UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EVA CAROLINA DA CUNHA

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NA INTERAÇÃO EM AULAS *CHAT*

RECIFE
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

EVA CAROLINA DA CUNHA

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NA INTERAÇÃO EM AULAS *CHAT*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Kazue Saito M. de Barros

RECIFE

2009

Cunha, Eva Carolina da
Estratégias de polidez na interação em aulas chat / Eva Carolina da Cunha. – Recife: O Autor, 2009.
294 folhas: tab., gráf., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Lingüística. 2. Educação à distância. 3. Comportamento verbal. 4. Internet na educação. I. Título.

801	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
410	**CDD (22.ed.)**	**CAC2009-11**

EVA CAROLINA DA CUNHA

Estratégias de Polidez na Interação em Aulas Chat

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Kazuê Saito Monteiro de Barros
Orientadora – LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Mercedes Fátima de Canhas Crescitelli
PORTUGUÊS - PUC-SP

Profª. Drª. Maria das Graças Soares Rodrigues
LETRAS - UFRN

Recife – PE
2009

A minha mãe, Vilma, a minha madrinha Teresinha e a minhas tias, Vênus e Fátima (in memorian), com todo o meu carinho, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela graça de poder percorrer este caminho.

Este trabalho é fruto de um processo de aprendizagem, que, muitas vezes, se constitui solitariamente, mas que, certamente, não seria possível sem a ajuda de muitas pessoas, dentre as quais, agradeço especialmente:

À Profa. Dra. Kazue Saito, minha orientadora e amiga, pela dedicação e sabedoria dispensadas ao longo da minha vida acadêmica. Agradeço pela oportunidade de me fazer conhecer a Lingüística sob vários prismas;

À Profa. Dra. Abuêndia Padilha, pelas palavras de carinho, pelo apoio, pelas horas de conversas enriquecedoras e reconfortantes;

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Xavier, pelo incentivo, pela amizade e por me fazer enxergar além da pesquisa;

Às Professoras Dras. Elizabeth Marcuschi e Mercedes Crescitelli, pela leitura crítica do texto e pelo pronto atendimento em esclarecer minhas dúvidas;

À Profa. Dra. Graça Soares, pelas conversas informais, pela ajuda e atenção a mim dedicadas;

À Fatiha Parahyba, por se prontificar a me ajudar num momento tão delicado;

À Neide Mendonça, pela revisão minuciosa e cuidadosa da versão final;

À Karla Vidal e ao Augusto, pela ajuda prestada nos momentos de calmaria e turbulência, pelo trabalho primoroso dos quadros, gráficos e tabelas;

À coordenação do curso *on-line* da Unicamp, pela autorização do uso das aulas para a pesquisa, em especial, a Daniela, pela oportunidade de me fazer conhecer melhor o curso e suas propostas;

Aos colegas Iran Melo, Flavinha Ferreira e Ivo Andrade, pelo companheirismo, e, especialmente, à Rosângela Pimenta, pela acolhida no Recife e pelas conversas descontraídas;

A todos os funcionários da Pós-Graduação em Letras da UFPE, em especial, a Jozaías F. Santos e a Diva Albuquerque, pela presteza e por simplificar a parte burocrática de um doutorado;

Ao CNPq, pela ajuda financeira, sem a qual seria inviável a realização da tese;

Ao meu querido Clóvis, pela paciência e pelo amor dedicados a mim, que me fizeram suportar os momentos mais difíceis, e a sua família que, com muito carinho, me recebeu em suas vidas;

A minha mãe, pelo amor incondicional, por acreditar em mim, por nunca perder a fé, enfim, por absolutamente tudo;

A minha família, em especial aos meus avós, Vicente e Margarida e aos meus tios, Nino, Chico, Tom, Vilani, Vicemar e Vilson, pelas várias formas de torcer e apoiar minha jornada até aqui;

Ao meu grande amigo Marcílio e a minha prima Marcinha, pelas conversas, pelo apoio, pelas risadas, pela força e pela fé que deixaram tudo mais suave;

A todos os meus amigos e demais familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Expresso a todos, então, meu sincero, MUITO OBRIGADA.

Cada vez mais as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas.

(Castells, 2000:23)

RESUMO

Os estudos sobre a polidez lingüística, apesar de amplos em diversas situações de interação verbal, parecem escassos quando na área da interação virtual. Este trabalho visa compreender como se dão as relações interacionais nesse meio, como as pessoas usam suas falas com a finalidade de evitar situações de ofensas e de buscar uma interação fluida e harmônica, já que as relações sociais estabelecidas em ambientes virtuais parecem tão confusas e propensas à má compreensão ou a desentendimentos. A pesquisa busca descrever como professores e alunos desenvolvem a conversação e focalizar as suas produções de estratégias de polidez e preservação da face como uma das formas de introduzir, manter e finalizar a interação. Para isso, foram selecionadas 15 aulas *Chat*, realizadas em 2001, 2003 e 2005. Embasaram a teoria e análises presentes, os modelos teóricos da polidez de Brown e Levinson (1987) e de Leech (1983, 2005), mas buscou-se um viés sociointeracionista não contemplado nos referidos trabalhos. Os resultados apontaram para uma organização social desenvolvida, em parte, pela apropriação do gênero e, em parte, pelas relações de hierarquia e de afetividade, gerados pelo evento comunicativo e pelo meio virtual. Os resultados, expostos de forma cronológica (2001, 2003 e 2005), evidenciaram a emergência e consolidação do gênero comunicativo aula *Chat*, marcado, dentre outras coisas, por um comportamento polido, mais preventivo do que compensatório.

Palavras-chaves: polidez, aulas *Chat*, interação verbal, gênero

ABSTRACT

Despite the large number of studies on linguistic politeness in various situations of verbal interaction, there appears to be a dearth of such studies in the area of virtual interaction. This research focuses on understanding how relationships between interlocutors in this medium happens, how people use speech so as to avoid offensive situations and seek a fluid and harmonious interaction, since the social relationships established in virtual environments seem highly confusing and prone to misunderstanding or disagreements. This study attempts to describe how teachers and students develop a conversation, focusing on their production of strategies of politeness and face saving as a way of introducing, maintaining and terminating the interaction. To this end 15 classes held in a virtual teaching environment in 2001, 2003 and 2005. The theory and analyses presented here were based in large part on the theoretical models of linguistic politeness described by Brown and Levinson (1987) and Leech (1983, 2005), but the present study differs from those models by virtue of its socio-interacional perspective. The results pointed to a social organization developed in part by the appropriation of the genre and in part by the relations of hierarchy and affection generated by the communicative event and the virtual environment. The results, presented in chronological order (2001, 2003 and 2005), revealed the emergence and consolidation of the communicative genre known as chat class, characterized, among other things, by a polite behavior that is preventive rather than compensatory.

Keywords: politeness, chat classes, verbal interaction genre

RESUME

Malgré le grand nombre d´études portant sur la politesse linguistique dans diverses situations d´interaction verbale, il semble que les recherches dans le domaine d´interaction virtuelle sont plutôt rares. Ce travail a pour but de comprendre comment les relations interactionnelles ont lieu dans ce milieu, comment les gens utilisent leurs discours afin d´éviter des situations d´offense et de tenter une interaction aisée et harmonieuse, une fois que les rapports sociaux établis dans des milieux virtuels semblent aussi confus et peuvent mener à des malentendus ou même à des mésententes. La recherche essaye de décrire comment les enseignants et les élèves développent une conversation et de concentrer l´attention sur leurs productions de stratégies de politesse et de préservation de l´image em construction comme une façon d´introduire, de maintenir et de conclure l´interaction. Pour cette finalité, 15 leçons virtuelles du type *Chat,* réalisées en 2001, 2003 et 2005 ont été choisies. Les modèles théoriques de politesse de Brown et Levinson (1987) et de Leech (1983, 2005) ont servi de base pour la théorie et les analyses présentées ici. Cependant, le présent travail diffère des modèles mentionnés em raison de sa perspective sócio-interactionniste. Les résultats ont démontré une organisation sociale développée en partie à cause de l´assimilation du genre et en partie par les relations de hierarchie et d´affectivité générées par l´événement communicatif et par le milieu virtuel. Les résultats, présentés d´une façon chronologique (2001, 2003 e 2005), ont révélé l´émergence et la consolidation du genre communicatif connu comme leçon virtuelle du type *Chat,* caracterisé, entre autres, par un comportement poli, qui est plus préventif que compensateur.

Mots-clés: politesse, leçons virtuelles du type *Chat,* genre, interaction verbale

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1	**Professores e alunos de 2001**	**24**
Quadro 2.2	**Professores e alunos de 2003**	**25**
Quadro 2.3	**Professores e alunos de 2005**	**26**
Quadro 2.4	**Total de Professores e alunos em todos os anos**	**27**
Quadro 2.5	**Tema das aulas por ano dos cursos**	**29**
Quadro 4.1	**Atos de Ameaça à Face Negativa e Positiva do ouvinte**	**87**
Quadro 4.2	**Atos de Ameaça à Face Negativa e Positiva do falante**	**88**
Quadro 4.3	**Estratégias de Polidez Positiva de Brown e Levinson**	**94**
Quadro 4.4	**Estratégias de Polidez Negativa de Brown e Levinson**	**97**
Quadro 4.5	**Estratégias *Off record* de Brown e Levinson**	**101**
Quadro 4.6	**Máximas do modelo de Leech**	**105**
Quadro 4.7	**Restrições do modelo de Leech**	**109**
Quadro 4.8	**Derivação da polidez nas aulas Chat**	**128**
Quadro 4.9	**Atos de Fala Profiláticos**	**130**
Quadro 4.10	**Atos de Fala Não-Profiláticos**	**132**
Quadro 4.11	**Máximas da interação em aulas Chat**	**146**
Quadro 5.1	**Seção de abertura em aulas Chat**	**162**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 5.1	**Atos de polidez e as macroestruturas (professores e alunos)**	**173**
Tabela 5.2	**Máximas da polidez e as macroestruturas (professores e alunos)**	**175**
Tabela 5.3	**Marcadores discursivos: emoticons**	**190**
Tabela 5.4	**Marcadores discursivos: caixa alta**	**191**
Tabela 6.1	**Preservação da auto-imagem: resultado por ano e por grupo**	**194**
Tabela 6.2	**Atos não-profiláticos: professor**	**199**
Tabela 6.3	**Atos não-profiláticos: alunos**	**213**
Tabela 6.4	**Atos Não-Profiláticos: professores x alunos**	**232**
Tabela 6.5	**Máximas interacionais: professor**	**237**
Tabela 6.6	**Máximas interacionais: alunos**	**250**
Tabela 6.7	**Máximas interacionais: professores x alunos**	**261**
Tabela 6.8	**Total entre estratégias (atos e máximas) e anos: professores x alunos**	**264**

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1	**Preservação da auto-imagem: 2001**	**195**
Gráfico 6.2	**Preservação da auto-imagem: 2003**	**196**
Gráfico 6.3	**Preservação da auto-imagem: 2005**	**196**
Gráfico 6.4	**Preservação da auto-imagem: resultado por grupo (2001-2005)**	**198**
Gráfico 6.5	**Atos não-profiláticos mais usados por professores**	**200**
Gráfico 6.6	**Atos não-profiláticos menos usados por professores**	**207**
Gráfico 6.7	**Atos não-profiláticos mais usados por alunos**	**214**
Gráfico 6.8	**Atos não-profiláticos menos usados por alunos**	**224**
Gráfico 6.9	**Máximas interacionais mais usadas por professores**	**238**
Gráfico 6.10	**Máximas interacionais menos usadas por professores**	**247**
Gráfico 6.11	**Máximas interacionais mais usadas por alunos**	**251**
Gráfico 6.12	**Máximas interacionais menos usadas por alunos**	**257**
Gráfico 6.13	**Máximas interacionais mais usadas por alunos (com conversas paralelas incluídas)**	**260**

SUMÁRIO

1. Introdução 15

2. Aspectos metodológicos 21

2.1. Tema, objetivos e hipóteses 21

2.2. Natureza e seleção dos dados 23

2.3. Amostra 29

2.4. Metodologia de coleta e de análise 30

3. Língua como interação 37

3.1. Perspectivas no estudo da interação 38

3.1.1. Aspectos organizacionais da interação 40

3.1.2. Aspectos etnográficos da interação 50

3.1.3. Aspectos sociointeracionistas 68

3.2. Aula Chat como gênero comunicativo 74

4. Polidez e Preservação da Face 83

4.1. Atos de polidez: o modelo de Brown e Levinson 84

4.2. Máximas de polidez: o modelo de Leech 104

4.3. Demais contribuições ao estudo da polidez 113

4.4. Estratégias de polidez: aparato de análise 117

4.4.1. Estratégias de polidez: os atos de fala 130

4.4.2. Estratégias de polidez: as máximas 146

5. Aspectos da organização lingüístico-interativa nas aulas virtuais 158

5.1. Macro-estrutura das aulas: percurso cronológico 158

5.1.1. Abertura 159

5.1.2. Fechamento 163

5.1.3. Desenvolvimento 168

5.1.4. Considerações finais 172

5.2. Aulas virtuais como eventos de fala 176

5.2.1. Situação e participantes 177

5.2.2. Objetivos e atos 179

5.2.3. Tom e instrumento 181

5.2.4. Normas e gêneros 186

5.2.5. Considerações finais 189
6. Estratégias de polidez nas aulas virtuais 192
6.1. Estratégias de polidez nas aulas virtuais: os atos de fala 193
6.1.1. Aulas virtuais: 2001, 2003, 2005 193
6.1.2. Análise comparativa 231
6.2. Estratégias de polidez nas aulas virtuais: as máximas interacionais 236
6.2.1. Aulas virtuais: 2001, 2003, 2005 236
6.2.2. Análise comparativa 261
6.3. Considerações finais 264
7. Conclusão 269
8. Referências bibliográficas 278

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco central descrever os usos de estratégias de polidez e de preservação da face em aulas virtuais. Busca-se verificar os parâmetros que interferem no uso das estratégias, isto é: se e como a natureza do evento (aula) introduz variações de uso; se e como há diferença de uso de acordo com o falante, professor ou aluno, e os papéis que assumem ao longo da interação; se as práticas revelam diferenças de uso no decorrer dos anos. Análises preliminares logo revelaram que havia diferenças nos comportamentos lingüísticos dos participantes, de acordo com a época do curso; assim, o material foi dividido em três grupos de dados, referentes aos cursos realizados (2001, 2003, 2005), buscando – através de comparações sistemáticas – verificar as possíveis razões para tais comportamentos. Ao final, verificou-se que uma possível explicação assenta-se na teoria de formação dos gêneros comunicativos: a idéia é a de que, diante de um novo gênero, as pessoas apóiam-se em seus conhecimentos de gêneros próximos para interagirem. Assim, as análises parecem comprovar que os dados de 2001 guardam bastantes semelhanças com o gênero *Chat*; já os de 2005 se aproximam mais do gênero aula (presencial). Em outras palavras, o gênero aula *Chat* sofre um processo de consolidação ao longo dos anos pesquisados.

A tese levanta os principais problemas dos modelos existentes para o estudo da polidez e da preservação das faces. Paralelamente, sustenta que a língua é uma atividade social, histórica, cognitivamente constituída, e que se equivale à interação. Houve, portanto, a necessidade de construção de um aparato teórico e metodológico de tendência interacionista.

A relevância para a realização desta pesquisa será exposta a seguir, mas, concordando com Stubbs (1983a), pode-se considerar que, dentre as várias importantes razões para se observar, gravar e estudar as interações conversacionais entre professor e seus alunos em sala de aula, a razão fundamental é que, em última instância, o diálogo professor/alunos constitui o processo educacional em si, ou, pelo menos, a maior parte dele para a maioria dos educandos, mesmo quando esse diálogo se dá por intermédio de um computador.

O ensino a distância, baseado nos programas de aulas *Chat*, é relativamente recente e data do início dos anos 90 (Murphy e Collins, 1997), mas, dado o volume de cursos oferecidos via internet, pode-se considerar que as aulas virtuais já não são novidade para muitas instituições. Elas formam uma realidade pedagógica, que se multiplica e transforma a comunicação entre seus interlocutores. A maneira como professores e alunos interagem nesse meio está fortemente relacionada aos significados que eles são capazes de gerar e interpretar. As implicações do comportamento lingüístico relacionadas ao gênero comunicativo permeiam o uso individual da linguagem, e a percepção desse uso por outros, e serão influenciadas, em algum grau, pelas conceitualizações gerais do que é ou não apropriado ao comportamento de professor e de aluno.

Esta investigação se torna potencialmente relevante quando se considera a lacuna existente no tratamento desse gênero largamente produzido e usado na comunidade acadêmica de diversos campos de investigação. As relações de polidez e preservação da face no meio virtual ainda sofrem ausências e falta de estudo.

Faz-se necessário, antes de tudo, informar como o conceito de interação é aqui entendido e qual a sua função. A interação deve ser vista como um processo de cooperação, uma ação conjunta que, no caso de professores e alunos, deve desencadear o processo de ensino-aprendizagem ou a construção do conhecimento. O termo interação comunicativa, de acordo com Coracini (2005), significa que dois ou mais interlocutores se relacionam pela linguagem, com o objetivo de se comunicarem um (uns) com o(s) outro(s). Ainda segundo a autora, a função da interação remete, freqüentemente, à intenção da comunicação, se é de afirmar, perguntar, negar, corrigir, etc. Nesse caso, a função da interação passa, invariavelmente, pelos atos de fala (Austin, 1975; Hymes, 1986)[1]. Se todo ato de fala revela a intencionalidade, pressupõe-se que há uma forte dose de consciência (o que não isenta também certa dose de inconsciência) da parte de quem fala (Coracini, 2005), o que implica que todo falante é, reconhecidamente, um indivíduo consciente, capaz de escolher e usar os recursos lingüísticos da melhor forma para transmitir a sua intenção comunicativa. Mas essa consciência intencional do falante não garante a transparência e clareza da interação, o sentido do que se quer dizer

[1] **Sobre Atos de Fala, ver capítulo 3.**

só será efetivamente garantido pelo contexto[2], aqui entendido como o enquadre interacional que envolve o evento e que dá as pistas para a sua interpretação, ou seja, pelas realizações e relações lingüísticas e não-lingüísticas. Se houver falha entre essas relações, fatalmente haverá falha na interpretação.

Assim, para tornar essa investigação possível, deve-se observar o seguinte em relação ao discurso *on-line*: o propósito comunicativo do discurso; a natureza da comunidade discursiva; as regularidades de forma e conteúdo da comunicação, expectativas subjacentes e convenções; as propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais, que dão origem às regularidades do discurso (Erickson, 1997:4-5).

Ao longo do trabalho, optou-se por partir da análise dos dados em paralelo com a montagem teórica. Pelo caráter indutivo do trabalho, o aparato teórico foi, gradativamente, acrescido à medida que a pesquisa avançava. Buscam-se os padrões recorrentes de usos da polidez na interação virtual, para compreender como as pessoas se entendem, como introduzem, desenvolvem e finalizam conversações, como sabem quais caminhos tomar para a conversação ser coerente no ato da interação.

Julga-se necessário um melhor entendimento a respeito das produções formais e informais na linguagem virtual, assumindo, desde já, que, embora seja parecida com a linguagem face a face, ela difere em virtude das motivações dos interlocutores (no caso das aulas: construção do conhecimento, avaliação, demonstração de conhecimento, troca de informação, dentre outras), do canal de comunicação (escrito e não falado), etc.

O evento aula tem papéis sociais bem definidos (professor e aluno) e relações interpessoais – como a de poder – preestabelecidas. Assume-se que a assimetria é uma característica inerente à relação professor/aluno, considerando-se, dentre outros fatores, a diferença de idade, a diferença de experiência e conhecimentos e a diferença de poder que é conferido a cada um dos interlocutores pela própria instituição escolar. Brants (2004:2) afirma sobre a sala de aula presencial que

> **ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, bem como o seu modo de transmissão. O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta**

[2] **Sobre contexto, ver capitulo 3.**

> **relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais, de dirigir o discurso de acordo com os tópicos conversacionais que ele julga serem relevantes para determinada aula.**

Ainda segundo a autora, no caso de aula presencial, cabe ao professor determinar o espaço de participação dos alunos (se é uma aula mais centrada na figura do aluno ou não); nesse sentido, quanto maior a participação do aluno menor o grau de assimetria na interação. E, para que o distanciamento causado pela relação de poder entre os interlocutores seja diminuído, a aula pode ganhar contornos mais democráticos (tanto no volume de participação quanto na forma como a interação se dá) por meio de estratégias conversacionais, como a polidez[3].

As aulas *Chat* revelam momentos interacionais potencialmente delicados e escolhas lingüísticas que aproximam os falantes e auxiliam o fluxo da conversação. Essas escolhas são, na realidade, estratégias de funções múltiplas e que foram aqui recortadas com vistas a focar o uso da polidez e da face.

O efetivo uso da Internet como canal de comunicação transformou as relações sociais, afetivas e comunicativas das pessoas e gerou formas de interação, que emergiram da mescla de comunicações em outros canais. Para o discurso virtual, foram trazidas particularidades das regras sociais e interacionais do dia-a-dia, e outras regras foram se solidificando a partir do uso contínuo da linguagem no próprio meio virtual. A competência comunicativa dos interlocutores é reflexo do uso consciente e/ou inconsciente de estratégias de polidez e preservação da face nos mais diversos contextos interacionais.

Os estudos sobre o comportamento lingüístico polido das pessoas são consideráveis, especialmente os que remetem à interação presencial (Pizziconi, 2003; Yu, 2003); entretanto trabalhos acerca das relações de polidez no meio virtual são tão escassos quanto necessários quando se assume que o estudo do tráfego das interações humanas é relevante para que se compreenda como as pessoas constroem sentido durante a interação.

Embora não seja a preocupação central do trabalho, o estudo das relações entre fala e escrita, na grade dos gêneros textuais, a análise constata a pertinência da metodologia recomendada pelos analistas da Teoria dos Gêneros (como Biber, 1988), qual seja a de se buscar semelhanças, mais que contrastes, entre gêneros

---

[3] **Sobre relação de poder e assimetria na interação, ver capítulo 3.**

próximos, como forma de se descobrir mais sobre um dado gênero. Muitas das estratégias de polidez encontradas não são exclusivas das aulas *Chat*, podem ser encontradas em outros eventos comunicativos, mas a forma como são usadas e a intenção exercida podem ser específicas desse tipo de interação virtual, por exemplo, uma sugestão dada por um falante a um amigo ou por um professor a um aluno. Decerto que a forma como essa sugestão é recebida e acatada ou não pelo ouvinte, dá-se de forma diferente nos dois contextos citados. Mais informações sobre a intenção comunicativa dos interlocutores serão apresentadas nos capítulos subseqüentes.

Dentre os outros gêneros comunicativos em que as estratégias de polidez podem ser encontradas, destaca-se a aula presencial e o *Chat* de entretenimento. Ambos são considerados os principais gêneros comunicativos, nos quais os falantes se apóiam para a formação e consolidação do gênero aula *Chat*.

Para sistematizar os aspectos metodológicos, teóricos e de análise, este trabalho está organizado em sete capítulos, incluindo este que ora se apresenta, além das referências bibliográficas, de modo a dispor e explorar as teorias e análises pertinentes ao tema. Cada capítulo possui divisões a fim de estruturar a discussão por tópicos.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa, bem como os objetivos do trabalho. Descreve o procedimento de coleta e de seleção dos dados e fornece as informações necessárias sobre a amostra.

No terceiro capítulo, são reunidos conceitos e pressupostos gerais adotados na tese. Defende o presssuposto básico de que língua se equivale à interação. São várias as perspectivas no estudo da interação e aqui são esclarecidas as principais contribuições adotadas, seus conceitos-chave e categorias analísticas (3.1). Busca, ainda, discutir o conceito de aula *Chat* como gênero comunicativo, consolidado a partir de dois outros gêneros, o *Chat* de entretenimento e a aula presencial (3.2).

No quarto capítulo, é abordada a base teórica mais específica do trabalho, a qual versa sobre a teoria da polidez e de preservação da face. Foca mais centralmente os trabalhos seminais na área: o de Brown e Levinson (1987) e seus universais de usos da língua (4.1) e o de Leech (1983, 2005) e suas máximas da polidez (4.2). Ambos os estudos, bem como outras contribuições ao estudo da polidez (4.3), alicerçam o modelo interacionista de estratégias lingüísticas de polidez

e preservação da face, desenvolvido em função da produção verbal dos professores e alunos das aulas *Chat* em diferentes anos de cursos (4.4). Posteriormente, a análise vai privilegiar as duas formas de abordagem, a das estratégias da polidez (Brown e Levinson) e a das máximas (Leech). Optou-se pelas duas abordagens para contemplar dois pontos de vista teóricos dos mais influentes em todos os estudos sobre o assunto. Assim, a fundamentação teórica elaborada para o tratamento dos dados divide-se em 4.4.1, que exibe a visão do aparato sobre os atos de polidez, e 4.4.2, que consiste na adaptação das máximas de Leech. Tanto os atos quanto as máximas são considerados e, por isso, também chamados de estratégias de polidez.

O quinto capítulo se destina à análise dos dados e se divide em duas partes. A primeira (5.1) contém a organização global, envolvendo os aspectos macros das aulas *Chat*. No final desse item, foi incluída uma comparação entre as macroestruturas da aula e o uso de polidez (5.1.4). A segunda (5.2) expõe a análise etnográfica das aulas *Chat*, em que serão abordados os oito componentes não-lingüísticos que influenciam a interação dos falantes. Os principais parâmetros de variação referentes aos aspectos do evento que influenciam o uso de polidez são resumidos ao final (5.2.5).

No sexto capítulo, são apresentados os resultados da análise dos usos das estratégias de polidez e preservação da face, identificados nas elocuções de professores e alunos das aulas *Chat*. Esse capítulo também está dividido em duas partes. Na primeira (6.1), são apresentados os atos de fala representativos das estratégias de polidez; os resultados são mostrados em tabelas e gráficos, e devidamente exemplificados e analisados. Na segunda parte (6.2), são apresentadas as máximas interacionais representativas das estratégias de polidez, e também tabelas e gráficos. As análises evidenciam como os interlocutores articulam suas produções lingüísticas polidas em prol da construção da coerência comunicativa e de uma interação harmônica.

No sétimo capítulo, são apresentadas as principais conclusões obtidas, com apontamentos sobre o processo interacional em aulas *Chat* e a apropriação do gênero pelos interlocutores à luz dos recursos funcionais da polidez, presentes em todos os momentos das aulas. Após o último capítulo, seguem as referências bibliográficas.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A bibliografia sobre pesquisas em interação virtual, apesar de ser uma área de investigação recente, já é extensa, mas o mesmo não se pode dizer sobre os relatos de procedimentos metodológicos envolvidos tanto na coleta quando na análise do *corpus* encontrado em ambiente virtual. A aparente facilidade de coleta de dados virtuais esbarra nas limitações do próprio meio, como se verá neste capítulo, tornando essencial que se definam os procedimentos de seleção dos dados. Aqui, o tema, os objetivos e as hipóteses são mais bem delimitados (2.1), os dados e a amostra são situados (2.2) e (2.3) e a metodologia de análise descrita(2.4).

2.1. Tema, objetivos e hipóteses

Esta investigação integra a temática das aulas virtuais e procura demonstrar como o gênero aula *Chat*, em sua emergência, incorpora as estratégias de polidez e preservação da face, usadas por alunos e professores, consolidando os fundamentos da cultura tradicional das relações de ensino e aprendizagem e das relações de interação *on-line* em *Chat* de entretenimento. Esse conhecimento permite refletir sobre o comportamento sociointeracional das pessoas em ambiente virtual e sobre as intervenções necessárias para melhorar essa modalidade de ensino.

Além da descrição das estratégias de polidez e preservação da face (abordadas numa perspectiva etnográfica), o trabalho contempla o detalhamento da estrutura organizacional das aulas *Chat*, com destaque para as macroestruturas de abertura, desenvolvimento e fechamento das aulas.

Parte-se do pressuposto de que:

a) as categorias organizacionais do evento aula *Chat*, aqui observadas do ponto de vista teórico da Análise da Conversação, tendem à recorrência ao longo dos três anos – intercalados: 2001, 2003, 2005 – em que os cursos foram ministrados;

b) o entendimento dos diversos recursos lingüísticos usados pelos participantes passa pela observação de aspectos etnográficos do evento, sendo necessários os subsídios da Etnografia da Comunicação;

c) as estratégias lingüísticas de cunho polido dão respaldo à formalização e ao sucesso da interação entre os interlocutores, servem de aparato para a formação e sedimentação do gênero e contribuem para os processos de socialização desenvolvidos no ato da interação.

Objetivos gerais:

- **Identificar e categorizar as estratégias de polidez utilizadas por alunos e professores em aulas *Chat*;**
- **Teorizar sobre as causas das semelhanças e diferenças do uso de estratégias de polidez e preservação da face entre professores e alunos no gênero aula *Chat*;**
- **Identificar mudanças no uso das estratégias de polidez ao longo dos três períodos analisados (2001, 2003, 2005) e, se presentes, teorizar sobre as possíveis causas de suas ocorrências.**

Objetivos específicos:

- **Elaborar um aparato teórico-metodológico de cunho mais interacionista;**
- **Identificar possíveis correlações entre as estratégias de polidez e falante (professor ou aluno).**

Parte-se da hipótese de que, numa aula *Chat*, os alunos adotam posturas interacionais e comportamentais que ora se aproximam ora se distanciam das que ocorrem em salas de aula presenciais. Estudos prévios como os de Souza (2000) e Cunha (2004) parecem confirmar essas diferenças, como também apontam para semelhanças entre esses dois gêneros comunicativos.

2.2 Natureza e seleção dos dados

A prática comunicativa encontrada nos dados é a Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) síncrona. Tem-se por 'CMC' qualquer troca de mensagens por meio eletrônico que envolva o uso de computadores e 'síncrona' toda conversação que se dê em tempo real (Aoki, 1995). A coleta dos dados se deu em dois momentos distintos e difere dos anos em que os cursos ocorreram. O banco de dados iniciou-se com uma primeira coleta no ano de 2003, em que foram coletadas aulas de cursos virtuais ministrados em 2001 e em 2003, no *site* de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Posteriormente, foi realizada a segunda coleta, no ano de 2006, referente a outro curso ministrado por essa mesma instituição no ano de 2005. Assim, quadros, tabelas e exemplos das estratégias de polidez apresentados neste trabalho incluem os três anos de cursos da instituição paulista.

Os cursos, totalmente virtuais, compõem o megacorpus, com 157 encontros. Trabalhar com um volume de aulas desse porte se revelou desnecessário e oneroso. Dez aulas de cada ano serviram de base para uma análise inicial das recorrências lingüísticas e organizacionais do evento. Verificou-se que o comportamento verbal dos interlocutores no que se refere ao uso das estratégias de polidez, bem como as estruturas globais que preenchem os encontros eram semelhantes e se repetiam em todos os *Chat*. Foram, então, destacadas cinco aulas de cada ano – o *corpus* restrito – para a análise aqui apresentada, as quais exemplificam e demonstram estatisticamente os resultados alcançados.

A disciplina de 'Bioquímica da Nutrição' foi veiculada durante os anos de 2001, 2003 e 2005, sem encontros presenciais – à exceção da prova final. O *site* oferecia acesso ao conteúdo das aulas, para que os alunos pudessem estudar antes dos encontros e disponibilizava fóruns de discussão, grupo de professores para tirar as dúvidas dos alunos em horários pré-determinados, apoio técnico para dificuldades com a tecnologia virtual, salas de discussão, mural para informes e *links* sugeridos com material de apoio.

Cada curso constou de 17 semanas, sendo que, para cada uma, um assunto diferente sobre o tema Bioquímica aplicada à Nutrição era adotado. Só era possível

para os alunos acessar o conteúdo previsto para cada unidade, não podendo antecipar assuntos nem tampouco o curso inteiro. Cada assunto apresentou discussões *on-line* (em fóruns ou em *Chat*) e relatórios para serem entregues com prazo pré-determinado, sendo que as entregas eram feitas pela disponibilização dos arquivos no Portfólio pessoal de cada um, compartilhado apenas com os formadores e vinculado com uma atividade de avaliação. As aulas *Chat* eram as únicas com horário fixo, mas com três possibilidades no decorrer do dia para os alunos. Para evitar eventuais dúvidas técnicas, causadas pela não-familiarização com o suporte, uma seção de 'perguntas freqüentes' estava disponível; a intenção era que o uso da tecnologia não se tornasse um empecilho para o sucesso da disciplina e sim apenas um suporte para sua realização.

Os cursos não equivaleram a um contínuo disciplinar de graduação; cada ano equivale a uma nova turma com novos alunos e novos assuntos. Alguns professores participaram de mais de uma edição dos cursos virtuais[4]. Os quadros seguintes mostram os participantes (professores e alunos) em cada ano.

Quadro 2.1 – professores e alunos de 2001

2001		
Aula 1		**Total**
Professor(es)	**Juca**	**01**
Alunos	**Bruno, Camila, Lucas, Lê**	**04**
2001		
Aula 2		
Professor(es)	**Urik**	**01**
Alunos	**Grazi, Bread**	**02**
2001		
Aula 3		
Professor(es)	**Lia**	**01**

[4] Como os *nicknames* dos professores variaram a cada ano, só foi possível saber que houve repetição de alguns professores com a coordenação do curso.

Alunos	Marcio, Rafael, Karina, Paula, Rosângela, Rodrigo	06
2001		
Aula 4		
Professor(es)	Fofs	01
Alunos	Ana, Pri, Gabi, Ana J., Lucinéia	05
2001		
Aula 5		
Professor(es)	Dycy	01
Alunos	Miriam, Marcio, Juliana, Carolzinha	04

Total de professores (2001) = 05
Total de alunos (2001) = 21

Quadro 2.2 – professores e alunos de 2003

2003		
Aula 1		Total
Professor(es)	Capitão Caverna, Smurfete	02
Alunos	Anna, Fabi, Jamile, Leila, Monica, Neide, Rodrigo, Rosana, Tetê	09
2003		
Aula 2		
Professor(es)	Smurfete	01
Alunos	Ana Paula, Carol, Laura, Leonardo, Rosalva, Thais, Valeria	07
2003		
Aula 3		
Professor(es)	Capitão Caverna, Smurfete	02
Alunos	Beth, Carla, Daniel, Karla, Leila, Rafael, Roberta, Romário, Sheila, Tetê, Thais	11
2003		

Aula 4		
Professor(es)	**Smurfete**	**01**
Alunos	**Ana Paula, Carol, Daniel, Gabriel, Jamile, Laura, Lu, Rodrigo, Thais**	**09**
2003		
Aula 5		
Professor(es)	**Ariel, Spiderman, Monitora**	**03**
Alunos	**Bispo, Daniel, Jamile, Laine, Laura, Lu, Mônica, Rosalva, Valéria, Vanessa**	**10**

Total de professores (2003) = 09
Total de alunos (2003) = 31

Quadro 2.3 – professores e alunos de 2005

2005		
Aula 1		**Total**
Professor(es)	**Darth Vader e Diabolyn**	**02**
Alunos	**Fernanda, Pricilla, Marina, Cristina, Marília, Renato**	**06**
2005		
Aula 2		
Professor(es)	**Satan Goss e Smigle**	**02**
Alunos	**Lúcia, Carol, Michelle, Pricila, Viviane e Alex**	**06**
2005		
Aula 3		
Professor(es)	**Meowth e Mística**	**02**
Alunos	**Marcel, Virgínia, Rodrigo, Maurício, Patrícia e Bety**	**06**

2005		
Aula 4		
Professor(es)	**Maligna**	**01**

Alunos	Elen, Halley, Juvani, Elisabeth, Ana Carol, Fernanda	06
2005		
Aula 5		
Professor(es)	Vingador e Esqueleto	02
Alunos	Dirce, Carol, Milene e Renato	04

Total de professores (2005) = 09
Total de alunos (2005) = 28

Quadro 2.4 – Total de professores e alunos em todos os anos

Professores	**23**
Alunos	**80**

Os critérios de avaliação dos alunos eram:

a) sua participação na disciplina (avaliação pelos professores) (peso 1);
b) seu desempenho nas discussões, nos fóruns e nas salas (o domínio dos conteúdos era demonstrado por troca de idéias com os demais participantes) (peso 2);
c) resumos e relatórios produzidos sobre os conteúdos abordados nas discussões de fechamento dos tópicos (peso 3);
d) prova final (peso 4).

Atendendo às deliberações que regem o oferecimento de disciplina ou cursos a distância na universidade em que se deu o curso, a prova final foi realizada presencialmente.

Como as aulas via computador se deram pela modalidade escrita, todos deveriam contribuir com o desenvolvimento da discussão. A produção escrita dos participantes do curso ficou armazenada no *site* e foi disponibilizada à pesquisa através do contato direto com a coordenação do curso, a qual forneceu a senha de

acesso aos dados. Os dados foram tratados exatamente como encontrados, incluindo os erros ortográficos, quando olhados à luz da norma gramatical vigente, e as abreviações comuns nessa forma de interação.

As contribuições dos professores eram sempre digitalizadas na cor preta e as dos alunos em cores diferentes, de modo a facilitar a visualização, leitura e compreensão do que era produzido discursivamente na aula. Para identificar o produtor, seu nome antecedia cada contribuição feita. Ao contrário do *Chat* de entretenimento, em que é comum o uso de *nicknames*[5], nas aulas *Chat* em estudo, os alunos deveriam fazer uso de seus verdadeiros nomes, mas aos professores era dada liberdade de escolha e, nos anos de 2003 e 2005, eles optaram por usar *nicknames* em suas identificações. Não havia possibilidade de se manter uma conversa privada: qualquer que fosse a manifestação textual dos participantes, essa era vista por todos os demais.

Alguns exemplos da análise trazem, após o nome dos participantes, as expressões *logged on* e *logged off,* que indicam, respectivamente, entrada e saída do participante e são acompanhadas por informações fornecidas automaticamente pelo programa utilizado e a hora de entrada e saída do participante, como mostrado a seguir:

> **(a) JUCA - logged on. - from . using Mozilla/4.75 [en] (Windows NT 5.0; U) on 9/6 at 12:23pm GMT)**
> **(b) JUCA - logged off. - from . using Mozilla/4.75 [en] (Windows NT 5.0; U) on 9/6 at 2:17pm GMT)**

Os interlocutores tinham conhecimento de quem entrava ou deixava a sala virtual mesmo que a pessoa não digitasse nada na tela. Esse mecanismo facilitava o controle dos professores sobre quais alunos se encontravam efetivamente nos *Chat*.

A duração de cada aula era de cerca de duas horas, oscilando em poucos minutos para mais ou para menos. Não há diferença significativa no volume de contribuições das aulas com menos participantes, o que não compromete as estatísticas feitas aula por aula no momento da análise. Houve um controle de produção no qual foi considerada a produção lingüística de professores e de alunos

---

[5] Qualquer nome ou apelido que o interlocutor deseje atribuir a si próprio que não seja seu verdadeiro nome.

separadamente, de forma que, se isoladas as falas de cada grupo, há uma proporcionalidade no número de contribuições.

2.3. Amostra

Nos três cursos observados, o modelo funcional era o mesmo: cada semana, um novo assunto vinculado à bioquímica da nutrição era disponibilizado para os alunos em textos virtuais ou informando sobre experiências que eles deveriam fazer em momentos prévios às aulas. Os textos apresentavam o conteúdo teórico a ser tratado nos *Chat* e, no próprio *site,* estavam disponíveis: a metodologia, possibilidades de *download* de outros textos, estudos dirigidos e instruções de procedimento para as atividades que seriam temas de discussão nos encontros *on-line* seguintes. As salas virtuais de discussão, chamadas de *Chat*, estavam disponíveis em datas e horários determinados e contavam com a participação de, pelo menos, um professor[6] para cada turma. O tema das aulas variou de ano para ano, mas era o mesmo para as cinco aulas de cada ano, como mostra o Quadro 2.5.

Quadro 2.5: tema das aulas por ano dos cursos

	Corpus restrito	Tema central das aulas
2001	5 aulas	Discussão de experiências sobre conservação de alimentos
2003	5 aulas	Discussão de experiências sobre preparo de alimentos
2005	5 aulas	Discussão de experiências sobre tipos de dietas

O *corpus* restrito é composto pelas produções de 19 professores e de 80 alunos distribuídos nas 15 aulas selecionadas – mostrados nos Quadros 2.1 a 2.4.

[6] Muito embora alguns dos professores se denominassem monitores, no decorrer das aulas, todos eram professores titulares da instituição.

Cada sala virtual continha de 1 a 3 professores, responsáveis pelo monitoramento, já o número de alunos variava de um *Chat* para outro, de 2 a 11.

2.4 Metodologia de coleta e de análise

Esta pesquisa é, em parte, de caráter indutivo, ou seja, parte-se da análise dos dados para a busca de uma teoria que seja apropriada às descobertas encontradas. Diz-se 'em parte', pois não se trata de uma análise desprovida de leituras e teorias prévias sobre o comportamento polido dos interlocutores, mas traz embutida, desde os primeiros contatos com os dados, leituras e idéias de outras aulas *Chat*, anteriores a essas e que até serviram aos primeiros questionamentos de como o referido comportamento se processava no meio virtual. A análise traz, também, embutidas, leituras de teorias da polidez e preservação da face, as mais diversas, realizadas concomitantemente e detalhadas no capítulo teórico quatro. Assim, não houve distinção rígida entre os momentos de análise e a busca por teorias que explanassem as descobertas, mas, sim, momentos de tomada e retomada de ambas, resultando numa metodologia que parte de hipóteses, dados e teorias, que caminham lado a lado.

As pesquisas realizadas em buscas pela internet sugerem, inicialmente, uma ampla facilidade tanto no ato de pesquisar e de coletar os dados, quanto no ato de manuseá-los. Isso se deve, em parte, à velocidade e eficiência de acesso às informações dispostas na grande rede.

Com estudos sobre interação virtual (Erickson, 1997; Braga, 1999;), gêneros virtuais (Marcuschi, 2002b, 2005; Araújo, 2006) e educação a distância (Paiva, 1999, 2001), datando desde a década de 90, já não é mais conveniente falar em recente campo de investigação, porém ainda se pode falar em crescente, uma vez que o computador e, por conseguinte, a internet com fins pedagógicos ainda é uma realidade para poucos no Brasil. Além disso, devem-se considerar as constantes transformações evolutivas pelas quais passam os programas de computadores, modificando a interação nesse meio, ao mesmo tempo que solidificam determinadas estruturas conversacionais. Dessa forma, deve-se ter como parâmetro uma

considerável literatura científica sobre o tema, contudo sem desprezar o caráter ainda incipiente dos procedimentos metodológicos de coleta e tratamento de dados.

Com vistas a compreender elementos básicos para a concretização e sucesso de uma aula *Chat* e responder a perguntas como 'o que está acontecendo aqui e agora?'; 'como as pessoas se entendem?' e 'como estruturam suas falas?', lançou-se mão de princípios da **Análise da Conversação** (AC) para que fossem identificadas as estruturas internas das aulas, as macroestruturas (abertura, desenvolvimento e fechamento). Respondendo às perguntas colocadas acima, foi possível apontar regularidades no uso da língua e identificar, posteriormente, em que momentos da aula as estratégias de polidez mais ocorriam.

Como apenas a montagem da estrutura não seria suficiente para os propósitos do trabalho, uma análise etnográfica do evento fez-se fundamental para justificar a organização das aulas. Conhecer os padrões e funções da comunicação, a natureza da comunidade de fala, a competência comunicativa dos falantes, a relação da linguagem com a visão de mundo, a organização social do grupo e até possíveis universais lingüísticos e sociais que tenham sido adquiridos ao longo da formação do gênero comunicativo aula *Chat* é a tarefa que presta a **Etnografia da Comunicação** (EC) a este trabalho.

Como todas as interações, as aulas permitem diferentes mecanismos, que governam a administração e proteção da face e uso da polidez. Contudo essa situação é diferente de outros contextos conversacionais pelo fato de que as relações entre o papel social do professor e o do aluno se dão de forma diferente do que ocorre nesses outros contextos. Apesar de, em determinados momentos, parecer uma variação comportamental confusa por parte dos interlocutores, a **Sociolingüística Interacionista** (SI) aponta para padrões regulares e previsíveis de ocorrência, cooperando com os objetivos mencionados.

Com base nos três pilares descritos – AC, EC e SI –, destaca-se, por fim, a preferência por usar uma abordagem interpretativa no que concerne aos exemplos da interação verbal em vez de perguntar aos participantes como eles se sentiram sobre o que estavam fazendo. Esse último método de acesso à percepção de polidez dos participantes, bem como aqueles em que é pedido ao interlocutor que reaja a exemplos reais ou estimulados da interação, pode comprometer os resultados porque há, por parte dos interlocutores, uma avaliação consciente ao

longo de um parâmetro 'polido-impolido', o que pode não corresponder ao que eles perceberam no dado momento (Locher e Watts, 2005:17).

Segue a apresentação de três momentos distintos do procedimento metodológico: a) o processo de coleta dos dados; b) a sistematização dos dados e c) a análise dos dados.

a) O processo de coleta dos dados

A aparente facilidade de coleta de dados pela internet acaba logo na primeira investida de buscas quando, de um número infinito de informações lançadas na tela, deve-se ter critérios bem definidos para descartar o que não interessa e selecionar o que é relevante. Saber que existem muitos cursos com ferramentas de aulas *Chat* não é sinônimo de que o banco de dados será extenso, facilmente obtido e, principalmente, de qualidade.

No caso deste trabalho, duas frentes de busca foram lançadas, a saber:

- **pesquisa em *sites* de busca, com as palavras 'aulas *Chat*', 'aulas virtuais' e 'cursos *on-line*'. Uma vez expostas as inúmeras possibilidades, buscaram-se as páginas que ofereciam cursos exclusivamente virtuais, mas com interação *on-line*, excluindo-se daí cursos que não disponibilizassem *Chat* aos alunos, haja vista que o interesse do trabalho versa sobre a conversação simultânea. A partir de então, o vasto número de possibilidades caiu drasticamente para poucos cursos, sendo a maioria exposta em *sites* de instituições de ensino superior;**
- **envio de *e-mails* às universidades, informando sobre a pesquisa e solicitando liberação de eventuais cursos virtuais por elas oferecidos.**

A primeira dificuldade encontrada foi a de localizar um curso que já estivesse encerrado, porém com arquivos das aulas salvos e disponíveis à pesquisa. A maioria dos cursos encontrados nos *sites* de busca ofertava aulas que iriam acontecer e, em outros casos, informavam os cursos que estavam em andamento. Foi, então, pela segunda alternativa citada, que se obteve contato com os coordenadores dos cursos aqui utilizados, os quais disponibilizaram senhas de

acesso aos cursos dos anos de 2001, 2003 e 2005, com o arquivo de todas as aulas, compondo os dados presentes nesta pesquisa[7].

Um dos mais tradicionais métodos de coleta de dados orais em aulas presenciais capta a produção lingüística dos interactantes com o uso de gravadores ou câmeras filmadoras, dispostos em lugares estratégicos das salas de aula. Depois de gravados ou filmados, esses dados são transcritos da oralidade para a escrita e, geralmente, sinais arbitrários servem de indicadores para os marcadores conversacionais[8] presentes apenas na fala. A pesquisa pode ser 'participante', no caso de o pesquisador se inserir no grupo a ser observado e participar efetivamente da interação, ou 'não-participante', se ele apenas observar a interação e se colocar externo a ela.

Também na internet, várias frentes de coleta de dados podem ser realizadas, de acordo com o objetivo pretendido, por exemplo, se é intenção observar *sites*, *e-mails*, *Chat*, *blogs*, etc. Para cada objeto de estudo, há uma forma apropriada de chegar até ele, contudo, todas elas se conectando à rede, ou seja, é pela própria ação de pesquisar na internet que se iniciam as pesquisas sobre ela. Os dados, antes concretos e presenciais, são, agora, virtuais, vistos pela tela do computador, podendo se tornar tangíveis quando impressos em papel.

b) Sistematização dos dados

Como dito, os cursos ministrados nos anos de 2001 e 2003 já faziam parte do banco de dados antes mesmo do início desta pesquisa – que se deu em 2005. Porém, mesmo já compondo um volume razoável de aulas, os dados se mostraram insuficientes para sanar as dúvidas em relação às funções das estratégias lingüísticas usadas. Por essa razão, o banco foi ampliado e atualizado com as aulas do curso de 2005, a fim de fazer um estudo comparativo das estratégias. Os dados pareciam revelar que as estratégias variavam de acordo os anos: as aulas de 2001 apresentavam mais características de *Chat* de entrenimento, e as aulas de 2005,

---

[7] Um contato anterior com a coordenação já havia sido feito, em 2003, quando da coleta de dados do curso ministrado em 2001 e 2003, para a Dissertação de Mestrado intitulada 'Aspectos Organizacionais da Interação em Aulas *Chat*'.

[8] Para definição, função e realização dos marcadores conversacionais em aulas *Chat*, ver capítulo 3.

mais características de aulas presenciais, o que apontava para uma possível comprovação da consolidação do gênero aula *Chat*.

A sistematização dos dados se deu obedecendo às seguintes etapas:

1) cada aula foi lida linearmente, não importando os turnos inseridos[9] encontrados em seu desenvolvimento ou a estrutura tópica da aula. A intenção era ter um primeiro contato com o texto, seu conteúdo lingüístico e seus participantes, buscando uma visão panorâmica de cada aula;
2) seções de abertura, desenvolvimento e fechamento foram demarcadas, facilitando a identificação das macroestruturas da aula e ajudando a localizar as interferências do professor e seu real papel na interação;
3) para identificar as primeiras estratégias de polidez e preservação da face, mostrou-se necessário um primeiro momento de organização em que os turnos tivessem uma seqüência ordenada, sem interferências ou interrupções causadas pelos diversos dizeres superpostos, pois a não-linearidade desses dizeres interferia na identificação correta e precisa de algumas estratégias. O segundo momento teve, então, a função de organizar todos os turnos em pares adjacentes, revelando-se uma etapa imprescindível para o início de qualquer análise do conteúdo lingüístico. Os pares adjacentes[10] foram formados em paralelo ao texto corrido da aula. Este é o único momento em que o pesquisador interfere na estrutura da aula. É necessário para visualizar aspectos como engajamento, *feedback* e regras da polidez e da conversação, como respostas aos pares adjacentes;
4) foram notificados e contabilizados: o uso recorrente de determinados marcadores lingüísticos em cada seção, as estratégias de polidez e preservação da face, bem como marcadores lingüísticos específicos do gênero aula;
5) atribuíram-se categorias em que as estratégias lingüísticas de cunho polido pudessem ser alocadas para posterior comparação entre os três anos de curso, prevendo-se, pelas hipóteses da pesquisa, resultados que comprovassem a sistematização do comportamento lingüístico dos

[9] **Para definição, função e realização dos turnos inseridos em aulas *Chat*, ver capítulo 3.**
[10] **Para definição, função e realização dos Pares Adjacentes em aulas *Chat*, ver Capítulo 3.**

interlocutores e a consolidação do gênero já adquirido por eles. Essa etapa foi repetida três vezes, evitando que eventuais estratégias pudessem passar despercebidas ou que, num segundo momento, pudessem ser identificadas como pertencentes a mais categorias do que aquela em que já havia sido alocada;

6) a partir dos resultados alcançados, partiu-se para o processo de teorização tanto com base nas hipóteses previstas desde o início do trabalho, quanto com base nas disparidades encontradas ao longo dos anos e dos pólos professor/aluno.

É importante pontuar que, na terceira etapa da sistematização dos dados, não se pretendeu descaracterizar uma das marcas registradas das aulas *Chat*, sua assimetria de turnos (com turnos inseridos e conversas paralelas), mas sistematizar o processo da metodologia de análise de modo que atendesse aos objetivos desta pesquisa, utilizado apenas para esse propósito, sendo as aulas, em sua originalidade, retomadas para a análise dos demais processos. Não se trata, pois, de engessar os turnos em modelos fixos de pergunta-resposta, convite-aceitação, dentre outros, mas de livrar uma conversação completa (com re-introduções e turnos inseridos) de conversações inseridas, ou seja, de turnos paralelos, que podiam confundir o uso das estratégias de polidez.

c) Análise dos dados

Assim como em relação ao processo de coleta de dados em ambiente virtual é diferenciado de situações presenciais, também a forma de proceder com os dados já coletados e de se fazer sua análise requerem cuidados específicos. Diferentemente dos sinais indicadores criados para caracterizar os marcadores da fala, o material lingüístico coletado na internet deve ser tratado exatamente como encontrado, ou seja, como seus autores o utilizaram.

Mesmo em se tratando de operações recentes e experimentais, é possível constituir gradualmente melhores procedimentos tanto de coleta quanto de tratamento dos dados virtuais, usando uma mescla de técnicas anteriores (com aulas presenciais) e mais recentes (voltadas à pesquisa em ambiente virtual).

Buscou-se um aparato metodológico que desse conta dos dados, os quais se apresentam híbridos, mesclando características tanto da fala quanto da escrita. Os dados alicerçam os dois momentos de análise: 1) a descrição do evento, seu percurso cronológico e os componentes etnográficos envolvidos e 2) como as estratégias de polidez influenciam e são influenciadas pelo ambiente virtual e pelas pessoas que as produzem. Em outras palavras, não se busca apenas identificar as estratégias de polidez estereotípicas das aulas *Chat*, mas compreender o porquê de suas recorrências e como influenciam a comunicação nesse gênero comunicativo.

3. LÍNGUA COMO INTERAÇÃO

O principal pressuposto aqui defendido é o de que a língua não é um sistema autônomo que se esgota no código lingüístico. Mais que um sistema, é uma atividade social, histórica, cognitiva que varia dependendo de seus contextos de uso. Pode ser, assim, abordada a partir de prismas diferentes focando suas estruturas internas, seus contextos de uso e os processos interacionais envolvidos numa interação entre dois ou mais interlocutores – as várias formas de estudo são descritas em 3.1. Conceitos oriundos das três perspectivas – AC, EC e SI – são utilizados na análise, daí a importância de descrevê-los neste capitulo. A concepção de língua adotada implica que os textos escritos ou falados pelos quais nos comunicamos são sempre situados, no sentido de que devem ser analisados de acordo com os contextos em que são produzidos. Os sentidos não são inerentes à produção lingüística, mas inferidos pelos conversacionalistas que, em parte, se apóiam em seus conhecimentos sobre gêneros para sua produção e interpretação. Em 3.2., busca-se defender que, para interagirem através de gêneros novos (como aulas *Chat*), os participantes apóiam-se em seus conhecimentos de gêneros já mais consolidados (como em *Chat* de entretenimento e aulas). Os resultados alcançados nos capítulos de análise, sobretudo no capitulo 6, parecem comprovar esta postura.

Por muito tempo, as atividades de uso da língua – fala e escrita – foram estudadas dicotomicamente, sem aproximação entre ambas. A idéia era a de que a fala era sempre não-planejada, não-normatizada, fragmentada e que a escrita era inversa, planejada, organizada e normatizada (Chafe, 1985). Entretanto, através de várias conclusões isoladas, foi, enfim, possível compreender que, na prática, há uma relação significativa a ser investigada. Já há algum tempo, estudiosos como Marcuschi (2003) aceitam que a variação lingüística atua nas duas modalidades e se dá num *continuum* dos gêneros textuais e não na observação dicotômica de características polares. Os mitos da linguagem foram, gradativamente, abolidos dos estudos lingüísticos, e a língua passou a ser vista como não-estática, mas interacional, isto é, produzida por sujeitos integrados numa dada sociedade que se transforma a todo instante.

A concepção de língua será, aqui, percebida como "um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas, que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real" (Marcuschi, 2003:33). Tal conceito ajuda a compreensão de como a interação virtual se dá. Marcuschi lembra que a linguagem virtual traz um modo de comunicação para o qual convergem características tanto da oralidade quanto da escrita, "constituindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto misto, situado no entrecruzamento de fala e escrita" (2003:18).

Nas aulas *Chat*, a linguagem informal adotada pelos falantes não é por acaso, ela funciona como facilitadora da conversação entre estranhos. Ao se comunicarem como se fossem conhecidos ou mesmo amigos, os interlocutores abrem espaço para uma interação menos formal e mais acessível. Assim, a conversação das aulas *Chat* se move, geralmente, em direção a uma postura amigável, que deixa parecer que os interlocutores já se conheciam anteriormente. O objetivo de tal postura é o de gerar uma pseudo-aproximação, que ajude na fluidez e harmonia da interação momentaneamente. O uso das estratégias de polidez expõe falantes envolvidos numa atividade cooperativa e não uma atividade essencialmente individualista, como será mostrado neste trabalho.

3.1. Perspectivas no estudo da interação

Assumindo que a conversação obedece a traços sistemáticos de organização da fala e com vistas à investigação da estrutura da conversação, a AC embasa esta exposição de apoio à análise dos dados. Levinson (1983:286-7) destaca que a AC é rigorosamente empírica, evitando a construção de uma teoria prévia. Os métodos são indutivos, ou seja, buscam-se os padrões recorrentes por meio da observação da gravação de várias conversações. Com inúmeras características e peculiaridades de cada situação interacional, interpretar e categorizar uma conversação requer prudência, especialmente por meio de diversas releituras e do conhecimento adequado do evento, dos participantes e do gênero em questão (EC).

Para a descrição das estruturas da conversação, serão considerados fatores lingüísticos e paralingüísticos. A AC atua, então, em auxílio à análise posterior, que investiga as estratégias da polidez, pois, somente compreendendo como as pessoas se entendem, introduzem, desenvolvem e finalizam conversas e como escolhem quais caminhos seguir para tornar a conversação coerente no ato da interação, é que se pode avançar com rigor nas propriedades lingüísticas usadas pelos interlocutores. Assim, esse aparato teórico servirá para que se compreenda como se dá a comunicação, a conversação, no ambiente virtual.

Estruturar um ideal de conversação parece simples: sabe-se que, para uma conversa ser gerada, é necessário que, pelo menos, duas pessoas estejam engajadas num determinado assunto. Hipoteticamente, ter-se-ia algo do tipo: um falante A fala, pára; segue um falante B, que percorre o mesmo modelo; o modelo é seguido pelo falante A e, assim, sucessivamente, tendo um esquema A-B-A-B (Levinson, 1983; Marcuschi, 2001a). Na prática, no entanto, a conversa quase nunca é sistematizada dessa maneira. O processo interacional pode sofrer interferências externas e internas a ele, dos mais variados tipos. Inicialmente, essas interferências poderiam ser reconhecidas como geradoras do caos da interação, tornando a chamada conversa natural[11] desorganizada. Os estudos da AC, todavia, mostram que esse tipo de interação social não só é organizado, como também envolve intensa negociação no momento em que ocorre. Embora abstratos, esses "acordos" são inerentes a toda conversa.

A partir de um trabalho indutivo com base na observação, é possível detalhar os aspectos organizacionais da interação nas aulas *Chat*, contribuindo para o entendimento de como se processam as (des)preferências e comportamentos lingüísticos dos participantes. Tais preferências e comportamentos estão diretamente ligados às escolhas de estratégias que denotam polidez e preservação da própria face e da face alheia.

---

[11] **Tem-se por conversa natural aquela que ocorre de forma espontânea no dia-a-dia das pessoas, sem pressão institucional ou de outras forças externas. Geralmente se dá face a face, mas também pode ser realizada por meios eletrônicos, como computador, telefone, etc. (Marcuschi, 2001a)**.

3.1.1. Aspectos organizacionais da interação

A interação não é um produto estrutural fixo e acabado em nenhum evento comunicativo, seja ele uma audiência, um telefonema ou uma consulta médica. A estrutura global da conversação fatalmente se repete, compondo, por sua completude, as etapas de abertura, desenvolvimento e fechamento. Uma aula atravessa as mesmas etapas, com base na alternância dos falantes – professor/aluno ou aluno/aluno. Entende-se que, mesmo que não contribua verbalmente, o ouvinte é considerado participante ativo numa conversação, uma vez que influencia no dizer do outro e nos caminhos percorridos no momento desse dizer. No caso dos dados deste trabalho, a progressão e duração da interação serão afetadas por vários fatores, como o tempo pré-determinado da aula, o objetivo, o grau de intimidade entre os interlocutores, entre outros.

Alguns eventos têm sua organização tão marcada que é possível reconhecer a que se refere determinada interação, apenas observando um trecho de sua estrutura, como a conversa ao telefone, a carta pessoal, a bula de remédio, para citar alguns exemplos. No caso das aulas *Chat*, é preciso lembrar que a conversa pode até parecer livre, como que não haja normas para que os participantes exponham suas vontades e idéias, como que todos falem ao mesmo tempo irrestritamente. Essa impressão de que todos falam para todos e de forma desordenada se deve, em parte, ao volume de turnos, ou seja, todos os presentes, de fato, verbalizam suas participações, não são apenas leitores passivos; isso gera um maior número de conversas concomitantes ou eventuais dispersões, no caso de um falante manter duas ou mais conversas ao mesmo tempo com pessoas diferentes. Mas não se pode ignorar que, na verdade, trata-se de um discurso institucionalizado, fortemente marcado por uma organização pragmática, centrada ora na figura do professor, ora na figura do aluno, com usos espaciais, temporais, sociais e hierárquicos lingüisticamente marcados. A identificação dos fenômenos pragmáticos deve atuar exatamente com objetivo de identificar essa linguagem prototípica virtual.

Seguem as macroestruturas das aulas *Chat*: a) seção de abertura; b) seções de fechamento; e o desenvolvimento das aulas, que será descrito por suas

estruturas intermediárias: c) par adjacente; d) troca de turnos; e) marcadores discursivos; todos componentes do desenvolvimento das aulas *Chat* e relevantes para a descrição da organização dessas aulas.

a) A seção de abertura é o momento inicial da conversa, que antecede o assunto principal do encontro. Pode acontecer de diversas maneiras, de acordo com cada situação. Nas aulas presenciais, é o momento em que os interlocutores se cumprimentam e se dá o que Barros (1986) chama de prefácio, ou seja, uma curta conversa sobre assunto(s) não relacionado(s) ao tópico, funcionando como estratégia de polidez (demonstrar interesse e/ou simpatia pelo outro). Logo depois do prefácio, os falantes iniciam o tópico da conversa, que é, geralmente, o motivo do encontro, da ligação telefônica ou o tema da aula. O tópico discursivo será definido como "uma categoria independente, geralmente contínua, a qual foca a atenção dos participantes na conversação, liga suas contribuições e estabelece uma conexão entre elas (e com elas)" (Bublitz, 1988:16-17).

Algumas aberturas já foram destacadas. O primeiro tipo são os cumprimentos, os quais, segundo Barros (1986), podem ocorrer de duas formas: 1) as pessoas se cumprimentam apenas num primeiro momento, obedecendo ao grau de formalidade exigido pela situação – "oi, tudo bem?"; "bom-dia", sem abrir canal para conversação; 2) os cumprimentos são feitos no momento inicial, seguidos da conversação, do tópico. Num *Chat*, apenas a segunda forma tem procedência, uma vez que as pessoas que ali se encontram têm como propósito a extensão da conversação e não apenas cumprimentar o interlocutor. Como eles podem entrar nos *Chat* com algumas diferenças de minutos, é comum que os cumprimentos iniciais mesclem-se ao prefácio. Eles podem ser destinados a todos do grupo, como "olá galera!", "oi todo mundo" ou a pessoas específicas da sala virtual, como "Olá Marina", "E aí Juca!".

O segundo tipo de abertura trata das chamadas *summons-answer* (Schegloff, 1972), traduzidas como chamada-resposta (Marcuschi, 2001a), que ocorrem, como o próprio nome sugere, no momento em que a sentença de abertura implica um chamado, que é seguido de uma resposta, para, então, a conversação ter início. O exemplo mais comum que identifica essa abertura é a conversação ao

telefone, pois se escuta, inicialmente, o toque, seguido do "alô", em que o toque seria o primeiro chamado e o "alô" a resposta, autorizando a conversação.

No caso do *Chat*, existem alguns programas que emitem um alerta de recebimento de mensagem na tela do computador, informando ao interlocutor que ele deve ler e responder, iniciando ou dando continuidade à conversação. Tal alerta de recebimento equivale ao toque do telefone, pois dá abertura ao diálogo, sendo considerado, então, como chamada.

O terceiro tipo de abertura é chamado de **identificação** e acontece quando o interlocutor se identifica perante o outro ou o grupo, com o objetivo de "demonstrar a existência de um ponto de referência comum entre os participantes." (Barros, 1986:73). No *Chat*, revela-se mais do que uma abertura, mas uma estratégia, pois, em muitos casos, os interlocutores não se conhecem e desejam estabelecer algum tipo de elo que os possa identificar, facilitando, assim, a conversação. Pode ocorrer por iniciativa da própria pessoa ou a pedido de uma segunda pessoa, que deseja saber, exatamente, com quem está falando.

Outra maneira de esse recurso ser utilizado em *Chat* é com o uso do *nickname* adotado pelo participante, que serve como auto-identificador, porém não estabelece elo entre os outros do grupo, sendo, então, necessário um momento de identificação por meio de uma breve apresentação.

As aberturas mencionadas, bem como outras situações de fala, pressupõem uma resposta ao primeiro chamado – ao toque do telefone ou ao alerta na tela do computador. No caso de uma saudação, é esperado que haja um retorno da mesma ou, quando se oferece algo, aguarda-se que o outro aceite ou recuse. A essa dependência de turnos, dá-se o nome de par adjacente – detalhado em (c) deste item –, em que a segunda parte do par é conseqüência obrigatória da primeira, e sua inexistência pode, facilmente, ser interpretada como impolidez, em casos de situação face a face, por exemplo.

b) Para a **seção de fechamento**, faz-se necessário, primeiro, esclarecer em qual momento se inicia o processo de finalização da conversa. Será aqui considerado fechamento o momento final do evento comunicativo aula, ou seja, desde o encerramento do último tópico, passando pela troca de despedidas, até a última contribuição dos interlocutores. A seção de fechamento toca um momento

delicado e, geralmente, de maior negociação entre os interlocutores, pois, antes de encerrar a conversa, todos devem se certificar de que não há mais nada a ser falado por nenhum deles e de que todos concordam com esse encerramento. Esse processo é, na maioria das vezes, realizado por inferências, sem a necessidade de explicitar uma sentença específica de fechamento. Nesse momento, algumas **pistas de fechamento** são lançadas, como o que Levinson (1983) chama de **pré-fechamento**, por exemplo: "ok"; "tudo bem"; "obrigado"; "bem, então era isso" ou outros marcadores que disponibilizam o fechamento ou a troca do par adjacente final, exemplificado por: "tchau", "até mais", "vejo você depois". O uso do pré-fechamento na conversação ajuda a finalizá-la sem que haja uma quebra na seqüência da fala dos participantes. Sem essa estratégia, o silêncio tomaria lugar, dificultando o encerramento da interação.

c) O **Par adjacente**, considerado pelos etnometodólogos como estrutura primeira da conversação, tem como principais protótipos os pares conversacionais pergunta-resposta, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, dentre outros. Sua posição na conversa está na extensão de dois turnos corridos em posição adjacente e produzidos por interlocutores diferentes, sendo que a primeira parte do par determina a segunda parte.

Por estar diretamente ligada à primeira parte do par, a seqüência adjacente remete à chamada **relevância condicional**, criando, assim, a condição para que se dê a segunda parte do par. Sobre esse termo, Marcuschi (2001a:48) acrescenta que "não é uma regra de formação de pares, mas simplesmente que ela propõe ou especifica expectativas que devem ser atendidas", isto é, as pessoas engajadas na interação geralmente esperam que a segunda parte do par seja completada.

Na prática, a produção da segunda parte do par não precisa, necessariamente, vir logo após a primeira. Para eventuais sentenças que possam intercalar as partes do par, Levinson (1983:304) adota o termo **seqüências inseridas**. Assim, a resposta a uma pergunta pode vir após vários turnos, comprometendo o termo adjacente, porém não a idéia de par que, nesse caso, é apenas adiada em vez de seqüenciada. Para o caso de a segunda parte não acontecer mesmo depois de outros turnos, o par não será finalizado.

Ainda sobre as seqüências inseridas, um aspecto relevante será colocado para que possa ser redimensionado quando aplicado ao evento *Chat*. De acordo com Levinson (1983:304), as inserções estão relacionadas de alguma maneira à primeira parte do par, como exemplificado a seguir:

> A: Eu posso tomar uma garrafa de Mith?
> B: Você tem vinte e um?
> A: Não.
> B: Não.

Interpretando o exemplo acima, ao perguntar se pode tomar Mith, a resposta é interrompida por duas seqüências inseridas que, porém, estão ligadas topicamente e que condicionam o último turno. A ligação tópica é considerada nesse caso porque as seqüências inseridas servem para que a segunda parte do par adjacente (o 'não' dito por B) se dê, estando, portanto, correlacionadas.

As seqüências inseridas têm relevância neste trabalho, pois os pares adjacentes das aulas *Chat* se caracterizam, principalmente, pelo grande número de interferências ocasionadas por essas seqüências. E, diferentemente do sugerido por Levinson (1983), tais seqüências não precisam estar semanticamente ligadas a um único tópico. Isso acontece porque os participantes conversam sobre mais de um assunto ao mesmo tempo, e a forma como eles são disponibilizados na tela do computador é linear, gerando uma sobreposição de tópicos.

EXEMPLO 3.1 (2005 – AULA 2): SEQÜÊNCIAS INSERIDAS

1. **SATAN** - pessoal... vou explicar como será hoje...
2. **viviane** - Ai, Ai, Ai
3. **viviane** – BLZ
4. **SATAN** - existem pessoas aqui que semana passada discutiram a dieta 1, 2 e 3
5. **Lucia** - ok...por favor satan!
6. **SATAN** - o pessoal da dieta 1 ira fazer perguntas para os demais...

7. **Priscila** - ok...
8. **SATAN** - a assim continuamente... o pessoal da 2 para os demais..
9. **Carol** - Só pra lembrar o povo que hj terá festinha na Subako, vamu comemorá a nota boa de hj heim gente! Quero vê todo mundo lá!
10. **Micha!** - To la... certeza
11. **SATAN** - uma dieta por vez é claro
12. **Lucia** - ok...
13. **SATAN** - e o grupo da dieta ira verificando se as respostas estão corretas... e se preciso orientar para a resposta certa
14. **viviane** - ok
15. **Micha!** - ok!

O professor Satan explica aos alunos como será a aula (linhas 1, 4, 6 e 8). As linhas 2, 3, 5 e 7 são turnos de alunas respondendo à explicação do professor. Essas seqüências estão vinculadas umas às outras. Mas, na linha 9, a aluna Carol fala sobre uma festa e convida a todos para participar. A outra aluna Micha responde, em seguida, ao convite, aceitando-o, e os turnos que seguem voltam a tratar da dieta que será discutida como tema da aula. As linhas 9 e 10 são, portanto, consideradas seqüências inseridas, sendo que ambas formam um par adjacente com a estrutura de convite-aceitação.

