunicação, o rei recorre a uma estratégia explícita de reforço, esclarecendo que o que ele emite são ordens, na tentativa de legitimar sua autoridade e influenciar o comportamento do Príncipezinho. Contudo, mesmo assim, o controle desejado não é alcançado, revelando as limitações do sucesso dos atos diretivos quando os parâmetros de uso e construção dos enunciados não são bem adequados.

Esse cenário, portanto, oferece aos alunos uma rica oportunidade para analisar a dinâmica dos atos de fala, os desafios da comunicação hierárquica e as nuances do significado que vão além do enunciado literal. Com isso, é possível desenvolver competências interpretativas e pragmáticas que extrapolam a simples decodificação linguística, favorecendo uma compreensão mais profunda das interações humanas.

5.1.1. Possibilidades pedagógicas

Em termos curriculares, os documentos oficiais (AE) não impõem a designação formal e explícita dos atos de fala. Contudo, indicam a necessidade de desenvolver e trabalhar em sala de aula as competências de comunicação e as funções pragmáticas da linguagem, deixando a metodologia de abordagem a cargo do professor. Cremos, portanto, à semelhança do encontrado no caderno de atividades de Silva et al. (2021) e nos Guiões de Trabalho Autónomo para o 10.º ano (GTA n.ºs 38 e 39 – DGE, s.d.), que é importante que os alunos aprendam a distinguir e classificar os atos de fala, incluindo o conhecimento de suas nomenclaturas, para otimizar o ensino e garantir uma melhor concretização das AE. Sendo assim, os professores podem utilizar o excerto anterior para conduzir atividades de identificação e classificação dos atos, especialmente de atos diretivos, incentivando os alunos a compreenderem as intenções comunicativas subjacentes e as dificuldades que surgem em relações hierárquicas assimétricas, como as que se manifestam entre o menino e o Rei.

Além disso, pode-se propor a análise das estratégias linguísticas utilizadas para emitir ordens e comandos, favorecendo a reflexão sobre a função social da linguagem e a influência do contexto na construção e recepção dos atos de fala. Para aprofundar essa compreensão, é recomendável comparar este excerto com outros textos, sejam clássicos, contemporâneos ou de diferentes contextos socioculturais, possibilitando aos estudantes identificar como o poder se manifesta na comunicação e como a linguagem pode tanto estabelecer quanto desafiar hierarquias sociais. Essas atividades vão ao encontro dos objetivos mais amplos da disciplina de Português, que visam formar cidadãos críticos e conscientes do papel da linguagem na sociedade (DGE, 2018a). Além disso, os professores podem

estimular a produção textual dos alunos, propondo que adaptem os diálogos – e atos de fala – a outras situações comunicativas, o que contribuirá para a aplicação prática dos conhecimentos sociopragmáticos e para o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos variados. Assim, o estudo dos atos de fala pode ser explorado de forma dinâmica e contextualizada, integrando teoria e prática e enriquecendo o ensino da pragmática.

5.2. Cortesia (Brown & Levinson, 1987)

A escolha dos excertos a seguir visa destacar diferentes formas de gestão da face em interações comunicativas assimétricas. Tendo como pano de fundo a relação entre o Príncipezinho e o Rei – marcada por uma estrutura de poder fortemente hierarquizada –, os exemplos analisados permitem observar como os interlocutores recorrem a estratégias de cortesia para mitigar os efeitos ameaçadores de certos atos, preservar faces ou reparar danos. Nosso objetivo está em evidenciar como a linguagem é usada estrategicamente para manter o equilíbrio interacional, negociar significados e afirmar (ou contestar) posições sociais. Nesse sentido, as passagens selecionadas revelam-se particularmente profícuas para a abordagem pedagógica da pragmática, uma vez que possibilitam aos alunos identificar algumas marcas linguísticas de cortesia no PE, compreender os seus efeitos comunicativos e refletir sobre os fatores contextuais que motivam tais escolhas.

O excerto a seguir [2] ocorre logo após o soberano declarar que reinava sobre tudo o que havia, por se tratar de um monarca universal, deixando o Príncipezinho encantado com tamanho poder:

[2]

– **Gostava** tanto de ver um pôr do Sol... **Fazei-me esse gosto... Ordenai** ao Sol que se ponha...

