

A (im) POLIDEZ EM TEXTOS ACADÊMICOS ESCRITOS

Maria Aparecida Gomes Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – PROPED/UERJ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

cidaufpe@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho constitui um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em andamento no PROPED/UERJ sobre *Estratégias de (Im)polidez do professor universitário*, que busca identificar pontos de similaridades e divergências em relação ao fenômeno da (im) polidez nas práticas pedagógicas. Aqui, o objetivo é examinar as práticas de uso das estratégias de polidez na produção textual de alunos da educação básica e da graduação. Contrapondo-se aos modelos clássicos da análise do fenômeno, discute os princípios que regem a polidez a partir de um aparato analítico de natureza interacionista, que prioriza o conceito de língua como prática social. Postula que a análise não deve fixar-se nos enunciados, mas nos comportamentos dos interactantes, isto é, não é o enunciado que é (im)polido, mas, antes, são as pessoas que os interpretam como tendo diferentes graus de polidez. Assim, é fundamental identificar os fatores que influenciam as percepções dos atores envolvidos a respeito do que é (im) polido, percepções essas que são dinâmicas e que dependem, em grande parte, das formas como percebem o contexto de produção. Os estudos realizados por Barros (2008) apontam forte correlação entre uso de estratégias de polidez e normas recorrentes no ambiente escolar, comprovando, ainda, a pertinência da adoção de perspectiva analítica situada do fenômeno. Inicialmente nos reportaremos, de forma breve aos modelos seminiais de tratamento da *polidez*, identificando alguns de seus problemas centrais. Em seguida, propomos algumas categorias desenvolvidas para a análise da polidez na fala (apoiadas, em grande parte, em Spencer Oatey 2005), que permitem uma visão mais interacionista do fenômeno. Com base nessas categorias, identificamos estratégias de (im)polidez em redações de alunos da educação básica e da educação superior, buscando comprovar que as categorias podem se aplicar tanto para análise da fala quanto da escrita.

PALAVRAS-CHAVES: estratégias de (im) polidez. produção textual. visão interacionista

ABSTRACT: This paper is an outline of the doctoral research project in progress in proped / UERJ on Strategies (Im) politeness university professor, which seeks to identify points of similarities and differences in relation to the phenomenon of (im) politeness in pedagogical practices. Here, the aim is to examine the practical use of politeness strategies in textual production of basic education students and graduation. Opposed to the classical models of analysis of the phenomenon, discusses the principles governing politeness from an analytical apparatus interactionist in nature, which prioritizes the concept of language as a social practice. Postulates that the analysis should not be fixed in the description, but the behavior of the interactants, ie, is not that the statement is (im) polite, but rather are the people who play them as having different degrees of politeness. Thus, it is essential to identify the factors that influence the perceptions of stakeholders about what is (im) polite, that these perceptions are dynamic and depend largely shapes how they perceive the context of creation. The studies by Barros (2008) show a strong correlation between the use of politeness strategies and standards applicants in the school environment, proving also the relevance of adopting analytical perspective situated phenomenon. Initially we

will report briefly models seminal treatment of politeness, identifying some of the key problems. Then we propose some categories developed for analyzing speech politeness (supported in large part by Spencer Oatey 2005), which allow a more interactionist the phenomenon. Based on these categories, we identified strategies (im) politeness in essays of students of basic and higher education, seeking to prove that the categories can be applied to both the analysis of speech and writing.

KEYWORDS: Strategies of (im) politeness. textual production. interactionist view

1. Introdução: o que dizem os modelos clássicos de análise da polidez

O emprego do conceito de polidez como forma de explicar variações de comportamentos em interações face a face não é novo. Na Linguística, a discussão ganhou mais força desde o trabalho seminal de Brown & Levinson (1987), que propõem uma explicação em termos do trabalho de construção da *face* dos interlocutores. Os autores fazem uma distinção entre *face positiva*, vista como, na relação com o outro, o desejo de apreciação e aprovação da imagem própria; e *face negativa*, definida como o desejo de preservação básica de territórios e reservas pessoais, ou ainda, como a busca pelo direito à liberdade de ação e à liberdade contra a imposição.