São as seqüências inseridas um dos principais motivos da aparência de caos não apenas das aulas, mas de qualquer *Chat* que envolva mais de duas pessoas. Este trabalho adota a posição de que existem **pares conversacionais** nas aulas *Chat*, mas a adjacência pode, por vezes, ficar comprometida. A sobreposição de conversas é uma constante e os participantes devem prestar bastante atenção aos turnos que se seguem ao seu e também a quem os escreveu, o que facilita a identificação dos pares. Durante as aulas *Chat*, as conversas concomitantes devem versar sobre o tema da aula; caso uma das conversas seja sobre temas alheios aos da aula (aqui chamadas de conversas paralelas), será considerado e chamado de **dispersão tópica**, que deve ser coibida pelo professor e, se delongada, pode prejudicar a fluidez e o objetivo da aula.

d) Com relação ao sistema de **troca de turnos**, supõe-se que a conversação ideal entre dois ou mais participantes se dá, geralmente, de forma sistemática, ou

seja, uma pessoa fala enquanto o(s) outro(s) apenas escuta(m) e, depois, os papéis se alternam entre falante e ouvinte. Na prática, vários fatores podem e vão interferir nessa sistemática conversacional: o evento, o número de pessoas envolvidas, o grau de poder de cada um, dentre outros. A despeito de quem fala e quanto tempo fala, uma coisa é certa: alguém detém o turno, na maioria das vezes.

O turno de um conversa se refere à contribuição feita num dado momento por um participante A. Quando outro interlocutor B assumir a posição de falante, ele será o novo detentor do turno daquela conversação, e assim por diante. Turno seria, então, "a produção do falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado." (Marcuschi, 2001a:89). É preferível que, numa conversação, apenas uma pessoa fale por vez.

É relevante pontuar que o turno é variável em seu tamanho, ordem ou distribuição. Como dito, o número de participantes, bem como o evento em questão refletem diretamente na organização dos turnos, mas não significa maior ou menor número de contribuições. Em um grupo de pessoas, a distribuição do tópico pode ocorrer de duas formas: a) forma simétrica – com todos os interlocutores engajados na construção do tópico, sem que haja um monitor da conversa que detenha o turno por mais tempo que os demais ou b) forma assimétrica – com o tópico sendo mantido e guiado principalmente por um único interlocutor, nesse caso, os demais participantes atuam como ouvintes, mas também podem participar com menos intervenções (Galembeck, 1993).

Quem fala, quando fala, por quanto tempo fala e quem pode interromper são quesitos negociados no desenrolar da interação, dando-se, basicamente, de duas maneiras: cedendo-se o turno, no caso de o falante "passar" o turno a outro interlocutor, havendo, assim, uma troca; ou tomando-se o turno, no caso de o interlocutor iniciar uma contribuição sem o término do turno do falante, interrompendo-o e ganhando o turno. O momento propício para que a troca do turno aconteça é chamado de lugar relevante para a transição, o que não significa que esse momento será usado dessa maneira, ou seja, a troca pode ou não ocorrer, apenas o momento é propício para tal (Marcuschi, 2001a).

A possibilidade de troca determina as regras que a viabilizam. Levinson (1983, simplificando o modelo de Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) afirma que pode haver três situações distintas. A primeira se dá de forma direta em que o

detentor do turno A, durante sua fala, seleciona quem deve ser o próximo falante B e, utilizando-se do lugar relevante para a transição, cede o turno. Numa segunda situação, caso não tenha sido feita qualquer seleção por parte do detentor do turno, abre-se então um espaço de auto-seleção, em que quem falar primeiro, a partir daquele momento, é o falante da vez. Na última situação sugerida pelo autor, se ninguém se manifestar em iniciar outro turno, o mesmo falante A, detentor do turno anterior, tem o direito de retomar o tópico. Sobre a segunda situação, o autor afirma que, se o falante A tomar novamente o turno para si, então, ao seu final, volta-se ao princípio da primeira regra, ou seja, novamente pode ocorrer uma das três situações mencionadas.

Para se tomar o turno, o falante A deve ser interrompido pelo interlocutor B, sem que tenha havido qualquer concessão pelo primeiro falante. Geralmente acontece em situações informais de encontros face a face ou conversas telefônicas quando B lança um comentário sobre o que A estava falando e acaba prosseguindo com o turno.

A tomada de turno pode interferir nas regras de polidez conhecidas socialmente, porém está passível de acontecer e, dependendo estritamente do contexto, sua existência pode não ter qualquer ligação com atos de impolidez verbal. Alguns dos fatores que determinam um ato não ser impolido são: o grau de familiaridade (se são amigos conversando casualmente), o grau de poder (se é um aluno que interrompe o professor ou o inverso) e o evento (se um palestrante é interrompido no meio de sua explanação).

No ato da tomada de turno, pode haver a fala simultânea em que os falantes A e B ou mais falam ao mesmo tempo e, por meio de intensa negociação, estabelece-se quem deve prosseguir (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). Galembeck (1993) acrescenta que o assalto ao turno pode acontecer a partir de uma pista do falante, como uma pausa ou repetição de palavra, ou sem qualquer chance prévia, no caso de o falante ser deliberadamente interrompido no ato de sua fala.

Os turnos nos *Chat* têm estruturas diferentes de uma conversação, pois não são falados e sim escritos. Quando lança sua contribuição na tela, o falante teve mais tempo de pensar, oportunidade de apagar e refazer algo que não desejasse ser visto pelos demais, ou, mesmo, a chance de sequer responder, alegar falha no sistema, por exemplo. Contudo, uma vez lançada, a contribuição aparece na tela de

forma completa. Não há possibilidade de alguém interromper ou tomar o turno do outro bem no meio de sua fala. Tal constatação revela uma particularidade do gênero *Chat*, mesmo em se tratando de uma conversação ativa e intensa, com traços semelhantes a um encontro face a face, com muitas contribuições de muitos e, ao mesmo tempo, sem interrupção de turno, ou seja, um falante não consegue interromper o dizer do outro no exato momento porque os turnos são lançados integralmente na tela e não pela metade. Não há, pois, um único detentor do turno, e sim um acesso a ele, que é comum a todos os envolvidos na conversação, a qual, em aulas *Chat,* ocorre de forma assimétrica, orientada pelo professor.

e) Os Marcadores discursivos são parte fundamental do desenvolvimento de uma conversação. A conversação, ao contrário de textos escritos, depende de "relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno." (Marcuschi, 2001a:61). Pode-se dizer, então, que, além das funções sintáticas, os chamados marcadores discursivos têm papel fundamental na orientação dos falantes.

Concordando com Marcuschi, os marcadores têm função conversacional e sintática e são divididos em verbais, não-verbais e supra-segmentais. Os recursos verbais são unidades sintáticas estereotipadas da conversa, isto é, são traços estabelecidos cultural e socialmente, que situam o contexto da interação. Segundo Urbano (1993:87), podem apresentar-se lexicalizados ("sabe?") ou não lexicalizados ("ahn ahn"). Os não-verbais (paralingüísticos) compreendem os gestos ou qualquer movimento produzido em prol do contato com o interlocutor, por exemplo, o olhar ou movimentos afirmativos ou negativos com as mãos. Sobre os recursos supra-segmentais, o autor cita dois exemplos: as pausas, que podem ser curtas, médias ou longas, e o tom de voz.

Tanto os recursos não-verbais quanto os supra-segmentais são relevantes na conversação por revelarem as relações interpessoais e, até mesmo, interferirem no desenvolvimento da conversa. Afinal, uma pausa na fala de um interlocutor pode resultar numa tomada de turno pelo outro participante, e o tom de voz indicar se o dito foi ironia ou brincadeira, por exemplo.

Apesar de não ser aprofundada uma investigação de como os diversos recursos mencionados atuam no *Chat*, é, desde já, admitido que seu uso e função explicam parte de algumas das estratégias de polidez e impolidez encontradas nos dados. O olhar ou gesto não podem ser usados pela falta de contato visual, mas os recursos de substituição, como *emoticon* ou repetição, podem, e são usados como auxiliares das estratégias de polidez (indicando que determinada elocução deve ser entendida como uma brincadeira, por exemplo). Os *emoticons* são as 'carinhas' feitas por pontos e sinais parentéticos que se transformam numa feição representativa do humor ou do sentimento do falante: **(sorriso ou risada),** **(chateação ou raiva),** **(estirar a língua para o outro),** **(piscar o olho para o outro). Muito embora, por mais que um *emoticon* represente uma emoção, um sorriso, ele não deixa de ser uma simbologia, uma representação da intenção comunicativa, ou seja, o fato de digitar para o(s) outro(s) os sinais ☺ ou kkkkkkk não implica, necessariamente, que ele esteja, de fato, sorrindo ou dando uma gargalhada do outro lado da tela do computador.**

Já em relação aos recursos supra-segmentais, pode-se dizer que, em conversas *on-line*, não é possível identificar as pausas. O que pode acontecer é o interlocutor demorar a lançar a elocução na tela do computador porque está pensando no que irá escrever. Mas, uma vez idealizada, será simplesmente escrita e lançada. Sendo assim, esse recurso não interessa para a análise dos dados. E, quanto ao tom de voz, será também brevemente mostrado como o recurso da caixa alta é utilizado na representação de sua alteração. De acordo com as normas da *netiquette*, as letras em maiúsculo substituem o tom de voz, equivalendo a um grito ou sendo usadas para chamar a atenção do outro. Pode significar ou ser confundida como uma atitude impolida do falante.

Apresentados os componentes organizacionais da interação em aulas *Chat*, seguem os componentes etnográficos do evento, que influenciam nas escolhas das estratégias de polidez usadas pelos interlocutores.

3.1.2. Aspectos etnográficos da interação

A linguagem adotada no meio virtual e como ela tem transformado as relações entre as pessoas, gerando uma cultura diferenciada, é tema de várias pesquisas atuais. O estudo da linguagem tem contribuições importantes como a de Boas (1911), que lembra que a questão puramente lingüística é parte e parcela de uma investigação da psicologia das pessoas do mundo. Daí a relevância de se entender até que ponto fatores não-lingüísticos, por sua essência, afetam a linguagem dentro de relações interpessoais. Para que se entendam esses fatores, a Etnografia da Comunicação (EC) empresta alguns de seus conceitos a este trabalho.

De acordo com Duranti (2001), a etnografia deve se preocupar com o que as pessoas fazem na vida diária; como se comunicam entre si, classificando pessoas, objetos e tudo o que os cerca; como se dividem socioculturalmente. O autor afirma que:

> **a força comunicativa da cultura trabalha não somente ao apresentar aspectos da realidade, mas também ao ligar indivíduos, grupos, situações, objetos com outros indivíduos, ou, mais geralmente, com outros contextos. O significado se torna possível não somente através de relações convencionais entre signo e seus conteúdos, mas também através de conexões ativadas entre aspectos selecionados da situação e processo e aspectos de outras situações. (Duranti, 2001:35).**

Fica claro, portanto, que a cultura também influencia os usos da linguagem. Admitindo que é constantemente transformada, Schaff (1995:78) afirma que "a cultura de tipo folclórico, invariável durante séculos e puramente tradicional, só é possível em sociedades que, por alguma razão, estão estancadas e bloqueadas em seu desenvolvimento tanto quanto nas relações econômicas e sociais". Para Gumperz (1982:160), o peso da cultura para as relações interacionais é tal que a cultura é a ordem social que informa a ordem conversacional, isto é, os falantes devem criar condições contextuais e interacionais, que reflitam cenas da cultura em que estão inseridos. De acordo com Geertz (1973:14), a cultura, como um sistema de símbolos construídos,

> **não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos.**

Nesse contexto, com as transformações tecnológicas e com a freqüência de uso da internet para a comunicação, é salutar enfocar o conceito de cibercultura, que, para Levy (1999a), é um neologismo criado para especificar o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Tanto o ciberespaço quanto a cibercultura têm trazido sérios impactos a aspectos importantes da sociedade como, por exemplo, a constituição das comunidades, assunto abordado ainda neste item.

A velocidade com que a Internet se fez presente em nosso dia-a-dia põe em pauta a seguinte assertiva: a linguagem virtual é óbvia para quem a produz, mas, a partir de um olhar externo, engloba traços distintos. Saville-Troike (1982) afirma que o comportamento lingüístico observado em qualquer interação é reconhecido como uma manifestação de um conjunto de códigos e regras mais profundo e a tarefa da etnografia é a descoberta e investigação das regras para o comportamento contextualmente apropriado numa comunidade ou grupo, ou seja, a cultura e o que o indivíduo precisa saber para ser um membro funcional da comunidade.

Conhecer, então, esses aspectos não-lingüísticos ajuda a entender sobre os integrantes das aulas *Chat*, como *o que* dizem e (principalmente) a *forma como* dizem faz sentido para eles, e a compreender a ordem hierárquica e linear do comportamento lingüístico. Acredita-se que tanto o fenômeno da polidez em si, quanto as noções de face, sua preservação, manutenção, quebra, dentre outras, podem e devem ser revistas quando descritas como parte da cultura em que se inserem – práticas, valores, linguagem, significados. Cabe, portanto, compreender, interpretar e descrever as diferentes percepções que se podem abstrair de um contexto interacional. Assim, a tríade etnográfica a) Comunidade de Fala, b) Evento de fala e c) Atos de Fala ajudam no entendimento de fatores externos à linguagem e como influenciam a interação.

a) Comunidade de Fala

Antes de definir como o termo comunidade de fala será abordado neste trabalho, é necessário tratar da noção de comunidade (virtual) e como ela vem se (re)estruturando em função das rápidas transformações causadas pelo ambiente virtual e pelas novas formas de relacionamento entre as pessoas.

Para Marcuschi (2002b:7):

> **uma comunidade é uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras.**

Tal descrição serve de base para a definição virtual do termo. A Internet é responsável por uma nova configuração do tempo e do espaço em que pessoas co-existem numa aldeia global (McLuhan, 1964). Muitas dessas pessoas acreditam fazer parte de ou estar engajadas em comunidades virtuais com centenas de milhares de pessoas com as quais, às vezes, nunca trocaram uma palavra sequer. Essas mesmas pessoas podem se sentir a qualquer momento como órfãs de uma comunidade virtual, caso ela, sem aviso prévio, seja deletada pelo seu 'criador'. É o caso das comunidades virtuais de *sites* de relacionamento como o Orkut, em que os mais variados temas se amontoam em várias categorias de comunidades e pessoas entram e saem delas sem, muitas vezes, trocar uma idéia sequer a respeito de seu tema. Autores como Lemos (2005) e Aguas (*et al.* 2006) não consideram os grupos do Orkut como comunidades, mas sim como um agrupamento eletrônico ou agregações eletrônicas, uma vez que outros interesses envolvidos extrapolam o conceito de comunidade virtual.

É nessa nova face de uma sociedade movida pela tecnologia que se detecta o nascimento de novos e diferentes tipos de organizações sociais. Num mundo onde a velocidade da informação e o anonimato se projetam na vida das pessoas, como lidar com as relações sociais? O que faz com que pessoas se sintam membros de um grupo com outras pessoas que não conhecem e, ainda por cima, com as quais têm pouca ou nenhuma interação verbal? Como fazer parte de um grupo que atua, que interage pelo meio virtual? Como ocorre a integração ao que pode ser chamado

de comunidade virtual? O conceito de comunidade e suas variações ajudam a responder a essas questões.

O uso do computador por uma parcela crescente da população agrega, cada vez mais, um número maior de pessoas que se comunicam, se comportam e até pensam de forma diferente do que quando usam os outros meios de comunicação: presencial, por telefone ou carta, por exemplo. Com pouco mais de duas décadas da explosão digital no Brasil, já é possível afirmar que a adoção da Internet como meio de comunicação é responsável por uma das maiores transformações na forma de organização dos grupos sociais, mais especialmente das comunidades. Comunidade não aqui entendida como as relações de familiaridade e de proximidade física (Toto, 1995 apud Lemos 2005), mas como um grupo de interlocutores, que partilham um sentimento de pertencialismo, de territorialidade, de permanência, de ligação entre um projeto comum e a existência de formas próprias de comunicação, como sugere Palácios (1998) sobre o termo comunidade virtual. Mais simplista, Recuero (2001) conceitua o termo como um agrupamento de humanos, que interagem no ciberespaço através de várias redes. Levy (1999a:129) afirma que "uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente, que se organiza por meio do novo correio eletrônico mundial". Com variadas definições, a comunidade virtual será aqui assumida como agregados sociais que surgem da internet quando um grupo leva adiante discussões públicas ou restritas a um grupo durante um determinado tempo e esse tempo deve ser o suficiente para que se formem redes de relações pessoais e de práticas no ciberespaço (Rheingold, 1993).

Definido o que vem a ser comunidade e comunidade virtual, alguns outros conceitos ajudam a entender o tipo de relação existente entre os interlocutores das aulas *Chat*. O próximo conceito a ser tratado é o de comunidade de fala, que, resumidamente, pode ser considerada como organizações de formas de fala (não só equivalentes à distribuição da gramática de uma língua) (Figueroa, 1994:34). Trata-se de uma comunidade formada por pessoas, que se comunicam fazendo uso da mesma linguagem. Assim, comunidade de fala poderia ser descrita como "uma comunidade que compartilha regras para conduta e interpretação da fala e regras para a interpretação de, pelo menos, uma variedade lingüística" (Hymes, 1986:54). Quando um indivíduo acessa um grupo comunitário, ele tem, basicamente, dois

caminhos a seguir: no primeiro, ele pode decidir se integrar por presumir que ali encontrará idéias semelhantes às suas. Nesse caso, automaticamente sente-se membro juntamente com os outros membros do grupo, sem que a freqüência de interação com os demais seja necessária. O segundo caminho apontaria que ele pode aderir à comunidade de forma gradativa, à medida que, com o passar do tempo, se sente cada vez mais pertencente a um grupo, partilhando de suas idéias, linguagem e práticas. É o caso, por exemplo, de um grupo que participa da interação numa sala de aula, seja presencial, seja virtual. Alunos e professores trocam suas idéias e conhecimentos e, ao mesmo tempo em que usam a língua para tal, partilham, gradativamente, de experiências conjuntas, o que os liga, de alguma maneira, e os faz sentir parte de um grupo.

Assim, busca-se demonstrar que não há uma fórmula de pré-requisitos obrigatórios de integração a uma comunidade; há, sim, alguns conceitos – como o de freqüência, já mencionado –, fortemente ligados ao termo. De acordo com Hymes (1986), é mais sensato apoiar-se na situação como um todo em que a fala toma seu lugar, buscando não só o contexto, como outros fatores envolvidos no ato da conversação, em vez de limitar o termo comunidade à idéia de que deve ocorrer com uma freqüência específica. Seria precipitado fixar um número de encontros a fim de caracterizar um grupo como membros de uma mesma comunidade. Mas uma coisa é certa: a participação de todos os membros em conjunto é fundamental para a caracterização e mesmo função de uma comunidade. O funcionamento do Orkut, mencionado anteriormente, amplia a noção de comunidade de forma exagerada e disforme, deixando seus requisitos existenciais tão flexíveis que não seria o caso de apenas re-significar o conceito-base de comunidade, mas de alterá-lo por completo, em sua essência, razão que justifica suas comunidades serem chamadas de agrupamentos eletrônicos.

Feitas as devidas ressalvas sobre a freqüência e participação dos membros de um grupo em uma comunidade, será, então, descrito o seu objetivo. Uma comunidade pode ter prazo para acabar, mas, enquanto durar, deve ter um propósito, um motivo em comum, que una todas as pessoas em prol de uma atividade, uma idéia, uma causa. O grupo pertencente à comunidade deve possuir um conhecimento partilhado, nos quais, dentre outras coisas, estão os objetivos como comunidade, mas também normas socioculturais.

Uma vez dado o encontro, compartilhar das mesmas normas gramaticais não é garantia de sucesso na interpretação de uma dada elocução. A elas devem ser associadas normas sociais e culturais, variando e adequando o código lingüístico a cada situação. À condição de conhecimento de variação e regras de fala dentro de uma comunidade, Hymes (1986) atribui o nome de campo da fala. Dentro desse campo, pode haver as redes de fala (*speech network*), que seriam "as ligações específicas de pessoas através de variedades compartilhadas e regras de fala entre as comunidades." (Hymes, 1986:55). A noção de campo de fala tem importância neste trabalho por refletir o intercâmbio de comunidade por que passam os usuários dos *Chat*.

A organização de uma comunidade envolve relações teóricas e práticas, que são articuladas de acordo com a capacidade individual de se relacionar com os outros e com o mundo ao seu redor. Partindo dessa premissa, será trabalhada a noção de comunidade de práticas, pois, conhecendo a estrutura desse tipo de comunidade, é possível responder como o gênero é apropriado pelos interlocutores no discurso de sala de aula virtual. Tem-se por comunidade de práticas um

> **conjunto de pessoas que, unidas por um empreendimento comum, desenvolvem e partilham formas para fazer coisas, formas de falar, crenças e valores – em suma, práticas. O desenvolvimento de práticas partilhadas emerge a medida que os participantes atribuem significados a seu empreendimento conjunto e a eles próprios em relação a este empreendimento. As pessoas se reconhecem no grupo e aos demais quando participam e contribuem para a comunidade. (Eckert e McConnell-Ginet, 1999:186 apud Christie, 2005:3).**

Percebe-se que o conceito de comunidade de práticas não deve ficar restrito ao que é realizado pelos seus componentes. A prática é vista em seu sentido mais amplo, englobando, segundo Wenger (1997:47),

> **o que é dito e o que é deixado de dizer; o que é representado e o que é assumido. Inclui a língua, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem-definidos, critérios especificados, procedimentos codificados, regulamentos e contratos que várias práticas explicitam para uma gama de propostas.**

Ao adotar a estrutura da comunidade de práticas, não será descartada a suposição sociolingüística de que o gênero pode atuar como determinante da variação lingüística[12].

A polidez é marcada pela comunidade de práticas mais até do que pela comunidade de fala, pois, embora os membros das aulas *Chat* compartilhem as mesmas normas lingüísticas, isso não explica as suas precisas escolhas lingüísticas. É engajados na prática que os membros marcam o comportamento polido. Além do explícito, envolve também o implícito, as interpretações e correlações realizadas no subconsciente, reconhecidas intuitivamente, as quais os participantes operam em função de um ou mais feitos em comum, como o senso comum, o ponto de vista individual e o compartilhado, as entrelinhas do que é dito.

O que é aceito em discussões teóricas engloba o processo de formação, desenvolvimento e negociação das práticas, a partir dos princípios de cada indivíduo, agregando um significado comum aos seus membros. A negociação do significado é o nível do discurso no qual o conceito de prática deve ser entendido. A comunidade de práticas está fortemente vinculada às ações conjuntas de seus componentes em função de uma determinada causa. Para que os processos de interação e negociação funcionem em favor da prática, a comunidade deve ser favorecida por contextos sociais, culturais e históricos semelhantes ou, pelo menos, compreensíveis para todos.

Para que haja coerência comunicativa, é necessário, primeiramente, que os indivíduos pertencentes à comunidade partilhem de três relações: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado (Wenger, 1997). Isso implica que a realização das atividades propostas ocorre com base em intensa negociação, sustentada pelas relações de engajamento vinculadas entre seus participantes. A coerência, então, "não é uma propriedade inerente do texto, mas é construída pelos participantes numa conversação (ou pela observação de participantes) para uma seqüência de elocuções em relação ao que os circundam" (Bublitz, 1999:32).

A noção de engajamento mútuo está vinculada à organização em torno do que os membros da comunidade fazem para realizarem suas práticas e as ações feitas para que esse engajamento seja viável é parte fundamental da própria prática.

---

[12] **A interferência do gênero na variação lingüística será tratada no item 3.2 deste capítulo.**

Conscientes das diferenças, tanto em termos sociais ou culturais, como também em conhecimentos, crenças e teorias individuais, os membros do grupo estão unidos por um sentimento conjunto de pertencimento, que os une em torno das ações. Contudo, Wenger (1997:76) lembra que "as identidades se tornam interligadas e articuladas umas com as outras através do engajamento mútuo, mas não se fundem", ou seja, a comunidade é uma só, porém composta por diferentes membros que, envolvidos no processo de negociação e engajamento mútuo, tornam as práticas possíveis.

Dos vários prismas pelos quais uma comunidade pode ser observada, a homogeneidade não se caracteriza como fundamental em nenhuma delas. É dessa questão que a noção de empreendimento conjunto trata. Assim, dentro da comunidade de práticas, as divergências (de valores e de posturas) são naturais e até ajudam a sua construção e manutenção. Esse tipo de comunidade não é isolado de fatores externos como influência, manipulação ou ajuda, mas, independentemente disso, seus membros são os responsáveis pela sua produção, obedecendo sempre ao processo de negociação. Tal processo é a base do empreendimento conjunto, tornando-se parte das práticas.

Outra noção central para a delimitação de uma comunidade de práticas é a de repertório partilhado, que envolve uma vivência prévia no processo de negociação, nos artifícios para que se dê o engajamento mútuo e um repertório criado e negociado dentro da própria comunidade. Sobre a questão, Wenger (1997:82) afirma:

> **Os elementos do repertório podem ser bem heterogêneos. Eles ganham sua coerência não neles ou deles como atividades específicas, símbolos, mas do fato de pertencerem à prática de uma comunidade. O repertório de uma comunidade de práticas inclui rotina, palavras, ferramentas, forma de fazer as coisas, estórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade tem produzido ou adotado no curso de sua existência e que tenha se tornado parte de sua prática, isso inclui o discurso no qual membros criam assertivas significativas sobre o mundo, assim como os estilos pelos quais expressam suas formas de relacionamentos e suas identidades como membros.**

No caso das aulas *Chat* do *corpus*, foi observado tratar-se de uma comunidade virtual de aprendizagem, de práticas e de fala. O grupo tem um objetivo comum e exerce vasto processo de negociação em sua realização (engajamento mútuo e empreendimento conjunto). Para que haja coerência, todos devem

conhecer, previamente, o suporte que usam para a comunicação e também o assunto a ser tratado em cada encontro (repertório partilhado). Todos estão motivados e engajados num processo de negociação e aprendizagem, com encontros freqüentes, mas com data marcada para acabar (com o final do curso). Sintetizando, a comunidade enfocada neste trabalho (a) pretende desenvolver uma discussão sobre um assunto preestabelecido; (b) possui conhecimentos partilhados e individuais, que permitem o andamento da discussão; (c) possui conhecimentos operacionais sobre computação e artifícios de como se comunicar na Internet; (d) forma um grupo fechado, com número de participantes delimitado; (e) compartilha as perspectivas pretendidas e regras estabelecidas pelo curso em questão; (f) faz dos encontros virtuais um hábito, dentro do qual podem ser identificadas rotinas comunicativas.

Parte das regras da comunidade é ditada pela proposta do curso, ou seja, encontros regulares em que os alunos devem debater sobre os textos previamente lidos ou experiências previamente realizadas. Os participantes não se conhecem pessoalmente, apenas via Internet, porém possuem um senso de pertencimento ao grupo e disponibilidade para ajudar os colegas em caso de dúvidas. Com a freqüência dos encontros, a cada nova reunião, cresce a intimidade e descontração da conversação. O número de participantes é reduzido, o que possibilita maior conhecimento e integração entre eles num período mais curto.

A coerência da negociação ocorre conforme rege a proposta da comunidade de práticas, bem como outras características já citadas: empreendimento conjunto, engajamento mútuo e repertório partilhado.

De acordo com Christie (2005), qualquer indivíduo pertence a uma gama de comunidade de práticas. Tal constatação tem implicações quando se analisa um dado gênero; em particular, implica que qualquer indivíduo pode assumir uma gama de papéis sociais de acordo com suas práticas específicas, ou seja, cada um desses papéis se configura em suas respectivas práticas. Ao considerar as aulas *Chat* como um gênero comunicativo, assume-se que o desempenho de seus interlocutores se dará em função das ações específicas de cada indivíduo perante o grupo. A linguagem pode e será usada estrategicamente em prol do sucesso da prática.

É importante ressaltar que os papéis sociais envolvidos na interação não são fixos ou pré-moldados para cada membro num dado evento, eles podem ser

negociados e trocados ao longo da conversação. No caso dos dados, o discurso produzido é tido como discurso institucionalizado, aqui entendido como aquele que obedece a padrões restritos, dispositivos tradicionais e estruturas lexicais e funções sociais organizadas hierarquicamente. A institucionalização do discurso das aulas *Chat* torna imutáveis os papéis de professores e alunos, mas o que rege cada um desses papéis não é tão rígido nem estático. Isso porque o papel social serve como base comportamental, mas não necessariamente interfere em variáveis sociológicas ou psicológicas individuais, como, por exemplo, classe, idade, personalidade e humor. As identidades e significados do discurso institucionalizado são percebidos nas práticas socioculturalmente situadas. Assim, professores e alunos podem verbalizar suas funções discursivas de forma diferente uns dos outros, mas suas funções sociais serão sempre identificadas como aquele que ensina e avalia e aquele que aprende e é avaliado respectivamente.

Fica evidente que as escolhas lexicais dos interlocutores são delimitadas pela prática e pelo papel social em que se engajam. Os recursos lingüísticos disponibilizados a professores e alunos ora são os mesmos e ora diferem – em termos de grupos distintos – e o que esses recursos podem significar – como podem ser interpretados – quando ditos por um grupo ou por outro pode variar. É o caso da sugestão, por exemplo, que, quando dada por um aluno a outro aluno, pode ser interpretada apenas como uma sugestão, mas, quando dada por um professor a um aluno, pode ser tomada como uma ordem.

b) Evento de fala

O pressuposto central de uma análise baseada em eventos de fala é que a compreensão de uso das formas e conteúdos lingüísticos implica a compreensão das atividades sociais em que se dá a fala. As comunidades diferem amplamente em seus aspectos em termos de quais formas seus interlocutores organizam sua fala. A comunidade que forma o *corpus* deste trabalho foi analisada quando inserida no contexto das aulas *Chat*. Esse contexto é entendido em sua forma mais ampla, que cobre qualquer coisa que poderia influenciar a produção ou interpretação de uma elocução. "Contexto é um sistema complexo que consiste de fatores cognitivos, socioculturais, discursivos, psico-biológicos, políticos e materiais" (Figueroa,

1994:60). Esses fatores estão, de alguma forma, apoiados no tripé: falante, ouvinte e algo sobre o que se fala (Hymes, 1986). Hymes organizou os componentes que interferem no contexto e, por conseguinte, no evento, no acróstico da palavra SPEAKING, o qual será a seguir explicado:

O primeiro componente é o ambiente (Scene) e corresponde a dois aspectos; (a) situação: o espaço físico e o tempo de duração da conversa e (b) cena: descrita como a situação contextual envolvida, na mesma situação, a interação pode ser redefinida, pode passar de formal para informal, por exemplo. Os atos de fala são freqüentemente usados para definir a cena, são alvo de julgamento como apropriados ou inapropriados ao contexto. A conversação precisa estar de acordo com a situação e a cena para que seja considerada apropriada.

As aulas *Chat* ocorrem num ambiente virtual, determinado pelos participantes ou pelo responsável pelos encontros. A escolha do horário do encontro, bem como a sua duração, é maleável, sendo de responsabilidade dos interlocutores. No caso das aulas, esses quesitos ficam a critério das normas de cada curso. Os interlocutores, na hora das aulas *Chat*, não se vêem.

O segundo componente são os participantes da interação, os falantes e os ouvintes, responsáveis pela introdução, desenvolvimento, mudança e finalização do(s) tópico(s). Eles assumem identidades as quais são formadas em relação aos outros no ato do partilhamento das práticas e devem ser interpretadas em função do lugar que cada um ocupa na cadeia social, ou seja, a posição social em que o interlocutor se encontra no dado evento de fala; no caso dos dados, as identidades são de professor e aluno, as quais também serão aqui chamadas de papéis sociais. Tavares (2006) afirma que

> **Os papéis de professores e alunos são universalmente reconhecidos e influenciados por fatores típicos da natureza da situação – posições, atitudes, valores, personalidades, expectativas dos participantes etc. (Wright, 1987) bem como por fatores mais abrangentes, como, por exemplo, a política de ensino da escola e do governo, a região na qual a escola está localizada etc. Em um contexto institucional como o de sala de aula, os participantes "representam" seus papéis e, paralelamente, tentam negociar suas imagens (faces)[13] nessas atuações. (...) O papel social que um indivíduo exerce em determinadas situações tem, geralmente, uma "legitimidade institucional" por ser reconhecido e influenciado pela sociedade em que atua.**

[13] **Parêntese acrescentado à citação pelo pesquisador.**

Dessa forma parece correto considerar que em função do papel social os falantes percebem a si próprios e aos demais e expressam sua visão da situação e avaliação das atuações no dado contexto.

Sobre os papéis sociais, é preciso que se investigue a relação de poder entre professor e aluno. Sobre essa questão, Barros (1986) afirma que, na escola, a relação de poder entre professor e aluno resulta de fatores externos à interação, ou seja, "a assimetria de poder existente entre professor e alunos é sociocultural. (...) O poder do professor é também conseqüência da hierarquia, explícita e institucionalizada, existente entre professor e aluno" (p.35).

Brants (2004) afirma que o poder pragmático/discursivo que o professor exerce para controlar a aula pode ser utilizado tanto para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, quanto para que estes desenvolvam uma atitude desfavorável, resultando em tentativas de fuga ao controle do professor e em desafios a sua autoridade. Não parece ser esse o caso das aulas *Chat*, a relação de assimetria é consideravelmente reduzida, principalmente, pela melhor distribuição dos turnos durante as aulas; há intensa participação tanto de alunos quanto de professores e a responsabilidade no compartilhamento das informações e conseqüentemente na construção do conhecimento também é divida entre todos os interlocutores. A identificação dessas características comportamentais e lingüísticas difere da posição de Kerbrat-Orecchioni (1992 apud Brants, 2004) que relaciona como marcas características do domínio exercido pelo professor em sala de aula a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados, a iniciativa e a estrutura das trocas conversacionais. Nessa perspectiva o aluno praticamente não participa como produtor da aula, mas apenas como aquele que recebe comandos e tarefas, o que direciona o discurso pedagógico para um viés autoritário. Nas aulas *Chat*, as funções dos papéis sociais são mais flexíveis e democráticas, como se constatará nos capítulos 5 e 6 de análise.

As identidades ou papéis sociais são relevantes para este trabalho, pois são um caminho para se abordar o gênero em questão, haja vista que as aulas *Chat* são produzidas não apenas por um grupo de pessoas, mas por dois grupos sociais: de professores e de alunos.

Os participantes das aulas partilham regras sociais e culturais a serem aplicadas de acordo com as diversas situações de fala e variando seus papéis

sociais na interação de acordo com o contexto. Além dessas regras, o formato da aula preestabelecido pelo curso também interferiu nas escolhas lingüísticas.

Nas aulas de 2001, os alunos deveriam relatar suas experiências de conservação de alimentos feitas individualmente. Como não havia uma ordem de quem falaria primeiro, as perguntas eram, geralmente, destinadas a todos, e os comentários dos alunos acabavam se sobrepondo, pois eles digitavam as elocuções ao mesmo tempo. Os professores guiavam as discussões de forma que os alunos pudessem tirar suas dúvidas e também mostrar o que haviam aprendido com as experiências. As cinco aulas envolveram cinco professores diferentes (um por turma) e 21 alunos no total. Nas aulas de 2003, os professores direcionaram a discussão mais para tirar as dúvidas dos alunos em relação às leituras e às experiências sobre o preparo dos alimentos que eles haviam feito naquela semana do que para uma avaliação (mesmo assim, houve momentos em que os alunos tiveram seus conhecimentos testados). Esse modelo de aula refletiu na preferência de algumas estratégias de polidez específicas, como o vasto uso de agradecimentos, pois, cada vez que uma dúvida era esclarecida, os alunos sentiam necessidade de agradecer, seja aos professores, seja ao aluno que o ajudou. Outra característica das aulas de 2003 é que o número de alunos subiu para 31 distribuídos nos *Chat*. Um dos professores usou mais elocuções em tom de brincadeira que os demais de 2001. Devido ao maior número de alunos, o fluxo interacional das aulas de 2003 foi mais intenso, haja vista que todos contribuíam em todos os momentos das aulas. Nas aulas de 2005, o formato da aula também foi diferente e determinante para os processos interacionais. Na ocasião, os alunos deveriam revezar-se no papel de professores. Em cada aula, grupos de dois a três alunos estudaram sobre um tipo diferente de dieta; cada grupo deveria, então, sabatinar os demais sobre sua dieta. Ao elaborarem boas perguntas e responderem corretamente as demais, os alunos eram avaliados pelos professores. Esses alunos que ocuparam, circunstancialmente, a função de professores serão chamados de monitores para que se distingam dos professores que, de fato, avaliaram e atribuíram notas aos alunos. Esse formato de aula favoreceu uma melhor organização das discussões e distribuição das falas. As perguntas endereçadas a pessoas específicas foram mais usadas do que as perguntas feitas para todos responderem, o que facilitou a ordem

dos turnos[14]. Em 2005, foram nove professores e 28 alunos, sendo que, em apenas uma aula, uma única professora esteve no *Chat*, nas demais, dois ou três professores eram responsáveis por conduzir as aulas. Esse modelo de mais de um professor por *Chat* já havia sido testado em algumas aulas de 2003. Nessas aulas, o trabalho de organizar e guiar as aulas dividido com outro ficava mais fácil para atender às dúvidas dos alunos[15].

O terceiro componente do evento são os fins (*ends*) e podem ser divididos em duas partes. A primeira corresponde à finalidade do evento em questão, a que ele se propõe: uma aula, uma entrevista, um casamento. A segunda equivale às estratégias dos participantes em favor de um determinado objetivo numa conversação. O que é convencionalmente esperado é influenciado, de alguma forma, pela situação e pela cena já descritas, mas é a interação num evento de fala em particular que determina suas qualidades e se os fins foram ou não alcançados.

Os encontros virtuais podem ter diversas finalidades. O *Chat* de entretenimento comum destina-se a um diálogo, que substitua o discurso presencial, ou seja, as pessoas se encontram num *Chat* para conversas casuais dos mais diferentes fins. Sobre a finalidade de uma aula virtual, Paiva (2001:272) afirma que

> **nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor.**

O professor e os alunos têm seu papel social definido para que o processo se dê com sucesso, mas esse papel pode ser alternado, como nas aulas de 2005, em que os alunos assumem circunstancialmente a função de professores. O professor e os próprios alunos devem garantir que todos estejam aprendendo e, para tal, fazem uso de estratégias específicas para checar se todos estão entendendo, se há alguma dúvida no decorrer do desenvolvimento tópico, ou se determinado assunto é mais relevante do que outro.

---

[14] **Mais esclarecimentos sobre como o formato da aula interferiu nas escolhas lingüísticas dos falantes serão dados no capítulo 6.**

[15] **Os quadros apresentados no capítulo 2 mostram os nomes e números de professores e alunos em seus respectivos anos.**

O quarto componente são os atos, os quais são definidos por Brown e Levinson (1987:65) como o que o falante deseja que seja realizado por uma comunicação verbal ou não-verbal. Os atos consistem no que é dito e no como é dito, ou seja, a forma e o conteúdo da mensagem. Esse componente será discutido separadamente, na letra (c) deste item, já que os atos constituem o terceiro pilar etnográfico exposto no início do item 3.1.2, juntamente com a comunidade de fala e o evento de fala, descritos.

O quinto componente é o tom (*key*) da conversa, o qual, como o próprio nome sugere, se refere à essência de como um ato acontece, a real intenção comunicativa que o falante deseja empregar. Se deseja ser irônico, usará um tom específico na mensagem que faça com que a ironia sobressaia e seja assimilada pelo ouvinte. O tom pode ser empregado com uma alteração na voz, ênfase numa palavra ou mesmo recursos não-verbais, como um gesto, um olhar ou uma expressão facial podem revelar se o tom é de brincadeira, sarcasmo, dentre outros.

Contudo, no meio virtual, só pode ser encontrado na forma escrita, que, no caso do *Chat*, está fortemente ligado à fala. A maneira com que os interlocutores desse meio têm de expressar o tom é por meio de estratégias construídas cultural e historicamente dentro do próprio meio virtual, utilizando-se de ferramentas oferecidas pelo programa de computador – caso dos *emoticons*, caixa alta, repetição de pontos de interrogação e exclamação. Com eles, parte das expressões faciais e da linguagem corporal pode ser verbalizada no ambiente virtual.

O sexto componente é o instrumento, o canal de comunicação usado para a que a interação se dê, o qual, no caso deste trabalho, é escrito (via computador). Hymes (1986:63) define critérios para que se reconheçam devidamente as formas de fala, quais sejam: a proveniência histórica dos recursos da língua (língua e dialeto); a presença ou ausência de inteligibilidade mútua (códigos) e especialização no uso (variedade e registros).

Em aulas pela internet, a viabilização da interação é restrita, apesar dos vários tipos de programas que geram diferentes suportes, como no caso das aulas conferência, em que o professor pode ser visualizado em um monitor e fala direto aos seus alunos (uso do canal oral e não escrito). A forma de comunicação nas aulas *Chat* é inteligível para todos os seus integrantes, e sua função social é

devidamente alcançada com o debate dos temas do curso, a avaliação dos alunos e a socialização dos que formam o grupo.

O sétimo componente são as normas, que tratam das regras atuantes na fala, ou seja, o que é ou não permitido durante a interação. Geralmente essas regras são definidas no âmbito social, isto é, são organizadas socialmente em função do evento e correspondem ao resultado da relação entre as pessoas de uma determinada comunidade. O reconhecimento dessas normas faz com que o falante adote determinado comportamento lingüístico (que fale baixo num hospital ou numa igreja, ou que não interrompa uma palestra, por exemplo). Uma vez mencionadas as normas da fala, abre-se caminho às normas de interpretação, que devem mudar de comunidade para comunidade, equivalendo às variações comportamentais e culturais, que distinguem um grupo de falantes. As regras de fala num dado evento são as formas pelas quais os falantes associam um modo particular de fala, tópicos ou formas de mensagens com atividades particulares. Uma falha na compreensão dessas normas de interpretação implica uma falha na compreensão do que é dito.

As normas de uma conversa são associadas à interpretação dada a ela, como explica Hymes (1986:64): "algumas normas de interação podem deixar livre o caminho da interpretação sobre elas, especialmente quando membros de diferentes comunidades estão em comunicação". Assim como em situações presenciais, também no meio virtual, há normas, regras de comportamento, sobre o que pode ou não ser utilizado para comunicação. À medida que um internauta adota aquele meio como alternativa de comunicação, reconhecendo as regras, aquela situação de *Chat* passa a ser o contexto da interação, ou seja, ele passa a se comunicar dentro de um determinado contexto, que favorece a um determinado procedimento comportamental e interpretativo.

O oitavo componente é o gênero adotado no evento, o qual, assim como os atos, será discutido separadamente, no item 3.2, sobre aula *Chat* como gênero comunicativo, pois, julgou-se necessária uma atenção especial, já que consta como um dos objetivos específicos, identificar e interpretar as relações entre as estratégias de polidez e os gêneros envolvidos na interação.

A descrição feita dos componentes do evento é essencial e pré-requisito para entender as aulas em todas as suas peculiaridades.

c) Atos de fala

A teoria dos atos de fala (Austin, 1975; Levinson, 1983) atesta que o significado das elocuções se dá em função de seu uso, isto é, as elocuções só podem ser explicadas em relação às atividades de fala em que se dão. Dessa forma, alguns atos só se constituem como tal quando não violam condições intrínsecas do evento em que são produzidos. Essas condições estão estreitamente ligadas ao papel social dos interlocutores no dado evento. É, por exemplo, o que torna possível que apenas o professor atribua notas e aprove ou reprove o aluno e não o próprio aluno.

Para Hymes (1986:56) um ato de fala é reconhecido como um nível distinto da sentença ou de qualquer outro nível da gramática. O ato seria a entonação, o gesto, o caráter que o falante deseja empregar em suas palavras, contribuindo para a interpretação do dizer do falante. Tal interpretação só é viável, pois o ato está conectado ao dizer anterior e condiciona o posterior. Ainda de acordo com o autor, os atos podem ser divididos em dois aspectos. O primeiro corresponde à forma como a mensagem é transmitida entre os interlocutores. Sobre como eles expressam suas reais intenções, Hymes afirma que quanto mais uma forma de falar se torna compartilhada e significativa dentro de um grupo, mais tal forma será eficiente em seu objetivo. Essa consideração é importante, tendo em vista a maneira como as intenções dos interlocutores virtuais foram construídas, aceitas e internalizadas pelo próprio grupo. O segundo aspecto dos atos diz respeito ao conteúdo do que foi dito, a mensagem transmitida. Os participantes da conversa sabem, por meio da competência comunicativa, como formular uma mensagem a fim de que o que seja dito produza o efeito desejado. Por competência comunicativa, entende-se o conhecimento que o falante de uma dada língua precisa possuir para usar as formas lingüísticas apropriadamente. Tal conhecimento é adquirido nas várias atividades de interação social, isto é, em eventos de fala (Hymes, 1986).

Os atos de fala devem ser considerados, dado que as estratégias de polidez e preservação da face[16] só podem ser compreendidas como tal quando devidamente situados o evento em que se dão e as pessoas que as proferem. Baseando-se na teoria proposta por Austin (1975), Levinson (1983) afirma que existem determinadas

[16] **Tais estratégias serão descritas no capitulo 4 e analisadas no capítulo 6 deste trabalho.**

condições para que as elocuções sejam devidamente interpretadas: deve haver um procedimento convencional, que determina um efeito esperado e as circunstâncias e pessoas devem ser apropriadas. Pode-se dizer, então, que os atos de fala são responsáveis por estabelecer dentro de uma conversa se o que foi dito deve ser interpretado como uma ordem, um pedido, uma brincadeira, uma ironia, um sarcasmo, etc., compondo o que Hymes (1986) chama de termo mínimo dentro do cenário da fala como um todo. As condições de ser uma aula, de que essa aula se dá pela internet, de que há professores e alunos envolvidos na interação, de que cada um tem função relevante e determinada na interação, de que os professores avaliam e os alunos são avaliados, de que os interlocutores partilham conhecimentos e vontades determinam o uso das estratégias de polidez e preservação da face, bem como o entendimento do que é dito nas aulas, ou seja, tais condições norteiam os interlocutores no curso da interação.

Dentro de uma sala de aula presencial, é comum o professor fazer diretivas, dar ordens ou comandos, informar, checar (Coulthard, 1977). Esses usos se alternam entre si, não há uma seqüência preestabelecida a ser cumprida. O professor pode, por exemplo, iniciar a aula com uma pergunta, fazer uma retomada avaliativa do conteúdo anterior, lançar mão de uma estrutura iniciativa-resposta-comentário. Assim, determinadas elocuções têm elocuções correspondentes porque essas são, convencionalmente, esperadas como parte de um procedimento institucional. Algumas elocuções são, por assim dizer, parte de um ritual lingüístico, marcado e esperado pelos que integram determinado evento interacional. O que conta não é a forma da sentença (se interrogativa, declarativa, negativa), mas a relação dessa forma com a intenção que se deseja transmitir. A pergunta inicial do professor pode ser uma forma de retomar o conteúdo anterior, mas pode, também, ser um comando para que determinado aluno responda sobre o conteúdo e, com isso, seja avaliado. Assim, como lembra Levinson (1983:242): "a distinção entre as expressões lingüísticas (sentenças) e seu uso no contexto, em ocasiões concretas para objetivos particulares, nunca pode se perder de vista, muito embora um número de teorias dos atos de fala tente junta-los sistematicamente".

O termo ato de fala ou apenas ato será usado nos capítulos subseqüentes para representar as estratégias realizadas por professores e alunos, assumindo que os atos são formados pelo que é verbalizado (lançado na tela do computador) e pelo

conteúdo real explícito ou implícito reconhecido (a intenção comunicativa do falante e a recepção e percepção do ouvinte) apenas quando inserido no evento aula *Chat*. Em outras palavras, os atos serão interpretados quando relacionados à perspectiva interacionista adotada.

3.1.3. Aspectos sociointeracionistas

Como lembra Bronckart (1999:31): "a linguagem confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais". A evolução da linguagem está ligada diretamente às transformações das práticas sociais, aliadas ao avanço das tecnologias de comunicação. Atualmente são essas novas tecnologias que estão direcionando uma nova forma de interação – mediada pelo computador –, redimensionando não só os comportamentos interativos e lingüísticos, mas também condicionando a apreensão do saber à adaptação ao novo suporte: o computador.

Buscando a compreensão de como as pessoas se comunicam, como ocorre o uso da linguagem no ato da interação, a perspectiva sociointeracionista atua, guiando estudos na condição de integrar a análise da conversação ao contexto de interação social. É preciso que se saiba o que está acontecendo na interação, para que se façam julgamentos mais precisos sobre como a interação procede. Parte-se do princípio de que, para haver comunicação de fato, não é necessário apenas um falante e um ouvinte usando sua competência lingüística. A interpretação de uma conversa passa por uma rede de relações, que envolve a situação social, competência social, análise de contexto, num jogo complexo desenvolvido no ato da interação. Os conceitos que se seguem foram, inicialmente, desenvolvidos para situações de fala presencial. Assim, faz-se necessário que, em acréscimo, comente-se sobre a aplicabilidade desses para análise de interações virtuais.

O contexto ao mesmo tempo que influencia dá sentido à interação social, o que significa dizer que é sempre situado. É em relação ao contexto que está agregado o entendimento dos enquadres interativos e esquemas de conhecimento. O enquadre interativo se refere "à definição do que está

acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada" (Tannen e Wallat, 1987:188). É através do conhecimento do enquadre que interpretamos o contexto em que determinada elocução foi proferida.

O termo enquadre foi introduzido por Bateson (1972), partindo da analogia com a moldura de uma pintura, para sustentar, primeiro, que ele delimita o sentido e interpretação de um evento e, segundo, para enfatizar a idéia de pertencimento a dada categoria ou conjunto. Goffman (1974) amplia a noção, atribuindo-lhe um sentido sociológico. O autor argumenta que os enquadres auxiliam o interlocutor na compreensão da pergunta-chave "o que está acontecendo aqui?" que, por sua vez, é necessária para dar conta da questão situacional. Toda mensagem é interpretada em função do conhecimento prévio, isto é, em função de outras mensagens superordenadas, que vão orientar a produção e a interpretação das elocuções.

O conceito de esquemas de conhecimento tem sido amplamente utilizado por teóricos de diferentes vertentes da lingüística, nem sempre de forma consensual. Na Sociolingüística Interacionista, o termo foi revisto por Tannen (1985) e Tannen e Wallat (1987:189), que postulam que os esquemas estão ligados "às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo". Esse tipo de conhecimento é diferente de pessoa para pessoa, uma vez que cada um apresenta vivência de mundo diferente. Quanto mais se tem conhecimento sobre essas categorias, maior a probabilidade de se definir o enquadre, aumentando as chances de interpretação. Em outras palavras, os esquemas de conhecimento dão conta da competência comunicativa dos participantes de uma interação, dizendo respeito à sua capacidade de produzir e compreender os enunciados. As autoras propõem que a denominação de estruturas de expectativas seja usada para englobar os dois conceitos, esquemas de conhecimento e enquadres interativos.

Ligado às noções de enquadre e esquemas, outro conceito se faz presente, o de alinhamento ou *footing*, sobre o qual Goffman (2002:128) afirma:

> **uma mudança em *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e os outros presentes, expressa na forma como administramos a produção ou recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é outra maneira de falar sobre a mudança em nosso enquadramento para eventos.**

Com base na definição de Goffman, Ribeiro e Garcez (2002:107), referem-se a *footing* como "o alinhamento, a postura, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção". Dessa forma, pode-se dizer que o *footing* é construído e negociado no ato da interação, não devendo, portanto, ser visto como algo estático e preestabelecido. À medida que se dá a conversação, é natural a mudança de *footing* entre os participantes, sinalizadas de várias formas, como, por exemplo, a mudança no tom de voz, a distância física, o uso de dadas estruturas discursivas, de forma a orientar como os falantes devem produzir determinadas elocuções e como os ouvintes devem interpretá-las.

Para Goffman (2002:125), numa conversação

> **a relação de qualquer um dos membros com um dado enunciado é chamada de *status* de participação relativo à elocução. A relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução é chamada de estrutura de participação para esse ou aquele momento da fala.**

O termo 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 de participação varia de acordo com as várias formas de alinhamentos interacionais. Nas noções de *status* e estrutura de participação, estão inseridos os mais diversos tipos de situação de fala, não se resumindo apenas ao falante que fala e ao ouvinte que ouve, mas a quem ou a quantas pessoas do agrupamento a fala está direcionada, quais ouvintes têm poder de tomar o turno do falante, dentre várias possibilidades de estrutura de participação, que guia o comportamento lingüístico e social dos interlocutores.

Outro importante guia dos interlocutores são as pistas de contextualização, assinalando as atividades em que eles estão engajados. Gumperz (1982:100) as define como

> **constelações de traços presentes na superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede.**

Dentre as pistas estudadas por Gumperz (1982), estão a alternância de código, de dialeto e de estilo; o uso de traços prosódicos; a recorrência de opções

sintáticas e lexicais; o emprego de expressões formulaicas; a utilização de dadas seqüências para abertura, seqüenciação e fechamento das interações.

Por envolver um grupo de pessoas que obedecem a regras comportamentais e situacionais, a aula *Chat* pode ser considerada como uma situação social, em que os interlocutores negociam sua participação e interpretam, de acordo com as estratégias e recursos comunicativos, o significado das elocuções. Alguns recursos no meio virtual acontecem de forma diferente, como, por exemplo, os recursos não-verbais que, num momento face a face, podem acontecer com um gesto ou um olhar e que, *on-line,* atuam por meio de *emoticons*, caixa alta, entre outros.

O papel de falante/autor e ouvinte/leitor nos *Chat* também opera num sistema de troca, de negociação na produção e interpretação das elocuções. Numa conversa virtual, mais do que numa presencial, os papéis de falante e ouvinte se confundem. As possibilidades de atuação são diversas: enquanto um interlocutor A está digitando, outro interlocutor B pode estar aguardando ou pode estar digitando sua próxima colaboração. Após A lançar a elocução na tela, B pode ler e demorar a responder ou ler e responder logo em seguida. O que B não pode, pelas regras de conduta de uma conversa desse tipo, é não emitir comentários sobre o que A iniciou. A conversa em *Chat*, assim como uma presencial, só existe se duas ou mais pessoas estiverem engajadas nela. Mas o papel de ouvinte pode ocorrer de forma diferente. Goffman (2002) considera duas possibilidades de ouvintes: os ouvintes ratificados (aqueles que são permitidos participar da interação) e os ouvintes circunstantes (aqueles que escutam por acaso). Em *Chat*, a atuação de ouvintes ratificados é a mesma em ambas as situações (reais e virtuais), já os ouvintes circunstantes, pelo tipo de canal de comunicação, se dá de forma diferente. Numa sala de bate-papo comum, salas individuais podem ser abertas, só entrando as pessoas permitidas, ou, então, todos podem lançar as elocuções na tela, mesmo que falando com pessoas específicas da sala. Nesse caso, todos veriam as contribuições de todos, mesmo que muitas não fossem dirigidas a quem ler. Esses seriam os leitores circunstantes virtuais. Como as salas de aula virtuais são criadas unicamente com o propósito de gerar esses encontros, não há ouvintes circunstantes, só interlocutores ratificados. Todos devem participar da conversa, direcionando seu discurso por meio das pistas de contextualização.

O enquadre interativo de sala de aula virtual permite a interpretação do contexto. Saber o que está acontecendo ajuda na interpretação de suas elocuções, bem como ter o conhecimento prévio do tipo de situação ajuda a definir o enquadre. Os esquemas de conhecimento são construídos na interação virtual pela competência comunicativa dos interlocutores, que, utilizando-se do conhecimento prévio do canal Internet, conseguem produzir e interpretar os enunciados dentro do contexto. De certa forma, os participantes das aulas *Chat* sabem o que vão encontrar ou, pelo menos, têm uma expectativa a respeito. O fato de ser um *Chat*, de ser uma aula, de ser veiculada pela Internet, tudo isso gera as chamadas estruturas de expectativas.

Numa conversação face a face, vários artifícios são disponibilizados para que os interlocutores produzam suas contribuições de forma coerente, precisando o que exatamente está sendo dito, ou seja, a metamensagem, as entrelinhas onde se localizam as reais intenções do falante. Gestos, entonação ou, mesmo, o olhar podem "falar" por si e revelar o que está por trás do que está sendo dito. Na comunicação *on-line,* os recursos também existem, uma vez que, numa conversação, sempre se pode identificar a maneira como seus participantes se projetam com relação ao que está sendo dito e às outras pessoas envolvidas. O fato de o canal de comunicação ser virtual não implica não haver tal projeção. Os interlocutores virtuais têm a mesma necessidade de mostrar o que realmente querem dizer. Estar envolvido com o discurso, monitorando ou administrando o que se é dito, negociando o papel de cada um durante a conversação tem a mesma relevância, seja num encontro face a face, seja num *Chat*. A mudança em um *footing* numa interação virtual e numa presencial ocorre da mesma maneira: é construída e sinalizada a cada instante. Ainda que, no discurso presencial, outras formas de sinalização sejam utilizadas – como o tom de voz – não significa que não exista no *on-line*, apenas os artifícios são diferentes, sendo a intenção e ação preservadas. Contudo, as mudanças de *footing* numa aula *Chat*, bem como numa aula presencial, não podem ser comparadas às de uma conversa natural, tendo em vista que, no caso de aulas, o discurso perde a espontaneidade característica da fala.

Ainda sobre *footing*, Goffman (2002) faz referência a um *continuum* de mudanças que vai desde as mudanças de posicionamento às alterações no tom que, no discurso *on-line*, pode ser verificado de outra forma: da explicitude da frase

lançada na tela, passando pela metamensagem contida e chegando às ferramentas (os recursos virtuais), que simbolizam o posicionamento do falante sobre o discurso. Esse *continuum* não pode ser visto de forma linear, pois a conversa virtual não é linear na ordenação de suas frases, o que danifica o sentido do texto como nós o entendemos, mas não impede a existência das unidades conversacionais.

Com as ressalvas feitas, pode-se dizer que um *footing* pode ser realizado tanto no discurso presencial quanto no virtual. É reconhecido que identificar e caracterizar o discurso, o falante, o ouvinte, a situação é mais fácil, mais cômodo se ocorrer presencialmente, mas, de maneira geral, é possível afirmar que ambos os discursos têm características semelhantes. Isso porque, com toda a sua peculiaridade, não se pode desprezar que o que mais chama a atenção num bate-papo virtual é justamente sua semelhança a um presencial. Se, num encontro face a face, o falante (produtor) pode apontar a quem está endereçando suas observações apenas com o olhar, num *Chat,* ele pode revelar isso, escrevendo, no início da elocução, o nome da pessoa a quem quer se dirigir. Ainda que os procedimentos sejam diferentes, a intenção é a mesma. Já o procedimento do ouvinte (leitor) pode variar. Goffman (2002) argumenta que, numa conversa face a face, o ouvinte ratificado pode não estar necessariamente ouvindo ou prestando atenção ao que está sendo dito, ao passo que um ouvinte não-ratificado pode, ou seja, estar presente não significa ouvir. Porém, num *Chat,* é ilógico que o interlocutor não leia, não tome conhecimento do que o seu falante está dizendo. Primeiro, porque a interação só faz sentido com a participação dos envolvidos, segundo, porque só é possível haver tal participação se todos estiverem cientes do que se passa na conversa, tendo, para isso, que ler cada contribuição lançada na tela. Os interlocutores virtuais não podem simplesmente escolher o que querem ver, nem podem optar por não participarem da discussão. O comportamento adotado por alunos de aulas via internet ajudam a definir o perfil desse tipo de discurso.

Foram mostrados, até aqui, os conceitos e pressupostos que embasam a análise deste trabalho com a intenção de mostrar as linhas adotadas – AC, EC e SI. Além disso, foi explicado como elas atuam ao investigar como as pessoas se comunicam, como se entendem e como o meio que as cerca interfere nessa comunicação, para fazer um paralelo com a comunicação virtual em aulas *Chat*.

3.2. Aula *Chat* como gênero comunicativo

As pessoas se apóiam nos conhecimentos de gêneros já consolidados para se apropriarem de novos gêneros emergentes. Considera-se **gênero** um texto concreto, histórica e socialmente constituído, com padrões de uso recorrentes, culturalmente sensível, além de "relativamente estável do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social" (Marcuschi, 2002b:4). De acordo com o autor:

> O gênero reflete estruturas de autoridade e relações de poder muito claras. Observe-se o caso da vida acadêmica e veja-se quem pode emitir um *parecer*, dar uma *aula*, confeccionar uma *prova*, fazer uma *nomeação*, defender uma *tese de doutorado* e assim por diante. Os gêneros são formas sociais de organizações e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar realidades estanques. (Marcuschi, 2005:16)

O gênero aula presencial se dá, em sua essência, oralmente e dá ao professor um *status* de poder em relação aos alunos e ao desenvolvimento da aula como um todo. O fato de os integrantes de uma aula dominarem tal gênero comunicativo significa que dominam os procedimentos lingüísticos pertencentes a essa situação social, ou seja, uma vez que se encontrem no evento aula, os integrantes têm expectativas lingüísticas e comportamentais a seu respeito por já conhecerem o gênero. Hymes (1986:65) alerta que, apesar de poder coincidir com eventos de fala, os gêneros não devem ser tratados como a mesma coisa; os gêneros podem ocorrer em diferentes eventos. Por exemplo, o gênero poesia pode ser desenvolvido de maneira distinta no evento de sala de aula ou numa conferência sobre o tema poesia. O gênero é reconhecido por suas rotinas comunicativas e situacionais, as quais tornam determinados modelos comunicativos, como protótipos de um evento comunicativo.

Será sustentado que a identidade do gênero comunicativo das aulas *Chat* emerge da congregação de outros gêneros, a saber, de aulas presenciais e de *Chat* de entretenimento, no ato da prática interacional. A **prática** será aqui entendida tanto como uma ação social, o que é feito em um dado tempo ou lugar, quanto como o que é consolidado por uma relativa permanência, uma prática no sentido de uma forma habitual de agir (Chouliaraki e Fairclogh, 1999:21). Essa relação entre ação e

freqüência ajudará a traçar o perfil das escolhas estratégicas dos interlocutores com suas restrições estruturais. As estruturas são, no caso, designadas como o sistema de regras que governa o comportamento lingüístico numa dada prática.

Assume-se que é fundamentalmente apoiado no gênero que os falantes dos *Chat* estruturam o seu discurso. Considera-se que a apropriação do gênero aula *Chat* se deu pela fusão de outros gêneros (aula presencial e *Chat* de entretenimento), pela própria prática interacional e pelas normas compartilhadas, as quais fazem com que seus interlocutores se identifiquem por meio de um comportamento lingüístico semelhante. O reconhecimento e a aquisição do gênero são responsáveis pela coerência, rotulagem dos papéis sociais, uso de marcadores discursivos e, claro, uso das estratégias de polidez e preservação da face. Esse último uso, em particular, além de governar todo o evento, constrói a identidade própria e a alheia, de pessoas que podem nunca ter-se visto pessoalmente, contribui diretamente para a manutenção e sucesso da interação e é tão intrínseco ao gênero quanto o próprio conteúdo tópico das aulas.

O gênero não é estático, dado o evento de fala; ele é construído no processo comunicativo por cada indivíduo participante. Mas, ele é dotado de determinados atributos intrínsecos ou qualidades que, de alguma forma, geram as escolhas lingüísticas dos participantes. Assim, pode-se dizer que o gênero é efetuado ao mesmo tempo em que é afetado pelas escolhas lingüísticas. Durante a interação, ele auxilia a determinação de aspectos da identidade (os quais se dão pela linguagem) ao mesmo tempo em que atribui determinados usos da língua.

Dito isso, fica claro que o gênero é aqui entendido não apenas como o que determina as escolhas lexicais, mas também como o que é formado por indivíduos que partilham suas identidades, vontades e crenças para que se dê a interação. Sua relativa estabilidade se deu pela colaboração dos interlocutores a partir das imersões socioculturais de cada um.

Nas últimas décadas, com estudos ancorados numa proposta mais flexível e menos dicotômica da relação fala e escrita (Marcuschi, 2003), com novas propostas de classificação dos gêneros (Marcuschi, 1996) e por meio de uma revisão teórico-metodológica sobre as formas textuais (Bazerman, 2006) é possível elucidar muitos questionamentos sobre o gênero e trazer a discussão a um prisma menos subjetivo e de possível aplicação aos dados desta tese.

Sem intenção de detalhar o percurso histórico dos gêneros da fala e da escrita, a discussão é relevante para a) justificar os processos de classificação da interação das aulas *Chat* a partir das estratégias de polidez encontradas; b) comprovar a apropriação e consolidação do gênero aula *Chat* e integrá-lo como parte do que pode ser previamente chamado de constelação de eventos, em alusão ao termo usado por Marcuschi (1996)[17]; e c) descrever como esse gênero opera no discurso dos interlocutores e influencia o uso das estratégias de polidez, o que ajuda a construção da coerência e compreensão dos atos de fala. As três relevâncias descritas neste parágrafo serão detalhadas a seguir, sendo que a segunda e a terceira, por se completarem em explicação, serão expostas juntamente.

a) A idéia de classificar as estratégias de polidez não é oriunda deste trabalho, já tendo sido sugeridos números razoáveis de quadros com classificações variadas, como mostra o capítulo 4. Serão descritos os processos e os critérios adotados para a nova classificação das estratégias, a qual será detalhada no capítulo seguinte.

Apesar de parecerem óbvias e até naturalmente identificáveis para os olhos de alguns, as estratégias de polidez constituem um fenômeno não naturalmente agrupável, e os critérios elaborados para realizar esse agrupamento das falas parecem ser a parte mais importante do processo como um todo. A respeito do agrupamento, Marcuschi (1996:01) pontua que

> **nós nunca identificamos um fenômeno naturalmente por suas características, mas sempre o classificamos por algum critério que estabelecemos para identificá-lo. Este é um paradoxo metodológico inerente a toda atividade de classificação. Ou seja: na medida em que classificamos os fenômenos, também os constituímos porque elaboramos os critérios de seu agrupamento. Por certo não criamos os fenômenos, mas criamos as classes em que os reunimos, de maneira que as classes são fenômenos rigorosamente teóricos, ao passo que o mesmo não se pode dizer dos próprios fenômenos.**

Decerto que as classificações aqui propostas são fruto da reflexão de uma série de estudos prévios e categorizações acerca do tema polidez. As teorias prévias não são consensuais e se pretendem, quando não universais, ao menos, baseadas em máximas, engessadas na dicotomia das culturas orientais e

---

[17] **Marcushi (1996) exemplifica a constelação de gêneros com a entrevista, que pode ser jornalística, médica, dentre outras. Mais informações sobre esse exemplo dado pelo autor serão dadas ainda neste item.**

ocidentais. Entretanto, assim como as práticas sociais, também as práticas e usos da polidez variam de sociedade para sociedade, pois estão baseados em construtos histórico-culturais, variáveis ao longo do tempo. As aulas, de maneira geral, apesar de institucionalizadas, têm seus padrões lingüísticos diversificados em virtude de sua função e do suporte e canal pelo qual são veiculadas. É prudente, pois, buscar seu grau de abrangência nas falas dos interlocutores e constatar como são manipuladas e manipuladoras das identidades em construção e das ações realizadas.

As estratégias localizadas nos dados foram rigorosamente agrupadas, seguindo estudos da interação verbal em ambientes virtuais, a saber, *Chat* de entretenimento e aula *Chat* e ambiente presencial, a saber, aula tradicional. A divisão em parte se deveu à função da estratégia em si – se para preservar a própria face ou a alheia, dentre outras – e ao papel social de quem a proferiu – se professores ou alunos, obedecendo a características distintivas das aulas *Chat*, mas também dos outros dois ambientes anteriormente mencionados.

b) e c) Apesar de os gêneros não se definirem por seus aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, não significa que a forma seja dispensável em sua identificação, nem tampouco sua função (Marcuschi, 2002b). O gênero *Chat* é caracterizado, além de suas funções sociocomunicativas, por se encontrar no suporte computador e por se realizar em um formato estrutural peculiar, com seqüências inseridas e turnos que se multiplicam sem uma ordem de pares adjacentes e suas funções, apesar de variadas, obedecem a um limite inerente a sua condição de ser *on-line*.

Igualmente importante é não engessar formas e funções em um gênero, pois pode acontecer de, mesmo não possuindo uma de suas características, ele não deixar de ser gênero. Assim, num *Chat* reservado em que apenas duas pessoas interagem, a probabilidade de ocorrência de turnos cadenciados e em forma de pares adjacentes é inversamente proporcional à probabilidade de ocorrência de seqüências inseridas, e, nem por isso, deixará de se constituir um *Chat*.

A identificação e o reconhecimento das aulas *Chat* como pertencentes a um gênero ajudam não apenas na descrição delas, mas também no entendimento das práticas organizacionais dos interlocutores quando interconectados. As aulas virtuais constituem formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas na linguagem,

atributos fundamentais quando da identificação de gêneros, de acordo com Marcuschi (2005). Desde o uso de determinados marcadores lingüísticos até as significações atribuídas aos mais diversos atos de fala passam por uma apropriação, mesmo que, por vezes, involuntária, do gênero evocado no ato da interação oral ou escrita.

Apesar de já existirem há quase duas décadas, as práticas educacionais via computador, especialmente via *Chat*, engrossam o rol dos chamados gêneros emergentes[18].

Por ser de cunho histórico, cultural e interativo, o gênero não brota do vazio, nem é nomeado por experiências isoladas de interação, mas, sim, decorre de uma regularidade sistemática de categorias e, até mesmo, de variações múltiplas, que tornam determinados enunciados reconhecíveis como pertencentes a um evento ou ato de fala específico. Assim, sua existência depende de rotinas comunicativas socioculturalmente consolidadas. Entretanto, o gênero em si não é cristalizado, estático ou preso a condições inflexíveis de existência; ele é mutável, transformável, circunstancial. Daí poder-se falar em surgimento de novos gêneros e em constelações de eventos – remetendo a gênero. Autores (Levinson, 1983; Marcuschi, 1996) usam o termo e/ou fazem uma comparação do que seria uma constelação a partir do gênero entrevista, o qual se desmembra em várias formas de realização, a saber, entrevista médica, entrevista para obter um emprego, entrevista coletiva dentre outras.