– **Se eu** ordenasse a um dos meus generais que se pusesse a voar de flor em flor como as borboletas, ou que escrevesse uma tragédia, ou que se transformasse em gaivota e se o meu general não executasse a ordem recebida, **de quem era a culpa**: minha ou dele? **Só se pode exigir a uma pessoa o que essa pessoa pode dar.**

(Saint-Exupéry, 2008, pp. 38-39, grifos nossos)

Neste trecho, portanto, o Príncipezinho formula um pedido ao Rei – ato que, por si só, constitui uma ameaça à própria face positiva, já que pode ser rejeitado, e à face negativa do interlocutor, uma vez que implica uma tentativa de impor-lhe uma ação. A ameaça é intensificada pelo contexto hierárquico, dado que o pedido é dirigido a um monarca. No entanto, o Príncipezinho recorre a diferentes estratégias linguísticas que funcionam como atenuadores de AAF. A cortesia negativa aparece com o emprego do imperfeito de cortesia e de uma forma de tratamento deferente: o plural de majestade. Já entre as estratégias de cortesia positiva utilizadas pelo menino estão a expressão de um desejo, de ver o pôr do sol, e o estabelecimento de uma aliança com o Rei, utilizando uma construção apelativa de proximidade que

minimiza o impacto do pedido por transformar a sua realização em uma forma de generosidade.

Já a resposta do Rei revela uma estratégia de autoproteção da face positiva: em vez de recusar diretamente o pedido, o monarca recorre a uma analogia elaborada para justificar a impossibilidade de atendê-lo. Trata-se de uma indireção estratégica para evitar negar de forma frontal, protegendo a sua imagem de rei sensato e justo. Curiosamente, ao explicar que “só se pode exigir a uma pessoa o que essa pessoa pode dar”, o Rei aproxima-se daquilo que Searle (1969, p. 66) classifica como uma das regras preparatórias dos atos diretivos: a condição de que o ouvinte seja realmente capaz de executar a ação solicitada. Essa interseção entre a teoria da cortesia e os atos de fala reforça o valor didático do excerto.

O segundo exemplo [3] ocorre no final do capítulo, após sucessivas recusas do Príncipezinho aos pedidos do Rei para que permanecesse em seu planeta. O menino, então, prepara-se para ir embora e resolve interagir uma última vez com o soberano:

[3]

Tendo acabado os seus preparativos e não querendo magoar o velho monarca, o príncipezinho disse:

– Vossa Majestade: **se desejais ser pontualmente obedecido**, tendes agora uma boa oportunidade de dar uma ordem sensata. Ordenai, por exemplo, que, daqui a um minuto, eu já aqui não esteja. **Parece-me que as condições são as mais favoráveis...**

Como o rei não respondesse, primeiro, o príncipezinho ficou hesitante; depois, deu um suspiro e foi-se embora.

– **Faço-te meu embaixador!** – apressou-se a gritar o rei.

E arvorava uns ares de grande autoridade.

(Saint-Exupéry, 2008, p. 41, grifos nossos)

A narrativa neste exemplo fornece pistas contextuais relevantes: ao não querer “magoar o velho monarca”, podemos inferir que o Príncipezinho buscava proteger a face positiva do Rei. A proposta para que o Rei lhe ordenasse a partida cria para o mesmo uma oportunidade de manter a sua aparência de autoridade, ainda que ilusória. Por outro lado, após tantos insucessos comunicativos no decorrer do diálogo, o menino procura finalizar a interação de forma amistosa, recorrendo à cortesia negativa para reparar tensões prévias e reduzir os danos gerados.

A reação do rei, por sua vez, reforça a tentativa de manter o seu papel hierárquico no diálogo. Descontextualizado, o enunciado “Faço-te meu embaixador!” poderia ser classificado como um ato declarativo, ou, alternativamente, como um ato comissivo se o foco estiver na promessa do Rei. No entanto, dado o contexto imediato da partida do rapaz, a declaração funciona como um ato diretivo indireto, pois tenta influenciar a ação do Príncipezinho – trata-se de uma promessa condicional, que só se concretizará caso o menino realize o real pedido: manter um vínculo com o soberano e o seu planeta.

5.2.1. Possibilidades pedagógicas

“[E]mpregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” ou “formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor” são algumas das AE que surgem no 2.º ano de escolaridade (DGE, 2018c, p. 6) e são aprofundadas no decorrer de todos os ciclos do ensino básico. Partindo, portanto, do princípio de que os alunos de secundário já estarão familiarizados com os conceitos mais relevantes das noções de cortesia linguística, consideramos que os excertos analisados oferecem aos professores a oportunidade de explorar, em sala de aula, algumas estratégias de cortesia e de cooperação comunicativa no contexto de interações assimétricas. A articulação entre teoria e prática pode ser feita, por exemplo, por meio de atividades que levem os alunos a identificar formas de atenuação de AAF e refletir sobre o papel da linguagem na gestão da imagem social. Nesse sentido, podem-se promover discussões sobre as escolhas linguísticas utilizadas pelo Príncipezinho e pelo Rei, incentivando os estudantes a perceber como certos recursos – como o imperfeito ou o condicional de cortesia, a indireção ou o uso de formas de tratamento formais – funcionam muitas vezes como ferramentas típicas do português para proteger a face dos interlocutores.