Assim, as normas de polidez são governadas por questões que envolvem a face: alguns atos ilocucionários são atos de ameaça à face (Face Threatening Acts / FTA) e, no momento de sua atualização, os falantes devem buscar estratégias de atenuação para que as regras de polidez não sejam violadas. Surge, a partir daqui uma das críticas mais constantes ao modelo de B & L, a de que se trata mais de uma teoria da *mitigação* do que de uma teoria da polidez. E a polidez, lembram críticos como Locher & Watts (2005) não pode ser igualada a um ato de fala; é, antes, um conceito discursivo: o que é (im)polido não pode ser previsto pelos analistas que devem, ao contrário, observar a negociação entre os interlocutores para a definição dos enunciados.

Uma outra crítica feita a teoria de B & L diz respeito a visão dicotômica entre o polido e o impolido, ou seja, a falta de consideração da existência de níveis de (im)polidez, como destacam Locher & Watts:

Eles vêm a polidez como um sistema complexo para mitigar os atos de

ameaça à fala e fazem uma distinção somente entre comportamentos impolidos e polidos. A escala de suas estratégias implica que os interactantes podem escolher entre se apresentarem como mais polidos ou menos polidos ou, ao contrário, impolidos. Entretanto, Brown e Levinson não discutem a distinção como um trabalho relacional dentro de um comportamento político / apropriado, o que consideramos crucial para a compreensão da polidez. (Locher & Watts, 2005: 13)

Outro marco na teoria de polidez, Leech (1983) também é criticado pela perspectiva do “absoluto” (Spencer-Oatey, 2005:97 Apud Barros, 2009). Leech identifica, em analogia ao Princípio Colaborativo griceano, um Princípio Comum da Polidez que, segundo sustenta, influencia os padrões de comportamento humano no sentido de manter *concordância comunicativa* e evitar *discordância comunicativa* ou ofensa. A existência deste princípio fica evidente pela realização de atos como pedidos, ofertas, cumprimentos, pedidos de desculpas, agradecimentos e nas respostas a estes atos.

Segundo o Princípio Comum da Polidez, para ser polido, um falante geralmente comunica sentidos que (a) atribuem grande valor ao que está relacionado ao interlocutor e (b) atribuem baixo valor ao que se relaciona a si próprio (Leech, 2005). Com base neste princípio, Leech (1983) identifica uma série de máximas, tais como a Máxima do Tato que sugere minimizar custo para o outro, maximizar benefício para o outro; e a Máxima da Aprovação que sugere minimizar a depreciação ao outro; maximizar enaltecimento ao outro, tais sugestões assegura que a aplicação dessas regras implica, automaticamente, aplicação de polidez.

Alguns estudiosos têm contestado que muitos dos atos categorizados por Leech como atos de ameaça à face não podem ser definidos como tais (Spencer-Oatey, 2000), pois um elemento que precisa e deve ser considerado são outras culturas. Tanto as máximas de Leech quanto o modelo de B & L baseiam-se em comportamentos de culturas ocidentais. Embora reflita a competitiva cultura ocidental, argumentam os críticos, o foco no individual não se adequa aos padrões do oriente, especificamente China e Japão (Gu, 1990; Mao, 1994; Ide, 1993; Wierzbicka,

2003), uma vez que esses países têm um forte senso de identidade coletiva. No caso específico do Brasil, este tem dentro de si, vários brasis com culturas distintas, face sua extensão geográfica.

Nesse sentido Leech (2005) faz severas críticas à perspectiva da *polidez relativa*, a que postula por exemplo, Wierzbicka (2003) que a polidez deve ser observada em relação às normas de uma dada sociedade, um dado grupo ou uma dada situação. Leech diz que, em termos absolutos, tanto a (sua antiga) posição universalista quanto a relativista (de seus críticos) são igualmente inatingíveis. Se não existissem padrões de polidez comuns compartilhados por diferentes culturas, argumenta, não faria sentido aplicar palavras como “polidez” ou “face” a diferentes culturas, assim como não faria sentido criar uma revista sobre polidez, referindo-se ao *Journal of Politeness Research*.