Os eventos aula presencial, aula *Chat*, aula por vídeo conferência, aula pela televisão, dentre outras, podem ser tomados como gêneros, pois há um critério básico que se liga "a variáveis vinculadas aos falantes ou aos produtores dos textos (intenção, objetivo, situação, etc.)" (Marcuschi, 1996:05), bem como uma estrutura organizacional de abertura, desenvolvimento e fechamento, compatíveis com o gênero aula. Sobre essa questão Marcuschi (2005:54) afirma:

> **Uma diferença básica do gênero *Chat* educacional na relação com os bate-papos em salas abertas é o fato de os participantes se conhecerem ou serem identificados por seus nomes e a entrada ser limitada aos alunos, pois a sala-*Chat* é uma autêntica sala de aula. (...) Por outro lado esses encontros têm uma estrutura relativamente clara que determina relações interpessoais e conteúdos**

[18] **Data de 1988 a criação do primeiro *Chat*, sendo usado para fins acadêmicos a partir da década de 90. Para outros detalhes, cf. a *homepage* http://damiel.haxx.se/irchistory.html**

> **sancionados. Não é tudo que vale nesses contextos de interlocução educacional.**

Por se tratar de uma aula *Chat*, os dois primeiros gêneros evocados para a sua produção são os de aula presencial e *Chat* de entretenimento comum, os bate-papos[19], mas outros também podem permear o comportamento lingüístico dos falantes. A interação é formada, então, por "marcas estilísticas dos gêneros *Chat*, já que eles são resultado de transmutações de gêneros orais que, ao se formarem, simulam uma conversa que acontece por escrito em tempo real" (Araújo, 2007:21).

Se o interlocutor tem um domínio mínimo dos procedimentos envolvidos numa aula *Chat*, à medida que a ela integrar-se, tais procedimentos terão mais sentido, correspondendo às expectativas do usuário. Afinal, quem compreende, reconhece e usufrui do gênero é o interlocutor, e o gênero só se fará presente se considerada uma realidade atribuída por ele. O acesso ao meio virtual e a interação *on-line* se tornaram, senão diária, freqüente suficientemente na vida das pessoas de tal modo que os procedimentos e registros por ele requeridos foram-se firmando, com o auxílio de normas, papéis sociais, atividades discursivas, dentre outros itens trazidos, consciente ou inconscientemente, de outros gêneros. Afinal, as aulas *Chat* se baseiam fortemente na cultura já existente de aulas presenciais e de conversações *on-line* espontâneas, agregando características de gêneros falados, escritos e eletrônicos.

A organização discursiva bem como as transações evocadas pela interação não só alcançam distâncias maiores, no sentido presencial das aulas, mas ampliam laços sociais e didático-pedagógicos. Estar numa aula *Chat* requer mais dos alunos do que demonstrar conhecimento e mais dos professores do que avaliar conhecimento[20]. É preciso engajamento com outras pessoas e seus variados papéis individuais, uso de recursos que efetivem esse engajamento e conhecimento de que, uma vez colaborador daquele gênero, o interlocutor

> **começará a pensar de maneira ativa, produzindo enunciados pertencentes àquela forma de vida, e também adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao**

---

[19] **Abreu (2002) usa a expressão *Chats* sociais, mas aqui é adotada a terminologia *Chat* de entretenimento. Ambas têm finalidade de conversação natural (3.1).**

[20] **Essas ações não estão colocadas como comparativas às aulas presenciais e sim como descritivas do comportamento dos interlocutores em aulas *Chat*.**

> **ato de tornar-se uma presença visível naquele mundo, participantes das atividades disponíveis. (Bazerman, 2006:102)**

É necessário pontuar que todos os processos descritos não obrigatoriamente se dão de forma consciente para o interlocutor. Ele, por muitas vezes, pode nem se dar conta de que está desenvolvendo e se comprometendo com uma identidade construída naquele evento. Bazerman acrescenta que, assim,

> **os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo. O gênero traz para o momento local as idéias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade. (Bazerman, 2006:102)**

É, então, no gênero que os participantes das aulas *Chat* adotam uma espécie de senso comum em que cada indivíduo faz alguma idéia de como o outro o perceberá e de como ele deve perceber os demais dentro da interação. A construção do sentido e da identidade passa diretamente pelas normas socioculturais e até históricas do gênero aula *Chat* e perpassam cada turno empregado na conversação e cada estratégia de polidez adotada. Essa identidade criada, apesar de ser personificada apenas no evento específico em pauta, é fruto de uma variedade de outras identidades que cada um traz consigo.

Não basta que um único interlocutor nomeie determinada produção textual como qualquer gênero apenas porque assim o reconhece. Para um gênero se constituir como tal, uma série de ações ou atividades é requerida. Essas ações ou atividades podem ser de cunho lingüístico, social e/ou cultural, mas devem ser recorrentes e reconhecíveis em determinado contexto interativo. Uma espécie de direcionamento interativo que pode ser chamado de tipificação, definida por Bazerman (2006:29) como um "processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que, reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações".

Na interação, por muitas vezes, os falantes não se dão conta de qual ou quais gêneros lançam mão naquele momento, mas são exatamente as possibilidades de significações que podem atribuir em função dele, que lhes permitem seguir adiante na conversa ou na leitura ou que implica ter-se que voltar atrás no discurso e re-significar parte da interação. Assim também acontece numa aula *Chat*. Algumas das

pessoas envolvidas na interação *on-line* talvez nunca tenham se perguntado como conseguem se entender em meio a tantas dispersões, seqüências inseridas, abreviações da linguagem, dentre outras peculiaridades do gênero. Na verdade, o texto produzido por esses interlocutores transforma as relações e os conhecimentos de cada um ao mesmo tempo em que deles depende. É o que direciona a escolha e os usos dos mecanismos de polidez e orienta a construção da coerência no processo do que poderia ser uma interação confusa.

De acordo com Bazerman (2006), os gêneros tipificam coisas, que transcendem a forma textual adentrando as atividades sociais. Assim, quando o interlocutor está interagindo numa aula *Chat*, quando integra, por exemplo, o grupo dos alunos da aula e se submete às pressões de uma avaliação feita pelo professor ou da exposição de seus conhecimentos, que podem estar errados, para seus colegas e, por vezes, para pessoas que jamais viu, o falante envolve muito mais do que palavras digitadas, mas uma gama de emoções e sentimentos atrelados a um evento educacional. Assumir a postura de que pode estar errado numa determinada colocação da aula é um modelo do mecanismo de preservação da face profilática[21] e um exemplo de como todos os fatores vinculados ao gênero, acima mencionados, convergem rumo ao sucesso da interação.

O texto produzido pelos interlocutores é fruto de seus conhecimentos individuais e, principalmente, de seus conhecimentos partilhados tanto em relação ao conteúdo tópico da interação, no caso, o tópico das aulas *Chat*, quanto em relação ao modelo ou estrutura conversacional requerida pelo gênero e pelo suporte que o veicula, no caso o computador. Se o falante tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o manuseio da máquina ou dos recursos oferecidos pelo *software* do curso *on-line*, certamente terá dificuldades em várias esferas, como fazer uso dos recursos não-lingüísticos – *emoticons* –, das abreviações possibilitadas e até requeridas pelo meio virtual e também lidar com as freqüentes inserções de turnos, como é o caso dos pares conversacionais (os pares adjacentes interrompidos). A despeito do aparente caos da interação *on-line*, é sabiamente reconhecido que o sucesso da organização e a coerência desse tipo de interação são inegáveis, e os riscos de má-compreensão são tantos quantos numa simples conversa presencial.

---

[21] A estratégia de preservação da face profilática é mais bem detalhada no capítulo 6 de análise, servindo aqui apenas de exemplo para o funcionamento do gênero nas aulas *Chat*.

Por trás da interação, há o que Bazerman (2006) chama de fato social, que seria a criação de uma realidade a partir de um modo de vida organizado. Um fato social não seria um todo fixo da interação, mas a unidade de cada atividade requerida pelo gênero. Segundo o autor,

> **Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos os vários tipos de texto se acomodam em *conjuntos de gêneros*, dentro de sistemas de gêneros os quais fazem parte de *sistemas de atividades humanas*. (Bazerman, 2006:22)**

Nas aulas *Chat*, como dito, outros gêneros estão relacionados e, como será melhor demonstrado no capítulo de análise, os atos de fala estão diretamente vinculados ao gênero aula presencial e ao gênero *Chat* de entretenimento.

A discussão sobre gênero apresentada, pretendeu demonstrar como alguns aspectos do gênero ajudam na formação do comportamento lingüístico dos interlocutores, influenciando, como será mostrado nos capítulos 5 e 6, os usos das estratégias de polidez e preservação da face, principal foco desta pesquisa. Afinal, como lembra Bronckart (1999:103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Foram mostrados neste capítulo os conceitos e pressupostos que embasam parte da interpretação e da análise deste trabalho. O aparato escolhido ajudou a investigação e compreensão de como as pessoas se comunicam, como se entendem e como o meio que as cerca interfere nessa comunicação. Somente descrevendo a estrutura das aulas, conhecendo as pessoas e as circunstâncias que dela participavam, esboçando o gênero e o evento dos quais essas pessoas partilhavam, poder-se-ia precisar a real função das estratégias de polidez nas aulas *Chat*, o porquê e a forma de seu uso, e como contribuíram para a consolidação do gênero aqui defendida.

4. POLIDEZ E PRESERVAÇÃO DA FACE

Tendo exposto, no capítulo anterior, a base teórica que fundamenta os aspectos mais globais da análise (a serem abordados no capítulo 5), no presente capítulo são discutidas as fundamentações específicas ao tema. Num primeiro momento (4.1), é abordada a teoria da polidez de Brown e Levinson, de longe o trabalho mais citado e utilizado pelos vários pesquisadores que se debruçaram sobre questões referentes ao tema. Logo em seguida (4.2), é discutido o modelo de Leech, que consiste na identificação das máximas que são atualizadas quando do uso da polidez em interações. Ambos os modelos receberam muitas críticas ao longo dos anos – e estas serão aqui discutidas – mas a principal delas é a de que ambos os sistemas são abstratos, no sentido, primeiro, de que não se apóiam em dados autênticos, colhidos em situações de interação natural e, segundo, de que se caracterizam como universais. Muitas das críticas são arroladas em 4.3. Finalmente, em 4.4. é apresentado o aparato que será aqui utilizado. Em sua elaboração, partiu-se dos modelos já seminais dos autores citados, mas buscou-se uma tendência mais interacionista, que levasse em conta uma análise mais situada dos atos e máximas[22].

É importante colocar que a função central da discussão que se segue não é aprofundar questões sociológicas e psicológicas, mas refletir algumas de suas noções a fim de explicar os preceitos teóricos da polidez, os quais remetem, por vezes, a conceitos como os de cultura, indivíduo, sociedade e ritos.

O termo face foi originalmente idealizado na China, a partir do ideário de uma sociedade tradicionalmente conhecida por suas normas rígidas de obrigações sociais (Bargiela-Chiapini, 2003). O viés sóciopsicológico do termo, entretanto, teve autoria de Goffman quando, em 1956, lança o ensaio '*The nature of deference and demeanor*', cujo texto, juntamente com '*On face-work*' endossam a publicação '*Interaction Ritual*, em 1967, em que o autor expõe seu construto sobre o termo face. Posteriormente, Brown e Levinson (1987) elaboraram um novo modelo sob as

[22] **Tanto os atos quanto as máximas são também chamadas de estratégias de polidez ao longo do trabalho.**

orientações de Goffman e também de Durkheim (1915), uma vez que este autor serviu de inspiração para os trabalhos daquele autor.

Admite-se que as normas de polidez derivam dos valores morais e sociais e que o fluxo de mudanças que atravessa a sociedade determina a criação de uma nova realidade sociocultural. Noções como as de direitos e deveres dão margem a interpretações dentro da relação do indivíduo consigo próprio e com os outros. Tais noções ajudam a explicar os comportamentos rotulados da polidez.

Os termos face e polidez serão aqui desenvolvidos à luz do sociointeracionismo, com os autores supracitados. Assim, a polidez será tratada como fenômeno interacional, assumindo-se que a face é não imposta por, mas derivada de fatores hierárquicos, englobando *status* e prestígio, cultural e socialmente desenvolvidos e consolidados.

> **A polidez se revela como centro de interesse da sociolingüística (pela preocupação com a identidade do falante e por passar da ênfase com a forma lingüística para uma ênfase na relação entre forma e uma complexa inferência; além do interesse na cultura, como na etnografia da fala), da lingüística pragmática (pela atribuição das funções sociais e representativas da língua que implicam na relação entre o que é dito e o que está implicado), da sociologia e da antropologia (pelo interesse nas bases da vida social, uma vez que essas áreas têm interesse pelos níveis macro e micro de análise sociológica). (Brown e Levinson, 1987:2-3).**

Dessa forma, justifica-se o uso do que se pode chamar de 'multi-teorias', que dialogam para dar conta dos objetivos do presente trabalho.

4.1. Atos de polidez: o modelo de Brown e Levinson

O fenômeno da polidez está presente em quase todas as situações de interação e, sendo assim, é de se esperar que a abrangência dos conceitos e mesmo dos estudos atrelados a ele seja de grandes proporções. A discussão de polidez para Brown e Levinson (1987), não exclui comportamento não-verbal, mas se concentra em estratégias lingüísticas. Para os autores, a natureza do Princípio Colaborativo diz que a polidez tem de ser comunicada, e a ausência de sua comunicação pode ser tomada como a ausência de uma atitude polida. A afirmação

acima justifica a crítica dos autores à tentativa reducionista de estudos mais recentes (Horn, 1984; Sperber e Wilson, 1995) sobre as quatro máximas e nove sub-máximas de Grice (1975). Para eles, a idéia de expansão de Máximas, sugerida por Leech (1983)[23], parece abarcar melhor os atos de fala concernentes à polidez e/ou preservação da face. Tal expansão revela, na prática, inúmeros atos, uma vez que são, em sua maioria, deliberações situacionais, atos de fala que se revelam como tal a partir (e somente) de determinado contexto específico.

Em seu modelo, Brown e Levinson estratificam o evento interacional da polidez em quatro macroestruturas, divididas em situações determinadas pelas intenções dos interlocutores, que, por sua vez, se dividem em estratégias de uso da polidez. Os números são bem mais pretensiosos do que as quatro máximas pleiteadas por Grice (1975). Trata-se de 45 estratégias, distribuídas entre três das quatro macroestruturas; com isso, os autores pretendem categorizar quaisquer eventuais intenções comunicativas polidas que possam ser identificadas nas sociedades em geral, constituindo-se, assim, universais.

As quatro macroestruturas propostas por Brown e Levinson (1987) são: a) *bald-on-record*, b) polidez positiva, c) polidez negativa e d) *off-record*, sendo que a todas está vinculada à noção de face, sustentada pelos autores como

> **o desejo de ser (agir) desimpedido e o de ser aprovado em certos aspectos (p.56), a auto-imagem pública que cada membro busca e que consiste em dois aspectos: a face positiva e a negativa. Em geral as pessoas colaboram (e assumem a colaboração alheia) para manter a face na interação e tal cooperação é baseada na vulnerabilidade mútua da face. (p.61)**

Trata-se de um conceito aperfeiçoado do que foi sugerido por Goffman (1967:5), quando definiu face como "o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si próprio" em função da avaliação (ou impressão) do ouvinte. Para esse autor, a manutenção da face, geralmente, não é o objetivo maior da interação, mas uma condição para ela.

O uso da face se refere às ações realizadas por uma pessoa para tornar o que esteja fazendo consistente com a face, seja ela assumida em práticas defensivas (quando protegendo a própria face) ou protecionistas (quando protegendo a face de outro) (Goffman, 1967).

---

[23] **As Máximas de Leech serão abordadas no item 4.2.**

A face negativa é a preservação do 'território' da pessoa, da sua liberdade de ação e da liberdade contra a imposição, originada na relação com o outro. E a face positiva é o desejo de apreciação e aprovação da imagem própria. Essas vontades podem ser materiais ou não materiais, como valores ou ações. Além disso, os interlocutores têm maior interesse que essa aprovação ou apreciação seja feita não por qualquer pessoa, mas por pessoas específicas, como querer que o jardim seja elogiado por um jardineiro, o conhecimento, por um professor, etc.

De acordo com Goffman (1967), cada encontro social gera, em potencial, uma possibilidade de 'embaraçamento' ou constrangimento, que ele chama de 'dissonância'. A partir desse ponto, foram desenvolvidos os estudos sobre as chamadas quebras interacionais, ou seja, a quebra do fluxo harmônico da interação e, por conseguinte, das normas que regulam os encontros sociais. Aliadas a esses estudos, vieram as funções das 'regras morais', que guiam as escolhas para um 'equilíbrio ritual' – que será discutido ainda neste capítulo.

A quebra da face pode se dar não só como reflexo de uma quebra social, mas também em casos de cooperação urgente ou interesses no que toca à eficiência da conversação. Essas situações específicas, que compõem a exceção à regra (tornar uma atitude rude aceitável e sem caráter grosseiro), precisam ser devidamente contextualizadas, como concorda Shiffer (1972, apud Brown e Levinson, 1987:8), quando afirma que, no conhecimento mútuo partilhado, está a inferência da intenção comunicativa.

Algumas ações se revelam, por sua natureza, contrárias ao desejo de face dos interlocutores (falante ou ouvinte), ameaçando suas faces. Por essa razão, Brown e Levinson (1987) as designaram de Atos de Ameaça à Face (AAF), comportamentos lingüísticos, que visam atacar, de maneira direta, uma das faces do interlocutor. Para o caso oposto, em que a ação dê a face ao ouvinte, ou seja, em que o falante deixe claro que não há intenção em ferir a face do outro, dá-se o nome de ação compensatória.

De acordo com os autores, os AAFs se dividem de acordo com a face (positiva ou negativa) e a quem são direcionados (falante ou ouvinte)[24], ou seja, existem os Atos de Ameaça à Face Negativa e Positiva do Ouvinte e os Atos de

[24] **O termo 'interlocutor' também será usado em representação ao ouvinte, de forma que fique claro que o ouvinte não é aquele que apenas escuta, mas aquele que participa, efetivamente, da interação.**

Ameaça à Face Negativa e Positiva do Falante, os quais serão mostrados nos quadros seguintes:

Quadro 4.1: Atos de Ameaça à Face Negativa e Positiva do ouvinte

AAF negativa do ouvinte	
1. Atos que demarcam uma ação futura do ouvinte. Tais atos, quando proferidos, pressionam o ouvinte, de alguma maneira, a acatá-los ou não.	
a) Ordem e pedido	O falante indica que deseja que o interlocutor faça (ou deixe de fazer) alguma ação.
b) Sugestão, conselho	O falante indica que acha que o interlocutor deve fazer determinada ação.
c) Lembranças	O falante indica que o interlocutor deve lembrar de fazer algo.
d) Ameaças, advertências, desafios	O falante indica que fará algo contra o interlocutor a menos que ele faça determinada ação.
2. Atos que demarcam uma ação positiva futura do falante em favor do ouvinte, pondo alguma pressão para este aceitar ou rejeitar, possibilitando um débito.	
a) Oferta	O falante indica que quer que o interlocutor se comprometa a alguma ação, seja ou não sua vontade, gerando um débito.
b) Promessa	O falante se compromete a uma ação futura em benefício do interlocutor.
3. Atos que demarcam o desejo do falante em relação ao ouvinte ou a seus bens, fazendo o ouvinte pensar em atitudes que protejam o objeto de desejo do falante.	
a) Elogios, expressões de raiva ou admiração	O falante indica que gosta ou gostaria de alguma coisa do interlocutor.
b) Expressões negativas de fortes emoções contra o ouvinte	O falante indica possíveis motivações para ofender o interlocutor ou seus bens.
AAF positiva do ouvinte	
1. Atos que mostram que o falante tem alguma avaliação negativa de algum aspecto da face positiva do ouvinte.	
a) Expressão de desaprovação, crítica, desprezo, ridicularização, reclamações, acusações ou insultos.	O falante indica que não gosta de ou não quer uma ação, vontade, característica, bens ou valores do interlocutor.

b) Contradição, discordância ou desafio.	O falante indica que pensa que o interlocutor está errado ou enganado sobre algo que o próprio falante tenha desaprovado.
2. O falante é indiferente à face positiva do ouvinte	
a) Expressões de emoções violentas (fora de controle)	O falante apresenta razões para o interlocutor ter medo ou ficar desconcertado com ele.
b) Faltar com o respeito, mencionar temas polêmicos, inclusive os que não são apropriados para o contexto.	O falante demonstra não dar importância aos valores do interlocutor e não temer os medos deste.
c) Citar más referências sobre o ouvinte e boas sobre o falante.	O falante indica que deseja causar sofrimento ao interlocutor e que não dá importância aos sentimentos deste.
d) Mencionar tópicos que representam perigo emocional ou que causem divisões (ex: assuntos sobre política, religião, etc.).	O falante cria uma atmosfera perigosa à interação.
e) Ação explicitamente não-cooperativa (ex: interrupção ou desatenção à fala do ouvinte).	O falante demonstra não dar importância aos interesses da face positiva e negativa do interlocutor.
f) Uso de títulos e outros marcadores de status de identificação nos primeiros encontros.	O falante pode, intencionalmente ou não, posicionar-se verbalmente de maneira ofensiva ao direcionar-se a um interlocutor.

Quadro 4.2: Atos de Ameaça a Face Negativa e Positiva do falante[25]

AAF negativa do falante	
1. Atos que ofendem a face negativa do falante	
a) Expressar agradecimento	O falante aceita um débito.
b) Aceitação de agradecimento ou	O falante sente-se coagido a aceitar um débito ou

[25] As letras 'c', 'd', 'e' e 'f' dos Atos de Ameaça à Face Positiva do falante não têm exemplos ou explicações no modelo original de Brown e Levinson (1987) e este quadro retrata estritamente esse modelo, por isso estão em branco.

desculpas por parte do interlocutor.	transgressão do ouvinte.
c) Desculpas	O falante indica que teve razões para fazer ou deixar de fazer uma ação a qual o interlocutor tenha criticado.
d) Aceitação de oferta	O falante é coagido a aceitar um débito e minimizar a face negativa do interlocutor.
e) Resposta ao *faux pas* (passo em falso) do ouvinte.	Se o falante perceber um *faux pas*, pode causar constrangimento para o interlocutor. Se fingir que não percebeu, pode gerar uma frustração para si próprio.
f) Promessas e ofertas indesejáveis	O falante se compromete a uma ação futura, embora não queira.
AAF positiva do falante	
2. Atos que agridem diretamente a face positiva do falante.	
a) Desculpas	O falante indica que lamenta ter cometido um AAF, desse modo, fere sua própria face em determinado grau.
b) Aceitação de elogio	O falante sente-se coagido a denegrir o objeto de elogio do interlocutor, conseqüentemente fere sua própria face ou se sente coagido a elogiar o interlocutor como resposta.
c) Quebra do controle físico do corpo, tropeçar, cair, etc.	
d) Auto-humilhação, constranger-se, agir estupidamente, contradizer-se.	
e) Confissão, reconhecimento de culpa ou responsabilidade.	
f) Fraqueza emocional, perda de controle no ato de rir ou chorar.	

O uso de um AAF pode se dar por **estratégias *on record*** e ***off record***, sendo a primeira uma forma direta e não sutil de produzir a mensagem, sem se preocupar com a face alheia, e a segunda, uma maneira indireta, com intenção de suavizar um

eventual AAF. Tanto as estratégias *on record* quanto as *off record* serão retomadas ainda neste capítulo.

As noções de face positiva e negativa são a fonte de uma das mais fortes críticas em relação a Brown e Levinson. O que alguns estudiosos alegam – visão também partilhada aqui – é o uso restrito de apenas dois tipos de face (a positiva e a negativa) e também a forma como elas estão relacionadas a estruturas fixas, pré-moldadas; quando, na verdade, múltiplas faces podem ser requisitadas, dependendo do contexto em que o falante e o ouvinte estejam inseridos (Lim e Bowers, 1991 apud Bargiela-Chiapini, 2003:1461). A idéia de face positiva e negativa remete a uma noção dualística da face, afastando-se, radicalmente, dos conceitos anteriormente propostos por Goffman (1967) e Durkheim (1915).

Brown e Levinson (1987) afirmam que

> **enquanto reconhecemos as diferenças fundamentais entre polidez positiva e negativa, nós não as vemos como incompatíveis com o uso sistemático em um caso versus outro (p.18). Alguns atos de ameaça a face podem suscitar tanto à face positiva quanto à negativa: reclamação, interrupção, ameaça, expressões fortes de emoção, pedido de informação (p.67).**

Tal colocação não isenta a dualidade das faces e ajuda a reforçar críticas de autores como Wilson (1992), quando afirma que o modelo de polidez proposto pelos autores peca por não ser interacionista, ou seja, por não abranger a realidade dos enunciados, uma vez que os AAFs só podem ser vistos um por vez e podem ser olhados descontextualizados de seus atos de fala.

Assume-se aqui que a universalidade da polidez existe no sentido mais amplo de seu uso – sem considerar os grupos sociais individualmente –, mas que cada sociedade é responsável pela (re)criação e manutenção das normas sociais e do uso das estratégias de polidez e preservação da face, que ditam parte do comportamento verbal das pessoas, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente. A universalidade passa pelo fluxo das regras sociais, mas sabendo que tais regras podem e vão variar em cada cultura. Assim, as estratégias de polidez e de preservação da face tanto coincidem em determinadas culturas como são diferenciadas entre elas.

É preciso acrescentar que as normas aqui mencionadas podem ainda se dar de maneira diferente para cada indivíduo, o peso de uma imposição, às vezes, não é

o mesmo para outras pessoas que vivem numa mesma sociedade e, assim, a adoção de máximas ou estratégias de polidez se presta tanto para a harmonia quanto para a desarmonia de uma conversação. Dessa forma, é correto afirmar que, além de passar pelas normas sociais esperadas, as elocuções sofrem interferência de fatores pessoais como a crença e a educação, e passam pelo grau de importância que cada fator exerce para cada indivíduo. Assim, os valores atribuídos aos atos de fala variam de pessoa para pessoa e de acordo com o contexto em que foram proferidos. Os valores, as crenças e a educação são categorias subjetivas e, por isso, não se pode estabelecer um modelo fixo da polidez, que isente uma observação situacional da influência dessas categorias nas escolhas lingüísticas dos falantes.

Para moldar as quatro macroestruturas que fundam os princípios da polidez, primeiramente, Brown e Levinson (1987) identificaram as variáveis sociológicas, que estavam imbricadas nos atos de fala; são elas: a) a distância social (diz respeito à relação simétrica entre os participantes – há quanto tempo se conhecem, grau de intimidade e afetividade–, freqüência e tipo de interação); b) o poder relativo (estabelece relação assimétrica e se refere ao grau com que o ouvinte pode expor seus planos e vontades, sua auto-imagem; essa noção de poder pode ser invertida, não é um papel fixo, mas negociado ou mesmo imposto); c) o grau de imposições (ocorre em âmbito cultural e situacional e se refere à interferência do desejo de aprovação do agente ou (auto) determinação). Segundo os autores, essas três variáveis compreendem todos os fatores relevantes ao estabelecimento da polidez, como ocupação, amizade, *status*, fatores situacionais, entre outros, os quais são circunstanciais.

Segue um detalhamento da organização e composição das macroestruturas presentes no modelo de Brown e Levinson[26], suas funções e realizações sociais e culturais, exposto, desde já, que elas podem se sobrepor umas às outras em grau de relevância e aceitação, em razão das circunstâncias sociais.

a) *Bald on record*

[26] **Como dito, as quatro macroestruturas são: a) bald on record, b) polidez positiva, c) polidez negativa e d) *off record*.**

Essa estratégia consiste em uma produção lingüística 'seca' ou 'nua e crua', sem qualquer explicação extra ou detalhe que possa ajudar no entendimento do que está sendo dito. Corresponde, diretamente, ao que sugerem as máximas de Grice (1975), nas quais não há informação demais nem de menos, apenas o essencial e sem desperdícios, o que se caracterizaria como uma conversação ideal.

Sucintamente falando, essas máximas podem ser descritas como:

- **Máxima da qualidade: ser sincero e falar sempre a verdade.**
- **Máxima da quantidade: falar apenas o necessário.**
- **Máxima da relevância: ser relevante.**
- **Máxima do modo: ser direto e claro, evitar ambigüidade.**

Agir *bald on record* pode, em princípio, parecer grosseiro ou rude, mas o que se pretende, de fato, é produzir o enunciado de forma eficiente, chamando a atenção do ouvinte apenas para o que é relevante. Numa conversação, uma parte das elocuções pode se constituir das vontades e imposições dos falantes e a outra parte dos enunciados pode se dar em comum acordo entre falante e ouvinte, mesmo que tal acordo só se dê depois do enunciado proferido, ou seja, a negociação é estabelecida progressivamente no ato da interação. Seguem exemplos de como essa estratégia pode ocorrer em situações distintas:

(1) Ladrão! Ladrão!
(2) Preste atenção ao que vou falar agora.

Os motivos que levam ao uso dessa estratégia podem ser os mais diversos e é em função deles que se percebe a real intenção de quem fala. Nos dois exemplos acima, a urgência e a relevância percebidas podem abrandar o peso de serem diretas e sucintas de acordo com a situação. Já no caso da ordem:

(3) Sirva o jantar.

As variáveis de poder relativo e distância social determinadas por quem e para quem se fala ditam o grau de imposição do enunciado: se dito de patrão para empregado, de pai para filho, de convidado para anfitrião. Entretanto, alguns usos de *bald on record* são recorrentes e necessários em qualquer língua, como é o caso das saudações de chegada (bom dia!) e partida (apareça!) e eventuais convites ou ofertas (sente-se, ou entre). Novamente o grau de imposição irá variar de acordo com o distanciamento social, quando, por exemplo, em se tratando de subordinado para chefe o convite direto para entrar e sentar-se poderia ser 'suavizado' para:

> **(4) Por favor, senhor, pode entrar. Sente-se e fique à vontade.**

Essa estratégia será relevante a alguns momentos da análise, uma vez que, em se tratando de uma aula, espera-se encontrar alguns direcionamentos com uso de ênfases que chamem a atenção da audiência para um ponto específico ou súplicas de desculpas, por exemplo. Uma vez que se opte pelo uso de uma elocução *on record*, o falante pode fazê-lo de duas formas, a saber, praticando ou não uma ação compensatória e, em optando por praticar, usando a estratégia de polidez positiva ou negativa.

b) Polidez positiva

O uso das estratégias de polidez positiva ocorre em função da face positiva do ouvinte. Nessa situação, o falante deve indicar que seus interesses e vontades são compatíveis com os de seu interlocutor. A possibilidade de ameaça à face é reduzida nessas situações, por causa das expectativas de reciprocidade e cooperação – como no caso das aulas *Chat*. Dessa forma, presume-se que tais estratégias terão maior ocorrência nos dados deste trabalho, uma vez que, por se tratar de uma aula, o grupo é um só, com os mesmos interesses e deve colaborar para um fluxo eficiente de informações.

De acordo com Brown e Levinson (1987:101), as realizações lingüísticas da polidez positiva são tão parecidas com o comportamento lingüístico normal de uma interação natural, que, talvez, a única distinção seja o elemento de exagero, que

serve como marca de compensação da face do outro. Nesse caso, mesmo que o querer do falante não seja exatamente o mesmo que o do ouvinte, aquele fará com que, ao menos, a face positiva (a apreciação da auto-imagem) deste seja preservada. Para isso, pode fazer uso de 15 estratégias, distribuídas em três situações, como demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4.3: Estratégias de Polidez Positiva de Brown e Levinson

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ POSITIVA	
1. Visar a campo comum ou mesmo interesses	
Estratégia 1: atender aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do ouvinte	O falante deve tomar conhecimento de alguns aspectos da condição do interlocutor.
Estratégia 2: exagerar a aprovação, a simpatia pelo ouvinte	Geralmente feita com uma entonação exagerada, enfática e outros aspectos da prosódia.
Estratégia 3: intensificar interesse pelo ouvinte	Uma maneira de o falante comunicar ao interlocutor que compartilha alguns de seus interesses e quer contribuir para sua realização.
Estratégia 4: Usar marcas de identidade do grupo	Utilização de marcas de identidade do grupo para indicar pertencimento ao mesmo (ex.: uso de gírias, dialetos, jargão).
Estratégia 5: buscar concordância	Busca por similitude entre interlocutores (ex.: recorrência a temas "seguros", como falar do clima ou fazer comentários sobre um belo jardim, repetição de parte do que o falante acabou de dizer).
Estratégia 6: evitar discordância	Os falantes usam "disfarces" na tentativa de esconder discordâncias ao responder uma pergunta, (ex: "Sim, mas..." em vez de "Não"), também é o caso da chamada "*white lie*", quando o interlocutor se depara com uma pergunta e prefere mentir para

	não ferir a face positiva do outro (ex: "Sim, gostei muito de seu corte de cabelo".)
Estratégia 7: pressupor ou levantar zona em comum	**Sugere que o falante dedique tempo em estar com o interlocutor, como prova de seu interesse e amizade por ele. Ao levantar temas de interesses em comum, o falante tem uma boa oportunidade de partilhar zonas em comum com o outro, inclusive com pontos de vista semelhantes. Também quando o falante fala como se o interlocutor fosse o próprio falante ou o conhecimento de ambos, sobre algum tema, fosse igual (ex: o uso de *question tag* na língua inglesa). Também fazem parte desta estratégia a preferência do uso de demonstrativos de proximidade em detrimento dos de distância (aqui, este, ao invés de lá e aquele) e algumas pressuposições, como por exemplo, quando o falante pressupõe conhecer os desejos e atitudes do interlocutor (perguntas negativas que presumem respostas afirmativas); pressupõe que os valores do interlocutor são similares aos seus (critérios para definir alto/baixo, belo/feio, interessante/chato, etc.); pressupõe familiaridade na relação falante-ouvinte (uso querido(a), Pedrinho, ao invés de Pedro); pressupõe que o interlocutor é conhecido (uso de dialetos, jargão, expressões locais, que demonstram que o outro entende e compartilha do seu conhecimento lingüístico)**
Estratégia 8: brincar	**As brincadeiras são utilizadas para enfatizar valores e experiências partilhadas entre falante e ouvinte. Dependendo do**

	contexto, a "brincadeira" pode ser uma técnica básica de polidez positiva para deixar o interlocutor à vontade.
2. Assumir que falante e ouvinte são cooperativos	
Estratégia 9: declarar ou pressupor o conhecimento do falante concernente às vontades do ouvinte	**Indica que falante e interlocutor estão em busca da mesma meta. Levar o ouvinte a cooperar com o falante é demonstrar (explícita ou implicitamente) que se conhecem as vontades do interlocutor**
Estratégia 10: oferecer, prometer	**Com o intuito de remediar efeitos de algum AAF, o falante pode afirmar, retoricamente, que almeja para o interlocutor, o que quer que este último queira e, portanto, vai ajudá-lo a obter isso. É uma demonstração das boas intenções do falante em satisfazer os desejos da face positiva do interlocutor.**
Estratégia 11: ser otimista	**O falante supõe que o interlocutor tem interesses semelhantes ao seu e o ajudará a obtê-los.**
Estratégia 12: incluir tanto falante quanto ouvinte na interação	**O falante pode levar o interlocutor a ser cooperativo, através do uso do pronome demonstrativo "nós".**
Estratégia 13: dar ou perguntar por razões	**Outra forma de incluir o interlocutor na atividade é o falante apresentar as razões pelas quais ele tem interesse pelo que ele quer.**
Estratégia 14: assumir ou declarar reciprocidade	**A cooperação entre falante-ouvinte pode também ser reivindicada ou impulsionada, dando-se a evidência de direitos ou obrigações obtidas entre falante e interlocutor.**
3. Preencher a vontade do ouvinte por alguma razão	

Estratégia 15: dar presentes ao ouvinte	O falante pode satisfazer a face positiva do interlocutor, concretizando alguns de seus desejos. O ato de dar presentes é um exemplo clássico disso. Não só presentes concretos, mas agrados nas relações, o que demonstra que o falante conhece os desejos do ouvinte.

c) Polidez negativa

Entende-se por polidez negativa uma ação compensatória referente à face negativa do ouvinte. De acordo com Brown e Levinson (1987:129), corresponde aos 'ritos negativos' e 'rituais de evitação (*avoidance*)' de Durkheim (1915); com função de minimizar uma imposição qualquer efetuada por algum AAF. Fica claro, então, um jogo de imposição fortemente atrelado a uma ação, que suavize o AAF causado por essa imposição. Goffman (1967) define 'avoidance' ou 'evitação' como um processo em que os indivíduos evitam situações de ameaça à face, noção, segundo Bargiela-Chiappini (2003), diferente do reducionismo de Brown e Levinson entre liberdade de ação e liberdade a partir da imposição.

As estratégias adotadas no uso da polidez negativa correspondem a dez e estão distribuídas em cinco situações específicas, como mostra o quadro 4.4:

Quadro 4.4: Estratégias de Polidez Negativa de Brown e Levinson

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NEGATIVA	
1. (Não) ser direto	
Estratégia 1: ser convencionalmente indireto	O falante está diante de duas tensões opostas: o desejo de ser indireto e o desejo de agir "*on record*". A solução é ser convencionalmente indireto, com o uso de expressões e sentenças que têm significados contextualmente ambíguos.

2. Não presumir ou assumir → minimizar o que se assume sobre as vontades do ouvinte	
Estratégia 2: Perguntas, rodeios	**As perguntas são formas indiretas de levar alguém a fazer algo que é do desejo do falante (ex: "Você poderia fechar a porta, por favor?"). Esquivar-se seria evitar se responsabilizar por uma afirmação ou ação, o que poderia gerar um AAF para si próprio (ex: "Você está mais ou menos certo."; "Eu imagino que..." ou "Talvez...") O ato de esquivar-se/usar de rodeios e, mesmo, o uso do "se" leva a uma diminuição da força ilocucionária de uma sentença (ex: "Se você permitir, eu declaro a reunião iniciada.")**
3. Não forçar o ouvinte, dando-lhe a opção de não fazer	
Estratégia 3: ser pessimista	**Esta estratégia remedia a face negativa do interlocutor quando, explicitamente, apresenta dúvidas quanto às condições para a realização do que foi exposto pelo falante, como pedidos indiretos (ex.: "Você não poderia por algum meio emprestar-me sua máquina fotográfica?").**
Estratégia 4: minimizar a imposição	**Atenuar o AAF indicando, que o grau de imposição entre os interlocutores não é algo tão importante em si (ex: "Eu só gostaria de saber se você pode emprestar-me sua máquina filmadora?")**
Estratégia 5: manifestar deferência	**Na realização da deferência, há dois lados de uma mesma moeda, que precisam ser observados: de um lado, o falante tem uma atitude humilde e coloca-se "abaixo" do interlocutor e, de outro lado, o falante eleva o interlocutor, agradando assim sua face positiva (ex: o uso do termo "senhor", ou ao dar um presente: "Sei que não está a sua**

	altura, mas...")
4. Comunicar os desejos do falante de forma a não pressionar ou violar o ouvinte	
Estratégia 6: desculpar-se, justificar-se	**Ao pedir desculpas por cometer um AAF, o falante pode expressar sua relutância em violar a face negativa do ouvinte e parcialmente remediar a violação:** - **admitindo a violação (ex: "Eu sei que isto é muito inconveniente, mas...")** - **indicando relutância (ex: "Eu não quero interrompê-lo, mas...")** - **pedindo perdão (ex: "Eu sinto muito por incomodá-lo...")**
Estratégia 7: impessoalizar falante e ouvinte	**O falante pode demonstrar que não quer pressionar o interlocutor ao explicitar o AAF, como se o agente da ação fosse outro que não o próprio falante e que o interlocutor fosse outro que não o ouvinte. Há uma tendência, aqui, de evitar os pronomes "eu" e "você/tu". O falante pode fazer uso de:** - **verbos performativos (ex: "Eu peço a você para fazer isto para mim") são preferíveis em relação a "Faz isto para mim".** - **imperativos (exemplo visto acima)** - **verbos impessoais (ex: "Parece que ..."; ao invés de "Eu quebrei isto." prefere-se "Quebrou-se.)** - **substituição dos pronomes "eu" e "você" por indefinidos (ex: "Não faço idéia de quem quebrou o copo.") Opta-se por "alguém quebrou o copo."** - **pluralização dos pronomes "eu" e "você"** - **distanciamento do ponto de vista.**

Estratégia 8: colocar o ato de ameaça à face como regra geral	**Possibilidade de dissociar falante e ouvinte da imposição num AAF, comunicando, assim, que o falante não quer pressionar o interlocutor, mas é forçado a fazê-lo, é declarar o AAF como alguma regra social geral. Neste caso evita-se o uso de pronomes (ex: "Passageiros, por favor, evitem..." ao invés de "Você(s), por favor, evite(m)...")**
Estratégia 9: nominalizar (ações realizadas pelo ouvinte)	**A formalidade está associada à nominalização (ex: "Você atuou muito bem, e nós ficamos favoravelmente impressionados").**
5. Compensar outras vontades do ouvinte (derivadas da face negativa)	
Estratégia 10: fazer débitos "*on record*" ou não colocar o ouvinte em débito	**O falante pode remediar o AAF, demonstrando, explicitamente, seu débito para com o interlocutor ("Eu ficaria eternamente grato se..." ou se oferecer a fazer algo "Eu poderia fazer isso sem nenhum problema.")**

d) *Off record*

Agir *off record* significa que o falante deseja transmitir uma mensagem, isentando-se de qualquer intenção comunicativa direta, dando margem a várias interpretações defensivas, evitando maiores responsabilidades por algum eventual AAF que tenha cometido com a mensagem. É, pois, de responsabilidade do ouvinte interpretar a elocução como deve ser feito, decidindo o grau de comprometimento que deve estabelecer. Para tal, ele deve violar, somente, uma das máximas de Grice.

Os motivos que levam o falante a adotar essa estratégia tendo em vista uma suposta escala de preservação da face podem oscilar entre seus extremos. Pode ser indireto, utilizando-se de práticas defensivas (preservando a própria face) ou protecionistas (preservando a face de outro) ou, ainda, um meio termo, o que seria uma preservação mútua das faces, em que o falante poderia esquivar-se do conteúdo de sua própria elocução usando a ambigüidade em seu favor. Isso

favoreceria diversas interpretações possíveis, e o ouvinte poderia esquivar-se do que acabara de ouvir, assumindo não ter entendido a real interpretação da elocução – mesmo o tendo feito. As práticas envolvidas nessa ação incluem: metáfora e ironia, questões retóricas, tautologias, todos os tipos de dicas e o significado é, em algum grau, negociado (Brown e Levinson, 1987:69). Essas práticas comunicativas levam sempre à ambigüidade e à não-clareza.

A escolha de agir *on record* ou *off record* denota o modo como o falante deseja se posicionar na interação, mas, principalmente, frente às impressões de seu interlocutor. Agindo direta e claramente, ele pode evitar um mal-entendido, minimizar alguns aspectos de ameaça à face (positiva ou negativa), indicar confiança, amizade e proximidade. Ao optar por atos de fala indiretos, o falante evita o risco de alguma agressão à face em potencial e preserva a si e ao outro de algum AAF. Trata-se de 15 estratégias distribuídas entre a violação das quatro máximas de Grice, como descrito no Quadro 4.5:

Quadro 4.5: Estratégias *Off record* de Brown e Levinson

ESTRATÉGIAS OFF RECORD	
1. Violação da máxima da relevância	
Estratégia 1: dê dicas (motivos) para fazer 'a' e a condição de 'a'	O falante deve falar menos do que é requerido para o entendimento direto do enunciado, mas que seja suficiente para fazer chegar a ele através de inferências.
Estratégia 2: dê pistas associativas	Através de conhecimento ou experiência partilhados entre falante e ouvinte, o enunciado deve oferecer oportunidade de o interlocutor 'ligar' os fatos para compreender.
Estratégia 3: pressuponha	O falante deixa marcas que levam o interlocutor a pressupor a real intenção, por exemplo: "Eu fiz a feira novamente esta semana", na qual o 'novamente' pressupõe uma provável crítica pelo não-cumprimento do partilhamento das atividades.
2. Violação da máxima da quantidade	

Estratégia 4: minimize	**O enunciado contém menos informação do que o necessário e uma escala de valores (bom/mau, bonito/feio), implicitamente estabelecida entre os interlocutores, determina o modo de interpretação.**
Estratégia 5: maximize (exagere)	**O enunciado contém mais informações do que o necessário, através do exagero. O falante enfatiza alguma informação que, embora implícita, deve ser percebida pelo interlocutor.**
Estratégia 6: use tautologias	**O falante tenta levar o interlocutor a buscar interpretação na informação não dita. Ex.: Amigos, amigos; negócios à parte.**
3. Violação da máxima da qualidade	
Estratégia 7: use contradições	**O interlocutor é levado a escolher o nível escalar que o falante emprega em enunciados contraditórios. Ex.: a) "Você quer ir à festa?" b) "Quero e não quero".**
Estratégia 8: seja irônico	**Dizendo o oposto do que realmente intenciona dizer.**
Estratégia 9: use metáforas	**Por não serem as metáforas estritamente reais e verdadeiras em seu sentido literal e gerarem conotações diversas, o falante pode ter intenção de agir *off record*, mesmo que o recurso seja geralmente usado *on record*. Ex.: "Ele é uma raposa no mundo da política", indicando que ele é astuto e experiente em assuntos políticos e não, evidentemente, que ele é um animal.**
Estratégia 10: use questões retóricas	**O uso intencional de perguntas sem intenção de obter resposta remete a uma provável não-sinceridade ou não-objetividade e viola a Máxima da Qualidade sugerida por Grice. Ex.: "Como eu poderia saber... ?" ou "Quantas vezes tenho que lhe dizer... ?"**
4. Violação da máxima de modo	
Estratégia 11: seja ambíguo	**O falante opta por empregar palavras que, contextualmente, extrapolam o sentido literal da frase, dando-lhe diversas possibilidades de interpretação.**

Estratégia 12: seja vago	**Sendo vago, o falante esconde qual o objeto atingido pelo AAF ou qual é a ofensa de fato.**
Estratégia 13: supergeneralize	**O uso de provérbios ou de elocuções de generalizações (exageradas) leva o interlocutor a decidir o que lhe cabe da elocução. Essa elocução deve servir de crítica e o peso será percebido pelo interlocutor de acordo com o contexto. Ex.: "Aquele que ri por último, ri melhor" ou "Casa de ferreiro, espeto de pau".**
Estratégia 14: desloque o ouvinte	**Refere-se a determinados pedidos que o falante faz a terceiros, esperando que a real pessoa a quem ele quer pedir perceba e se disponibilize.**
Estratégia 15: seja incompleto, use elipses	**O falante opta por usar elipses para suavizar um AAF, deixando-o incompleto e esperando que o interlocutor 'capte' sua intenção a partir disso.**

Esse item (4.1) apresentou o modelo da polidez proposto por Brown e Levinson (1987). Mostrou-se como os autores definem as faces positiva e negativa em função do falante e do ouvinte e como as faces determinam o uso das estratégias de polidez, as quais têm sempre função de atenuar, em algum grau, uma possível ameaça à face alheia.

Essas estratégias têm como unidade básica de análise um único turno de fala, sendo essa a principal distinção entre o modelo que será proposto por este trabalho e o de Brown e Levinson, pois acredita-se que a face é construída, negociada e mesmo trocada no ato da interação, ou seja, a face é governada não por um turno engessado, mas pela troca de turnos, realizada pelos interlocutores. Além do mais, deve-se notar que as variáveis de Poder, Distância e Imposição sugeridas são abstratas e só podem ser pensadas como determinantes das escolhas lingüísticas quando considerados os atos de fala, o gênero e os papéis sociais envolvidos num dado evento.

4.2. Máximas de polidez: o modelo de Leech

A despeito das diversas críticas que têm recebido desde suas publicações, os estudos de Brown e Levinson (1987), bem como os de Leech (1983), têm servido de ponto de partida para inúmeros trabalhos sobre o tratamento da polidez. Dentre várias questões levantadas, a dicotomia universalidade x relativismo do uso da polidez parece pertinente para iniciar a discussão que segue. A questão é tão divergente entre os estudiosos que varia entre extremos, como o que apóia um sistema que busca universais, defendida por Brown e Levinson (1987) e a posição radicalmente oposta, defendida por Ide (1989), Matsumoto (1988, 1989) e Wierzbicka (2003), que apóiam total relativismo da polidez.

De acordo com Brown e Levinson (1987), a idéia essencial é que as sistemáticas interacionais são largamente baseadas em princípios universais. Mas a aplicação dos princípios difere sistematicamente através das culturas e dentro das culturas através de subculturas, categorias e grupos. Wierzbicka (2003) afirma que a interação interpessoal é governada, em sua amplitude, por normas, as quais são especificamente culturais e as quais refletem valores culturais, agraciados por uma sociedade particular. Para a autora, o uso da polidez é relativo, se dá de forma diferente em cada cultura e, por isso, não pode ser considerado universal.

Em defesa de um meio termo para a questão, estão Pizziconi (2003:1473), que concorda que é universal a competência comunicativa geral dos falantes em interpretar contextos para obedecer a regras de apropriação, e Leech (2005:4), que pondera que não se buscam universais da polidez ou máximas universais da conversação[27]. Ele acredita que não se pode ter uma visão puramente universalista nem puramente relativista, pois, no primeiro caso, ficou óbvio, pelos estudos dos últimos anos, que a polidez se manifesta de forma diferente em diferentes culturas, mas, por outro lado, se não houvesse um modelo comum compartilhado por diferentes línguas e culturas, não teria sentido aplicar a palavra polidez ou face para diferentes sociedades. Leech acredita que há uma base comportamental e pragmática comum para o comportamento lingüístico polido entre as diferentes culturas; o fato de haver interpretações distintas de sociedade para sociedade não

[27] **É importante pontuar que esse discurso menos extremista do autor foi adotado em suas publicações mais recentes e não em seu célebre trabalho de 1983.**

significa que não haja qualquer relação entre o fenômeno da polidez. Basta que sejam corretamente consideradas as escalas de valores (individuais e coletivos) e as variáveis socioculturais.

Com a intenção de criar um paradigma geral pelo qual estudos contrastivos das estratégias pragmático-lingüísticas pudessem ser investigados, Leech lançou, em 1983, a idéia de um princípio comum da polidez. Apoiando-se nas máximas de Grice (1975), ele expandiu o chamado **Princípio da Polidez** (PP) numa série de seis máximas e duas sub-máximas cada uma e pretendia explicar como a polidez é usada na troca conversacional. O PP foi criado em analogia ao Princípio Colaborativo de Grice e remete a um recorte observado no comportamento comunicativo humano, que nos influencia a evitar discordância ou ofensa comunicativa e a manter a concordância comunicativa, sendo que uma discordância comunicativa seria uma situação na qual duas pessoas (x e y) podem assumir, na base dos significados comunicados, objetivos mutuamente incompatíveis. Mas tanto a discordância quanto a concordância são fenômenos escalares em termos de seu grau e significância (Leech 2005).

Para o autor, a função da polidez é estabelecer uma interação de relativa harmonia entre seus interactantes, usando-se as seguintes máximas:

Quadro 4.6: Máximas do modelo de Leech

Máxima do discernimento	Minimize custos ao outro Maximize benefícios ao outro
Máxima da generosidade	Minimize benefícios a si próprio Maximize custos a si próprio
Máxima da aprovação	Minimize depreciação ao outro Maximize enaltecimento ao outro
Máxima da modéstia	Minimize enaltecimento a si próprio Maximize enaltecimento ao outro
Máxima da concordância	Minimize discordância entre si e o outro Maximize concordância entre si e o outro
Máxima da simpatia	Minimize antipatia entre si e o outro Maximize simpatia entre si e o outro

Nem todas as máximas têm igual importância; por exemplo, o discernimento influencia o que se diz de forma mais eficaz do que a generosidade, enquanto a aprovação é reconhecidamente mais relevante que a modéstia. Os falantes podem aderir a mais de uma máxima da polidez ao mesmo tempo, geralmente com uma máxima no início e uma segunda máxima gerada por implicação da primeira.

As críticas a Leech se referem a: 1) ele baseia seu modelo de máximas no modelo do Princípio Colaborativo das máximas de Grice, fortemente criticado pela falta de clareza e pela sobreposição das máximas; 2) seu modelo tem máximas demais e 3) ele baseia seus exemplos em modelos de sociedades ocidentais, com ênfase ao inglês, o que compromete seu caráter universal[28] (Bargiela-Chiappini, 2003; Matsumoto, 2003; Yu, 2003).

Brown e Levinson (1987:4) afirmam que não é possível ter uma máxima para cada regularidade de uso da língua sob pena de se ter um número infinito de máximas e da teoria pragmática ser tão irrestrita que não permitiria o uso de qualquer contra-exemplo.

Em uma recente publicação, Leech (2005) propõe que suas máximas de polidez sejam repensadas, inicialmente evitando o uso do termo 'máximas', que, segundo ele, é facilmente mal-interpretado. Em substituição, sugere um único postulado, que compreende todas as máximas por ele designadas, recebendo o nome de 'Grande Estratégia de Polidez' (GEP), a qual define que, para ser polido, o falante produz elocuções que atribuem um alto valor ao que pertence ao ouvinte ou mesmo ao próprio ouvinte e elocuções que atribuem um baixo valor ao que lhe pertence – falante – ou a ele próprio (p.12). Assim, a teoria pragmática acerca da polidez englobaria todas as situações comunicativas irrestritamente, com poucas ramificações, detalhadas ainda neste capítulo.

Em seu novo modelo, o fenômeno da polidez tem caráter escalar, ou seja, sua identificação não precisa obedecer a critérios rígidos ou estáticos, mas pode variar entre dois prismas:

- **Escala de polidez absoluta: trata-se de uma escala unidirecional que descarta o contexto para a interpretação das elocuções. Ela registra os graus de polidez pela maior ou menor possibilidade de escolha dada ao**

[28] **A crítica dos autores a Leech se refere ao trabalho 'Principles of Pragmatics', de 1983 e não às publicações mais recentes do autor em que ele adota uma idéia mais relativista da universalidade das normas da polidez.**

ouvinte ou pela maior ou menor intensidade em expressões de gratidão. Assim, uma elocução como 'faça isso' é menos polida do que 'você poderia fazer isso?' que, por sua vez, é menos polida que 'por gentileza, você poderia fazer isso para mim?'. Pelos exemplos, fica claro que esta escala irá variar de acordo com o julgamento individual do que é mais ou menos polido, independentemente do contexto em que a elocução foi produzida.

- **Escala de polidez relativa: sensível ao contexto, esta escala registra o fenômeno da polidez como 'superpolido', 'pouco polido' e 'polidez apropriada à situação'. Assim, uma elocução como 'Eu poderia, por obséquio, tomar a palavra?' pode ser interpretada como superpolida se usada num contexto familiar, por exemplo, e sua função pode ser interpretada como sarcástica ou irônica.**

Ambas as escalas acima citadas englobam duas metas comunicativas distintas, mas que podem se completar. São elas: as metas ilocucionárias, correspondentes aos primeiros objetivos que queremos alcançar na comunicação lingüística, e as metas sociais, equivalentes à manutenção das boas relações de comunicação com outras pessoas. Dependendo da função comunicativa, as metas não são excludentes; por exemplo, quando o falante elogia o ouvinte, sua meta ilocucionária é mostrar sua boa avaliação sobre o outro, mas também há a meta social de ser polido e manter uma boa relação com o ouvinte. Já no caso de uma crítica ou de uma ordem, a meta ilocucionária compete com a meta social. Ambas as elocuções de elogio ou de crítica são intrínsecas à polidez; assim, Leech divide as elocuções de polidez em dois tipos:

a) **polidez-pos – preocupação do falante em aumentar a estima do ouvinte ou lhe ser prestativo. Ex: oferecer algo, elogiar.**
b) **polidez-neg – mitigação ou diminuição do grau com que o objetivo do falante é imposto ao outro. Ex: evitar ofensa.**

Tal terminologia (abreviada) foi adotada apenas para distinguir do referencial de polidez positiva e negativa de Brown e Levinson, mencionado no item 4.1.

Nessa nova reformulação teórica, Leech não abandona o PP que, segundo ele, explica o uso de alguns fenômenos da pragmática, a seguir detalhados (a – d):

a) **Características indiretas – ser indireto dá ao ouvinte maior liberdade de escolha e quanto mais oportunidade de escolha o falante dá ao ouvinte, mais polido está sendo.**
b) **Assimetrias da polidez – uma avaliação altamente favorável ao ouvinte – considerada polida – pode ser impolida quando invertida para o falante. Nesse caso (escala de polidez absoluta), Leech usa o termo 'cortês' e 'descortês' ao invés de 'polido' e 'impolido'. Por exemplo: é cortês elogiar o ouvinte, mas descortês elogiar o falante; é cortês o falante criticar a sua aparência ou seu comportamento, mas descortês criticar a do ouvinte. Para os valores positivos atribuídos ao ouvinte e negativos atribuídos ao falante, Leech adota o termo crença cortês, enquanto, para a atribuição de valores positivos ao falante e negativos ao ouvinte, usa o termo crença descortês.**
c) **Interpretações de construções elípticas através do PP – por causa do PP, os falantes tendem a preferir interpretações corteses a descorteses. Assim, quando se fala 'boa sorte' a interpretação é de desejo de boa sorte ao outro e 'má sorte' é de lamento por algo ruim que tenha ocorrido.**
d) **Batalhas pela polidez – termo previamente chamado por Leech de 'paradoxos pragmáticos', recebe agora esse nome por melhor refletir sua condição. Trata-se de uma 'batalha' entre a polidez do falante e a do ouvinte, encontrada em algumas situações distintas; por exemplo, duas pessoas fazendo questão de pagar a conta em um restaurante.**

A partir das observações que geraram os conceitos acima listados, Leech sugere uma nova tabela, sem as máximas, mas com o que chama de 'restrições', as quais considera como manifestações variáveis da estratégia maior de polidez, a GEP. Reconhecendo que pode estar incompleta, apenas com as principais restrições encontradas, o autor distribui as informações da seguinte maneira: as restrições ímpares compreendem a polidez-pos e estão relacionadas à orientação ao ouvinte (a que ele chama restrição secundária), enquanto as restrições pares

correspondem à polidez-neg e dizem respeito à orientação ao falante (restrição primária), como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4.7: Restrições do modelo de Leech

Restrição	Parte dos pares relacionados da restrição	Rótulo para esta restrição	Tipos típicos de atos de fala
1. atribuir um alto valor ao desejo do outro	Generosidade / Tato	Generosidade	Comissivos
2. atribuir um baixo valor ao desejo do falante	Generosidade / Tato	Tato	Diretivos
3. atribuir um alto valor às qualidades do outro	Aprovação / Modéstia	Aprovação	Cumprimento, elogio
4. atribuir um baixo valor às qualidades do falante	Aprovação / Modéstia	Modéstia	Auto-avaliação
5. atribuir um alto valor às obrigações do falante para com o outro		Obrigação (do falante para o ouvinte)	Desculpas, agradecimentos
6. atribuir um baixo valor às obrigações do outro para com o falante		Obrigação (do ouvinte para o falante)	Resposta a agradecimentos e desculpas
7. atribuir um alto valor às opiniões do outro		Concordância	Concordância, discordância
8. atribuir um baixo valor às opiniões do falante		Opinião-reticente	Opinião
9. atribuir um alto valor aos sentimentos do outro		Simpatia	Expressão de sentimentos
10. atribuir um baixo valor aos sentimentos do falante		Sentimento-reticente	Supressão sentimentos

Das das novas considerações de Leech, pelo menos, três pontos (a – c) podem ser destacados em distinção ao modelo de Brown e Levinson (4.1):

a) Atos de Ameaça à Face x Atos de Realce da Face

Leech considera que, ao usar uma dessas restrições, o falante, ao contrário do que afirmam Brown e Levinson, pode não necessariamente querer compensar um eventual Ato de Ameaça à Face (AAF), mas sim querer realçar a face do outro, atribuindo-lhe determinado valor, o que o autor chama de Ato de Realce da Face (ARF) ou Ato de Manutenção da Face, dependendo da circunstância.

O peso da mudança de AAF para ARF não fica a cargo apenas da semântica, mas de todo um procedimento comportamental inserido na intenção do falante. Assumindo que, ao proferir a elocução, o falante está, ao mesmo tempo usando a polidez em algum grau e comunicando sua meta ao ouvinte, tal elocução não obrigatoriamente deve amenizar ou compensar um AAF, pois tal ameaça não necessariamente ocorreu.

O uso das estratégias de polidez pode estar ligado tanto à conveniência situacional como a motivações individuais, sendo essas, portanto, as razões que guiam o comportamento comunicativo dos interlocutores: "A polidez é o que se revela pelo comportamento comunicativo e não o que de fato está acontecendo em termos psicológicos e sociais, claro que havendo uma forte ligação entre essas coisas" (Leech, 2005:8). Alia-se a isso o fato de a intenção do falante nem sempre ter caráter de ameaçar ou realçar a face alheia, ou seja, nem sempre o falante se vale da polidez, o que não significa que seja impolido nesse momento, apenas que use o comportamento apropriado para a situação. Contudo, como o objetivo deste trabalho versa apenas sobre as estratégias de (im)polidez, o não uso das mesmas não será aqui questionado.

b) Inflexibilidade x flexibilidade das estratégias

Uma segunda distinção entre as restrições de Leech e as estratégias de Brown e Levinson é que, entre aquelas, pode haver uma competição ou, mesmo, uma colisão, diferentemente destas que, segundo os autores, são independentes entre si. Assim, para Leech, uma mesma elocução pode apresentar mais de uma restrição e para Brown e, Levinson, cada elocução é dotada de apenas uma estratégia, ou seja, de apenas um objetivo. As competições entre as restrições podem ser identificadas em várias situações. Seguem dois exemplos de como:

- **Dar um conselho (generosidade pode competir com concordância e modéstia): ao se oferecer para dar um conselho, o falante demonstra sua generosidade, mas, com isso, pode deixar implícito que sua opinião (sugestão) é melhor do que a do ouvinte, além de poder haver uma não-aceitação por parte deste.**
- **Oferecer, convidar (generosidade pode competir com modéstia): ao perceber uma dificuldade de um colega de classe, o aluno pode oferecer ajuda chamando-o para fazer parte de um grupo de estudo, contudo pode deixar implícita sua superioridade de conhecimento, fato que pode ser minimizado por elocuções como "podemos trocar idéias e ensinar um ao outro".**

Assumir a flexibilidade das estratégias é interpretá-las do ponto de vista situacional, ou seja, da escala de polidez relativa.

c) Variáveis sociológicas x graus de polidez

A terceira distinção diz respeito à nomenclatura dos graus de polidez. Se para Brown e Levinson as variáveis sociológicas da polidez são o Poder (P), a Distância social (D) e o Grau de imposição (R), para Leech, (2005) há uma escala de valores definida por:

- **Distância vertical entre falante e ouvinte (*status*, poder, idade, etc.).**
- **Distância horizontal entre falante e ouvinte (intimidade, familiaridade, etc.).**
- **Peso ou valor: quão amplo é o favor, a obrigação, o pedido, etc., ou seja, o real valor do que está em questão.**
- **Força dos direitos e deveres socialmente definidos: obrigação de empregador para com o empregado, do anfitrião para com o convidado etc.**
- **'auto-território' e 'território do outro': membros pertencentes a um grupo e membros não pertencentes a um grupo (o grau de pertencimento pode ser escalar).**

Para Leech, essas variáveis influenciam o Princípio da Polidez, ou o que mais recentemente ele chama de GEP, que tem função de harmonizar a interação entre as pessoas. Em comparação com o modelo de Brown e Levinson (com 45 estratégias), não há como não reconhecer o caráter reducionista de Leech em seu novo quadro (com 10 restrições). Mas suas (re)definições dos conceitos de polidez-pos e polidez-neg são satisfatórias porque, nelas, a noção de face não é dicotômica como na definição de polidez positiva e negativa de Brown e Levinson.

O reducionismo de Leech não é necessariamente prejudicial à análise da polidez, especialmente na interação face a face. Suas categorias alcançam diversos contextos em que o falante faz uso da polidez e a reestruturação do valor de ameaça à face (de Brown e Levinson), que é substituído por realce, acentua a face positiva dos interlocutores e minimiza a face negativa. Entretanto, não perdem o caráter polarizador de suas dicotomias, como: modéstia-orgulho, concordância-discordância. Leech argumenta que, em todas as circunstâncias, a modéstia e a concordância são sempre requeridas, o que serve de apoio para críticas como a de Spencer-Oatey e Jiang (2003), que acreditam que o que será requerido dependerá do contexto, podendo oscilar entre os extremos ou mesmo estar no meio deles.

No caso da descrição comunicativa das aulas *Chat*, compondo uma situação interacional específica, com intenções prévias e definidas, os valores que se deseja transmitir podem (e devem) divergir de uma conversa casual, de uma consulta ao médico ou de uma audiência pública, por exemplo. Todos os cinco graus de polidez definidos por Leech (que se desmembram em dez restrições) devem influenciar diretamente a análise nesta pesquisa, mas certamente suas categorias de polidez deixam a desejar em determinado grau, por causa das dicotomias; não é praxe que o falante atribua alto valor às qualidades do outro e baixo as suas próprias, por exemplo.

Compreender o novo modelo de Leech (e os novos conceitos que a ele servem) é importante para avançar em qualquer teoria sobre o comportamento comunicativo das pessoas e fornece subsídios relevantes para a descrição comunicativa das aulas *Chat*, que revelam características de uma mescla de discurso institucionalizado e informal.

4.3. Demais contribuições ao estudo da polidez

Os estudos sobre a polidez e a face, de autores como Goffman (1967) e Brown e Levinson (1987) iluminaram várias pesquisas subseqüentes sobre o tema, mesmo com as críticas aos seus principais modelos. Mas, a despeito de tantas pesquisas, a natureza da polidez, sua função e seu uso não são consensuais para os estudiosos. Brown e Levinson (1987) explicaram a polidez por meio da face, já Leech (1983) fez uso de Máximas para esmiuçar o termo. Autores como Fraser (1990) apostam que a polidez é regida por um contrato conversacional e Watts (2003) defende que se trata de um comportamento marcado e recorrente em cada cultura.

Alheios às diferenças, os estudos alcançaram investigações de como as pessoas desenvolvem o comportamento verbal polido nas mais diversas áreas, como no discurso médico (Jameson, 2003), em salas de bate-papo na internet (PAIVA, 2008), dentre outros. Este trabalho se afina com a colocação de Holtgraves (2005:74), que vê a polidez como um construto teórico o qual congrega processos culturais, sociais, cognitivos e lingüísticos. Para o autor, as motivações sociais e culturais exercem impacto no uso da língua e a face é uma variável mediadora desse uso; ela é construída, negociada e/ou trocada no ato da interação.

As estratégias de polidez são um reflexo das percepções e expectativas individuais, as quais são geradas em função do evento, ou seja, em função do comportamento apropriado para o evento. Entretanto, essa é a visão de um ideal de aplicação das estratégias. Deve-se considerar que, no ato da interação, fatores como crenças, motivações e objetivos não só podem, como serão, levados em conta no caso de a interação tomar um rumo fora do previsto. Se, por exemplo, um cliente ligar para uma prestadora de serviços para contestar o valor de uma conta, esse consumidor pode fazer uso de seus direitos de forma pacífica ou de forma ríspida e ameaçadora. A expectativa gerada pelo evento é a de abrir um protocolo de contestação do valor e isso será feito independentemente da postura agressiva ou tranqüila do consumidor, sendo essa a sua expectativa individual. Assim, pode-se dizer que não há uma fórmula de uso das estratégias em decorrência do evento. O

uso da polidez é intrínseco às percepções e vontades do falante, às vezes, definidas apenas durante a conversação.

Nas aulas, por vezes o comportamento verbal dos interlocutores não está exatamente ligado à polidez positiva ou negativa, mas sim a um comportamento apropriado. Há, em algumas situações, intenções de suavizar alguma imposição, mas não que tal imposição ameace abertamente a face alheia. A imposição, assim como a ordem e a advertência, são inerentes ao evento aula. Trata-se de um comportamento esperado e previsível, também definido na Teoria da Prática de Bourdieu (1990) como hábito. Watts (2003:149) afirma que o comportamento habitual é o "conjunto de predisposições para agir de certo modo, o que gera práticas cognitivas e corporais para o indivíduo".

Uma forma de explicar a predisposição de agir de forma específica em situação específica é evocar a noção de *frame* (Bateson, 1954; Goffman, 1974; Tannen, 1993). Tannen define *frame* como "estruturas de expectativas baseadas em experiências passadas" (1993:53), como uma coleção de conhecimentos e procedimentos sobre eventos específicos. São as estruturas de expectativas, ou expectativas comportamentais (Spencer-Oatey, 2005), que antecipam que o falante pode se aborrecer ao pedir a revisão de conta a uma prestadora de serviços e que o mesmo falante não deve se zangar num evento de aula. Entretanto, ambas as situações estão passíveis de reações distintas das esperadas.

Assim, o fato de existirem determinados padrões de comportamento, não significa que eles sempre apontem para o equilíbrio social ou a manutenção da harmonia entre os interlocutores. Tal constatação difere do que sugere Fraser (1990) ao afirmar que o comportamento polido é sempre o esperado e que, por isso, não é notado. De acordo com o autor, apenas o comportamento impolido é percebido, quando o interlocutor viola o contrato conversacional. Estender o comportamento polido como regra geral de eventos comunicativos requer margens a exceções, haja vista os notórios eventos em que a discordância é esperada ou até requerida.

Em sala de aula, situações de brigas ou discordâncias mais acaloradas são pouco ou não esperadas, mas isso não deve ser confundido com a idéia de um ambiente interacional harmonioso por natureza, o qual, aliás, não existe. O que há é uma predisposição habitual gerada pelo evento e pelos interlocutores envolvidos, mas toda conversação é baseada em transmissões lingüístico-cognitivas rápidas e

os nela envolvidos são cuidadosos nas escolhas de estruturas, que revelem o que desejam e que escondam o que não querem mostrar. Como lembram Locher e Watts (2003), essas escolhas são, na maioria das vezes, (mas não sempre) feitas inconscientemente e formadas pelas normas sociais, pelos *frames* e pelas expectativas advindas do evento comunicativo. Mas o que parece óbvio numa predisposição de hábito pode ser revertido por motivos não-lingüísticos ou nem mesmo pelo evento em si, mas por fatores outros, como a estruturação discursiva, o humor dos interlocutores e a forma como recebem os turnos proferidos. Esses são fatores que podem definir um reposicionamento do comportamento verbal e o uso das normas sociais, dos *frames* e das expectativas podem não validar o antes previsível tom da conversação.

Pela mescla de gêneros que dão contorno ao gênero aula *Chat*, pode-se dizer que a apropriação do comportamento verbal é determinada pelo *frame* ou hábito dos participantes em vivências em aulas presenciais e em ambientes de interação virtual – *Chat*, fórum de discussão, *blog*, *e-mail*, *sites* de relacionamento, dentre outros. Mas, autores como Locher e Watts (2005), lembram que é importante ponderar que o que parece óbvio numa interação verbal ideal, quando posto em situação real de comunicação pode ganhar contornos polidos ou impolidos para interlocutores distintos.

Estudos como os de Holtgraves e Yang (1990, 1992 apud Holtgraves, 2005) apontam que quanto maior o grau de poder do falante menos recursos de polidez serão usados no discurso. Esses pesquisadores também identificaram relações significativas quanto à distância (D), mencionada por Brown e Levinson (1987). De acordo com Holtgraves e Yang, a ênfase dada a determinadas estruturas polidas reflete, propositalmente, no aumento da distância entre os interlocutores, mas assumem que outros estudos (Baxter, 1984, apud Holtgraves, 2005) apontam para o extremo oposto, em que não há qualquer relação entre a noção de distância e o uso da polidez.