Além disso, o trabalho com esses excertos pode ser ampliado através da comparação com outros tipos de textos – orais ou escritos, formais ou informais – nos quais haja pedidos, ordens, recusas ou reclamações, por exemplo, de modo a evidenciar como diferentes gêneros e finalidades comunicativas determinam o uso de estratégias de cortesia. Essa abordagem também permite discutir semelhanças e diferenças entre as variedades do português, promovendo a consciência linguística dos alunos quanto ao uso do PE em contraste com outras variedades, como o PB – o que é especialmente pertinente em turmas de PLM compostas por falantes de origens diversas.

Por fim, ao analisar como a linguagem contribui para o (re)estabelecimento de hierarquias e para o equilíbrio interacional, os alunos desenvolvem competências pragmáticas fundamentais para atuarem com maior eficácia e sensibilidade em diferentes contextos sociais, o que está em sintonia com o PASEO (Martins et al., 2017).

5.3. Formas de tratamento (Brown & Gilman, 1960)

No capítulo X de *O Príncipezinho*, a assimetria entre o menino e o Rei é construída, em grande parte, através do uso diferenciado das FT. Em conformidade com a teoria, a relação vertical é marcada pela oposição entre o uso da forma T hierarquizante (tu), adotada pelo Rei, e de formas V (Vossa Majestade, vos), utilizadas pelo Príncipezinho.

A análise a seguir considera esses elementos, explorando como as FT são usadas não apenas como marcas de cortesia, mas como estratégias de manutenção de imagem e de reforço – ou questionamento – de posições sociais. Trata-se de um excerto particularmente rico para o ensino da sociopragmática, pois permite discutir

com os alunos como a língua codifica deferência, autoridade e respeito nas diferentes variedades do português.

Em particular, a seleção do exemplo [4] deve-se à combinação de formas de tratamento cerimoniais, que refletem, por um lado, a deferência do Príncipezinho em relação ao Rei e, por outro, as variações historicamente consolidadas do português europeu em contextos de elevada formalidade.

[4]

– **Perdoe-me**, Majestade – disse ele –, mas gostava de **vos** perguntar...

– Ordeno-**te** que me **pergundes!** – apressou-se a responder o rei.

– Majestade... sobre quem **reinais vós?**

(Saint-Exupéry, 2001, p. 38, grifos nossos)

No PE contemporâneo, frequentemente ocorre uma mistura de tratamento entre as 2.^a e 3.^a pessoas do plural, como em “abram os vossos livros” ou “você sabe quem vem cá hoje?” (Raposo et al., 2020, p. 2714). No enunciado do Príncipezinho, porém, a mistura acontece entre a conjugação do verbo em 3.^a pessoa do singular (“Perdoe-me”) e o complemento de 2.^a pessoa do plural (“vos perguntar”). É possível que a razão para tal fenômeno venha do vocativo “Majestade”, que remete para *Vossa Majestade*, FT cortês de 3.^a pessoa do singular, influenciando a conjugação do verbo. O complemento de 2.^a pessoa do plural, porém, é motivado pela outra FT adequada para tratamento a reis em PE, i.e., o plural de majestade. Sendo uma interação com um monarca, a coexistência das formas na variedade europeia pode ter influenciado as escolhas linguísticas, refletindo, ainda, parte da complexidade das escolhas no uso das FT em PE.

5.3.1. Possibilidades pedagógicas

A análise das FT presentes no excerto do capítulo X de *O Príncipezinho* oferece aos professores do ensino secundário uma excelente oportunidade para reforçar as AE e explorar com os alunos a evolução diacrônica e subsequentes variações pragmáticas das FT no português. As AE dos 7.º e 9.º anos já abordam conteúdos sobre as variações diacrônica e diatópica da língua portuguesa (DGE, 2018a), o que permite retomar esses conceitos para discutir como a escolha das FT se relaciona tanto com o contexto histórico quanto com as diferentes variedades da língua. Assim, os docentes podem promover debates sobre variações diatópicas, como o uso do “vós” em regiões do norte de Portugal ou do “você” no Brasil, evidenciando as particularidades regionais do português. Paralelamente, pode-se aprofundar a compreensão das variações diafásicas, ao refletir sobre como o contexto comunicativo – formal ou informal, hierárquico ou igualitário – influencia diretamente a seleção das formas de tratamento.

Além disso, discutir a mistura de FT, frequentemente associada a variedades do Brasil ou de África, pode revelar aos alunos que esse fenômeno também ocorre no PE, ainda que muitas vezes passe despercebido pelos falantes nativos. Essa sensibilização contribui para ampliar a consciência linguística dos estudantes e para

valorizar o pluricentrismo, promovendo, conseqüentemente, a pragmática intercultural.

Portanto, o estudo das FT n'O *Príncipezinho* pode ser integrado a atividades que promovam a análise contrastiva entre variedades e contextos, incentivando a reflexão sobre os aspectos pragmáticos da linguagem e fortalecendo a competência comunicativa dos alunos em diferentes situações sociais.