Resumindo, a principal crítica aos modelos de B e L e de Leech parece ser a de que são modelos abstratos, com isso entendendo, que a análise deve, imprescindivelmente considerar o contexto situacional, o que os críticos vêem como os elementos da cultura do grupo. Portanto, os atos e as máximas de B & L e Leech não podem ser vistos como universais, tal como eles sugerem. Na nossa opinião, fazendo coro com Barros (2009) o maior problema está no foco da observação que se concentra na produção unilateral de um falante e não na interação. A postulação mais recente de que a (im)polidez ancora-se na interpretação que os sujeitos fazem dos enunciados (e não nos enunciados propriamente ditos) implica que a análise tem que buscar, necessariamente, uma perspectiva mais interacionista, uma vez que polidez é um conceito discursivo, e mais situada, pois há que se considerar que o mesmo ato de xingar pode ser ou não (im)polido). Significa, ainda, metodologicamente, que o analista deve se apoiar nos julgamentos dos interactantes, e não tão somente na sua própria intuição, para definir o que é polido ou não.

2. Em defesa de uma análise mais interacionista da polidez

2.1. Os dados

Antes de discutirmos os conceitos e iniciarmos a análise, consideramos relevante fazermos

algumas observações sobre os dados. Foram selecionadas para exame 20 (vinte) redações de alunos da educação básica e 20 (vinte) de alunos da educação superior do curso de pedagogia (2º período) e 20 de alunos da educação superior do curso de Letras (4º) da mesma IES, assim divididas:

- 1 vinte textos de alunos da educação básica, tendo como tema *as festas juninas*;
- 2 vinte textos de alunos da educação superior, tendo como tema *a seca*;
- 3 vinte textos de alunos da educação superior, tendo como tema *a política*.

A escola de educação básica se situa numa região rural da Paraíba - Uiraúna. Os alunos têm de 8 a 16 anos e cursam o primeiro grau. As redações foram produzidas no contexto de sala de aula. Os alunos do Curso de Pedagogia são de uma IES da Zona da Mata de Pernambuco – Carpina.

2.2. Categorias e análise

De acordo com Goffman (1981), os eventos de fala devem ser analisados em termos da atividade social na qual se encontram inseridos. O termo **estrutura da participação** foi introduzido pelo autor para designar as diferentes formas pelas quais falante e ouvinte podem se relacionar um com o outro e com seus enunciados ou, em outras palavras, a estrutura da participação varia de acordo com as várias formas de alinhamentos interacionais (*footing*). Já outros autores, dentre eles Ventola (1978) sugerem que o falante deixa pistas em seu discurso que estabelecem, predominantemente, relações entre:

- 1 falante e o texto: indicando o grau de conectividade de segmentos do texto, mudança, término ou início de assunto e assim por diante;
- 2 falante e conteúdo: por exemplo, demonstrando sua opinião quanto à importância de um dado conteúdo por meio de ênfase ou ironia, expressando convicção ou incerteza, afastamento ou comprometimento etc;
- 3 falante e o interlocutor.

Tomamos a noção de texto enquanto atividade, e cuja análise – seja de texto falado ou

escrito – considera aspectos como os acima mencionados que os conceitos e análises que se seguem devem ser observados. Ressaltamos que essas três formas de relações não são excludentes e, comumente estão imbricadas.

O conceito de (im)polidez que vamos utilizar no nosso projeto maior e neste é o de Spencer-Oatey como

[...]os julgamentos subjetivos que as pessoas fazem sobre a adequação social de comportamentos verbais e não-verbais. Em outras palavras, não é o comportamento em si que é polido, político [...] ou (im)polido; antes, a (im)polidez é um rótulo avaliativo que as pessoas agregam ao comportamento, como resultado de seus julgamentos subjetivos sobre a adequação social. (Spencer-Oatey, 2005: 97).

Os julgamentos sobre a adequação social dos comportamentos e produções linguísticas são sensíveis às percepções que os interlocutores têm do evento do qual tomam parte, e que geram dadas expectativas de comportamento (Spencer-Oatey, 2003). As expectativas são governadas por, pelo menos, duas regras superiores ou dois princípios, o da equidade e o do envolvimento. A respeito do primeiro, a autora explica:

[...] de acordo com o princípio da equidade, as pessoas têm uma crença fundamental de que devem ter consideração pessoal dos outros e devem ser tratados de forma correta: em outras palavras, que eles não recebam imposições, que não recebam ordens de forma não justa e que não sejam explorados. (Spencer-Oatey, 2003: ...)