Na verdade, as noções de poder e distância podem ser facilmente manipuladas e, no caso da segunda, admite diferentes interpretações, podendo ser tratada como grau de familiaridade ou como grau de afetividade. Tal distinção é relevante, pois o fato de haver familiaridade entre os interlocutores não necessariamente diminuirá o uso da polidez, mas influenciará o grau de afetividade

e intimidade. De acordo com Holtgraves (2005), as pessoas são mais polidas tanto com pessoas com pouco ou nenhum grau de familiaridade quanto com pessoas de quem elas gostam e têm intimidade. Essa generalização ignora possibilidades relevantes, como o evento em que se dá a interação e as motivações e objetivos dos interlocutores. O item 4.4 detalhará melhor como as variáveis de poder e distância influenciam a interação virtual.

Além das variáveis de poder e distância citadas e do grau de imposição, outras dimensões também estão envolvidas e podem funcionar como subdivisões de P, D e R. Gênero, diferenças ocupacionais e mesmo o humor intervêm, diretamente, na ação interacional. Estudos como o de Forgas (1999a, apud Holtgraves, 2005) atesta que pessoas com mau humor tendem a usar mais estratégias de polidez do que as bem humoradas. Mesmo não fazendo parte das variáveis analisadas nos dados deste trabalho, é importante pontuar que tendências emocionais também exercem impacto no grau de polidez dos falantes. E sua existência é, muitas vezes, usada como forma de negociação ou alteração do contexto interpessoal. Assim, uma pessoa que, em determinada interação, possua poder mais elevado que os demais – como é o caso do professor – pode se apoiar nas variáveis citadas, buscando negociar uma relação mais próxima e amigável com seus alunos.

De acordo com Shegloff (*et al* 1977), há uma forte tendência para que os interlocutores permitam que os falantes corrijam ou reparem seus próprios erros conversacionais, em vez de corrigirem uns aos outros; com isso, há um declínio de uma postura que ameaça a face alheia. O hábito de evitar situações que apontem alguma falha do outro é o que motiva o uso do pedido de desculpas retóricas nas aulas *Chat*, as quais remetem a uma auto-avaliação do falante sobre algo que ele acredita ter falhado, bem como dos atos de fala profiláticos, os quais preservam a auto-imagem do falante por meio de antecipação de uma eventual falha. Ambos as desculpas retóricas e os atos de fala profiláticos serão detalhados no capítulo 6 de análise.

4.4. Estratégias de polidez: aparato de análise

As normas sociais de polidez, de certa forma, moldam não só o comportamento social, como também a interpretação que se deve fazer desse comportamento. Uma criança que ainda não domina as regras comportamentais sociais pode se sentir mais à vontade em determinadas situações por não ter que restringir suas ações ou palavras. O popularmente chamado bom-senso é desenvolvido ao longo de toda a vida, em experiências pessoais e normas já instituídas. Os sentimentos evocados pela quebra dessas normas, como vergonha, medo, constrangimento faz com que, em determinadas situações, pairem sensações de desconforto, levando as pessoas a evitarem determinadas situações e buscarem outras, sendo esta motivação universal, porém não as estruturas externas que a determinam.

O questionamento, então, não é *se* existe polidez nas aulas *Chat* (ela existe, como em qualquer outro evento interacional), mas *como* ela se dá, quais mecanismos lingüístico-comportamentais ela abrange. As pessoas não se percebem como indivíduos isolados dos outros, mas como membros de redes e estruturas sociais. A formação deriva da história de uso e de expectativas culturais sobre a forma, e essas expectativas são construídas pelo falante e pelo ouvinte, supostamente na base da interpretação contextual, bem como em suas competências lingüísticas e socioculturais (Pizziconi, 2003).

A polidez pode ser expressa verbalmente ou não-verbalmente, mas, neste estudo, apenas a polidez lingüística verbal será abordada. Como visto ao longo deste capítulo, não só o conceito de polidez como todas as noções a ele atreladas (face, estratégias, máximas) divergem entre os autores. O que se pretende a seguir não é uma fórmula universal de como esses conceitos aparecem na interação, mas sim um escopo teórico, que assuma a polidez como um fenômeno lingüístico situado, com base interpretativista e inferencial, relacionando as condições do contexto ao comportamento lingüístico dos interlocutores. Sem tal junção teórico-metodológica, qualquer consideração que se pretenda sobre a polidez poderá incorrer em erro ou incompletude.

As bases defendidas neste trabalho – que fundamentam as críticas a Brown e Levinson – ancoram-se em posturas defendidas em três linhas:

a) **Etnografia da Comunicação, agregando as noções de comunidade, evento de fala e atos de fala;**
b) **Análise da Conversação, buscando uma descrição das estruturas da conversação e como se dá sua organização numa aula *Chat*;**
c) **Sociolingüística Interacionista, preservando as noções de intencionalidade, interpretação e significação social.**

Como foi mostrado, a teoria da polidez de Brown e Levinson (1987) levantou inúmeras críticas, algumas das quais são consideradas por este estudo bastante pertinentes. Elas serão brevemente tratadas a seguir, a fim de embasar a utilização de alguns conceitos, bem como a construção teórica aqui proposta.

> **1) A primeira crítica com relação a Brown e Levinson é semântica: os autores usam as noções de face negativa e imposição, assim como o termo intenção de ameaça à face para conceituar o que seja um falante supostamente polido. As críticas aos AAFs pontuam que as estratégias adotadas não podem ser usadas exclusivamente com intenção de ameaça à face alheia, seja através da face positiva ou negativa (Christie, 2005). Nesse caso, nem todo o entendimento da polidez giraria em torno de lidar com os AAFs, mas também com interesses individuais e coletivos por parte dos interlocutores. Pizziconi (2003:1475) lembra que "em nível lingüístico, alguns aspectos do uso da polidez (japonesa, por exemplo) são mais fortemente determinados pela natureza da ordem social e da estratificação social do que pela necessidade de compensar algum AAF". Geis afirma que "não há razão para se pensar que a polidez positiva é construída para compensar um AAF. Encarar a polidez positiva apenas como uma ação compensatória é uma visão reducionista demais com maiores conseqüências". (1995, apud, Pizziconi, 2003:1486).**

2) A segunda crítica é que eles não olham o evento como um todo, o entorno em que se inserem as elocuções. Em seu modelo, a conversação se dá com máxima eficiência, sem interferências comuns da interação real. Mesmo sendo distintas, as estratégias de polidez não podem ser dissociadas; a interação não deve ser observada descolada de seu contexto. Algumas situações se tornam impossíveis de serem categorizadas como pertencentes a apenas uma forma invariável. "A 'positividade' ou 'negatividade' de uma estratégia pode ser neutralizada na noção de 'o que é esperado' e, em relação a isso, metas ilocucionárias locais podem coincidir ou conflitar com as metas sociais gerais" (Pizziconi, 2003:1498). Quando inseridas no todo conversacional, algumas das estratégias sugeridas pelos autores acabam se sobrepondo umas às outras, como será mostrado em alguns exemplos na análise. Com isso, a visão restritiva de face positiva e negativa vai sendo afastada, cedendo lugar a uma observação de *como* os atos de respeito à face (própria e alheia) são construídos.

3) A terceira crítica é que atribuem alto valor à ameaça à face e a dicotomias como face positiva e face negativa, motivações individuais e igualitárias versus sociedades centradas em grupo e hierarquizadas (Ide, 1989, 1993; Matsumoto, 1989). Os críticos argumentam que tal teoria propicia apenas um modelo de polidez das sociedades ocidentais, não sendo, portanto, universal.

4) A quarta crítica é que as variáveis de Poder relativo e Distância social são interpretadas diferentemente entre as culturas, ou seja, não podem ser equacionadas igualmente, pois variam em grau de importância e interpretação. (Bargiela-Chiappini, 2003).

A par das críticas, algumas considerações que serão detalhadas na análise merecem destaque já neste capítulo, a fim de dar suporte ao modelo aqui proposto, pois, considerando a natureza da pesquisa, acredita-se que teoria e análise não podem caminhar separadamente.

Em se tratando de um discurso institucionalizado e relativamente previsível, numa aula, o professor busca testar o conhecimento do aluno e este, por sua vez,

demonstrar que sabe. Comparável a um ritual de perguntas e respostas, estruturas bem marcadas de abertura, desenvolvimento e fechamento, a sala de aula virtual promove uma interação, em sua quase totalidade, discursivamente descentralizada, participativa (com todos do grupo) e avaliativa.

Nas aulas correspondentes ao ano de 2003, os professores estão constantemente buscando que os alunos se comprometam a responder as questões (uma forma direta de teste de demonstração de conhecimento), contudo o que se observa é que tal comportamento não constitui uma ameaça à face, mas sim um requisito de aula avaliativa. O professor pergunta sobre um assunto ou comanda que o aluno discorra sobre ele, e o aluno deve demonstrar o que sabe. Mas além de ordens e demonstrações de conhecimento, os interlocutores brincam, buscam se socializar, demonstram preocupação com a face alheia. Nos turnos dos interlocutores, o que se observa é uma gama de **intenções comunicativas** agregadas em uma única elocução e que desembocam numa mescla de estratégias de polidez e preservação da face, como mostram os quatro exemplos a seguir:

1) Ser convencionalmente indireto e também desejar minimizar a imposição:

EXEMPLO 4.1 (2003 – AULA 3):
(12:28:41) **Tetê** fala para **Smurfete**: pode me ajudar na questao da banana?

A aluna Tetê quer ser (e será) ajudada pela professora Smurfete, mas usa uma pergunta (indireta) para abrandar a imposição do pedido de ajuda, em vez de 'responda a questão da banana'. Certamente que a professora, por sua função na interação, irá ajudá-la, tendo a aluna pedido ou ordenado pela ajuda.

EXEMPLO 4.2 (2003 – AULA 1):
(13:37:34) **Smurfete** fala para **Todos**: tEM ALGUÉM AÍ?????

Perguntas como 'cadê você?' são comuns nesse meio porque não se tem contato visual, e as contribuições precisam sempre aparecer na tela, caso contrário,

não há como saber se o outro está acompanhando a conversa. Essas perguntas se referem a uma estratégia de polidez, que, diretamente, corresponderia a algo do tipo: 'fale', 'diga alguma coisa', 'você está acompanhando o que digo?' Por que não fala nada?', 'onde está o meu retorno?'.

2) Impessoalizar o ouvinte, justificar, comprometer e oferecer:

EXEMPLO 4.3 (2003 – AULA 3):
(12:27:40) **Beth** fala para **Todos**: Galera, tenho mesmo que ir, pois vou trabalhar, mil beijos para todos. Se alguém precisar de ajuda no módulo 2, pode mandar uma mensagem para mim ou agendar um chat, sei lá, o que estiver ao meu alcance... Sei que precisarei de muita ajuda ainda...

O exemplo remete a várias estratégias em uma única elocução: o falante impessoaliza o ouvinte (galera), justifica o fato de não poder ficar mais tempo (implicitando desculpas, pois sabe que não está na hora de sair), se compromete a ajudar (promessa) e explicita que precisará de ajuda futura, num gesto de humildade, mas que também aponta para a preservação da face, no caso de ele não dar conta do conteúdo do curso.

Algumas impessoalizações do falante também servem de inclusão do ouvinte ou dele próprio na atividade, como em:

EXEMPLO 4.4 (2003 – AULA 3):
(13:42:31) **Smurfete** fala para **Sheila**: Vamos com calma!!! Não é tão simples assim!!

Ou em:

EXEMPLO 4.5 (2003 – AULA 3):
(13:37:00) **Smurfete** fala para **Karla**: Queremos que vc observe as quantidades de cada nutriente nos diferentes tipos de alimento no caso a carne, frita, assada, ensopada etc. e os valores de calorias fornecidos. OK?

No exemplo 4.4, o uso do 'vamos' pela professora pretende incluir a si própria na atividade que se seguirá, já que quem deve 'ir com calma' é apenas a aluna Sheila e não ela também. O exemplo 4.5 pressupõe que a aluna deva ter cometido algum deslize prévio e o uso do 'queremos' impessoaliza a professora e aluno o que indica uma minimização de um direcionamento da atividade; quem quer que a aluna observe o experimento é novamente apenas a professora, mas ela utiliza primeira pessoa do plural com intenção de abrandar o pedido, em vez de 'quero que você...' ou 'você tem que...'.

3) **Lembrar o ouvinte de algo que ele possa ter esquecido ao mesmo tempo em que ordena ou pede algo, como em:**

EXEMPLO 4.6 (2003 – AULA 3):

1. (12:19:34) Smurfete fala para Beth: Deu para entender mesmo????

2. (12:20:17) Beth fala para Smurfete: deu sim, fique tranquila.... só responde a outra questão pq preciso ir embora, sobre a 5

A aluna Beth já havia pedido que a professora respondesse sobre a questão cinco anteriormente, mas, com outros assuntos permeando a interação, a resposta não chegou, e a aluna cobra novamente, desta vez, em forma de ordem, isto é, de forma imperativa, e não mais de pedido, abrindo um débito direto para a professora.

O conflito ou mescla de intenções comunicativas também pode acontecer quando o falante, ao mesmo tempo, dá atenção aos interesses, vontades, necessidades e qualidades do ouvinte e se prontifica a ajudar, prometer, oferecer; como em:

EXEMPLO 4.7 (2003 – AULA 3):

1. (12:20:39) **Beth** fala para **Smurfete**: Tetê, vc faz nutrição?
2. (12:21:33) **Beth** fala para **Tetê**: Tetê, a pergunta é pra vc, faz nutri?
3. (12:22:02) **Tetê** fala para **Beth**: não , ed fisica..
4. (12:23:18) **Tetê** fala para **Beth**: sou da ed fisica
5. (12:23:40) **Beth** fala para **Tetê**: se vc precisar de ajuda, este módulo para mim é mais simples, pode mandar e-mail ou combinar uma outra sala de chat, é que esta hora é corrido para mim, melhor a noite em casa. Terei prazer em ajud`-la.

A aluna Beth demonstra interesse em agradar e ser aceita pela aluna Tetê e lhe faz perguntas pessoais (linhas 1 e 2) para, então, oferecer ajuda de acordo com seus interesses específicos (linha 5).

4) Usar estratégias de abertura ao mesmo tempo em que usa indiretas das estratégias de polidez, como no seguinte caso:

EXEMPLO 4.8 (2003 – AULA 5):

1. (18:02:49) **Daniel** fala para **Ariel**: Ô monitôra, sabe o módulo 3....
2. (18:03:17) **Ariel** fala para **Daniel**: hummmm
3. (18:04:05) **Ariel** pergunta para **Daniel**: Qual sua grande dúvida?
4. (18:05:04) **Daniel** fala para **Ariel**: então, pra gente fazer a dieta para o seguinte da nossa lista, devemos levar em consideração as porcentagens de carboidratos, lipídios, proteínas, fibras, etc... que a pessoa deve ingerir?

Aparentemente poderia ser sugerido que o aluno Daniel estivesse sendo indireto para que a professora lhe falasse sobre o módulo três, mas, na verdade, pela continuação, presume-se que ele quer apenas introduzir o assunto, fazer uma seqüência de abertura. Esse tipo de seqüência (linha 1) não é muito comum nas aulas *Chat*, pois os interlocutores preferem turnos mais diretos, sem introduções seguidas de turnos que abram canal para a pergunta (como nas linhas 2 e 3).

Nos exemplos anteriores, foi mostrado como alguns recursos lingüísticos polidos podem agregar diferentes funções comunicativas e interpretações variadas.

Segue, agora, uma discussão de como a polidez e a face serão aqui (re)conceitualizadas para atender ao enfoque interacionista abordado por este trabalho.

Como visto, são inúmeras as definições da polidez e da face. Ambos os termos são aqui definidos como:

> **Polidez – fenômeno lingüístico gerado socioculturalmente em favor do objetivo de manter em um estado de equilíbrio a relação pessoal entre os indivíduos de um grupo social durante o processo de interação, cujas motivações derivam de fatores externos (normas sociais e a noção de um 'eu' individual mais embebido em restrições socais) e internos (aspectos positivos e negativos da face de alguém – psicológicos).**
>
> **Face – uma auto-imagem definida socialmente e atribuída em cada instância individual da interação, o que implica que, para cada indivíduo, pode ser atribuído um número infinito de faces. As faces são, então, como máscaras emprestadas para os interlocutores durante os diferentes tipos de performances (Locher e Watts, 2005:12).**

Os conceitos que derivam dessas noções também já foram expostos neste capítulo, muitos dos quais já anteciparam a visão não restrita aqui pretendida. Segue um detalhamento do tratamento dessas noções, assumindo um recorte direcionado ao contexto das aulas *Chat*, porém reservando a análise aos dois capítulos seguintes a este.

Para entender como, de fato, as elocuções são proferidas, como são recebidas e interpretadas pelos interlocutores, é preciso que se reconheça quem são as pessoas, em que ambiente estão inseridas, de que gênero comunicativo compartilham naquele momento, dentre outros fatores. A realização das estratégias de polidez e preservação da face é feita consciente e inconscientemente a partir do entendimento que se tem da face.

Alguns dos fatores que contribuem a esse entendimento da face e sua dinâmica são: os valores pessoais, o conceito ou imagem que a pessoa tem de si mesma, a auto-identidade em vários grupos, expectativas e restrições normativas. Segundo Early (1997:95-96 *apud* Bargiela-Chiappini, 2003:1463), além das dimensões universais da variação cultural (individualidade – coletividade, masculino

– feminino, relação com a natureza), uma outra dimensão é determinante para o controle e divisão dos grupos da face: vergonha x culpa. Para estudar a relevância e dinâmica da face em contatos interpessoais – de onde deriva qualquer teoria sobre a polidez –, deve-se entender e comparar conceitos culturais do eu-social e sua relação com os outros.

Uma das maiores dificuldades de se conceituar e interpretar a polidez é que os aspectos sociais, culturais, cognitivos e psicológicos que a governam têm caráter abstrato e subjetivo. Esses aspectos influenciam a interação, não isolada e diretamente, mas em função das percepções dos interactantes sobre cada um deles. Essas percepções podem ser inconscientes ou não. Contudo, os aspectos lingüísticos podem ser pontuados (verbalizados), não sendo abstratos, o que ajuda no entendimento da questão.

Como exposto na metodologia deste trabalho, a análise inicial procurou embasar-se no modelo teórico da polidez proposto por Brown e Levinson (1987), e suas três tabelas gerais: a) polidez positiva, b) polidez negativa e c) *off record*. Visto que várias elocuções ou não se enquadravam ou se repetiam entre as estratégias, buscou-se observar os níveis de ocorrência, variedade e intencionalidade a fim de buscar uma caracterização para as elocuções.

Muitos dos estudos sobre a polidez trazem, em sua metodologia, um sistema de avaliação, que envolve questionários com situações que, por sua natureza, evocam a polidez (por exemplo, Spencer-Oatey e Jiang, 2003). Tal metodologia atende à proposta de 'medir' as variáveis P, D e R (Brown e Levinson, 1987) e contabilizar as ocorrências. Neste trabalho, as ocorrências também serão contabilizadas, mas não por meio de questionários e sim de uma análise acurada de cada elocução de todas as quinze aulas do *corpus*.

Quando observadas a partir do novo modelo de Leech (2005), algumas elocuções pareciam extrapolar as ações de maximizar ou minimizar custos x benefícios, depreciação x enaltecimento, discordância x concordância e antipatia x simpatia. Provavelmente monitorados por um discurso tido como institucionalizado (discurso de sala de aula), associados ao comportamento lingüístico do gênero emergente aula *Chat*, os atos de fala, envolvendo fenômenos da polidez, precisaram ser (re)categorizados.

Dando continuidade aos procedimentos teóricos aqui abordados e concordando com as considerações de Yu (2003) sobre a questão, duas linhas teórico-metodológicas específicas da polidez são requeridas:

- **Primeira-ordem da polidez –** refere-se às várias formas nas quais o comportamento polido é percebido e falado por membros de um grupo sociocultural, ou seja, as noções do senso-comum da polidez.
- **Segunda-ordem da polidez –** refere-se a um construto teórico, um termo sobre a teoria do comportamento social e uso da língua.

Contudo, diferente de Yu, tais ordens não serão vistas como dicotômicas ou antagônicas, mas como faces da mesma moeda, pois, se, por um lado, da observação da forma do comportamento social é derivado o construto teórico aqui pretendido, por outro, das normas sociais deriva boa parte de nosso comportamento. Segue o detalhamento de como as ordens atuam:

a) Primeira-ordem da polidez: modelo das categorias

Assumindo que membros de uma mesma comunidade sociocultural compartilham conhecimentos do que constitui a fala socialmente aceitável ou não, as categorias geradas pelo uso de estratégias de polidez não podem ser generalizadas a ponto de torná-las universais, mas devem ser vistas inseridas no contexto. A construção do significado, bem como a reação dos falantes a ele, pode tomar várias formas, mas está amarrada à administração da interação, às emoções geradas e à própria construção das elocuções. A esse trabalho que os indivíduos investem negociando relacionamentos com os outros, Locher e Watts (2005) chamam de trabalho relacional, que pode incluir a polidez, a impolidez ou um mero comportamento apropriado.

O trabalho relacional abrange o *continuum* inteiro do comportamento verbal: das interações diretas, impolidas, rudes ou agressivas à interação polida, englobando tanto as formas apropriadas quanto inapropriadas do comportamento social. Trata-se de formas de comportamento verbal, produzidas pelos participantes

de acordo com o que eles sentem – individualmente – que é apropriado para a interação social na qual estão envolvidos. Os falantes reproduzem essas formas de comportamentos em práticas sociais de acordo com a predisposição de seus hábitos, da predisposição para agir de certa maneira. Em outras palavras, a apropriação do comportamento é determinada pelo hábito dos participantes e pelos *frames* ativados e, assim, a face é atribuída a cada participante pelos outros.

Uma das idéias mais relevantes que o trabalho relacional suscita para este trabalho é a parte em que explica o comportamento socialmente apropriado ou comportamento político. De natureza não-marcada e passando facilmente despercebido, faz parte de um conjunto lingüístico, que não se encaixa em comportamento polido nem em não-polido, apenas adequado àquele exato momento. Estendendo essa linha de percepção às elocuções consideradas como marcadas, podem-se observar dois fluxos distintos:

- **Negativo: impolido, não-político, inapropriado – o que inclui também um comportamento super-polido.**
- **Positivo: polido, político, apropriado.**

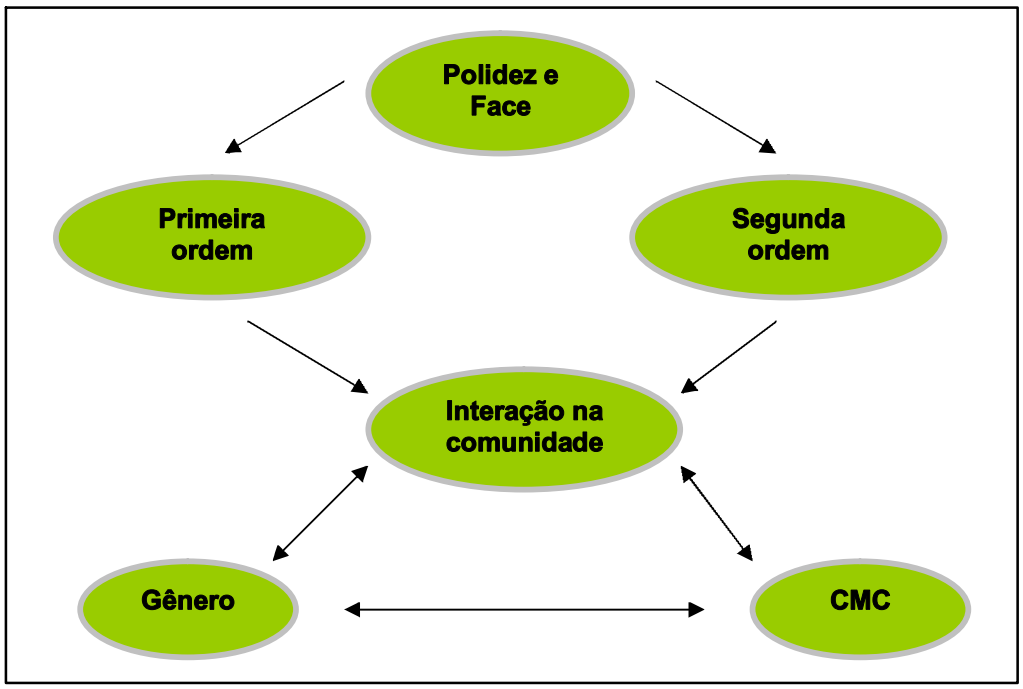
Ambas as categorias não são estanques, mas negociadas durante a interação. O comportamento polido é sempre político, mas este também pode ser não-polido, dependendo da conveniência interacional. Por exemplo, num debate político ou no julgamento de um crime, as relações de interesse podem ser muito divergentes, e expressões de confronto e competição são comumente mais usadas do que as de colaboração e cooperação; não que o discurso seja impolido, mas sim político, apropriado. Também a partir dessa conveniência, tanto a natureza marcada quanto a não-marcada da interação serão usadas estrategicamente (conscientemente) ou não (inconscientemente). Dessa maneira, o comportamento verbal obedece a uma escala de polidez do tipo: rude – impolido – normal – apropriado – político – polido – super-polido.

b) Segunda-ordem da polidez: modelo da teoria

A polidez e a face derivam uma da outra, mútua e inseparavelmente, e são responsáveis pela constituição da primeira e segunda ordens previamente

mencionadas. A tais ordens é subjugada a interação em seus mais diversos níveis e, no caso desta pesquisa, formando uma tríade com a Comunicação Mediada pelo Computador e o gênero aula *Chat*, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4.8: Derivação da polidez nas aulas *Chat*



Esta primeira instância teórica aborda a primeira-ordem da polidez, na qual devem constar as categorias das estratégias de polidez e da face encontradas nos dados, bem como um detalhamento de cada uma delas. Antes, é importante tecer alguns comentários sobre como alguns recursos interferem nesse tipo de interação.

Em primeiro lugar, observou-se que as variáveis P, D e R[29], classificadas por Brown e Levinson, ora são compatíveis com um discurso institucionalizado e ora com uma conversação casual entre amigos. Essas variações são uma das principais razões para as modificações numéricas das estratégias de polidez e da face, encontradas nas aulas de 2001, 2003 e 2005, com estreitamento das variáveis (P, D e R) em algumas estratégias de polidez e distanciamento em outras. Com isso, não se pretende afirmar que o discurso das aulas *Chat* é não-hierarquizado, casual, nem mesmo impolido, mas que as variáveis, (in)conscientemente percebidas por cada interlocutor são (re)construídas ao longo da interação da seguinte maneira:

a) O **Poder** é, pela própria natureza da conversação em *Chat*, reduzido, provavelmente pela diminuição da centralização da figura do professor e uma melhor

[29] Variáveis de Poder, Distância social e Grau de imposição.

distribuição dos turnos. O 'controle' da aula fica *aparentemente* diluído entre os interlocutores, gerando a sensação de diminuição de poder do professor e aumento do poder dos alunos e de um maior 'livre acesso' à face alheia.

b) A Distância social, até por se tratar de uma situação em que se tem apenas dois grupos distintos, (dos professores dos alunos), é reduzida, especialmente em conversações aluno-aluno. O interessante dessa redução é que, no próprio discurso dos interlocutores, fica evidente uma vontade de todos para a redução de D, quando, em várias ocasiões, abordam interesses relativos ao outro ou brincadeiras que trazem o outro para dentro da interação. São artifícios encontrados para encurtar a distância e tornar a conversação menos formal, do ponto de vista de um discurso institucionalizado e não-presencial.

c) O grau de imposição, dentre as três variáveis, é, certamente, o que mais oscila em relação às demais variáveis, pois, em se tratando de aula, o que o professor pede tem um grau diferenciado do que o que alguém com menor poder pede, por exemplo; além disso, mesmo quando é uma situação de aluno-aluno, há que se considerar o débito gerado frente a todos do grupo, bem como o próprio senso de ajuda instaurado nesse tipo de situação, o que compromete o outro (a fazer algo ou a ajudar, por exemplo) e aumenta o grau imposto. Nesse caso, é comum o uso de marcadores que abrandam essa imposição, como será visto no capítulo de análise.

Usos retóricos de perguntas, desculpas, etc., podem surgir de um princípio de respeito de território (próprio ou do outro) onde "a auto-proteção é tanto um motivo para a polidez quanto respeito pelo *status* do outro" (Pizziconi, 2003:1479). Também elocuções de abertura ('conversa breve' na fase inicial da interação) e o reconhecimento de graus, habilidades, experiência ou autoridade, representados pelas rotinas, ajudam os participantes a estabelecer uma atmosfera de cooperação, comprometimento, harmonia, solidariedade, que facilita a relação interacional (Pizziconi, 2003).

Os *frames* contribuem para um comportamento apropriado, independentemente da estratégia escolhida para a interação. As estratégias verbais convergem dinamicamente em favor da 'conveniência' e intencionalidade do falante. Alguns tempos verbais do português, por exemplo, têm função especial na polidez, como o futuro do pretérito ('poderia' ou 'seria'), sendo seus usos determinados pelo

poder e distância social entre os interactantes. As escolhas lexicais dependem tanto da posição escalar das variáveis quanto do contexto da elocução. Além disso, componentes da prosódia, como entonação, altura e velocidade da voz, fazem a diferença na interpretação da interação. A falta de entonação no *Chat* pode significar uma mudança na interpretação de algumas elocuções, como será exemplificado na análise. Entretanto, deve-se deixar claro que o modelo proposto a seguir serve de referencial para atos de fala e máximas devidamente contextualizados, já que uma elocução não pode ser julgada antecipadamente ao contexto como impolida ou polida, o que torna o referencial lingüístico abstrato e não determinado.

Feitas as devidas considerações, seguem os quadros com as estratégias de polidez usadas nas aulas *Chat* e, ao lado, sua descrição. Os quadros são dispostos em três grupos: 1) Atos de Fala Profiláticos, 2) Atos de Fala Não-Profiláticos e 3) Máximas da interação. Ao final de cada quadro, segue um breve comentário sobre a expectativa de uso da estratégia nas aulas *Chat* e um exemplo de como foram encontradas nos dados. Não se trata de antecipação da análise, mas de comprovar a função da estratégia nas aulas e iluminar o entendimento dos quadros. Nos exemplos, os atos e máximas serão sublinhados para facilitar a identificação.

4.4.1. Estratégias de polidez: os atos de fala

Quadro 4.9: Atos de Fala Profiláticos

I - Estratégia de preservação e manutenção da face do falante	**A única intenção do falante – professor e aluno – é se resguardar por trás de uma frase que lhe garanta o direito de estar errado ou de voltar atrás, caso algo não saia como previsto.**

A preservação ou manutenção da face é tarefa comum na interação diária das pessoas, auxiliando na construção senão da própria imagem do indivíduo, pelo menos da imagem que ela gostaria que o outro fizesse dela. Praticamente todas as estratégias de polidez passam pelas funções da face ou dela derivam, como será mostrado na análise. Contudo, o Quadro 4.9 considera como preservação da face a

intenção lingüisticamente marcada que o falante tem de se proteger, antecipadamente, de uma eventual falha de conhecimento ou de comportamento.

Em se tratando de uma aula, o procedimento esperado da conversação é o de exposição de conteúdo, atividades individuais ou em grupo e avaliação; todos dispostos em uma estrutura comunicativa que envolve teste, demonstração ou, simplesmente, troca de conhecimento. Espera-se que o aluno seja mais testado que o professor e, assim, aquele se encontra mais vulnerável a erros e julgamentos que este, o que motiva uma maior utilização da estratégia de preservação e manutenção da face com fins profiláticos, mas não isenta os professores de também lançarem mão desse ato, pois eles também podem se encontrar em situação vulnerável, sendo, por exemplo, indagados pelos alunos sobre o conteúdo da aula ou simplesmente lidando com o meio virtual, nem sempre confortável para todos.

EXEMPLO 4.9 (2005 – AULA 1): ATO DE FALA PROFILÁTICO FEITO PELO ALUNO

1. **Darth Vader** - oi Marília! Tudo bem!?
2. **Marilia** - td...eu tö meio predida pq naum pude participar da discussáo da minha dieta na semana passad

Na linha 2, o turno é considerado preservação da face, pois o professor não fez nenhuma pergunta para a aluna que precisasse tamanha proteção. Darth, na linha 1, apenas perguntou se ela estava bem. Prevendo o que poderia acontecer no decorrer da aula, ela se antecipa e protege sua face, sugerindo que, por não ter participado da discussão anterior, certamente não se sairá tão bem nesta.

EXEMPLO 4.10 (2005 – AULA 3): ATO DE FALA PROFILÁTICO FEITO PELO PROFESSOR

1. **Mística** - Mas e o PORQUE de se restringir os lipideos?
2. **Mística** - E porque naum?
3. **Bety** - diminuir muito a gordura, já que ela fornece mais energia
4. **Mística** - Ninguem falou disso, naum q eu tenha lido

Nesse exemplo, é a professora (Mística) que, na linha 4, condiciona o saber a apenas ela própria, se resguardando de uma eventual falha, caso não esteja correta. Supondo que alguém possa mencionar ter lido ou ouvido um comentário que negasse o que a professora disse, ela preserva sua face afirmando que, sobre o que aluna Beth respondeu na linha 3, ela não leu nada a respeito, deixando implícito que, em outras leituras, ela já não pode garantir.

Quadro 4.10: Atos de fala Não-Profiláticos

I – Ordem	O falante, ao dar uma ordem, gera um débito obrigatório para com o interlocutor, o qual deve, de alguma maneira, se pronunciar a respeito, aceitando ou recusando a ordem imposta. O grau de imposição 'R' vai oscilar em função das variáveis Poder e Distância social. De acordo com as normas sociais, as ordens devem ser evitadas ou, pelo menos, abrandadas por alguma indireta, a fim de evitar situações embaraçosas ou rudes por quaisquer das partes envolvidas.
II – Pedido	O falante abre um débito para com a face do interlocutor, fazendo com que este se comprometa com aquele de alguma maneira. O interlocutor pode aceitar ou recusar, mas, de acordo com as normas sociais, deve se pronunciar completando o par adjacente. A diferença desta para a estratégia I é que, minimizando a imposição, a chance de recusa dada ao interlocutor é maior do que no caso de uma ordem, tornando o pedido mais polido.
III – Sugestão, conselho	O falante pode usar essa estratégia com a finalidade de abrandar alguma vontade própria ou tentar ajudar o interlocutor em determinada situação.
IV – Advertência	O falante adverte o interlocutor sobre algo que esteja em desacordo com seu pensamento ou vontade. Espera-se que essa estratégia só

	ocorra por parte dos professores, uma vez que, no discurso de sala de aula, pela hierarquia de poder, o aluno não entre em desacordo com o professor. Não existe ameaça, como no modelo de Brown e Levinson.
V – Promessa	O falante se compromete com alguma ação que beneficiará o interlocutor ou o próprio falante, como no caso de se comprometer a estudar.
VI – Elogios, expressão de admiração	O falante expressa admiração por algum feito do interlocutor. Não necessariamente indica algum desejo daquele em relação a este, mas, certamente, pelas regras sociais, abre um débito de resposta à elocução.
VII – Aceitação do elogio	O interlocutor a quem se dirigiu o elogio deve aceitá-lo, agradecendo ou manifestando modéstia, com elocuções que disfarcem seu feito alvo do elogio. A ausência dessa estratégia, na maioria das situações sociais, pode gerar uma impolidez por parte desse interlocutor.
VIII – Expressão de chateação, raiva	O falante deixa claro que não aprova algum evento desenvolvido ao longo da interação. O uso desse tipo de estratégia pode resultar em momentos de impolidez, indelicadeza ou constrangimento. Muito pouco comum devido à natureza harmônica do evento, mesmo assim, foi identificado em algumas ocasiões.
IX – Agradecimento	O falante responde a algum elogio, oferta ou favor por parte do interlocutor, agradecendo. Não necessariamente indica algum desejo do falante em relação ao interlocutor, mas, certamente, por causa das regras sociais, há uma estrutura de resposta à elocução.
X – Aceitação do agradecimento	O interlocutor recebe o agradecimento e, a fim de completar o par conversacional, aceita, através de elocuções que abrandem o débito do desse falante, indicando que fez de bom grado.

XI – Pedido de desculpas	**O falante se desculpa por algo que tenha feito ou dito ou deixado de fazer ou dizer, ou ainda algo que devesse saber, mas desconhecia.**
XII – Aceitação do pedido de desculpas.	**O interlocutor aceita as desculpas do falante, indicando que não há ressentimentos, suavizando a eventual face ferida do falante.**
XIII – Justificativa	**Seja em tom de desculpas ou não, o falante tenta justificar determinado ato a fim de amenizar determinada situação.**
XIV – Pedido de desculpas retórico.	**Por ter chegado atrasado, por ter digitado algo errado, o falante pede desculpa sem estar ligada à agressão à face alheia, mas uma desculpa que antecipa um eventual julgamento. Um tipo de auto-desculpa que poderia passar em branco facilmente sem causar danos à interação, mas que o falante faz questão de pontuar, deixando claro que não foi sua intenção.**
XV – Reconhecimento de culpa ou falha.	**O falante reconhece sua falha, abrindo um débito para consigo próprio por ter feito ou deixado de fazer, dizer ou saber algo que deveria.**

I – Ordem: quando descontextualizada, a ordem pode assumir uma conotação impolida ou rude, contudo faz parte de procedimentos comuns de aula e sua presença é esperada com certa freqüência nos dados. Em aulas presenciais, é previsto que o professor (que expõe e conduz a aula) dê, senão todas, a maior parte das ordens. No caso das aulas *Chat*, pela suposta redução do grau de poder entre os participantes, pressupõe-se que as ordens sejam diluídas entre os grupos, ainda que não igualmente, pelo menos, que tenha ocorrência satisfatória entre os alunos como entre os professores.

EXEMPLO 4.11 (2005 – AULA 2): ORDEM

1. **smigle** - preciosas, podem começar a destilar o veneno...ops, as perguntas !!!!!!
2. **SATAN** - podem começar meninas
3. **Carol** - Vamos logo com essa tortura...hehehe
4. **viviane** - Manda a 1º então Carol que agente te acompanha

Os professores Smigle e Satan dão os comandos da aula, abrindo débitos aos demais alunos (linhas 1 e 2). O uso da palavra 'preciosas'[30] dá o tom de brincadeira e suaviza a imposição. Em seguida, a aluna Viviane segue a mesma linha, direcionando o débito a outra aluna.

EXEMPLO 4.12 (2005 – AULA 2): ORDEM

1. **SATAN** - meninas... vcs que estudaram a dieta 2 no chat da semana passada... farão as perguntas relativas a dieta dois e OS DEMAIS responderão as perguntas

O professor ordena as atividades dos alunos e faz uso da caixa alta no meio da frase, frisando como tais ordens devem ser seguidas.

II – Pedido: proferir pedidos é algo corriqueiro na vida de qualquer pessoa, mas, em situação de sala de aula, em que comandos são dados durante quase todo o evento, é maior a probabilidade de sua ocorrência. A preferência por essa estratégia em detrimento da ordem está diretamente ligada à questão da polidez. É de bom tom que todos busquem se harmonizar uns com os outros e, por boa educação, usem palavras e expressões que indiquem pedidos, ou seja, que deixem brecha para que o outro opte por não atender ao que lhe foi solicitado.

[30] 'Preciosas' é uma alusão ao personagem Smigle do filme O Senhor dos Anéis, que busca regatar o anel do poder e o chama de 'Precioso'.

EXEMPLO 4.13 (2005 – AULA 2): PEDIDO

1. **SATAN** - pessoal... vou explicar como será hoje...
2. **SATAN** - existem pessoas aqui que semana passada discutiram a dieta 1, 2 e 3
3. **Lucia** - ok...por favor satan!

EXEMPLO 4.14 (2005 – AULA 2): PEDIDO

1. **smigle** - podemos, por obséquio, encerrar a discussão da dieta 2 ????????

Nos dois exemplos (4.13, 4.14), as palavras motivadoras de pedidos 'por favor' e 'por obséquio' dão o tom polido e cauteloso desse momento da interação. Ao contrário da estratégia anterior, os pedidos envolvem certo cuidado ao gerar um débito para com o ouvinte. Através de determinados marcadores da polidez já consolidados na conversação face a face, os interlocutores negociam a fim de dar mais chances ao ouvinte de recusar, o que torna a situação ainda mais polida.

III – Sugestão, conselho: são estratégias comuns da interação corriqueira, mas que podem esconder, por trás de seu uso, alguma vontade oculta do falante em relação ao ouvinte; algo que ele próprio deseja que seja feito, mas que aplica ao outro indiretamente. Para entender o funcionamento de uma sugestão, há que se levar em conta, principalmente, as pessoas envolvidas na conversação, pois, caso a sugestão venha do professor, ela é tomada diferentemente do que quando vinda de um aluno, e isso afeta, diretamente, as impressões geradas por essa estratégia.

EXEMPLO 4.15 (2005 – AULA 3): SUGESTÃO OU CONSELHO

1. **Meowth** - bom eu queria esperar todo mundo entrar mas tah na hora jah neh
2. **Marcel** - por mim td bem, mas ainda faltam pessoas...
3. **paty** - acho q sim
4. **Meowth** - tah faltando a líria e a maria beth
5. **Meowth** - vo6 querem esperar mais 5 min
6. **Meowth** - ou manda bala?
7. **Mauricio** - Meowth, a Mistica não vai participar???
8. **Rodrigo** - podemos ser democraticos!!!!! sugestões!!!! quem vota pra que

comece????

9. **paty** - bem, sugiro esperar um pouco

Nas linhas 8 e 9, os alunos lançam suas sugestões sobre as duas opções apresentadas pelo professor: na primeira, uma votação entre todos e, na segunda, que se aguarde mais um momento para que os demais participantes cheguem.

IV – Advertência: diferente de uma sugestão, quem adverte assume que o grau de poder está ao seu lado. Dependendo de como proferida, essa estratégia pode carregar, implicitamente, um tom de ameaça. Em sala de aula, em função dos papéis sociais, o professor deve deter a maior parte de ocorrências desse tipo, mas não é inviável que, por vezes, também parta do aluno.

EXEMPLO 4.16 (2005 – AULA 2): ADVETÊNCIA

1. **smigle** - atenção que a lucia ja fez a pergunta....vamos lá pessoal !!!!!!

EXEMPLO 4.17 (2005 – AULA 2):

1. **smigle** - lucia, atenção na sua dieta !!!!1

EXEMPLO 4.18 (2005 – AULA 2):

1. **SATAN** - lembrando que as perguntas deverão encaminhas os demais ao entendimento da dieta... ou melhor a verificação do que eles sabem... AFINAL.. HOJE É CHAT AVALIADO
2. **SATAN** - entenderam???
3. **SATAN** - alguma dúvida?
4. **smigle** - preciosos, atenção às regras colocadas pelo amigo satan !!!!!!

As advertências dadas pelos professores se revelam numa escala de intensidade como quando, no exemplo 4.16, ele adverte a todos sobre a pergunta de Lúcia, usando a palavra 'pessoal'. Já no exemplo 4.17, o professor apenas faz menção à aluna, sendo um pouco mais enfático que no primeiro caso. Por fim, no exemplo 4.18, o professor faz uso da caixa alta e do tom de ameaça quando

menciona a avaliação. O professor Smigle reforça a advertência do colega na linha quatro, pedindo atenção ao que foi exposto, em tom também de advertência e usa exclamações repetidas para chamar atenção.

V – Promessa: assumir um compromisso com o outro não está relacionado a um papel social específico em sala de aula, tanto o professor quanto o aluno podem manifestar desejo em ofertar algo. Entretanto, em aulas *Chat,* as promessas podem ser manipuladas na transmissão de uma imagem positiva de um aluno, que promete estudar mais ao professor.

EXEMPLO 4.19 (2003 – AULA 3): PROMESSA FEITA PELO PROFESSOR

1. leilabarros fala para Smurfete: Li no livro Ciencias Nutricionias que o cozimento dos alimentos aumenta a absorçao do ferro, devido ao efeito do calor na quebra de suas ligações com outros compostos organicos. Mas quais sao estes alimentos??? Nao sei...

2. Smurfete fala para leilabarros: Leila essa fico te devendo. Prometo verificar e te enviar um e-mail. Tudo bem?

EXEMPLO 4.20 (2003 – AULA 3): PROMESSA FEITA PELO ALUNO

1. Smurfete fala para leilabarros: Sim. Vc tem alguma dúvida em relação a essa oxidação do ferro 3 a ferro 2?

2. **leilabarros fala para Smurfete: Pô Smurfete aí você ne complica né???**

3. **Smurfete fala para leilabarros: Não é tão complicado assim para o ferro ser melhor absorvido ele precisa estar no estado Fe2 a vitC age oxidando o fero 3 a ferro2 ou seja recebe um elétron do ferro e torna-se reduzida.OK?**

4. **leilabarros fala para Smurfete: Tudo bem!!! Prometo que vou estudar melhor isso OK???**

Em ambos os exemplos, as autoras das promessas (professora Smurfete e aluna Leila Barros) abrem débito consigo próprias frente a terceiros, a fim de sanarem débitos anteriores, abertos exatamente por esses terceiros, como é o caso do exemplo 4.19 em que Leila pede uma explicação, e a professora promete verificar e sanar a dúvida da aluna e, em 4.20, em que a aluna promete estudar a fim de responder a uma solicitação anterior da professora.

VI – Elogios, expressão de admiração e VII – Aceitação do elogio: elogiar constitui uma atitude diretamente ligada às estratégias de polidez, de acordo com as máximas de Grice (1975) e as de Leech (1983), pois agrega o enaltecimento ao outro e a boa impressão que o falante tem dele. O elogio tem um papel duplo nas aulas *Chat*: 1) o de dar *feedback* às respostas dos alunos e 2) o de motivá-los a contribuir sempre mais com a discussão, mostrando que quem está lendo também está acompanhando, concordando e, no caso de o elogio partir do professor, avaliando de forma positiva.

Quando os elogios são feitos por parte do aluno, podem remeter a uma tentativa de agradar o professor, e melhorar sua imagem para com quem o avalia; quando por parte do professor, pode indicar um desejo de que o aluno se sinta motivado a participar mais, promovendo um dos pontos mais fortes desse gênero comunicativo: a interação de todos para todos.

EXEMPLO 4.21 (2005 – AULA 2): ELOGIO FEITO PELO PROFESSOR

1. **viviane** - Isso aí, Alex. Mas eles mencionam algo sobre a satisfação das pessoas testasdas, vocês saberiam dizer alguma diferença entre as duas dietas?
2. **smigle** - otimo viviane !!!!

O elogio proferido pelo professor denota mais do que um gesto de admiração, a comprovação de que a resposta da aluna está correta e seu conceito será positivo.

EXEMPLO 4.22 (2003 – AULA 5): ELOGIO FEITO PELA ALUNA E ACEITAÇÃO DO ELOGIO

1. **Jamile** fala para **Bispo**: fala Bispo, adorei sua foto!
2. **Bispo** fala para **Jamile**: brigadu, eu devia ter uns 7 anos no máx. adoro aquela foto

A aluna Jamile elogia a foto de Bispo, numa atitude simpática e atenciosa para com o colega. O aluno aceita o elogio da colega e faz um comentário a respeito, como é de bom tom, sobre o motivo do elogio, a foto.

VIII – Expressão de chateação, indelicadeza: como dito, situações e elocuções que denotem desentendimento ou desarmonia entre os falantes são evitadas devido ao caráter institucional e mesmo amistoso do evento. Mas foram identificadas e consideradas.

EXEMPLO 4.23 (2003 – AULA 3): EXPRESSÃO DE CHATEAÇÃO

1. **Tetê** fala para **Romário**: mas me conhece?
2. **Romário** fala para **Tetê**: sim, te conheço...
3. **Tetê** fala para **Romário**: quem é vc? faz que curso?
4. **Cap.Caverna** fala para **Todos**: Romário e Tetê, love story não pelo amor de Deus!!!
5. **Smurfete** fala para **Cap.Caverna**: É isso aí capitão!!!!!
6. **Tetê** fala para **Cap.Caverna**: belê, ... só queria saber...

Karla Sai da sala...

7. **Romário** fala para **Todos**: entendido capitão...desculpe-me... é que estou sendo assediado !!!

Karla Entra na sala...

8. **Tetê** fala para **Romário**: NOSSA!!!
9. **Tetê** fala para **Romário**: que sacanagem!!
10. **Romário fala para Tetê**: não se zangue Tetê... isso acontece...
11. **Tetê** fala para **Romário**: bom, galera, estou indo, beijos
12. **Tetê** fala para **Todos**: obrigado

Tetê Sai da sala....

Os alunos Tetê e Romário engatam uma conversa paralela à aula, o que não é incomum nas aulas *Chat*, de uma maneira geral. Contudo, ao contrário das demais dispersões, esta, em particular, se estende por um longo trecho, que excede o tolerável pelos professores e, na intenção de não impor sua vontade, mas de ser indireto e fazer os próprios alunos perceberem e retomarem o foco, um dos professores (Capitão Caverna) brinca (ratificado, em seguida, pela outra professora – Smurfete) sobre os dois alunos estarem paquerando durante a aula (linhas 4 e 5). O aluno entende o tom da brincadeira, devolvendo no mesmo tom (linha 7) contudo, a aluna, nas linhas 8 e 9, parece ficar chateada e envergonhada ou constrangida e, no meio da aula, sem qualquer menção prévia, avisa que vai se retirar e o faz logo

em seguida, nas linhas 11 e 12, não retornando ao *Chat* naquele dia. Na tentativa de não parecer grosseira ou rude, antes de sair opta por elocuções típicas de despedidas, mandando beijos e agradecendo, mas o ato de verbalizar 'nossa' 'que sacanagem' e o fato de não ter pedido permissão ou mesmo comunicado no início da aula que iria precisar sair antes do horário previsto induzem a crer que ela realmente se aborreceu, retirando-se do *Chat*.

IX – Agradecimento e X. – Aceitação do agradecimento: uma das estratégias mais facilmente vinculadas à polidez, o agradecimento é um gesto essencial para o bom relacionamento entre as pessoas. Nas aulas *Chat*, sua presença, assim como a da aceitação ao agradecimento, ocorre de forma diferenciada quando se espera a formação de um par adjacente, como será mostrado na análise.

EXEMPLO 4.24 (2005 – AULA 2): AGRADECIMENTO FEITO PELA ALUNA

1. **Lucia** - sim...o q eu perguntei é q deu a impressão na promeira pergunta q a diabetes era consequencia da dieta, mas não, ele usaram pacientes com diabetes e viram o q acontecia não é?
2. **Alex** - exatamente lucia, e perceberam que os teores de insulina se mantinham e a sensibilidade a insulina melhorava
3. **Lucia** - ok....valeu!

EXEMPLO 4.25 (2005 – AULA 2): AGRADECIMENTO FEITO PELO PROFESSOR

1. **smigle** - então manda outra alex !!!!!!
2. **SATAN** - pois é Alex
3. **Alex** - ENTão, vai outra...
4. **viviane** - Manda Alex!
5. **Alex** - Se nessa dieta se ingere pouca [] de carnes (ela é praticamente vegetariana), temos que usar suplementos? se Sim, o que temos que repor?
6. **Alex** - tá moleza, essa.
7. **viviane** - Complexo B, mais especificamente B12
8. **Priscila** - aminoácidos essenciais
9. **Carol** - O índice glicêmico nos indica, para cada tipo de alimento rico em

carboidrato, qual o potencial de transformação em glicose, após ingerido, absorvido e metabolizado.

10. **Lucia** - vitaminas E, b12, e zinco
11. **smigle** - ok pessoas preciosas...vamos à dieta 1 !!!!!!!!!!!!!!!!!!111
12. **SATAN** - essa vai pegar FOGOOO
13. **smigle** - OBRIGADO ALEX, POR ENQUANTO....

Tanto a aluna Lúcia (Exemplo 4.24) quanto o professor Smigle (Exemplo 4.25) agradecem em sinal de polidez e gratidão aos seus colegas.

XI – Pedido de desculpas e XII – Aceitação ao pedido de desculpas: em virtude da polarização normal de sala de aula e dos objetivos do evento, espera-se que as desculpas sejam mais utilizadas por alunos do que por professores, mas, como a escola é o lugar de aprendizagem e o erro faz parte do processo de aprendizagem, julga-se não necessário que todos os erros precisem ser desculpados por professores e alunos, o que deve reduzir seu uso em eventos desse tipo.

EXEMPLO 4.26 (2005 – AULA 1): PEDIDO DE DESCULPAS

1. **Diabolyn** - Renato, vc nunca assistiu cavalo de fogo? Qual o sexo DA Diabolyn?
2. **Priscilla** - hahahahaha!!!
3. **Priscilla** - eu ia zoar isso!!!!!
4. **Marina** - hahaha foi boa essa!
5. **Renato Buscariolli** - Desculpa Diabolyn, mas esse desenho eu não assistia....pelo menos que me lembro....Mas melhor ainda que tenhamos uma moça para nos acompanhar....

O aluno Renato se desculpa com a professora após ter cometido um deslize em relação ao sexo e *nickname* da mesma, e em seguida, lança uma frase em tom de brincadeira a fim de reparar e dissolver completamente o mal entendido (‘melhor ainda que tenhamos uma moça para nos acompanhar’).

EXEMPLO 4.27 (2005 – AULA 3): ACEITAÇÃO DO PEDIDO DE DESCULPAS

1. **Meowth** - Marcel, ce viu o seu relatório de RL corrigido
2. **Mauricio** - Puxa, que bom, o relatório é curto.
3. **Meowth** - corrigi o seu tb Rodrigo

(...)

4. **Rodrigo** - é eu vi, vc tinha esquecido né.....heheheh

Meowth - Rodrigo, digamos que foi um relapso

Meowth - Rodrigo, mas ainda tem coisas pra ser corrigido

Rodrigo - ta desculpado!!!!hehehe

O aluno Rodrigo explicita a aceitação do pedido de desculpas feito pelo professor, ato não muito comum nas aulas *Chat*, em que, por causa do meio (virtual) geram uma aceitação implícita de todos os pedidos de desculpas; como se o fato de esses pedidos serem proferidos carregasse, em seguida, a resposta ao par adjacente, a aceitação.

XIII – Justificativa: reconhecidamente um ato bastante previsível no ambiente de sala de aula, especialmente quando produzido pelo aluno, geralmente dotado de um leque de desculpas e subterfúgios para algo que deveria ter feito ou dito, mas não o fez. Ao justificar-se, o falante busca não só reparar algo errado, mas também preservar ou restaurar a face ameaçada pelo gesto equivocado. Trata-se de uma estratégia relevante no processo de negociação e construção da própria face e da do outro.

EXEMPLO 4.28 (2005 – AULA 1): JUSTIFICATIVA FEITA PELO PROFESSOR

1. **Darth Vader** - Eu sugiro começarmos com a Pricilla, que estudou a Dieta 2.
2. **Marina** - ok.
3. **Marilia** - ok
4. **Priscilla** - a q blz
5. **Darth Vader** - hehehe... é que a sua é a mais simples Bioquímicamente Pri! Não é implicancia minha não! 😉

A fala de Priscilla (linha 4) é irônica, pois, na verdade, ela não está totalmente satisfeita por ser a primeira a responder. O professor tenta justificar-se logo em seguida para evitar qualquer indício de perseguição à aluna.

EXEMPLO 4.29 (2005 – AULA 1): JUSTIFICATIVA FEITA PELA ALUNA

1. **Darth Vader** - e os aspectos Bioquímicos Fer e Pri... o que vcs podem perguntar?
2. **tia Férnanda** - darth, é q parece q nao ficou bem esclarecido pra eles até aqui.
3. **tia Férnanda** - mas, oq vcs achar de sugerir essa dieta pra uma pessoa que precisa reduzir colesterol?
4. **Darth Vader** - tudo bem Fer, foi mal!

A aluna justifica para o professor sua insistência em delongar num determinado tópico de sua dieta quando, na realidade, já deveria estar em outra discussão.

XIV – Pedido de desculpas retórico: com função semelhante de desculpas (estratégia XI), as desculpas retóricas se diferenciam em seu conteúdo. Recebe esse nome porque são compostas por situações que poderiam passar em branco, sem comprometer o teor da conversa, a coerência ou mesmo a polidez requerida pelo evento. A intenção da 'desculpa pela desculpa', sem que ela (ou a falta dela) comprometa o bom relacionamento entre os interactantes e sem que ela venha em socorro a algo errado que o falante tenha feito, gera uma idéia de humildade e zelo pelo processo interativo, que auxilia a boa formação da relação interpessoal dos falantes.

EXEMPLO 4.30(2005 – AULA 1): PEDIDO DE DESCULPAS RETÓRICO

1. **tia Férnanda** - Darth Vader, eu sou aqui??
2. **Darth Vader** - é sim Fer!
3. **tia Férnanda** - ah que bom! vcs me desculpam a demora?
4. **tia Férnanda** - num tinha computador disponível!

EXEMPLO 4. 31 (2005 – AULA 1): PEDIDO DE DESCULPAS RETÓRICO

1. **Cristina** - O substrato é o glicogênio muscular e hepático.
2. **Cristina** - ??????????
3. **tia Férnanda** - ihhh..qual é?

(...)

4. **Renato Buscariolli** - Perfeito Cris....Desculpe a demora....Mas é o que disse, a perda de glicogênio abrupta (cada grama de glicogênio carrega 3g de água) traz perda de peso muito rapidamente.....E o glicog~enio muscular, vai se manter constante?

Em ambos os exemplos, os alunos fazem usos de desculpas que poderiam não ocorrer sem causar danos à harmonia da interação. São desculpas retóricas, que têm como finalidade anular antecipadamente algum comentário do colega em função de uma ação que o falante acredita ser falha ou indevida.

XV – Reconhecimento de culpa ou falha: estratégia diretamente ligada à manutenção ou (re)construção da face do falante. O reconhecimento e explicitação de que cometeu algum deslize deixam a impressão de uma atitude humilde, mas essa impressão dependerá do grau de poder entre os interlocutores: quanto maior o poder que detém, mais humilde será em reconhecer sua falha. Nas aulas, é esperado que essa estratégia seja mais usada por alunos, os quais, por serem os avaliados, estão mais passíveis de erros.

EXEMPLO 4.32 (2005 – AULA 1): RECONHECIMENTO DE CULPA OU FALHA

1. **Renato Buscariolli** - Aqui é a sala da Dieta 1, certo (Baixa ingesta de CHO)?
2. **Darth Vader** - Renato, você não ia vir às 21h???
3. **Renato Buscariolli** - Então, mas hoje pode qualquer horário, certo?!
4. **Darth Vader** - Se você quiser pode ficar agora Renato... mas hoje tinha escala sim! 😉
5. **Renato Buscariolli** - Então Darth Vader, tem sala certa hoje é??? (Acho que eu comi bola...)

EXEMPLO 4.33 (2005 – AULA 1): RECONHECIMENTO DE CULPA OU FALHA

1. **Priscilla** - a falta de glicose q está sendo retirada pela insulina
2. **Marilia** - como assim Pri?
3. **tia Férnanda** - daí se diminuir a relacao insulina/glucagon, comeca a quebrar reservas...
4. **Renato Buscariolli** - E para Diabetes do tipo II, acha que seria recomendado Cristina?
5. **Priscilla** - peraí, acho q raciocinei errado....marília

Nos exemplos, os alunos (Renato e Priscilla) assumem um débito e reconhecem seu erro, sugerindo reformularem seus conceitos sobre algo que esteja errado.

4.4.2. Estratégias de polidez: as máximas

Quadro 4.11: Máximas da interação em aulas *Chat*

I – Demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro	O falante expressa simpatia deliberada pelo interlocutor, apenas pelo gesto de parecer agradável ao outro ou de, em aprovando o outro, ser também aprovado.
II – Demonstrar interesse pelo outro	O falante demonstra que se importa com os interesses ou vontades do outro ou que deles partilha. Em paralelo a esse tipo de elocução, pode estar agregada a vontade de que o outro faça o mesmo pelo falante. Manifesta-se, nas aulas, em assuntos relacionados ao tópico da aula (quando revela se preocupar se o outro está acompanhando) ou não.

III – Buscar concordância	**É comum a busca pela concordância pelo uso de *tag questions* ou de repetição do que o outro disse. Não no sentido de falar de temas seguros, como sugerido por Brown e Levinson. Como é uma aula, não há situações de falar de temas seguros (pois isso implica perda de tempo), mas sim de temas da aula.**
IV – Evitar discordância	**O falante utiliza disfarces que evitem uma possível situação desagradável ou de conflito. No caso da aula, é comum que alguma resposta divirja da outra, nesse caso, é indicado que o falante evite ser indelicado, afirmando diretamente que o outro está errado.**
V – Brincadeiras (temáticas)	**O falante brinca sobre algo que está vinculado de alguma forma, ao tema da aula. Essa estratégia serve para descontrair a aula sem perder o foco pretendido.**
VI – Brincadeiras (não-temáticas)	**O falante assume uma postura divertida no falar, ajudando o interlocutor a se sentir mais à vontade na interação ou livrando a si próprio ou ao outro de alguma situação embaraçosa. Nas aulas *Chat*, essa estratégia ajuda na aproximação (mesmo que virtual) dos interlocutores.**
VII – Criar envolvimento	**O falante inclui a si próprio e ao outro na atividade, mesmo quando esta só diz respeito a uma das partes, a fim de indicar cooperação e interesse pelo outro ou de amenizar o peso do ato de fala. Nesse caso, o 'nós' deve ser substituído por 'eu' ou o 'você'.**
VIII – Ser indireto, usar perguntas ou rodeios, pedidos indiretos.	**O falante usa de rodeios para pedir ou afirmar algo, podendo, em alguns casos, ser vago para que o outro perceba o que ele, de fato, pretende. Em muitos casos, essa estratégia se mescla com a seguinte, de minimizar a imposição, haja vista que uma das funções dos rodeios é abrandar uma ordem ou uma situação de impolidez.**
IX – Minimizar a imposição.	**O falante usa recursos lingüísticos que suavizam um pedido ou mesmo uma ordem, demonstrando que está sensível ao interlocutor e ao evento em si.**
X – Impessoalizar falante e ouvinte.	**O falante generaliza o vocativo, estendendo sua colocação a todos quando, na verdade, pretende que apenas uma pessoa ou um grupo específico capte a mensagem.**

I – Demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro: ato comumente esperado de uma interação presencial qualquer, em sala de aula, as demonstrações de simpatia

podem ser deixadas de lado em prol do foco no desenvolvimento no tópico da aula. Nas aulas *Chat,* a mescla de gêneros influencia na sua utilização, a ser demonstrado no momento da análise.

EXEMPLO 4.34 (2005 – AULA 2): DEMONSTRAR APROVAÇÃO OU SIMPATIA PELO OUTRO

1. **Carol** - nunca mais
2. **Priscila** - eu tbm vi isso hj
3. **Priscila** - esse seu lilás tá bonito, carol
4. **Micha!** - Concordo, adoro lilas!

EXEMPLO 4.35 (2005 – AULA 3): DEMONSTRAR APROVAÇÃO OU SIMPATIA PELO OUTRO

1. **Meowth** - Marcel e paty, podem ficar a vontade, que eu vou dar uma espiadinha
2. **Marcel** - enataum vamos lah...
3. **Rodrigo** - vamos então new monitores!!!!
4. **Mauricio** - AH, Meowth, não nos abandone..

Os alunos Priscila e Maurício fazem alusões positivas a seus colegas de curso e professores com intenção clara de agrado e aprovação.

II – Demonstrar interesse pelo outro: essa estratégia não foi mencionada em estudos sobre aulas presenciais, pois, ao aluno, não é dada oportunidade ou motivação para se posicionar frente aos interesses alheios, salvo em conversas paralelas. Dessa forma, pode ser considerada como específica do gênero aula *Chat*.

EXEMPLO 4.36(2005 – AULA 2): DEMONSTRAR INTERESSE PELO OUTRO

1. **Lucia** - Oiiii Sataaaaaannn!!!!!
2. **Lucia** - nosso preferido né Micha??
3. **Lucia** - oi Pri
4. **Micha!** - Certeza Lulys!
5. **Micha!** - Satan, Satan!

As alunas demonstram gostar do professor (linhas 2, 4 e 5) e, com isso, buscam receber de volta atenção e boa avaliação.

III – Buscar concordância: de acordo com as regras de polidez, em situações em que pouco se almeje a semelhança de pensamentos, há maior probabilidade de algum tipo de, senão desavenças, impolidez. Por se tratar de um evento amistoso do ponto de vista das preferências dos interlocutores, essa estratégia pode ser requerida também em ambiente de sala de aula.

EXEMPLO 4.37 (2005 – AULA 3): BUSCAR CONCORDÂNCIA

1. **Rodrigo** - doenças coronarianas, aterosclerose..dentre outros maleficios...heheh
2. **Bety** - mas e depois, Meowth???
3. **Marcel** - pois tem vários reveses, pois o consumo de gorduras como a dieta prega causa serios danos, conforme o rodrigo jah citou...
4. **Marcel** - vc perde peso sim, mas que nem a paty falou, uma dieta não eh simplesmente reduzir as calorias, mas comer essesncialemnte aquilo que organismo necessita..

EXEMPLO 4.38 (2005 – AULA 3):

1. **Mauricio** - É, concordo com a Bety, o balanço dá negativo.

No Exemplo 4.37, o aluno Marcel (linhas 3 e 4) retoma o que outros já falaram e menciona seus referidos nomes para expor o assunto. No outro exemplo (4.38), o aluno Maurício explicita que concorda com a colega (Beth); essa busca pela concordância liga os falantes de modo positivo e harmônico durante a interação.

IV – Evitar discordância: numa situação de uma conversação face a face qualquer, a necessidade de evitar discordar do outro vai oscilar em função de vários fatores, tais quais: grau de intimidade, evento em que se encontram, motivações pessoais, dentre outros. No caso de sala de aula, é de bom tom que sejam evitados atritos em maior ou menor grau e que, ao discordar de algum ponto colocado, o interlocutor saiba se posicionar contra sem agredir a face alheia. Isso é possível com o uso de recursos lingüísticos que disfarçam tais situações.

EXEMPLO 4.39 (2005 – AULA 1): EVITAR DISCORDÂNCIA

1. **Renato Buscariolli** - Aqui é a sala da Dieta 1, certo (Baixa ingesta de CHO)?
2. **Darth Vader** - Renato, você não ia vir às 21h???
3. **Renato Buscariolli** - Então, mas hoje pode qualquer horário, certo?!
4. **Darth Vader** - Se você quiser pode ficar agora Renato... mas hoje tinha escala sim!
5. **Renato Buscariolli** - Então Darth Vader, tem sala certa hoje é??? (Acho que eu comi bola...)

Toda a conversa está baseada em relações indiretas de negociação, poder e convenções, que ajudam a driblar o atrito. A primeira pergunta do professor (linha 2), na verdade, não é uma pergunta, mas sim um pedido de explicação para o aluno Renato, que está fora do horário. O aluno, sem querer discordar do professor, aparenta concordar (com o uso do '*então*'), mas, logo em seguida, afirma que, na verdade, ele poderia vir à hora que quisesse.

EXEMPLO 4.40 (2005 – AULA 3): EVITAR DISCORDÂNCIA

1. **Rodrigo** - bom Paty, pois para se perder peso deve-se ter uma ingesta calórica menor que o gasto , ja a redução de gorduras leva a um menor ingesta de calorias!!!!
2. **Virgínia** - ela funciona induzindo a cetose
3. **paty** - é baixo
4. **Marcel** - eh baixo...
5. **paty** - entretando não há uma redução de gorduras, rodrigo
6. **Rodrigo** - O intuito da dieta é de se obter glicose a partir da quebra das proteínas musculares!!!!!
7. **Marcel** - mas a dieta nao prega a redução de gorduras rodrigo...

(...)

8. **Rodrigo** - sim , desculpe eu confundi as dietas!!! a de atkns priza a diminuição da ingesta de CHO com concomitante perda de massa gorda e magra!!!!!
9. **Marcel** - na verdade nao eh bem isso rodrigo, o uso de aa ocorre normalmente, talvez no caso da dieta (talvez o maior problema seja esse), mas o intuito eh a

quebra de gordura para o uso energetico...
(...)
10. **Rodrigo** - sim , mais a utiliozação das proteinas como fonte energética será muito aumentada!!!!!

Marcadores lingüísticos característicos dessa estratégia podem ser observados no exemplo 4.40. Para evitar discordar diretamente do interlocutor, os falantes optam por elocuções como 'Não é bem isso' (linha 9), 'Sim, mas' (linha 10), o que suaviza alguma imposição e deixa a interação mais polida.

V – Brincadeiras (temáticas): uma das mais importantes funções dessa estratégia é a de suprir algumas sensações causadas pela falta de contato visual, como a de estar do outro lado do computador, sem saber como o outro está recebendo o que é dito, sem as expressões gestuais ou paralingüísticas que auxiliam a interpretação correta, ou mesmo a impessoalidade gerada pelo ambiente virtual, além do fato de ser uma aula de avaliação, podem causar acanhamento ou recuo, especialmente por parte dos alunos menos acostumados ao meio virtual. É importante, porém, não enaltecer o uso de brincadeiras, pois, em maior grau, elas podem comprometer o andamento do tópico da aula.

EXEMPLO 4.41 (2005 – AULA 3): BRINCADEIRAS TEMÁTICAS
1 **Meowth** - Rodrigo, sua dupla era a Líria, mas ela como vc pode notar, não está presente
2. **Rodrigo** - bom pessoal a minha dieta trata de uma redução calórica balanceada e uma redução da ingestão da quantidade de gorduras!!!!!! já viram, hein! A batata vai assar!!! hahahahha
3. **Mauricio** - Rodrigo, vi que a sua dieta tratava de formas intermediarias de dietas...
4. **Rodrigo** - pra começar, qual delas vcs acham que funciona, só uma opinião????
5. **Rodrigo** - sim mauricio!!!!

O aluno Rodrigo brinca sobre sua própria dieta, como forma de descontrair o grupo (linha 2). A brincadeira é uma expressão ambígua: remete ao uso de uma

expressão popular (a batata vai assar) ao mesmo tempo em que se vincula ao tema de sua dieta, como um trocadilho.

EXEMPLO 4.42 (2005 – AULA 3): BRINCADEIRAS TEMÁTICAS

1 **Meowth** - tah certo

2. **Meowth** - entaum v6 sabem como vai funcionar hj né?

3. **Rodrigo** - sim!!!!

4. **Meowth** - eu sou um big brother chefe e v6 meus observados. queros ver todo mundo sarado com a dieta que estudaram hehehehehh

5. **paty** - mais ou menos

6. **Mauricio** - NÃO!!!!

7. **Meowth** - todo mundo vai ser monitor de todo mundo

O professor brinca com os alunos a fim de descontrair o início da aula (linha 4). Ao mesmo tempo em que explica como será o modelo da aula, brinca sobre ser parecido com o programa de televisão Big Brother e sobre os alunos ficarem em forma com as dietas que serão discutidas. Assim, ele aborda o tema da aula de forma descontraída e animada.