6. Considerações finais

A análise do capítulo X de *O Príncipezinho* oferece um excelente recurso para trabalhar as variedades do português nas aulas de PLM em Portugal. A obra pode funcionar como um instrumento valioso para refletir sobre as expectativas culturais e linguísticas dos envolvidos no processo educativo, proporcionando discussões sobre diferenças e semelhanças sociopragmáticas em contextos hierárquicos, como o ambiente escolar, e ajudando a compreender e minimizar possíveis choques pragmáticos entre alunos e até professores.

Além disso, evidentemente, analisar o desenvolvimento dos diálogos do capítulo significa explicitar mecanismos conversacionais que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em situações assimétricas, como é o caso da relação aluno-professor em sala de aula portuguesa.

Ao longo deste artigo, propusemos diversas formas de trabalhar a pragmática em sala de aula a partir do capítulo X de *O Príncipezinho*. Torna-se coerente, portanto, finalizar as considerações com uma última sugestão. Ferreira Gullar, autor responsável pela tradução de 2013 para o PB, afirmou que o seu objetivo era alcançar uma linguagem mais acessível. Com 60 anos passados desde a tradução do monge Dom Marcos Barbosa, Ferreira Gullar justificou as suas escolhas da seguinte forma:

É uma questão de opção pessoal, cada um tem lá o seu jeito. O que se comunica melhor, o que fica mais coloquial – porque a gente quando fala não fica rigorosamente seguindo as normas gramaticais, não é isso? Tem que ter uma conciliação aí. Eu não sou a favor do desrespeito às normas gramaticais, mas a pessoa não pode ficar numa rigidez que perca a espontaneidade.
(Gullar, citado por Fuks, 2023, parág. 28)

Essa visão convida alunos e professores a pensarem no papel da linguagem como algo vivo, flexível e adaptado ao contexto e à cultura, mais do que uma simples aplicação mecânica de regras. O confronto entre as traduções de Gullar e Dom Marcos Barbosa mostra como escolhas linguísticas podem alterar sentidos, refletir tempos e mentalidades diferentes, e abrir espaço para debates sobre comunicação efetiva e identidade linguística.

Desse modo, além de ser uma rica fonte para explorar atos de fala, estratégias de cortesia e formas de tratamento, o capítulo se revela um terreno fértil para discutir a natureza e proximidade do texto oral e escrito, as nuances das variedades

linguísticas e o desafio de ensinar uma língua que é, antes de tudo, um instrumento de vida social e intercâmbio cultural.

Deixamos, portanto, um convite: transformar o ensino da pragmática numa prática crítica, atual e instigante, que prepare os alunos para navegar com sensibilidade e competência no português e no mundo.

Referências bibliográficas

- Bárbara, E. (2023). Quem tem medo da oralidade? Ninguém. *Palavras*, 60-61, 123-128. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.173>.
- Bernardes, J., & Mateus, R. (2013). *Literatura e ensino do Português*. FFMS.
- Brown, P., & Levinson, S. (1999[1987]). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-76). MIT Press.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Escandell Vidal, M. (2020). *Introducción a la Pragmática*. Ariel Letras.
- Félix-Brasdefer, J. (2019). *Pragmática del español: Contexto, uso y variación*. Routledge.
- Fidalgo Enríquez, F. (2021). Apología del 'usted'. Reflexiones en Torno al Empleo de las Formas de Tratamiento por Lusohablantes de Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. In M. Saracho-Arnáiz & H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 251-274). ASELE.
- Figueiredo, O. (2010). A língua como acto e como atitude – da competência comunicativa às convenções culturais. *Limite*, 4, 167-180.
- Fuks, R. (2023, abril, 15). *Frase Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas (explicada)*. Cultura Genial. <https://www.culturagenial.com/frase-tu-te-tornas-eternamente-responsavel-por-aquilo-que-cativas/>.
- Lopes, A. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ogando Gonzalez, I. (2019). A literatura nas aulas de PLE. Para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa. *Diacrítica*, 32(2), 211-237.
- Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., Mendes, A., & Andrade, A. (Orgs.). (2020). *Gramática do Português* (Vol. III). FCG.
- Reyes, G. (2007). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.
- Searle, J. (1985). *Expression and meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. (2021). *Letras em Dia 10*. Porto Editora.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais, Português, Ensino Básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais, Português, 10.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_p_ortugues.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais, Português, 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *GTA | Guião de Trabalho Autónomo n.º 38 – Português 10º Ano*. <https://estudoautonomo.dge.mec.pt/node/18080>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *GTA | Guião de Trabalho Autónomo n.º 39 – Português 10º Ano*. <https://estudoautonomo.dge.mec.pt/node/18081>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.