Trata-se de um conceito que, ampliado, parece dar conta de como, em dada situação interacional, o falante / autor se posiciona em relação ao seu interlocutor: como superior, como igual, como inferior. Essas percepções influenciam as negociações de alinhamento (Goffman, 1981) e as mudanças de alinhamento são assinaladas por traços linguísticos e paralinguísticos.

Os exemplos 1, 2 e 3 que se seguem são de alunos de pedagogia, escrevendo sobre o tema a seca, tema que está muito recorrente no interior de seu estado.

Exemplo 1: aluno de pedagogia / seca

A seca
A seca atordoa todas as pessoas aqui do sertão, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é do seu mermo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municipos. E naum vem nada. Pelo menos agente naum ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazém cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comidas todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho todo dia com a seca. Oxe, faz muito tempo que escuto falar da seca e num passa ...

No Exemplo 1, o autor parece ter o pesquisador em mente no momento da escrita. A expressão salientada demonstra que o autor infere que, possivelmente, seu leitor, um *outsider*, embora do mesmo estado e região, mas de outro nível social, não irá entender o significado do termo “aluguel de gado” e, em consequência, a explicação do porquê o vizinho e sua família passam fome. A suposição aqui é a de que o leitor não vai entender pelo **não-partilhamento do código linguístico**.

Exemplo 2: aluno de pedagogia / seca

A seca
Quando a professora me pediu pra falar da seca, me lembrei do ano de 1993 foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, pior do que essa de agora ou igual. Igual num foi não porque muitas pessoas

agora recebe o bolsa família, o escola. Mais agora tá braba também principalmente pra a gente que mora na Zona rural, por que as pessoas que moram na Zona rural a maioria deles só vive do roçado, e sem ter inverno as pessoas que moram no campo passam muita fome.

No ano retrasado muita gente passou fome principalmente os agricultores que não tem ajuda de nada. Eu mesma conheci umas famílias que pediu bastante esmola pra alimentar seus filhos, pra não ver eles morrerem de fome. Mais a culpa maior é dos governantes que não se preocupa com a fome do Nordeste, só se preocupam com eles próprios, só olham pra um pobre na época da eleição, e o pior, e que, quem enriquece eles, são os próprios pobres. ...

O professor inicia sua composição falando sobre a seca, tema pedido, no entanto, o aluno faz uma associação direta com a fome. Esta relação pode ser entendida por alguém da comunidade, mas talvez não seja claro para um estranho que não saiba que as pessoas que moram naquela zona rural a que o autor se refere vivem exclusivamente da agricultura e que a agricultura depende das chuvas. Aqui novamente, o autor parece assumir o pesquisador como leitor. Antevendo um possível ponto de dificuldade pelo fato do pesquisador não ser da área rural, acredita que ocorre o não-partilhamento do conhecimento comum àquela comunidade, o autor sente necessidade de acrescentar essa explicação que, do ponto de vista do desenvolvimento do tema, seria supérflua: trata-se de um explicação parentética, podendo-se observar que o enunciado que a segue retoma, semanticamente, o que a antecede.

O ano de 1993 // foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, // pior do que essa de agora ou igual // principalmente pra a gente que mora na Zona rural, // muita gente passou fome // principalmente os agricultores

Exemplo 3: aluno de pedagogia / seca

A Seca

*A seca sempre traz muita tristeza pra quem mora aqui na zona da mata, e traz muita fome também. Mais é **a quela fome de amanhecer o dia e anoitecer so com um pouco d'água**, as crianças sofrem muito. Eu já sou professora numa escola num sitio lá depois do **Cajá, um bairro distante aqui do centro**, e lá eu vi muitas crianças que vinham pra escola chorando com fome, pediam pra ir embora pra procura alimento que não suportava mais a fome. A fome so sabem quem sente. ...*

No Exemplo 3, a especificação o termo seca novamente é associada a fome, uma necessidade do autor para partilhar o caos que a seca provoca com quem não convive com aquela realidade. Mais uma vez, o aluno parece ter o pesquisador em mente que, membro de uma classe social superior e habitante da capital, provavelmente não passou por tal experiência e não partilha o conceito “fome”, tal como é sentida pelos flagelados da seca. O autor tem necessidade de explicitar sobre o Cajá, no intuito de esclarecer que não se trata da fruta cajá, comum nesta região, como também esclarece sobre a fome, não se trata de uma fome comum, conhecida por todos, mas de um tipo de fome que “so sabem quem sente.”