VI – Brincadeiras (não-temáticas): essa estratégia ajuda a diminuir a sensação de distância social (se produzida por um professor, por exemplo, deixa explícito que a aula pode ser mais agradável e menos impessoal – impressão que pode ser causada em ambiente virtual) e do poder relativo, pois aproxima os interlocutores, dando um tom mais ameno às aulas avaliativas.

EXEMPLO 4.43 (2001 – AULA 1): BRINCADEIRAS NÃO-TEMÁTICAS

1. **JUCA** - LUCAS O TOMATE É CLIMATÉRICO SIM
2. **Lucas** - Ah maneiro, então se eu diminuir a temperatura da geladeira, a taxa de respiração pode diminuir o amadurecimento.
3. **JUCA** - KD VCS? JÁ ESTÃO SE PREPARANDO PARA O FERIADO??? FALTA AINDA ARRUMAR MINHA MALA DE ROUPAS SUJAS 🙂
4. **JUCA** - NÃO PRECISA DIMINUIR A TEMPERATURA DA SUA GELADEIRA, SO O FATO DE VC COLOCAR NA GELADEIRA, JA DIMINUI O TAXA DE RESPIRAÇÃO FREANDO OS PROCESSOS RESPONSÁVEL PELA SENESCENCIA.
5. **Lucas** - Então com todas essas informações eu posso dizer que cada fruta tem seu ponto ideal da temperatura, não é?!

Nas linhas 1 e 2, o professor Juca e o aluno Lucas conversam sobre o tema da aula. Na linha 3, o professor brinca sobre o feriado que haverá e sobre sua mala de roupas sujas e, nas linhas 4 e 5, volta a conversa sobre a temperatura de conservação dos alimentos. O tom brincalhão do professor (usado próximo do fechamento, mas ainda no desenvolvimento da aula) não interfere em nada no andamento do tema que volta a ser discutido logo em seguida. Essa brincadeira aproxima os interlocutores, pois diminui tanto a sensação de distância física quanto social. Com a brincadeira feita pelo professor, abre-se espaço para que os alunos também façam a mesma coisa, o que deixa o ambiente virtual menos impessoal.

VII – Criar envolvimento: usada para diminuir a distância física e social entre falante e ouvinte, essa estratégia condiz com o discurso de sala de aula à medida que o professor deseja se colocar mais próximo de seu aluno, o que auxilia a constituir uma melhor relação entre os pólos.

EXEMPLO 4.44 (2005 – AULA 1): CRIAR ENVOLVIMENTO

1. **Cristina** - Não só a insulina, na verdade o objetivo dessas dietas são o emagrecimento. Eu pensei em uma das possibilidades.
2. **tia Férnanda** - formacao das reservas...

3. **Priscilla** - levará à diabete, marília?

(...)

4. **Marilia** - exato Pri

5. **Cristina** - Podemos pensar também nessa possibilidade, certo?

O exemplo mostra que, na realidade, quem 'pode pensar nessa possibilidade' (linha 5) é a própria aluna, que prefere incluir a todos a fim de criar envolvimento, diminuir a distância e indicar que seu pensamento é comum ao que todos ali presentes também pensam.

VIII – Ser indireto, usar perguntas e rodeios: presente em todo e qualquer evento comunicativo, essa estratégia é fundamental para a boa convivência e o bom desenvolvimento da conversação. Regulada por variações socioculturais, são verbalizadas com o uso bom senso e das expectativas de cada indivíduo.

EXEMPLO 4.45 (2005 – AULA 2): SER INDIRETO, USAR PERGUNTAS E RODEIOS

1. **SATAN** - pessoal... não sejamos muito generalistas.... as frutas possuem diferenças sim

2. **SATAN** - Alex... toc toc toc

3. **Alex** - um abacate é diferente de um limão.

4. **smigle** - o índice glicêmico das frutas varia bastante !!!!!!

O professor Satan, na linha 2, usa uma forma representativa de batida na porta (toc, toc, toc) para chamar atenção de Alex. É uma forma indireta de pedir a participação do aluno na disucssão, sem parecer uma imposição ou uma ordem.

EXEMPLO 4.46 (2005 – AULA 1): SER INDIRETO, USAR PERGUNTAS E RODEIOS

1. **Diabolyn** - Marília, tô te ahcando tão quietinha...
2. **Diabolyn** - ops, achando.
3. **Marilia** - eu sou meio lenta pra escrever...
4. **Marilia** - mas ninguem respondeu ao renato...

O professor Diabolyn quer que a aluna Marília participe mais ativamente para poder avaliá-la. Para isso, fala indiretamente que está achando a aluna quieta, ou seja, pouco participativa. Marília percebe a indireta e responde ao professor justificando que é lenta para escrever e acrescenta (linha 4) que, assim como ela, ninguém ainda respondeu à pergunta que o aluno Renato fez. Esse último turno de Marília revela como a indireta do professor foi interpretada por ela; ele não perguntou o motivo de ela não ter respondido a pergunta de Renato, nem mesmo perguntou diretamente se ela sabia a resposta, mas ela entende que o professor, na verdade, quer mesmo é que ela responda e protege sua face expondo a face dos colegas, pois, segundo ela, nenhum deles respondeu.

IX – Minimizar a imposição: mostra a preocupação do falante em como o ouvinte receberá o seu dizer. Ao minimizar a imposição, o professor pode não acuar seu aluno em algum comando de aula ou o aluno pode demonstrar o respeito pelo professor, reconhecendo a hierarquia de poder presente no evento.

EXEMPLO 4.47 (2005 – AULA 1): MINIMIZAR A IMPOSIÇÃO

1. **paty** - eu estou com um problema no lab, gostaria de saber se posso participar da discussão em outro horário?
2. **Darth Vader** - (pode sim paty, mas não falta não ok!?!?!)

Para minimizar o fato de não poder participar da discussão no horário que lhe foi previsto, a aluna atenua o grau de imposição, usando o tempo verbal mais adequado em 'gostaria de saber'.

EXEMPLO 4.48 (2005 – AULA 3): MINIMIZAR A IMPOSIÇÃO

1. **Meowth** - pessoal, naum se esqueçam que está é uma disciplina de BIOQUÍMICA da nutrição, v6 podem discutir um pouco mais metabolicamente....
(...)
2. **Meowth** - e talz, mas eu acho que o Rodrigão vai chegar lá, né?!

O uso de 'Rodrigão' (linha 2) pretende minimizar a imposição de ele ter que fazer o que foi solicitado. O uso de outra estratégia, a de impessoalização do falante e do ouvinte na linha 1, com 'pessoal' e 'vocês', demonstra que o professor minimizou a imposição, partindo do geral para o específico, e usou uma forma carinhosa do aumentativo para não soar ameaçador para o aluno.

X – Impessoalizar falante e ouvinte: o uso dessa estratégia denota uma preocupação em aproximar falante e ouvinte em determinada ação, mesmo que tal aproximação só ocorra no turno em que a impessoalização foi proferida.

EXEMPLOS 4.49 (2005 – AULA 3): IMPESSOALIZAR FALANTE E OUVINTE

1. **Meowth** - pessoal, naum se esqueçam que está é uma disciplina de BIOQUÍMICA da nutrição, v6 podem discutir um pouco mais metabolicamente....
(...)
2. **Meowth** - e talz, mas eu acho que o Rodrigão vai chegar lá, né?!

Como só Rodrigo é o 'monitor' da vez, o uso do 'pessoal' impessoaliza a imposição e aproxima falante e ouvinte na atividade. Não é o 'pessoal' que não pode esquecer que a disciplina é de bioquímica, mas, sim, o aluno Rodrigo.

Este capítulo expôs os estudos da polidez e preservação da face com enfoque principal em dois autores: Brown e Levinson (1987) e Leech (1983, 2005); e outras perspectivas sobre o tema com autores como Bargiela-Chiappini (2003); Matsumoto (2003); Yu (2003), dentre outros. Tais estudos serviram de alicerce à formulação de um novo modelo das estratégias de polidez no evento aula *Chat*, o qual busca interpretar o uso das estratégias à luz da interação virtual situada, ou seja, leva em consideração os fatores externos à língua, como as pessoas que

produzem essas estratégias e o evento em que se dão. Sem esses fatores, as estratégias perderiam sua função e caráter interacional aqui defendidos.

5. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO LINGÜÍSTICO-INTERATIVA NAS AULAS VIRTUAIS

Para compreensão de como as estratégias de polidez são usadas nas aulas *Chat*, é necessário 1) descrever a estrutura das aulas para que se avalie como o momento da interação influencia a escolha das estratégias; 2) conhecer os fatores externos à língua como as pessoas que participam da interação, o contexto em que o fazem, as normas que regem esse contexto, enfim todo o entorno não-lingüístico, para que se verifique, além de quais estratégias foram produzidas, *como* e *por que* o foram.

Segue, em 5.1, uma análise das macroestruturas das aulas *Chat*. Será traçado o perfil da organização interacional das aulas, retomando os aspectos teóricos da AC, discutidos no capítulo 3. Detalhar tal organização é importante, pois se verificou que há uma correlação entre as macroestruturas e o uso da polidez já que foi constatado que algumas das estratégias de polidez ocorrem, com maior freqüência, em momentos específicos da interação.

O item 5.2. detém-se a uma análise das características etnográficas da comunidade que compõe o *corpus*, pois se entende que as características do evento também guardam relação com o uso da polidez. As características são interpretadas por sua organização global. Busca-se um detalhamento, que permita entender os procedimentos da conversação, o comportamento lingüístico dos falantes para, observar como esses fatores ajudam a produção das estratégias de polidez.

5.1. Macroestrutura das aulas: percurso cronológico

Em seu trabalho, Locher e Watts (2005) fazem uma análise global de um jantar em família e caracterizam, no evento, os momentos de: a) abertura, com turnos introdutórios de demonstração de interesse pelo outro como em 'como vai você?' ou 'você está linda hoje' dentre outras estratégias comuns ao início de uma reunião em família; b) desenvolvimento, com comentários seqüenciados sobre os

pratos servidos, geralmente seguidos de elogios e possível troca de receitas, além de tópicos familiares que podem se dar entre todos os presentes ou concomitantemente a conversas paralelas e c) fechamento, com promessas de novos encontros e turnos, que finalizem os tópicos. Decerto que o artigo de Locher e Watts (2005) detalha bem mais sobre cada uma dessas partes do evento jantar em família e esmiúça as diversas estratégias envolvidas na interação de acordo com a intenção dos falantes. Tal artigo foi aqui retomado a fim de se fazer um paralelo com as aulas *Chat*. A organização lingüístico-interativa das aulas também obedece a uma estrutura semelhante a do jantar descrita acima.

5.1.1. Abertura

No primeiro momento das aulas, os participantes mesclam prefácio e cumprimentos (3.1.1), pois, como os alunos não entram todos de uma só vez, não podem fazer os cumprimentos iniciais, seguidos do prefácio. A cada vez que um aluno entra, o computador informa aos demais presentes sua chegada, com o nome ou *nickname*, seguido da expressão *logged on*. O que ocorre é: à medida que os alunos acessam o *Chat*, vão-se cumprimentando uns aos outros, interrompendo o prefácio que já pode ter sido iniciado pelos já presentes.

A seção de abertura das aulas *Chat* serviu para os alunos se cumprimentarem e fazerem comentários livres, que podiam ser sobre a tensão para aquela avaliação, sobre a cor que escolheram para lhes representar no *Chat* ou qualquer outro assunto desvinculado do tema da aula. Uma vez que o *nickname* já informava o próprio nome dos participantes, as primeiras elocuções eram, geralmente, de saudação e identificação.

EXEMPLO 5.1 (2005 – AULA 1): CUMPRIMENTOS E PREFÁCIO

1. **Priscilla** - logged on.
2. **Marina** - logged on.
3. **Priscilla** - OI
4. **Marina** - Oi Priscilla! td bom?
5. **Priscilla** - tudo
6. **Darth Vader** - logged on.
7. **Darth Vader** - Oi meninas!
8. **Marina** - Olá!
9. **Darth Vader** - Tudo bem com vocês? Já almoçaram?
10. **Priscilla** - Não!
11. **Darth Vader** - Eu também não! O pior é que eu já tô com uma fome....
12. **Marina** - Td certo. ainda não...

As aulas Priscilla e Marina iniciam os cumprimentos (linhas 3 e 4), seguidas do professor Darth Vader (linhas 7 e 9). Na linha 9, Darth inicia o prefácio, perguntando se as alunas já haviam almoçado. Como dito (3.1.1), o prefácio serve para os assuntos que antecedem o tópico da aula. Nas aulas *Chat*, além de estabelecer uma conversa comum a todos e de difícil discordância ou polêmica, o prefácio serve para que as pessoas interajam enquanto aguardam que outros alunos se conectem, para que a aula seja iniciada. Nessa ocasião, algumas estratégias de polidez são mais usadas, os falantes aproveitam para demonstrar interesse e/ou simpatia pelo outro. É durante o prefácio que se buscam os primeiros vínculos comuns entre os participantes que ainda não se conhecem ou se conhecem pouco. Esses vínculos ajudam a gerar uma sensação de amizade, de união e de pertencimento a um grupo.

Visualizando cada nova elocução lançada, os interlocutores tinham conhecimento de quem já estava e de quem ainda não havia chegado à sala virtual. Os alunos que, eventualmente, chegassem depois do início da conversação podiam, voltando à tela através do sistema de rolagem do computador, ler o que se passou no momento inicial, situando-se, assim, sobre o que estava sendo discutido. Mesmo sem que todos os alunos estivessem *on-line*, o professor podia introduzir a discussão com uma elocução marcada e clara do que iria acontecer. Essa elocução

era semelhante à de uma aula presencial, pois, nela, estavam contidas duas informações necessárias ao início de uma aula: a de que o tópico devia ser iniciado naquele momento e sobre o que esse tópico trataria.

EXEMPLO 5.2 (2005 – AULA 1): PISTAS DE INTRODUÇÃO DO TÓPICO

1. **Darth Vader** - Beleza então!
2. **Darth Vader** - Vamos começar...
3. **Darth Vader** - Hoje, cada um de vcs vai fazer o papel de monitor... vai fazer perguntas sobre a dieta que estudou, ver o que o pessoal responde e, quando necessário, corrigir ou completar.
4. **Darth Vader** - Entendido?!
5. **Cristina** - O que a gente tem que fazer hoje?
6. **Cristina** - Cada um fala da sua e deixa o pessoal perguntar?
7. **Renato Buscariolli** - Parece que sim....Quem começa?
8. **Darth Vader** - Eu sugiro começarmos com a Pricilla, que estudou a Dieta 2.

O trecho que antecede o início desse exemplo trata da seção de abertura, com prefácio e cumprimentos do professor e dos alunos. Após o momento inicial, o professor Darth Vader (linhas 1, 2 e 3) orienta os alunos sobre como o *Chat* se dará. Darth usa pistas que indicam que a seção de abertura deve ser encerrada para que a aula se inicie (‘beleza, então’ e ‘ vamos começar’). Com isso, os alunos devem perceber que ele dará os comandos, mas que cada um dos alunos assumirá a função de monitor por um período. As conversas iniciadas no prefácio devem, portanto, ser encerradas.

Estudos mostram que, em sala de aula presencial, é comum que a abertura seja uma iniciativa do professor, especialmente no primeiro dia de aula, em que a identificação é fundamental (Barros, 1986, 1991). Nos outros dias, esperam-se os cumprimentos iniciais à aula. Nas aulas *Chat* observadas, houve uma mescla de iniciativas. Foi verificado que os primeiros cumprimentos podiam partir tanto dos alunos quanto do professor e que, em todas as aulas, eles se fizeram presentes, constituindo o que poderia ser chamado de modelo estereotípico de abertura do *corpus* desta pesquisa, como pode ser observado no Quadro 5.1. Pelos dados

desse quadro, pode-se verificar que os participantes das aulas de 2001[31] desenvolveram prefácio, cumprimentos e identificação. Também foi observado que as apresentações podiam ocorrer durante o prefácio, ou seja, tanto podiam ser colocadas algumas expectativas a respeito do que seria discutido quanto uma conversa rápida na qual qualquer dúvida restante sobre o curso ou sobre a sala virtual na qual os alunos deveriam estar era esclarecida.

A diferença da seção de abertura de uma aula *Chat* e uma presencial é que, como parte inicial de uma aula desse tipo, todos precisam se mostrar na tela, informar que estão "presentes" na sala virtual. Assim, se, numa aula presencial, um aluno pode entrar silenciosamente, na aula *Chat*, ele, invariavelmente, deve se pronunciar. Por fim, a chamada-resposta, que pode ser encontrada num *Chat* de entretenimento (3.1.1), não aconteceu nas aulas observadas, uma vez que todas as considerações eram lançadas diretamente na tela do computador, sem um chamado inicial que precisasse de resposta para se iniciar a discussão. Convém acrescentar que a utilização da chamada-resposta numa aula *Chat* é um recurso disponibilizado, que depende do programa utilizado, ou seja, cabe ao programador do curso escolher ou não o seu uso.

Quadro 5.1: Seção de abertura em aulas Chat

Aulas *Chat*	1	2	3	4	5
Prefácio / Cumprimento	**JUCA** - OLÁ GALERA!! **Bruno** - E aí Juca!! Só eu que tô aqui? **JUCA** - E AI BRUNO! CALMA DAQUI A POUCO ESSA SALA VAI ESTAR FERVENDO COM ETILENO **Bruno** - Falou meu! **JUCA** - OI CAMILA!	**Bread** - Olá, estou na sala certa? **urik** - Oi Bread, tudo bem? **urik** - Seja bem vindo para as discussões! **urik** - Sim. **Bread** - A gente irá discutir exclusivamente os resultados da Grazi **Grazi_usp** -	**MARCIO** - oi LIA!!! Sei q. não sou dessa sala mas só entrei para falar OI!!!! **LIA** - Oi... **LIA** - quanto tempo super man!!!! **LIA** - he he heeu não esqueci! **MARCIO** - estou vendo q. seu memória é boa!! Cade o pessoal? **LIA** - kd vc Ô!	**fofs** - Oba!!! Tem chat hoje!!!! **fofs** - Cadê vcs povo!!! **fofs** - oi **fofs** - Ana, tudo bem??? **anamartins** - Olá, estava difícil de entrar... **fofs** - é. travou tudo por aqui **anamartins** - tudo bem e vc?? **fofs** - mas agora tudo ok.	**mirian** - cheguei.. me desculpe pelo atraso.. é que a rede estava com problemas.. **marcio** - olá!!! **mirian** - Olá Márcio, olá Dani! **dycy** - oi, gente! Tá uma correria aqui! prontos para discutir sobre fisiologia de pós-colheita? **juliana** - ufa!!!!

[31] O Quadro foi usado na dissertação de mestrado de Cunha (2004) e retomado para exemplificar a seção de abertura. Não houve necessidade de expor um quadro para cada ano de curso, pois a estrutura inicial das aulas era semelhante.

	camilagoni - Oi pessoal!!	Olá... **Grazi_usp** - urik e bread **urik** - Olá Grazi tudo bem? **Grazi_usp** - tudo	**LIA** - tá tudo bem...tão chegando por aqui...os monitores, o povo desta sala ainda não chegou **rafael** - oi povo tudo bem **LIA** - Oi Rafael! **rafael** - oi lia . preparada para a discussão? **MARCIO** - Oi Rafael...	Tudo preparado!! **fofs** - estou ótima **anamartins** - Que bom!!	**marcio** - Dani, mandei um e-mail falando que não conseguia entrar....favor desconsiderar! **mirian** - Ah.. então não foi só comigo que aconteceu.. eu estava ficando desesperada, ´já.. heheh.. **mirian** - olá Juliana!!!
Identificação	_	_	_	**fofs** - Vc é a Ana aqui do IB ou da FSP? **anamartins** - Sou da FSP... **fofs** - Bom.....vamos começar a discussão? **anamartins** - Vamos!	_

5.1.2. Fechamento

Nas aulas *Chat*, o fechamento pode-se iniciar num momento próximo do final das duas horas previstas para o *Chat*, mas antes do final da aula. Pode ser porque um aluno precisa sair antes do horário pré-determinado e, nesse caso, ele avisa que precisa se ausentar mais cedo e lança um turno de fechamento (sem conexão com o tema da aula) em meio a vários outros turnos. Isso porque não é possível ter controle do que ou de quem está escrevendo e nem de quando essas pessoas pressionarão a tecla '*enter*', deixando os turnos à disposição visual de todos os demais participantes. Um outro aluno, mais preocupado com a imagem que deixará por ter que se ausentar antes do previsto, pode usar recursos indicadores, isto é, pistas de fechamento (3.1.1), perguntando se há algo mais a ser colocado naquele dia, direcionando a conversa para um encerramento, pelo menos, de sua parte. Essas pistas de fechamento, geralmente, vinham acompanhadas de uma justificativa

para a antecipação da saída e serviam para que o aluno não apenas se despedisse diretamente e saísse do *Chat* sem qualquer aviso prévio.

EXEMPLO 5.3 (2005 – AULA 4): PISTAS PARA A SAÍDA DE UM ALUNO

1. **Elizabeth** - por isso essa dieta faz tanto sucesso
2. **Juvani** - o q a pessoa faz depois de 14 dias?
3. **Elizabeth** - mas a equipe dele, jura que não tem nada a ver com a dieta!!
4. **Elizabeth** - bom Juvani, volta a comer CHO , mas teoricamente com moderação
5. **Elizabeth** - mas na real, não é isso que acontece
6. **Juvani** - hum
7. **anacarol** - deve-se ter uma dieta muito equilibrada depois..
8. **Malígna** - Será que essa comer mais carboidrato que antes da dieta tem algum fundo científico gente?
9. **Juvani** - Gente, eu estou indo, ok...até mais!
10. **Fer** - nao entendi,
11. **Elen Gomes** - não entendi a pergunta
12. **anacarol** - até mais, juvani!
13. **Fer** - a pergunta, maligna
14. **halleycaixeta** - nem eu
15. **anacarol** - tb não...
16. **Malígna** - Até mais Juvani! Bom final de semana!
17. **Elizabeth** - eu acho que tem a ver com repor o glicogênio hepático que é gasto
18. **Juvani** - a pessoa começa a armazenar mais calorias não é?
19. **Juvani** - preciso mesmo ir!! tchau!!!
20. **Juvani** - logged off.
21. **anacarol** - mais gorduras, no caso...?
22. **Elen Gomes** - tchau Juvani
23. **Elen Gomes** - xi, já foi he
24. **anacarol** - hehe!

No exemplo, o aluno Juvani está engajado no assunto sobre dietas juntamente com as alunas Elizabeth e Ana Carol (linhas 1 a 7). Na linha 8, ele avisa que vai sair do *Chat* e se despede. Nas linhas 12 e 16, aluna e professora se despendem de Juvani, completando o par conversacional de sua despedida, mas

ele novamente volta a falar do tópico (da dieta) na linha 18. Em seguida não aguarda a resposta a sua pergunta e informa que, realmente, irá deixar a sala virtual. A linha 20 informa que ele se desconectou do *Chat* com a expressão *logged off*. O exemplo mostra que o fechamento nos *Chat* não se dá apenas pelo fim do horário do encontro, nem mesmo se dá num único momento para todos. Ele pode ocorrer gradativamente, com a saída de alguns alunos, mas, claro, nunca do professor. O encontro só acaba quando todos se retiram do *Chat*.

Assim como numa conversa face a face, o encerramento deve partir da negociação entre os interlocutores. Mas, para a seção de fechamento, algumas pistas adotadas pelos participantes atuam como guias para que a conversa tenda à finalização. No pré-fechamento, professores e/ou alunos podem agradecer pela discussão, esperando que ela tenha contribuído para esclarecer as dúvidas dos conteúdos, ou podem dar dicas de que a aula está para ser encerrada.

EXEMPLO 5.4 (2005 – AULA 3): PISTAS DE FECHAMENTO FEITA PELO PROFESSOR

1. **Bety** - A bioquímica é muito bem explicada nesta dieta
2. **Mauricio** - Acho que a do Atkins, pelo que eu vi, é muito criticada mas provou que funciona
3. **Virgínia** - concordo com o marcel
4. **Virgínia** - e com a bety
5. **Meowth** - Marcel, tb acho
6. **Mauricio** - rapidamente...
7. **Mística** - Mee too
8. **Meowth** - querem ir embora ou mais brincadeiras?
9. **Mauricio** - Nossa, não imaginava que todos falariam a do Atkins
10. **Rodrigo** - mas na pratica a coisa é diferente!!!!!
11. **Virgínia** - acho que não posso mais ficar
12. **Bety** - tenho que ir. boa noite

Na aula 3, de 2005, os alunos foram orientados a fazer um resumo das dietas discutidas até então. Após todos tecerem algum comentário, o professor Meowth lança uma pista de fechamento na linha 8, perguntando se os alunos querem ir

embora ou continuar a aula, a qual ele chama de 'brincadeira', para dar um tom simpático. Nas linhas 11 e 12, as alunas Virgínia e Beth avisam que não poderão ficar mais no *Chat*. A discussão ainda segue por um tempo, mas a pista de fechamento dada pelo professor induz ao fechamento do tópico e encerramento da aula. Mas essa pista não necessariamente tem que ser dada pelo professor. É o caso do exemplo a seguir:

EXEMPLO 5.5 (2005 – AULA 1): PISTA DE FECHAMENTO FEITA PELA ALUNA

1. **tia Férnanda** - é mais balanceada e tb proporciona diminuicao de colesterol
2. **Cristina** - infarto, desculpem
3. **Marina** - inicialmente essa dieta era indicada p/ prevenir doenças cardíacas...
4. **Marilia** - eh verdade neh...mas em caso mais drasticos...
5. **tia Férnanda** - gostei do chat de hj...foi produtivo!!!
6. **tia Férnanda** - desculpa...num tava querendo finalizar...
7. **tia Férnanda** - =)
8. **Cristina** - Nesta dieta há deficiências de vitaminas E, B12 e zinco, alguém sabe por que?
9. **Darth Vader** - Fer, a gente tá se divertindo com vc, viu!!!
10. **Diabolyn** - tudo bem fernanda, nós concordamos com vc. O chat foi bemprodutivo mesmo.
11. **tia Férnanda** - =)
12. **Marilia** - apesar do meu estado letargico, tmb achei
13. **Cristina** - Que tipo de pessoas consomem dietas com essas características?
14. **Darth Vader** - Antes de acabarmos olhem a pergunta da Cris ali ó....

Na aula 1, do ano de 2005, foi a aluna Fernanda que marcou o início da seção de fechamento. Na linha 5, Fernanda diz que gostou do *Chat* naquele dia, sugerindo que a aula já havia acabado. Ao perceber que pareceu que ela queria encerrar o assunto, ela se desculpa (linha 6) e usa um *emoticon* para amenizar sua intromissão, uma vez que quem deve encerrar a aula é o professor. Os professores aceitam as desculpas de Fernanda (linhas 9 e 10), mas um deles aproveita para ratificar o momento em que as últimas considerações devem ser feitas antes do final ('antes de acabarmos...' – linha 14).

O professor dá a discussão por encerrada, levando em consideração o esgotamento do assunto e o tempo de aula discorrido (duas horas para cada *Chat*). Não há, pois, o momento do encerramento que seja comum a todos, mas sim um processo de finalização, que pode começar, inclusive, no desenvolvimento do tópico, iniciando com os turnos de despedidas estereotípicas do fechamento. Tais turnos não ocorrem linearmente, com todos os alunos se despedindo um a um e se retirando em seqüência. Após a retirada de algum(ns) aluno(s), o assunto pode ser retomado ou um novo iniciado, até que outro deseje se retirar, reiniciando as despedidas.

Numa aula presencial, o normal é que o encerramento se dê de forma sistemática, ou seja, há o momento exato que demarca seu fim e em que todos se retiram da sala. O professor tem um discurso próprio que informa que a aula ou se encerrou ou está prestes a se encerrar ('bem, turma, por hoje é só' ou 'vocês ainda têm alguma dúvida?'). Dessa forma, pode-se dizer que, numa aula presencial, a iniciativa de encerrar o encontro parte do professor, já numa aula *Chat*, essa responsabilidade é dividida com os alunos. Essa diferença ocorre porque o processo de negociação em um *Chat* é mais intenso, o discurso é descentralizado da figura do professor, dando aos alunos maior liberdade. O horário marcado para a conversação serve de parâmetro, porém não é preciso ser rigorosamente cumprido (pode variar poucos minutos para mais ou para menos), desde que seja bem aproveitado enquanto dure. Entrar e sair com alguns minutos de diferença do proposto não é visto como indisciplina. Assim como a abertura, também o fechamento deve ser intercambiado por pares conversacionais que completem o "tchau", "até mais", "valeu galera". Assim como ao longo da aula, os pares não são lineares (par adjacente – 3.1.1), também, na despedida, eles sofrem inserções de outros turnos.

EXEMPLO 5.6 (2005 – AULA 1): ESTRUTURA DE FECHAMENTO

Darth Vader - Por hoje é só pessoal!

Diabolyn - Até Fer

Marilia - vamos....adeus!!!

Priscilla - até mais

Priscilla - logged off.
Marina - logged off.
Darth Vader - Diga "tchau Lilica"!
Diabolyn - Tchaaauuuuu!
Marilia - tchau lilica..
Marilia - logged off.
tia Férnanda - beijos!
tia Férnanda - logged off.

O exemplo mostra as expressões de fechamento mais comuns para esse momento final da interação: 'até mais', 'adeus', tchau' e 'beijos'. O encontro só se encerra quando todos deixam o *Chat*.

Pelos fatores citados, não foi delimitado um momento específico e comum a todas as aulas, que pudesse ser marcado como início da seção de fechamento. Cada aula teve momentos e contextos diferentes, que impediram uma sistematização precisa. Buscaram-se, então, situações comuns a todas.

É importante lembrar que, apesar de poderem ser identificadas no corpo da aula, as seções descritas anteriormente (abertura e fechamento) podem sofrer interferências recíprocas porque, em qualquer momento, um aluno atrasado pode integrar-se ao *Chat* e à discussão, tendo, para isso, que passar pelo mesmo processo de identificação, saudação e/ou, geralmente, de desculpas pela impontualidade. Ainda no desenvolvimento, algum aluno pode precisar sair do *Chat* e iniciar uma seção de fechamento exclusiva para ele. Assim, tem-se que as etapas de uma aula desse tipo não são fixas ou estritamente delimitadas.

5.1.3. Desenvolvimento

O **desenvolvimento** da conversação nas aulas *Chat* se dá de várias formas, bastante complexas, constituindo-se de categorias diversas, como expostas no item 3.1.1. As chamadas estruturas intermediárias do desenvolvimento das aulas *Chat* (a) par adjacente, b) troca de turnos e c) marcadores discursivos) serão, a seguir,

exemplificadas a fim de demonstrar como operam nesse ambiente virtual, ajudando na fluidez dos encontros.

a) Par adjacente

O par adjacente é uma estrutura essencial em qualquer interação que envolva mais de duas pessoas, que é o caso de um *Chat*, uma vez que, quando uma consideração é feita, um retorno, uma resposta a ela é aguardada – relevância condicional – mesmo que essa resposta não seja imediata. Essa estrutura aparece nos dados de maneira peculiar, tendo em vista o grande número de seqüências inseridas (3.1.1) que elas apresentam. Ao lançar uma saudação na tela, o interlocutor A condiciona que o(s) outro(s) participante(s) retornem com a segunda parte do par, ainda que, antes da segunda saudação, haja outras elocuções não ligadas a ela. Uma das condições para que a coerência seja estabelecida é que os participantes tenham conhecimento de como se processa uma conversa virtual e que estejam cientes de como os turnos são disponibilizados na tela do computador. Sendo assim, eles não apresentam dificuldade pelo fato de os pares não se encontrarem seqüenciados. Segue um trecho sem cortes de uma das aulas *Chat* analisadas, tal qual aparece na tela do computador e, logo em seguida, como os pares podem ser formados quando retirados os turnos inseridos:

EXEMPLO 5.7 (2005 – AULA 1): O TRECHO INTEIRO

1. **Darth Vader** - oi Cristina! Qual foi sua dieta da semana passada ???
2. **Renato Buscariolli** - Como será a discussão hoje, ada um fará tipo um resumo do que foi discutido?
3. **Darth Vader** - e a sua Marilia? Vc ainda n me falou! 😉
4. **Marilia** - foi de baixa ingestao de CHO tmb
5. **Darth Vader** - Calma aí Renato Buscariolli, já falo!Renato Buscariolli,
6. **Darth Vader** - vixe, deu um pauzinho aqui...
7. **Cristina** - Oi, demorei um pouco porque estava lendo o que vocês estavam falando. Bom a minha dieta foi a 3 - Low-fat and VLF Diets

Em (1), (2), (3) e (4), como os pares adjacentes podem ser formados, desmembrando-se o Exemplo 5.7:

(1)

1. Darth Vader - oi Cristina! Qual foi sua dieta da semana passada ???

7. Cristina - Oi, demorei um pouco porque estava lendo o que vocês estavam falando. Bom a minha dieta foi a 3 - Low-fat and VLF Diets

(2)

2. Renato Buscariolli - Como será a discussão hoje, ada um fará tipo um resumo do que foi discutido?

5. Darth Vader - Calma aí Renato Buscariolli, já falo!Renato Buscariolli,

(3)

3. Darth Vader - e a sua Marilia? Vc ainda n me falou! 😉

4. Marilia - foi de baixa ingestao de CHO tmb

(4)

6. Darth Vader - vixe, deu um pauzinho aqui...

Como pode ser observado no primeiro trecho, quando a conversação é vista integralmente, parece confusa e com diversos assuntos sobrepostos, porém quando os turnos são distribuídos, como em (1), (2) e (3), forma-se o par adjacente, em sua forma linear. Em (4), a elocução do professor não tem qualquer vínculo com algo dito antes ou depois dela. O professor comenta sobre alguma pane no sistema, mas a aula segue normalmente.

O par adjacente se dá de maneira diferente nas aulas *Chat* (pares conversacionais). Mesmo na condição de haver seqüências inseridas, como as sugeridas por Levinson (1983), que coloca que alguns turnos ligados ao tópico podem interferir na adjacência do par, ainda assim, não seria o caso dos dados. As seqüências inseridas podem não ser apenas duas ou três e nem estarem ligadas ao tópico, mas podem ser muitas e com temas distintos, antes que a resposta à primeira parte do par apareça na tela do computador.

b) troca de turnos

Na conversação virtual, nunca se pode ter exata precisão sobre quem possui direito à fala da vez, ou seja, quem é o detentor do turno. Mesmo que a pergunta ou comentário feito por um falante A seja explicitamente endereçada a alguém, no momento em que tal contribuição está sendo digitada, outras certamente já foram lançadas na tela e, enquanto o falante endereçado lê para, depois, responder à contribuição de A, também outros turnos já podem ter sido lançados. Isso acontece por influência do suporte tecnológico, isto é, porque há vários participantes que não se vêem presencialmente e que dependem das contribuições para serem "vistos" ou "ouvidos", o que faz com que dois ou mais participantes escrevam e lancem na tela ao mesmo tempo. O resultado é o exposto no último exemplo (5.7): a sobreposição de assuntos.

No meio *on-line*, não é aconselhável "perder tempo" aguardando que um por vez diga o que quer, pergunte se pode introduzir determinado assunto ou que todos fiquem esperando uma única pessoa terminar de digitar para que, então, um outro possa iniciar. Na prática, essa metodologia poderia levar ao desperdício de tempo, à quebra da cadência da aula, que perderia o ritmo das contribuições, e até mesmo à destruição do que pode ser considerado como uma das grandes vantagens do ambiente virtual, a velocidade e a praticidade.

Quando o falante A deseja se comunicar com seu interlocutor B, já lança seu turno direto na tela: o termo de endereçamento (caso se queira especificar a quem está se dirigindo) e o assunto a ser tratado. Cabe a B aceitar o tópico ou não. No caso das aulas *Chat*, em que todos se encontram num horário marcado, na mesma sala virtual, para discutir um assunto previamente estabelecido, elocuções do tipo: "posso fazer uma pergunta?" ou "eu queria dizer uma coisa." são pouco esperadas. A pergunta ou o assunto já são ditos no primeiro momento.

c) Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos atuam como estratégias orientadoras da conversação no *Chat*. Na intenção de escrever como se estivessem conversando face a face com os demais, os interlocutores aproveitam recursos verbais típicos

da fala como alternativa de demonstrar informalidade, ou como estratégia para checar se os outros participantes estão acompanhando e concordando com o que foi dito ("sabe?", "estou certo?", "não é?", "aahhhh..."). Os marcadores verbais que finalizam as sentenças têm a função de checar, confirmar se estão no caminho certo do entendimento, se o outro entendeu o que foi dito. São eles: "ok?", "né?", "certo?", "ta?", "hein?". Outra forma de marcador encontrada são as repetições dos sinais de interrogação e exclamação. Nesse caso, servem apenas para indicar ênfase ao que foi interrogado ou afirmado.

Já os **recursos não-verbais** são, geralmente, substituídos pelos *emoticons*, que atuam como marcadores discursivos virtuais. Será então considerado que os símbolos constituídos dentro da cultura virtual (☺, ☹, dentre outros) são representantes dos recursos não-verbais. Os *emoticons* têm uma função importante no desenvolvimento da construção de sentido(s) nas aulas, pois podem revelar, inclusive, o tom de voz que se deseja empregar, interferindo na postura com que o interlocutor deve receber a elocução e, a partir disso, como deve se posicionar. Visto dessa forma, os *emoticons* também atuam como marcadores supra-segmentais[32].

Constata-se que a conversação em aula *Chat*, que, aparentemente, parece caótica e incoerente, revela-se organizada e obedece a padrões de uso da língua falada e escrita. A introdução, desenvolvimento e fechamento da aula são negociados pelos interlocutores no ato da interação e a coerência é construída em conjunto.

5.1.4. Considerações finais

Sobre a estrutura organizacional da interação, examinando aula por aula, a cena se repetia: o formato da aula obedecia às **macroestruturas** de aulas *Chat*. Em todas as aulas, foi possível verificar as estruturas de abertura, ao final delas, uma mescla com o que seria a introdução ao tópico da aula, bem como seu desenvolvimento, com pares conversacionais e dispersões tópicas, e, nos minutos finais das duas horas, uma escala de estruturas de encerramento, com pistas de

[32] Mais informações sobre os *emoticons* encontrados nas aulas serão dadas nos itens 5.2.3 e 5.2.5 deste capítulo.

fechamento e a retirada dos alunos ao mesmo tempo em que se dava a finalização e o fechamento do tópico da aula.

As observações feitas sobre os momentos de abertura, desenvolvimento e fechamento das aulas *Chat* ajudam a entender parte do funcionamento dos encontros e a delimitar quais estratégias são preferidas pelos interlocutores em cada parte. A Tabela 5.1 a seguir, expõe em quais momentos das macroestruturas das aulas os atos de polidez foram mais ou menos usados pelos participantes.

Como dito, o que interessa no momento é identificar se há correlação entre a ocorrência de estratégias e macroestruturas da interação. A analise das ocorrências no desenvolvimento demandaria muito tempo, dada a quantidade de estratégias; seria também infrutífera dados os muitos momentos diferenciados que aí ocorrem e que podem introduzir variações no uso de estratégias. Assim, busca-se identificar se há relações entre aberturas e fechamentos e uso de estratégias.

Tabela 5.1: atos de polidez e as macroestruturas (professores e alunos)

Macroestrutura	Abertura	Desenvolvimento	Fechamento	TOTAL
I – Ordem	-	52 (100%)	-	52 (100%)
II – Pedido	03 (8,3%)	26 (72,3%)	07 (19,4%)	36 (100%)
III – Sugestão, conselho	03 (33,3%)	05 (55,6%)	01 (11,1%)	09 (100%)
IV – Advertência	-	22 (100%)	-	22 (100%)
V – Promessa	-	09 (52,9%)	08 (47,1%)	17 (100%)
VI – Elogios, expressão de admiração	02 (3,3%)	59 (96,7%)	-	61 (100%)
VII – Aceitação do elogio	-	02 (100%)	-	02 (100%)
VIII – Expressão de chateação, raiva	-	05 (100%)	-	05 (100%)
IX – Agradecimento	03 (4,8%)	25 (40,3%)	34 (54,9%)	62 (100%)
X – Aceitação do agradecimento	-	05 (100%)	-	05 (100%)
XI – Pedido de desculpas	-	09 (100%)	-	09 (100%)

XII – Aceitação do pedido de desculpas.	-	**06 (100%)**	-	**06 (100%)**
XIII – Justificativa	**19 (46,3%)**	**15 (36,6%)**	**07 (17,1%)**	**41 (100%)**
XIV – Pedido de desculpas retórico.	**13 (23,2%)**	**35 (62,5%)**	**08 (14,3%)**	**56 (100%)**
XV – Reconhecimento de culpa ou falha.	**02 (12,5%)**	**13 (81,3%)**	**01 (6,2%)**	**16 (100%)**
TOTAL	**45 (11,3%)**	**288 (72,2%)**	**66 (16,5%)**	**399 (100%)**

A tabela mostra que a maioria dos atos de polidez foi realizada durante o desenvolvimento das aulas, com as maiores concentrações percentuais. Contudo, no momento de abertura foram identificados 46,3% de justificativas (XIII) usadas pelos interlocutores. Os motivos para que se justificassem tanto na abertura, se concentravam em não terem feito determinada atividade programada e/ou terem chegado atrasado ao *Chat*. O atraso também foi a principal razão para os 23,2% de desculpas retóricas (XIV) dadas na abertura. A segunda estratégia mais usada na abertura foi a sugestão, com 33,3%, como alternativa para que o ouvinte acatasse ou não uma ação que o falante julgava positiva para o ouvinte.

Já no fechamento, os participantes aproveitaram para agradecer (IX), com 54,9%. O alto volume de agradecimentos no final dos encontros revela se tratar de uma pista de fechamento e mostra a preocupação dos interlocutores com a própria imagem e com a imagem do outro – por meio da intenção de mostrar ao outro que ele fez algo importante que merecesse o gesto de humildade. Eles agradeceram uns aos outros pela ajuda recebida, pelo momento de discussão, pelas dúvidas esclarecidas, dentre outros motivos. Também a justificativa, com 17,1%, e o pedido de desculpa retórico, com 14,3% foram consideravelmente usados durante o fechamento dos encontros. Os interlocutores se justificavam especialmente quando precisavam sair minutos antes do final das aulas e aproveitavam para se desculpar, o que mostra, novamente, uma preocupação com a imagem que deixará para o grupo.

Atos de ordem, advertência e chateação ou raiva tiveram 0% de ocorrência tanto na abertura quando no fechamento das aulas. São recursos usados exclusivamente no desenvolvimento das aulas. A ordem e a advertência se caracterizam por serem preferidas pelos professores (como se verá no capítulo 6) e

servem para conduzir as aulas e orientar os alunos nas devidas atividades. As expressões de chateação ou raiva também se deram apenas no desenvolvimento, pois os motivos estavam vinculados à (má) conduta dos falantes em relação à progressão ou domínio dos conteúdos e estes não eram abordados nos momentos de abertura e fechamento dos encontros.

Tabela 5.2: máximas da polidez e as macroestruturas (professores e alunos)

Macroestruturas	Abertura	Desenvolvimento	Fechamento	TOTAL
I – Demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro	15 (65,2%)	06 (26,1%)	02 (8,7%)	23 (100%)
II – Demonstrar interesse pelo outro	21 (72,4%)	08 (27,6%)	-	29 (100%)
III – Buscar concordância	03 (7,0%)	40 (93,0%)	-	43 (100%)
IV – Evitar discordância	01 (4,2%)	23 (95,8%)	-	24 (100%)
V – Brincadeiras (temáticas)	02 (3,3%)	49 (81,7%)	09 (15%)	60 (100%)
VI – Brincadeiras (não-temáticas)	23 (35,9%)	16 (25,0%)	25 (39,1%)	64 (100%)
VII – Criar envolvimento	10 (21,7%)	36 (78,3%)	-	46 (100%)
VIII – Ser indireto, usar perguntas ou rodeios, pedidos indiretos.	06 (7,9%)	37 (48,7%)	33 (43,4%)	76 (100%)
IX – Minimizar a imposição.	02 (8,3%)	21 (87,5%)	01 (4,2%)	24 (100%)
X – Impessoalizar falante e ouvinte.	03 (5,3%)	45 (78,9%)	09 (15,8%)	57 (100%)
Total	86 (19,3%)	281 (63,0%)	79 (17,7%)	446 (100%)

A Tabela 5.2 mostra que, na abertura, os interlocutores ocupavam boa parte do tempo com as estratégias de demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro (I), com 65,2%, de demonstrar interesse pelo outro (II), com 72,4%, e com brincadeiras não-temáticas (VI), com 35,9%. Fica evidente que essas escolhas não são aleatórias, já que os usos dessas máximas denotam uma busca por proximidade e aprovação entre os participantes e, por conseguinte, pela integração ao grupo. Os interlocutores aproveitavam o prefácio das aulas para conversar sobre temas que os

aproximassem, que os identificassem como colegas. Esses recursos eram fundamentais para estabelecer elos e pontos em comum e, com isso, tornar a interação mais harmônica.

No fechamento, também as brincadeiras não-temáticas figuram entre as mais usadas, com 39,1%, o que aponta para o desejo dos falantes em estabelecer um tom descontraído e amistoso ao encontro. As brincadeiras feitas em meio às despedidas ratificavam o elo formado e apontavam para uma possível amizade entre os participantes do *Chat*. Também no fechamento, a máxima de ser indireto e usar perguntas ou rodeios (VIII) chama a atenção, com 43,4%. Os interlocutores usavam as indiretas especialmente para iniciar o processo de encerramento da aula ou, no caso de ainda terem dúvidas ou quererem estender a discussão, usavam para tentar prolongar a aula que já caminhava para o fim, com pistas de fechamento. A estratégia de impessoalizar falante e ouvinte (X), com 15,8%, foi usada no final dos encontros, especialmente, como forma de se despedir de todos, em vez de turnos de despedidas para cada um dos presentes.

Todas as máximas tiveram, pelo menos, uma ocorrência na abertura dos *Chat*. Já no fechamento, quatro máximas não foram usadas: (II) demontrar interesse pelo outro, (III) buscar concordância, (IV) evitar discordâcia e (VII) criar envolvimento. Trata-se de máximas desnecesárias para o momento de despedidas, sendo mais propícias à abertura e desenvolvimento.

As Tabelas 5.1 e 5.2 mostram, em números absolutos e percentuais, como os atos e máximas da polidez foram usados nos três momentos das aulas e ajudam no entedimento das motivações lingüístico-comportamentais dos interlocutores das aulas *Chat*. Fica constatada a correlação entre os atos de fala e as máximas, e as macroestruturas das aulas.

5.2. Aulas virtuais como eventos de fala

As características etnográficas de uma aula *Chat* ajudam a identificar e descrever o comportamento lingüístico polido, político (apropriado) ou não-polido das pessoas envolvidas e revelam uma mescla de eventos que remetem à aula

presencial e ao *Chat* de entretenimento. Os oito componentes elaborados por Hymes (1986), e já comentados no capítulo 3, serão abordados a seguir à luz da interação virtual. Cada item tratará de dois componentes por vez, mas serão descritos separadamente.

5.2.1. Situação e participantes

O primeiro componente corresponde tanto à situação (espaço físico e tempo de duração da conversa) quanto à cena (a situação contextual, englobando fatores culturais e suas relações dentro da situação). Os ambientes de uma aula *Chat* são, geralmente, semelhantes uns aos outros: o ambiente virtual central é a página (ou *site*) onde está alocado o *link* que guia até a sala onde se dará a aula. Uma vez na sala virtual, os participantes podem escolher um nome ou apelido que os represente (*nickname*). Nos dados coletados, os alunos deveriam usar seu nome verdadeiro, que poderia ser seguido do sobrenome ou, em alguns casos, usar variações desses nomes, como o diminutivo, por exemplo. Os professores dos anos de 2003 adotaram *nicknames* e, muito embora os alunos pudessem saber os nomes reais dos professores, muitos deles participavam das aulas sem relacionar o codinome à pessoa. Na última edição do curso (em 2005), todos os professores entraram nos *Chat* com *nicknames* de personagens de vilões de histórias em quadrinhos. O tempo de duração dos encontros era de duas horas, e os interlocutores buscaram seguir à risca o programado para a aula.

Assim, a situação é composta estritamente pelo conjunto de elocuções digitadas pelos interlocutores e antecedidas pelo *nickname* de quem as digitou respectivamente, sem contato visual (sem auxílio de *webcam*, por exemplo) ou sonoro (sem auxílio de fones de ouvido).

A cena das aulas *Chat* reflete um contexto descontraído, flexível quanto à interação, mas com caráter e formato avaliativo. A relação da cena com a situação determina muito dos procedimentos lingüísticos dos falantes. O fato de estarem na frente de um computador, 'protegidos' pela condição de terem algum tempo para ler, interpretar, pensar, digitar, apagar e redigitar, antes de lançar sua contribuição na

tela, faz com que se sintam mais confortáveis, sem o crivo do julgamento face a face. Os participantes podiam ainda enfrentar eventuais problemas técnicos (queda da rede ou computador muito lento).

Esse tipo de ambiente – a situação e a cena – mais se assemelha a um *Chat* de entretenimento que a uma sala de aula. A disposição dos nomes dos participantes na tela do computador e a escrita carregada de deslizes gramaticais e termos bastante informais garantem aos dados uma cena típica da interação virtual, que influencia diretamente a escolha de determinados dizeres, bem como a sua forma.

Falar em comportamentos rituais de aulas *Chat* pode parecer precipitado dado o pouco tempo de existência desse gênero comunicativo, mas não quando se considera que tais comportamentos não se constituem isolados, mas como integrantes de procedimentos da cultura virtual como um todo, agregados aos fatores culturais e regras comportamentais da sociedade em que vivem. Dessa forma, o que caracteriza um contexto cultural como crucial para a produção lingüística dos falantes está intimamente ligado à noção de gênero, último dos componentes aqui abordados e já comentado no item 3.2. A situação ganha sua dada forma interacional quando os participantes iniciam a interação.

O segundo componente de 5.2.1, os participantes, compreende os falantes e ouvintes da conversação. Partilham de regras sociais e culturais a serem aplicadas de acordo com as diversas situações de fala dentro de uma conversação e variam seus papéis sociais de acordo com o contexto.

Durante a aula *Chat* todos os alunos precisam se mostrar na tela, caso contrário o professor não poderá avaliá-los, o que induz os alunos a participarem ativamente da discussão. Não costuma haver o interlocutor passivo ou ouvinte silencioso, mas a troca incessante de turnos. Caso, em alguma situação, um dos alunos esteja se manifestando menos do que o esperado, os professores têm que, por meio direto ou indireto, cobrar sua participação.

Numa aula *Chat*, o número de participantes por turma e o nível de escolaridade estão estabelecidos nas normas do curso de acordo com seus objetivos. Nos dados desta pesquisa, essas duas variáveis são niveladas e não interferem nas escolhas lingüísticas ou mesmo no uso das estratégias de polidez; assim, não serão aqui alvo de investigação.

Há, neste componente, características comumente encontradas em aulas presenciais – como os papéis sociais (professor e alunos) bem definidos, nivelamento de escolaridade (entre os alunos) e sistema de avaliação – bem como o *Chat* de entretenimento – com falantes e ouvintes obrigatoriamente revezando suas contribuições e com as relações de poder abrandadas por uma sensação de pertencimento a um grupo, mesmo recentemente formado, o que diminui (além da relação de poder) o grau de distanciamento e influencia as relações da polidez entre os participantes. Não houve durante as aulas tentativa de fuga ao controle dos professores por parte dos alunos, ao contrário, eles se mostraram solícitos e participativos em prol da construção do conhecimento. Houve tentativas bem sucedidas de reduzir os graus de poder e distanciamento entre professor e alunos por meio especialmente de estratégias de polidez, como será mais detalhado no capítulo seguinte.

5.2.2. Objetivos e atos

Terceiro componente etnográfico, os objetivos podem ser divididos em duas partes. A primeira corresponde à finalidade do evento, e a segunda equivale às estratégias dos participantes em favor de um determinado objetivo. As metas são influenciadas pelo ambiente, descrito anteriormente.

No caso dos dados, a primeira finalidade equivale, obviamente, às aulas *Chat*; e a segunda se desmembra entre as intenções dos falantes, não as intenções pontuais de cada elocução, mas as gerais, do encontro como um todo. O principal objetivo do encontro é promover uma discussão e, com isso, a construção de conhecimento entre os alunos sobre experimentos que eles realizaram acerca dos aspectos bioquímicos dos alimentos. A finalidade seguinte se dilui entre os pólos professor e aluno. É durante a discussão que os professores podem avaliar os conhecimentos dos alunos e que os alunos podem demonstrar seus conhecimentos aos professores e tirar suas dúvidas. As ramificações desses fins derivam de intenções menores, como tornar o ambiente descontraído, com brincadeiras e informalidades, a fim de deixar os interlocutores o máximo possível à vontade com o meio virtual, por exemplo.

A finalidade das aulas *Chat* caminha, lado a lado, com a finalidade de uma aula presencial: a construção do conhecimento, a troca de idéias e a avaliação do conteúdo. A proposta de um *Chat* de entretenimento está também presente, no sentido da despolarização e flexibilidade de papéis e trocas de turnos a que o gênero se propõe, mas predomina o fator aula. É esse fator que influencia diretamente na preocupação dos alunos em demonstrar conhecimento, seguir o tópico da aula, evitando desviar para eventos de fala alheios ao curso. Assim, os fins justificam muito do comportamento lingüístico adotado nas aulas virtuais.

Os atos, assim como os fins, podem ser divididos em dois aspectos. O primeiro aspecto corresponde à forma como a mensagem é transmitida entre os interlocutores. A forma das mensagens *on-line* se fazia coerente para todos, mesmo com as inúmeras seqüências inseridas, com as falhas ortográficas ou com a ausência de recursos facilitadores da compreensão, já que ninguém manifestou nada de estranho quanto a isso durante os encontros.

Assim como o 'alô' para a ligação telefônica ou o 'bom, hoje vamos falar sobre sintaxe' para o início de uma aula, a forma como os atos de fala são dispostos na tela do computador ajuda na compreensão e desencadeia os processos comunicativos responsáveis pela mudança gradativa (nas aulas *Chat*) dos eventos de fala. Nesse sentido, os atos dos dados deste trabalho, por vezes, buscam paralelos às suas situações equivalentes no universo presencial.

O segundo aspecto dos atos diz respeito ao conteúdo do que foi dito, a mensagem transmitida. Os participantes da conversa sabem, por sua competência comunicativa, como formular uma mensagem, a fim de que o que será dito produza o efeito desejado. O início das aulas sempre se dava com as estruturas normais de abertura, quando ocorriam as introduções de cada participante, bem como suas saudações aos demais, comuns em conversação face a face. O que chama a atenção é que, mesmo não se conhecendo pessoalmente e tendo participado anteriormente de alguns poucos (ou nenhum) encontros em aulas *Chat*, os participantes agiam como se conhecessem uns aos outros há bastante tempo.

A identificação correta de um ato de brincadeira, de reprimenda, de ironia, dentre tantos outros, significa o sucesso da compreensão, da escolha adequada de estratégias comunicativas, que evitem situações de impolidez, grosseria ou má-educação.

5.2.3. Tom e instrumento

Como o próprio nome sugere, o **tom** trata de *como* um ato acontece, como deve ser interpretado. Se o falante deseja ser irônico em sua fala, usará de um tom específico na mensagem que faça com que a ironia sobressaia e seja assimilada. Uma alteração de voz numa determinada vogal, ênfase numa palavra, ou mesmo recursos não-verbais, como um gesto, um olhar, uma expressão facial podem revelar se o que foi dito remete a uma brincadeira, a um assunto mais sério, à intenção de ser sarcástico, entre outros.

Esse componente tem especial posição neste trabalho, haja vista que grande parte da produção da polidez e preservação da face pode se dar através do tom que o falante desejou empregar nem sempre explicitamente, mas nas entrelinhas do todo contextual da interação. Segue um exemplo do que pode ser considerado um tom irônico:

EXEMPLO 5.8 (2005 – AULA 1): IRONIA

1. **Darth Vader** - Eu sugiro começarmos com a Pricilla, que estudou a Dieta 2.
2. **Marina** - ok.
3. **Marilia** - ok
4. **Priscilla** - a q blz
5. **Darth Vader** - Não é pra falar da sua dieta... é pra fazer perguntas em relação A DIETA QUE VC ESTUDOU! Os demais participantes vão esponder, e aí o "perguntador" vai avaliar se esta certo ou não, completando quando necessáio!
6. **Darth Vader** - hehehe... é que a sua é a mais simples Bioquímicamente Pri! Não é implicancia minha não! 😉

Na linha 1, o professor sugere que a aluna Priscilla comece a falar sobre a sua dieta; uma sugestão dada por um professor é recebida mais como uma escolha da parte dele, um comando de que a aluna deve iniciar a discussão sobre as dietas do que meramente uma sugestão com possibilidade de escolha. Na linha 4, a fala da aluna Priscilla é irônica (‘ah, que beleza’), pois, na verdade, ela não está exatamente satisfeita por ser a primeira a falar sobre a dieta. Na última linha do exemplo, o

professor ri e justifica o motivo de tê-la escolhido para começar: porque a dieta dela é a mais simples, do ponto de vista bioquímico. Mesmo tendo sido uma ironia, aparentemente, simples, possivelmente até uma forma de a aluna garantir sua face no caso de alguma falha na explicação de sua dieta, a resposta do professor é importante, pois suaviza uma situação desconfortável: a de ter que escolher um dos alunos para 'servir de cobaia' aos demais.

Outro exemplo envolve ironia e brincadeira ao mesmo tempo:

EXEMPLO 5.9 (2005 – AULA 1): IRONIA E BRINCADEIRA

(...)

1. **Diabolyn** - logged on.
2. **Diabolyn** - Oi Gente
3. **Darth Vader** - Olha quem chegou! Digam "olá Diabolyn"!
4. **Priscilla** - olá diabolyn
5. **Marina** - olá Diabolyn!!!
6. **Marilia** - ola Diabolyn!!
7. **Cristina** - Olá Diabolyn
8. **Darth Vader** - =)
9. **Diabolyn** - oá aluninhos!!!!!
10. **Renato Buscariolli** - Chegou cedo em Diabolyn.....rsrsrsrsrs
11. **tia Férnanda** - olá diabolyn!
12. **Diabolyn** - Compromissos profissionais me impedem de chegar antes!
13. **Renato Buscariolli** - Brincadeira Diabolyn.....Relaxa....Vc deve ser um cara muito ocupado....

A aula já estava com um considerável tempo de duração quando a professora 'Diabolyn' entrou no *Chat*. O professor Darth Vader (linha 3) introduz a colega ao grupo, pedindo que todos a cumprimentem. Então, o aluno Renato brinca, em tom irônico, sobre o atraso e acrescenta o 'rs' significando risos para que o tom de brincadeira sobressaia em vez da ironia, evitando, assim, parecer rude. Preocupado com a resposta dada na linha 12 pela professora, justificando o seu atraso, o aluno engata, na linha 13, um turno mais explícito, escrevendo, literalmente, que sua intenção foi realmente brincar com a professora e ainda acrescenta uma provável

justificativa pelo atraso da mesma. Renato fala com Diabolyn como se ela fosse um homem ('você deve ser um cara muito ocupado' – linha 13), pois ele não conhecia o desenho animado em que Diabolyn é, na verdade, uma mulher.

Nos dois exemplos anteriores, alguns marcadores discursivos podem auxiliar consideravelmente o tom que se deseja colocar – como é o caso do *emoticon* no exemplo 5.8 (linha 6) e do 'rs' no exemplo 5.9 (linha 10). Outras informações a respeito do tom constam na estratégia de polidez correspondente à brincadeira, no capítulo 6.

O tom íntimo e amigável, enfatizado em cem por cento das aulas coletadas, demonstra a necessidade dos interlocutores em serem aprovados pelos demais, demonstrarem interesse tanto pelo outro quanto pelo encontro em si e diminuírem a eventual sensação de distanciamento, que possa ser causada pela falta de contato visual, pelo uso do computador. Para tal, os interlocutores trazem para as aulas virtuais estratégias de descontração e intimidade pouco esperadas em aula presencial e mais comumente encontradas em conversação face a face e *Chat* de entretenimento. Os participantes usam todos os recursos possibilitados pelo programa de computador para melhor desenvolver o tom que querem empregar.

A sexta categoria trata do instrumento utilizado, isto é, o computador. Nesse caso, o canal de comunicação é escrito, mas, recursos como o uso de *webcam* e fones de ouvido, permitem que, ao invés da escrita, a fala possa ser utilizada. Em aulas pela Internet, a viabilização da interação é amplamente concentrada na escrita (por *e-mail*, fórum de discussão e *Chat*), apesar de haver vários tipos de programas que geram diferentes suportes, como no caso das aulas conferência (3.1.2).

No caso dos dados, o curso se deu da seguinte maneira: no ambiente virtual de ensino TelEduc, os alunos tinham acesso ao material a ser lido, textos ou experiências a serem feitas para a discussão posterior no *Chat*. O programa de computador utilizado permitia que todas as contribuições fossem vistas por todos os presentes na sala virtual e não permitia conversas privadas em janelas à margem da sala principal. O nome do falante sempre antecedia sua elocução, o que evitava que o mesmo tivesse que se enunciar a cada comentário feito. Outro recurso oferecido era o *emoticon* (3.1.1). Em algumas aulas *Chat*, além do nome de quem digitou, também antecedia a elocução o destinatário daquela mensagem e, até mesmo, a

hora em que foi lançada na tela. O programa de computador com tal recurso foi adotado apenas nos encontros do ano de 2003, como mostra o exemplo a seguir:

EXEMPLO 5.10 (2003 – AULA 1): INDICADOR DE HORA E DE DESTINATÁRIO NO INÍCIO DOS TURNOS

1. (12:38:29) **neide** fala para **Rodrigo**: Isto acontece em estado absortivo. Não e?

2. (12:41:40) **Rodrigo** fala para **neide**: de acordo com os meus conhecimentos sim Neide... a situação de jejum o processo é outro, desde os hormonios que irão agir até as vias de degradação...

O recurso de apontar o destinatário da mensagem numa espécie de 'cabeçalho' não impediu que o falante citasse o nome da pessoa endereçada no corpo da mensagem, como visto na fala do aluno Rodrigo, que repetiu o nome Neide no meio de seu turno. Contudo, em muitas situações, os usuários ou não se importaram muito com esse recurso, ou não o utilizaram da maneira mais adequada, certamente pela falta de praticidade em fazê-lo. Com esse recurso adotado no ano de 2003, a cada mudança de destinatário, o falante tinha que alterar o nome numa caixa contendo o nome de todos os participantes presentes no *Chat*, o que demandava tempo e cuidado para que, na pressa, os nomes não saíssem trocados.

EXEMPLO 5.11 (2003 – AULA 1): INDICADOR DE DESTINATÁRIO

1. **Smurfete** fala para **Todos**: Neide vc pode contribuir tb com a discussão sobre corpos cetônicos.

Como a professora endereçou sua elocução para todos, fez o direcionamento do turno digitando, logo no início, o nome da aluna a quem, de fato, queria se dirigir, Neide. Smurfete podia ter optado por trocar o 'todos' por 'Neide' e, com isso, usar o termo de endereçamento sem precisar escrever o nome da aluna na mensagem. Mas, como antecipado, esse recurso demandava tempo e, muitas vezes, o nome do endereçado era trocado, como mostra o exemplo a seguir:

EXEMPLO 5.12 (2003 – AULA 1): INDICADOR DE DESTINATÁRIO

1. Cap.Caverna fala para **Rosana Gobi**: Calma Rosana!!!!

2. **Cap.Caverna** fala para **Rosana Gobi**: Mas você está certa!!!

3. **Smurfete** fala para **Rosana Gobi**: É isso aí Rosana! E por que o fígado não utiliza os corpos cetônicos como fonte de energia assim como o ~cérebro eos músculos numa situação de jejum prolongado?

4. Cap.Caverna fala para **Rosana Gobi**: Anna, onde está você?

No Exemplo 5.12, os professores Smurfete e Capitão Caverna falam para Rosana Gobi (linhas 1, 2 e 3). Na linha 4, o professor não muda o termo de endereçamento (para a aluna Rosana), mas, na verdade, deseja comunicar-se com Anna.

Todos os três exemplos (5.10, 5.11 e 5.12) mostrados neste item são igualmente possíveis de acontecer quando adotado esse tipo de programa com cabeçalho. Nos anos de 2001 e 2005, a referência que antecedia a elocução continha apenas o nome de quem digitou a mensagem, sem horário ou destinatário. Com a ausência do endereçado, os interlocutores devem estar atentos às perguntas e respostas lançadas a fim de não se perderem na conversa. Devido à grande quantidade de turnos inseridos e com a possibilidade de uma mesma pessoa manter duas ou mais conversas concomitantes, os falantes devem perceber a quem determinada elocução foi destinada para evitar falha na compreensão.

O uso da linguagem pelo computador pouco se assemelha à forma utilizada em sala de aula presencial. Os usuários mesclam recursos lingüísticos com recursos oferecidos pelo próprio programa de computador em prol da construção da coerência comunicativa. Ao longo dos anos de 2001, 2003 e 2005, observou-se que tal mescla tem se consolidado com o uso recorrente desses recursos durante as aulas.

5.2.4. Normas e gêneros

O sétimo componente, as **normas**, trata das regras atuantes na fala, ou seja, o que é ou não permitido no ato da interação. Tradicionalmente as normas da comunicação virtual são flexíveis e em muito se assemelham às normas comportamentais e lingüísticas da própria comunidade de fala em que se insere o grupo internauta. Nas aulas *Chat*, é comum uma mescla das normas de aulas presenciais, respeitando-se os papéis sociais de professor e aluno envolvidos na interação, e das de *Chat* de entretenimento, com uma conversação mais livre, tanto em termos de vocabulário e ortografia, quanto em uma maior sensação de proximidade, adquirida pela forma despojada da interação[33].

As principais normas da comunicação *on-line* são: a participação maciça de todos os interlocutores para que possam 'marcar presença' de fato e, com isso, serem devidamente avaliados; o domínio de algumas regras de etiqueta virtual como evitar ou saber usar a caixa alta, pois pode indicar grito ou irritação; a preocupação durante o uso, com recursos lingüísticos como *emoticons*, repetição, abreviação e pontuação e saber que o fator tempo pode e será usado em benefício do gênero, evitando elocuções indiretas de introdução, do tipo 'posso fazer uma pergunta?' ou 'eu vou dizer o que eu acho sobre isso', indo direto ao ponto pretendido. A economia de tempo pede que as palavras sejam abreviadas, mas esse recurso fica a cargo de cada um. As abreviações foram usadas com parcimônia pelos interlocutores, os quais evitaram uma linguagem muito informal ou modificada, como as usadas por grupos de pessoas que adotam o miguxês[34] – socialeto usado geralmente por adolescentes.

As normas das aulas *Chat* apresentam seu diferencial em relação a um *Chat* de entretenimento porque os participantes das aulas buscam manter a interação centrada no tema da aula ao passo que os participantes dos *Chat* tem o foco da

---

[33] Essa sensação de proximidade e afetividade desenvolvida entre os participantes é mais bem discutida no capítulo 6, pois ela deriva dos usos de algumas das estratégias de polidez as quais têm exatamente a função de diminuir a sensação de distância física e do anonimato, que podem acontecer em conversas *on-line*.

[34] O nome miguxês deriva de miguxo, termo adaptado da palavra amiguinho para a linguagem virtual. Esse tipo de linguagem é diferente do internetês, pois, nesse caso, há intenção de abreviação das palavras com vistas à agilidade na escrita e, naquele caso, há uma aproximação da fala infantil, considerada meiga ou engraçada. Para mais informações: www.wikipedia.com.br

interação semelhante ao de uma conversa natural (3.1), com possibilidades de mudanças no tópico e conversação mais livre já que não se trata de um discurso institucionalizado. As normas também se assemelham, em algum grau, a uma aula presencial, no sentido de ser o professor a figura central da sala, a quem os alunos devem se reportar na maior parte das vezes, especialmente no momento de tirar dúvidas ou demonstrar conhecimento. Também são normas das aulas, ainda que de forma implícita, os postulados socioculturais da polidez, uma vez que os alunos buscam, na maior parte dos casos – como será comprovado nas tabelas de polidez, capítulo 6 – agir lingüisticamente de forma harmônica e cooperativa uns com os outros.

Oitavo componente etnográfico, o gênero é aqui definido como um texto (oral ou escrito) concreto, histórica e socialmente constituído, com padrões de uso recorrentes, culturalmente sensível, além de 'relativamente estável do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social" (Marcuschi, 2002b:4). Para Erickson (1997), o gênero é, geralmente, definido como classificação de discurso falado ou escrito em termos de sua forma ou substância. No caso das aulas *Chat*, o gênero se constitui por meio das práticas interacionais institucionalizadas (o discurso institucionalizado já comentado no capítulo 3) e pelas ações individuais de cada interlocutor.

Sabe-se que o gênero se constitui por convenções estabelecidas social e historicamente, a partir de um convívio permanente, que deve consolidar práticas sociais (Barros, 2001). Assim, um gênero é reconhecido por suas rotinas comunicativas e situacionais, as quais tornam determinados modelos comunicativos como protótipos de um evento comunicativo. O gênero aula presencial se dá, em sua essência, oralmente e confere ao professor um *status* de poder em relação aos alunos e ao desenvolvimento da aula como um todo. A rotina comunicativa de aulas presenciais faz parte das expectativas lingüísticas e comportamentais, as quais são geradas, em parte, pelo gênero comunicativo e, em parte, pelo evento de fala em que se inserem os falantes.

Contudo, não se deve ignorar a intergenericidade, ou seja, deve-se considerar que não há gênero puro, um limite onde um se encerra para dar início a outro. Há, pois, uma mescla: mesmo havendo prevalência de um gênero, ele sofre interferência de outro(s).

Dentro do ambiente virtual, vários gêneros podem ser identificados (*e-mails*, *blogs*, reportagens jornalísticas), incluindo as aulas *Chat*. Com estruturas de expectativas partilhadas sobre a forma e do conteúdo da interação, os interlocutores se apóiam em um gênero categorizado como emergente. O gênero aula *Chat*, já solidificado e com convenções sociais e lingüísticas comuns aos interlocutores, auxilia na produção e interpretação das discussões e tem importante parcela na atuação das estratégias de polidez escolhidas pelos falantes.

Mesmo sendo aqui considerado aula *Chat* como gênero comunicativo, é arriscado apontar, com precisão, todos os outros gêneros que se integram a ele. Alguns são claros, como o gênero aula presencial, o *Chat* de entretenimento – ambos já bastante citados (capítulo 3), justamente por terem algumas de suas características distintivas presentes na aula *Chat* –, mas é difícil precisar quais outros gêneros, quais outras expectativas lingüísticas, quais outras experiências virtuais cada interlocutor carrega consigo para o evento aula *Chat*, o que fatalmente determinará parte de suas escolhas lingüísticas e comportamentais. Certamente todos freqüentaram cursos presenciais, mas aqueles mais acostumados a navegar pela internet, a se relacionar com outras pessoas em salas de bate-papo e a usar os recursos permitidos em ambiente virtual (como *emoticons* e abreviações, por exemplo) terão desenvoltura diferenciada em relação aos que não são tão familiarizados com a comunicação *on-line*. Essa desenvoltura pode refletir uma maior velocidade e eficiência de digitação das elocuções, mas, nas aulas observadas, não interferiu no fluxo conversacional, nem dificultou a compreensão desse fluxo pelos interlocutores.

É importante pontuar que os oito componentes descritos acima não funcionam isoladamente, mas como interseções, ou seja, não se pode descrevê-los ou interpretá-los sem complementos informativos uns dos outros.

A EC é incorporada a este trabalho à medida que, além de reconhecer o papel da audiência na conversação, investiga não apenas o que foi dito, mas principalmente o modo como foi dito. A partir do descrito, conclui-se que as categorias sugeridas por Hymes (1986) e aplicadas à análise das aulas *Chat* contribuem para esmiuçar não só o comportamento lingüístico, como também o social e cultural dos interlocutores, explicando o uso de determinadas estratégias em detrimento de outras, de acordo com o propósito comunicativo de cada indivíduo.

Dessa forma, acredita-se que não há uma elocução livre de intenção. Sempre há o propósito comunicativo, crucial na constituição dos gêneros, como lembra Swales (1990:10): 'É o propósito comunicativo que guia as atividades da língua da comunidade discursiva, é o propósito comunicativo que é o critério prototípico para a identidade do gênero; e é o propósito comunicativo que opera como a tarefa primeira". No caso das aulas *Chat* observadas, por mais 'livre' e informal que pareçam, elas não perdem seu *status* de avaliadoras, nem suas normas e convenções sociais e lingüísticas, que permeiam todo o evento. Os aspectos etnográficos aqui observados explicam alguns dos usos da linguagem ao mesmo tempo em que os justificam, pois somente é possível dar conta dos processos interacionais, incluindo os das aulas *Chat*, levando-se em conta as relações entre as pessoas envolvidas e o contexto no qual estão inseridas.

5.2.5. Considerações finais

Os ambientes virtuais ou *sites* oferecem, em seu *layout*, cores e *links* prontos para serem clicados e revelarem um novo espaço, relacionado ou não com o anterior. Esses espaços, por mais variáveis que possam ser, abrigam textos agrupados por gêneros – *blog*, *e-mail*, portal de notícias, etc. – e possuem características distintas uns dos outros, mas cada um apresenta aspectos semelhantes (seja visual, interacional ou proposicional), que criam, em seu usuário permanente, uma expectativa do que irá encontrar nas páginas clicadas.

Uma página inicial de um provedor, por exemplo, contem *links* relacionados a jornais e revistas, esportes, entretenimento, propagandas de lojas e produtos, além das notícias mais recentes em destaque, com fotos, legendas e, até mesmo, com possibilidade de som. Esses recursos criam uma espécie de referência visual ao usuário, guiando-o, muitas vezes, por caminhos semelhantes nas páginas, em vez de se deixar levar pela hipertextualidade infinita dos conteúdos. Quanto mais o usuário conhece o ambiente visitado, mais eficiente pode ser sua pesquisa.

São as semelhanças nas características virtuais que permitem as observações e considerações sobre uma regularidade organizacional de

determinados ambientes, no caso aqui, das aulas *Chat*. A descrição dos componentes etnográficos descritos neste capítulo reforça o entendimento de como as pessoas usam as estratégias de polidez e quais intenções podem estar por trás desses usos.

Foi observado, por exemplo, que, durante a abertura dos encontros, com o uso das máximas de demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro, de demonstrar interesse pelo outro e de brincar sobre assuntos não relacionados ao tema da aula (Tabela 5.2), que os **participantes** demarcavam o **tom** dos encontros, se a conversa podia seguir mais descontraída ou se seria um encontro mais formal do ponto de vista do comportamento lingüístico dos interlocutores.

A observação de outro componente, o **ambiente**, permitiu que fossem detectados os **marcadores discursivos**, característicos da linguagem virtual, como a caixa alta, repetição, *emoticons*, dentre outros. Tais recursos verbais estão diretamente ligados às **normas** de etiqueta da Internet (a *netiquette*) e são responsáveis por, pelo menos, alguns aspectos da construção da coerência, revelando parte do comportamento polido dos falantes, isto é, a identificação dos marcadores ajuda na descrição das normas de polidez relacionadas ao gênero aula *Chat*. O que se observou a esse respeito foi uma diminuição gradativa desses recursos ao longo dos anos (entre as aulas de 2001, 2003 e 2005). Seguem as tabelas demonstrativas de quanto os *emoticons* e a caixa alta foram utilizados ao longo dos anos, a fim de exemplificar a diminuição dos marcadores mencionada.

Tabela 5.3: Marcadores discursivos: *emoticons*

Emoticons	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	TOTAL
2001	9	-	14	-	20	43
2003	2	5	1	14	6	28
2005	5	2	-	4	4	15

Tabela 5.4: Marcadores discursivos: caixa alta

Caixa Alta	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	TOTAL
2001	6	2	30	1	24	63
2003	5	22	11	12	6	56
2005	9	28	12	1	-	50

Como pode ser observado na Tabela 5.3, nas aulas de 2005, 15 *emoticons* foram identificados contra 43 do primeiro ano de curso e o uso da caixa alta também foi mais comedido com o passar dos anos – de 63 para 50, Tabela 5.4. Tal constatação é relevante, pois indica que, dentre os três momentos coletados, as aulas foram assumindo, a cada ano, um formato lingüístico-comportamental mais parecido com uma aula (presencial) e menos parecido com uma conversa natural. Deve-se frisar que a aparência com aula mencionada não se refere ao conteúdo das aulas, mas ao comportamento lingüístico dos participantes.

De todas as formas de comunicação oferecidas pela Internet, as discussões em *Chat* são, provavelmente, as mais democráticas e interativas, pois permitem a troca de idéias em tempo real e podem agregar, no mesmo ambiente virtual, pessoas de diferentes crenças, valores, nacionalidades e culturas. Mas a despeito da aparente flexibilidade e informalidade presentes na contribuição lingüística dos participantes, deve-se considerar que a escrita que circula na comunidade observada se constitui em um contexto institucional, virtual, não-espontâneo e obrigatório.

Buscou-se neste capítulo, expor as descrições minuciosas do ambiente virtual, das pessoas e situações observadas, descrições do que as pessoas fizeram durante as aulas *Chat*s. Buscou-se ainda, delinear a(s) identidade(s) adotada(s) pelos falantes envolvidos e expressar opiniões e fatos selecionados pelo pesquisador.

Embora essas observações, aparentemente, não guardem uma relação direta com a ocorrência do fenômeno da polidez, é reconhecido que a descrição das impressões causadas pela linguagem usada em ambiente virtual ajuda na caracterização das aulas *Chat* e colabora com a idéia, aqui sustentada, da cristalização do gênero.

6. ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NAS AULAS VIRTUAIS

Este capítulo traz as estratégias de polidez nas aulas *Chat*, sob o enfoque do modelo interacionista proposto no capítulo 4; as categorias – descrições e funções – que as compõem; as situações em que estão inseridas e uma análise de como se estruturam e modificam a conversação, cooperando com a consolidação do gênero. Traz, ainda, tabelas e gráficos com números percentuais de ocorrência das estratégias, separando tais ocorrências por ano de curso – 2001, 2003 e 2005 – e por papel social na interação – professor e aluno –, a fim de identificar como esses quesitos determinam o uso das estratégias.

Como visto no capítulo 4, muitas foram as críticas relacionadas à teoria da polidez e preservação da face de Brown e Levinson (1987), algumas das quais questionavam, empiricamente, o caráter universal pleiteado pelos referidos autores. Malinowski (2001) chama a atenção para o fato de a estrutura de uma sociedade não se encontrar estabelecida ou explicitamente expressa em um código de regras, mas incorporada no mais evasivo dos materiais: o ser humano. Daí a dificuldade (ou mesmo impossibilidade) de se estabelecerem universais acerca do comportamento lingüístico e a alta probabilidade de se incorrer em generalizações não correspondentes à realidade do uso da língua.

Parte do que propõem os estudos da teoria da polidez feitos por Brown e Levinson (1987) e Leech (1983) pode e foi agregado ao aparato teórico (capítulo 4). Mas verificou-se que as categorias usadas pelos referidos autores precisaram ser refeitas, retiradas ou acrescidas, comprovando-se que, a principal crítica tanto ao nodelo de Brown e Levinson quanto às máximas de Leech é consistente: o caráter abstrato e a universalidade.

Por se tratar de um contexto específico e direcionado, como é o da sala de aula, os interlocutores buscam agir verbalmente, de acordo com determinados 'modos de comunicação', como ter discernimento, ser simpático, modesto e generoso, buscar concordância e aprovação em relação ao outro. Por essa razão, também serão relevantes para este momento de análise, ainda que com as devidas ressalvas (capítulo 4), as máximas sugeridas por Leech (1983). Dessa forma, buscar-se-á uma análise dos graus da polidez em uso léxico-gramatical, sem perder

de vista o contexto em que está inserido, ou seja, a justificativa real de seu uso e forma.

As primeiras observações dos dados permitiram descobertas e geraram questionamentos. Das descobertas, cita-se a mudança de um grau mais polido para um menos polido ou vice-versa (uso de brincadeira, demonstração de interesse pelo outro, advertências) ao longo dos anos, o que aponta não apenas para uma mudança meramente lingüística, mas de comportamento social que ora dá a impressão de proximidade e coleguismo, ora dá a impressão de uma conversa entre pessoas com funções sociais distintas: de professor e de aluno. Dos questionamentos, como os falantes demonstram respeito pelos interlocutores quando o grau de distanciamento é pequeno entre eles, mas o poder hierárquico é inerente à situação? O que predomina, em termos de máximas, nas aulas *Chat:* o uso do discernimento ou a ação deliberada de cada indivíduo? Ao comparar cronologicamente os dados coletados, distribuídos numa tabela específica da polidez, por que umas estratégias aumentaram tanto e outras diminuíram? Tais inferências e questionamentos serviram de motivação e base para o aprofundamento da análise que segue.

6.1. Estratégias de polidez nas aulas virtuais: os atos de fala

6.1.1 . Aulas virtuais: 2001, 2003, 2005

Como exposto no aparato teórico do capítulo 4, as estratégias foram alocadas em três grupos: I) Atos de fala profiláticos; II) Atos de fala não-profiláticos e III) Máximas da interação em aulas *Chat*. Os números obtidos encontram-se, inicialmente, em tabelas, em que se pode comparar as oscilações sofridas por cada estratégia ao longo dos anos e a relação desses números com os papéis sociais de professores e alunos. Após cada tabela (que mostra, primeiro, os números encontrados no grupo dos professores e, depois, no grupo dos alunos), seguem dois gráficos, que são representações das estratégias mais usadas e menos usadas para

cada grupo. Apenas no Grupo I, os gráficos se apresentam de maneira diferenciada, pois, como tem apenas uma estratégia nesse grupo, os gráficos ilustram as variações de sua referida tabela numa outra perspectiva.

Grupo I – Atos de fala profiláticos

Tabela 6.1 – Preservação da auto-imagem: resultado por ano e por grupo

Ano	Total (por ano)	Professor	Aluno
2001	11 (100%)	4 (36,36%)	7 (63,64%)
2003	23 (100%)	3 (13,04%)	20 (86,96%)
2005	31 (100%)	1 (3,22%)	30 (96,78%)

Os professores apresentaram redução de 75% no uso da preservação da auto-imagem entre os anos de 2001-2005. Já os alunos tiveram aumento de 328% no mesmo período. Esses resultados refletem o aumento da preocupação dos alunos em não serem julgados de maneira negativa por seus avaliadores, optando por salvar a face (ou preservar a face) antes mesmo que ela fosse ameaçada, isentando-se, o quanto possível, da responsabilidade por eventuais falhas ou erros no decorrer da aula. Não surpreende, então, o índice de 57 elocuções produzidas por alunos contra apenas 8 por professores. A tabela mostra que o volume de atos profiláticos sempre foi maior no grupo dos alunos que no dos professores, independentemente do ano.

A variação numérica vista ano a ano na Tabela 6.1 mostra a diminuição entre os professores de 36,36% para 3,22% entre os anos de 2001 e 2005, e o aumento de 63,64% para 96,78% entre os alunos. Esse resultado se deve, principalmente, ao fato de que, nos primeiros dados coletados, quando comparados aos dados mais recentes, os alunos tendiam a desenvolver os encontros com formato de um *Chat* de entretenimento, mais livre e despreocupadamente no que concerne à avaliação. Com o decorrer do uso das aulas pelo computador, o gênero aula presencial foi se mesclando, de forma mais efetiva, ao gênero aula *Chat*, propiciando a apropriação e consolidação desse gênero e das estratégias de preservação da face, mostrando a

identificação crescente dos alunos com seu papel social e a relativa desigualdade entre os pólos – professor x aluno – dentro da interação.

O inverso ocorreu com os professores. No início, eles se mostravam mais cautelosos com o meio virtual. O meio em que as aulas se davam (virtual) foi a principal razão das elocuções de preservação da auto-imagem. Com o decorrer dos anos, motivados pelas experiências positivas do primeiro ano de curso e mais acostumados com o meio virtual, os professores não mais se preocuparam em preservar a face antecipadamente a alguma ameaça. A qualidade das discussões temáticas das aulas e a idéia de exposição da face, que, certamente, inibia os professores nos primeiros dados, dão lugar a uma postura mais fiel do professor e mais confiante em relação ao meio.

A evidente desigualdade entre os grupos de interactantes apontada por essa estratégia já era prevista devido aos papéis impostos não só pela relação de poder, mas pela própria proposta avaliativa das aulas analisadas. Contudo, o uso visivelmente crescente por parte dos alunos revela um cuidado cada vez maior em como o aluno se coloca para o professor, como objetiva que este o enxergue, um cuidado necessário no caso de um eventual erro.

Os três gráficos seguintes mostram o percentual de atos produzidos por professores e alunos ano a ano.

Gráfico 6.1 - Preservação da auto-imagem: 2001

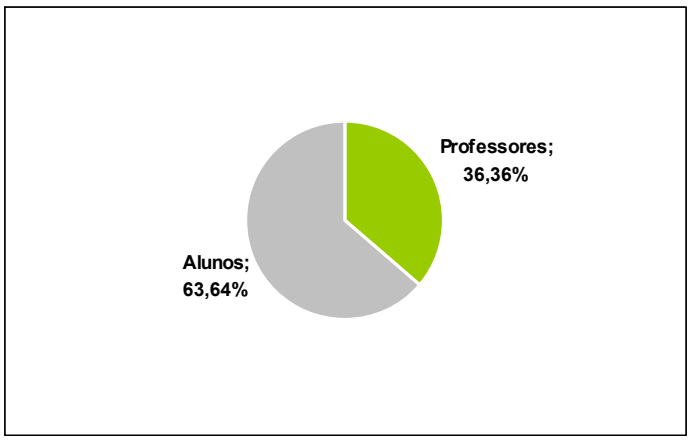


Gráfico 6.2 - Preservação da auto-imagem: 2003

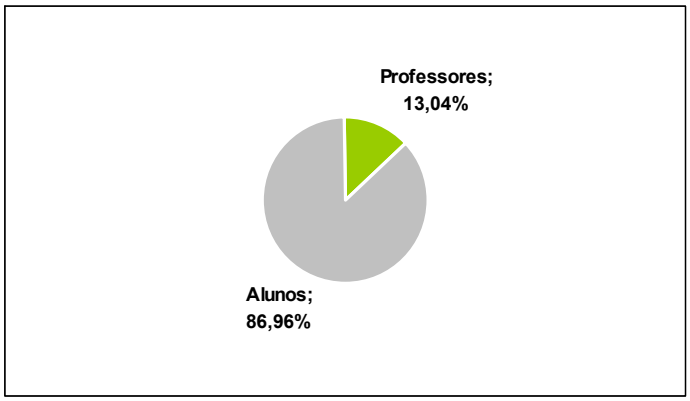
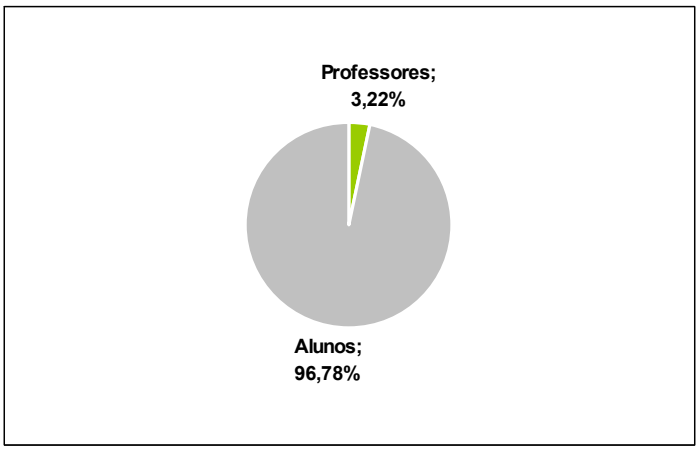


Gráfico 6.3 - Preservação da auto-imagem: 2005



Os gráficos 6.1, 6.2 e 6.3 ilustram os dados da Tabela 1 e deixam, visualmente mais nítida, a discrepância entre o número de estratégias profiláticas utilizadas por professores e alunos, devido aos papéis sociais. Tanto o resultado dos alunos quanto o dos professores são evidências de que a aula se solidificou, ou seja, ambos apóiam o argumento de que o gênero aula *Chat* se consolidou por duas razões de mesma origem, a saber, os papéis sociais envolvidos.

A primeira razão é que, no primeiro ano de curso, os professores assumiram uma postura de preservação da face em alguns momentos e produziram elocuções antecipatórias, que justificavam eventuais falhas que pudessem cometer. O teor dessas elocuções não versava sobre o conteúdo das aulas, mas sim sobre o canal de comunicação adotado ou sobre conversas paralelas desligadas do tópico didático.

EXEMPLO 6.1 (2001 – AULA 3): PRESERVAÇÃO DA AUTO-IMAGEM

1. **rafael** - oi povo tudo bem
2. **LIA** - Oi Rafael!
3. **rafael** - oi lia . preparada para a discussão?
4. **MARCIO** - Oi Rafael.....

(...)

5. **Rosângela** - Oi!
6. **LIA** - a gente nunca ta 100% ne? Mas vai dar tudo certo!

O aluno Rafael (linha 3) pergunta se Lia, a professora, está preparada para a discussão, com a finalidade de engatar uma conversa, algo que os aproxime, sem qualquer intenção de acuá-la ou de julgar o percentual de seu conhecimento para a aula. Lia preserva sua face com um ato profilático (linha 6), no qual antecipa que, por nunca se estar preparada 100%, alguns equívocos podem acontecer naturalmente durante a aula.

A segunda razão versa sobre o aumento, em grande escala, do uso de atos de fala profiláticos por parte dos alunos, o que reflete diretamente uma maior preocupação com a própria face e com uma possível má avaliação que o professor venha a fazer em função do motivo da preocupação do aluno.

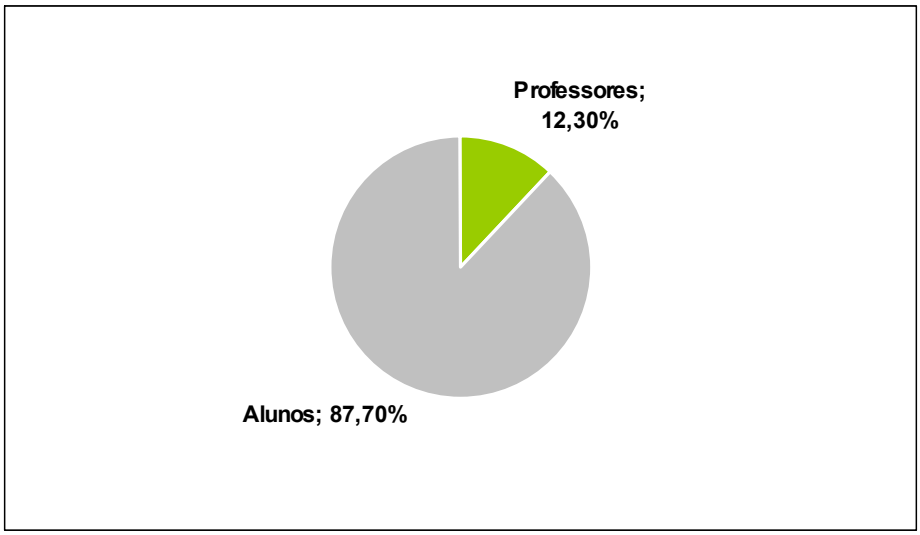
EXEMPLO 6.2 (2003 – AULA 2): PRESERVAÇÃO DA AUTO-IMAGEM

1. **Smurfete** fala para **Laura**: Tudo bem e vc?
2. **Laura** fala para **Smurfete**: Como anda na sua vila?
3. **Laura** fala para **Smurfete**: Estou bem. Tentando responder as perguntas no computador...(não gosto muito dele sabe...)

No Exemplo 6.2, a professora Smurfete pergunta como a aluna Laura está e esta aproveita para dizer que, além de estar bem, está tentando fazer as atividades via computador e, ao acrescentar que não gosta muito da máquina (linha 3), Laura antecipa que as falhas que possam ser encontradas nos exercícios e as dúvidas que ela venha a ter são em função da falta de domínio do meio e não do conteúdo.

Observem-se, agora, os resultados percentuais de professores e alunos, ignorando-se os anos em que foram produzidos:

Gráfico 6.4 - Preservação da auto-imagem: resultado por grupo (2001-2005)



Na comparação entre os papéis sociais, os alunos detêm a grande maioria do uso das estratégias de preservação da face, correspondendo a mais de 80% das ocorrências, o que evidencia uma desigualdade hierárquica que se pensava inexistente, ou, pelo menos, mais diluída nesse tipo de interação, já que inúmeros autores têm defendido que aulas virtuais, principalmente as *Chat*, são mais democráticas[35]. Assim o gráfico aponta que o aluno teme mais o pré-julgamento dos outros e, por isso, protege mais a sua face que o professor, o qual, no papel de avaliador, aparentemente teme menos uma eventual avaliação da parte do aluno.

A principal conclusão a que se chega com essa análise é que há uma aproximação gradativa da preocupação com a face e com as normas sociais e institucionais – caso de situações mais formais da conversação – direcionando o comportamento lingüístico dos interlocutores aos seus respectivos papéis sociais. Por isso o resultado da Tabela 1 é relevante e esclarecedor na busca pela comprovação da consolidação do gênero aula *Chat*.

[35] **PAIVA (1999, 2001); SOUZA (2000).**

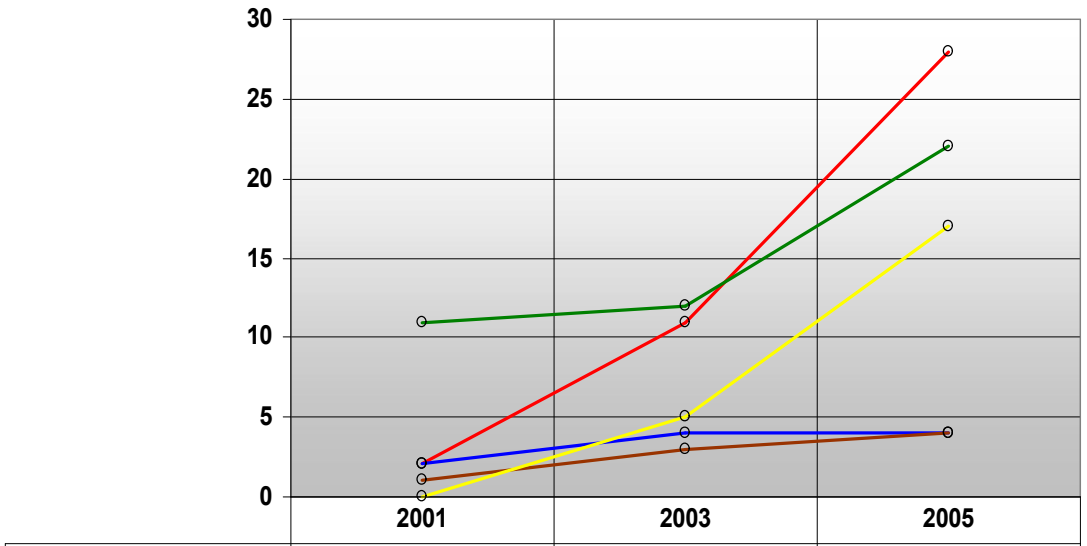
Grupo II – Atos de fala não-profiláticos

Tabela 6.2 – Atos não-profiláticos: professor

Estratégia	Ocorrência			
	2001	2003	2005	2001+2003+2005
1. Ordem	2 (8,69%)	11 (24,44%)	28 (30,10%)	41 (25,47%)
2. Pedido	2 (8,69%)	4 (8,89%)	4 (4,30%)	10 (6,21%)
3. Sugestão / Conselho	1 (4,35%)	3 (6,67%)	4 (4,30%)	8 (4,97%)
4. Advertência	0 (0%)	5 (11,11%)	17 (18,28%)	22 (13,66%)
5. Promessa	1 (4,35%)	3 (6,67%)	0 (0%)	4 (2,48%)
6. Elogios / Expressão de admiração	11 (47,83%)	12 (26,67%)	22 (23,65%)	45 (27,95%)
7. Aceitação do elogio	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
8. Expressão de chateação / Raiva	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,08%)	1 (0,62%)
9. Agradecimento	0 (0%)	0 (0%)	5 (5,38%)	5 (3,11%)
10. Aceitação do agradecimento	0 (0%)	0 (0%)	5 (5,38%)	5 (3,11%)
11. Pedido de desculpas	1 (4,35%)	0 (0%)	1 (1,08%)	2 (1,24%)
12. Aceitação do pedido de desculpas	3 (13,04%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (1,86%)
13. Justificativa	1 (4,35%)	1 (2,22%)	4 (4,30%)	6 (3,73%)
14. Pedido de desculpas retórico	1 (4,35%)	5 (11,11%)	0 (0%)	6 (3,73%)
15. Reconhecimento de culpa ou falha	0 (0%)	1 (2,22%)	2 (2,15%)	3 (1,86%)
	23 (100%)	45 (100%)	93 (100%)	161 (100%)

A Tabela 6.2 ilustra os atos de fala profiláticos produzidos por professores em cada ano, isoladamente. Para efeito de melhor visualização, os atos foram distribuídos em dois gráficos: 6.5. com o registro dos atos mais usados e 6.6. com o dos atos menos usados. A análise de cada ato se dará após seus gráficos.

Gráfico 6.5 – Atos não-profiláticos mais usados por professores



	2001	2003	2005
ordem	2	11	28
pedido	2	4	4
sugestão / conselho	1	3	4
advertência	0	5	17
elogio	11	12	22

Os três atos não-profiláticos mais usados pelos professores (elogio, ordem e advertência) tiveram ocorrências crescentes entre os anos (em números absolutos), como mostra o Gráfico 6.5.

A **ordem** ou comando foi o que mais oscilou: de 2 para 28 ocorrências. Em números proporcionais, essa estratégia ocupa a maior fatia do ano de 2005, com pouco mais de 30%, mas ocupa o segundo lugar quando considerados todos os anos juntos (com 25,47% - Tabela 6.2). A exemplo das conclusões obtidas na Tabela 6.1, a preferência por usar mais ordens abre espaço para que o professor exerça, mais plenamente, seu papel em sala de aula.

Dar as diretrizes da aula é papel do professor, especialmente no caso das aulas *Chat* em que, devido ao grande favorecimento da dispersão, o tópico pode

facilmente se perder, e a conversa tomar um rumo não desejado. O maior uso dessa estratégia ao longo dos anos serve como marco para a emergência do gênero, demarcando o grau de poder do professor não reduzido pelo meio virtual e colaborando como uma de suas principais características lingüístico-interativas.

EXEMPLO 6.3 (2005 – AULA 1): ORDEM

1. **Darth Vader** - Beleza então!
2. **Darth Vader** - Vamos começar...
3. **Darth Vader** - Hoje, cada um de vcs vai fazer o papel de monitor... vai fazer perguntas sobre a dieta que estudou, ver o que o pessoal responde e, quando necessário, corrigir ou completar.
4. **Darth Vader** - Entendido?!

(...)

5. **Darth Vader** - Não é pra falar da sua dieta... é pra fazer perguntas em relação A DIETA QUE VC ESTUDOU! Os demais participantes vão esponder, e aí o "perguntador" vai avaliar se esta certo ou não, completando quando necessáio!

O professor Darth Vader passa vários comandos e usa marcadores típicos de início de aula, como mostram as linhas 2 e 3 'vamos começar', 'hoje cada um de vocês vai fazer...', e checa, inclusive, se foi, de fato, compreendido, na linha 4. Após alguns turnos feitos por alunos – representados pelo símbolo (...) – o professor, na linha 5, apresenta novo comando e usa caixa alta para enfatizar o que julga que os alunos não entenderam.

Como visto, a ordem mais se aproxima de uma estratégia funcional (com função de comando da aula) do que uma imposição de ameaça à face alheia. Isso porque as elocuções de ordens dadas nas aulas *Chat* se assemelham aos comandos comumente executados no gênero aula presencial.

O elogio ou expressão de admiração constitui a estratégia mais usada pelos professores, com 45 em valores absolutos, representando 27,95% (Tabela 6.2). Pelo volume e ascendência, constata-se que esta é uma estratégia necessária a esse gênero virtual, especialmente quando oriunda do professor, uma vez que os alunos esperam ser reconhecidos pelo conhecimento demonstrado.

Elogiar o aluno também é uma estratégia funcional; é uma forma de dar um *feedback* para suas respostas ou idéias. Presencialmente, esse recurso, além de verbalizado, pode ser representado por gestos ou movimentos afirmativos de cabeça, os quais, virtualmente, são inviáveis, salvo pelo uso de uma *webcam*, o que não é o caso dos dados.

O volume expressivo e crescente de elogios sugere professores mais cientes de sua função e da relevância dessa estratégia para a melhor fluidez das aulas, como comprovam os dois exemplos a seguir:

EXEMPLO 6.4 (2005 – AULA 1): ELOGIO

1. **Cristina** - A proposta de gordura moderada, dá a entender que a pessoa irá consumir os outros ingredientes normalmente, portanto, tem um dieta balanceada.
2. **Darth Vader** - a sua não é a Low Fat Pri??
3. **tia Férnanda** - a partir disso dá pra pensar numa vantagem dela.
4. **Marilia** - e boa saciedade
5. **Priscilla** - não!!!! moderate!!!!!
6. **Priscilla** - moderat fat!!!
7. **tia Férnanda** - sim, isso realmente é uma vantagem cristina e marina. dá pra ser balanceada
8. **Renato Buscariolli** - Pela resposta da Marina eu descobri....Deve ser balanceada.....Imagino que seja do tipo balanceda com redução no montante calórico e não na diminuição proporcional de um macronutrinete sobre o outro por exemplo....Se for isso mesmo, acho que (agora eu vi, moderate fat) é uma boa dieta, pois com o intuito de reduzir a ingesta calórica de maneira balanceada, não traremos alterações drásticas na pirâmede alimentar (o que mais vai siofrer influencia será a gordra no caso, que é muito calórica sendo vanatjoso em minha opinião...
9. **Darth Vader** - ah, então pode ajudar a Fer!!! Pergunta tb!!!]
10. **Darth Vader** - vcs estão indo bem turma!

Os alunos Cristina, Marília, Fernanda e Renato desenvolvem uma longa seqüência de turnos sobre um tópico da dieta estudada por Fernanda (linhas 1, 4, 7 e 8). Uma vez que as idéias seguem livres de interferências de **conversas paralelas**

(termo definido no capítulo 3) e se arrastam já por algum tempo, o professor vê a necessidade de se colocar e elogiar a todos pelo que está sendo feito (linha 10). É uma forma de dar um retorno após tantos turnos e de motivá-los a continuar o comportamento. Sem esse recurso, os alunos poderiam facilmente se sentir soltos, sem avaliação e com dúvidas sobre se o que havia sido discutido estava, de fato, no caminho certo.

EXEMPLO 6.5 (2005 – AULA 3): ELOGIO

1. **Marcel** - e restringindo-se os carboidratos o que a gente tem no metabolismo ?e bety meowth, ela tb eh da 1...
2. **paty** - sim, mas a dieta baseia-se no fato que as gorduras saciam mais rapido q CHO
3. **Bety** - eu posso responder à vontade, ou preciso ser " chamada"?
4. **Meowth** - Marcel, ótima pergunta

Nesse exemplo, o professor Meowth direciona o elogio a apenas um aluno (linha 4). Convém lembrar que, nas aulas de 2005, os alunos assumiram o papel de monitores em diferentes momentos da aula e, dessa vez, Marcel era o monitor responsável por sabatinar os demais alunos. Receber esse *feedback* do professor significa, então, mais que um mero elogio, mas a certeza de que está sendo bem avaliado e de que pode seguir com a discussão.

Apesar do crescimento em números absolutos entre os anos, os elogios foram, gradativamente, reduzidos quando dos valores percentuais (47,83%, 26,67% e 23,65% respectivamente – Tabela 6.2). Isso se deve, por um lado, a uma maior distribuição das estratégias no ano de 2005 e, por outro, ao elevado uso de ordens naquele ano. Mesmo com a redução em números percentuais, os elogios ocupam a segunda posição se comparadas apenas as estratégias do último ano, o que reforça a consolidação desse recurso na produção dos professores das aulas *Chat*.

As **advertências** ocupam o terceiro lugar tanto entre as estratégias de todos os anos somadas, quanto entre as estratégias referentes apenas ao ano de 2005. Seu crescimento percentual é da ordem de 0%, em 2001, para pouco mais de 18%,

em 2005. Tal resultado representa a propensão que o professor assume de se impor mais aos alunos à medida que adquire mais experiência com os cursos.

Advertir, assim como ordenar, é papel esperado do professor e, no caso das aulas *Chat*, devido à intensa interação de todos para todos, é fundamental que não se perca o controle do que está acontecendo. Os professores buscam, ao longo dos anos, ser mais firmes e usam essa estratégia para formar um modelo de conversação mais versátil, proposto pelo meio virtual. O alto índice de uso no último ano do curso condiz com a tese da consolidação do gênero: quanto mais advertências (da parte do professor), mais semelhante ao evento aula, mais definidas as características dos papéis sociais esperados nesse tipo de interação.

Ao advertir, o professor pode redirecionar o rumo da conversação e também apontar ao aluno algo que julga relevante, como mostram os exemplos:

EXEMPLO 6.6 (2005 – AULA 3): ADVERTÊNCIA

1. **Bety** - ELAS FUNCIONAM, EMAGRECEM...MAS ACABAM COM A MUSCULATURA E PORTANTO DIMINUEM O METABOLISMO BASAL
2. **Meowth** - Mauricio, sim eu acredito, e ainda mais acho a melhor dieta pra perder peso, pelomenos é a mais eficiente
3. **Mauricio** - poxa, tem tanta critica, mas lendo o artigo..
4. **Bety** - logo...as pessoas sobrem na balança e ficam super felizes...
5. **Rodrigo** - doenças coronarianas, aterosclerose..dentre outros maleficios...heheh
6. **Bety** - mas e depois, Meowth???
7. **Meowth** - Bety, felicidade é tudo!!!
8. **Mística** - E os exercícios??
9. **paty** - Ela tras um retorno, mas possui consequencias tb
10. **Meowth** - pessoal dexa pra depois esse tipo de discussão, não se esqueçam que estaõ sendo avaliados hj

Ao perceber que os alunos saem um pouco do foco da bioquímica e iniciam um debate mais subjetivo sobre os resultados psicológicos das dietas (linhas 1 a 9), o professor Meowth os adverte sobre esse ser um dia de avaliação e que, por isso, eles devem evitar adiar esse tema para outro momento (linha 10). Sem essa

intervenção, os alunos poderiam, por exemplo, desenvolver opiniões pessoais sobre cada dieta estudada, o que atrasaria o fluxo da aula.

EXEMPLO 6.7 (2005 – AULA 2): ADVERTÊNCIA

1. **Lucia** - o Paper fal de dois tipos de dieta...uma com reduão de calorias e outra de gordura, mas reduzindo-se a gordura da dieta, o q isso implica?
2. **Carol** - Mas pelo que eu entendi, tá certo q eu tô perdidassa, é pra perguntarem pra gente né não?!
3. **Carol** - Melhor qualidade devida
4. **Priscila** - tbm não entendi isso
5. **viviane** - Não, não, vamos seguir a Lúcia então!
6. **Lucia** - pregunta sobre o nosso pare e os poutro respondem.....
7. **Carol** - Essa dieta é aplicda principalmente em pessoas que apresentam hipertensão, diabetes, problemas cardíacos, etc
8. **Priscila** - fala satan!!
9. **Lucia** - eu entendi isso..num é?
10. **smigle** - lucia, seja um pouco mais clara na sua pergunta, por favor !!!!!!!
11. **smigle** - lucia, atenção na sua dieta !!!!1

A aluna Lúcia é a monitora da vez quando elabora a pergunta da linha 1. Em seguida, as alunas Carol, Priscila e Viviane (linhas 2 a 5) tentam chegar a um acordo sobre quem deve perguntar e quem deve responder sobre a dieta em questão. Independentemente dos turnos que seguem à pergunta inicial de Lúcia, o professor Smigle, na linha 10, a adverte sobre a maneira como formulou a questão e pede que seja mais clara. Na linha 11, ele a adverte novamente e diz que tenha atenção a sua dieta. O uso seqüenciado de exclamações ao final dos turnos enfatiza a importância da mensagem que ele deseja passar e dá o tom de urgência para que ela refaça a pergunta e foque nos tópicos levantados por sua dieta.

As outras duas estratégias mais usadas pelos professores são o **pedido** e a **sugestão ou conselho**. Ambas mantêm sua freqüência de uso estável entre os anos e média relativamente baixa (6,21% para a primeira e 4,97% para a segunda) se comparadas às três estratégias mais usadas pelos professores. Mas tanto o pedido quanto a sugestão têm sua devida importância para a análise comparativa

entre o comportamento verbal de professores e alunos, como será mostrado na análise da Tabela 6.4 (item 6.1.2).

EXEMPLO 6.8 (2003 – AULA 1): PEDIDO

1. **Rodrigo** fala para **Smurfete**: Sabe Monitora Smurfete, eu já comecei a responder, ainda estou na primeira parte e dúvidas por enquanto não tenho!!! hoje estou aqui mais para testar o bate papo!!!

(...)

2. **Smurfete** fala para **neide**: Tudo bem! Quem sabe vc não pode ajudar enfim colaborar com as discussões que surgirem. OK?
3. **anna** fala para **Todos**: em estado de jejum
4. **Cap.Caverna** fala para **anna**: Quais são então as influências hormonais neste momento?
5. **Smurfete** fala para **Rodrigo**: Desculpe Rodrigo. Sem querer enviei para a NEise sua resposta. Mas repetindo não há problemas. Vale uma contribuição sua nas discussões. OK?
6. **anna** fala para **Todos**: aumenta secreção de glucagon
7. **Cap.Caverna** fala para **Rodrigo**: Rodrigo, você pode entrar nessa também...

No último turno (linha 7), o professor Capitão Caverna sugere ou aconselha o aluno Rodrigo a participar da discussão para que possa ser útil e também para que os professores chequem se, de fato, ele domina o conteúdo, como afirmou (linha 1).

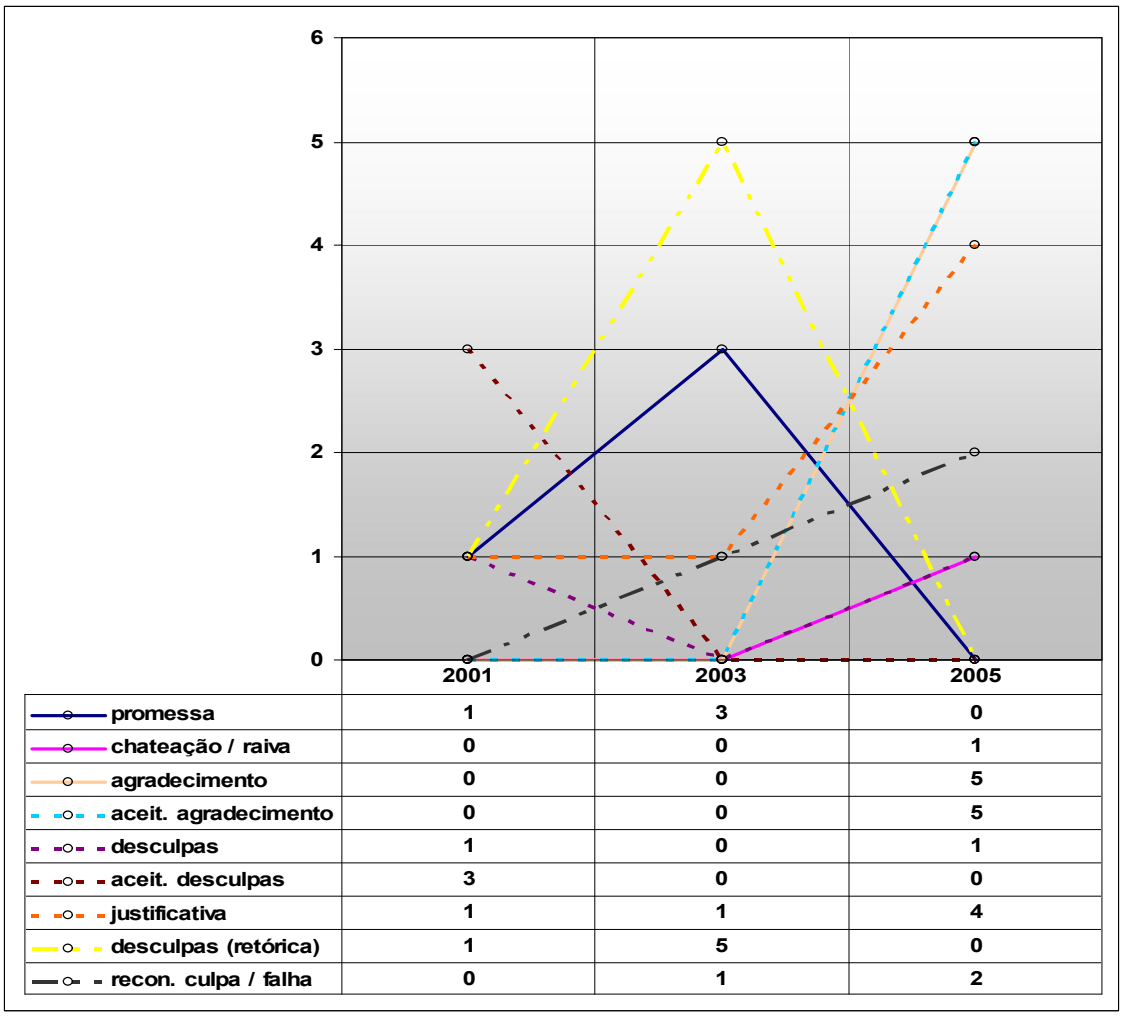
EXEMPLO 6.9 (2005 – AULA 1): SUGESTÃO

1. **Cristina** - Cada um fala da sua e deixa o pessoal perguntar?
2. **Renato Buscariolli** - Parece que sim....Quem começa?
3. **Darth Vader** - Eu sugiro começarmos com a Pricilla, que estudou a Dieta 2.
4. **Marina** - ok.
5. **Marilia** - ok
6. **Priscilla** - a q blz

Na terceira linha, o professor Darth Vader sugere o nome de uma aluna para iniciar a discussão. Esta é uma estratégia funcional: decerto que uma sugestão dada pelo professor soa mais como uma ordem do que como algo que o aluno possa escolher se acata ou não. O que os diferencia é o tom empregado no uso: a sugestão tem grau mais polido que a ordem e diminui a imposição natural do papel social do professor.

Ordens, advertências e elogios são recursos compatíveis com o papel do professor em sala de aula. Seu aumento gradativo reflete uma postura didática, que se aproxima, paulatinamente, do gênero aula e se afasta na mesma proporção do gênero *Chat*.

Gráfico 6.6 – Atos não-profiláticos menos usados por professores



	2001	2003	2005
promessa	1	3	0
chateação / raiva	0	0	1
agradecimento	0	0	5
aceit. agradecimento	0	0	5
desculpas	1	0	1
aceit. desculpas	3	0	0
justificativa	1	1	4
desculpas (retórica)	1	5	0
recon. culpa / falha	0	1	2

Como pode se constar no Gráfico 6.6, dos atos não-profiláticos menos usados, chama a atenção a ocorrência de **expressões de chateação ou raiva**,

ainda que apenas em 2005. Nesta ocasião (ver exemplo 6.10), a professora (Mística) não esconde que acredita que a aluna (Beth) não estudou e que não fez as atividades previstas para a aula, ainda que haja defesa e negação por parte desta. Ao final de vários turnos intercalados por seqüências inseridas, a aluna, porém, não revida o tom nada amistoso da professora, e a aula prossegue normalmente. O exemplo a seguir mostra o longo trecho em que a conversa se deu. O símbolo (...) indica que turnos não vinculados a essa conversa forma retirados, a fim de não estender ainda mais o exemplo. Apesar de outras pessoas se envolverem, o atrito gira em torno apenas da aluna Beth e da professora Mística:

EXEMPLO 6.10 (2005 – AULA 3): CHATEAÇÃO OU RAIVA

1. **Bety** - aumenta a perda de massa ósse (aumento de proteína - perda de massa ósse\)
2. **Bety** - desidratação
3. **Rodrigo** - mas a perda de peso, não ha BEth, e a ingestão calórica é baixa, qual o problema????
4. **Mauricio** - Problemas cardiacos..
5. **Mística** - Bety, Vc tah falando da mesma dieta q o Rodrigo?
6. **Bety** - cetose
7. **Mauricio** - Acho que não menciona o colesterol (certo rodrigo???)
8. **Bety** - sim, aumento de gordura na dieta

(...)

9. **paty** - confundi agora
10. **Meowth** - não??? entaum tah baum
11. **Virgínia** - é, não sei mais qual dieta estamos falando
12. **Bety** - de qual tipo de gordura tem a sua deita, ?rodrigo?
13. **Rodrigo** - o tipo não é especificado Beth!!!!!
14. **Marcel** - meowth, preciso me perdi dinovo....kkkk
15. **Bety** - pq se a gordura nã é a ssaturada, nem trans...ela pode ser benéfica em relação ao colesterol
16. **Bety** - aumentaria o hdl
17. **Mística** - Entaum vamos lah: de qual dieta estamos falando pessoal!!! Pq realmente a coisa parece perdida
18. **Bety** - diminuiria o ldl

(...)

19. **Mística** - Entaum vamos lah: de qual dieta estamos falando pessoal!!! Pq realmente a coisa parece perdida

20. **Bety** - ela é completa em nutrientes?

21. **Mística** - errr...

(...)

22. **Mística** - Isso vcs eh q deveriam saber, Bety

(...)

23. **Bety** - se ela for nutricionalmente incokpleta não pdoe ser seguida

24. **Rodrigo** - vamos la pq vcs acham que essa dieta não faz bem a saude????

25. **Bety** - ela deve ser restrita em calorias e completa em nutrientes, dependendo da escolha dos alimentos pode ser seguida

26. **Rodrigo** - como asiim Beth???

27. **paty** - pois pode causar defict nutricional de vitaminas e sais

28. **Marcel** - perde peso, td bem.... mas eh deficiente em varios aspectos que jah forma çevantados...

29. **Bety** - Rodrigo, onde voce quer chegar?

(...)

30. **Mística** - Mas se ela for balanceada e com restrição calórica...

31. **Marcel** - probelmas com micronutrientes, com o sistema cardiovascular, etc...

32. **Rodrigo** - quer dizer que eu não preciso me preocupar com o coleterol, ou triacilglicerois nessa dieta????

33. **Mística** - A Bety naum leu a dieta 2... Eh isso.

34. **Bety** - se voce tem a quantidade de energia menor, nã terá probnlemas com os triglicerídeos

35. **Bety** - se voce escolher bem as gorduras, nã terá problemas com o colesterol

36. **Mística** - E ai?

(...)

37. **Bety** - Mistica voce está brincando, né?

(...)

38. **Mauricio** - Parem aí. Voltem na questão que a Bety falou...

(...)

39. **Bety** - essa deita promeve uma grande facilidade de platô

40. **Marcel** - qual, maior facilidade de engordar ??

41. **Mauricio** - Nessa dieta, há uma restrição calórica considerácvel

42. **paty** - como platô?

43. **Rodrigo** - como asim Beth????
44. **Bety** - parada da perda de peso, mesmo seguindo uma dieta restrita
45. **Mauricio** - A pessoa não engordaria com a dieta!
46. **Marcel** - platô....
47. **Rodrigo** - pr não mauricio????
48. **Virgínia** - platô...

(...)

49. **Bety** - eu disse maior facilidade, não garanti parada na perda de peso
50. **Mauricio** - Rodrigo, a ingestão calórica recomendada em um dos testes feitos, é de 1200 cal por dia!

(...)

51. **Bety** - Rodrigo, se é uma dieta. é para perda de peso

(...)

52. **Mística** - Naum necessariamente, Bety. Pode ser uma dieta de engorda, naum pode?

(...)

53. **Bety** - a discussão não é sobre dietas para perda de peso?

A turma está falando sobre a dieta do aluno Rodrigo, que ocupa a função de monitor; os demais alunos devem responder às perguntas que ele fizer. Na linha 5, a professora Mística insinua que a aluna Beth não está acompanhando a discussão, pois o conteúdo de seu enunciado não condiz com a dieta em questão (linhas 1 e 2). Para isso ela faz uso de indireta[36], pergunta se a aluna está de fato falando sobre a dieta de Rodrigo. Na linha 8, a aluna responde que sim, que está falando sobre a referida dieta, mas, nos turnos 9, 11 e 14, outros alunos manifestam que não estão mais acompanhando a discussão. Nas linhas 17 e 19, a professora tenta, então, reorganizar o tópico e Beth, na linha 20, pergunta sobre a dieta, a fim de iniciar essa reorganização, mas a professora ironiza na linha 21 e a acusa de não saber algo que deveria. Continuando a discussão (linha 22), Mística inicia impessoalizando falante e ouvinte ('vocês é que deveriam saber'), mas aponta, logo em seguida, para quem está se dirigindo (Beth). A discussão segue e, na linha 24, Rodrigo, que é o monitor, lança nova pergunta para retomar o tópico de forma mais objetiva. A discussão segue até que, na linha 33, a professora novamente alfineta, de forma

[36] As indiretas fazem parte das Máximas Interacionais e são explicadas no item 6.2 deste capítulo.

mais direta, a aluna: "A Beth não leu a dieta, é isso". Além do explícito, o turno indica que a avaliação da aluna não está boa e que ela não entendeu (ou não estudou) a proposta da dieta. Os turnos que seguem são em decorrência da discussão que transcorria normalmente (linhas 34 a 36). Beth só se manifesta sobre o dizer de Mística na linha 37, em que acredita que a professora esteja brincando com ela. Mística não responde e deixa a discussão seguir. No texto original, na parte indicada pelo símbolo (...) há negociação para que outra dieta passe a ser discutida já que o tempo para falar sobre a dieta de Rodrigo já havia esgotado. Contudo, antes de passarem em definitivo adiante, Mística ainda encontra tempo para discordar de Beth (linha 52). Beth argumenta que as dietas dos experimentos são sobre perda de peso, mas, além de não haver resposta, logo a nova dieta com novos monitores ganha vez e não se fala mais sobre o assunto.

Atos diretos e indiretos com tom negativo não são muito comuns em sala de aula nem em aulas *Chat*, mas foram identificados por parte do professor – como mostrado – e pelos alunos, como será visto mais adiante. O exemplo anterior, apesar de ter se estendido por um espaço considerável, pode ser considerado isolado e sem efeitos mais drásticos, haja vista que a aula continuou e que a aluna Beth logo se engajou na conversa da dieta seguinte.

Ainda no Gráfico 6.6, também chama a atenção os picos de promessas e desculpas retóricas em 2003, seguidos de total ausência em 2005. A justificativa para esses resultados está nos próprios números e no grupo dos professores. Os números, apesar de elevados como mostrados no gráfico, são relativamente baixos quando comparados aos de maior ocorrência e ao total de atos não-profiláticos produzidos por professores (Tabela 6.2). As promessas e desculpas retóricas, com 4 e 6 ocorrências respectivamente, se deram, em sua maioria, em duas aulas específicas do ano de 2003, as quais se destacam por terem mais alunos que as demais e até três professores por sala virtual. As referidas estratégias se encaixam em situações pontuais nas quais professores se comprometem com ações futuras (promessas) e se desculpam sem necessidade aparente.

EXEMPLO 6.11 (2003 – AULA 3): PROMESSA

1. (12:22:38) Smurfete fala para Beth: Tem um livro muito bom que opode te ajudar. De que faculdade vc é?

(...)

2. (12:25:26) Smurfete fala para Tetê: UNICAMP? tem um livro indicado refrência chamdo ciências nutricionais que te ajudará bastante. SDe vc for da unicamp na FEA tem. Fico de mandar uns sites tb p vc ver.

A professora Smurfete se compromete com a aluna Tetê para ajudá-la enviando *sites* a fim de que ela aprofunde os estudos (linha 2). A promessa da ajuda não se caracteriza apenas por um débito que a professora abre consigo própria para ajudar a aluna, na ocasião, ela aproxima os interlocutores e demonstra que a professora se preocupa e quer ajudar a aluna.

EXEMPLO 6.12 (2003 – AULA 1): DESCULPAS RETÓRICAS

1. (12:56:38) Cap.Caverna fala para Rosana Gobi: Neide, neste estado (catabólico), não existe a síntese de proteínas, pelo contrário há uma depleção acentuada das proteínas (quebra dos grupos aminas), que vão gerar compostos como a uréia.

(...)

2. (12:58:12) Cap.Caverna fala para Todos: Desculpa Neide, eu enderecei para a Rosana...

O professor Capitão Caverna pede desculpas por ter endereçado a Rosana uma informação destinada a Neide (linha 2). Em *Chat* em que o termo de endereçamento deve ser trocado toda vez que muda a pessoa a quem se dirige, é comum trocar o destinatário por causa da pressa e, nem por isso, os interlocutores deixam de saber para quem se destina a mensagem, ainda mais no exemplo em questão em que o professor digita o nome da aluna Neide no corpo da mensagem. As desculpas são, portanto, desnecessárias e consideradas retóricas.

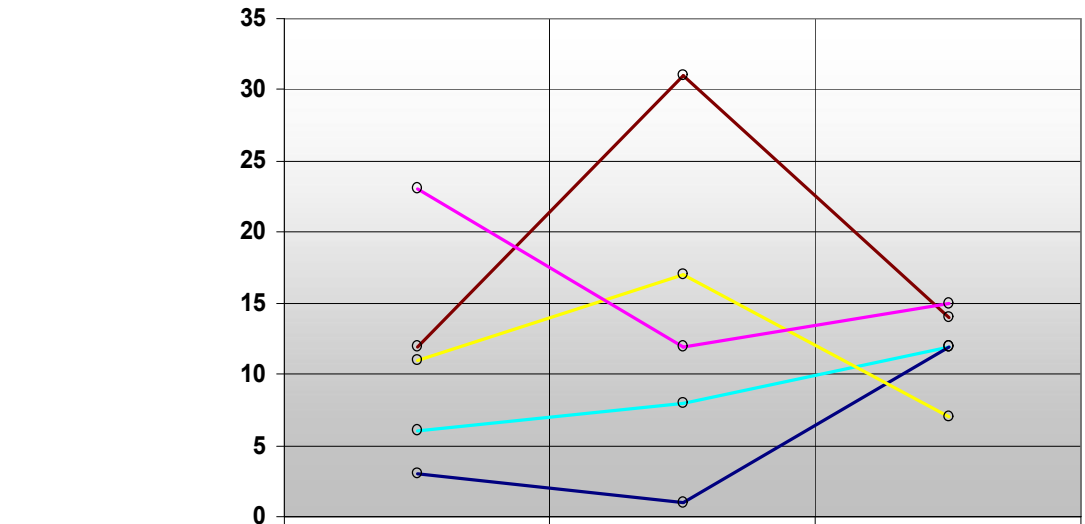
As demais estratégias de agradecimento, desculpas e seus referidos pares adjacentes, bem como justificativa e reconhecimento de culpa ou falha, tiveram baixa ocorrência e ganham significado apenas quando comparadas aos números produzidos por alunos, que serão analisadas na Tabela 6.4.

Tabela 6.3 – Atos não-profiláticos: alunos

Estratégia	Ocorrência			
	2001	2003	2005	2001+2003+2005
1.Ordem	0 (0%)	3 (3,37%)	8 (9,30%)	11 (4,62%)
2. Pedido	6 (9,51%)	8 (8,99%)	12 (13,96%)	26 (10,93%)
3. Sugestão / Conselho	1 (1,59%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,42%)
4. Advertência	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
5. Promessa	1 (1,59%)	5 (5,62%)	7 (8,14%)	13 (5,46%)
6. Elogios / Expressão de admiração	3 (4,77%)	1 (1,12%)	12 (13,95%)	16 (6,72%)
7. Aceitação do elogio	0 (0%)	2 (2,25%)	0 (0%)	2 (0,84%)
8. Expressão de chateação / Raiva	0 (0%)	2 (2,25%)	2 (2,33%)	4 (1,68%)
9. Agradecimento	12 (19,05%)	31 (34,83%)	14 (16,28%)	57 (23,95%)
10. Aceitação do agradecimento	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
11. Pedido de desculpas	3 (4,77%)	1 (1,12%)	3 (3,49%)	7 (2,94%)
12. Aceitação do pedido de desculpas	1 (1,59%)	1 (1,12%)	1 (1,16%)	3 (1,26%)
13. Justificativa	11 (17,46%)	17 (19,10%)	7 (8,14%)	35 (14,70)
14. Pedido de desculpas retórico	23 (36,50%)	12 (13,49)	15 (17,44%)	50 (21,02%)
15. Reconhecimento de culpa ou falha	2 (3,17%)	6 (6,74%)	5 (5,81%)	13 (5,46%)
	63 (100%)	89 (100%)	86 (100%)	238 (100%)

A Tabela 6.3 ilustra os atos de fala não-profiláticos, produzidos por alunos em cada ano, isoladamente. Para efeito de melhor visualização, os atos foram distribuídos em dois gráficos: 6.7, com o registro dos atos mais usados e 6.8, com o dos atos menos usados. A análise de cada ato se dará após seus gráficos.

Gráfico 6.7 – Atos não-profiláticos mais usados por alunos



	2001	2003	2005
pedido	6	8	12
elogio	3	1	12
agradecimento	12	31	14
justificativa	11	17	7
desculpas (retórica)	23	12	15

Considerando o conjunto dos anos, o primeiro ato não-profilático mais usado por alunos é o **agradecimento**, com 23,95% (Tabela 6.3). A freqüência de uso dessa estratégia é alterada no ano de 2003, com mais de 34%, e ocorre nos demais anos, com margens de 19,05%, em 2001, e 16,28%, em 2005. O aumento no ano de 2003 se deve à proposta das aulas: boa parte delas era direcionada às dúvidas dos alunos em relação às atividades previamente propostas, como visto no capítulo 3. Ao terem suas dúvidas explicadas pelos professores ou pelos próprios colegas de curso, os agradecimentos vinham em seguida.

Além dos agradecimentos em função das dúvidas retiradas, alguns alunos de duas aulas específicas de 2003 (aulas 1 e 3) são mais eloqüentes e prolixos e não só sentem como expõem a necessidade de agradecer por tudo que se desenrola na

conversação: um colega, que tirou sua dúvida, outro, que lhe prometeu ajuda futura, o professor que lhe fez um elogio ou deu uma sugestão. No fechamento das aulas, agradecem inclusive o momento da discussão, a troca de idéias, ter conhecido os novos colegas, enfim, tudo que lhes dê margem para serem benquistos pelos outros. Os agradecimentos constituem parcela substancial no desenvolvimento e encerramento das aulas *Chat* de 2001 e 2003, tanto que constituem, respectivamente, 19,05% (segunda mais usada) e 34,83% (primeira mais usada) se considerados os anos individualmente (Tabela 6.3).

A importância dessa estratégia se deve ao seu uso corroborar com as expectativas sociais e culturais dos momentos em que se deve agradecer, ser gentil e, com isso, contribuir para um fluxo interacional harmônico. Mais que uma estratégia, o agradecimento constitui um ato de fala relevante para a consolidação do gênero aula *Chat*, pois demonstra respeito, ao mesmo tempo em que expõe o grau de hierarquia presente na relação de professores e alunos, já que os agradecimentos foram muito mais usados por estes do que por aqueles – como será mais detalhado na análise comparativa (item 6.1.2). Sem os agradecimentos, as relações de poder e distanciamento poderiam interferir na interação de modo a torná-la fria, impessoal e, mesmo, impolida.

A aceitação do agradecimento não foi identificada em nenhum momento por parte dos alunos, o que evidencia a falta de importância dos complementos dos pares adjacentes (que será constatada na ausência ou pouco uso de outros pares, como a aceitação de desculpas e de elogio). A ausência da segunda parte do par não é considerada como uma atitude impolida, mas sim como uma característica da interação do meio virtual, que resulta da pressa dos interlocutores e da própria formação do comportamento lingüístico desse meio. O propósito interacional (de agradecer) não perde o sentido em função da ausência da segunda parte do par adjacente.

EXEMPLO 6.13 (2003 – AULA 3): AGRADECIMENTO

1. **Karla** fala para **Smurfete**: mas aí nesse caso por que qdo requenta não volta para o 0%

(...)

2. (13:00:10) **Smurfete** fala para **Karla**: A quantidade de calor e o tempo de exposição no cozimento é muito maior do que qundo vc requenta a banana assim ainda temos um pouquinho de resistência em determinadas ligações.

(...)

3. **Karla** fala para **Smurfete**: ah, obrigada... :-)

EXEMPLO 6.14 (2003 – AULA 3): AGRADECIMENTO

1. **Karla** fala para **Smurfete**: o cobre compete com outros além do zinco?

(...)

2. **Smurfete** fala para **Karla**: Pelo que li o cobre possui características semelhantes aozinco e ao ferro mas que competi apenas com o zinco.Posso verificar para vc

3. **Karla** fala para **Smurfete**: obrigada... e há substâncias que podem se complexar com o cobre e prejudicar sua absorção?

Nos Exemplos 6.13 e 6.14, a aluna Karla agradece à professora Smurfete por ter esclarecido suas perguntas. O elevado número de agradecimentos revela uma característica da aula virtual, em função das muitas dúvidas que surgem e da condição hierarquicamente inferior do aluno em relação ao professor. Mas não foi só por terem suas dúvidas esclarecidas que os alunos agradeceram. Eles lançaram mão desse recurso no prefácio e na finalização das aulas também, como mostram os exemplos a seguir:

EXEMPLO 6.15 (2003 – AULA 4): AGRADECIMENTO

1. **Gabriel Hornink** fala para **Todos**: oi gente, boa noite

(...)

2. **Smurfete** fala para **Gabriel Hornink**: Olá Gabriel!

3. **Iu** fala para **Smurfete**: gabriel ola seja bem vindo!

4. **Gabriel Hornink** fala para **Todos**: brigadinho

No momento de apresentação, em que o aluno Gabriel se mostra para o grupo avisando que chegou (linha 1), recebe, em seguida, as boas vindas dadas pela professora Smurfete e pela aluna Lu (linhas 2 e 3), razão suficiente para agradecer a acolhida. O diminutivo e a ausência da vogal inicial da palavra dão o tom amistoso e simpático do aluno Gabriel.

EXEMPLO 6.16 (2003 – AULA 3): AGRADECIMENTO

1. (13:49:36) Romário fala para Todos: falô moçada
obrigado pela ajuda...
quinta próxima tem mais show do baixinho...
caiu na área é gol...

Já o Exemplo 6.16 acontece na finalização da aula, quando todos se despendem e deixam o *Chat* – mesmo que essa ação não se dê de forma concomitante para todos. Antes de deixar a sala virtual, o aluno Romário agradece a ajuda que recebeu de todos durante a aula e, com isso, mostra aos colegas que reconhece a importância dos demais para o sucesso da aula, demonstrando humildade e buscando seu espaço no grupo.

Em o segundo lugar (21,02% do total – Tabela 6.3) dentre os atos não-profiláticos mais usados por alunos, as desculpas retóricas decrescem do primeiro para o segundo ano e têm pequeno aumento no terceiro. Mas, apesar de terem decrescido o uso entre os anos, essa estratégia, se vista individualmente a cada ano foi a mais usada ou esteve entre as três preferidas dos alunos o que mostra que desculpar-se, antes mesmo de ter sido ameaçado, foi, para os alunos, a melhor forma de garantir a compreensão, a aceitação e, até mesmo, a simpatia do avaliador.

Muito embora o uso desse tipo de desculpas tenha sido intenso, não afetou diretamente o curso da aula, pois as desculpas, geralmente, não estavam acompanhadas de turnos antecessores, que as obrigasse a serem ditas, nem eram seguidas de qualquer tipo de aceitação ao pedido. Assim, elas existiam quase que isoladamente, servindo para que o avaliador lesse e usasse tal informação como justificativa para uma eventual falha futura do aluno e para a construção positiva da face de seu aluno.

É o volume de ocorrência dessa estratégia, em 2001, que alavanca sua posição. A pequena variação entre os dois últimos anos é insignificante diante do declínio de 36,50%, em 2001, para 13,49%, em 2003. Assim como os atos de fala profiláticos, as desculpas retóricas também funcionam como forma preventiva, mas não por antecipação à cobrança, mas a qualquer situação em que o falante ache que mereça ser desculpado, mesmo quando a suposta falha não seja de sua responsabilidade, quando o aluno cai da rede ou digita uma palavra errada por pressa, por exemplo. Esse tipo de contribuição não configura uma quebra do tópico da aula, mas, em demasia, é marcado como uma dispersão do fluxo da aula. Assim, o controle no uso desse recurso propicia um bom andamento da aula.

EXEMPLO 6.17 (2001 – AULA 3): DESCULPAS RETÓRICAS

1. **Cristina** - Doenças do coração relacionadas com colesterol alto, como pressão alta, enfarto, etc.
2. **tia Férnanda** - é mais balanceada e tb proporciona diminuicao de colesterol
3. **Cristina** - infarto, desculpem

Apesar de serem comuns os erros de grafia no meio virtual, a aluna Cristina fez questão de reparar sua falha (linha 3) por dois motivos: o primeiro, pelo fato de ser aluna e estar submetida a uma avaliação, e o segundo, porque, por mais comuns que sejam os erros, eles, geralmente, se devem à pressa, pois teclas próximas ou vizinhas são digitadas em vez das corretas, o que não é o caso do exemplo, já que a letra 'e' fica distante da letra 'i' no teclado, indicando que a aluna poderia, em lugar de ter errado, não saber como se escreve a palavra infarto. É certo que todos entenderam o que ela quis dizer desde o primeiro momento, pois a troca da referida letra não é suficiente para o não-entendimento da elocução, mas a desculpa retórica ajuda a reparar a face da aluna, que julga ter sido afetada de alguma forma frente aos demais interlocutores.

O terceiro ato não-profilático mais usado pelos alunos foi a **justificativa**, com média total de 14,70%. A Tabela 6.3 mostra que, entre os dois primeiros anos do curso, houve pouca variação, de 17,46% para 19,10%, com forte queda no último ano para 8,14%. Justificar-se é importante no discurso professor/aluno. Explicar por que não fez a atividade, por que precisa sair antes do previsto ou por que chegou

atrasado ao *Chat* é salutar e até prudente por parte do aluno, mas aplicar as justificativas a cada falha ou desvio pode tornar a aula lenta e cheia de dispersões tópicas. Exatamente por isso, sua redução é vista positivamente do ponto de vista da emergência do gênero, pois mostra o bom senso por parte dos interlocutores na colocação dessa estratégia no momento certo, sabendo preservar sua face, mas também a fluidez do evento.

Quando produzidas, as justificativas vinham sempre atender a algo que o aluno deveria saber e não sabia ou deveria ter feito e não fez. Por seu papel social, o aluno tem que justificar suas ações e idéias, especialmente aquelas que não correspondem ao esperado. Seu baixo uso em 2005 é considerado satisfatório, pois revela um aluno mais preparado, com menos falhas que necessitem reparações. Deve-se lembrar que a justificativa difere dos atos profiláticos por ocorrerem em resposta a alguma cobrança, pedido, ordem ou questionamento.

EXEMPLO 6.18 (2003 – AULA 1): JUSTIFICATIVA

1. **Cap.Caverna** fala para **Rodrigo**: Anna, Neide, Rosana, onde estão vocês?

(...)

2. **neide** fala para **Cap.Caverna**: Estou aqui catando o milho... não tenho habilidade com os teclas...

Ao perguntar onde estão as alunas Anna, Neide e Rosana, o professor Capitão Caverna está, na verdade, convocando as suas participações no *Chat*, já que estavam a um tempo considerável sem contribuições na tela. A resposta de Neide, na linha 2, busca justificar o fato de não atender às expectativas do professor por ela não saber lidar muito bem com o teclado do computador. Sem essa justificativa, o professor poderia pensar que a aluna não estava contribuindo por simples omissão, ou por não dominar o conteúdo que deveria. Nesse caso, a responsabilidade fica com a máquina e a falta de familiaridade da usuária com ela.

EXEMPLO 6.19 (2003 – AULA 4): JUSTIFICATIVA

1. (18:05:39) Smurfete fala para Iu: E aí LU. Conseguiu responder?

2. (18:05:53) **Iu fala para Todos**: smurfete estou muito confusa pois fiz bioquimica mais de tres anos

3. (18:06:25) Smurfete fala para Todos: Pessoal a Lu está com dúvidas na relação I/G. alguém pode ajudar?

Na linha 2 a aluna Lu reconhece que não fez a atividade prevista por estar confusa e justifica que, por fazer mais de três anos que não tem contato com o tópico, não se sentiu apta a responder os exercícios. Nesse caso, a razão para a dificuldade foi posta no tempo em vez da falta de estudos para aquele módulo específico do curso.

O quarto ato não-profilático mais usado pelo aluno é o pedido, com mais de 10% do total desses atos (Tabela 6.3). Entre o primeiro e o último ano, houve um salto de 9,51% para 13,96% e a razão para isso está novamente no papel ocupado pelo aluno numa sala de aula, seja presencial ou *Chat*. O esperado era que o uso dessa estratégia diminuísse entre os anos devido ao caráter informal e 'apressado' estabelecido no gênero *Chat*, que faz com que determinadas estruturas sejam suprimidas em detrimento de uma conversa mais eficiente, fato que faria com que a ordem ganhasse preferência em relação ao pedido. Entretanto, com o aumento gradativo, evidencia-se a necessidade de o aluno saber a sua postura na interação e não abandonar os pedidos, típicos de sala de aula presencial.