Nos três exemplos, dá para identificar a suposição “eu sei – ele não sabe”, quer seja por desconhecimento de uma expressão regional (alugado), do não partilhamento das condições de vida da comunidade (relação entre seca e fome) ou de um conceito (fome). Tais marcas, supérfluas do ponto de vista estritamente semântico, indicam uma proposição de alinhamento em relação ao leitor, como superior no que se refere ao conteúdo do enunciado. Aplicando o princípio da equidade, o autor – por deferência, em respeito às regras de polidez / solidariedade “give options” e “be friendly” (Lakoff 1973) – insere essas sequências metatópicas em seus enunciados.

Mas, retomando, o segundo princípio que influencia as estruturas de expectativas é o de

envolvimento entre os interlocutores, ou melhor, suas percepções a respeito do grau de envolvimento / distanciamento. O termo “envolvimento” foi popularizado por Chafe (1982) quando, buscando distinguir a escrita da fala, propôs as oposições entre densidade versus a fragmentação e distanciamento versus envolvimento. Densidade e distanciamento seriam características da escrita e fragmentação e envolvimento, da fala. Entre vários, Tannen (1984) concentrou-se no estudo do envolvimento, argumentando que traços comuns encontrados na fala, como prolixidade, pistas entoacionais para indicar atitudes, discurso indireto e omissão de informações contextuais têm mais relação com o envolvimento interpessoal do que com diferenças entre a fala e a escrita. As marcas de envolvimento são todas baseadas em estudos da fala, mas algumas podem ser encontradas também na escrita, como o endereçamento direto ao leitor presumido.

Os textos 4 e 5 são de professores que focam o tema “a política em sua região”. Aqui os autores parecem reconhecer que o **não partilhamento de conhecimento** se deve à uma falha deles. Daí a necessidade de estratégias que visam à de **preservação de sua face**.

Exemplo 4: aluno de letras / política

A Política

Eu não gosto de política, porque existe muito cambalacho, entre todos os políticos, pois gostam de fazerem promessas e não cumprem.

Como aconteceu comigo que me prometeram uma ajuda pra pagar a minha faculdade e até hoje, nem se quer a cara do candidato nunca mais eu vi. Já bati na casa dele e ele sempre manda os empregados dizer que ele não está ou está numa ligação. Tudo mentira! Enrolação.

Portanto, na política existe muita sujeira, muita mentira, nos comícios faltam pouco perder a garganta falando uns dos outros, que não vão fazer isto e aquilo, e nada se ver de positivo.

Depois que se passa a eleição que vamos cobrar, eles falam meu

tempo foi muito pouco não deu para realizar tudo que foi dito.

Desculpe, não sei falar de políticos, nem também gosto de político.

Exemplo 5: aluno de letras / política

A Política Brasileira

Eu não gosto de política detesto até em falar, só voto porque é obrigatório, principalmente pra mim que pretendo fazer concurso na escola do estado quando terminar este curso.

Os políticos só fas subir em palanque e falar prometer tudo, e nada fas para ninguém, quando passa a eleição, não conhece ninguém, por isso eu não sou politiqueira tanto fas.

Não gosto de ir ao comício, para ouvir besteira e prometimento principalmente nesta eleição deste ano para Presidente, Senado, deputado.

Só dou um pouco de valor quanto é eleição para prefeito, que agente conhece e mora aqui, mas esses candidatos que nem conheço.

Desculpe, mais é um tema muito chato.

Os dois textos (Exemplos 4 e 5) terminam com um pedido de desculpas que, parece óbvio, é endereçado ao leitor que, no caso, é o pesquisador que propôs o tema. Fica claro, principalmente pelo pedido de desculpas vir no final do texto, como uma conclusão, que o professor não considera que tenha cumprido o que lhe foi pedido, assim indicando que imagina que há mais a ser dito sobre o tema. No Exemplo 4, o autor explicita sua ignorância: *não sei falar de políticos*, justificando-se: *nem também gosto de político*. No Exemplo 5, logo no início de seu texto que o autor indica que não vai poder colaborar de forma satisfatória com o pesquisador: por não gostar de política, ele detesta *até em falar* e finaliza o texto expondo a sua opinião quanto ao tema *é um tema muito chato*.

Nesse grupo de redações (professores falando sobre política) chama a atenção a quantidade de textos que começam de forma semelhante à do Exemplo 5: vários iniciam com afirmação

quase idêntica, como os abaixo.

Texto 15: *Eu não gosto de política porque a politicagem é grande ...*

Texto 02: *Eu não gosto de discutir sobre política porque é um assunto tão chato...*

Texto 10: *Eu detesto política não gosto nem de ouvir falar...*

Texto 20: *Não sei de nada sobre política, nunca me interessei em saber porque não gosto.*

É preciso lembrar as condições de produção destes textos: as redações foram colhidas no interior de uma instituição de ensino superior, um lócus acadêmico; os temas não só foram indicados, como foram indicados por alguém superior, que assume um cargo de direção na referida IES, como também em termos de nível socioeconômico, e, principalmente, formação acadêmica. Assim, a situação de coleta pode se caracterizar como uma situação de teste. Então, o fato do professor iniciar suas redações com estas afirmações e justificativas parece relevante: é como se fosse uma resposta imediata ao pedido do pesquisador, ao mesmo tempo prevenindo-o que o tema não será bem desenvolvido. Isso, não porque ele seja um professor ruim, mas porque o tema “não é de seu interesse”. Dessa forma, o aluno universitário se resguarda de possíveis críticas por parte do pesquisador, ou seja, **preserva sua face**. Ao dirigir-se diretamente ao leitor pesquisador, lança mão de técnica de alto envolvimento (*high involvement style*, Tannen, 1984) já que “transforma” a escrita em fala. E a fala, como bem sugeriu Chafe (1982) é o lugar do envolvimento.

Em redações de alunos também foram encontradas estratégias de envolvimento que explicitam conhecimento partilhado, visando o envolvimento do leitor, numa tentativa de estabelecer um ambiente de cumplicidade. Os indícios são categorizados por Marcuschi (1998) como *de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*.

Os textos 6 – 9, sobre festas juninas, foram escritos por alunos em sala de aula, mas sabendo que a atividade serviria para uma pesquisa pela professora.

Exemplo 6: aluno / festas juninas

As festas Juninas

(...)

- *no dia da primeira novena eu não fui mas só que eu vi as festas lá de cima no dia que Arlene veio foi muito bonito teve a roda de fogo foi duas rodas de fogo eu gostaria que você fosse a data que ela foi 12 foi muito bonito*
- *o Santo Antônio andou por todas as casas cantando rezando Santo Antônio é o nosso Pradoeiro de toda essa comunidade quando foi no dia de Arlene minha mãe não queria ir aí ela disse eu vou porque vai ser muito bonito mas também podia ter fogueira*

(...)

No Exemplo 6, o aluno sabe que a professora conhece Arlene e tem conhecimento da vinda da mesma, já que Arlene, a secretária de Educação, havia comparecido à festa do dia 12 à convite da igreja de cujas atividades tanto a professora quanto o aluno participam ativamente. Assim, os enunciados *no dia que Arlene veio* e *quando foi no dia de Arlene*, omitindo informações contextuais, marcam alto grau de envolvimento interpessoal que o aluno assume existir entre ele e a professora – a relação professor e aluno parece que se neutraliza para dar lugar à relação entre colegas de igreja. O clima de camaradagem pode ser ainda percebido pela expressão *eu gostaria que você fosse* – o “você” referindo-se, naturalmente, à professora. O tempo verbal (*gostaria*) reforça a natureza polida da expressão.

Exemplo 7: aluno / festas juninas

O São João

Bem, as festas juninas são comemoradas no mês de junho: Eu gosto bastante destas lindas festas.