Ao contrário da ordem, o pedido amplia a margem de escolha de aceitação ou não do ouvinte, tornando a conversação mais polida e aceitável, como mostram os exemplos a seguir:

EXEMPLO 6.20 (2005 – AULA 1): PEDIDO

1. Darth Vader - Não é pra falar da sua dieta... é pra fazer perguntas em relação A DIETA QUE VC ESTUDOU! Os demais participantes vão esponder, e aí o "perguntador" vai avaliar se esta certo ou não, completando quando necessáio!

2. Darth Vader - Fer, sabe o que fazer?

(...)

3. **tia Férnanda** - Mais ou menos...eu tenho q responder sobre a minha dieta e perguntar sobre as outras?

(...)

4. **Darth Vader** - Não, o contrário! Hehehehe! Vc vai perguntar sobre a sua.

(...)

5. **tia Férnanda** - tá...qual é a proposta da minha dieta? e uma vantagem dela...

(...)

6. **Marina** - consumir alimentos de tds os grupos em quantidade moderada. A vantagem é q é bem variada e proporciona a absorção de mtos nutrientes.

7. **paty** - eu estou com um problema no lab, gostaria de saber se posso participar da discussão em outro horário?

(...)

8. **Priscilla** - eu posso responder/ sendo q eu estudei o mesmo q a dieta da fer, darth

Nesse trecho, o professor Darth Vader explica, inicialmente, como será a metodologia da aula, quem deve fazer as perguntas e quem deve responder (linha 1). Na linha 7, a aluna Paty lança um turno em que pergunta, ao mesmo tempo em que pede para participar do *Chat* em outro horário, tendo justificado antes o motivo do pedido. Logo depois (linha 8), a aluna Priscilla também faz um pedido, mas esse mais com característica de tirar uma dúvida sobre quem tem direito a fazer perguntas do que uma solicitação propriamente dita. Ambas são circunstâncias na qual o pedido é muito bem vindo, senão a única opção de se colocar ao professor.

Último dentre os cinco atos não-profiláticos mais usados por alunos, os **elogios** mais que triplicam ao longo dos anos (Tabela 6.3); saltam de 4,77% para 13,95% (de 2001 para 2005) e totalizam 6,72% (somando-se os atos de todos os anos). O aumento do número de elogios tem duas justificativas: a primeira é pautada no modelo da aula adotado em 2005. Na ocasião, alunos assumem função de monitores como parte da avaliação dos professores. Assim, os 'alunos-monitores' buscam elogiar os demais e motivá-los a contribuir com a discussão, agindo como professores. A segunda justificativa é pelo fato de os alunos estarem mais propensos a se integrar no grupo, fazendo com que eles elogiassem as respostas e

comentários dos demais, o que, tradicionalmente, se esperaria partir apenas dos professores.

Saber elogiar é um ótimo recurso para se inserir num grupo e ser bem visto pelos demais e, no caso de sala de aula, funciona como um sistema de *feedback* para que os falantes saibam se estão sendo bem compreendidos pelos demais. Como a única forma visual um dos outros é o canal escrito, é importante lançar turnos, que explicitem que os alunos estão acertando o que lhes é perguntado, por exemplo.

EXEMPLO 6.21 (2005 – AULA 1): ELOGIO

1. **Renato Buscariolli** - Eu acho interessante para a redução do colesterol por exemplo....Desde que haja um déficit calórico, a síntese de colesterol será diinuída, assim como a própria ingesta, advinda dessa dieta....
2. **tia Férnanda –** parabéns! exatamente isso renato!!!

No Exemplo 6.21, a aluna tia Fernanda é a monitora da vez, responsável por fazer perguntas sobre sua dieta para que os demais alunos respondam. Vindo de uma discussão prévia sobre o tópico, o aluno Renato dá o seu parecer (linha 1) e Fernanda, circunstancialmente monitora, elogia sua resposta ao mesmo tempo em que dá um *feedback* ao colega. Nessa situação, a aluna age verbalmente como uma professora agiria, o que mostra claramente como os papéis sociais são negociados e emergem no decorrer da interação. É certo que o professor não deixou de estar presente no *Chat*, mas a aluna tem o aval de se comportar como avaliadora naquele momento, para que ela própria possa ser devidamente avaliada. Esse resultado atesta que o papel social não é intrínseco às pessoas envolvidas na interação, ele pode e será negociado, mas suas funções serão, efetivamente, as mesmas que esperam dele, dependendo do evento de fala em questão (função de professor e função de aluno).

EXEMPLO 6.22 (2005 – AULA 2): ELOGIO

1. **Micha!** - A Lulys chega primeiro so pra pegar letra rosa.... hihihi

(...)

2. **Priscila** - e tá uma briga com as cores hj...
3. **Carol** - oi
4. **Carol** - pode crê
5. **SATAN** - he he he
6. **Priscila** - eu sempre pego esse verde estranho q ninguém quer...
7. **Lucia** - eu SOU uma pessoa ROSA!!! hehehehe

(...)

8. **Carol** - uma vez eu tb peguei esse verde
9. **viviane** - Só hoje percebi que aparecem os participantes do chat com suas respectivas cores na pg. de entrada
10. **Carol** - nunca mais
11. **Priscila** - eu tbm vi isso hj
12. **Priscila** - esse seu lilás tá bonito, carol
13. **Micha!** - Concordo, adoro lilas!
14. **viviane** - Eu tb!

(...)

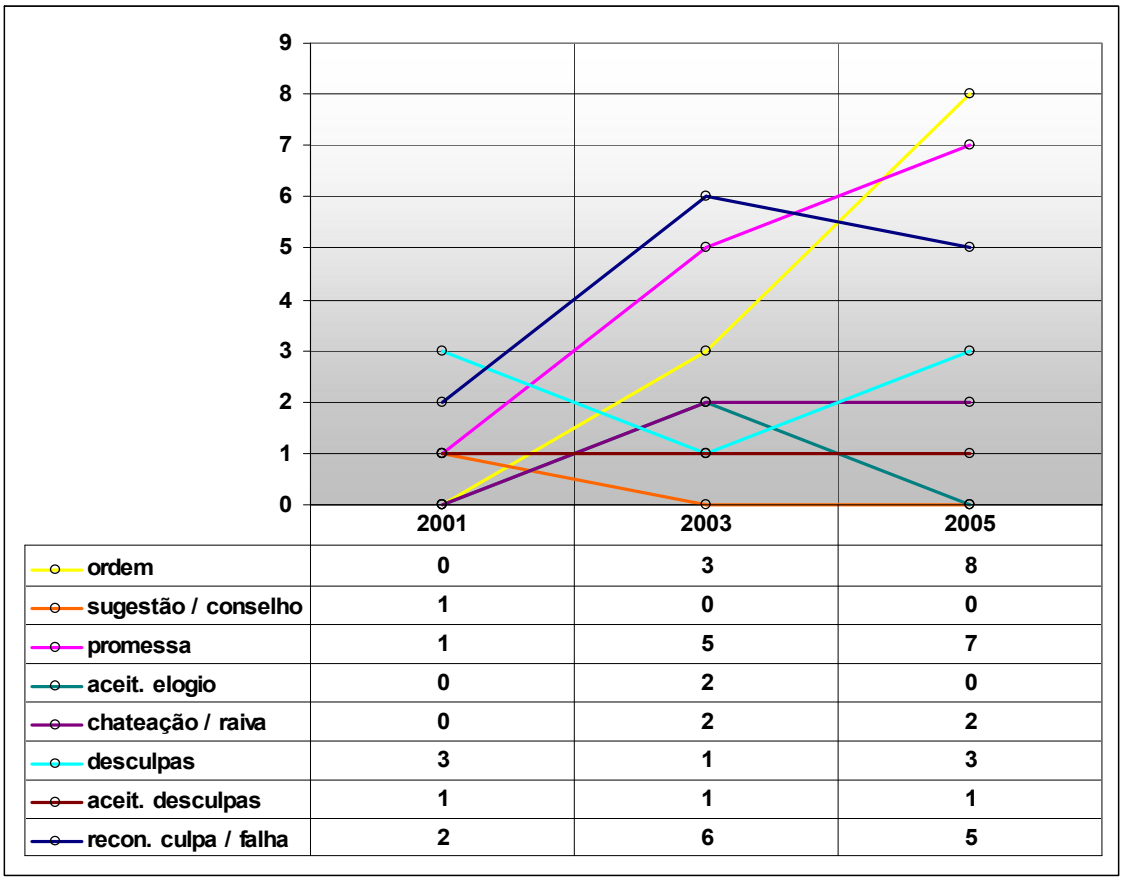
15. **Carol** - Acabei de encontrar essa cor, nunca tinha usado antes!

(...)

16. **Carol** - Achei legal o vermelho tb!

Durante o prefácio (ver item 3.1.1) da aula, algumas alunas comentam sobre as escolhas das cores que as representam no *Chat*. Nas duas últimas linhas as alunas Priscila, Micha e Viviane (linhas 12 a 14) elogiam a cor escolhida pela colega Carol. Carol faz um comentário sobre a cor (linha 15) e devolve o elogio a uma das colegas, dizendo que também gosta da cor que ela está usando (linha 16). Os elogios, aparentemente gratuitos e sem intenção de *feedback*, como no caso do exemplo anterior, dão o tom amistoso e descontraído do evento, além de aproximar, um pouco mais, os interlocutores, pois uma das formas de aproximação é, exatamente, buscar pontos em comum, mesmo que sejam cores favoritas.

Gráfico 6.8 – Atos Não-Profiláticos menos usados por alunos



	2001	2003	2005
ordem	0	3	8
sugestão / conselho	1	0	0
promessa	1	5	7
aceit. elogio	0	2	0
chateação / raiva	0	2	2
desculpas	3	1	3
aceit. desculpas	1	1	1
recon. culpa / falha	2	6	5

Dentre os atos menos usados pelos alunos, a **ordem** e a **promessa** sobressaem e compõem os dois maiores aclives do Gráfico 6.8. O aumento do número de ordens está diretamente ligado ao modelo de aula proposto no último ano de curso, em que os alunos se revezaram no papel de monitores e, com isso, adotaram uma postura de comando, estereortípica do professor, diferentemente dos demais anos. Mais um exemplo (juntamente com o elogio) da emergência de papéis sociais em que alunos se comportam como professores na interação. Mas as ordens não foram apenas dadas por alunos-monitores. Inclusive por essa estrutura se desenrolar durante quase toda a duração do encontro, esperava-se que o número de ordens fosse bem maior por parte dos alunos no ano de 2005 e, no entanto, o uso dessa estratégia é mediano (9,30% - Tabela 6.3), se comparado aos mais de 30% dos professores (Tabela 6.2). Isso se dá porque, mesmo com o papel de monitores, eles e os demais alunos se reportaram aos professores e, por vezes, repassaram as ordens dadas ou sugeridas anteriormente por esses.

EXEMPLO 6.23 (2005 – AULA 4): ORDEM

1. **Malígna** - Gente não vamos bombardear o Juvani com tantas perguntas...
2. **Elen Gomes** - 12 semanas
3. **Malígna** - Juvani pergunte mais da sua dieta para os seus amigos...
4. **Juvani** - verdade...não estou dando conta...rs
5. **Fer** - porque ela emagrece, mas pode causar alguns problemas
6. **Elen Gomes** - não... peraí
7. **Elen Gomes** - parem! vocês tem q esperar né !
8. **Juvani** - Vcs acham que a baixa ingestão de gorduras pode causar algum maleficio?
9. **Elizabeth** - perai...essa dieta então se baseia em ingerir baixa quantidade de gorduras, aumentar os carboidratos e proteínas???
10. **Fer** - aumentar carboidratos principalmente elizabeth

O aluno Juvani é o monitor da vez e, nos turnos que antecedem o trecho, exposto no exemplo, várias perguntas são feitas por outros alunos. Após a professora Maligna tentar estabelecer a ordem, pedindo que os alunos não lancem tantas perguntas ao mesmo tempo (linha 1), a aluna Elen dispara na linha 7: 'Parem! Vocês têm que parar, né!', que soa um tom autoritário até porque ela não é a monitora no momento e ordena que os demais esperem e parem de perguntar. Como Elen não é professora nem é a monitora da vez, o monitor Juvani logo lança outra pergunta (linha 8), e os alunos continuam a conversa normalmente, sem interrupção. Fica claro que as funções e imposições dos papéis sociais interferem no posicionamento dos interlocutores, mesmo que inconscientemente. É o que leva a ninguém ter se manifestado em relação à ordem dada por Elen.

Já o aumento das **promessas** se afina com um discurso de quem quer estar em sintonia com o outro. Os alunos prometeram, principalmente, estudar e ajudar os colegas em alguma dúvida, fato que demonstra consciência de seu papel social na interação e preocupação em externar tal consciência. As asseverações em ascensão remetem à emergência do gênero. Estratégia pouco esperada em um discurso previsível de sala de aula, seus 5,46% totais (Tabela 6.3) revelam interlocutores preocupados com a imagem que deixarão para os demais e

determinados a sanar quaisquer diferenças de ações ou dizeres por meio de promessas as mais variadas.

EXEMPLO 6.24 (2005 – AULA 3): PROMESSA

1. **Meowth** - estudaram bastante???
2. **Marcel** - td otimo...
3. **Rodrigo** - Meowth, o relatório que nós teremos que entregar terá um numero limite de paginas?????
4. **Mauricio** - Tudo certo.
5. **Marcel** - eh claro... todos os dias...
6. **Marcel** - acho que o limite eh 1 pagina rodrigo...
7. **Rodrigo** - estudei o que o tempo permitiu!!!!!hehhe!
8. **Rodrigo** - prometo estudar mais pro próximo

Ao ser perguntado sobre se estudou muito, o aluno Rodrigo preserva sua face para eventuais falhas que venha cometer, dizendo que estudou o que o tempo permitiu (linha 7) e emenda, em seguida, uma promessa que, para o módulo futuro, ele pretende estar mais bem preparado, pois irá estudar mais (linha 8).

Outra estratégia que, embora pertencente ao grupo das menos usadas, parece importante nas aulas *Chat* é o **reconhecimento de culpa ou falha,** que inicia com 3,17% em 2001, cresce no segundo ano para 6,74% e mantém a regularidade no último, com 5,81%. A presença dessa estratégia está fortemente vinculada ao papel social dos aprendizes que, ainda não dispondo do total conhecimento do assunto, reconhecem erros para seus professores. Admitir o erro em algum ponto ajuda a preservar ou recuperar a face ameaçada pela falha. A existência dessa estratégia é importante para o quadro geral da polidez e preservação da face, pois é um momento em que o aluno encontra-se mais vulnerável no que concerne ao grau de avaliação do professor. Apontado por sua falha, é preciso se manifestar de alguma forma ou se calar e incorrer no risco de o avaliador achar que o apontamento não foi condizente com a realidade, ou que não compreendeu por que errou. Assim, saber se expor como aquele que cometeu determinado deslize pode significar uma correção de má impressão deixada para quem avalia.

EXEMPLO 6.25 (2003 – AULA 4): RECONHECIMENTO DE CULPA OU FALHA

1. **Smurfete** fala para **lu**: Vc se lembra o que sinaliza a liberação de insulina ou glucagon?
2. **lu** fala para **Smurfete**: pior que nao lembro estou tao fraquinha

A aluna Lu assume que não lembra um dos assuntos da aula e reconhece que está fraca no desempenho geral da aula ou do curso. Esse recurso, ao mesmo tempo em que revela o déficit do aluno – o que pode prejudicar sua avaliação final – também sugere que ele precisa de ajuda, precisa ser assistido mais de perto, com sugestões de leitura e pesquisa sobre o tópico, a fim de que, aos poucos, acompanhe melhor as discussões.

Outras duas estratégias que merecem comentários são as **expressões de chateação ou raiva** e as **desculpas**. As expressões de chateação se deram em situações pontuais da aula, e os alunos foram os que mais demonstraram aborrecimento. Essas situações se deveram, principalmente, a desentendimentos gerados pela falta de contato visual e do tom de voz que o outro, de fato, desejava empregar na elocução, bem como pela falta de paciência dos alunos para querer contornar a situação[37].

EXEMPLO 6.26 (2005 – AULA 2): CHATEAÇÃO OU RAIVA

1. **Alex** - gente deixa eu falar uma coisa: SINTO FALTA DA DIETA DO TIPO SANGUINEO...

(...)

2. **Priscila** - cara, estranho muito essa dieta
3. **Carol** - Ow, o relatório é sobretodas as dietas ou apenas sobre a um no meu caso
4. **Priscila** - é, o relatório deve falar do que?
5. **SATAN** - e eu sinto falta da Dieta da LUA, do ABACXI, da dieta da SOPA
6. **SATAN** - sobre todas as dietas
7. **SATAN** - à serem entregues até o dia 8/05

[37] Outro exemplo de como essa situação ocorreu nos *Chat* foi dado no capítulo 4 (Exemplo 4.23).

8. **Priscila** - a da lua tbm é uma das melhores!!
9. **Alex** - ah, mas essas não tem fundamento algum, né?
10. **Alex** - gente eu to falando serio pow. Se ninguém conhece ta blz.
11. **Carol** - Então tá bom, tá é bom... Tchauzinho
12. **Priscila** - máximo de páginas?
13. **SATAN** - será como que um resumo das três dietas... com base na discussão de hoje e da semana passada

(...)

14. **Priscila** - ok
15. **Alex** - a do abacaxi é a que só se come frutas, outra enrolação.
16. **Priscila** - da lua q é incrível... kkkkkkkk
17. **Priscila** - segundo um cara, qdo dá na lua dele ele não come e emagrece! putz!
18. **Alex** - serio, não se tem um estudo sobre a dieta do tipo sanguíneo?? Vou ficar com a d´´uvida mesmo é???
19. **SATAN** - carol.. onde será a festa??
20. **Alex** - ah,ah,ah, priscila,
21. **Priscila** - subako
22. **Priscila** - a carol já foi
23. **Alex** - carol saiu, satan.
24. **Priscila** - 5 mulher e 7 homem
25. **SATAN** - bom, eu fico co dois pés atrás...
26. **SATAN** - vc vai Pri?
27. **Priscila** - Só itaipava...
28. **Alex** - com o que?
29. **Priscila** - Acho q não...
30. **SATAN** - por que não vejo como o tipo de sangue pode determinar o tipo de alimentação
31. **Priscila** - to meio desanimada pra essa festa
32. **Priscila** - e aí, vamos embora?
33. **Alex** - SATAN, ia perguntar se tem algum estudo sobre essa dieta, no estilo destes que estudamos?, mas pela sua resposta achoq ue não. né?
34. **Priscila** - a separação é triste...
35. **Priscila** - dá uma lida no livro, alex, e ve o q os caras defendem
36. **Alex** - vc chegou a ler alguma coisa acerca?
37. **Priscila** - depois procura bases pros argumentos deles, q eu acho q não

existem...

38. **Alex** - Eu li, pricila, mas quero ver o outro lado, o lado deles eu entendi,

39. **Priscila** - ah, só sei q vende bastante esse livro, o objetivo dele deve ser deixar o cara rico

40. **SATAN** - com relação as dietas que estudamos, 1, 2 e 3... tem vários trabalhos científicos

41. **Priscila** - ah, mas acho q não tem nada, mesmo

42. **Alex** - bom, eu não posso dizer nada, pois meus conhecimentos no contexto que eles colocam é pequeno demais para formar alguma hipótese seja positiva ou negativa, mas estou aberto pra raciocínios. Já vcs...

43. **Priscila** - tchau pessoas, boa festa pra quem vai, bom fim de semana

44. **SATAN** - com relaçao a dieta do tipo sanguineo... eu não achei nada

45. **Priscila** - acho enrolação...

46. **SATAN** - e realmente... se formos ver o que é o tipo sanguínio... não acho nenhuma relação mesmo...

47. **Alex** - Então tá bom... satan e priscila, adorei conversar com voces, obrigado por tudo, abração carinhoso

48. **Priscila** - abraços pra vcs tbm

49. **SATAN** - até

Esse exemplo se dá pouco antes do fechamento da aula. Na ocasião, o aluno Alex (linha 1) chama, primeiramente, a atenção de todos, antecipando a relevância do que irá falar em 'gente deixa eu dizer uma coisa' e lança uma indireta dizendo que sente falta da dieta do tipo sangüíneo. O turno, de fato, indica que ele deseja informações sobre essa dieta. Na linha 2, a aluna Priscila faz um breve comentário sobre a questão, mas, em seguida, se volta para falar sobre as atividades que deve fazer para o curso (linha 4). Na linha 5, o professor Satan faz uma brincadeira ao mesmo tempo em que ironiza a pergunta de Alex. Nesse turno, fica implícito que Satan considera a dieta do tipo sangüíneo tão (in)eficiente quanto as da lua ou do abacaxi e volta a falar sobre as atividades do curso (linhas 6 e 7). Alex não adere à brincadeira e, nas linhas 9 e 10, insiste que gostaria de saber sobre a dieta, mas alfineta que, se não houve resposta ainda, deve ser porque ninguém sabe sobre ela. A discussão sobre as atividades do curso segue e, na linha 15, Alex retoma o assunto das dietas, mencionando a do abacaxi. Seu tom sério diverge do tom de brincadeira usado por Priscila nas duas linhas seguintes, e o aluno mostra afobação

na linha 18 por ainda não ter sido levado a sério nem mesmo pelo professor, o qual inicia outro assunto (sobre a festa que estão combinando) na linha 19. Alex, então, ironiza claramente a aluna que insistiu em brincar com sua dúvida e lança uma risada com espaços, separadas por vírgula (ha, ha, ha, em vez de hahaha ou kkkkk, como é mais comum), endereçadas a Priscila (linha 20). Apenas na linha 25, o professor faz um breve comentário sobre a dieta do tipo sangüíneo, mas, logo em seguida, volta para o assunto da festa, perguntando se Priscila vai. Alex insiste na resposta da dieta (linha 28), e o professor, novamente, responde de forma vaga e breve (linha 30). Na linha 33, o aluno, então, demonstra novamente afobação, dessa vez, de forma mais enfática. Priscila sugere que ele leia o livro para saber a resposta (linhas 35 e 37) e, com isso, pressupõe que Alex não estudou. Satan insinua que apenas as dietas que foram estudadas no curso têm embasamento científico. Alex novamente alfineta Satan e Priscila, na linha 42, especialmente com o uso no final do 'Já vocês...', insinuando que eles não se abrem para novidades. Ao perceber que a discussão não irá adiante, Alex, no mesmo turno, encerra-a ('então ta bom'), e demonstra simpatia pelos demais ('adorei conversar com vocês'), agradece e se despede, deixando o *Chat* em seguida. Trata-se de uma longa seqüência de aborrecimentos e descasos para com o aluno. Como já estava próximo do encerramento do *Chat* e a dieta de que Alex queria saber não tinha o devido embasamento científico, ele foi ignorado ou ironizado, o que o deixou irritado, mas como o *Chat* logo foi encerrado não se pode dizer se ele saiu devido à chateação ou ao final do encontro.

EXEMPLO 6.27 (2005 – AULA 5): PEDIDO DE DESCULPAS

1. **Dirce** - Vocês acham que essa dieta favorece pessoas com diabetes?

(...)

2. **Milene** - acredito q não dirce pois há a questão de gord trans e nesse caso isso não ocorre.

(...)

3. **Carol** - não entendi milene

(...)

4. **Vingador** - tbém não milene!!

5. **Milene** - No caso do Diabettes Carol, o melhor seria consumir as gorduras

chamadas de trans, ok

(...)

6. **Milene** - que ainda não é um habito para nós..explicarei o pq.

7. **Carol** - desculpe a ignorância pq milene?

8. **Vingador** - na verdade, uma dieta rica em gordura seria um prejuizo não só para a diabetes, como causar danos cardíacos (aterosclerose podendo resultar num infarto)

9. **renato** - Vingador, é verdade

10. **Milene** - desculpem eu tava tentando explicar q gord aumentam o LDL acho q não me expressei bem...

Na linha 2, a aluna Milene responde à pergunta da professora Dirce e não se faz entender para a aluna Carol (linha 3) e para o professor Vingador (linha 4). Milene tenta nova explicação nas linhas 6 e 7. Carol, então, pede desculpas e exagera se intitulando de ignorante ao perguntar por que Milene deu tal explicação (linha 7). Na linha 8, o professor explica o assunto e Milene, na linha 10, pede desculpas ao mesmo tempo em que admite que se atrapalhou ao tentar explicar de outra forma. Caso não tivesse se desculpado nem feito qualquer menção sobre a explicação do professor, este talvez pensasse que a aluna não dominava o assunto, o que poderia comprometer sua avaliação futura.

As demais estratégias de sugestão ou conselho, aceitação do elogio e aceitação das desculpas tiveram pouco ou nenhum uso pelo grupo dos alunos. O baixo ou não-uso das aceitações se deve ao discurso virtual, que permite que alguns tradicionais pares adjacentes não se completem e que não haja falsas impressões de impolidez por sua ausência, como já foi mencionado.

6.1.2. Análise comparativa

Tabela 6.4 – Atos Não-Profiláticos: professores x alunos

Estratégia	Ocorrência		
	professor 2001+2003+2005	alunos 2001+2003+2005	totalizado
1.Ordem	41 (25,47%)	11 (4,62%)	52 (13,04%)
2. Pedido	10 (6,21%)	26 (10,93%)	36 (9,02%)
3. Sugestão / Conselho	8 (4,97%)	1 (0,42%)	9 (2,25%)
4. Advertência	22 (13,66%)	0 (0%)	22 (5,51%)
5. Promessa	4 (2,48%)	13 (5,46%)	17 (4,26%)
6. Elogios / Expressão de admiração	45 (27,95%)	16 (6,72%)	61 (15,30%)
7. Aceitação do elogio	0 (0%)	2 (0,84%)	2 (0,50%)
8. Expressão de chateação / Raiva	1 (0,62%)	4 (1,68%)	5 (1,25%)
9. Agradecimento	5 (3,11%)	57 (23,95%)	62 (15,55%)
10. Aceitação do agradecimento	5 (3,11%)	0 (0%)	5 (1,25%)
11. Pedido de desculpas	2 (1,24%)	7 (2,94%)	9 (2,25%)
12. Aceitação do pedido de desculpas	3 (1,86%)	3 (1,26%)	6 (1,50%)
13. Justificativa	6 (3,73%)	35 (14,70)	41 (10,27%)
14. Pedido de desculpas retórico	6 (3,73%)	50 (21,02%)	56 (14,04%)
15. Reconhecimento de culpa ou falha	3 (1,86%)	13 (5,46%)	16 (4,01%)
	161 (100%)	238 (100%)	399 (100%)

Os cinco atos não-profiláticos mais usados foram: o agradecimento, o elogio, o pedido de desculpas retórico, a ordem e a justificativa. A tabela mostra como tais atos foram distribuídos em número de ocorrência entre os dois grupos das aulas *Chat*: o de professores e o de alunos. As diferenças apontam papéis sociais distintos, delineados por um comportamento verbal marcado, porém nem sempre esperado, como se explica a seguir.

O volume de agradecimentos identificado (15,55%) é bem maior do que se imaginava e ajuda a traçar o perfil social dos interlocutores. Mesmo em aula presencial, não é comum um número tão elevado de manifestações de gratidão. Com quase 24% do total de atos feitos apenas por alunos e apenas 3,11% do total feito apenas por professores, é possível ter uma dimensão da diferença comportamental entre os dois grupos. Os alunos, mais submissos e propensos a serem os maiores beneficiados com as aulas, agradecem tanto aos colegas quanto aos professores, e os motivos, como vistos nos exemplos de agradecimentos, são os mais diversos possíveis. Verificou-se que se trata de uma ferramenta importante para cobrir a ausência do contato visual e presencial, caracterizando-se, assim, como uma estratégia específica de aulas *Chat*, pouco comum em aulas presenciais.

Com também 15,30% do total de atos não-profiláticos, mas um a menos em números absolutos, os elogios foram os preferidos dos professores, especialmente por seu caráter funcional de dar *feedback* aos alunos. Com quase 28% do total considerando os atos apenas dos professores e 6,72% feitos pelos alunos, o número elevado se deve à estrutura das aulas *Chat*, com volume de troca de mensagens muito intenso e a interação no modelo pergunta-resposta. Dessa maneira e sem o contato visual, verbalizar que o aluno estava no caminho certo foi fundamental para o bom fluxo da conversação. E o elogio sem função direta de dar *feedback* serviu como atalho para a socialização do grupo, pois apontou zonas de interesses em comum, causando sensação de proximidade e afinidade entre os interlocutores.

O pedido de desculpas retórico ocupa o terceiro lugar geral dentre os mais usados, somando-se os dois grupos, com 14,04% (Tabela 6.4). Entretanto, é o grupo dos alunos o responsável pelo índice, tendo média percentual de 21,02%, a segunda maior considerando-se apenas esse grupo. Comparando-se com os irrisórios 3,73% dos professores, é possível uma conclusão semelhante à chegada no índice do agradecimento, ou seja, esse resultado está vinculado ao papel social

dos alunos, mais submissos e propensos a erros ou retaliações por parte dos professores.

Um dos motivos que faz com que o aluno se desculpe sem que haja razões motivadoras é a expectativa comportamental que eles têm em relação ao próprio meio virtual. Por exemplo, ao cair da rede e retornar em seguida, o interlocutor vê a necessidade de informar aos demais que esteve ausente do *Chat* por alguns instantes; nessa informação, pode estar contida a vontade que o falante tem de saber o que foi discutido em sua ausência ou pode funcionar como proteção indireta para o caso de ele sentir dificuldade em retomar o acompanhamento da discussão. As desculpas retóricas servem ainda aos alunos que chegaram atrasados, mesmo antes de o professor ter feito qualquer comentário ou recriminação pelo ato ou porque caíram da rede, fato que em nada os responsabiliza para que devam se desculpar de forma tão insistente.

Já a ordem, ato não-profilático com 13,04% do total entre os grupos (Tabela 6.4), ocupa o segundo lugar quando considerado apenas o grupo dos professores, com 25,47% de seu total. As ordens são usadas nas aulas como comandos dos professores em relação às atividades e ao comportamento verbal dos alunos, recurso que facilita a manutenção do controle de uma interação ativa, em que bem mais que apenas dois participantes intercalam turnos, aparentemente de forma desordenada e incoerentemente. Servem, então, como ferramenta indispensável ao fluxo da aula, organizam a interação e caracterizam a aula como tal e não como um *Chat* de entretenimento. Para o aluno, é mais apropriado pedir do que ordenar, o que justifica os índices de uso dos pedidos de 6,21% para professores e de 10,93% para os alunos.

As justificativas compreendem pouco mais de 10% do total das estratégias (Tabela 6.4), sendo que os alunos proferiram a grande maioria (35 elocuções contra apenas 6 dos professores). O resultado se deve essencialmente ao papel social que cada grupo assume na interação. Numa aula, os alunos têm muito mais motivos para se justificar do que os professores: não ter feito a atividade, ter chegado fora do horário previsto, precisar sair mais cedo do *Chat* são alguns deles.

Em verdade, essa relação hierárquica, oferecida pelos papéis sociais do evento, delineia, com precisão, boa parte do comportamento verbal dos interlocutores. É o caso das advertências, que tomam 13,66% do total dos atos

usados por professores, contra 0% de uso dos alunos. Os números passam pela função do professor, que, dentre outras, é a de advertir os alunos sobre seu desempenho e encaminhamento dos estudos. E é esse comportamento que não apenas é encontrado nas aulas *Chat*, mas que é crescente ao longo dos anos, como visto da Tabela 6.2, o que reforça a tese de consolidação do gênero aula *Chat* aqui proposta.

Assim como a advertência atendeu às expectativas do grupo dos professores, também outros atos atenderam as do grupo dos alunos, como as promessas e o reconhecimento de culpa ou falha, ambas com pouco mais de 5%, contra 2,48% e 1,86%, respectivamente do grupo dos professores. Cabe, pois, ao aluno prometer melhorar o desempenho, estudar mais, fazer as atividades, dentre outras ações, assim como também lhe cabe reconhecer o erro e corrigi-lo sempre que necessário. Esses resultados apontam para a polarização dos papéis sociais, os quais condizem, progressivamente, com as práticas interacionais, tradicionalmente encontradas nas falas de professores e alunos.

De acordo com a Tabela 6.4, as estratégias com menos de 3%, quando totalizados professores e alunos de todos os anos, foram: as promessas, as expressões de chateação ou raiva, os pedidos de desculpas e as aceitações de elogio, de agradecimento e do pedido de desculpas, ou seja, as aceitações que completariam as segundas partes dos pares adjacentes. Mesmo com a pouca ocorrência, os resultados dessas estratégias contribuíram, de alguma forma, com a comprovação da consolidação do gênero, na qual tiveram seus usos vinculados às funções dos papéis sociais encontrados nos dados. Por exemplo: 1) ao prometer que vai estudar mais, o aluno não quer apenas asseverar um compromisso consigo próprio, mas deixa explícita a imagem positiva que quer que seu avaliador faça dele; 2) ao pedir desculpas, o aluno ameniza eventuais falhas ou erros cometidos e, por ter usado mais essa estratégia que o professor, revela o caráter hierárquico dos papéis sociais nas aulas.

Devido à falta de estudos sobre a impolidez em sala de aula presencial, é leviano ou precipitado comparar as situações encontradas nos *Chat* com situações presenciais de aula, mas devido à natureza do evento e usando do bom senso, pode-se presumir que a desarmonia é evitada em ambos os casos, sendo tal

impolidez no caso dos dados atribuída a desentendimentos pontuais da interação e não ao gênero.

As respostas a elogios, agradecimentos e pedidos de desculpa (que remetem à máxima de Leech – 1983 – da modéstia), sabidamente comuns e necessárias à formação dos pares adjacentes, tiveram ocorrências irrisórias. Tal fato pode ser considerado como peculiaridade do gênero emergente, pois, com a tendência a reduzir o tempo e a ser prático, a aceitação fica subentendida e relegada a uma posição não tão relevante, não sendo, assim, caracterizado como falta de educação ou impolidez; as pessoas já esperam que a aceitação não ocorra.

Proporcionalmente falando, o número de atos de fala não-profiláticos dos alunos é maior que o dos professores, haja vista que aqueles estão em maior número e precisam se mostrar para poder serem avaliados. Contudo, assumindo essa desproporcionalidade e levando em conta apenas o conteúdo lingüístico das elocuções, as falas em menor quantidade dos professores caracterizam uma função social marcada (com estratégias exclusivas ou preferencialmente usadas por esse grupo), de tom amistoso, porém avaliador, com pares comportamentais de ordem-aceitação, sugestão-acatamento, brincadeiras-brincadeiras (aulas em que os professores brincavam menos, os alunos brincavam menos também), falha-reconhecimento. E pares que não se completavam devido ao gênero em questão, como: elogio-aceitação, agradecimento-aceitação, desculpas-aceitação.

6.2. Estratégias de polidez nas aulas virtuais: as máximas interacionais

6.2.1. Aulas virtuais: 2001, 2003, 2005

O Grupo III das máximas da interação em aulas *Chat* será apresentado com a mesma estrutura dos Grupos anteriores (dos atos – profiláticos e não-profiláticos). Os números encontrados serão apresentados em tabelas, nas quais se podem comparar os resultados percentuais de todos os anos isoladamente. Após cada tabela, seguem os gráficos, que apresentam as estratégias mais e menos usadas.

Abaixo dos gráficos, é feita a análise das estratégias bem como suas exemplificações e a relação que se pode fazer do uso das estratégias com índices sociais, culturais, de gênero e do evento. Assim como os atos de fala não-profiláticos, também as máximas da interação em aulas *Chat* não podem ser analisadas isoladamente de seu contexto, por essa razão, os exemplos são dados com o trecho da aula em que ocorrem.

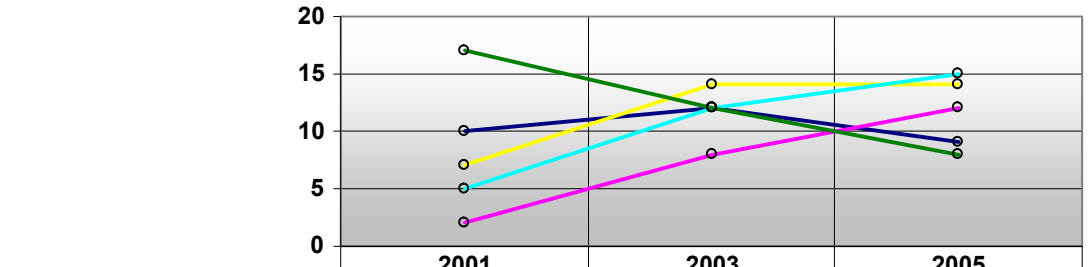
Grupo III – Estratégias de polidez

Tabela 6.5 – Máximas interacionais: professor

Estratégia	Ocorrência (professor)			
	2001	2003	2005	Professor 2001+2003+2005
1. Demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro	6 (10,3%)	2 (2,5%)	3 (4,5%)	11 (5,4%)
2. Demonstrar interesse pelo outro	3 (5,2%)	12 (15,2%)	1 (1,5%)	16 (7,8%)
3. Buscar concordância	3 (5,2%)	4 (5,1%)	1 (1,5%)	8 (3,9%)
4. Evitar discordância	-	1 (1,3%)	1 (1,5%)	2 (1,0%)
5. Brincadeiras (temáticas)	10 (17,2%)	12 (15,2%)	9 (13,4%)	31 (15,2%)
6. Brincadeiras (não-temáticas)	2 (3,5%)	8 (10,1%)	12 (17,9%)	22 (10,8%)
7. Criar envolvimento	7 (12,1%)	14 (17,7%)	14 (20,9%)	35 (17,1%)
8. Ser indireto, usar perguntas e rodeios	5 (8,6%)	12 (15,2%)	15 (22,4%)	32 (15,7%)
9. Minimizar a imposição	5 (8,6%)	2 (2,5%)	3 (4,5%)	10 (4,9%)
10. Impessoalizar falante e ouvinte	17 (29,3%)	12 (15,2%)	8 (11,9%)	37 (18,2%)
	58 (100%)	79 (100%)	67 (100%)	204 (100%)

A tabela ilustra as máximas da interação em aulas *Chat*, produzidas por professores em cada ano, isoladamente. Para efeito de melhor visualização e seguindo a estrutura de apresentação deste capítulo, as máximas foram distribuídas em dois gráficos: 6.9, com o registro das mais usados, e 6.10, com o das menos usados. A análise de cada máxima se dará após seus gráficos.

Gráfico 6.9 – Máximas interacionais mais usadas por professores



	2001	2003	2005
brincadeiras (temáticas)	10	12	9
brincadeiras (não-temáticas)	2	8	12
criar envolvimento	7	14	14
ser indireto	5	12	15
impessoalizar	17	12	8

Apesar de figurar o maior número percentual dentre as máximas mais usadas pelos professores – com 18,2%, como mostra a Tabela 6.5 –, a **impessoalização de falante e ouvinte** foi a que sofreu maior redução: de 29,3% para 11,9%. Seu uso possibilita minimizar determinadas imposições ou ordens, e o fato de ter caído mais que a metade aponta para um professor mais direto em seu discurso. Ser direto não significa ser seco, rude ou impolido, mas, nesse caso, demonstra eficiência e precisão na mensagem. Com menos impessoalizações, os alunos são individualmente mais requisitados por meio de comandos direcionados e não mais indiretos e obtusos.

EXEMPLO 6.28 (2001 – AULA 3): IMPESOALIZAÇÃO DE FALANTE E OUVINTE

1. **LIA** - Gente! vamos começar pensando no que aconteceu no exp. 1...vcs têm alguma sugestão?

2. **Rodrigo** - LIA, no experimento 1, o objetivo inicial era abafar o etileno exalado

pela fruta fazendo com que acelere o processo de amadurecimento.

3. **rafael** - sim LIA, nõ entendi aparte da banana embrulhada com abacate

4. **Rosângela** - Primeiro usamos frutas denominadas não climatério, embrulhamos , aumentamos a temperatura e assim acelerou o processo de amadurecimento, é isso?

5. **Karina** - Acredito que quando as frutas foram embrulahadas houve um retardamento no amadurecimento das frutas, devido as alterações na concentração de O2 e CO2.

6. **rafael** - no meu experimento , a banana embrulhada com abacate , foi a que mais amadureceu

7. **Rodrigo** - LIA, analisando os resultados, pode-se observar que geralmente, as frutas embrulhadas com o abacate apresentaram um amadurecimento maior, demonstrando uma maior produção de etileno por essa fruta que além de "amadurecer-se" acelerou o processo na banana e mamão, mais que quando sozinhas ou com a maçã.

8. **Rosângela** - Eu acho que usamos essa frutas (abacate e maçã) para mudar o resultado final, porque com o abacate as frutas ficaram mais doces p/ vocês, mas a minha não estava tão doce!

9. **LIA** - Bom...primeiro vamos por parte....existem fatores que interferem no amadurecimento das frutas...vamos listar claramente alguns?

Na primeira linha, a professora Lia chama a atenção de todos usando a impessoalização 'gente' e dirige a primeira pergunta a todos os alunos. Os turnos que seguem (linhas 2 a 8) são as respostas de cada um, com suas impressões individuais sobre o experimento realizado. Lendo as respostas dispostas uma após a outra, tem-se a impressão de ordenação e linearidade entre os turnos, mas o segundo turno da professora, na linha 9, mostra que, na verdade, houve certa confusão na distribuição das elocuções. O certo é que, ao lerem a pergunta ao mesmo tempo, os alunos começaram a responder também ao mesmo tempo. Sendo que cada um tem o tempo de resposta diferente por fatores que envolvem desde o tamanho do turno (o que se quer dizer) até a velocidade com que cada um digita para, enfim, teclar o '*enter*' e lançar o turno na tela do computador. Todo esse processo faz com que nem todos os alunos leiam as respostas dos demais e isso, aliado aos próprios problemas de conteúdo, geram confusão e excesso ou falta de

informação. Na linha 9, a professora tenta, então, de outra forma: sugere dividir em partes todas as idéias lançadas inicialmente pelos alunos, mas, ao final do turno, novamente lança uma pergunta dirigida a todos.

Marcadores discursivos como 'gente', pessoal', 'turma', dentre outros, são aliados comuns do discurso do professor e servem para chamar a atenção de todos seja para uma nova informação, seja para uma pergunta dirigida a todos. Entretanto, seu uso nos dados revela uma ausência de preferência gradativa pela segunda opção. Apesar de ainda haver perguntas dirigidas a todos no último ano de curso, essas estão em menor número, e o uso dos marcadores de impessoalização de falante e ouvinte servem mais para chamar atenção para a nova informação.

EXEMPLO 6.29 (2005 – AULA 1): IMPESSOALIZAÇÃO DE FALANTE E OUVINTE

1. **Diabolyn** - Gente, vamos dar uma amarrada nesta dieta e já passar para a última dieta pois o tempo está se esgotando Renato e Marilia...

O professor impessoaliza falante e ouvinte logo no início do turno, dá a informação de que a discussão precisa ser encerrada e que devem passar para a próxima dieta e, por fim, direciona para quem, de fato, a mensagem deve valer: aos alunos Renato e Marília. Apesar de esses dois alunos saberem que são os responsáveis pela dieta em discussão, o professor vê a necessidade de pontuar que são eles que devem 'fechar' esse tópico e não toda a turma. Esse comportamento auxilia a ordem e o fluxo da interação, o que beneficia o tempo gasto para cada tópico. Assim, considera-se relevante e positiva a redução dessa máxima entre os anos.

A máxima de criar envolvimento na interação ocupa o segundo lugar entre as máximas mais usadas, com 17,1% e, como mostra o Gráfico 6.9, dobra o número absoluto de ocorrências do primeiro para o segundo ano de curso e mantém o índice no último ano, o que revela estabilidade de uso e solidificação da estratégia como uma das mais relevantes para a harmonia da interação.

Com essa estratégia, ao se incluir na atividade, o professor se projeta para o nível do aluno, como se estivesse no mesmo plano que eles, com as mesmas

dúvidas, tendo que fazer as mesmas atividades e buscando o mesmo nível de conhecimento. Assim, o professor transmite a sensação de envolvimento entre as partes, minimiza, consideravelmente, os graus de distância e poder que há entre elas, deixa o aluno mais confortável e confiante para responder sem interferir na autoridade que cabe ao professor, a qual pode ser usada em qualquer momento da aula.

EXEMPLO 6.30 (2005 – AULA 2): CRIAR ENVOLVIMENTO

1. **viviane** - O indice glicêmico das frutas é alto???
2. **Lucia** - esse negócio da diabetes..é consequencia da dieta, ou els citam o caso de pacientes q já possuem a diabetes do tipo 2?
3. **Priscila** - é, tem frutose...
4. **Carol** - . A hiperglicemia é ruim porque o corpo tende a responder a ela com uma brusca queda nas taxas de açúcar. Esse processo de sobe-e-desce resulta numa sensação maior de fome. Por essa razão, os especialistas deixaram de recomendar que as pessoas em dieta comam apenas uma fruta no lanche da tarde. "Hoje em dia, sugerimos que o paciente sempre coma um pedaço de queijo branco ou tome um iogurte junto com a fruta", diz Mariana Del Bosco Rodrigues. A velha lição é dada mais uma vez: a boa dieta é aquela em que se come de tudo um pouco.
5. **SATAN** - pessoal... não sejamos muito generalistas.... as frutas possuem diferenças sim
6. **Alex** - um abacate é diferente de um limão.
7. **smigle** - o índice glicêmico das frutas varia bastante !!!!!!

Os alunos discutem sobre o índice glicêmico das frutas (linhas 1 a 4), mas o professor Satan observa que eles não fazem a distinção correta entre as frutas, tratando-as como semelhantes nesse aspecto e, então, faz um alerta na linha 5. Na ocasião, ele inicia impessoalizando falante e ouvinte (‘pessoal’), em vez de citar os nomes de quem não fez a distinção correta, mas, em seguida, cria envolvimento usando ‘não sejamos muito generalistas’, como se ele também estivesse cometendo o mesmo deslize. Na verdade, o que está implícito é que os alunos não sejam muito generalistas já que o ‘não sejamos’ só envolve a eles e não ao professor. Apesar de

ficar claro que o turno não envolve o professor, o tom direto da correção feita por Satan é minimizado pela sensação de envolvimento gerada no turno.

EXEMPLO 6.31 (2005 – AULA 1): CRIAR ENVOLVIMENTO

1. **Darth Vader** - Então vamos começar!
2. **Darth Vader** - Entenderam turma??? Tudo certo?
3. **tia Férnanda** - vamos!
4. **Priscilla** - certo!
5. **Renato Buscariolli** - Acho que sim...
6. **Darth Vader** - Vamos deixar 30min pra cada dieta... Portanto, a discussão da Fer vai começar.

Nesse exemplo, o professor Darth Vader explica como a discussão deve proceder, os alunos concordam em começar e, na linha 6, ele cria envolvimento ao usar a expressão 'vamos deixar', como se esse tempo tivesse sido estabelecido de comum acordo entre todos, mas, na verdade, é ele, o professor, que vai destinar apenas 30 minutos para discutir cada dieta. É importante colocar que era comum haver mais de um professor por *Chat* e que, assim, o uso do 'vamos' poderia remeter aos dois professores, mas, nesse exemplo, apenas o professor Darth Vader estava presente.

O terceiro recurso mais usado pelos professores foi o uso de **indiretas, perguntas ou rodeios**, com 15,7% do total das máximas. Chama a atenção o aumento gradativo de 8,6%, em 2001, para 15,2%, em 2003, chegando a 22,4%, em 2005. Evidente que esse aumento tão significativo não se deu por acaso e sim motivado pelo benefício de amenizar a imposição de uma vontade, de uma ordem e, com isso, evitar ser impolido ou parecer rude. Entretanto, por se tratar de serem professores os envolvidos nessa produção, eles poderiam fazer maior uso de seu papel (de organizador, gerenciador do fluxo interacional dos interlocutores), dispensando essa estratégia ou, pelo menos, mantendo o baixo uso registrado em 2001. O resultado indica que ser indireto reflete, nas aulas, o uso de uma das máximas propostas por Leech (1983), a máxima do discernimento, em que custos ao outro são minimizados e benefícios maximizados independente das

circunstâncias ou do papel social. Ser indireto, fazer com que o aluno chegue ao ponto real que o professor quer constitui uma atitude funcional para a fluidez e harmonia das aulas.

EXEMPLO 6.32 (2005 – AULA 2): SER INDIRETO

1. **smigle** - podemos, por obséquio, encerrar a discussão da dieta 2 ?????????
2. **viviane** - E parece ser por isso que o indivíduos testados informavam não ter fome e sentir-se satisfeitos
3. **smigle** - QUEM SÃO OS INTEGRANTES DA DIETA 3 ??????????
4. **Priscila** - sim
5. **smigle** - AQUELES QUE DISCUTIRAM A SEMANA PASSADA SOBRE ELA ??????
6. **Carol** - Já virou bagunça
7. **smigle** - ESSES FARÃO AS PERGUNTAS !!!!!!!!
8. **smigle** - obrigado lucia e viviane por enquanto....

Na linha 1, o professor Smigle pergunta se a discussão sobre a dieta 2 pode ser encerrada, o que, na verdade, já funciona como indireta para que seja feito dessa forma. Rapidamente ele lança o turno com uma pergunta referente à nova dieta, na linha 3 e, para encerrar de vez o tópico da dieta 2, o professor agradece às alunas Lúcia e Viviane (linha 8), responsáveis por estudar essa dieta. O turno da linha 8 configura mais do que um mero agradecimento. É uma forma indireta e polida de dizer que as alunas não devem mais fazer perguntas, não são mais as monitoras a partir daquele momento. O uso exagerado de pontos de interrogação nas linhas 1, 3 e 5 e de exclamação na linha 7 indicam que o professor pede urgência nas respostas e que quer que a discussão sobre a nova dieta se inicie o quanto antes. Trata-se do uso de elementos da prosódia (referente à intensidade e ao tom da fala) sendo adaptados ao meio virtual.

Ocupando o quarto e quinto lugares, respectivamente, dentre as máximas mais usadas por professores estão as **brincadeiras temáticas e não-temáticas**, com 15,2% e 10,8% total cada uma (Tabela 6.5). As brincadeiras vinculadas ao

tema da aula sofreram redução de 17,2% para 13,4% entre os anos do curso, mas isso não indica que tenham caído em desuso e sim que outras estratégias no ano de 2005 foram mais usadas que essa, fato que é respaldado pelos valores absolutos das brincadeiras (Gráfico 6.9), mantendo uma média aproximada de ocorrências – 10, 12 e 9 para cada ano. Tal freqüência aponta para uma estratégia recorrente desde o início do curso e, como figura sempre entre as cinco mais usadas em cada ano, conclui-se que se trata de um recurso importante para a composição desse gênero comunicativo.

EXEMPLO 6.33 (2001 – AULA 1): BRINCADEIRA TEMÁTICA

1. **Lê** - O gosto adstringente é verificado porque muitos dos compostos das frutas ainda não sofreram alterações, que são comuns de ocorrer durante o amadurecimento do fruto e que são responsáveis por conferir-lhes o gosto característico, é isso?

(...)

2. **Lucas** - o QUE SERIA UM GOSTO ADSTRINGENTE, LÊ?

(...)

3. **Lê** - Lucas, sabe aquele gosto que amarra a boca? então, este é o gosto adstringente

4. **JUCA** - BELEZA LE. Lê O LUCAS HAVIA PERGUNTADO A VC SOBRE O GOSTO DE ADSTRINGENTE?

(...)

5. **Lucas** - Obrigado Lê. É aquele do caqui verde, amarra muito a boca. Já teve essa experiência?

(...)

6. **JUCA** - LUCAS JÁ TIVE A EXPERIENCIA DE COMER MAMGABA VERDE É HORRÍVEL

7. **JUCA** - VAMOS FALAR UM POUQUINHO DO EFEITO DA TEMPERATURA!!! O QUE VCS TEM A INFERIR??

8. **Lucas** - Mangaba amarra muito a boca é?

9. **JUCA** - AMAARA INCLUSIVE COM BARBANTE (RISOS)

10. **JUCA** - REACPITULANDO, VIMOS QUE OS FRUTOS PODERIAM SER MELHOR CONSERVADOS, SE CONTROLARMOS O NÍVEL HORMONAL, ATMOSFERA E TEMPERATURA, O QUE VCS APRENDERAM COM O EXP 3

Nesse exemplo, a discussão gira em torno do sabor adstringente das frutas, e um dos alunos, Lucas, quer saber como é esse sabor (linha 2). Segue, então, uma lista de sugestões que exemplificam o sabor (linhas 3, 5 e 6). Ao confirmar um dos exemplos, o da mangaba, o aluno tem a resposta do professor em forma de brincadeira, na linha 9. A escrita da palavra 'risos' entre parênteses nem sempre é certeza de que o falante está, de fato, rindo, mas certamente dá o tom descontraído e divertido do evento. E é exatamente essa a função das brincadeiras, sejam as temáticas e as não-temáticas. Seu uso não deve ser vinculado a uma dispersão do tópico ou prejuízo ao fluxo da aula, pelo contrário, deve indicar o quanto as aulas podem ser democráticas sem fugir do propósito e sem a perda da eficiência.

As brincadeiras não-temáticas produzidas pelos professores ajudavam os alunos a se integrarem mais ao grupo, sentirem-se mais confortáveis com o meio virtual, além de passar a impressão de ser um professor mais legal e, portanto, mais acessível, quando necessário. Importante colocar que essa estratégia teve maior incidência nos momentos de prefácio e finalização das aulas, mas que, ainda assim, houve uma minoria no desenvolvimento dos tópicos.

EXEMPLO 6.34 (2003 – AULA 1): BRINCADEIRA NÃO TEMÁTICA

1. **Cap.Caverna** Entra na sala...
2. **Cap.Caverna** fala para **Todos**: Capitão CCCCAAAVVEEERRRNNNAAAA!!!!!
3. **neide** Entra na sala...
4. **Cap.Caverna** fala para **Todos**: Enquanto isso, uma musiquinha para relaxar... Quando eu estou aqui eu vivo este momento lindo... para papa, para rara...
5. **Smurfete** Entra na sala...
6. **Smurfete** fala para **Todos**: Olá pessoas!!!!
7. **Cap.Caverna** fala para **Todos**: Olá neide?!
8. **anna** Entra na sala...
9. **Rodrigo** Entra na sala...
10. **anna** fala para **Todos**: Oi!!

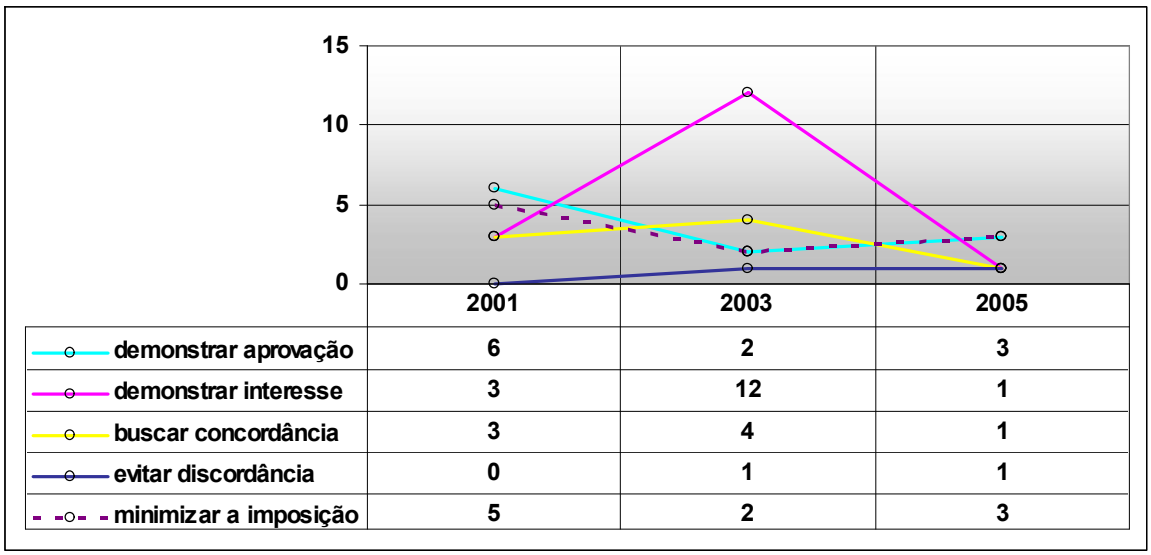
O professor Capitão Caverna já mostra descontração desde o início de suas contribuições. Enquanto todos os alunos não chegam e a discussão não começa, ele digita a letra de uma música como se estivesse cantando e dando as boas vindas aos que entram no *Chat* (linha 4). O prefácio é um bom momento para dar o tom que a aula pode seguir. Com a música, o professor transmite mais do que uma brincadeira pontual, se mostra irreverente e acessível, o que facilita as relações sociais entre os interlocutores e afasta o tom impessoal e frio que uma aula virtual pode causar. Mas o tom de brincadeira também pode se dar no desenvolvimento da aula, como mostra o exemplo a seguir:

EXEMPLO 6.35 (2001 – AULA 1): BRINCADEIRA NÃO-TEMÁTICA

1. **JUCA** - LUCAS O TOMATE É CLIMATÉRICO SIM
2. **Lucas** - Ah maneiro, então se eu diminuir a temperatura da geladeira, a taxa de respiração pode diminuir o amadurecimento.
3. **JUCA** - KD VCS? JÁ ESTÃO SE PREPARANDO PARA O FERIADO??? FALTA AINDA ARRUMAR MINHA MALA DE ROUPAS SUJAS 🙂
4. **JUCA** - NÃO PRECISA DIMINUIR A TEMPERATURA DA SUA GELADEIRA, SO O FATO DE VC COLOCAR NA GELADEIRA, JA DIMINUI O TAXA DE RESPIRAÇÃO FREANDO OS PROCESSOS RESPONSÁVEL PELA SENESCENCIA.
5. **Lucas** - Então com todas essas informações eu posso dizer que cada fruta tem seu ponto ideal da temperatura, não é?!

Nesse exemplo, o tópico da aula se desenvolve naturalmente, até que se passa algum tempo sem contribuições, fato que leva o professor Juca a perguntar pelos alunos, na linha 3, e emendar uma brincadeira sobre o feriado que estava por vir. O professor usa um *emoticon* que representa um sorriso para enfatizar o tom de brincadeira da elocução. Na aula, esse turno se encontra próximo ao fechamento, mas ainda no desenvolvimento da aula, tanto que os turnos subseqüentes não respondem à brincadeira e sim dão continuidade à aula.

Gráfico 6.10 - Máximas interacionais menos usadas por professores



	2001	2003	2005
demonstrar aprovação	6	2	3
demonstrar interesse	3	12	1
buscar concordância	3	4	1
evitar discordância	0	1	1
minimizar a imposição	5	2	3

Dentre as máximas interacionais menos usadas pelos professores, a que teve maior aclive seguido de declive foi a **demonstração de interesse pelo outro**. O Gráfico 6.10 mostra que foi no ano de 2003 a maior parte das elocuções desse tipo. Dois professores desse ano foram os responsáveis pelo número expressivo em relação aos demais anos.

EXEMPLO 6.36 (2001 – AULA 3): DEMONSTRAÇÃO DE INTERESSE

1. **Cap.Caverna** fala para **Todos**: Unga Bunga, Boa Tarde Smurfete e Beth!!!
2. **Smurfete** fala para **Todos**: Olá Beth! Olá Cap. Caverna!
3. **Beth** fala para **Todos**: Olá, entrei agora pouco e me senti muito sozinha... Tudo ok?
4. **Beth** fala para **Smurfete**: Vc é a monitora?
5. **Smurfete** fala para **Todos**: Olá Rafael!
6. **Smurfete** fala para **Beth**: Sim!!! Tudo bem com vc?
7. **Rafael** fala para **Todos**: Ola, como vai?
8. **Cap.Caverna** fala para **Rafael**: Fala garoto!!!!
9. **Rafael** fala para **Todos**: Uga!
10. **Beth** fala para **Smurfete**: Olá galera... É a primeira vez que participo do plantão, como nào terei muito tempo serei bem direta, mas não sou chata não, tá?
11. **Smurfete** fala para **Beth**: Tudo bem!! Legal ver vcs!

12. **Smurfete** fala para **Beth**: Como vão todos?
13. **Smurfete** fala para **Todos**: Como está o curso?
(...)
14. **Beth** fala para **Todos**: Olá galera... É a primeira vez que participo do plantão, como nào terei muito tempo serei bem direta, mas não sou chata não, tá?
(...)
15. **Smurfete** fala para **Beth**: Estamos aqui para ajuda´-la. Pode deixar!

A professora Smurfete dá as boas vindas ao grupo ao mesmo tempo em que busca, em vários turnos (linhas 6, 11, 12, 13 e 15), demonstrar interesse pelos alunos presentes, perguntando como todos estão, se estão gostando do curso e oferecendo-se para ajudar. Essa estratégia foi preferencialmente usada em prefácios e fechamentos das aulas em que o professor, na tentativa de mostrar-se solícito e acessível, demonstrou maior interesse pelos alunos. Os professores Smurfete e Capitão Caverna foram os mais prolixos nesse sentido e, nas aulas 1 e 3, demonstraram interesse por diversas vezes pelos demais, o que elevou o índice em 2003.

A máxima de **demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro** ocupa o segundo lugar entre as menos usadas e teve redução de 6 ocorrências para 3 entre os anos. Apesar de pequena, a diferença aponta para uma postura do professor mais preocupada com a aula em si. Não que ele não se preocupasse em ser simpático ou aprovado pelos alunos, mas poderia usar recursos mais eficientes para atingir esse objetivo sem gastar o tempo com elocuções específicas para isso, como usando brincadeiras (não-temáticas) e criando envolvimento entre os interlocutores (ambos com aumento no uso ao longo dos anos – Gráfico 6.9).

EXEMPLO 6.37 (2001 – AULA 3): DEMONSTRAR APROVAÇÃO OU SIMPATIA
1. **rafael** - logged on. - from . using Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 5.0; Windows 98; DigExt) on 9/6 at 12:24pm GMT)
(…)
2. **LIA** - Oi rafa! Só troca a cor do seu nick, tá?
(...)

3. **rafael** - oi povo ! Lia desculpe , a conexão caiu

(...)

4. **rafael** - sim ja irei trocar

5. **rafael** - logged off. - from . using Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 5.0; Windows 98; DigExt) on 9/6 at 12:25pm GMT)

6. **rafael - logged on.** - from . using Mozilla/4.0 (compatible; MSIE 5.0; Windows 98; DigExt) on 9/6 at 12:25pm GMT)

(...)

7. **LIA** - valeu rafa!

8. **rafael - assim esta bom?**

(...)

9. **LIA** - lindo! Rafael...se fosse azul eu ia brigar por causa do jogo de ontem...

Na linha 9, a professora Lia elogia a cor escolhida pelo aluno Rafael, e o turno tem função de demonstrar a simpatia da professora para com seu aluno. O gesto aproxima os interlocutores e abre a possibilidade de uma conversação mais descontraída.

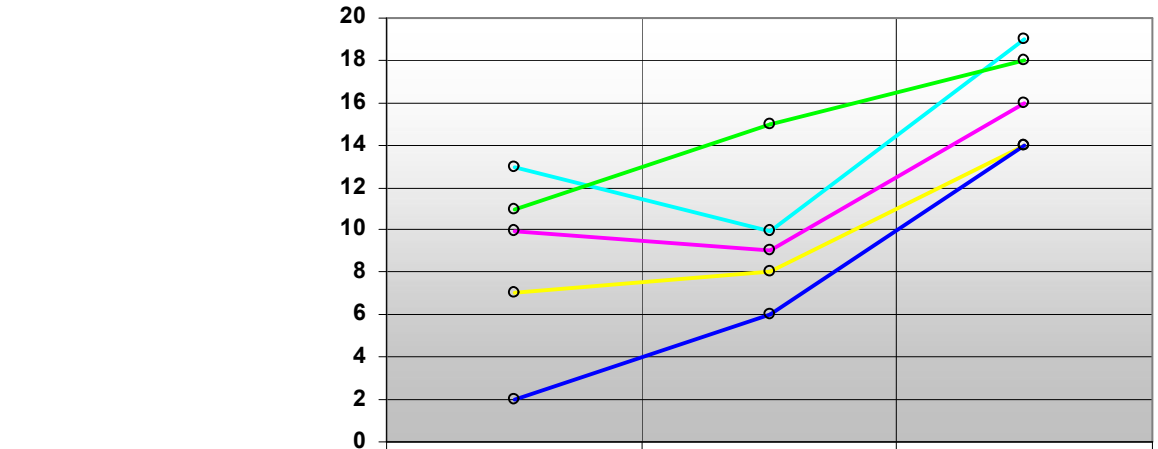
As outras três máximas pouco usadas pelos professores foram: 1) minimizar a imposição, 2) buscar concordância e 3) evitar concordância. A baixa ocorrência está estreitamente relacionada ao papel social do professor na aula, o qual não precisa se preocupar em minimizar imposição com recursos como 'você poderia fazer isso' ou 'se você quiser ou puder, deveria estudar mais'. Para abrandar imposições, o professor prefere o uso de indiretas. O professor também não precisa buscar concordância ou evitar discordância. Para concordar com o aluno, ele opta por elogios, que têm função de *feedback* (item 6.1) e, para evitar discordar, ele pode fazer uso de indiretas, mas deve corrigir o aluno uma vez que este esteja errado em relação ao assunto da aula.

Tabela 6.6 - Máximas interacionais: alunos

Estratégia	Ocorrência (aluno)			
	2001	2003	2005	2001+2003+2005
1. Demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro	3 (5,1%)	1 (1,4%)	8 (7,1%)	12 (4,9%)
2. Demonstrar interesse pelo outro	3 (5,1%)	7 (9,9%)	3 (2,7%)	13 (5,4%)
3. Buscar concordância	10 (16,9%)	9 (12,7%)	16 (14,3%)	35 (14,5%)
4. Evitar discordância	2 (3,4%)	6 (8,5%)	14 (12,5%)	22 (9,1%)
5. Brincadeiras (temáticas)	7 (11,9%)	8 (11,3%)	14 (12,5%)	29 (12,0%)
6. Brincadeiras (não-temáticas)	13 (22,1%)	10 (14,1%)	19 (17,0%)	42 (17,3%)
7. Criar envolvimento	1 (1,7%)	2 (2,8%)	8 (7,1%)	11 (4,5%)
8. Ser indireto, usar perguntas e rodeios	11 (18,6%)	15 (21,1%)	18 (16,1%)	44 (18,2%)
9. Minimizar a imposição	1 (1,7%)	6 (8,5%)	7 (6,2%)	14 (5,8%)
10. Impessoalizar falante e ouvinte	8 (13,5%)	7 (9,9%)	5 (4,5%)	20 (8,3%)
	59 (100%)	71 (100%)	112 (100%)	242 (100%)

As máximas produzidas pelos alunos serão apresentadas nos Gráficos 6.11 e 6.12 e divididas entre as cinco mais usadas e as cinco menos usadas. Abaixo dos gráficos, segue a análise dessas estratégias, bem como os exemplos que as representam.

Gráfico 6.11 - Máximas interacionais mais usadas por alunos



	2001	2003	2005
buscar concordância	10	9	16
brincadeiras (temáticas)	7	8	14
brincadeiras (não-temáticas)	13	10	19
ser indireto	11	15	18
evitar discordância	2	6	14

O gráfico mostra que todas as cinco máximas mais usadas pelos alunos cresceram significativamente ao longo dos anos, o que aponta para a tendência de um discurso mais polido e institucionalizado, um pouco semelhante ao que se espera encontrar em uma aula presencial, só que em meio virtual. Diz-se "um pouco semelhante", pois dado o caráter interacional intenso encontrado em aulas *Chat*, é, no mínimo, arriscado comparar os dois eventos sem levar em consideração o volume de fala de cada grupo interacional: professores e alunos.

Indiretas, perguntas e rodeios compõem a máxima preferida dos alunos, com 18,2% do total. O Gráfico 6.11 mostra que houve uma oscilação considerável de 11 para 18 elocuções. Como visto na Tabela 6.5, essa estratégia também é bem aceita pelos professores, o que mostra que ser indireto faz parte da conversação em aulas *Chat*, independentemente dos papéis sociais envolvidos.

EXEMPLO 6.38 (2005 – AULA 3): SER INDIRETO

1. **paty** - logged on.

(...)

2. **paty** - oi pessoal
3. **Meowth** - Rodrigo, digamos que foi um relapso
4. **Meowth** - Virgínia, a maioria
5. **Meowth** - Rodrigo, mas ainda tem coisas pra ser corrigido
6. **Meowth** - mas tah na hora jah 😬
7. **paty** - eu estava inscrita na hora do almoço, mas só acabei o experimento agara

(...)

8. **Meowth** - paty, a Dani falou que vai ter uma tax, mas tudo bem
9. **paty** - eu posso participar da discussão com vcs?
10. **Meowth** - paty, brincaderinha, ela falou que pode ficar sim, sem custos adicionais

Na linha 7, a aluna Paty, que acabou de chegar ao *Chat*, justifica o fato de não ter participado da aula na hora em que devia, pois ainda não havia terminado o experimento. Essa justificativa serve, na verdade, como indireta ou rodeio para que o professor autorize a sua participação no horário indevido. O professor Meowth, na linha 8, brinca com a aluna dizendo que Dani – coordenadora – cobrou uma taxa pela participação fora do horário. Paty, então, deixa de lado o rodeio e pergunta diretamente se pode participar da discussão (linha 8), e Meowth se vê obrigado a retificar a brincadeira (linha 10).

As **brincadeiras não-temáticas** e **temáticas** ocupam respectivamente segundo e quarto lugares dentre as máximas mais usadas por alunos. Em números percentuais, como mostra a Tabela 6.6, as brincadeiras não-temáticas foram mais usadas no ano de 2001 (com 22,1%). Fazendo uma análise vertical da tabela, verifica-se que a brincadeira não-temática só não foi a mais usada em cada ano por causa de 2003, no qual, ainda bem posicionada, ocupa o segundo lugar.

A alta incidência de brincadeiras não vinculadas ao assunto da aula se justifica por dois fatores. O primeiro fator é que as brincadeiras fazem parte do gênero emergente aula *Chat*. A comprovação está nos dados e nos números encontrados. Brincar faz parte do comportamento verbal tanto de professores quanto

de alunos. Em ambos os grupos, ocupa sempre uma posição dentre as máximas mais usadas em todos os anos. Dito isso, fica claro que a postura aqui adotada em relação aos benefícios da brincadeira advém do bom aproveitamento dessa máxima para a aproximação e bom relacionamento dos interlocutores. O segundo fator é que o número de alunos é obviamente maior que o de professores e, para cada brincadeira feita pelo professor, vários alunos podem respondê-la com o mesmo tom.

Se, porventura, alguma brincadeira se estendesse por mais tempo que o necessário, o professor era o responsável por chamar os alunos de volta ao assunto da aula, mas, de uma maneira geral, essa estratégia era usada com parcimônia e bom senso pelos interlocutores. Os alunos não tinham tanto interesse em manter conversas paralelas ou brincadeiras sem propósito num momento em que sabiam estar sendo avaliados.