- *No dia 13 de junho comemora-se o dia de Santo Antônio, e no dia 24 é o São João e no dia 29 é o dia de São Pedro.*
- *Todos estas datas comemorativas, são, muito importantes. E por isso que eu gosto destas festas, e acho, também, que todos devem gostar ou melhor, dizendo adorar.*

- *As festas juninas são bastante bonitas, porque tem, danças, comidas, bebidas e tudo mais **que vocês sabem**.*
- *Nestas festas eu não gosto de estar em casa, mas neste ano eu não fui para nem um lugar, porque, eu não estava muito bem de saúde e não teve nem um jeito pra mim sair de casa.*
- *Mas mesmo assim eu gostei, porque comi bastante milho assado e algumas, pamonhas.*
- *Eu desejo para todo mundo, que tenham as festas juninas, mais, feliz, do ano e até logo.*

A primeira marca a ser comentada como visando o envolvimento do leitor é ***que vocês sabem***, que é auto-explicativa: o autor se endereça diretamente aos seus leitores, professor e pesquisador. A omissão de informação sinaliza que considera o conhecimento partilhado, daí se faltar algo, o professor não “pode” diminuir a nota. Na situação de constante teste que ocorre em sala de aula, o próprio aluno não se vê como capaz de dar informações novas, mas apenas como um veiculador de um conteúdo dominado pelo professor – quanto melhor ele reproduzir, melhor a avaliação. O alto grau de envolvimento também sinaliza que ele está sendo colaborativo, atendendo à solicitação do professor – ou seja, está sendo polido. No fim, a despedida (*eu desejo ... até logo*), típica da fala, é também uma estratégia de envolvimento que cumpre regras da polidez: de forma bastante amigável, o aluno deseja que todos tenham *as festas juninas ... mais feliz do ano* e se despede.

Exemplo 8: aluno / festas juninas

falando sobre as festas juninas: São os meis dos santos que e São João santo Antonio e São Pedro: todo mundo tem que comemorar os dias deles: com bomba com todo festejo e tem que faz: a foqueirinha: que e a comemoração deles: (...)

Exemplo 9

No dia 24 de Junho se comemora o São João com uma animada festa tem muitos comidas típiças tais como

Cangica Pamonha milho asado e canjida maria mole pé de moleque.

Em uma festa Junina ninguém fica parado, enquanto alguns dançam e se divertem outros passeiam e namoram comem e fazem diversas coisas.

No dia 29 de junho também é comemorado o dia de São Pedro. *Já estava me esquecendo do dia de Santo Antônio* e nesse dia que comemorando primeira festa Junina o dia deste santo é 13 de Junho.

Essas festas Juninas são recebidas com muita animação por todos. Vivam as festas Juninas.

Viva ao São João

Nos Exemplos 8 e 9 ocorrem estratégias que se situam ao nível de tratamento do texto. No 8, a seqüência metatópica (*falando sobre as festas juninas:*) introduzida pelo aluno, organiza o que vem depois, alertando seu leitor, o professor, que ele está se reportando ao tema proposto - já que, na sala de aula, extrapolar o tema pode significar avaliação negativa. O aluno também não deve deixar “incompleto” o tema indicado pelo professor, sob pena de receber notas baixas. Daí ser necessário incluir, mesmo no final, um tópico que deveria ter sido tratado e que ele *já estava me esquecendo* (Exemplo 9). Ou seja, são indícios metatópicos que o autor utiliza para chamar a atenção para a organização do seu texto, diferentemente dos outros casos que apontam estratégias que marcam a relação de envolvimento entre os interactantes, no caso, professor – pesquisador (nos textos sobre fome e política) e professor – aluno (nos Exemplos 6 e 7 acima). No entanto, se considerarmos que é uma situação de sala de aula – que tem como objetivo a construção de conhecimento, em que os envolvidos estão em posições institucionalmente assimétricas, em que o aluno busca demonstrar que sabe, busca garantir a compreensão a respeito do que fala / escreve etc – pode-se perceber que as marcas evidenciam um forte sentimento de colaboração, de deferência do aluno para com o professor. É, nesse sentido, uma

marca de polidez estereotípica dessa situação.

Observações Finais

Nos textos dos alunos de graduação (pedagogia e letras), pode ser constatado que eles têm o pesquisador como leitor presumido. O tema *a seca* é mais familiar ao autor do que ao pesquisador, já que esse último é de classe média, vive na capital, conforme mencionei no início do trabalho. O autor assume um papel de falante principal, assumindo que ele sabe algo que o leitor não sabe. Assim, por deferência, o autor “explica” o que ele acha que seu interlocutor pode não entender, quer seja, uma expressão regional, uma característica local da comunidade, o sentimento de sentir fome.

Já nos textos sobre *política*, o autor se reconhece como aquele que sabe menos sobre o assunto que seu leitor assumido (o pesquisador). Busca preservar sua face, indicando àquele que considera superior, os motivos da falta de colaboração, não porque é ignorante, mas porque não se interessa pelo assunto.

Textos dos alunos da educação básica: festas juninas

As marcas que estabelecem uma relação direta entre autor-leitor favorecem, obviamente, o envolvimento interpessoal, aproximando mais os interlocutores. Como o aluno tem o professor como leitor presumido, maior envolvimento equivale a contornar a assimetria institucionalizada. Os cumprimentos, por exemplo, são regras clássicas de polidez e estabelecer um ambiente polido é vantagem para o aluno.

A ocorrência de marcas fortemente apoiadas em conhecimento partilhado pode ser explicada pela percepção da assimetria em relação ao conteúdo que é veiculado na sala de aula, uma vez que - pelo menos teoricamente - aquilo que o aluno escreve é do conhecimento do professor. Assim, o aluno pode se apoiar fortemente no conhecimento do professor, deixando muitas lacunas para serem preenchidas pelo seu leitor presumido ao mesmo tempo em que

reconhece a superioridade do interlocutor.

Marcas que possam orientar o professor quanto a organização textual, tornando mais fácil sua compreensão, indicam comportamento colaborativo por parte do aluno.

É curioso notar que o aluno não utiliza muitas estratégias clássicas de auto preservação da face na sala de aula, o que parece natural já que está ali para aprender. Ele parece mais interessado em demonstrar colaboração, facilitando o trabalho do professor.

Assim, parece que os exemplos demonstram a necessidade de uma análise do fenômeno da polidez / impolidez mais interacionista e mais situada, que considere os aspectos do contexto situacional. No projeto, adota-se o aparato teórico das comunidades de práticas (community of practices approach / CofP approach) que sustenta que é através do foco em gêneros e instituições particulares que pode-se chegar à compreensão de como os participantes, em conjunto e frequentemente de formas contraditórias, constroem e produzem contexto.

Uma questão que extrapola um pouco o trabalho, mas que julgamos relevante comentar, refere-se à coleta de dados da escrita. Embora, nos dias atuais, muitos reconheçam que a escrita não é descontextualizada, não se discute metodologia de coleta / seleção de dados da escrita, como ocorre para os estudos da fala. O texto escrito – os exemplos mostram – é também dependente do contexto, sensível às condições de produção que sempre devem ser consideradas em nossas análises. Em outras palavras, também o texto escrito deve ser analisado numa perspectiva interacional e como processo.

Referências Bibliográficas

BARROS, Kazue Saito, M. de. **Subvertendo os papéis: Estratégias Conversacionais de alunos na interação em sala de aula**. Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN, Bahia. Salvador: UFBA. Vol. 2.

BARROS, K.S.M. 1999. **Quem Fala e Quando: Práticas de Alocação de Turnos em Sala de Aula**. Trabalho apresentado no III Coloquio Latinoamericano de estudios del discurso, 5 a 9 de

abril, Santiago, Chile. Versão mimeo.

BARROS, K.S.M. 2005. **O que há num Domínio Pedagógico?** *Revista Investigações. Lingüística e Teoria Literária*. Vol. 18, No. 2, julho de 2005, p.83-114.

BARROS, K.S.M. 2010. **Práticas Discursivas em Sala de Aula: Relação entre tipo de perguntas e seleção de alunos**. Recife. PPGL/UFPE.

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). **Politeness. Some Universals in Language Usage**. Cambridge, CUP.

LEECH, G. (1983). **Principles of Pragmatics**. London, Longman.

LEECH, G. (2005). LEECH, G. (2005) **Politeness: Is there an East_West Divide?** *Journal of Foreign Language* no 6, nov., general serial no. 160, 1004 - 5139.

LEVINSON, Stephen. 1983. **Pragmatics**. Cambridge University Press.

LOCHER, M. & WATTS, R. (2005). **Politeness theory and relational work**. *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 9 – 33. MAO, L.R. (1994). Beyond politeness theory: “Face” revisited and renewed. *Journal of Pragmatics* 21, 403 – 426.

MILROY, L. (1987). **Language and social networks**. 2 ed. Oxford: Blackwell

SPENCER-OATEY, H. (2000). **(Im) politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships**. *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 95 – 119.