EXEMPLO 6.39 (2005 – AULA 1): BRINCADEIRA NÃO-TEMÁTICA

1. **Diabolyn** - logged on.
2. **Diabolyn** - Oi Gente
3. **tia Férnanda** - é sempre bom aliar uma dieta a exercício físico mesmo....
4. **Marilia** - eh o q eu tinha acabado de pensar
5. **Priscilla** - sim, fazer as duas junto , diminuir a gordura e reduzir ingestão calórica....
6. **Darth Vader** - Tá na hora das conclusões finais Fer e Pri... temos que começar outra dieta!

(...)

7. **Darth Vader** - Olha quem chegou! Digam "olá Diabolyn"!
8. **Priscilla** - olá diabolyn
9. **Marina** - olá Diabolyn!!!
10. **Marilia** - ola Diabolyn!!
11. **Cristina** - Olá Diabolyn
12. **Darth Vader** - =)
13. **Diabolyn** - oá aluninhos!!!!!
14. **Renato Buscariolli** - Darth, posso ser o próximo? (tem outra pessoa que fez a de baixa ingesta de CHO?) é que tenho que sair antes (13:40) pois não bandeijei ainda e tenho aula as 14:00hs...

15. **Renato Buscariolli** - Chegou cedo em Diabolyn.....rsrsrsrsrs
16. **Marilia** - eu!
17. **tia Férnanda** - olá diabolyn!
18. **Darth Vader** - Blz Renato! Vamo ae então!
19. **Priscilla** - tem estudos q mostram q os indivíduos q fizeram a dieta diminuindo gordura, não sentiram fome, e acharam q havia muita comida
20. **Diabolyn** - Compromissos profissionais me impedem de chegar antes!
21. **Renato Buscariolli** - Marilia fez a mesma dieta que eu?
22. **Priscilla** - opa!!!
23. **Marilia** - fiz
24. **Renato Buscariolli** - Brincadeira Diabolyn.....Relaxa....Vc deve ser um cara muito ocupado....

A aula já havia começado quando a professora Diabolyn entrou no *Chat*. Na linha 6, o outro professor, Darth Vader, passa as coordenadas para os alunos e, na linha 7, faz uma brincadeira para introduzir Diabolyn aos demais alunos. Estes a recebem com saudações (linhas 8 a 11) e, na linha 15, o aluno Renato brinca, em tom de ironia, com o atraso da professora. O uso de 'rsrsrsrsrs' ao final do turno indica risada e, assim, dá o tom de brincadeira não temática da elocução. A aluna Priscilla retoma a discussão, na linha 19. Na linha seguinte, a professora atrasada se justifica, respondendo ao turno de Renato. O aluno se vê, então, obrigado a explicitar que se tratava de uma brincadeira e acrescenta que a professora deve ter os seus motivos para o atraso. O aluno usa termos masculinos (um cara muito ocupado), pois ainda não sabe que Diabolyn é uma mulher.

Já as brincadeiras temáticas mantêm uma regularidade em números percentuais (pouco mais de 11% em 2001 e 2003 e 12,5% em 2005 – Tabela 6.6), equivalendo a mesma regularidade encontrada nessa máxima para o grupo dos professores, o que aponta para um formato seqüencial de turnos, envolvendo brincadeiras temáticas de professor-aluno, podendo, também, ser seguido de aluno-aluno.

EXEMPLO 6.40 (2001 – AULA 3): BRINCADEIRAS TEMÁTICAS

1. **LIA** - em temperaturas mais baixas...há diminuição da velocidade das reações (metabólicas), temos que considerar tbém o efeito da umidade ...se diminuirmos a temp. o que acontece com a respiração?
2. **Paula** - Putz, quem nunca levou uma banana preta p/ a escola e os coleguinhas ficaram rindo da sua cara, ahahahaha! Eu já! Aaaaiiiii minha mãe me matava de vergonha!!! kkkkkk
3. **Rodrigo** - Paula, quem seria Seu Sylvio Luís Honório? Apresente-nos!
4. **Paula** - Mas ela não estava estragada, só havia ficado quardada na geladeira...
5. **LIA** - apodrece sim rodrigo, porque as células já estão mortas pelo congelamento.
6. **Rodrigo** - LIA, respiração diminui por desaceleração das reações e diminuição da atividade de água.
7. **Paula** - Galera, tenho que ir nessa, ainda há muito trabalho aqui até às cinco!! Beijos a todos, bom finalzinho de discussão e bom feriadão!!! See ya!!!
8. **Rodrigo** - LIA, células mortas devido ao rompimento e apodrecem devido à presença de enzimas catalíticas?
9. **Paula** - Tenho um arquivo pdf dele, posso mandar p/ vcs? Como faço p/ enviar esse arquivo?
10. **LIA** - Paula, se a banan não estivesse muito passada...o gosto seria até bem melhor daquele q levou uma bananinha "de vez" her he he

Na linha 2 do exemplo, a aluna Paula consegue vincular uma mescla de brincadeira, com um exemplo que remete ao tema da aula sobre conservação de alimentos. A brincadeira, além de pertinente, não interfere no fluxo da aula e revela que a aluna está em sintonia com o conteúdo, fazendo correlações da teoria com a sua vivência fora do curso. A discussão segue e, na linha 10, a professora Lia responde o turno de Paula também sem fugir ao tema e acrescenta o riso – he he he – para dar o tom da elocução.

A terceira máxima mais usada entre os alunos foi **buscar concordância**. Com 14,5% do total das máximas, os alunos buscaram mais concordância em 2005 do que nos demais anos, como mostra o Gráfico 6.11. O resultado aponta para uma maior preocupação dos alunos em estabelecer ou manter boas relações com os

colegas, além, é claro, de mostrar ao professor que também domina a parte do conteúdo com o qual concorda.

EXEMPLO 6.41 (2001 – AULA 3): BUSCAR CONCORDÂNCIA

1. **rafael** - a temperatura tambem seria um culpado pois ela tambem é um agente responssavel pelo almento da taxa de metabolismo
2. **Rodrigo** - Karina, eu até tenho uma relação aqui da produção e sensibilidade ao etileno de diferentes frutas. Este material consegui no CEAGESP e é bem legal. Porém, quando fui lá procurar a justificativa para os diferentes efeitos entre abacate e maçã sobre a banana, veio a surpresa: a maçã tem uma produção maior de etileno que o abacate... O jeito é confiar desconfiando neste dado... Bom, mas todas são climatéricas e tudo de bom para elas!!!
3. **LIA** - isso aí Rosângela...
4. **rafael** - desculpem pela ortografia é aumento
5. **Rodrigo** - LIA, sim o oxigênio é importante por ser indispensável num processo de respiração...
6. **Paula** - Concordo com o Rafael, parece que no final tudo aumenta a taxa respiração e de produção de etileno.
7. **Rodrigo** - Verdade, tem a temperatura!!

Os alunos Paula e Rodrigo (linhas 6 e 7) explicitam que concordam com o colega Rafael sobre o assunto da aula. Nesse tipo de situação, eles tinham a opção de ler o que Rafael postou e concordar silenciosamente, assumindo, apenas para si próprios, que aquela parte do conteúdo estava correta, mas, nas aulas *Chat*, é preciso se posicionar verbalmente. Sem os turnos, não há como serem avaliados.

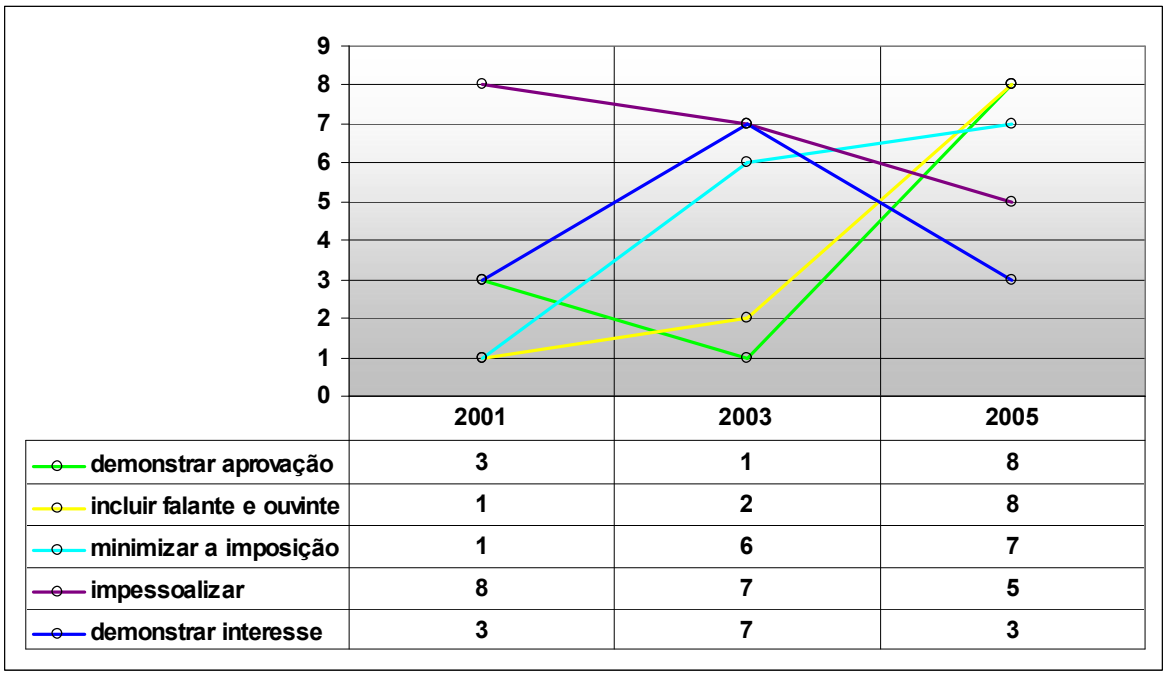
A quinta máxima mais usada pelos alunos foi a de **evitar discordância**. Foi também a máxima que mais oscilou entre os anos, saltando de 3,4% para 12,5% (Tabela 6.6). Esse resultado reforça a tendência de cosolidação do gênero, nesse caso, por intermédio da definição dos papéis sociais nas aulas *Chat*. Os alunos passaram visivelmente a se preocupar mais com a maneira com que discordavam dos demais, buscando amenizar os turnos com marcadores específicos dessa máxima, assim, evitando um choque direto de opiniões, ou ainda evitando parecer rude ou impolido.

EXEMPLO 6.42 (2005 – AULA 3): EVITAR DISCORDÂNCIA

1. **Rodrigo** - O intuito da dieta é de se obter glicose a partir da quebra das proteínas musculares!!!!!
2. **Marcel** - mas a dieta nao prega a redução de gorduras rodrigo...
3. **Virgínia** - eu acho que é quebra de gorduras.
4. **Mauricio** - Pelo que eu vi, o objetivo é baixar a glicemia...
5. **Rodrigo** - sim , desculpe eu confundi as dietas!!! a de atkns priza a diminuição da ingesta de CHO com concomitante perda de massa gorda e magra!!!!!
6. **paty** - isso maurício
7. **Marcel** - na verdade nao eh bem isso rodrigo, o uso de aa ocorre normalmente, talvez no caso da dieta (talvez o maior problema seja esse), mas o intuito eh a quebra de gordura para o uso energetico...

Na linha 7 desse exemplo, o aluno Marcel evita discordar do colega Rodrigo, suavizando a elocução com a introdução 'na verdade não é bem isso, Rodrigo', em vez de optar por algo como 'você está errado, Rodrigo' ou 'eu discordo de você, Rodrigo'. O recurso evita um atrito entre as partes e deixa polida a interação.

Gráfico 6.12 - Máximas interacionais menos usadas por alunos



	2001	2003	2005
demonstrar aprovação	3	1	8
incluir falante e ouvinte	1	2	8
minimizar a imposição	1	6	7
impessoalizar	8	7	5
demonstrar interesse	3	7	3

Como visto na Tabela 6.6, em números percentuais totais de todos os anos, as cinco máximas menos usadas pelos alunos em pouco diferem, sofrem variações entre 4% e 8% do total de todas as máximas. É na variação individual entre os anos que a análise se mostra relevante. O Gráfico 6.12 mostra essa oscilação em números absolutos.

Em volume, a impessoalização de falante e ouvinte teve soma de 20 elocuções, mas, ao contrário das demais máximas, ela teve sua ocorrência reduzida. As máximas de minimizar a imposição, demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro e criar envolvimento tiveram aumento ao longo dos anos. Os índices apontam para uma maior preocupação com o ouvinte, minimizando-lhe custos sempre que possível e criando um ambiente propício não apenas para o tópico das aulas, mas para a harmonia entre os seus participantes.

A necessidade de demonstrar simpatia pelo outro não está totalmente vinculada a uma troca por boa avaliação, pois, ao mesmo tempo em que foi dirigida ao professor, por vezes, também o foi ao seu colega, aluno. Assim, o uso dessa máxima está associado à troca de aprovar o outro, mas de também querer a aprovação deste. Já a máxima de criar envolvimento teve seu crescimento em 2005, associado ao papel temporário de professores que os alunos assumiram. A descrição dessa estratégia está associada à fala do professor por ser ele o responsável por estabelecer um elo que o aproxime de seus alunos e é exatamente por essa razão que os alunos-monitores buscaram criar mais envolvimento com seus pares no último ano de curso. E o aumento da minimização da imposição também se deve ao papel social dos alunos, mais conscientes da melhor forma de abordar o outro, especialmente em se tratando do professor. A ascendência dessa estratégia, mesmo sendo pouco usada, aponta para a consolidação do gênero aula *Chat*.

Em relação à demonstração de interesse pelo outro, a justificativa para o uso é semelhante à da estratégia anterior: o grupo busca interagir de forma harmônica e conhecer um ao outro, mostrando que o que diz respeito ao outro também é de interesse de quem fala. Com isso, a sensação de distanciamento e impessoalidade, causada pelo uso da Internet e por não se conhecerem pessoalmente, é reduzida, dando lugar a um sentimento de que quem está do outro lado pode ser amigo, considerando as afinidades ali descobertas. Só que o seu uso em demasia

compromete diretamente o andamento do tópico da aula, pois os participantes assumem, rigorosamente, uma postura mais parecida com a de *Chat* de entretenimento, distanciando o encontro do gênero aula. O baixo índice dessa estratégia no ano de 2005 reforça o que já vem sendo aqui apontado: o cuidado dos participantes em estabelecer limites na conversação em favor do sucesso tópico (do conteúdo da aula) e não apenas interacional do curso (de fazer novas amizades). As aulas de 2005, nesse e em muitos outros aspectos (como está sendo mostrado), têm mais características de uma aula bem sucedida do que nos outros anos.

O número real de demonstrações de interesse excede o exposto na Tabela 6.6 e, por conseguinte, no Gráfico 6.12. Ocorre que o número real de elocuções encontrado para essa máxima nos dados de 2003 foi de 57. Buscou-se, então, verificar o que havia de especial nas aulas desse ano que fizesse com que os alunos gastassem tanto tempo e esforço demonstrando interesse pelos demais. Constatou-se que tal volume se devia precisamente a duplas isoladas de alunos que engataram uma conversa paralela à aula e, sem a devida intervenção do professor, acabaram por se alongar muito em turnos de pergunta-reposta sobre a vida um do outro, como mostra o exemplo a seguir:

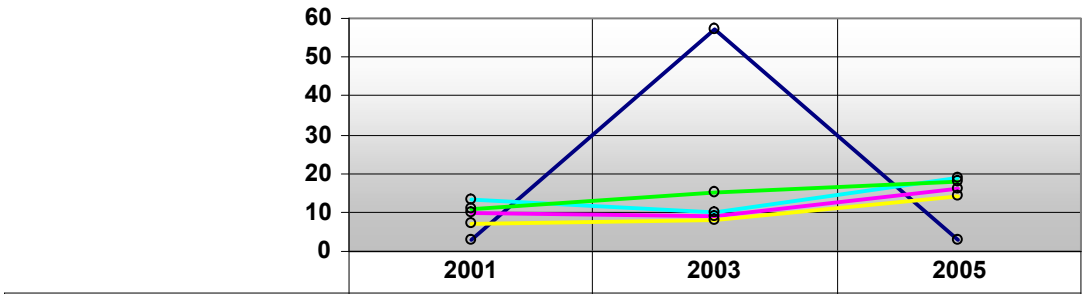
EXEMPLO 6.43 (2003 – AULA 2): DEMONSTRAR INTERESSE

1. **Laura** fala para **Thais**: De onde vc é?
2. **Thais** fala para **Laura**: Da usp.
3. **Laura** fala para **Thais**: Legal, eu tb. Que curso?
4. **Thais** fala para **Laura**: Sou da Nutrição.
5. **Laura** fala para **Smurfete**: Eu sou da Farmácia. Vc fez o curso de verão?
6. **Thais** fala para **Laura**: não, não fiz. Na verdade nem fiquei sabendo. Como foi?
7. **Laura** fala para **Thais**: Foi muito legal, por isso estou fazendo este curso
8. **Thais** fala para **Laura**: Em que ano você está?
9. **Laura** fala para **Thais**: No terceiro ano. E vc?
10. **Thais** fala para **Laura**: Também no terceiro.
11. **Thais** fala para **Laura**: Vc estuda a noite né? Conhece o André Taniguchi?
12. **Laura** fala para **Smurfete**: É.. estudo com dois Andrés mas ñ sei o sobrenome...

Nesse exemplo, Laura e Thais são alunas que, no meio da aula, iniciam uma conversa paralela ao tópico sobre seus cursos e as pessoas que conhecem entre si. Buscam, com isso, uma aproximação maior, algo que as una naquele momento ou que permita um contato futuro através de terceiros. Observa-se que, nas linhas 5 e 12, a aluna Laura endereça o turno à professora Smurfete, mas, claramente, trata-se de um engano, muito comum quando há esse recurso de endereçamento antes do turno, pois a conversação ocorre apenas entre as alunas Laura e Thais.

Depois de somadas todas as máximas, verificou-se que os dois casos isolados de demonstração de interesse pelo outro encontrados nas aulas de 2003 interferiam na análise global das demais máximas, pois não situava a realidade, deturpada em função do grande volume da segunda máxima. Optou-se, então, pela retirada dessas conversas paralelas e contabilizadas novamente para uma posição mais condizente com a realidade dos dados, e o resultado foi o já exposto na Tabela 6.6 e nos Gráficos 6.11. e 6.12. Caso não tivessem sido retiradas as conversas paralelas, os gráficos seriam alterados, haja vista que a demonstração de interesse ocuparia o gráfico das mais usadas e não das menos usadas como, de fato, ocupa. Ter-se-ia, então, o seguinte resultado:

Gráfico 6.13 - Máximas interacionais mais usadas por alunos (com conversas paralelas incluídas)



	2001	2003	2005
demonstrar interesse	3	57	3
buscar concordância	10	9	16
brincadeiras (temáticas)	7	8	14
brincadeiras (não-temáticas)	13	10	19
ser indireto	11	15	18

Em comparação com os gráficos anteriores das máximas realizadas por alunos, fica claro que, sem a retirada dos dois blocos de conversas paralelas, os resultados seriam falseados em favor de um grupo isolado dentro das aulas de

2003. Segue, na tabela 6.7, uma comparação das máximas produzidas por professores e alunos, somando-se todos os anos.

6.2.2. Análise comparativa

Tabela 6.7 - Máximas interacionais: professores x alunos

Estratégia	Ocorrência		
	Professor 2001+2003+2005	Aluno 2001+2003+2005	Totalizado
1. Demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro	11 (5,4%)	12 (4,9%)	23 (5,1%)
2. Demonstrar interesse pelo outro	16 (7,8%)	13 (5,4%)	29 (6,5%)
3. Buscar concordância	8 (3,9%)	35 (14,5%)	43 (9,6%)
4. Evitar discordância	2 (1,0%)	22 (9,1%)	24 (5,4%)
5. Brincadeiras (temáticas)	31 (15,2%)	29 (12,0%)	60 (13,5%)
6. Brincadeiras (não-temáticas)	22 (10,8%)	42 (17,3%)	64 (14,3%)
7. Criar envolvimento	35 (17,1%)	11 (4,5%)	46 (10,3%)
8. Ser indireto, usar perguntas e rodeios	32 (15,7%)	44 (18,2%)	76 (17,1%)
9. Minimizar a imposição	10 (4,9%)	14 (5,8%)	24 (5,4%)
10. Impessoalizar falante e ouvinte	37 (18,2%)	20 (8,3%)	57 (12,8%)
	204 (100%)	242 (100%)	446 (100%)

A tabela mostra que, desconsiderando a oscilação entre os anos, metade das máximas teve ocorrência proporcional entre professores e alunos, com variação de, no máximo 3%, entre os grupos. São elas: demonstrar aprovação ou simpatia pelo

outro, demonstrar interesse pelo outro, brincadeiras temáticas, ser indireto e minimizar a imposição. Os números expressivos mostram que essas máximas compõem parte do comportamento verbal característico de aulas *Chat*, independentemente dos papéis sociais envolvidos na interação.

Das que oscilaram mais de 3%, duas máximas foram mais produzidas por professores (criar envolvimento e impessoalizar falante e ouvinte) e três mais produzidas por alunos (buscar concordância, evitar discordância e brincadeiras não-temáticas). Esses resultados mostram que as funções de cada papel social em um evento de aula foram devidamente demarcadas por seus usuários, revelando que, apesar de haver intenso fluxo interacional de todos para todos, o discurso institucionalizado não abandona suas características hierárquicas. Segue a análise dessas cinco máximas de acordo com o resultado na Tabela 6.7.

A busca pela concordância se dá por três razões distintas: a) para saber se o outro está acompanhando o raciocínio de quem fala (como por meio do uso do *tag question* – 'não é?' ou então, 'concorda?'); b) para buscar temas que sugerem que o ouvinte vai concordar, por exemplo, um aluno comentar com outro que está com medo da avaliação, uma vez que, provavelmente, todos os alunos encontram-se na mesma situação; c) para verbalizar para todos que concorda com o dito, por vezes, repetindo o que acabou de ser escrito pelo colega.

A justificativa para o maior uso da estratégia de evitar discordância por parte dos alunos se deve ao fato de que, por se tratar de discursos avaliativos, é fácil ocorrerem erros ou questionamentos sobre o que foi dito e, em sendo uma aula, a dúvida ou o impasse precisa ser esclarecido no exato momento em que se deu, não dando espaço para adiar ou passar em branco o desacordo. Os professores têm a liberdade dada pelo papel social de corrigir prontamente seus alunos, mas estes precisam estar atentos para não parecerem grosseiros aos olhos dos outros quando quiserem ir de encontro ao que os outros disseram.

Assim, atentos a essa norma geral da polidez, os alunos evitaram discordância em várias circunstâncias. Isso se deve especialmente ao papel social e não implica que os professores sejam menos polidos que eles, apenas que não têm interesse em (ou, por vezes, nem podem) evitar discordar, caso o aluno esteja errado, por exemplo. Para isso, muitas vezes, os professores fazem uso de indiretas ou rodeios. O fato de os alunos terem produzido mais elocuções desse tipo não

significa que os professores tenham sido isentados de se justificar. Em determinadas situações, os alunos cobraram de seus professores que lhes respondessem com prontidão e sanassem suas dúvidas, cobraram quando um dos professores chegou atrasado ao *Chat*, dentre outras cobranças, as quais exigiram, de alguma maneira, uma explicação ou justificativa da parte dos professores, fato que demonstra que os papéis sociais não são fixos nem inerentes às pessoas, eles emergem da negociação ao longo da interação.

Em relação às brincadeiras não-temáticas, mesmo havendo maior produção dos alunos – 17,3% contra 10,8% dos professores –, há que se levar em consideração a desproporcionalidade numérica de professores e alunos presentes no mesmo *Chat*. Muitas brincadeiras feitas pelos professores repercutiam em novas elocuções de brincadeiras produzidas por dois ou mais alunos. Com isso, pode-se considerar que a produção dos professores também foi razoável.

A máxima de criar envolvimento se dá quando o falante inclui a si mesmo e ao(s) outro(s) na interação mesmo que ambos saibam que a apenas um deles o turno é direcionado. Assumindo que, quando o aluno fala, ele responde apenas por si próprio, é, então, natural que essa estratégia tenha sido mais usada por professores.

O uso da impessoalização de falante e ouvinte foi mais usado pelos professores, com 18,2%, como forma especialmente de chamar a atenção do grupo como um todo, generalizando o vocativo. Pelo fato de os alunos precisarem se remeter menos a todos e mais ao professor ou a um colega específico, eles usaram menos essa máxima, apenas 8,3%, como mostra a Tabela 6.7.

Há uma regularidade consistente na preferência por estratégias de concordância e bom convívio, como querer saber sobre o outro e falar pouco sobre si próprio ou verbalizar que está de acordo com o que o colega falou. Mas alguns pares adjacentes, como aceitação do pedido de desculpas e do agradecimento, ocorrem em número reduzido, indo de encontro ao que se espera em momentos de interação presencial, mas segue em favor das características econômicas do discurso virtual. Os turnos que denotam afinidade entre os interlocutores são simples, rápidos e diretos. Em contrapartida, estratégias que suscitem discordância são produzidas de maneira diferente: numa conversa presencial, pausas, atrasos, hesitações ou mesmo o silêncio são marcadores discursivos de possível

discordância, mas, *on-line*, os interlocutores lançam mão de indiretas, pronomes e tempos verbais que suavizam eventuais imposições ou desacordos. A organização básica da conversação se dá em função do que é ou não aceitável na interação.

6.3. Considerações finais

Serão feitas as últimas considerações sobre os números obtidos com os atos e as máximas, considerando-se todos os anos juntos, mas distinguindo os grupos que enunciaram as estratégias: professores e alunos. Serão demonstrados, na Tabela 6.8, percentualmente, as ocorrências em ambos os grupos e depois os gráficos representativos da tabela, para efeito de melhor visualização.

Tabela 6.8 - Total entre estratégias (atos e máximas) e anos: professores x alunos

	Estratégias			
	atos		máximas	
autor	professor	aluno	professor	aluno
(2001+2003+2005)	(23+45+93)	(63+89+86)	(56+79+67)	(59+71+112)
Total (%)	161 (40,35%)	238 (59,65%)	204 (42,06%)	242 (57,94%)
	399 (100%)		446 (100%)	

A análise sistemática dos dados da pesquisa revela que, no percurso cronológico das aulas *Chat*, o uso das estratégias de polidez e preservação da face serviu de base para a elaboração de um discurso mais institucionalizado, marcado especialmente pelas características estereotípicas de dois grupos sociais, o de professor e o de aluno. A experiência e familiarização com o meio virtual guiaram o discurso de professores e alunos para uma estrutura lingüística, gradativamente, mais semelhante a uma aula *Chat* e menos parecida com um *Chat* de entretenimento.

A análise das tabelas apresentadas neste capítulo constatou que as estratégias de polidez ora eram usadas para a interação social, com metas sociais, as quais buscavam não apenas a manutenção, mas a construção das boas relações de comunicação com os demais (especialmente nos prefácios e fechamentos), ora davam suporte preventivo da quebra dessa boa relação. Nesse caso, as metas ilocucionárias, ou seja, correspondentes ao primeiro objetivo que se deseja alcançar, vinham acompanhadas das devidas estratégias, visando à fluidez e à harmonia da interação (evitando discordâncias e sendo indireto, por exemplo).

As estratégias usadas pelos interlocutores servem como um pilar para a interação social na comunidade virtual de práticas em questão e não podem ser encaradas apenas como um recurso utilitário para que a aula se dê. O discurso das aulas *Chat* revela comportamentos e atitudes orientados pela estrutura sociocultural e lingüística partilhada pelos interlocutores e alinha-se a uma capacidade de adaptação a uma outra estrutura, formada pela prática (como ação social) e pelas identidades que cada um assume em relação ao(s) outro(s). Essa capacidade de adaptação pode ser constatada nas aulas em que alguns alunos revelam ter pouca familiaridade com o meio virtual, como na aula 2, de 2003, em que a aluna Laura confessa estar tentando responder às perguntas no computador e emenda: "não gosto muito dele sabe..."; mas, apesar da revelação, a aluna participa normalmente no desenvolvimento do *Chat* e não apresenta qualquer dificuldade que se atribua ao fato de a interação ser *on-line*.

Foi mostrado, nos capítulos de análise, que a sistematização do uso dos recursos da polidez favoreceu a tese de que o gênero aula *Chat* foi-se constituindo e sendo apropriado pelos interlocutores ao longo dos anos de curso (além das experiências individuais de cada um nos vários tipos de interação virtual) e sua

existência híbrida mescla características dos gêneros aula presencial e *Chat* de entretenimento.

É aqui defendido que, mesmo que as aulas se aproximem, paulatinamente, da estrutura de uma aula presencial, os dados compõem, na realidade, uma forma de comunicação única, somente possível quando produzido no meio *on-line*, ou seja, os interlocutores somente encontrarão uma situação, um objetivo e uma estrutura lingüística, como os dos dados, numa interação síncrona via Internet e não numa interação de sala de aula presencial.

Uma cuidadosa análise do evento permitiu estabelecer uma categorização dos usos das estratégias de polidez na comunidade de práticas, a partir da observação sistemática das funções às quais se destinavam. Os modelos da polidez já consagrados e, inicialmente, norteadores da identificação das estratégias acabaram se revelando impróprios para a tarefa por seu caráter não-interacionista e dicotômico. Quando estudadas inseridas na conversação, as funções sobrepunham-se umas às outras e, principalmente, não se constituíam uma ameaça à face (como sugerido no modelo de Brown e Levinson – 1987), nem em restrições dicotômicas ou polarizadas (como sugerido por Leech, 1983, 2005).

Como visto na análise dos atos não-profiláticos, a ordem dada por professores não representa um Ato de Ameaça à Face, mas tem, sim, uma função interacional de comando de aula; o professor tem, por seu papel social, o dever de orientar, guiar, dar os devidos comandos para que a discussão flua de acordo com os objetivos pretendidos. Os elogios indicam mais do que algo que gostam do ouvinte (quando elogiam uma qualidade do ouvinte, por exemplo); nas aulas, eles têm função de *feedback*, dão um retorno sobre se o falante está indo bem na avaliação, e o aval para que continuem na mesma linha de raciocínio. A ordem e o elogio são dois dos exemplos expostos na análise que comprovam que as estratégias de polidez não podem ser vistas fora da interação e que são reinterpretadas na realização do gênero comunicativo.

O construto da polidez aqui desenvolvido é, assim, interacionalmente situado, sendo esse um dos alicerces do presente trabalho. Mesmo as estratégias que recebem o mesmo nome que as encontradas no modelo dos referidos autores, são aqui enfocadas diferentemente, pela consideração do evento comunicativo em que ocorrem. A ordem, o pedido, a sugestão, a brincadeira, a indireta, dentre outras, são

categorizadas em função das estratégias interacionais que formam o gênero aula *Chat*. Essas estratégias, por sua vez, não podem ser alocadas numa perspectiva polarizada, como a sugerida por Leech. Mesmo tendo mudado a nomenclatura de seu modelo (abandonou o termo Máximas em detrimento da Grande Estratégia de Polidez) e definido a Polidez como uma forma de harmonizar a interação entre as pessoas, suas categorias não perdem o caráter dicotômico (item 4.3), o que restringe a idéia de função da polidez associada ao uso num dado evento.

Há uma relação direta e necessária entre o uso da polidez e o gênero comunicativo em que ele se dá. Um mesmo ato de fala pode se prestar a duas ou mais estratégias. Veja-se o caso do pedido de desculpas:

> **anna** fala para **Cap.Caverna**: gente! me disculpem, mas eu preciso ir... foi muito bom assistir o bate pato!!!!

Durante a aula, nem o professor nem outro aluno fazem menção ao fato de que a aluna Anna pode ou não deixar o *Chat* antes do horário final. A desculpa, nesse caso, tem função profilática, a aluna prevê que pode sofrer algum tipo de pressão por parte do professor por precisar sair mais cedo e se desculpa por isso. Do contrário, apenas informaria que deixaria o *Chat* naquele momento. Mas esse mesmo pedido de desculpas poderia ter outro peso e ser interpretado diferentemente se o professor tivesse, de fato, mencionado que não estava na hora de ela deixar a sala virtual. As desculpas, antes profiláticas, viriam em resposta a uma ação não consensual de saída da aula. Se fossem ditas num *Chat* de entretenimento qualquer, as desculpas de Anna serviriam de introdução para anunciar sua partida, como uma pista de encerramento de sua participação. Como um recurso semelhante ao usado numa conversação presencial: "A conversa está boa, mas realmente preciso ir, me desculpem". De maneira que as interpretações poderiam ser tantas quantas fossem os gêneros comunicativos em que se inserissem.

Apesar de o uso das estratégias de polidez ter alcançado todos os três momentos das aulas *Chat* (abertura, desenvolvimento e fechamento), sua

distribuição se concentrou mais durante o desenvolvimento das aulas, o que soa natural, haja vista que foi esse também o momento mais longo em todas as aulas. As estratégias de demonstrar aprovação ou simpatia pelo outro e demonstrar interesse pelo outro se revelaram mais comuns durante o prefácio das aulas, em que os participantes tinham um maior interesse em conhecer os demais do grupo e também liberdade para tal, já que o prefácio servia justamente para essa apresentação e socialização entre os interlocutores. Demonstrar incessantemente interesse pelo outro no decorrer da aula poderia ser considerado uma dispersão tópica, e o professor poderia chamar a atenção dos envolvidos. Foi o que aconteceu, por exemplo, na conversa paralela entre Romário e Tetê (Exemplo 4.23, Capítulo 4) em que o professor precisou intervir, pois os alunos insistiam em perguntar coisas um sobre o outro no momento da aula. As desculpas retóricas, por sua vez, serviram tanto ao desenvolvimento, quanto também ao fechamento das aulas ou, pelo menos, ao encerramento da participação de um determinado aluno. Pedir desculpas era um recurso eficiente para avisar que precisava sair e assumir que sabia que não estava na hora de deixar o *Chat*.

Assim como algumas estratégias tiveram sua predileção em momentos específicos das aulas, também foram escolhidas em razão dos papéis sociais envolvidos na interação. São os usos das estratégias de polidez feitos por professores e alunos que sustentam a tese da apropriação e consolidação do gênero aula *Chat*. A estruturação do uso da polidez delineia a formação das identidades dos interlocutores em função de seu papel social na interação e, com isso, ajuda na consolidação do comportamento lingüístico nesse evento comunicativo. Os quadros da polidez com enfoque interacionista apresentados neste trabalho mostram como a polidez é assumida nas aulas e como ajuda na negociação e interpretação dos significados produzidos por professores e alunos.

CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi o de descrever os usos de estratégias de polidez e de preservação da face em aulas virtuais. A revisão dos principais modelos teóricos – o modelo seminal de Brown e Levinson e o aparato de Leech - evidenciou que os construtos teóricos não contemplavam um aspecto crucial no estudo da língua: o seu caráter interacional. A principal contribuição teórica desta tese foi, portanto, a de construir um aparato de análise que, suficiente, pelo menos, para os dados aqui abordados, levasse em conta uma perspectiva interacionista de estudo e permitisse uma análise situada dos materiais.

Para tal análise, foi necessário levar em consideração os aspectos situacionais dos dados, descritos como *evento de fala*, em que são considerados quem fala, o que, para quem, em que situações, as relações entre o grupo etc. Uma perspectiva interacionista também incorpora outra postura metodológica: parte-se do ponto de vista dos interactantes, isto é, a interpretação não é só a que o analista faz com base na produção lingüística. A interpretação dos interactantes, suas formulações e reações devem ser consideradas como base das leituras dos analistas. De fundamental importância foi, ainda, considerar os processos dinâmicos ao longo de uma interação: os participantes envolvidos assumiam papéis sociais diferenciados, que iam negociando no decorrer do evento, introduzindo mudanças de alinhamento na relação um com o outro, e em relação às suas mensagens e às dos interlocutores.

De acordo com a linha pretendida por este trabalho, a polidez se constitui como fenômeno lingüístico, mas também sociocultural; a carga semântica, juntamente com a intenção e a interpretação da elocução, só exercem significado real quando as ações e os eventos de fala se fundem em nível de análise. Tais significados são transmitidos, explícita ou implicitamente, pela linguagem, responsável pela organização do comportamento lingüístico das pessoas.

Os resultados revelaram que os usos da polidez guardam relação com as macroestruturas das aulas, sendo algumas estratégias (como demonstrar aprovação e interesse pelo outro) preferidas mais na abertura, outras (como ordenar e advertir) mais no desenvolvimento e outras (como agradecer e justificar) mais no fechamento das aulas. Esses três momentos não eram rigorosamente delimitados, isto é, havia

um momento de transição de um para o outro, que oscilava em termos de tempo e negociação, e podia ser iniciado tanto por professores quanto por alunos; isto é, havia uma flexibilidade das funções de iniciativa dos referidos momentos das aulas, que permitia que o início e o fim das seções fossem negociados durante a interação, tanto por professores quanto por alunos.

Durante as aulas, era rara a formação de pares adjacentes como tradicionalmente entendidos, os quais eram substituídos por pares conversacionais, ou seja, havia um desmembramento da seqüência da interação, que podia sofrer (e comumente sofria) interferências de seqüências inseridas. Essas seqüências não interferiam na progressão do tópico nem na construção da coerência, elas compõem uma característica específica dos *Chat*, cuja organização os participantes rapidamente compreendem.

A construção da coerência e a compreensão *do que* se dá e de *como* se dá a interação são possíveis aos olhos do pesquisador quando são observados os oito componentes etnográficos descritos no trabalho: situação, participantes, fins, atos, tom, normas, instrumento e gênero. Decerto que uma abordagem tão complexa quanto a etnográfica não enquadra apenas esses componentes, mas, no âmbito do que se propôs nos objetivos desse trabalho, a descrição e detalhamento do SPEAKING, proposto por Hymes (1986), foi imprescindível para que se entendessem as relações interpessoais imbricadas entre os participantes e, assim, compreender as motivações dos usos da polidez.

Nas aulas, os enquadres e os esquemas guiaram as falas de professores e alunos; eles orientaram a consolidação da relação entre os interlocutores no sentido de que, durante as aulas *Chat*, eles atuaram em termos de um conjunto de regras (sociais, culturais e lingüísticas) e das estruturas de expectativas para a produção e interpretação das elocuções. Esse conjunto de regras, por sua vez, não derivou exclusivamente daquele momento de interação, os falantes levaram para as aulas *Chat* as experiências de práticas sociais de outros eventos e contextos, como a estrutura organizacional de aula presencial (com abertura, desenvolvimento do tópico proposto e fechamento das atividades), comportamentos sociais de respeito ao próximo e busca pela harmonia da conversação e bom convívio entre os participantes.

A revisão dos modelos teóricos (Brown e Levinson, 1987; Leech, 1983, 2005) trouxe à tona a necessidade de um modelo interacionista que levasse em conta como os interlocutores expunham as estratégias de polidez, guiados, não por universais ou por estruturas estáticas, mas pelo evento de fala situado em que se encontravam. Para tal, foi criado um aparato de análise pertinente, que contemplasse o modelo interacionista pretendido, com os devidos parâmetros de variação e considerando as mudanças sofridas ao longo dos anos por um gênero ainda pouco estudado, as aulas *Chat*.

Os resultados, expostos de forma cronológica (2001, 2003 e 2005), evidenciam a emergência e consolidação do gênero comunicativo aula *Chat*, marcado, dentre outras coisas, por um comportamento polido mais preventivo do que compensatório e voltado para uma conversação fluida e harmônica, mas que, para tal, requer um cuidado preciso do uso das estratégias de polidez de parte de cada grupo, seja de alunos para professores, de professores para alunos, como também de alunos para alunos. A construção das identidades sociais ali presentes se efetivaram pelas normas interacionais estabelecidas pelo gênero híbrido, composto predominantemente dos gêneros aula presencial e *Chat* de entretenimento. O vasto uso dos recursos da polidez advém da orientação dessas normas no que concerne aos papéis sociais de professores e alunos e ao contexto em que se dá a interação.

Em relação às estratégias, fica provado que os professores ordenaram, advertiram e elogiaram mais com o passar dos anos, adotando uma postura lingüístico-comportamental mais firme e segura, (o que não é sinônimo de uma aula com tom mais sério e formal); como forma de contrabalançar as ordens e advertências, os professores brincaram mais sobre assuntos não vinculados ao tema da aula. Souberam usar mais as indiretas em favor de uma interação mais fluida e dinâmica.

Os alunos, por sua vez, pediram e prometeram mais com o passar dos anos. Estiveram mais comprometidos com a preservação da própria face, antes mesmo que ela fosse ameaçada; dessa forma, buscavam garantir que os professores, seus avaliadores, formassem uma boa impressão dos alunos. A liberdade oferecida pelas brincadeiras iniciadas pelos professores resultou num aumento de brincadeiras também da parte dos alunos, mas, sem esquecerem de sua função na interação,

eles, cada vez mais, buscaram concordância e evitaram discordâncias ao longo dos anos.

Houve, de ambas as partes, professores e alunos, ao longo dos anos, uma busca permanente pela construção e manutenção das boas relações entre eles, por uma interação mais harmônica e amigável e por uma postura mais alinhada com suas funções sociais na interação, com o real propósito daqueles encontros *on-line*; o que permite concluir que as aulas *Chat* de 2005 se aproximam mais do que se espera de uma aula e se distanciam mais do que se espera de um *Chat* de entretenimento do que as aulas de 2001. Assim, os resultados mostram que o discurso produzido pelos interactantes é marcado por rotinas comunicativas, construídas ao longo dos anos, e que apontam para a consolidação do gênero aula *Chat*. O gênero encapsula tanto a organização social do evento quanto as relações hierárquicas que existem entre os dois grupos: de professor e de aluno.

Em relação aos estudos da linguagem, um dos principais resultados foi o de revelar o interior das rotinas comunicativas em ambiente virtual de aprendizagem e identificar e documentar os processos interacionais vinculados à polidez e preservação da face pelos quais os interlocutores estruturam as características do gênero. Esses processos, por consistirem em ações corriqueiras, podem não ser percebidos nem lhes ser dada a devida relevância sem uma análise mais atenta e amiúde.

Os dados sugerem que a realização do gênero se vincula a uma falta de tolerância a atos de fala prolixos ou irrelevantes no desenvolvimento das aulas. Os turnos são curtos, e há constante alternância entre os falantes. Os papéis sociais são negociados; em alguns momentos das aulas, os alunos assumiram funções características dos professores, fizeram perguntas com função de avaliação (e não com função de tirar uma dúvida), deram comandos de aulas e buscaram integrar falante e ouvinte na interação, ações reconhecidamente típicas de professores. Os professores, por sua vez, mostraram-se acessíveis, brincaram (fora do conteúdo do tópico) durante as aulas, tiveram a preocupação de deixar o ambiente descontraído e exerceram a função de avaliar, ordenar e advertir, dentre outras comumente associadas ao seu papel social na interação. Isso significa que, apesar de haver flexibilidade na negociação das funções de cada um durante as aulas, determinadas características são imutáveis, por exemplo, não compete ao aluno atribuir notas a

outros alunos, nem ao professor pedir permissão para falar, para tirar uma dúvida ou para se retirar da aula.

Fica claro, então, que há funções negociáveis e outras não negociáveis, de acordo com o papel social, mas também dependente do contexto específico. De acordo com convenções socialmente instituídas e a partir dos resultados obtidos nas tabelas de polidez, é negociável na interação em aulas *Chat*: o início e o fechamento do tópico central da aula, perguntas e respostas, comandos de aula (ordem), pedidos, agradecimentos, brincadeiras, justificativas, elogios e *feedback*; e não é negociável na interação: avaliação, atribuição de notas ou conceitos, advertências, sugestões.

Independentemente do que é ou não negociável no ato da interação, os resultados comparativos entre os grupos mostraram um discurso hierarquizado, com os usos das estratégias de polidez ora marcados nas falas dos professores (criar envolvimento, ordenar e elogiar), ora marcados nas falas dos alunos (buscar concordância, evitar discordância, agradecer e se desculpar). A rigor, os participantes fizeram, desde o início, inferências sobre os papéis sociais de seus interlocutores naquele contexto (institucional) e também de suas respectivas imagens (as faces) para checar a validade de suas atuações e saber o que esperar uns dos outros (as estruturas de expectativas). O interlocutor faz essas inferências ao avaliar, dentre outros fatores, a conduta, a função social, o grau de intimidade, a condição intelectual (o nível de conhecimento) e a concepção de si mesmo e de mundo do seu interlocutor. Tudo isso, é claro, associado à natureza do encontro: uma aula pelo computador. Fora da estrutura de uma interação em aula *Chat*, os usos da polidez podem ter outras funções e interpretações e isso, certamente, passa pela construção de uma identidade social, assumida pelos falantes de acordo com o evento comunicativo, com o contexto e com os rumos tomados durante a interação.

Claramente, dado o volume dos dados, os resultados encontrados descrevem um modelo de interação possível e compreensível com os recursos lingüísticos polidos, disponíveis ao dado evento. Diferentemente do que sugerem autores como Brown e Levinson (1987) e Holmes (1995), os atos de polidez não tendem sempre a compensar um comportamento de ameaça à face ou a restabelecer as relações sociais perdidas em agressões verbais ou ofensas. Os resultados sugerem que os atos de polidez são recursos específicos da prática, e seu uso é efetivado por

motivações individuais ou advém da própria interação, nesse caso, por motivações geradas por terceiros (um agradecimento feito em resposta a um elogio, por exemplo).

O modelo descrito relaciona os falantes e seus usos da polidez em relação às categorias de professor e aluno. O resultado revela que a polidez usada no discurso de sala de aula virtual aparece como recurso fundamental, em que os aspectos do gênero – aula *Chat* – são realizados. Os significados interpretados dos atos polidos só têm efeito quando enfocados pelo gênero. Por exemplo, é possível e normal a não-formação de alguns pares adjacentes ou o uso demasiado de ordens sem que nenhuma dessas situações represente uma quebra ao fluxo harmônico da interação ou impolidez, mas não é aceitável a não-formação dos pares conversacionais, isto é, a interação só é efetivada quando há uma troca semântica coesa e coerente entre dois ou mais interlocutores. De outra maneira, haveria apenas um falante (um monólogo) ou uma sobreposição de elocuções incoerentes, sem relação tópica.

O gênero aula *Chat* possui características inegavelmente semelhantes às de uma aula presencial, como por exemplo: duração limitada; relação temporal síncrona; discurso interpessoal, institucional e educacional e tema combinado (tópicos preestabelecidos). Mas também há características que condizem apenas com as aulas *on-line*, como: o formato textual com turnos encadeados, pares conversacionais não-adjacentes; vários participantes (falantes e não apenas ouvintes ratificados, como pode acontecer em uma aula presencial) ou grupo fechado; extensão dos turnos curta (não há uma longa fala por parte de apenas um interlocutor, como no caso de uma aula presencial, em que o professor pode expor toda a aula sem intervenções dos alunos), isto é, há troca de falantes alternada; relação hierarquizada dos participantes em função dos papéis sociais envolvidos na interação (professor e aluno); participantes que não necessariamente se conhecem pessoalmente (no caso das aulas presenciais, ainda que não sejam amigos, os participantes, obrigatoriamente, se vêem e se conhecem); estilo informal de interação com recursos lingüísticos específicos do ambiente virtual (*emoticons* e repetição de sinais de pontuação, por exemplo); produção textual exclusivamente escrita e possibilidade de recuperação da conversação por gravações ou arquivos armazenados no próprio *site* da instituição em que as aulas *Chat* ocorrem.

Dessa forma, pode-se dizer que as aulas *Chat* podem ser consideradas como gênero comunicativo, assim como existem vários gêneros no ambiente virtual – entrevista, narrativa –, já que a comunicação, nessa situação, ocorre de várias maneiras. A investigação na tentativa de caracterizar as aulas *Chat* como gênero só foi possível por meio de estudos realizados sobre as práticas sociais geradas nas próprias aulas. O conjunto de componentes etnográficos descritos colaborou decisivamente para o estabelecimento de convenções sociais, cunhadas em estratégias de polidez e consolidadas com o tempo. Apesar de recentes, as aulas *Chat* já possuem um histórico dessas convenções, porque seus integrantes fazem uso das normas utilizadas em *Chat* de entretenimento e também em aulas presenciais, compondo uma mescla de gêneros.

O gênero, já apropriado pelos interlocutores, funciona como um *frame*, isto é, como um quadro preparatório para o evento lingüístico. O *frame* serve de guia tanto para os falantes do evento quanto para a análise da estrutura conversacional *on-line*, porque, tendo o gênero uma estrutura prototípica, ou seja, rotinas comunicativas e situacionais, ele fornece uma base para a compreensão da conversação e possibilita a análise das características da conversação no meio virtual.

Neste trabalho, foi mostrado como as propriedades do gênero aula *Chat* são usadas para dar forma a interações conversacionais. O gênero propicia a projeção de um determinado enquadre interacional que, no caso das aulas, é influenciado pelas relações de poder e grau de distanciamento; essa projeção indica quem pode falar, como falar e o que falar. O discurso de sala de aula como prática discursiva envolve, então, uma desigualdade em relações interacionais, as relações são assimétricas nesse sentido, exemplificadas pelos papéis sociais de professor e alunos, mas essa assimetria não se traduz como em sala de aula presencial, como visto pelos autores, que assumem haver um abismo nessas relações. Nesse sentido, a análise permite afirmar que a estrutura de aula proposta (e beneficiada pelo uso da internet) permite a realização de um evento interacional menos assimétrico do que em uma aula presencial (se contraposto à proposta apresentada no início deste trabalho, de Brants, 2004), já que a troca de turnos constante da parte de todos abria espaço para uma rica interação lingüística.

Dessa forma, pode-se considerar que o poder discursivo foi negociado e diluído entre os participantes, muito embora a figura do professor permanecesse como central: para quem todos os alunos se reportavam quando tinham dúvidas, ou para responder questões de avaliação. Essa negociação e diluição do poder estão claramente expostas nos momentos de abertura e fechamento dos assuntos das aulas, por exemplo, em que podia se dar por iniciativa tanto dos professores quanto dos alunos. O professor não era visto como aquele que impõe sua vontade ou que repreende as colocações dos alunos. As intervenções dos professores foram consideradas benéficas ao andamento das aulas já que tinham como objetivo motivar o aluno ou fazê-lo percorrer determinada linha de raciocínio, ajudando-o na construção do conhecimento.

Nessa dinâmica, o uso da polidez contribuiu, de forma significativa, para que os interlocutores organizassem a interação, construindo e/ou mantendo vínculos afetivos e cordiais, além de proporcionar uma melhor articulação interacional entre professor e aluno. Na perspectiva da comunidade, as estratégias conversacionais serviram para manter um ordenamento indispensável ao convívio, ainda que momentâneo, nos *Chat*.

Pelo trabalho abordar algumas vertentes etnográficas, deve-se considerar que não se trata de uma realidade ou uma reprodução isenta de valoração, mas uma interpretação da realidade, marcada, no mínimo, pelos traços distintivos do pesquisador (idade, classe social, grau de instrução). Certamente que a pretensão dos resultados alcançados não se limita a responder aos objetivos expostos no segundo capítulo, não se trata apenas de responder o que e como algo está acontecendo, mas, também, de como ele pode ser melhorado. Assim, espera-se que as conclusões aqui propostas sirvam de norte para a compreensão de parte das relações lingüísticas e sociais entre participantes de um grupo crescente, que são os integrantes da cultura virtual.

Espera-se, ainda, ter-se justificado teoricamente o foco em contexto institucional como motivado por um interesse pelo estudo das relações interpessoais em ambiente virtual, que, atualmente, perpassa várias áreas de investigação e que fornece um arcabouço teórico para ancorar as questões da polidez, que integram essas relações. Considera-se, pois, que este trabalho tenha, ainda, como pontos positivos: pautar-se numa proposta interacionista, pois não se trata de analisar

estritamente o conteúdo lingüístico isolado das relações interpessoais e do contexto de sua produção; legar contribuições teórico-práticas para o estudo do discurso de aulas *Chat* e de como professores e alunos (re)significam suas relações sociais e interacionais, fazendo uso de estratégias de polidez e preservação da face em ambiente virtual, área ainda carente de pesquisas, pelo menos, no modelo de análise aqui pretendido. Por fim, vê-se como contribuição significativa deste trabalho o fato de ele estar ancorado nas linhas etnográficas e sociointeracionistas aplicadas à interação educacional, fornecendo subsídios para que se conheça parte significativa da comunicação entre professor e aluno, pois se assume como fundamental o uso adequado de estratégias lingüísticas e das máximas conversacionais para o sucesso da interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Lília Santos. 2002. Chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, Angela. *et. al.* (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 87-94.

AGUAS, Tâmara Leal; PALLADINO, Frederico; SOBRAL, Maiara; TAVARES, Lara. 2006. **Orkut, comunidade virtual ou hedonismo?** Analisando o foco das interfaces comunicacionais. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Brasília: UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R2073-1.pdf. Acesso em: setembro de 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 1995. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papiro, série Prática Pedagógica.

AOKI, Kumiko. 1995. Synchronous multi-user textual communication international telecollaboration. **Electronic Journal of Communication**, Vol. 5, n°4. Disponível em: http://www.firstmonday.dk/issues/isse2_11/murphy. Acesso em: julho de 2003.

ARAÚJO, Júlio César. (Org.). 2007. **Internet e ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ . 2006. **Os Chats:** uma constelação de gêneros na Internet. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza: UFC.

AUSTIN, John Langshaw. 1975. **How to do things with words**. 2° ed. Harvard University Press.

BARGIELA-Chiappini, Francesca. 2003. Face and politeness: new (insights) for old (concepts). Journal of pragmatics. Elsevier B.V, Vol. 35. pp. 1453-1469. Disponível em: www.elsevier.com. Acesso em: maio de 2005.

BARROS, Adriana A. 2003. A comunicação na condição pós-moderna. COM Revista Faenac de Comunicação, Vol. 02, n° 01, pp. 15-19.

BARROS, Kazue Saito. M. de. 2008. Estratégias de (Im)Polidez em Interações Acadêmicas Virtuais Trabalho apresentado no XXIII Encontro Nacional da ANPOLL, 2-4 de julho de 2008. Faculdade de Letras: UFG, Goiânia.

_____. 2004. Aspectos da Organização Conversacional em Aulas à Distância. Revista do GELNE, Fortaleza, Vol. 3, n° 2, pp. 111-114.

_____. 2003a. Comunidade virtual e comunidade de fala: discussão dos conceitos à luz da interação em aulas virtuais. Revista da ANPOLL, São Paulo, Vol. 15, pp. 115-132.

_____. 2003b. Estruturas interativas em aulas virtuais: uma análise etnográfica. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, Vol. 44, pp. 325-337.

_____. 2001a. Características organizacionais de aulas pela Internet. In: URBANO, Hudinilson. *et. al.* (Orgs.). Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez. pp. 355-367.

_____. 2001b. Interação em Aulas pela Internet: Fala ou escrita? II Congresso Internacional da ABRALIN. Livro de Programa & Resumos do II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza : Editora da UFC. pp. 122-123.

_____. 1994. 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.

_____ . 1991. Topical organization in classroom: Internal Structure and Conversational Markers. Tese de Doutorado. University of Essex. Colchester: Essex University.

_____. 1986. Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras: UFPE.

BATESON, Gregory. 1972. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). 2002. Sociolingüística interacional. São Paulo: Edições Loyola, pp. 85 -105.

BAZERMAN, Charles. 2006. Gêneros textuais, tipificação e interação. Orgs: Dionisio, Ângela; Hoffnagel, Judith. 2ª ed., São Paulo: Cortez.

BIBER, Douglas. 1988. Variation across speech and writing. Cambridge: Cambridge University Press.

BOAS, Franz. 1911. Linguistics and Ethnology. In: BOAS, Franz (ed.), Handbook of American Indian Languages. Washington, DC, Smithsonian Institution.

BOURDIEU, Pierre. 1990. The logic of practice. Stanford: Stanford University Press.

BRAGA, Denise Bértoli. 1999. A constituição híbrida da escrita na Internet: a linguagem nas salas de bate-papo e na construção dos hipertextos. Leitura Teoria e Prática, Campinas, SP: Mercado das Letras, Vol. 34, pp. 23-29.

BRANTS, Giovanna Wrubel. 2004. Estudo da relação poder / submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. **Revista Letra Magna**, Ano 01 – n°1, 2º semestre. Disponível em: http://www.letramagna.com/giovannawrubelbrants.pdf. Acesso em: maio de 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. 1999. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC.

BROWN, Penelope e LEVINSON, Stephen. 1987. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge University Press.

BUBLITZ, Wolfram. 1988. **Supportive fellow-speakers and cooperative conversations**: discourse topics and topical actions, participant roles and "recipient action" in a particular type of every day conversation. John Benjamins Publishing Company.

BUBLITZ, Wolfram; LENK, Uta; VENTOLA, Eija. (Orgs.). 1999. **Coherence in spoken and written discourse**. Selected papers from the international workshop on coherence, Augsburg, 24-27 April, 1997, John Benjamins Publishing Company.

CASTELLS, Manuel.1999. **A sociedade em rede** (a era da informação: economia, sociedade e cultura), Vol.1. São Paulo: Paz e Terra.

CHAFE, Wallace. 1985. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, David; TORRANE, Nancy & HYLDIARD, Angela. (eds). **Literacy and language learning**. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 105-123.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. 1999. **Disourse in late modernity:** rethinking critical disourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.

CHRISTIE, Chris. 2005. Politeness and the linguistic construction of gender in parliament: an analysis of transgressions and apology behaviour. **Sheffield Hallam Working Papers**: Linguistic Politeness and Context. Disponível em: http://www.shu.ac.uk/wpw/politeness/christie.htm. Acesso em: maio de 2007.

CORACINI, Maria José R. 2005. Interação e sala de aula. **Calidoscópio**, Vol. 3, n° 3, Unisinos. pp.199-208.

COULTHARD, Malcolm. 1977. **An introduction to discourse analysis**. Harlow, Logman.

CUNHA, Eva Carolina da. 2004. **Aspectos organizacionais da interação em aulas *Chat***. Natal. Dissertação, Programa de pós-graduação em estudos da linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DURANTI, Alessandro. 2001. **Linguistic Anthropology**: a reader. Oxford: Blackwell.

DURKHEIM, Emily. 1915. **The elementary forces of the religious life**. George Allen & Unwin Ltd. London.

ERICKSON, Thomas. 1997. Social Interaction on the Net: Virtual Community as Participatory Genre. **Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on Systems Science**. (ed. J. F. Nunamaker, Jr. R. H. Sprague, Jr.) Vol.6, Los Alamitos, CA: Computer Society Press. pp. 23-30. Disponível em: http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html. Acesso em: janeiro de 2003.

_____ . 2000. Making Sense of Computer Mediated Communication (CMC): Conversations as genres, CMC Systems as Genre Ecologies. In: **Proceedings of the Thirty-third Hawaii International Conference on Systems Science**. (ed. J.F.

Nunamaker, Jr. R.H. Sprague, Jr.), January. IEEE Press. Disponível em: http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson Acesso em: outubro de 2003.

FIGUEROA, Ester. 1994. **Sociolinguistic metatheory**. USA – New York, Pergamon.

FRASER, Bruce. 1990. Perspectives on Politeness. **Journal of Pragmatics**, Elsevier B.V, Vol. 14, pp. 219-236.

GALEMBECK, Paulo de T. 1993. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH / USP (Proj. Paralelos: Vol.1), pp. 55 - 79.

GEERTZ, Clifford. 1973. **The interpretations of cultures**. Nova York, Basic Books.

GOFFMAN, Erving. 1996. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Trad. M. Cecília Santos Raposo. Petrópolis: Vozes.

_____. 2002 [original: 1981]. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. (Orgs.). 2002. **Sociolingüística Interacional**. Edições Loyola, São Paulo, pp. 107 - 148.

_____. 1980. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

_____ . 1974. **Frame Analysis**. N.Y., Harper & Row.

_____. 1967. **Internacional Ritual essays on Face to Behavior**. Garden City, New York.

_____. 1964. The neglected situation. The ethnography of communication. American Anthropologist. Vol. 66, n° 6, Parte 2, pp.133 - 137.

_____. 1956. The nature of deference and demeanor. American Anthropologist. New Series, Vol. 58, n°3, pp.473-502.

GRICE, Paul. 1975. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (Orgs.), Syntax and semantics: speech acts. New York: Academic Press, pp.41-58.

GUMPERZ, John. 1982. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. American Anthropologist, Vol. 66, n° 3, pp. 137-153.

GUMPERZ, John; HYMES, Dell. (Eds.). 1986. Direction in sociolinguistics: the ethnography of communication. Great Britain: Basil Blackwell.

HEISLER, Troy; VINCENT, Diane; BERGERON, Annie. 2003. Evaluative metadiscursive comments and face-work in conversational discourse. Journal of Pragmatics, Elsevier B.V. Vol. 35, pp. 1613-1631. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: maio de 2005.

HINZE, Carl; HAUGH, Michael. 2003. A metalinguistic approach to deconstructing the concepts of 'face' and 'politeness' in Chinese, English and Japanese. Journal of Pragmatics, Elsevier B.V. Vol. 35, pp. 1581-1611. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: maio de 2005.

HOLTGRAVES, Thomas. 2005. Social psychology, Cognitive psychology, and Linguistic politeness. Journal of Politeness Research, Walter de Gruyter. Vol. 1, pp. 73-93. 1612-5681/05/001-0073. Disponível em: http://www.reference-

global.com/doi/abs/10.1515/jplr.2005.1.1.73?cookieSet=1. Acesso em: outubro de 2005.

HORN, Laurence. 1984. **Toward a new taxonomy for pragmatic inference**: Q-based and R-based implicature. Washington, DC: Georgetown University Press.

HYMES, Dell. 1986. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell. (Eds.). **Direction in sociolinguistics***:* the ethnography of communication. London: Basil Blackwell, pp. 35 - 71.

IDE, Sachiko, 1989. Formal forms and discernment: two neglected aspects of universal linguistics politeness. **Multilingua** Vol.8, n°2-3, pp. 223-248.

JAMESON, Jessica K. 2003.Transcending intractable conflict in health care: an exploratory study of comunication and conflict management among anesthesia providers. **Journal of Health Communication**, Vol.8, n°6, pp. 563-581.

JONSSON, Ewa. 1998. **Electronic Discourse on Speech and Writing on the Internet***.* Departamento de comunicação e línguas. Universidade de Gothenburg, Suécia. Disponível em: <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html> Acesso em: julho de 2003.

LEECH, Geoffrey. 1983. **Principles of Pragmatics**. London: Longman.

_____. 2005. Politeness: is there an East-west divide? **Journal of foreign languages**, n°6, General Serial N 160. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/geoff/leech2006politeness.pdf. Acesso em: maio de 2006.

LEMOS, André. 2005. **Agregações eletrônicas ou comunidades virtuais?** Análise das listas FACOM e Cibercultura. Disponível em: http//www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/agregacao.htm. Acesso em: outubro de 2006.

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

LEVY, Pierre. 1999a. **A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola.

_____. 1999b. **O que é o virtual?** São Paulo: editora 34, 3ª ed.

LIMA, Lorena Izabel; DIAS, L. C. 2007. Orkut e gênero textual: transformações na língua escrita. **III Simpósio de Estudos Lingüísticos e Literários da UNICENTRO**, Guarapuava.

LOCHER, Miriam; WATTS, Richard. 2005. Politeness theory and relational work. **Journal of Politeness Research**, Walter de Gruyter. Vol.1, pp. 09-33. Disponível em: http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/jplr.2005.1.1.9. Acesso em: outubro de 2006.

MCLUHAN, Marshall. 1964. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Ed. Cultrix.

MALINOWSKI, Bronislaw. 2001. **Argonauts of the western pacific**. Routledge, USA.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2005. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção dos sentidos. Rio de Janeiro: Lucerna. pp. 13-67.

_____. 2003. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

_____. 2002a. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DINONÍSIO Angela. *et al.* (Org). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36.

_____. 2002b. Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

_____. 2002c. Gêneros textuais e ensino de língua. Curso de especialização, UFPE, (mímeo).

_____. 2001a. Análise da Conversação. Série Princípios. 5ª ed. São Paulo: Ática.

_____. 2001b Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras. pp. 23-50.

_____ . 2000a. Fala e escrita: revisitando uma velha questão. Trabalho apresentado na XVIII Jornada do GELNE. Salvador. [s.l.].

_____ . 2000b. A Coerência no Hipertexto. Texto apresentado no I Seminário sobre Hipertexto, UFPE, 16-17 de outubro. Disponível em: http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Marcuschicoerhtx.doc. Acesso em: maio de 2004.

_____. 1996. Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais. UFPE, [s.n.].

MARKOVA, Ivana; FOPPA, Klaus. 1990. **The Dynamics of Dialogue**. London: Harvester Wheatsheaf.

MATSUMOTO, Yoshiko. 2003. Reply to Pizziconi. **Journal of Pragmatics** 35, Elsevier B.V. pp. 1515-1521. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: maio de 2005.

_____. 1989. Politeness and conversational universals – observations from Japanese. **Multilingua** Vol. 8, nº2-3, pp. 207-221.

_____. 1988. Reexaminations of the universality of face. **Journal of Pragmatics**. Vol. 12 n°4, pp. 403-426.

MURPHY, Karen L. e COLLINS, Mauri P. 1997. Communication conventions in instructional electronic Chats. **Journal of Distance Education**, Vol. 12 n° 1-2 pp. 177-200 Disponível em: www.firstmonday.dk/issues/issues2_11/murphy/index.html. Acesso em: maio de 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. 1999. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES. *et al.* (Orgs) **Revisitações** (Edição comemorativa): 30 anos da faculdade de letras / UFMG. BH/UFMG/FALE. Obtido em: http://www.geocities.com/veramenezes/ead.htm. Acesso em: maio de 2005.

_____. 2001. A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual. **Anais** Congresso de associação de professores de língua inglesa do estado de Minas Gerais. pp. 129-145, Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.geocities.com/veramenezes/virtual.htm. Acesso em: agosto de 2005.

_____. **Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração**. Disponível em: www.veramenezes.com/comunidades. Acesso em: maio de 2007.

PAIVA, Geórgia Maria Feitosa. 2008. **A polidez lingüística em sala de bate-papo na internet**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística: UFC, Fortaleza, CE.

PALACIOS, Marcos. 1998. **Cotidiano e sociabilidade no Cyberespaço: apontamentos para discussão on-line**. Disponível em <http//facom/ufba.br/pesq/cyber/palácios/cotidiano.html>, Acesso em: outubro de 2005.

PIZZICONI, Barbara. 2003. Re-examining politeness, face and the Japanese language. **Journal of Pragmatics**, Elsevier B.V. Vol. 35, pp. 1471-1506. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: maio de 2005.

RECUERO, Raquel. 2001. **Comunidades Virtuais** - uma abordagem teórica. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Comunicação, na PUC/RS. Disponível em: http//www.pontomidia.com.br/raquel/teórica.htm. Acesso em: outubro de 2005.

RHEINGOLD, Howard. 1993. **The virtual community***:* homesteading on the electronic frontier. Reading. London: The Mit Press.

_____ . 1995. **Are virtual communities harmful to civil society?** Disponível em: http://www.well.com/user/hlr/tomorrow/vccivil.html. Acesso em: maio de 2003.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. (Orgs.). 2002. **Sociolingüística interacional**. São Paulo: Edições Loyola.

RIFKIN, Jeremy. 2001. **A Era do Acesso**: transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma economia. São Paulo: Makron Books.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Vol. 50, pp. 696-735.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. 1982. **The Ethnography of Communication**. Oxford, Blackwell.

SCHAFF, Adam. 1995. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. Tradução: Carlos Eduardo J. Machado; Luiz Arturo Obojes. 4º ed.; São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense.

SCHEGLOFF, Emanuel. 1972. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell. (Eds.). **Direction in sociolinguistics**. New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 346-380.

SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail.; SACKS, Harvey. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language** Vol. 53, n°2, pp. 361-382. Disponível em: http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Repair.pdf. Acesso em: maio de 2003.

SEARLE, John. 1991. What is a Speech Act? In: DAVIS, Steven. (Ed.) **Pragmatics**: A Reader. New York. Oxford University Press, pp. 254-265.

_____. 1969. **Speech Acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.

SOUZA, Ricardo Augusto de. 2000. **O chat em língua inglesa**: interações na fronteira da oralidade e da escrita. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/vera/ricardo.htm Acesso em: outubro de 2003.

SPENCER-OATEY, Helen. 2005. (Im)Politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships. **Journal of Politeness Research**, Walter de Gruyter. Vol. 1 n°1, pp. 95-119. Disponível em: http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/jplr.2005.1.1.95. Acesso em: outubro de 2006.

SPENCER-OATEY, Helen; JIANG, Wenying. 2003. Explaining cross-cultural pragmatic findings: moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIPs). **Journal of Pragmatics**, Elsevier B.V. Vol. 35, pp. 1633-1650. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: outubro de 2006.

SPERBER, Dan ; WILSON, Dierdre. 1995. **Relevance***:* communication and cognition. Second Edition, revised, with a new Postface (Oxford: Blaxkwell,); Oxford: Blackwell; Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

STUBBS, Michael. 1983a. **Language, Schools and Classrooms***:* contemporary sociology of the school*.*2. ed. London: Routledge.

_____. 1983b. **Discourse analysis**: the sociolinguistic analysis of natural language. Chicago: The University of Chicago Press.

SWALES, John Malcolm. 1990. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge, CUP.

TANNEN, Deborah. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: TANNEN, Deborah (Org.). **Framing in discourse**. Oxford: Oxford University Press. pp.14-56.

_____ . 1985. Frames and schemas in interaction. **Quaderni di Semântica**, Vol. 6. pp.326 -335.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia 1987. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. (Orgs.). 2002. **Sociolingüística Interacional**. Edições Loyola, São Paulo, pp. 183-214.

TAVARES, Roseanne R. 2006. **A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação**. Disponível em: www.praticasinterativas.com. Acesso em: janeiro de 2008.

URBANO, Hudinilson. 1993. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH / USP (Projetos Paralelos: Vol.1). pp. 81-101.

WATTS, Richard J. 2003. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1992. Linguistic politeness and politic behaviour: reconsidering claims for universality. In: WATTS, Richard; EHLICH, Konrad. (orgs.), **Politeness in language**: Studies in Its History, Theory and Practice. Mouton de Gruyter, Berlin and New York, pp.43-70.

WENGER, Etienne. 1997. **Communities of practice***:* learning, meaning and identity. Cambridge. University Press.

WIERZBCKA, Anna, 2003. **Cross-cultural Pragmatics of Human Interaction**, 2 ed. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

WILSON. Steven R.; KIM, Min-Sun; MEISCHKE, Hendrika. 1992. Evaluating Brown and Levinson's politeness theory: a revised analysis of directives and face. **Research on language and social interaction.** Vol.25, pp. 215-252.

XAVIER, Antonio Carlos. 2002. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado: Unicamp.

YU, Ming-chung. 2003. On the universality of face: evidence from chinese compliment response behavior. In: Journal of Pragmatics, Elsevier B.V. Vol. 35, pp. 1679-1710. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: maio de 2005.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo