

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**UM ESTUDO DE POLIDEZ NO CONTEXTO DE L2: ESTRATÉGIAS  
DE MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS POR FALANTES DE  
ESPAÑHOL**

Rodrigo Albuquerque Pereira

Brasília  
2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**Rodrigo Albuquerque Pereira**

**UM ESTUDO DE POLIDEZ NO CONTEXTO DE L2: ESTRATÉGIAS  
DE MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS POR FALANTES DE  
ESPANHOL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Cibele Brandão de Oliveira

Brasília, março de 2015.

RODRIGO ALBUQUERQUE PEREIRA

**UM ESTUDO DE POLIDEZ NO CONTEXTO DE L2: ESTRATÉGIAS  
DE MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS POR FALANTES DE  
ESPAÑHOL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Cibele Brandão de Oliveira (Orientadora/Presidente)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Isabel Roboredo Seara (Membro Externo)  
Departamento de Humanidades / Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (Universidade Aberta /CLUNL)

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Edwiges Maria Morato (Membro Externo)  
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP)

---

Prof. Doutor Kleber Aparecido da Silva (Membro Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Adelina Lôpo Ramos (Membro Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Doutora Janaína de Aquino Ferraz (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A345e Albuquerque, Rodrigo  
Um estudo de polidez no contexto de L2:  
estratégias de modalização de atos impositivos por  
falantes de espanhol / Rodrigo Albuquerque;  
orientador Cibele Brandão. -- Brasília, 2015.  
372 p.

Tese (Doutorado - Mestrado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. (im)polidez. 2. Modalização de atos impositivos  
verbais. 3. Modalização de atos impositivos não  
verbais. 4. Ensino de português como segunda língua.  
5. Competências. I. Brandão, Cibele, orient. II.  
Título.

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus amigos.  
À 'Estela', à 'Ayelén', à 'Nora', à 'Flora', à 'Dulcinea', ao 'Filemón'.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor infinito.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo amor incondicional, capaz de superar as constantes ausências em meu período de doutoramento.

Aos amigos mais próximos e aos mais distantes, pelas palavras frequentes de incentivo, pelos momentos de lazer e de sessão-terapia e pelo companheirismo diário.

À professora Cibele Brandão, por ser interlocutora em tempo integral, grande incentivadora em todos os projetos acadêmicos e por reunir dedicação, sensibilidade e seriedade em tudo o que faz. Agradeço, especialmente, por ter sempre acreditado (e investido) em mim durante esses oito anos e ter colaborado para que eu permanecesse fiel aos estudos sociointeracionais.

À professora Denize Elena Garcia da Silva, pela paciência no primeiro ano de orientação de doutoramento e pelas contribuições inegáveis em minha pesquisa.

Aos professores, por terem me apresentado diversas vertentes dos estudos da linguagem e terem iluminado a minha trajetória acadêmica: Cibele Brandão, Ana Adelina, Maria Luiza Corôa, Rachel Dettoni, Daniele Grannier, Orlene Carvalho, Enilde Faulstich, Denize Elena, Viviane Resende, Viviane Ramalho, Marcus Lunguinho, Rozana Reigota, Walkíria Praça, Aryon Dall'Igna (*in memoriam*), Ana Suelly, Elzamária Carvalho (*in memoriam*), Regina Furquim.

Às professoras Ana Adelina e Edwiges Morato, pelas valorosíssimas contribuições no Exame de Qualificação, ajudando-me a (re)conduzir minha rota de investigação.

Às professoras Edwiges Morato, Isabel Seara, Ana Adelina, Janaína Ferraz e ao professor Kleber Aparecido, por terem aceitado o convite para compor a banca de Defesa de Tese e pelas contribuições para a versão final desse texto.

Aos amigos-parceiros Tiago Aguiar, pela revisão e colaboração incansável dispensada a este texto, e Leila Ribeiro e Cíntia Pacheco, pela revisão primorosa, respectivamente, do *Abstract* e do *Resumen*.

À 'Estela', à 'Ayelén', à 'Nora', à 'Flora', à 'Dulcinea', ao 'Filemón', por confiarem suas histórias, suas vozes e suas ações e pela imensa vontade de imergir junto comigo nas idiossincrasias do contato intercultural, partilhando também suas experiências e seus conflitos.

À 'Estela', em especial, pela generosidade em abrir as portas de sua sala de aula para as minhas lentes.

Ao NEPPE, na figura da professora Lúcia Barbosa, pelo acolhimento e pelo incentivo à pesquisa.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, por ter me acolhido há 14 anos de maneira tão especial e por ter oportunizado a realização do curso de Doutorado em Linguística. Espero que nossa história continue...

Aos funcionários do PPGL, em especial à Renata e à Ângela, pela competência e pela prestatividade constantes.

A todos aqueles que passaram por minha vida e ficaram...

“O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações”.

**(PÊCHEUX, M.** O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008 [1990], p. 51)

“O essencial é invisível aos olhos”.

**(Antoine de Saint-Exupéry)**

“A polidez faz o homem ser por fora o que ele deveria ser por dentro”.

**(Jean de La Bruyère)**

## RESUMO

Nesta tese, investigamos, nas interações em sala de aula de ensino de Português para Falantes de Espanhol, o uso de estratégias de (im)polidez, mais especificamente as relacionadas à imposição verbal e à não verbal, por professor brasileiro nativo e alunos falantes de espanhol. Ainda que na perspectiva pancultural, Brown & Levinson (1987), antecidos e influenciados por Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973) e Leech (1983), recomendam que os locutores devem minimizar a imposição gerada a seus interlocutores. Em consonância com as contribuições dos autores pioneiros, associamos ao nosso trabalho o olhar intercultural, sintonizado, especialmente, com Bravo (2004a, 2004b), Briz (2004, 2008), Culpeper (1996, 2010, 2011), Haverkate (2004) e Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]). Nosso eixo teórico situa-se na sociolinguística interacional, por considerar a construção conjunta dos sentidos e das ações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas também se ancora em quadro epistêmico interdisciplinar, prevendo nessa combinação a pragmática intercultural, a análise da conversação, a análise de discurso, a sociocognição e os estudos culturais. Adicionalmente, compreendemos que o estudante se torna capaz de modalizar atos impositivos na medida em que adquire competência interacional em L2, bem como as demais competências que se articulam com ela. Como aporte metodológico, elegemos a etnografia, por permitir a microanálise das ações dos sujeitos de pesquisa, favorecendo a reflexividade entre/com esses participantes no que diz respeito à modalização de atos impositivos negociada no curso da interação. O *corpus* deste estudo é composto por dois momentos: o primeiro, denominado observações preliminares, foi realizado em quatro encontros; e o segundo, denominado filmagens, em nove. Após a transcrição, a geração e a análise dos dados, pudemos constatar que a estratégia *Minimize a imposição*, proposta por Brown & Levinson (1987), articulava-se não somente com semioses verbais (tais como o pedido, o elogio excessivo, o desacordo), mas também com as não verbais (como a entonação, o olhar fixo, a proxêmica). Por estarmos diante de colaboradores de diversas etnias (México, Bolívia, República Dominicana e Venezuela), os principais resultados evidenciados estão relacionados: i) à maior/menor tolerância à imposição verbal e não verbal (variando entre os participantes); ii) ao alinhamento/desalinhamento relativo à percepção dos atos impositivos em relação aos brasileiros (variando entre os participantes); iii) à pouca importância destinada à abordagem do tópico *polidez* na sala de aula pesquisada; iv) ao uso de estratégias atenuadoras da imposição em detrimento das intensificadoras (tanto na enunciação quanto na reação a atos invasivos). Este trabalho pretende, em suma, contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem no contexto de L2, com vistas a tornar nossos estudantes mais competentes no contato intercultural, propiciando, com isso, condições mais confortáveis e harmônicas de interação com os brasileiros.

**Palavras-Chave:** (im)polidez. Modalização de atos impositivos verbais. Modalização de atos impositivos não verbais. Ensino de português como segunda língua. Competências.

## ABSTRACT

In this thesis, we investigate the use of (im)politeness strategies, specifically those related to verbal and non-verbal imposition by Brazilian native teachers and students who speak Spanish during the interactions in Portuguese classroom for Spanish speakers. Although the pancultural perspective, Brown & Levinson (1987), preceded and influenced by Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973), Leech (1983), recommend that the speakers should minimize the imposition generated in their interlocutors. According to the contributions of the pioneers authors, we associate our work to the intercultural view, aligned, especially, with Bravo (2004a, 2004b), Briz (2004, 2008), Culpeper (1996, 2010, 2011), Haverkate (2004) and Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]). Our theoretical axis is in interactional sociolinguistics, because it considers the co-construction of the senses and the actions among the participants involved in research, but also the theoretical axis is supported in an interdisciplinary epistemic frame, predicting in this match the intercultural pragmatics, the conversation analysis, the discourse analysis, the sociocognition and the cultural studies. Additionally, we understand that the student is able to modalize impositions acts according he/she acquires the interactional competence in L2, and the other competences are linked with it. As methodological approach, we have chosen ethnography because it allows the microanalysis of the research participants' actions, which favoring the reflexivity the modalization of impositive acts negotiated in the course of interaction among/with those participants. The *corpus* of this study consists of two parts: first, called preliminary observations, which were conducted in four meetings; and second, called filming, in nine meetings. After the transcription, the data generation and the data analysis, we found that the strategy *Minimize the imposition*, proposed by Brown & Levinson (1987), it was articulated not only with verbal semiosis (such as request, excessive compliment, disagreement), but also with the non-verbal ones (as intonation, gaze, proxemics). As we have different ethnic groups in this research (Mexico, Bolivia, Dominican Republic and Venezuela), the main results shown are related to: i) higher / lower tolerance to verbal and non-verbal imposition (varying among the participants); ii) the alignment / misalignment on the impositions acts' perception related to Brazilians (varying among the participants); iii) the little importance to the topic *politeness* approach by the teachers in the classroom which was researched; iv) the use of attenuating strategies in the imposition acts in detriment of the intensifiers ones (both in utterance and in react to invasive acts). This work intends to, in short, contribute to the processes of teaching and learning in the L2 context, in order to allow our students to be more competent in intercultural contact, providing thereby more comfortable and harmonious conditions of interaction with Brazilians.

**Keywords:** (im)politeness. Modalization of verbal imposition acts. Modalization of nonverbal imposition acts. Portuguese teaching as a second language. Competences.

## RESUMEN

En esta tesis versamos sobre las interacciones en la clase de enseñanza de portugués para hispanohablantes, el uso de estrategias de (des) cortesía, específicamente relacionados con la imposición verbal y no verbal, por profesor nativo brasileño y estudiantes que hablan español. Aunque en perspectiva pancultural, Brown y Levinson (1987), precedidos e influenciados por Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973), Leech (1983), recomiendan que los locutores deben minimizar la imposición generada en su interlocutores. De acuerdo con las contribuciones de los autores pioneros, se asocia al estudio una mirada intercultural, y atenta, sobre todo, con Bravo (2004a, 2004b), Briz (2004, 2008), Culpeper (1996, 2010, 2011), Haverkate (2004) y Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]). El eje teórico se encuentra en la sociolingüística interaccional, que tiene en cuenta la co-construcción de los sentidos y las acciones entre los sujetos involucrados en la investigación, pero también está anclado en el marco epistémico interdisciplinar, que predice en esta combinación la pragmática intercultural, el análisis de la conversación, el análisis de discurso, la cognición social y los estudios culturales. Además, entendemos que el estudiante es capaz de modalizar imposiciones en la medida que adquiere competencia interaccional en L2, y las demás que están vinculadas con ella. Como enfoque metodológico, hemos optado por la etnografía, por permitir el microanálisis de las acciones de los sujetos del estudio, que favorece la reflexividad entre/con los participantes con respecto a la modalización de actos impositivos negociados en el curso de la interacción. El corpus de este estudio consta de dos partes: la primera, llamada observaciones preliminares, se llevó a cabo en cuatro reuniones; y la segunda, llamada rodaje, en nueve. Después de la transcripción, la generación de datos y el análisis de datos, constatamos que la estrategia *Minimizar la imposición*, propuesta por Brown y Levinson (1987), está articulada no solamente con semiosis verbales (como la petición, el cumplimiento excesivo, el desacuerdo), sino también con las no verbales (como la entonación, la mirada fija, la proxémica). Como el estudio enfocó a diferentes grupos étnicos (México, Bolivia, República Dominicana y Venezuela), los principales resultados que se muestran están relacionados con: i) mayor/menor tolerancia a la imposición verbal y no verbal (que fluctúa entre los participantes); ii) alineación/desalineación en la percepción de los actos impositivos en relación con los brasileños (que oscila entre los participantes); iii) poca importancia destinada al enfoque del tema *cortesía* en la clase investigada; iv) uso de estrategias atenuadoras de los actos impositivos en detrimento de los refuerzos (en la enunciación y en la reacción a los actos invasivos). Este trabajo pretende, en definitiva, contribuir al procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto L2, con el fin de que nuestros estudiantes se hagan más competentes en el contacto intercultural, que proporciona condiciones más cómodas y armoniosas de la interacción con los brasileños.

**Palabras clave:** (des)cortesía. Modalización de imposiciones verbales. Modalización de imposiciones no verbales. La enseñanza del portugués como segunda lengua. Competencias.

## SUMÁRIO

<b>PERSPECTIVAS.....</b>	<b>19</b>
<b>C A P Í T U L O 1: AS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A POLIDEZ.....</b>	<b>24</b>
1.0 PERSPECTIVAS: UMA LONGA CONVERSA .....	24
1.1 CORTESIA OU POLIDEZ: EIS A QUESTÃO .....	35
1.2 A POLIDEZ: PRECURSORES E CONTEMPORÂNEOS EM DIÁLOGO .....	40
1.2.1 Goffman (1967) .....	42
1.2.2 Grice (2006 [1975]) .....	43
1.2.3 Lakoff (1973) .....	46
1.2.4 Leech (1983).....	52
1.2.5 Brown & Levinson (1987) .....	61
1.2.5.1 Realização de FTA direta e claramente (sem reparo).....	64
1.2.5.2 Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez positiva).....	65
1.2.5.3 Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez negativa).....	69
1.2.5.4 Realização de FTA indireta e implicitamente .....	72
1.2.5.5 Não realização de FTA .....	76
1.3 A IMPOSIÇÃO COMO ESTRATÉGIA INTERACIONAL: ABRINDO CAMINHOS .....	76
1.4 PROSPECTIVAS: A CONVERSA CONTINUA .....	79
<b>C A P Í T U L O 2: AS MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DE L2.....</b>	<b>82</b>
2.0 PERSPECTIVAS: O QUE SIGNIFICA SER COMPETENTE NO CONTEXTO DE L2?.....	82
2.1 A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA .....	85
2.2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....	96
2.3 A COMPETÊNCIA INTERACIONAL .....	105
2.4 A COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA .....	111
2.5 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL .....	118
2.6 A COMPETÊNCIA FORMULAICA .....	126
2.7 A COMPETÊNCIA DISCURSIVA .....	130
2.8 A COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA.....	135
2.9 PROSPECTIVAS: EM BUSCA DA COMPETÊNCIA DE POLIDEZ NA INTERFACE COM AS DEMAIS .....	140
<b>C A P Í T U L O 3: A POLIDEZ DIANTE DAS CÂMERAS .....</b>	<b>146</b>
3.0 PERSPECTIVAS: COMO TUDO COMEÇOU.....	146
3.1 ETNOGRAFIA E SOCIOPRAGMÁTICA: EM BUSCA DO DIÁLOGO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	149
3.2 O ACESSO E O INGRESSO AO CAMPO DE PESQUISA .....	155
3.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	158
3.3.1 Estela: a professora de português.....	160
3.3.2 Ayelén: a estudante boliviana .....	161
3.3.3 Dulcinea: a estudante mexicana.....	162
3.3.4 Filemón: o estudante dominicano .....	162
3.3.5 Flora: a estudante venezuelana.....	163
3.3.6 Nora: a estudante venezuelana .....	164
3.4 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E DA ROTINA .....	165
3.4.1 O período de observação (nível iniciante – curso regular) .....	165
3.4.2 O período de filmagem (nível intermediário – curso de verão).....	167
3.5 AS OBSERVAÇÕES PRELIMINARES .....	168
3.6 O GRUPO FOCAL, A GERAÇÃO DE DADOS E O VISIONAMENTO .....	170

3.7 A SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA .....	174
3.7.1 <i>O cronograma das atividades de campo</i> .....	175
3.7.2 <i>A análise das imagens e o tratamento aos dados</i> .....	176
3.8 PROSPECTIVAS: O ENCONTRO COM A ANÁLISE DE DADOS .....	183
<b>C A P Í T U L O 4: A MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ VERBAL.....</b>	<b>185</b>
4.0 PERSPECTIVAS: DESENHANDO A PESQUISA.....	185
4.1 A IMPOSIÇÃO ATRAVÉS DO TEMPO .....	186
4.2 MODALIZAÇÃO: ATENUAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO.....	194
4.2.1 <i>Lucir, né?! .....</i>	202
4.2.2 <i>Bonita, magrinha.....</i>	206
4.2.3 <i>Desculpa, gente, eu tô cansada .....</i>	210
4.2.4 <i>Devasso é o quê? .....</i>	215
4.2.5 <i>A gente dá um jeitinho em tudo .....</i>	221
4.2.6 <i>Interessante, né?.....</i>	224
4.2.7 <i>Certo, senhores? Tranquilo?.....</i>	228
4.2.8 <i>Onça no mar?.....</i>	234
4.2.9 <i>O que é gemido?.....</i>	238
4.2.10 <i>Sim, tranquilo .....</i>	242
4.2.11 <i>Falando de uns probleminhas... ..</i>	246
4.2.12 <i>Hesitante, atribulado, confuso, desgovernado.....</i>	251
4.2.13 <i>É possível que você, por favor, escreva seu e-mail? .....</i>	256
4.2.14 <i>Minha mãe é belíssima .....</i>	264
4.2.15 <i>O café é bom, mas o jeito que preparam.....</i>	268
4.2.16 <i>Só no espanhol, né?!.....</i>	271
4.3 PROSPECTIVAS: CAMINHANDO PARA A ANÁLISE NÃO VERBAL .....	275
<b>C A P Í T U L O 5: A MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ NÃO VERBAL.....</b>	<b>278</b>
5.0 PERSPECTIVAS: DESENHANDO A PESQUISA.....	278
5.1 A IMPOSIÇÃO NÃO VERBAL: OS VESTÍGIOS ATRAVÉS DO TEMPO.....	280
5.2 A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL EM VIAS DE MODALIZAÇÃO.....	281
5.2.1 <i>Todos nós estudamos o português.....</i>	284
5.2.2 <i>Mas é difícil esse!... Acho que já expliquei... ..</i>	289
5.2.2.1 <i>Mas é difícil esse!.....</i>	289
5.2.2.2 <i>Acho que já expliquei!.....</i>	291
5.2.3 <i>É possível que você, por favor, escreva seu e-mail? .....</i>	294
5.2.4 <i>Cueca é a roupa íntima do homem.....</i>	296
5.2.5 <i>Licença, profe.....</i>	300
5.2.6 <i>Eu não, profe!.....</i>	304
5.2.7 <i>Sim, sim, sim. Entendeu?.....</i>	308
5.2.7.1 <i>Por alguma humanidade cada vez mais gregária.....</i>	308
5.2.7.2 <i>Desejo ter um corpo masculino que todas as mulheres desejam.....</i>	312
5.2.8 <i>Profe, não podemos começar? .....</i>	315
5.2.9 <i>Vamos recapitular o modo indicativo? .....</i>	319
5.3 PROSPECTIVAS: A CONVERSA AINDA NÃO TERMINA POR AQUI .....	321
<b>PROSPECTIVAS .....</b>	<b>324</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>332</b>

<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>364</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>371</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Ordens do discurso.....	39
<b>Figura 2</b> – Questão 6: Tarefa “Polidez no Brasil”.....	45
<b>Figura 3</b> – Questão 1: Tarefa “Polidez no Brasil”.....	55
<b>Figura 4</b> – Questão 4: Tarefa “Polidez no Brasil”.....	60
<b>Figura 5</b> – Questão 8: Tarefa “Polidez no Brasil”.....	66
<b>Figura 6</b> – Questão 9: Tarefa “Polidez no Brasil”.....	69
<b>Figura 7</b> – Representação Esquemática da Competência Comunicativa.....	100
<b>Figura 8</b> – Modelo de Competência Comunicativa.....	102
<b>Figura 9</b> – Meu modelo de múltiplas competências previstas na interação face a face.....	104
<b>Figura 10</b> – Modelo processual de Competência Intercultural.....	123
<b>Figura 11</b> – Disposição da sala de aula (turma iniciante hispanofalante).....	166
<b>Figura 12</b> – Disposição da sala de aula (turma nível intermediário hispanofalante).....	167
<b>Figura 13</b> – Medidas do espaço físico da sala de aula.....	168
<b>Figura 14</b> – Filmagem, Preparo do equipamento, Transcrição e Visionamento.....	173
<b>Figura 15</b> – Instrumentos de geração de dados.....	181
<b>Figura 16</b> – Análise de dados.....	181
<b>Figura 17</b> – Estruturação do excerto e da análise de dados.....	182
<b>Figura 18</b> – Estratégias Linguísticas de análise.....	276
<b>Figura 19</b> – Expressão facial de surpresa.....	306
<b>Figura 20</b> – Estratégias Não Linguísticas de análise.....	322

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinção entre polidez e cortesia .....	38
Quadro 2 – Imposição e polidez em enunciados na voz ativa e na voz passiva.....	50
Quadro 3 – Realização de FTA direta e claramente (sem reparo).....	64
Quadro 4 – Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez positiva).....	66
Quadro 5 – Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez negativa).....	70
Quadro 6 – Realização de FTA indireta e implicitamente .....	73
Quadro 7 – Estratégias de polidez relacionadas com a imposição .....	76
Quadro 8 – Estratégias mais ou menos impositivas .....	78
Quadro 9 – Modelo hymesiano SPEAKING.....	96
Quadro 10 – Aspectos investigados para esta pesquisa.....	151
Quadro 11 – Tipos de participação.....	153
Quadro 12 – Componentes Sociolinguísticos investigados neste estudo .....	160
Quadro 13 – Cronograma das atividades de campo .....	175
Quadro 14 – Estratégias de polidez verbal (1ª parte) .....	177
Quadro 15 – Estratégias de polidez verbal (2ª etapa).....	178
Quadro 16 – Proximidade x Distanciamento.....	193
Quadro 17 – Quadro de Leech.....	261
Quadro 18 – Distância íntima, pessoal, social e pública .....	310

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Estratégias de Polidez .....	62
Esquema 2 – Como solicitar a outra pessoa uma caneta .....	63
Esquema 3 – Estratégias de polidez negativa.....	77

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos participantes	<b>Negrito</b>	<b>Dulcinea</b>
Leitura de texto	“ ”	“coloque as palavras abaixo em sequência de intensidade”
Entonação ascendente	↑ (seta simples para cima)	hum↑
Entonação descendente forte	? (ponto de interrogação)	luzirão?
Entonação descendente	↓ (seta simples para baixo)	né↓
Pausa preenchida	eh, ah, oh, ih, mhm, ahã,...	eh
Pausa curta, pausa média e pausa longa	(.) (..) (...)	(.) e aqui é magrinha (..)
Falas e/ou ações simultâneas	[[ (dois colchetes)	... falar que eu já fiz [[no momento ((indicador projetado para cima))
Falas e/ou ações sobrepostas	[ (um colchete)	aí eu uso o perfeito [perfeito
Fala sem interrupção	=	escrevendo=a única coisa
Auto-interrupção	-	a-aqui fica um pouco mais
Extensão do som curta, extensão de som média e extensão de som longa	: :: :::	eh: nã::o eh:::
Silabação	- (travessão)	ro-ti-nei-ra-men-te
Dúvida do transcritor ou discurso ininteligível	( ) (parênteses simples)	( )
Ênfase / aumento de volume	MAIÚSCULA	hesiTANte
Frase / palavra acelerada	(ac.) e sublinhado	<u>o que que acontece</u> (ac.)
Frase / palavra sussurrada	(sus.) e sublinhado	<u>eu não estou de acordo</u> (sus.)
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../	/.../
Truncamento	/	dar uma ideia de/ só quero falar
Comunicação não verbal	(( )) (parênteses duplo)	((confirmando o login da professora))
Aceno positivo de cabeça	((+))	((+))
Aceno negativo de cabeça	((-))	((-))
Sorriso	((S))	((S))
Riso	((R))	((R))

**Fontes:** Atkinson & Heritage (2006 [1984]); Ochs (2006 [1984]); Gumperz (1999) e Preti (2008a).

## PERSPECTIVAS

---

Fundamentada preliminarmente nas contribuições de Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987), esta tese nasce a partir do reconhecimento da importância teórico-metodológica desses autores na discussão sobre polidez. O modelo de Brown & Levinson (1987), influenciado por seus antecessores, incentivou o olhar pancultural para a teoria da polidez, além do desenvolvimento de uma teoria sobre o assunto. Este estudo, em sintonia especialmente com Bravo (2004a, 2004b), Briz (2004, 2008), Culpeper (1996, 2010, 2011), Haverkate (2004) e Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]), fundamenta-se na necessidade de transcender essa perspectiva em razão de situações interculturais distintas, sobretudo, em nosso contexto de pesquisa: a interação entre brasileiros e falantes de espanhol.

Desse modo, enquadramos esta tese no escopo da sociolinguística interacional, cujas bases são constituídas pelo princípio da negociação face a face de sentidos entre os interagentes inscritos na atividade dialógica. As estratégias de polidez, assim, alinham-se epistemologicamente com essa área, uma vez que também são co-construídas discursivamente e preveem interagentes dotados de intencionalidade e constituídos sócio-historicamente.

Consideramos coerente investigar a polidez à luz de conjunto interdisciplinar de epistemes. Desse modo, reunimos neste trabalho as contribuições da pragmática intercultural, da análise da conversação, da análise de discurso, da sociocognição e dos estudos culturais, em decorrência da articulação com os nossos interesses investigativos, já que concebemos estarem nossos interagentes inscritos em contexto intercultural, em negociação mútua de semioses verbais e não verbais presentes no discurso, reguladas pela intencionalidade de suas ações. Ademais, avaliamos que o estudo interacional, dada a sua complexidade, requer amparo em diferentes abordagens para melhor acurácia na análise de dados.

Nossos colaboradores, os falantes de espanhol, inserem-se nesse contexto em virtude de a proximidade entre línguas envolvidas neste estudo não garantir o mútuo entendimento e a partilha de convenções socioculturais, assim como Albuquerque (2009) constatou ser possível o não processamento de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a, 1982b) entre professor brasileiro e alunos falantes de espanhol. Muitas vezes estamos diante de desalinhamento entre as intencionalidades dos interagentes, o que pode constituir, de certo

modo, fronteira intercultural em situações de impolidez e, no caso de nossa discussão, avaliações distintas quanto à imposição verbal e à não verbal.

Para a condução de nosso estudo, optamos pelas recomendações da etnografia por tornar possível o contato com a comunidade de prática (tópico a ser abordado oportunamente nos capítulos subsequentes), uma vez que permite ao pesquisador atuar como mediador entre os sujeitos de pesquisa e as contribuições teóricas relativas às estratégias de polidez verbal e não verbal. Essa observação conjunta entre pesquisador (amparado pelas contribuições teóricas) e participantes visa garantir a adequada percepção das estratégias de (im)polidez negociadas no curso da interação.

Não desejamos, com isso, supervalorizar os relatos dos nossos colaboradores – em razão de eles, muitas vezes, não terem condições de avaliar os atos mais ou menos impositivos e também pelo fato de nossa pesquisa não se amparar na percepção isolada desses sujeitos quanto às estratégias de polidez. Além disso, temos consciência de que nossos colaboradores podem fornecer informações idealizadas acerca de ações polidas e impolidas, e não manifestar como verdadeiramente agiriam. Contudo, primamos para que os relatos não ocorressem de modo isolado, especialmente por ser inerente à nossa concepção de pesquisa a construção conjunta de sentidos, assim como a visão êmica (do ponto de vista do colaborador), que privilegia o engajamento do sujeito de pesquisa. Damos voz a esse interlocutor, sobretudo, para minimizar a possibilidade de olhar impressionista do investigador, bem como para ratificar as contribuições teóricas das múltiplas áreas já apresentadas nesta seção para a pesquisa.

Como objetivo geral, propomo-nos a investigar, nas interações em sala de aula de ensino de Português para Falantes de Espanhol, o uso de estratégias de (im)polidez, mais especificamente as relacionadas à imposição verbal e à não verbal, pelo professor brasileiro nativo e pelos alunos falantes de espanhol. Já com relação aos objetivos específicos, estabelecemos os seguintes propósitos:

- i. Investigar como os falantes de espanhol incorporam normas verbais e não verbais de polidez já convencionalizadas e, muitas vezes, automatizadas no curso da interação com os brasileiros.
- ii. Revelar que estratégias de modalização de atos impositivos são utilizadas pelos alunos falantes de espanhol e as reações a tais estratégias pelos interlocutores, bem como os contextos em que ocorrem.

- iii. Analisar a simetria e a assimetria de *frames* entre professor brasileiro e alunos falantes de espanhol na negociação das convenções de polidez na interação em sala de aula.
- iv. Evidenciar como se dá a reação dos estudantes frente a atos impositivos sob a ótica de sua cultura e qual(is) estratégia(s) seria(m) viável(is) para assegurar interações mais harmônicas.
- v. Orientar os estudantes com relação à existência de convenções de polidez, com forte viés cultural, e ao procedimento mais adequado para as situações relacionadas aos atos impositivos.

Para direcionar o estudo da polidez em contexto intercultural voltado para os falantes de espanhol e alcançar os objetivos anteriormente elencados, apresentamos as seguintes questões investigativas:

- i. Como os estrangeiros, em contexto de imersão linguístico-cultural, adaptam-se frente a recursos verbais e não verbais de natureza mais ou menos impositiva utilizados pelos brasileiros rotineiramente?
- ii. Quais estratégias verbais e não verbais de modalização de atos impositivos são utilizadas pelos alunos falantes de espanhol? Em caso de intensificação dessas ações, há alguma reação adversa?
- iii. Em que aspectos as normas de polidez no Brasil distanciam-se das da cultura desses estudantes? Quais estratégias apresentam (des)alinhamento de *frames* entre esses sujeitos?
- iv. Diante de alguma situação aparentemente impolida, como os estudantes reagem? Em algum momento relacionam essa situação a aspectos socioculturais?
- v. Existe preocupação do professor em abordar, direta ou indiretamente, tópicos relativos à polidez, sobretudo sobre como o brasileiro deveria reagir diante da atenuação e do reforço da imposição?

Todos esses aspectos apresentados colaboraram para que nossa tese se divida em cinco capítulos com a seguinte configuração: (1) as reflexões sobre a polidez; (2) as múltiplas competências no contexto de L2; (3) a polidez diante das câmeras; (4) a modalização de atos impositivos como estratégia de polidez verbal; e (5) a modalização de atos impositivos como estratégia de polidez não verbal.

O primeiro capítulo traz à baila as reflexões sobre a polidez, ilustradas a partir de dados de uma pesquisa-piloto, desde os precursores aos contemporâneos, perpassando aspectos panculturais, socioculturais e interculturais. Em continuidade a essa discussão, buscamos justificar a nossa opção pelo termo *polidez*, e não *cortesia*, caracterizando as repercussões epistêmicas da escolha realizada. Por fim, traçamos as primeiras linhas, ainda neste capítulo, sobre a imposição como estratégia interacional.

O segundo capítulo discute as diversas competências em jogo na aprendizagem de L2, sobretudo no *continuum* proposto nesta tese entre a competência linguística, a comunicativa e a interacional, em articulação com a competência pragmática, a intercultural, a formulaica, a discursiva e a estratégica. Essa discussão favorece estabelecermos território fértil para o debate acerca da competência de polidez na modalização de atos impositivos nas semioses verbal e não verbal, com vistas a colaborar para interações mais harmônicas.

O terceiro capítulo narra a experiência microetnográfica deste estudo, pressupondo o diálogo entre a sociopragmática e a etnografia (articulação teórico-metodológica). Na sequência, apresentamos o acesso e o ingresso ao campo; os participantes do estudo; a organização do ambiente e da rotina; as observações preliminares; o grupo focal, a geração de dados e o visionamento; e a sistematização das etapas de pesquisa.

O quarto e o quinto capítulo analisam os atos impositivos presentes nos excertos interacionais, respectivamente, verbais e não verbais, bem como os *frames* dos interlocutores na negociação dessas ações. Para o capítulo 4, partimos inicialmente da estratégia *Minimize a imposition*, mencionada por Brown & Levinson (1987), anteriormente discutida, direta ou indiretamente, por Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973) e Leech (1983). Para o capítulo 5, ampliamos a mesma recomendação de Brown & Levinson (1987), analisada, porém, em interface com o trabalho de Gumperz (1982a,1982b) sobre as pistas de contextualização de natureza não linguísticas (incluindo os atos paralinguísticos e extralinguísticos).

Esta tese, assim, anseia trazer contribuições para os estudos sociointeracionais e sociocognitivos, considerando o território híbrido da linguagem ao qual me filio epistemologicamente. Além disso, a tese se organiza metodologicamente pela articulação de métodos etnográficos distintos, tais como a observação participante, a filmagem das interações, e o visionamento e a reflexividade. Essa articulação pretende oferecer condições para que possamos gerar e analisar conjuntamente os dados verbais e não verbais relativos à modalização de atos impositivos.

É claro que essas decisões tomadas em relação à arquitetura da tese e os desdobramentos desse planejamento implicam a construção de um texto, talvez, mais extenso do que o habitual; porém, minha expectativa é de que os diversos leitores possam encontrar aqui resenhas acadêmicas relacionadas à polidez (capítulo 1); à articulação de competências em jogo no ensino de L2 (capítulo 2); ao detalhamento da experiência microetnográfica (capítulo 3); e à análise das semioses verbais e não verbais (capítulos 4 e 5). Ressaltamos, por fim, que os dois últimos capítulos se dividiram desse modo somente para dar maior visibilidade a cada semiose, pois consideramos que aspectos verbais e não verbais atuam conjuntamente, sendo incoerente a dissociação destes na atividade languageira.

# CAPÍTULO 1

## AS PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A POLIDEZ

---

Ele [um professor de escola primária] disse que o propósito principal do *wajang* era traçar um retrato do pensamento e do sentimento interior, dar forma extensa ao sentimento interno. Mais especificamente, disse ele que o *wajang* retrata o eterno conflito do indivíduo entre o que ele quer fazer e aquilo que ele sente que deve fazer. Suponhamos que você deseje roubar alguma coisa. Bem, algo dentro de você lhe diz para não fazê-lo, impede-o, controla-o. Aquilo que deseja roubar chama-se vontade, aquilo que o impede se chama ego. Essas tendências ameaçam arruinar o indivíduo a cada dia, destruir seu pensamento e perturbar seu comportamento. Essas tendências são chamadas *goda*, o que significa algo que persegue ou ataca alguém ou alguma coisa. Por exemplo, você vai a um café onde as pessoas estão comendo. Elas convidam-no a comer com elas e começa no seu interior uma luta – devo comer com elas... não, eu já comi e ficarei afrontado... mas a comida parece ser tão boa... etc...<sup>1</sup>.

Clifford Geertz  
(2012 [1926], p. 101)<sup>2</sup>

### 1.0 PERSPECTIVAS: UMA LONGA CONVERSA

Com este capítulo, reflito acerca da polidez à luz da sociolinguística interacional em interface com as diversas áreas que consideram a língua na perspectiva do uso, tais como: a pragmática, a análise da conversação, a análise de discurso, a sociocognição e os estudos interculturais.

Justifico<sup>3</sup>, já no início deste capítulo, a minha escolha por apresentar as contribuições pioneiras e contemporâneas dos estudos da polidez. Essa teorização, ilustrada por dados de pesquisa-piloto realizada por mim, foi necessária por duas razões: o meu contato breve com o tema no Mestrado (investiguei, na ocasião, o processamento de pistas de contextualização

---

<sup>1</sup> Ao discutir acerca da integração entre *ethos* e visão de mundo, Geertz (2012, [1926], p. 101) narra parábola javanesa, materializada por meio do espetáculo de marionetes em sombras: o *wajang*.

<sup>2</sup> GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012 [1926].

<sup>3</sup> Nesta tese, a minha opção foi por utilizar a primeira pessoa (ora no singular, ora no plural), o que é perfeitamente coerente com minha perspectiva teórico-metodológica. Minha escolha baseia-se na necessidade de eu, como pesquisador, marcar explicitamente meu posicionamento, a partir das contribuições mais relevantes acerca da polidez.

negociadas nas interações com falantes de espanhol) e a minha necessidade de discutir a polidez no âmbito verbal e no não verbal nas interações entre professora nativa e estrangeiros no contexto de ensino de L2. O *corpus* dessa pesquisa-piloto constituiu-se por meio de dados informais gerados no período em que ministrei o curso de português para falantes de espanhol, reunindo, desse modo, relatos dos estudantes e situações-problema propostas por mim na ocasião.

Assim, inicio este capítulo sustentando que o estudo da polidez inscreve-se na agenda dos estudos sociointeracionais por estar presente no processo dialógico e deve ser discutido a fim de evitar mal entendidos culturais (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004), ou estereótipos negativos (BLUM-KULKA, 1997). Essa preocupação, segundo Givón (2005, p. 176), tem naturalmente invadido diversos espaços epistêmicos devido à sua complexidade cultural. Tannen (2005a, p. 205), em consonância com esse pensamento, atribui importância às pesquisas que integrem a sociolinguística interacional e a pragmática intercultural, por serem áreas que atuam no sentido negociado na interação face a face.

Nesse sentido, esse estudo, de natureza sociopragmática, percebe a linguagem construída a partir de uma “interação real no contexto das relações sociais” (AMMON *et al.*, 2004, p. 76), devendo a cortesia<sup>4</sup>, então, ser estudada com base na noção de contexto (BRAVO, 2004a, p. 8). Tannen & Wallat (2006 [1987], p. 332-3) reiteram que nossas ações (verbais e não verbais) só podem ser compreendidas quando inseridas em contexto imediato, pois a interação só adquire sentido se analisada em contextos específicos.

Sobre contexto, cabe ressaltar que parto das concepções da antropologia, por Goodwin & Duranti (1997 [1992]) e Kendon (1997 [1992]); da sociocognição, por Van Dijk (2012) e Hanks (2008); e do gênero do discurso, por Bakhtin (2010). Essas vertentes, então, articulam-se fortemente com esta tese e resultam na nossa concepção de contexto.

Para Goodwin & Duranti (1997 [1992]) e Kendon (1997 [1992]), é na interação face a face que o contexto se estabelece. Os sujeitos envolvidos são responsáveis por dimensionar e redimensionar o contexto a partir de suas ações, e partilham conhecimentos prévios e culturais, que serão negociados na interação face a face e interpretados como adequados ou inadequados à realidade dos agentes. A rotina é, então, estabelecida entre esses sujeitos à medida que as expectativas de locutor e interlocutor se alinham (KENDON, 1997 [1992]).

---

<sup>4</sup> Embora Bravo (2004a) atribua importância ao estudo da cortesia a partir de uma teoria de contexto, entendo ser igualmente relevante para a investigação da polidez. A distinção entre cortesia e polidez está na seção 1.1, mas já adiantamos ser a nossa opção pelo termo polidez, mesmo utilizando muitas reflexões dos autores que se dedicaram ao estudo da cortesia.

Van Dijk (2012) parte do pressuposto de que existem modelos de contextos embasados na experiência dos interlocutores. Tais modelos são acionados na memória episódica dos interlocutores durante o processo interacional. Sobre esses modelos mentais, o autor (*ibid*) afirma que eles são (1) importantes para a coerência no discurso; (2) únicos, pessoais e subjetivos, mas com restrições objetivas; (3) capazes de exprimir opiniões e emoções; (4) capazes de integrar a memória episódica (individual) e a memória social (coletiva); (5) construídos de modo a compor um esquema, organizado por categorias fixas; (6) providos de intenção e de objetivo (propósito); (7) interligados à criação de rotinas (estrutura esquemática mais ou menos fixa); (8) agentes formadores da identidade, na construção do ‘eu-mesmo’ e do ‘ele-mesmo’.

Em sintonia com Van Dijk (2012), Hanks (2008, p. 169-70) considera que linguagem, sociedade e cognição consistem em aspectos essenciais na composição de uma teoria de contexto. Essa coarticulação, para o autor (*ibid*, p. 170), é responsável por coadunar “os sistemas linguísticos, os processos cognitivos e o uso da língua”. O autor (2008), de fato, amplia o estudo do contexto, ao nos apresentar duas dimensões: a emergência e a incorporação. A primeira relaciona-se com a atividade mediada verbalmente; já a segunda, com o enquadramento (ou *framing*) do discurso<sup>5</sup>. Para Goodwin & Duranti (1997 [1992]), o contexto é considerado um *frame* que envolve determinado evento em andamento e fornece recursos para a sua interpretação adequada, atuando o *frame* como organizador interacional.

A respeito de *frame*, Bateson (1998 [1972]), o precursor do conceito, empregou-o para representar os enquadres que os interagentes ativam no decorrer da atividade interacional para que consigam se alinhar interacionalmente. É graças ao potencial grau de ambivalência das enunciações, assegura o autor (*ibid*), que necessitamos incluir certas ações significativas em determinado enquadre e, com isso, excluir outras. Johnstone (2008, p. 187-8) destaca que inicialmente esse conceito era cognitivo-semântico ao situar atributos conceituais em uma teia de relações, ou seja, uma palavra, graças aos seus atributos conceituais, ativa outra(s) palavra(s) em razão das relações existentes entre elas (a palavra *motorista*, por exemplo, ativa/evoca o *frame* de *carro*).

Em ampliação epistemológica, Tannen & Wallat (2006 [1987], p. 334) advertem que nenhum enunciado, de natureza verbal ou não verbal, pode ser interpretado sem a ativação do

---

<sup>5</sup> Em outras palavras, poderíamos, na vertente de Hanks (2008), admitir que a **emergência** ativa informações contextuais no plano da explicitude (na efetividade); já a **incorporação** abarca as mesmas informações no plano da implicitude (na previsibilidade/na expectativa). Nossa interpretação é que, a partir dessa discussão, a emergência esteja articulada à dimensão social da língua em uso e a incorporação, à dimensão cognitiva das intencionalidades e das expectativas dos sujeitos.

*frame* interativo, pois, na ausência desse alinhamento, os participantes teriam constantes dúvidas sobre as intencionalidades de seus interlocutores (por exemplo, não seríamos capazes de perceber se nosso interlocutor está brincando ou brigando conosco).

Esses *frames*, de acordo com Kendon (1997 [1992]), são negociados e podem ser reconfigurados (*reframe* / novo *frame*) a depender das necessidades dos sujeitos no curso da interação, e essa seleção ocorre a partir do grau de relevância de determinadas ações para os atores sociais envolvidos na atividade dialógica. O engajamento dos interagentes, para o autor (*ibid*), é essencial para o conceito de *frame* por considerar que o sujeito não é apenas falante, mas também agente, inscrito em situações concretas. Para o nosso contexto de pesquisa, reivindicamos a noção interacional de *frames*, isto é, corroboramos com a ideia de que os *frames* podem promover (des)enquadramento/(des)alinhamento entre os interagentes.

Ainda na discussão de contexto, Bakhtin (2010, p. 282) trata de gêneros do discurso, concebendo-os como formas mais ou menos estáveis que regem as interações cotidianas. Para ele (*ibid*), a vontade discursiva dos interagentes é representada pela escolha do gênero, a partir da situação concreta de comunicação discursiva, mas que reúne também suas intencionalidades<sup>6</sup>, considerando-se sua individualidade e sua subjetividade. Sendo assim, optar por ser mais ou menos polido dependerá de estarmos, por exemplo, em conversas íntimas ou institucionais, devemos, nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2014), considerar o contrato conversacional em vigor.

Em extensão aos aspectos contextuais, Marcuschi (2007, p. 144) esclarece que “o mundo não está naturalmente mobiliado e a nós não compete nomear essa suposta mobília”, o que reforça o relativismo das convenções de polidez, baseadas nas crenças e nas construções sociocognitivas dos sujeitos em interação. Ou seja, não existe mobília prévia, mas, a meu ver, móveis que vão sendo dispostos de determinada forma a cada experiência interacional, e são passíveis de serem reorganizados, “mudados de cômodos”, substituídos.

Associando a metáfora do mobiliário às contribuições vigotskianas, rememoramos a discussão de Vigotski (2008) sobre dois tipos de “mobílias”. A primeira, memória direta ou natural, tem origem biológica e está associada à retenção de experiências reais com base nas percepções dos sujeitos; já a segunda, memória indireta ou mediada, tem origem sociocultural, e por isso é exclusiva dos seres humanos, envolvendo desde as operações mais simples até as mais complexas.

---

<sup>6</sup> Afilio-me, fortemente, à concepção de Tomasello (2003, p. 286), quando caracteriza os seres humanos como aqueles que se identificam com seus pares e “os compreende como seres **intencionais**” (grifo meu). Se isso ocorre, é provável, para o autor (*ibid*), que os sujeitos consigam ter a mesma percepção em contextos análogos.

Fazendo a conexão com “as mobílias vigotskianas”, o desenvolvimento da memória mediada, ou das funções psíquicas superiores, inscreve-se na agenda do professor de segunda língua. A justificativa para essa preocupação encontra-se em Rego (2013), ao considerar que toda atividade humana é mediada, e esta não é inata, mas construída com base na relação dialética entre ser humano e meio sociocultural. Sendo assim, reitero que nossa concepção de contexto, fortalecida pela discussão anteriormente estabelecida, é sociocognitiva, sociocultural e, sobretudo, sociointeracional, o que prevê a articulação dos esquemas mentais socialmente partilhados nas interações interculturais.

Tratando da polidez, Escandell-Vidal (1998b, p. 47) relaciona-a com a adequação social, variável de cultura para cultura e baseada em expectativas, indissociáveis dos aspectos cognitivos. Assim, os interagentes, por meio da sociocognição, são capazes de manifestar suas intencionalidades (de acordo com suas expectativas) e, segundo Leech (1983), de agir estrategicamente.

Kuhlmann (2012, p. 14), assim como Escandell-Vidal (1998b), reitera que “fazer uso da polidez verbal intencionalmente, para atender às intenções de cada interlocutor, constitui atividade em que os interagentes promovem a leitura de mundo, a leitura do contexto em que eles se encontram (com adaptações)”.

Para ilustrar a conexão entre esses dois aspectos, o social (exterioridade) e o cognitivo (interioridade), Kramsch (2001a, p. 133) esclarece que a linguagem é composta por aspectos cognitivos, descritos por meio de processos psicológicos de aquisição<sup>7</sup> linguística; e por aspectos sociais (do contexto social), evidenciados nos processos sociais da língua em uso. Johnson (2003, p. 179) reforça que esses dois elementos são inseparáveis e atuam em perspectiva dialética<sup>8</sup>.

Para a aprendizagem de uma segunda língua, no viés sociocognitivo, parto do pressuposto de que o professor deve abordar em aula situações de uso (sociopragmáticas), e isto inclui a incorporação das convenções de polidez. Evidentemente que estas abrangem,

---

<sup>7</sup> Embora a autora utilize o termo *aquisição*, percebo nessa palavra certo resquício de uma pragmática mais ortodoxa, que, nas palavras de Bravo (2010, p. 19), centrou sua análise apenas na perspectiva do locutor (na enunciação isolada). Assim, compartilho com o pensamento de Sford (1998), que emprega o termo *participação* por representar melhor o processo de incorporação, nesse caso, linguística. *Aquisição*, para o autor (*ibid*), rememora *depósito* linguístico.

<sup>8</sup> O pensamento bakhtiniano concebe a linguagem dialogicamente. Para Johnson (2003, p. 125), isso se justifica pelo fato de sempre endereçarmos o nosso discurso a alguém; o monologismo só ocorreria se falássemos com alguém imaginário. Dessa forma, Bakhtin torna-se fundamental não somente para este estudo, mas para todos os outros de natureza interacional, visto que não há interação sem dialogismo; não há interação sem o ‘eu’ e o ‘outro’.

para Salomão (2005, p. 164), uma gama de conhecimentos culturais, essenciais à integração social; isso implica constatar que “conhecer uma língua é saber como lidar com ela nas atividades interativas” (MARCUSCHI, 2007, p. 113).

Dessa forma, a influência da cognição nos estudos sociopragmáticos tem a tarefa de “disciplinar o uso dos sentidos, evitando, assim, as armadilhas da percepção e permitindo que a razão tivesse acesso direto às coisas tais quais elas são” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2007, p. 258). Entender as convenções de polidez, nesse sentido, é evitar, antes de tudo, a percepção assistemática e estereotipada.

A intencionalidade dos interlocutores e a inferenciação das enunciações, assim, fazem parte da agenda da sociopragmática, sendo a harmonia entre esses dois aspectos denominada por Tannen (2005b [1984], p. 27) identidade pragmática compartilhada, que consiste na inferência adequada, por parte do interlocutor, da real intencionalidade do locutor.

Antes de discutir a polidez, situo-a como habilidade inerente à conversa, que está acima dos aspectos linguísticos, mas, sobretudo definida como “pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas; em suma, (são denominadas) encontro social” (GOFFMAN, 1998 [1964], p. 15).

É salutar também revelar que, adicionalmente, a presente tese apresenta forte viés culturalista, que necessita ser discutido. Para Fraser (1990, p. 220), a polidez acontece quando determinada ação está em consonância com o que é normatizado em dada cultura (avaliação positiva); já a impolidez, quando a ação contraria a norma (avaliação negativa).

Por cultura, descarto aqui alguns conceitos resenhados por Bauman (2012) e adotados por correntes teóricas que estão na contramão daquilo que proponho nesta tese, conceitos esses encontrados em paradigmas mais ortodoxos – tais como, a associação de cultura a aspectos hierárquicos e à falha em processos educacionais. Esse pensamento é comumente veiculado pelo senso comum, ao empregar as expressões *pessoa culta*; *falta de cultura*; *ser culto*, como sinônimos de educado. Reitero que cultura está além da perspectiva estrutural; está encaixada em corrente antropológica, que a enxerga como práxis humana com densidade cultural (toda cultura é relativamente rica); viscosidade nas relações socioculturais (o valor dos signos pode mudar); e diferenciação clara entre sujeitos<sup>9</sup> e grupo (não há uniformidade cultural) (BAUMAN, *ibid*), e é isso que faz estranhos (sejam estrangeiros, ou até etnógrafos) sentirem-se como crianças ao adentrarem em outra cultura (HYMES, 1964, p. 7). Filiado à

---

<sup>9</sup> Trago à baila, em tempo, as contribuições de Marcuschi (2008, p. 70) sobre a noção de sujeito, caracterizando-o como alguém que não é plenamente assujeitado nem totalmente individual e livre, mas constituído historicamente e na relação com o outro.

perspectiva sociointeracional, Boas (2007, p. 107) complementa que “as condições causais das ocorrências culturais repousam sempre na interação entre indivíduo e sociedade, e nenhum estudo classificatório das sociedades irá solucionar esse problema”.

Tomasello (2003, p. 51-2) aborda as convenções culturais e rituais, ao tratar do *efeito catraca*, que consiste nas modificações ocorridas, ao longo do tempo, em determinadas ações humanas com a finalidade de darem conta de novas necessidades comunicativas e sociais. Assim, a polidez, proveniente da necessidade do homem em se civilizar, sofreu esse efeito, manifestando, assim, certa *evolução cultural cumulativa*<sup>10</sup>. Sobre esse conceito, Tomasello (*ibid*, p. 52) esclarece que as crianças da geração 1 aprendem culturalmente determinadas práticas e individualmente criam-nas e recriam-nas; tudo isso é transferido para a segunda geração, que passa pelas mesmas experiências, direcionando-as para a terceira geração; e assim por diante.

Tomasello (2003) avança ao trazer não só à discussão de cultura, mas também aos estudos da antropologia de modo geral, o conceito de perspectivação. Para o autor (*ibid*, p. 165), “os símbolos linguísticos são convenções sociais para induzir os outros a interpretar uma situação experiencial ou assumir uma perspectiva em relação a ela”. Essa ideia, sem dúvida, está ancorada à noção de *frames* por compreender que ativamos determinado sentido na atividade dialógica a partir da perspectiva que temos diante dos símbolos linguísticos. Nas palavras de Tomasello (*ibid*, p. 168), incorporamos um modo particular de interpretar as coisas.

Quando o interagente está diante desses símbolos linguísticos, ele pode ativar, em qualquer cena, interpretações (e perspectivas) múltiplas e simultâneas, selecionando, então, a que for mais conveniente ao seu propósito comunicativo (TOMASELLO, 2003, p. 178-9). Ou seja, somente pela experiência sociocultural e pela internalização de perspectivas é que os atores sociais tornam-se competentes para realizarem essa seleção, alinhando-se, para tanto, com o contexto no qual estão inscritos (*ibid*, p. 210).

Essa escolha de meios simbólicos de expressão, prossegue Tomasello (2003, p. 213-4), deve estar articulada ao propósito comunicativo e às perspectivas (e expectativas) de nosso

---

<sup>10</sup> Para Tomasello (2003, p. 53), tanto o *efeito catraca* quanto a *evolução cultural cumulativa* dispõem de atividades de imitação e de inovação, mediadas pelas instruções. Assim, estabeleço a analogia desse pensamento com a necessidade de o professor de segunda língua atuar, nos processos de ensino e de aprendizagem, como mediador, podendo lançar mão de tarefas estruturais, cujo foco seria a imitação, a fim de oferecer ao estudante segurança no manejo das estruturas linguísticas, mas privilegiar, de fato, o espaço para a inovação, tendo como objetivo tornar o seu aluno proficiente e interculturalmente competente (maiores detalhes sobre a competência intercultural são tratados no capítulo 2).

interlocutor. Desse modo, compreendemos que a escolha por determinada convenção de polidez perpassa, igualmente, pela avaliação acerca dos meios simbólicos de expressão. Seria pouco provável que, imbuídos dessa intencionalidade, enunciássemos “eu te ordeno que faça X”, em razão de não ser essa a expectativa do nosso interlocutor, tampouco a perspectiva mais adequada de enunciação para esse fim. Em princípio, o enunciado “será que posso pedir um favor ao senhor?” parece, por exemplo, lançar mão de *frames* e perspectivas/expectativas comuns, especialmente em situações mais formais.

Outro conceito fundamental para os estudos de linha intercultural foi proposto por Bourdieu (2006 [1991]). A noção de *habitus* surge com o intuito de romper a dicotomia indivíduo e sociedade, inscrevendo as ações humanas na estrutura social. Há, nessa concepção, uma mudança paradigmática na figura do homem, deixando de ser este o que aprende a falar por ter assimilado a língua falada, e assumindo seu papel ativo diante das negociações linguísticas, inerentes à sociedade e típicas da atividade dialógica (*ibid*, p. 485). É a partir dessas negociações que o sujeito carrega seu capital simbólico e cultural, que, de acordo com Bourdieu (2011, p. 340), é proveniente dos “‘símbolos culturais’, como expressões da cultura de uma nação, de uma época ou de uma classe”.

Retomando o pensamento de Bauman (2012) sobre a sensação de o estrangeiro sentir-se uma criança ao ter contato com outra cultura, reforço a tarefa do professor de segunda língua tanto no acolhimento quanto na ampliação da competência intercultural desse estudante. Para tanto, apesar de não ter escrito originalmente para esse público, Vigotski (1989, p. 95) acredita ser possível a analogia entre língua materna e língua estrangeira devido aos processos de ambas “pertence(re)m à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal”, e disserta acerca de três estágios importantes em relação à aprendizagem (VIGOTSKI, 2008, p. 94-105), que adapto para o meu contexto de pesquisa:

- (a) **o nível de desenvolvimento real**, que evidencia os ciclos de desenvolvimento já completados, isto é, o conhecimento de mundo, as primeiras interações, mesmo que não sejam tão bem sucedidas, com brasileiros. O estrangeiro é capaz de solucionar alguns “ruídos” interacionais, não somente os relacionados à polidez.
- (b) **o nível de desenvolvimento potencial**, que projeta o nível a ser alcançado pelo estudante por meio da mediação de alguém que já o alcançou. O estrangeiro, nesse caso, necessitaria conviver com brasileiros que se disponham a ensinar habilidades as quais ele não domina. Sendo assim, a figura que assume essa postura pela própria natureza de sua profissão e vocação é o professor.

(c) **a zona de desenvolvimento proximal** (doravante ZDP), compreendida pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é o “espaço” para a mediação do conhecimento. Para o contexto de pesquisa, constitui tarefa do professor reduzir constantemente essa distância para que se dê a aprendizagem e para que se alcancem outros níveis de desenvolvimento potencial.

Focalizando essa postura teórica e relacionando-a às convenções de polidez, reitero, mais uma vez, a importância de o educador propiciar andaimes<sup>11</sup> com vistas a reduzir a ZDP e, conseqüentemente, colaborar para a incorporação contínua das convenções de polidez negociadas pelos brasileiros.

A respeito da andaimagem, Donato (1994, p. 41) lista seis funções:

- (1) atrair o interesse na tarefa; (2) simplificar a tarefa; (3) manter o foco no objetivo;
- (4) identificar características fundamentais e discrepâncias entre o que é produzido e a solução ideal; (5) controlar a frustração durante a resolução do problema; e (6) demonstrar uma versão ideal do ato a ser realizado<sup>12</sup>.

Dessa forma, todos os processos de ensino e de aprendizagem no contexto de segunda língua, na perspectiva vigotskiana, consideram o conhecimento prévio<sup>13</sup> e, especificamente, na questão analisada neste capítulo, as convenções de polidez já automatizadas na primeira língua do aluno estrangeiro. Segundo Mondada (2008, p. 70), há grande influência da língua nos esquemas cognitivos dos interlocutores, pois é ela a responsável por moldar o pensamento, a memorização e o raciocínio em relação ao mundo que os cercam. Assim, o estrangeiro ingresso no Brasil trará consigo não apenas o registro linguístico, mas também as convenções de polidez provenientes de sua própria cultura e de sua leitura particular de mundo.

---

<sup>11</sup> O termo original é *scaffolding* e os proponentes são Wood *et al.* (1976). Essa tradução já está consagrada por aqueles que utilizam o termo no Brasil, tais como Bortoni-Ricardo.

<sup>12</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: (1) *recruiting interest in the task*; (2) *simplifying the task*; (3) *maintaining pursuit of the goal*; (4) *marking critical features and discrepancies between what has been produced and the ideal solution*; (5) *controlling frustration during problem solving*; and (6) *demonstrating an idealized version of the act to be performed*.

<sup>13</sup> Krashen (2002, p. 103) refere-se a esse conhecimento prévio ao utilizar a fórmula  $i + 1$  (*input* mais um). Por *input*, podemos entender, de acordo com Krashen (*ibid*), ser o processamento de informações ofertadas, por exemplo, nas situações de ensino e de aprendizagem. Assim, a sala de aula possibilita aos estudantes (e por que não aos professores também?) agregar ao seu conhecimento prévio (i) outras aprendizagens (+1), e isso não seria diferente em relação às convenções de polidez. Thorne (2001, p. 226) realiza interessante analogia entre essa fórmula e o conceito vigotskiano de ZDP, pois as duas teorias discutem a assistência que o professor de segunda língua, por exemplo, deve oferecer aos estudantes (usuários menos competentes na língua alvo), estimulando situações desafiadoras (denominadas, limitadamente, por Krashen (2002) como estímulo), auxiliando-o a aproximar-se da ZDP potencial.

Na visão de Bravo (2004b, p. 33), que apoia seus estudos na perspectiva sociocultural, a cortesia deve sempre ser contextualmente investigada, evitando-se tomar como base, única e exclusivamente, os estudos fundacionais que resenho ao longo do capítulo, pois as ações dos sujeitos não são autoexplicativas, o que corrobora a necessidade do visionamento propiciado pela etnografia da comunicação, que considera

as habilidades interacionais, tais como a seleção e a interpretação de formas apropriadas, as normas de interação e interpretação, e as estratégias para se alcançar metas; e o conhecimento cultural, no entendimento da estrutura social, dos valores e das atitudes, dos mapas e dos esquemas cognitivos, e dos processos de endoculturação (transmissão de conhecimento e habilidades) (SAVILLE-TROIKE, 2005 [1982], p. 34-5).

Pautado em todas essas contribuições teórico-metodológicas, essenciais para o desenvolvimento desta tese, procedo, neste capítulo, às primeiras discussões acerca da *polidez*, reunindo resenhas acadêmicas e dados de estudo piloto, todos realizados no primeiro ano de doutoramento, em sintonia com as contribuições das diversas áreas já mencionadas.

E é Leite (2008, p. 51-2) quem confere historicidade ao termo cortesia<sup>14</sup> na mudança de comportamento do homem medieval ao contemporâneo.

Foi a lenta e gradual transformação dos cavaleiros feudais em homens cortesãos que ensejou a mudança do comportamento do homem brutal, guerreiro, que não tinha maneiras e modos para o relacionamento social pacífico, nem tampouco jeito para tratar as mulheres, e fez aparecer nos livros medievais e romances de cavalaria os preceitos para regular o comportamento dos homens [...] Essas mudanças existiram pela necessidade de convivência pacífica, ou seja, pela necessidade de harmonização da sociedade.

Ao narrar o percurso histórico dos estudos de polidez, Lakoff (2005, p. 24) situa-o após os períodos da década de 1960, com os estudos da gramática transformacional; da década de 1970, com a inserção de estudos sociolinguísticos e pragmáticos nos níveis lexicais e sentenciais; até chegar, contemporaneamente, à preocupação acerca do seu funcionamento no nível sociodiscursivo. Para a pesquisadora (*ibid*), interessa saber o que a polidez significa para os usuários e para a sociedade que prescreve suas convenções.

Historicamente, a primeira semente lançada para a reflexão sobre a polidez em perspectiva mais interacional surge com o sociólogo Goffman (1967), a partir do estudo

---

<sup>14</sup> O surgimento do termo cortesia parece não se distanciar da concepção de polidez (maiores detalhes serão dados na seção 1.1) por reivindicar, de igual modo, a necessidade de convivência pacífica. Em princípio, segundo Eelen (2001, i), polidez era associada à cortesia, às boas maneiras, à civilidade.

acerca da teoria de *faces*. Sobre a *face*, Goffman (*ibid*) define-a como o valor social positivo que determinado sujeito reivindica ao seu interlocutor durante a interação face a face. A polidez insere-se nessa teoria por deixar claro o seguinte “pacto latente” entre os interagentes: não ameço sua *face* enquanto não sentir a minha ameaçada (GOFFMAN, 1967).

Ao mencionar o Princípio Cooperativo<sup>15</sup> e as Máximas Conversacionais<sup>15</sup>, Grice (2006, [1975]) admite haver outras máximas relacionadas a aspectos estéticos, morais e sociais, tais como a necessidade de ser polido, por exemplo (*ibid*, p. 47). Em crítica à teoria griceana, antes da publicação do artigo clássico em 1975, Lakoff (1973) ressalta que, além da imprecisão acerca do que seria considerado muito/pouco informativo e mais/menos relevante, por exemplo, é necessário, em muitas situações, infringir algumas máximas a fim de preservar a *face* do outro. Assim, Lakoff (*ibid*, p. 298) propõe três regras de polidez: “não seja impositivo, dê opções, seja amigável – faça com que o outro se sinta bem”.

Já Leech (1983) retrata em seu estudo a máxima do tato, a da generosidade, a da aprovação e a da modéstia, admitindo que o locutor deve arcar para si com tudo o que for negativo para a interação, poupando o interlocutor, que deve sempre ser beneficiado ao longo desse processo.

E, por fim, Brown & Levinson (1987), a partir da teoria de *faces* (GOFFMAN, 1967), aprofundam e estabelecem um conjunto de estratégias propostas inicialmente por Brown (1979). Os autores utilizam, para a formulação de suas reflexões, cinco opções de estratégias: (1) não ameaçar a *face*; (2) ameaçar a *face* indiretamente (implicitamente, com atenuantes); (3) ameaçar a *face* diretamente (claramente, sem atenuantes); (4) utilizar recursos da polidez positiva<sup>16</sup>; e (5) da polidez negativa<sup>16</sup>.

Assim, atribuí, nessa seção, historicidade aos estudos fundadores e aos contemporâneos sobre a polidez e discuti brevemente algumas contribuições teórico-metodológicas, sensibilizando meus interlocutores, nesta leitura, quanto à complexidade do

---

<sup>15</sup> O Princípio Cooperativo está relacionado à necessidade de o interlocutor fazer com que sua contribuição conversacional seja dada conforme as exigências interacionais. Já as Máximas Conversacionais são divididas em: qualidade (a contribuição deve ser verdadeira, isto é, não devemos dizer nada falso ou que careça de evidências adequadas); quantidade (a contribuição não deve ser nem mais nem menos informativa); relevância (a contribuição deve ser relevante); e modo (a contribuição não deve ser obscura e ambígua, mas breve e ordenada) (GRICE, 2006 [1975], p. 45-7).

<sup>16</sup> A nomenclatura utilizada na obra de Brown & Levinson (1987) pode ter sido adequada para o contexto investigado pelos autores. Contudo, como minha pesquisa é de natureza sociopragmática, assumo que essa terminologia estabelece forte dicotomia e pouca sinalização no uso dos termos positivo e negativo. Assim, polidez valorizante e polidez mitigadora seriam, respectivamente, termos mais adequados às expressões anteriores. Entretanto, opto por manter a nomenclatura originalmente proposta pelos autores (*ibid*) devido à tradição de uso nos estudos de polidez.

estudo da polidez verbal e não verbal. Na sequência, apresento as razões que me fizeram optar pelo termo *polidez* (e não *cortesia*); amplio a discussão sobre as estratégias de polidez; e reflito brevemente sobre a natureza dos atos impositivos.

### 1.1 CORTESIA OU POLIDEZ: EIS A QUESTÃO

Antes de detalhar as contribuições dos primeiros estudos acerca da *polidez* em conjunto com meus dados de pesquisa piloto<sup>17</sup>, esclarecemos a razão que nos fez optar por esse termo em vez de *cortesia*. Posterior à escolha epistemológica por *polidez*, Fraser (1990, p. 219) reforça a necessidade de sermos claros quanto à concepção do que seja polidez, não deixando, assim, que nosso leitor deduza qual seria o nosso posicionamento.

É por essa razão que, além de me posicionar quanto ao termo mais apropriado para nosso *corpus* de pesquisa, busco esclarecer qual é o meu entendimento sobre o termo *polidez*, especialmente por ainda haver constante contrassenso conceitual nos estudos sobre o assunto.

Cabe ressaltar, logo nas primeiras linhas, que Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 41), cujas pesquisas estão assentadas em perspectiva cultural, chama a atenção para a inexistência de isomorfia lexical entre *politesse* (francês) e *cortesía* (espanhol), que, sem dúvida, se estende para *politeness* (inglês) e *cortesia* (português). Essa isomorfia lexical também afeta os dicionários monolíngues de Língua Portuguesa, pois os lexicógrafos, com frequência, consideram ambos os termos sinônimos, tornando legítima a ausência de limites para o usuário da língua em geral.

Houaiss & Villar (2009) apresentam o substantivo “cortesia”, mas não “polidez”, apenas o adjetivo “polido”. Para eles (*ibid*), cortesia é definida como amabilidade, polidez; já o sujeito polido é aquele que recebeu fina educação, é cortês e atencioso. Embora seja inegável a sinonímia entre os termos, os lexicógrafos sinalizam a seguinte sutileza: o sujeito cortês é amável (emotivo); já o polido foi “lapidado” (recebeu instruções sociais).

Com definições bastante similares, e apresentando a mesma falta de paralelismo (*cortesia* (substantivo) e *polido* (adjetivo)), Ferreira (2008) destaca que a cortesia está relacionada à amabilidade, à delicadeza e à civilidade, mas não a associa à polidez; já o

---

<sup>17</sup> Para ilustrar este capítulo teórico, optei por usar dados de pesquisa piloto realizada quando ministrei aulas de português para falantes de espanhol no PEPPFOL (Programa de Ensino e Pesquisa para Falantes de Outras Línguas), atual NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros). Naquela ocasião, discuti, com minha turma de nível intermediário, aspectos cotidianos que envolviam a negociação de convenções de polidez a fim de escutar, também, a percepção que eles tinham de tais estratégias.

sujeito polido é avaliado como cortês e atencioso. Ou seja, para esse lexicógrafo, ser polido é ser cortês, mas ser cortês não é, necessariamente, ser polido.

Em Aulete (s/d), cortesia consiste em qualidade ou atributo de quem ou do que é cortês; já polidez, qualidade do que é polido. É evidente o tratamento de sinonímia dado aos dois termos, pois ambos estão associados à amabilidade, à delicadeza e à gentileza. Contudo, há, para o mesmo autor (*ibid*), acepção específica para a linguagem, que se relaciona à “característica do discurso que emprega delicadeza, gentileza e cortesia...”.

Assim, os dicionários em geral trazem pouco esclarecimento quanto à distinção entre os termos *polidez* e *cortesia*, porém, apesar disso, é possível depreender das diversas definições consultadas que a polidez está associada a sujeitos que “encenam” ações, já a cortesia, a sujeitos altruístas. Como sabemos, o contexto de ensino de português para estrangeiro favorece, por vezes, o simulacro de situações-problema rotineiras a serem, provavelmente, enfrentadas pelo aluno no dia a dia. É comum, então, que o estudante simule, por exemplo, estar no aeroporto, necessitar de pedir determinada refeição em restaurantes *etc.*, isto é, a preocupação do docente centra-se na comunicação, não na interação, e a prova disso é a gama de publicações relativas ao ensino de português na perspectiva comunicativa (maiores detalhes sobre essa perspectiva são encontrados no capítulo 2).

A partir da constatação desses autores, concluo que o cenário da sala de aula propicia ao estudante o acesso a situações-problema, optando, constantemente, pelos atos “politicamente corretos”, ou seja, o altruísmo (cortesia) abre espaço para que a encenação (polidez) ocorra. Na medida em que a sala de aula se constitui, nas palavras de Goffman (1967), como palco para os atores encenarem, é comum ser a preservação de *face*, perante outros colegas, preocupação constante. Ser avaliado positivamente (valorizar a própria *face*, e manter sua imagem positiva), mesmo que a fala não corresponda às ações, torna-se, assim, com frequência, imposição social, ou melhor, sociocultural. Desse modo, já sinalizo o caminho terminológico adotado nesta tese, uma vez que a sala de aula constitui espaço para formação de estudantes, o que nos leva a pensar, neste contexto, muito mais em polidez.

Em pesquisa nos dicionários de linguística, não encontrei definições para cortesia, somente para polidez. Em Charaudeau & Maingueneau (2008), encontrei similaridades com os dicionários anteriores, pois, para os autores (*ibid*, p. 381), “[polidez é] o conjunto dos procedimentos postos em funcionamento para preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal...”. Assim, a ideia de que a polidez se volta para a necessidade de relação entre os sujeitos em sala de aula, fortalecendo, assim, minha escolha terminológica por polidez: por

constituir esse atributo preocupação frequente dos discentes para o estabelecimento da harmonia que regula a interação entre estes e o docente.

Apesar de a cortesia [*cortesía*] ser termo mais recorrente na literatura hispânica e na portuguesa, talvez até pela ausência de termo equivalente para polidez na língua espanhola, Villaça & Bentes (2008, p. 32) esclarecem que a polidez está relacionada à formação de registros; já a cortesia, à produção de estilos, incluindo também os registros. A cortesia, para as autoras (*ibid*, p. 45), estaria mais ligada à dimensão subjetiva das práticas languageiras, estando ela pouco presente nas práticas cotidianas do sujeitos (as manifestações são bastante sutis). Talvez a necessidade social de preservação de *faces* tenha colaborado para os rituais interacionais (como as convenções de polidez, por exemplo), assim como propôs Goffman (1967) na metáfora encenação-palco-atores sociais.

Fraser (1990, p. 221), por seu turno, complementa que historicamente a polidez está associada a estilo e, intrinsecamente, a contextos formais, o que vem ao encontro do contexto no qual se insere a comunidade de prática<sup>18</sup> de nossos colaboradores. Sendo assim, ratifico minha opção terminológica em razão de a natureza do estudo privilegiar a análise de dados contextualmente situados, ou seja, pretendo incorporar as normas já instituídas por dada comunidade de prática (neste caso, as negociadas no contexto de sala de aula).

Ao ler Unterbäumen *et al.* (2010), pude ter ainda maior clareza quanto ao uso do termo *polidez* e, por consequência, de suas repercussões epistemológicas. Os autores (*ibid*, p. 191) iniciam a discussão citando Hernández Flores (1999, p. 49), que situa a cortesia no rol das atitudes amáveis e respeitosas, associando o termo à boa educação e ao tratamento agradável, ratificados pela sociedade. A meu ver, a cortesia, nessa perspectiva, estaria

---

<sup>18</sup> O termo comunidade de prática surge a partir da necessidade de se ter maior abrangência do que a expressão, criada por Hymes (1972a [1967]), comunidade de fala. Segundo Hymes (*ibid*, p. 54), determinado grupo que “partilha regras para a condução e interpretação da fala e regras para interpretação de pelo menos uma variedade linguística” constitui uma comunidade de fala. Contudo, esse conceito, apesar de considerar as situações de uso, restringe-se às práticas de linguagem verbal. Rampton (2006) assegura que comunidade de prática constitui termo mais adequado por voltar-se para a análise de interações face a face em diversos contextos, embora isso não signifique que a sociolinguística tenha abandonado o interesse nos processos que envolvam a fala (RAMPTON, 2009b [1998]); ela apenas, a meu ver, ampliou o olhar investigativo. Young (2008) ressalta ainda a necessidade de valorizar não somente a cadeia da fala, mas investigar como determinada comunidade é capaz de usar a linguagem e outras semioses na interação com outros membros, e como esse grupo consegue partilhar e interpretar os aspectos linguísticos e os não linguísticos. O conceito de comunidade de prática apresenta, segundo Haneda (2006), certa fragilidade por não investigar os diferentes tipos de aprendizagem dos sujeitos, isto é, os aspectos individuais desses sujeitos não são investigados. Para tanto, a autora (*ibid*, p. 814) propõe redimensionamento do conceito (new CoP), de modo que a nova CoP possa desafiar as normas e as práticas aparentemente homogêneas de dada comunidade. Assim, julgo serem adequadas as contribuições dos estudos sociocognitivos à perspectiva da comunidade de prática com vistas a discutir as intencionalidades dos sujeitos em sua comunidade, a romper certa concepção de homogeneidade desses agentes na atividade interacional e a caracterizar a relação entre estes e sua comunidade em perspectiva dialética, isto é, os sujeitos atuam sob a comunidade e a comunidade atua sob os sujeitos.

relacionada a um período inicial de formação, que consiste na aquisição de “regras de bons costumes” na infância, reforçadas positivamente por adultos a fim de que estas sejam preservadas na interação face a face. Ao tratar sobre essas normas, os autores (2010, p. 191) acreditam que elas se estabelecem na sociedade, sendo partilhadas, aceitas e valorizadas, porém as denominam *cortesia*, indo de encontro aos argumentos sustentados nesta tese.

Apesar de o termo não estar em consonância com minha linha de pensamento, as reflexões dos autores (*ibid*) tornam-se essenciais para discutirmos aspecto relevante sobre convenções de polidez. A partir do que é definido por contratual dentro das instituições (MARCUSCHI, 2008, p. 67), como no caso do contrato interacional entre os participantes de nosso estudo a partir do domínio discursivo no qual se inscrevem, o ensino de português como segunda língua pressupõe que

os sujeitos ficam atrelados às normas e às convenções sociais, embora tenham liberdade de decidir por seus níveis de competência pragmática, sociocultural e linguística, se a situação e os falantes envolvidos exigem e merecem um comportamento cortês, o que os leva a escolher as formas de polidez adequadas para cada situação comunicativa (UNTERBÄUMEN *et al.*, 2010, p. 191).

Assim, reforço, mais uma vez, que em minha pesquisa só posso ter acesso àquilo que é contratual, ao estabelecido na enunciação e às fórmulas selecionadas para as situações comunicativas propostas pelo professor, que podem diferir, em graus variados, nos contextos de interação face a face. Consideramos, então, que a polidez pode ser aprendida (e ensinada) com base em convenções preestabelecidas socioculturalmente, e a cortesia pode ser adquirida naturalmente no contato socio/intercultural. Contudo, ressaltamos que não é apenas o ambiente escolar o responsável por ensinar as normas de polidez, pois pode haver outras situações que envolvam debate metadiscursivo sobre essas convenções. Em outras palavras, é possível que, na própria interação face a face, dois interlocutores focalizem dada norma de polidez, governada por determinadas propriedades sociodiscursivas.

Para tanto, sistematizo essa discussão no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Distinção entre polidez e cortesia

<b>POLIDEZ</b>	<b>CORTESIA</b>
Baseia-se em normas coletivas	Baseia-se nas percepções individuais
Integra o registro	Integra o estilo
Associa-se às normas	Associa-se à identidade
É formada a partir de diversos discursos	É formada a partir de um prisma pessoal

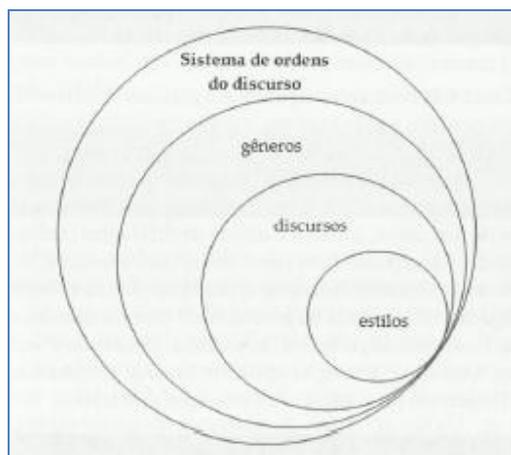
Fonte: Elaborado por mim.

Para melhor esclarecer essa relação entre os dois termos, recorro à Análise de Discurso Crítica representada por Fairclough (2003), ao discutir acerca da natureza das práticas sociais. Segundo ele (*ibid*), há três tipos de significados presentes no que denomina ordens do discurso.

O primeiro é o significado acional/relacional (gêneros), que consiste nas diversas possibilidades de interação; o segundo é o significado representacional (discursos), voltado para as maneiras particulares de os sujeitos representarem os aspectos do mundo; e, por fim, o terceiro, que é o significado identificacional (estilos), associado às maneiras de o sujeito identificar-se.

Em complementaridade a esse raciocínio, Ramalho & Resende (2011, p. 47) sistematizam os três significados, mencionando haver entre eles relação dialética, que se dá por meio da articulação e da internalização (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 39). Ou seja, há relação tanto interna (de determinado significado consigo próprio) quanto articulada (dos três significados entre si).

**Figura 1** – Ordens do discurso



Fonte: RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 47.

Aproveito toda a construção teórica de Fairclough (2003) e Ramalho & Resende (2011) para situar polidez e cortesia nessa perspectiva. A polidez, por estar mais relacionada aos discursos, reflete uma série de normas, que são construídas por meio destes. Assim como a cortesia, a polidez é negociada socialmente, no entanto, aquela está inserida nos estilos, que são abarcados pelos discursos, e refletem o tipo de linguagem usado por determinada comunidade de prática em particular.

Em conclusão, utilizo-me da reflexão de Briz (2004), por ser pesquisador hispânico e por sua língua não possibilitar o uso do termo *polidez*, ao realizar certa distinção aplicável a esta seção entre a cortesia codificada e a cortesia interpretada (mais detalhes são discutidos

nas próximas páginas deste capítulo). Para o autor (*ibid*), a cortesia codificada estaria mais relacionada às ações que já são convencionalmente estabelecidas como corteses; a cortesia interpretada, por sua vez, às ações que dependem da percepção dos sujeitos, sendo interpretadas a partir da ótica individual.

Em minha análise, a cortesia codificada funcionaria como polidez (a reprodução de fórmulas já convencionadas por dada comunidade de prática); já a interpretada seria a cortesia (escolhas individuais na enunciação e na percepção dos atos dos interagentes, suscetíveis à avaliação de cada membro da comunidade de prática). Reitero também que essa escolha (e essa discussão) se aplica ao nosso contexto de pesquisa (o contato entre professor brasileiro e alunos falantes de espanhol no contexto de aprendizagem de L2), podendo, evidentemente, colaborar com a decisão terminológica de outros pesquisadores (em outros contextos investigativos). Por fim, deixo claro que, apesar de minha escolha terminológica ter sido pela polidez, optei por manter os termos originalmente escolhidos pelos autores citados nesta tese, especialmente os de origem hispânica, pois reitero que ambos os termos possuem conceituações distintas, assim como discutimos nesta seção, não sendo de modo algum equivalentes entre si. Todavia, o nosso objetivo aqui se centra na análise das normas de polidez negociadas na interação face a face entre estudantes estrangeiros e professora nativa, visto que a polidez é ensinada, e a cortesia, vivenciada.

## **1.2 A POLIDEZ: PRECURSORES E CONTEMPORÂNEOS EM DIÁLOGO**

Considero, para esta tese, como precursoras a obra *Universals in language usage: Politeness phenomena*, de Brown & Levinson (1987), e todas aquelas que a antecederam, isto é, Goffman (1967); Grice (2006 [1975]); Lakoff (1973); e Leech (1983), por serem pioneiros na discussão da polidez linguística. Todos esses estudos voltaram-se, direta ou indiretamente, para a discussão sobre a polidez [*politeness*].

Na literatura mais contemporânea, há muita crítica sobre esses estudos precursores, especialmente no que diz respeito à noção de polidez como aspecto universal, o que fortalece a necessidade do diálogo entre os estudos precursores e os contemporâneos. Hymes (1972a [1967]) já alertava, desde os primeiros estudos da sociolinguística e da etnografia da comunicação, para o relativismo cultural concernente às idiosincrasias dos povos. Assim, essa falha, para Blum-Kulka (1990, p. 262), ocorre em razão de Goffman (1967); Grice (2006 [1975]); Lakoff (1973); Leech (1983); e Brown & Levinson (1987) terem desconsiderado os domínios específicos das diversas comunidades de práticas, que apresentam,

consequentemente, distintas necessidades de *face* [*face-needs*]. Bravo (2004a, p. 8) reforça essa crítica ao perceber o forte etnocentrismo sociocultural como negligenciador de diferenças culturais, como a própria percepção “(d)a pessoa (*self*), (d)a imagem social (*face*), (d)o que se entende por cortesia (*politeness*) e (d)o que deve ser considerado ameaçador (*face-threat*)<sup>19</sup>”. Esse olhar sociocultural é ratificado por Levinson (2007), em estudo pragmático contrastivo e sistemático, cuja análise examina o funcionamento das implicaturas culturalmente.

Na tentativa de suavizar as críticas à universalidade da cortesia, Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 39-40) esclarece que esta é, de certo modo, universal, ao considerar que, apesar da possibilidade de existirem conflitos interacionais, há ações comuns entre os povos; e é, ao mesmo tempo, local, considerando-se aspectos como “quem deve ser cortês, em relação a quem, de que maneira, em qual circunstância e situação comunicativa”<sup>20</sup>, que variam de cultura para cultura. Assim como a autora (*ibid*), Charaudeau & Maingueneau (2008, p. 383), ao analisarem a polidez *in* discurso, reforçam que essas convenções podem ser guiadas ora por princípios universais, ora por princípios locais.

É importante ressaltar que aspectos relativamente universais podem se adaptar a situações discursivas específicas. Castilho (2006, p. 36-7) e Marcuschi (1991, p. 19) observam, por exemplo, que falar um por vez é mais comum em conversas formais; nas informais, há mais tendência de sobreposição de vozes. Dessa forma, é importante relativizar universalizações para que não haja visões equivocadas, como no caso do funcionamento dos turnos, por exemplo.

Concomitantemente, a análise da conversação contribui para essa discussão por possibilitar o estudo focalizado no evento específico em que ocorreu a conversa (SCHIFFRIN, 1994, p. 235) e isso se aplica integralmente a este estudo, que não visa à generalização prematura e equivocada das convenções de polidez, tampouco à perspectiva centrada em etnias específicas, mas a construção **conjunta** de dados com os colaboradores envolvidos na pesquisa. Sendo assim, esta pesquisa apoia-se na atividade dos sujeitos, sendo ela de natureza interpretativa e localmente situada (cf. SCHIFFRIN, *ibid*).

---

<sup>19</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *la persona (self), la imagen social (face), lo que se entiende por cortesía (politeness) y lo que debe ser considerado amenazante (face-threat)*.

<sup>20</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *quién debe ser cortés, frente a quién, de qué manera, em cuál circunstancia y situación comunicativa*.

### 1.2.1 Goffman (1967)

Antes de me reportar a Goffman (1967), que discutirá os papéis dos atores sociais nas atividades interativas, ressaltando as contribuições da sociocognição, que tocarão em questões ontogenéticas fundamentais para a discussão proposta pelo sociólogo.

Tomasello & Rakoczy (2003) asseguram que a criança, a partir de um ano de idade, já desenvolveu sua cognição social a ponto de ser capaz de compreender normas e ter postura reflexiva sobre elas, para, a partir do segundo ano, conseguir inserir-se em atividades que pressupõem a partilha, percebendo-se e percebendo o outro. Esse amadurecimento neurossocial é fulcral para a teoria de *faces*. Na interação face a face, o sujeito, por mais básica que seja sua enunciação, compromete-se e compromete também o seu interlocutor, expondo, de certa forma, todos ao perigo (GOFFMAN, 1967, p. 37).

Julgo ser importante, antes de prosseguir com a discussão sobre *face*, dar destaque à noção de *ethos*, que consiste no impacto dos discursos projetados na constituição da identidade do sujeito. Esses aspectos particulares do locutor podem ser sinalizados por vários recursos, entre eles: a proxêmica<sup>21</sup>, a tonalidade e o volume de voz, os estilos de resposta, os sinais não verbais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207-10) e colaboram para a reflexão do que fez determinado sujeito aderir à sua posição discursiva (MAINGUENEAU, 2011, p. 69), refletindo na negociação de convenções de polidez e impolidez.

Ao tratar sobre *face*, Goffman (*ibid*, p. 9) define três termos que são validados pela sociedade anglo-americana e estão relacionados ao sujeito consigo mesmo. Ele pode “ameaçar sua própria *face*”, escolhendo uma inadequada ou envergonhada; “poupar sua própria *face*”, optando por conservá-la; e “oferecer sua própria *face*”, possibilitando a preservação da de seus interlocutores.

Na atividade interacional, é esperado que o sujeito esforce-se para respeitar não apenas sua *face*, mas também, segundo Goffman (*ibid*, p. 10), a de seu interlocutor, de forma voluntária e espontânea, pois “quando um sujeito chega diante de outros, suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar” (GOFFMAN, 2011 [1959], p. 15).

Para Goffman (1967, p. 12-3), a preservação da *face* está associada à neutralização de “incidentes”, e esse conjunto de estratégias é variável de cultura para cultura, sendo

---

<sup>21</sup> A proxêmica está relacionada, segundo Hall (1963, p. 1003), ao modo como o homem organiza inconscientemente seu microespaço; é ela que regula a distância considerada adequada entre os sujeitos nas atividades cotidianas. As principais notações propostas por Hall (1963) são marcadores posturais de gênero, orientação espacial, fatores cinésicos, contato físico, direcionamento do olhar, temperatura, olfato, volume da voz (maior detalhamento é dado no capítulo 5).

interpretado pela sociedade como “tato, *savoir-fair*, diplomacia ou habilidade social”. No contexto de L2, essa necessidade de preservar a *face* não se volta apenas para a neutralização de possíveis incidentes na atividade interacional durante a aula, mas também para a aprendizagem das normas da cultura alvo a fim de não ser avaliado socialmente como impolido.

A *face*, para Goffman (*ibid*, p. 15), pode ser preservada por dois mecanismos: o processo de esquiva, ao evitarmos contatos com grande probabilidade de ameaça à *face*, e o processo corretivo, quando não conseguimos evitar essa ameaça. Essa noção relaciona-se, plenamente, com as convenções de polidez. Para que haja, segundo Goffman (*ibid*, p. 19), o equilíbrio natural, o sujeito que feriu a *face* de seu interlocutor deve oferecer compensações a ele ou punições a si mesmo (GOFFMAN, *ibid*, p. 21). A seguir, veremos que a polidez, à luz de Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987), segue esse mesmo princípio: ser polido é, muitas vezes, enaltecer o outro e depreciar a si próprio.

### 1.2.2 Grice (2006 [1975])

Oito anos após o estudo de Goffman (1967) sobre a *face*, Grice (2006 [1975]) propõe o Princípio Cooperativo, desdobrado em quatro máximas denominadas por ele Máximas Conversacionais. O autor (*ibid*) parte do pressuposto de que a conversação consiste em atividade organizada com determinadas propostas comuns, ou, pelo menos, mutuamente aceitas.

Por esse princípio, de natureza genérica, entende-se constituir contrato que orienta os interagentes a “tornarem sua contribuição conversacional proporcional ao que é solicitado, no momento em que ela ocorre, seja pela aceitação do que é proposto ou pelo direcionamento da troca conversacional em que (os interagentes) estão engajados” (GRICE, *ibid*, p. 67-8). Fraser (1990, p. 222), de modo bem direto, resume esse princípio como aquilo que “você deveria dizer o que você tem de dizer, quando tem de dizer e da maneira como você deve dizer”<sup>22</sup>.

Para esclarecer mais sobre o Princípio Cooperativo, é importante abordar as Máximas Conversacionais (GRICE, 2006 [1975]), responsáveis por guiar a interação face a face no que diz respeito à quantidade, à qualidade, à relevância e ao modo do enunciado.

Em relação à **Máxima da Quantidade**, ilustro-a com a percepção da colaboradora de pesquisa Mary (estadunidense), sobre o uso excessivo de mitigadores. Para ela, o brasileiro

---

<sup>22</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *you should say what you have to say, when you have to say it, and the way you have to say it.*

“perde muito tempo” utilizando amortecedores, pois estes deveriam ser suprimidos do enunciado a fim de que a interação acontecesse de maneira mais objetiva. Para Grice (*ibid*, p. 68), a máxima recomenda fazermos com que a nossa contribuição ocorra na medida do que foi solicitado pelo interlocutor, e Mary estranha o uso de tantos mitigadores por não haver, em momento algum, qualquer solicitação do interlocutor a respeito da seleção léxico-gramatical desse recurso.

A **Máxima da Qualidade** indica que nossa contribuição deve ser verdadeira, ou seja, não deve ser dito nada falso ou sem evidência adequada. Ressalto que as condições de verdade são difíceis de serem avaliadas, uma vez que partimos do pressuposto de que, em determinada interação, os sujeitos estão sempre sendo verdadeiros, a não ser que o locutor seja avaliado como mentiroso ou forneça pistas de que não está dizendo a verdade. É claro que ser verdadeiro nem sempre é recomendado socialmente; e esse aspecto é abordado mais detalhadamente ao longo do capítulo.

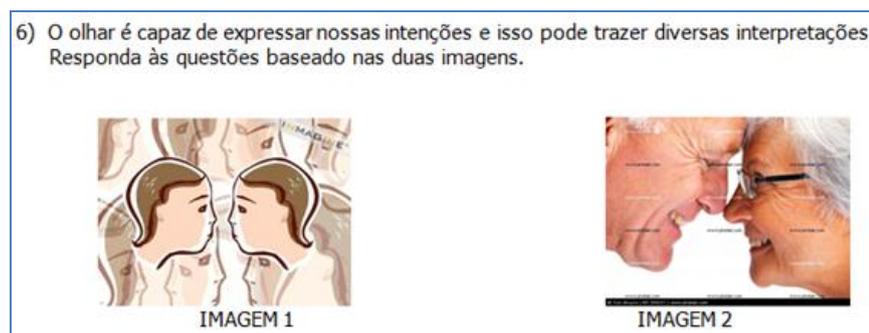
Já a **Máxima da Relevância** solicita que as interações devem ser relevantes, e isso dependerá do objetivo das interações e dos seus interlocutores. O próprio autor (*ibid*) menciona certa dificuldade em selecionar o que é relevante, deixando esse assunto para ser mais explorado em trabalhos futuros. Nas aulas de português para estrangeiros, ministradas por mim, percebi, da mesma forma, ser subjetivo tratar de relevância, pois os estudantes apresentavam diversas necessidades e, evidentemente, objetivos diferentes, ou seja, poderíamos pensar em contextos aparentemente irrelevantes para uns, como comentar sobre receitas culinárias, por exemplo, mas que poderiam ser relevantes para outros.

Por fim, a **Máxima do Modo** apresenta diversas submáximas, a saber: a esquiva da obscuridade, a esquiva da ambiguidade, a brevidade e a ordenação. Durante a realização da tarefa<sup>23</sup> proposta por mim denominada “Polidez no Brasil” (vide apêndice A), conversei com os estudantes a respeito da percepção acerca da imagem 1, que possibilitaria várias leituras (vários significados), tornando-se a interpretação obscura e ambígua.

---

<sup>23</sup> O termo *tarefa* justifica-se, para Coughlan & Duff (1994, p. 174-5), por ter como foco os objetivos educacionais (propostos pelo mediador), isto é, constitui diagrama comportamental [*behavioral blueprint*] a fim de atender a funções estritamente pedagógicas. Já o termo *atividade*, que não se aplica a esse contexto, relaciona-se com as atividades cotidianas dos sujeitos, não sendo o destaque para os objetivos pedagógicos, mas sim, para os pessoais, negociáveis com os pares.

**Figura 2** – Questão 6: Tarefa “Polidez no Brasil”



Fonte: Elaborada por mim.

Sobre esse olhar (imagem 1), Mary mencionou tratar-se de olhar não recomendado para sua cultura; Camila (venezuelana) já associou a olhar amoroso entre duas pessoas do mesmo sexo; para Carla (argentina), não havia significado algum em sua cultura; já Ricardo (peruano) o avaliava como olhar de quem buscava conflitos; Luana (chilena), por sua vez, creu que fosse olhar recomendado em funerais. Assim, como professor, concluí que a tarefa não alcançou o seu objetivo por não ser clara e deveria ser reformulada.

Em suma, consideramos que o sujeito obedece ao Princípio Cooperativo quando segue as recomendações das quatro máximas conversacionais e, na visão de Kramsch (1998, p. 31-2), essa percepção das máximas e, conseqüentemente, do Princípio Cooperativo variará de cultura para cultura, pois haverá interpretações diferentes do que é verdadeiro, suficiente, claro e relevante, conforme já explicitiei, em decorrência da subjetividade inerente ao construto griceano (crítica a ser enfatizada por Lakoff (1973) na próxima seção).

Assim, Grice (2006 [1975]) assume que os interagentes cooperam uns com os outros quando obedecem às máximas. No entanto, o próprio autor (*ibid*) deixa claro que existem outras máximas, tais como a recomendação “Seja polido”. Para Bravo (2004a, p. 7), ser cortês constitui pré-condição para que os interlocutores cooperem entre si.

Sobre essa necessidade de cooperação, Watts (2003, p. 208) adverte que os pragmaticistas griceanos desconsideram as inferências do interlocutor acerca da enunciação do locutor, ou seja, as intenções dos interagentes são negligenciadas, assim como ocorre nos estudos pragmáticos mais ortodoxos. Entendo que esse aspecto distancia, de certo modo, as reflexões de Grice (2006 [1975]) da perspectiva intercultural devido ao caráter universal, com base exclusivamente no acordo conversacional.

É claro que, em alguns momentos, optamos por obedecer à determinada máxima e a escolhemos estrategicamente e podemos, em conseqüência dessa ação, infringir outra, como, por exemplo, no caso da Máxima da Qualidade e da Polidez, cujo dilema entre ser verdadeiro

e ser polido, ao mesmo tempo, constitui escolha do próprio interlocutor, o que fragiliza as recomendações griceanas.

Em sala de aula, certa vez, levei para o debate o tema sobrepeso, tabu especialmente entre as mulheres brasileiras. Se uma brasileira perguntasse a alguém se ela havia engordado, o que deveríamos fazer? Essa resposta não é tão fácil, mas, no geral, com base em aspectos de nossa cultura, não se diz confortavelmente que alguém engordou, mesmo que isso tenha acontecido. Seria comum: negar (atitude mais polida e menos sincera), usar muito mitigadores para disfarçar a resposta (atitude mais polida e menos clara), e, em frequência menor, confirmar (atitude menos polida e mais clara).

Nesse caso, obedecer ao Princípio Cooperativo seria faltar com a verdade e violar a Máxima da Qualidade, ou ser impolido e violar a Máxima da Polidez? Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 100) adianta que se trata de um conflito entre ego (egoísmo) e alterego (altruísmo), ou seja, sinceridade e polidez estão na *balança*. Na próxima seção, damos sequência a esse tópico com Lakoff (1973).

### 1.2.3 Lakoff (1973)

Lakoff (1973) discute inicialmente a formação de sentenças do ponto de vista sintático, semântico e pragmático a fim de construir princípios que regem a lógica da polidez. Nesse artigo, a autora dá destaque aos aspectos pragmáticos que, muitas vezes, são responsáveis por oferecer sentido à sentença, tornando-a aceitável para determinada comunidade de prática. Para ilustrar essa preocupação, recupero o exemplo citado por ela (*ibid*, p. 295) a seguir.

Na sentença *O policial chegou ao local e todo mundo engoliu seu cigarro*, proposta pela autora (*ibid*, p. 295), há ambiguidade provocada pelo pronome possessivo (da estrutura – aspecto sintático), que apresenta dois sentidos em potencial (do significado – aspecto semântico – e do sentido – aspecto pragmático) e, no entanto, só é possível eleger um único sentido por meio do entendimento “da relação entre os participantes da interação e da situação deles no mundo real” (do contexto – aspectos pragmáticos) (*ibid*, p. 295). Dessa forma, a autora (*ibid*) discute não a ambiguidade sintática, mas a ambiguidade pragmática, que deve ser considerada nas relações gramaticais. De acordo com Landone (2009, p. 2), é fundamental que o professor de segunda língua considere aspectos pragmáticos, pois a falência destes pode constituir situações de perigo e desencontro.

Embora as investigações da autora estivessem influenciadas pelos estudos estruturalistas, Lakoff (*ibid*) constantemente mostrava, nesse artigo pioneiro, nítido desconforto em analisar a polidez apenas do ponto de vista frástico, desconsiderando-se, assim, as perspectivas semântica, pragmática e sociocultural.

Pensando no *continuum*<sup>24</sup> de atos polidos e impolidos, Lakoff (*ibid*, p. 294) percebe as sentenças declarativas como mais impolidas do que as interrogativas. Sobre esse aspecto, relato situação vivenciada em sala de aula com duas estudantes: mãe e filha. Roberta (boliviana), mãe de Cíntia (boliviana), sempre chamava a atenção da filha com relação ao tempo que esta dedicava ao envio de mensagens SMS e à navegação nas redes sociais. Além disso, Roberta costumava chamar a atenção de outros jovens na sala, como Ricardo (peruano) e Patrícia (venezuelana), por exemplo; no entanto, para estes, utilizava estratégia diferente.

- (a) Minha filha, você **precisa desligar** o celular antes da aula de português.
- (b) Você vai desligar o celular antes da aula de português, **não vai?**

Em razão da intimidade com a filha, era comum que Roberta utilizasse a sentença declarativa (a), sem nenhum reparador (estratégia direta) e sem a preocupação de ser polida. Já com os dois outros jovens, ela optava por (b), com reparador (estratégia indireta), com a preocupação de ser polida e com o uso de sentença interrogativa, pois não havia tanta intimidade com os colegas; além disso, sentia a necessidade de não ser invasiva e, conseqüentemente, preservar a *face* dos jovens, seus interlocutores.

Nessa mesma perspectiva, Blum-Kulka (1990, p. 260), ao realizar entrevistas semiestruturadas com quarenta famílias israelitas, identificou que a grande maioria delas verbalizou que a polidez era irrelevante nas relações familiares, já com estranhos ela seria necessária; apenas uma minoria dos colaboradores atribuiu importância dela entre os membros da família.

O termo “por favor” [*please*] é percebido pela autora (*ibid*) como convenção que revela subordinação do locutor em relação ao interlocutor, e a metagemagem contida nessa expressão é a de que “estou pedindo a você que me faça isso como um favor, visto que não posso te coagir a fazê-lo” (*ibid*, p. 295). Era comum, com muita frequência, o uso desse suavizador, em nossa sala de aula, por vários estudantes ao solicitar o turno para fazer qualquer pergunta. Ao refletir sobre essa ação, Beatriz (mexicana) relatou que, para ela, seria

<sup>24</sup> Termo empregado por Marcuschi (2008, p. 34), ao definir a perspectiva sociointeracionista na relação fala/escrita, a partir da proposta de Tannen (1982).

uma forma de se desculpar por ter “interrompido” o fluxo da explicação. De forma paralela, algumas interjeições, segundo Allen & Guy (1974, p. 167), também são capazes de suavizar enunciados, tornando-os mais delicados.

Após essa explanação inicial, Lakoff (1973) aborda em seu artigo três aspectos que se interconectam na discussão da polidez na interação face a face. São as regras<sup>25</sup> de (1) competência pragmática, (2) de conversação e (3) de polidez.

A **competência pragmática** (1) (*ibid*, p. 296-7) foi tópico das nossas aulas de português: a relação, muitas vezes conflituosa, entre a clareza (basicamente a discussão das máximas griceanas) e a polidez. Discutimos sobre a importância desse equilíbrio, entre levarmos para a interação a denominada *mentira branca* com o intuito de não sermos impolidos, mas também nos atentarmos para a honestidade a fim de não mantermos uma interação baseada em falácias. Sobre o Princípio Cooperativo e o Princípio de Polidez, Lakoff (*ibid*) assume haver naquele a necessidade de informar, e neste, a abordagem de questões sociais (DYNEL, 2009, p. 26). Para Lakoff & Ide (2005, p. 8), “no intercurso diário, ao deparar com uma escolha entre a clareza e a polidez, as pessoas geralmente optam em favor da última”<sup>26</sup>.

Voltando ao dilema do sobrepeso em mulheres, há certo conflito entre ser polido e violar, conseqüentemente, a Máxima da Qualidade (não ser sincero), e ser verdadeiro e infringir, assim, a Máxima da Polidez (não ser polido). Na tentativa de resolver essa dúvida, Lakoff (1973, p. 297-8) esclarece que “é considerado mais importante na **conversação** (2) evitar ofensa do que atingir clareza”. Goffman (1967, p. 36) recomenda a manutenção de “um verniz de acordo por meio de discrição e mentirinhas para que a suposição de aprovação mútua não seja depreciativa”.

Não é comum as máximas da Quantidade, da Relevância e do Modo violarem a da Polidez. No entanto, isso ocorre com mais frequência entre esta e a da Qualidade. Pfister (2010, p. 1278), ao fazer tal correlação, percebe que é possível determinado enunciado ser mais ou menos informativo, relevante, claro, ordenado e polido. Contudo, ele pode ser nada informativo, irrelevante, obscuro, desordenado e impolido.

<sup>25</sup> O artigo de Lakoff (*ibid*), sem dúvida alguma, é fundamental para a discussão da polidez em qualquer contexto de pesquisa. Cabe ressaltar que, para a época, suas reflexões já foram bastante avançadas e nutriram diversos trabalhos que discutem a polidez sob o viés sociopragmático e cultural. Noto que, por ter sido escrito na década de 1970, a escolha lexical da palavra *regras* não é tão adequada e revela certo resquício da pragmática ortodoxa em tentar regular, sem negociação, aspectos sociointeracionais. Há, sem dúvida, termos como “convenções” ou “estratégias”, que se tornam mais coerentes inclusive com a proposta da autora.

<sup>26</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *in daily intercourse, when faced with a choice between clarity and politeness, people normally opt in favor of the latter.*

Lakoff (1973, p. 297-8) retoma o Princípio Cooperativo e as Máximas Conversacionais griceanos sob outra perspectiva. Ela traz crítica bastante pertinente para a subjetividade, na tentativa de tornar a conversação mais objetiva, perpassando todas as máximas conversacionais e influenciando, conseqüentemente, o Princípio Cooperativo.

Eu destaco aqui o problema (que é um problema para Grice, ou qualquer um) de como esses aspectos são determinados: quanto é excessivo? O que é relevante? Quando uma declaração é obscura? Esses, antes de tudo, são os problemas que nos dividem: Eu faço com que minha contribuição conversacional que julgo ser necessária, verdadeira, relevante e clara; você escuta-a e julga-a desnecessária, falsa, irrelevante e obscura; e eu ficarei confuso se você abruptamente interromper a conversa. Então essas noções devem ser definidas mais rigorosamente em termos de separar os mundos do locutor e do interlocutor (LAKOFF, *ibid*, p. 297)<sup>27</sup>.

Sobre as estratégias de **polidez** (3), Lakoff (*ibid*, p. 298-305) divide-as em três recomendações<sup>28</sup>: não seja impositivo, ofereça opções e faça com que o interlocutor se sinta bem (seja amigável).

### **Estratégia 1:** não seja impositivo (formalidade / distância)

A recomendação dessa estratégia é a de não invadirmos o espaço do nosso interlocutor, retomada, mais tarde, por Brown & Levinson (1987). Lakoff (1973) esclarece que as sentenças passivas e impessoais tendem a ser mais polidas em razão de criarem distância maior entre os interlocutores. Marcuschi (1991, p. 73) complementa que as formas passivas atuam como abrandamento e tornam o enunciado impessoalizado.

Esses dois recursos linguísticos não fazem parte do conteúdo programático do curso de português para estrangeiros, nível intermediário. No entanto, em outra situação de ensino em que ministrei aulas de português para o nível avançado, pude constatar ser a percepção dos alunos mais voltada para aspectos estruturais do que para aspectos sociopragmáticos.

Naquela oportunidade, mencionei o pouco envolvimento do locutor com a informação; não se situando, de certa forma, no processo verbal e desconsiderando, assim, a solidariedade com o interlocutor. Para isso, utilizei as seguintes sentenças<sup>29</sup>:

---

<sup>27</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *I overlook here the problem (which is a problem for Grice, or anyone) of how these qualities are determined: how much is too much? What is relevant? When is a statement obscure? These, after all, are the issues that divide us: I make a conversational contribution that I judge to be necessary, true, relevant, and perspicuous; you hear it and judge it unnecessary, untrue, irrelevant, and obscure; and I will be puzzled if you abruptly terminate the conversation. So these notions must be defined more rigorously in terms of the separate worlds of speaker and addressee.*

<sup>28</sup> O uso do imperativo nas recomendações já sinaliza normatização, reflexo, ainda, da herança da pragmática ortodoxa nos estudos da linguagem.

**Quadro 2** - Imposição e polidez em enunciados na voz ativa e na voz passiva

(a)	Eles já leram dois livros em português.	Voz ativa Agente explicitado e topicalizado	+ impositivo – polido
(b)	Livros em português já foram lidos pelos meus colegas.	Voz passiva Agente explicitado, mas deslocado	– impositivo + polido
(c)	Você deve ler livros em português.	Sujeito expresso Agente explicitado e topicalizado	+ impositivo – polido
(d)	Seria importante ler livros em português.	Impessoal Agente apagado	– impositivo + polido

Fonte: Elaborado por mim

Evidentemente que não utilizei, na ocasião, essa nomenclatura. Contudo, discutimos o papel dos interlocutores ao optarem, intencionalmente, por determinada estrutura. Quanto mais claro o agente é, mais ele se envolve com a ação e, conseqüentemente, impõe-se mais, tornando-se menos polido em sua ação. Por outro lado, o apagamento do agente possibilita menor envolvimento, menor imposição e maior polidez. É claro que aspectos específicos da enunciação, e não apenas dos enunciados, devem ser considerados, como, por exemplo: a escolha lexical do verbo em (c) (se fosse o verbo poder em vez de dever, a tendência seria menos imposição e maior polidez), e a entonação da voz em (d) (ênfase funcionando como ordem ou até mesmo como ironia).

### **Estratégia 2:** ofereça opções (deferência)

A segunda estratégia pode funcionar em casos de falha da primeira, ou seja, caso o locutor necessite ser impositivo, deve, ao menos, oferecer opções para o interlocutor. Retornando ao exemplo de Roberta, que chamava a atenção de Cíntia diferentemente de seus colegas Ricardo e Patrícia em relação ao uso do celular, percebemos que a enunciação direcionada aos outros jovens (*Você vai desligar o celular antes da aula de português, não vai?*) não foi impositiva e ainda trouxe opções a eles.

Os verbos introdutórios de opinião, comuns na partilha de experiências na sala de aula de português como segunda língua, denotam que as vozes dos estudantes, e muitas vezes a do professor também, têm a mesma importância, isto é, os alunos utilizam *eu acho, eu creio, eu*

<sup>29</sup> Sobre o uso de exemplos na perspectiva frástica, asseguro que eles ocorrem, na sala de aula e neste capítulo, apenas para discutirmos possibilidades de uso, pois é somente a partir do contexto situado que eles podem ser avaliados como corteses ou não corteses, conforme esclarece Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 47), ou (im)polidos. Para a autora (*ibid*, p. 47), *Por favor, ¿podrías cerrar la puerta?* e *¡Por Dios! ¡Cierra de una vez la puerta!* podem não ter níveis de cortesia distintos, a depender da contexto de enunciação e interpretação.

*penso que* com o intuito de particularizar dada percepção, e não de estabelecer verdades absolutas.

No contexto de sala de aula, percebi certa manifestação não verbal de reprovação quanto ao desempenho de Bárbara (argentina). Ao se posicionar como especialista em ecologia e membro de uma ONG, a estudante manifestou desconforto ao constatar que nós costumávamos matar pernilongos que circulavam no ambiente. A turma tentou, por várias vezes, persuadi-la de que seria uma atitude sensata a fim de preservar a saúde de todo o grupo. Mesmo assim, a estudante prosseguiu com longa e exaustiva explicação sobre a necessidade de não extinguímos esses insetos, ressaltando sempre o seu conhecimento sobre o assunto. Ao falar de sua formação e de seu domínio sobre o assunto, Cíntia franzia o rosto em sinal de reprovação. Depois da aula, essa aluna me procurou e manifestou sua indignação em relação a todos os argumentos de Bárbara, especialmente por ter percebido seu enaltecimento próprio, menosprezando as opiniões dos colegas. Ou seja, por não ter “escutado” outras opções, a locutora foi avaliada como impolida.

**Estratégia 3:** faça com que o interlocutor se sinta bem (camaradagem)

Essa estratégia está vinculada ao desejo de ser solidário. Lakoff (1973) menciona que somos livres para escolhermos estratégia mais ou menos impositiva. Discutimos, em sala de aula, a seguinte situação de caráter sociocultural.

- (a) Fecha a porta aí pra mim.
- (b) Qual é a palavrinha mágica?
- (c) Por favor, fecha a porta aí pra nós.

Para a autora (*ibid*), nosso interlocutor pode não se sentir bem com a interpelação (a) e solicitar, então, a reformulação (b). Ele pode ter esse *feedback*, inclusive, a partir de recursos não linguísticos. Contudo, no exemplo anterior, há convenção bastante presente na cultura brasileira, a menção à expressão *palavrinha mágica* (b). Por meio dela, o interlocutor já infere que faltou polidez, devido ao esquecimento de usar a expressão *por favor* para que o seu interlocutor se sinta bem (c).

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a mudança dos beneficiados com a ação de fechar a porta, isto é, a inclusão não apenas dos interesses do locutor, mas também os do

interlocutor (com o uso de *nós*) no processo interacional faz com que este se sinta bem, pois também será beneficiado com tal ato e, com maior probabilidade, irá executá-lo.

#### 1.2.4 Leech (1983)

As contribuições de Leech (1983) são, basicamente, centradas no tratamento de máximas não contempladas na teoria griceana, criticando-a, em certa medida, e avançando na percepção da polidez como habilidade fundamental na interação face a face. Em minhas resenhas sobre o autor (*ibid*), destaco duas contribuições essenciais: a discussão acerca da polidez absoluta e da relativa, ressaltando aspectos culturais, os quais são essenciais para minha pesquisa, e o estudo das seis máximas de polidez (do Tato, da Generosidade, da Aprovação, da Modéstia, do Acordo e da Simpatia), que funcionam em pares (minimizando o que é desfavorável ao interlocutor e maximizando o que é favorável a este).

Sobre o Princípio Cooperativo (Grice, 2006 [1975]), Leech (*ibid*, p. 80) menciona que Grice não previu nem a indiretividade e nem os significados, tampouco a relação entre sentido (mais semântico) e força (mais pragmática) em sentenças não declarativas; para Leech (1983), seu estudo esteve voltado tão somente às condições de verdade e aos princípios lógicos. A esse respeito, Kasper (1990, p. 205) reforça a ideia de que o Princípio Cooperativo “é frequentemente rejeitado pelo Princípio de Polidez na solicitação de garantir que sejam preservadas as *faces* dos interlocutores”<sup>30</sup>.

A Leech (1983, p. 80) interessa perceber, em perspectiva sociopragmática, como as diversas culturas equalizam todas as máximas, propostas pelo autor (*ibid*), em diversos contextos. Certa vez, meus alunos, unanimemente, riram, quando lhes perguntei se eles diriam naturalmente que um amigo engordou. Apesar de os homens do grupo terem demonstrado preocupação bem menor, todos concluíram que, nesse caso, a máxima da polidez deveria ser mais forte que a da qualidade, que se vincula ao Princípio Cooperativo. Chegamos, então, à conclusão de que ser cooperativo dependia da situação, pois nesse caso, especificamente, não seríamos cooperativos ao ofendermos a *face* do nosso interlocutor. Sendo assim, reforço ser incoerente pensarmos que determinada violação de território, nesse caso, vá ao encontro do que recomenda o princípio denominado cooperativo.

Ainda na situação em análise, é curioso discutir a percepção desse assunto em relação ao gênero. Apesar de eu notar no colaborador Carlos (italiano) certa ironia, a partir da

---

<sup>30</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *is regularly overridden by the Politeness Principle in order to ensure that participants' face-wants are taken care of.*

sinalização não verbal, ele relatou que diria a verdade, nesse caso, pois “entre homens não há cerimônia”; já sua esposa, Carla (italiana), disse “imagina, eu finjo que não percebi nada”. Ao relacionar o Princípio Cooperativo às situações cotidianas dos alunos, escutei de Luana que “uma mentirinha social deve ser usada”.

Outra interessante discussão de Leech (1983, p. 83-4) está relacionada à polidez absoluta e à relativa. Com relação à **polidez absoluta**, o interlocutor pode optar por ser impolido (dar ordens, por exemplo) ou polido (ofertar algo, por exemplo). Ao escolher a última opção, ele ainda terá de decidir se adotará estratégia de polidez negativa (minimizará a impolidez em atitudes impolidas) ou polidez positiva (reforçará a polidez em atitudes polidas).

Ilustro, como exemplo de **polidez negativa**, certa prática de oralidade proposta em sala de aula, em que os alunos deveriam tentar desfazer uma gafe social cometida por algum interlocutor. Nesse processo, um grupo resolveu distribuir os seguintes papéis: Pedro (venezuelano) estava passeando com o seu filho, Ricardo, e reencontra uma amiga de infância, Patrícia.

- (a) Pedro: Oi, Patrícia. Quanto tempo?
- (b) Patrícia: Faz mesmo!
- (c) Ricardo: Tanto tempo que nem lembrava que você era tão velha.
- (d) Patrícia: Meu Deus!
- (e) Pedro: O que é isso, meu filho? Ela está na flor da idade, está muito bem.

Após muitas risadas, conversamos que as crianças eram licenciadas socialmente para cometer esse tipo de gafe, como em (c), e isso era comum em nosso país. Entretanto, há maneiras de repararmos atos como esses, usando elogios, que, às vezes, podem até infringir o Princípio Cooperativo, mas que asseguram interações mais confortáveis.

Para Ervin-Tripp *et al.* (1990, p. 314), antes de pensarmos na polidez do ponto de vista estratégico, devemos nos lembrar do período de aquisição linguística. A criança, inicialmente, internaliza convenções de polidez socialmente, a partir de fatores tais como idade, sexo, posição familiar, hierarquia, título, posição social. Somente após esse momento de aquisição é que ela se torna capaz de utilizá-las de forma estratégica.

Ao encontro desse pensamento, Briz (2004; 2008) utiliza os conceitos de cortesia codificada<sup>31</sup>, como sendo a norma existente nas diferentes línguas, negociadas em determinada comunidade de prática; e de cortesia estratégica, correspondendo à habilidade que o interlocutor tem de selecionar estratégias conforme a sua finalidade discursiva.

Briz (2008, p. 76) analisa o que poderia, culturalmente, ser considerado convencional, e o que poderia ser interpretativo. Para ele (*ibid*), quanto mais convencional for o enunciado, menos interpretável será, e vice-versa. Podemos perceber isso a partir dos exemplos do próprio autor (*ibidem*)<sup>32</sup>.

- (1) Poderia, por favor, me passar o pão?
- (2) Por favor, pode me passar o pão?
- (3) Por favor, me passa o pão.
- (4) Me passa o pão.
- (5) Você, o pão!

Sobre (1), (2) e (3), não há, para o autor, dúvida: são formas mais corteses; já (5), descortês. Assim, esses quatro exemplos ilustram o que o autor (*ibid*) denomina convenção. No entanto, (4) envolve interpretação, não convenção, pois ele não constitui necessariamente exemplo de ato descortês, essa avaliação dependerá da interpretação do interlocutor. Enfatizo, aqui, a relevância dos elementos paralinguísticos, extralinguísticos e não linguísticos, discutidos em Gumperz (1982a, 1982b) e em Albuquerque (2009, 2010), denominados pistas de contextualização<sup>33</sup> [*contextualization cues*] na avaliação de atos corteses e descorteses.

Ressalto, ainda, sobre os dados de Briz (2008), que a perspectiva frástica<sup>34</sup>, conforme mencionei anteriormente, não é a ideal para se discutir cortesia (tampouco a polidez).

---

<sup>31</sup> Sem dúvida, o estudo de Briz (2004) constitui referência para as pesquisas em cortesia. No entanto, não avalio muito bem a escolha do termo *cortesia codificada* por restringi-la a um código a ser decifrado. Sugiro, para tanto, o termo *cortesia convencionalizada*. Ademais, o autor traz excertos de conversa bastante interessantes, porém, ao tratar de imposição, limita-se à perspectiva frástica; e sugere *continuum* escalar de intensificação/atenuação que, em princípio, seria extremamente relevante, contudo, infelizmente, se baseia em quantificação e traços do tipo +/-intensificado; +/-atenuado, incidindo minimamente em aspectos sociogramáticos.

<sup>32</sup> Tradução minha para as seguintes sentenças: (1) *¿Podrías, por favor, pasarme el pan?*; (2) *Por favor, ¿puedes pasarme el pan?*; (3) *Por favor, pásame el pan.*; (4) *Pásame el pan.*; (5) *¡Tú, el pan!*

<sup>33</sup> Gumperz (1982a) atribui importância ao estudo das pistas de contextualização, mencionando serem elas capazes de transcender os limites gramaticais, centrando-se na partilha de significado, nos processos enunciativos e interpretativos de sinais linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos e não linguísticos.

<sup>34</sup> A respeito da perspectiva frástica, Morato (1997) estabelece adequada reflexão que se aplica, inclusive, aos estudos sobre polidez que focalizam os enunciados. Para a autora (*ibid*, p. 135), isso se dá devido ao “peso da tradição filosófica na análise de proposições e de enunciados frásticos, ou da consideração de uma noção de contexto quase behaviorista”. Desse modo, enquanto os estudos linguísticos estiverem centrados nas

Todavia, o pesquisador realiza pertinente discussão ao estabelecer o *continuum* intensificação-atenuação, comparando enunciados menos corteses (com uso de intensificadores em graus diferentes – atos de ação-ordem) e mais corteses (com uso de atenuadores em graus diferentes – atos de ação-pedido) (BRIZ, 2008, p. 77).

Já a respeito da **polidez positiva**, compartilho situação vivida por Mary. Ela relata que, no Brasil, percebeu que, quando uma amiga elogia sua maquiagem ou sua roupa, por exemplo, as outras imediatamente reforçam essa percepção, às vezes até exageram no elogio com comentários do tipo “se eu fosse você, sempre usaria essa cor”, “em mim, não ficaria tão bem”...

A discussão de Briz (2008) sobre a cortesia interpretada vai ao encontro do que Leech (1983) denominou **cortesia relativa**. Esta se define por meio de normas comuns a determinados grupos, em contextos específicos. Leech (1983) reforça a tarefa da sociopragmática, que é o exame de estereótipos a fim de verificarmos até que ponto essa visão parcial (e estereotipada) estende-se a outras situações. Para ilustrar esse conceito, os estudantes, na tarefa “Polidez no Brasil”, proposta em uma das aulas (vide apêndice A), deveriam argumentar, na questão 1, acerca da percepção que tinham ao lerem sobre a experiência de Hinata (1995) com a cultura japonesa.

**Figura 3** – Questão 1: Tarefa “Polidez no Brasil”

- 1) O texto I propõe algumas questões para refletir. Reflita sobre os seguintes aspectos.
- a) Em uma situação de falta de educação, comenta-se diretamente ou deixa passar como se nada tivesse acontecido?
  - b) As duas situações da cultura japonesa te causam estranhamento? Elas são consideradas erradas?

Fonte: Elaborada por mim.

Ainda segundo Hinata (1995), é incomum que os japoneses mostrem o solado dos pés, por constituir gesto impolido; mas são consideradas elegantes as idosas que falam em tonalidade alta (em tom de falsete)<sup>35</sup>. Por serem situações que se distanciam da percepção de

---

circunstâncias interacionais, e não no estudo da interação humana, estaremos à margem dos estudos da linguagem (*ibid*). Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 51) acrescenta que “a polidez não é uma propriedade das frases, mas dos enunciados: fora de contexto, nenhuma sentença pode ser qualificada de *polida* ou de *impolida*”.

<sup>35</sup> Sobre esse estranhamento cultural, Laraia (2013 [1932, 1986], p. 92) explica essa situação com o argumento de que “cada cultura ordenou a seu modo o mundo que a circunscreve e que esta ordenação dá um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais”.

polidez na ótica dos ocidentais, procurei questionar se eram hábitos que causavam estranhamento e se eram considerados inadequados.

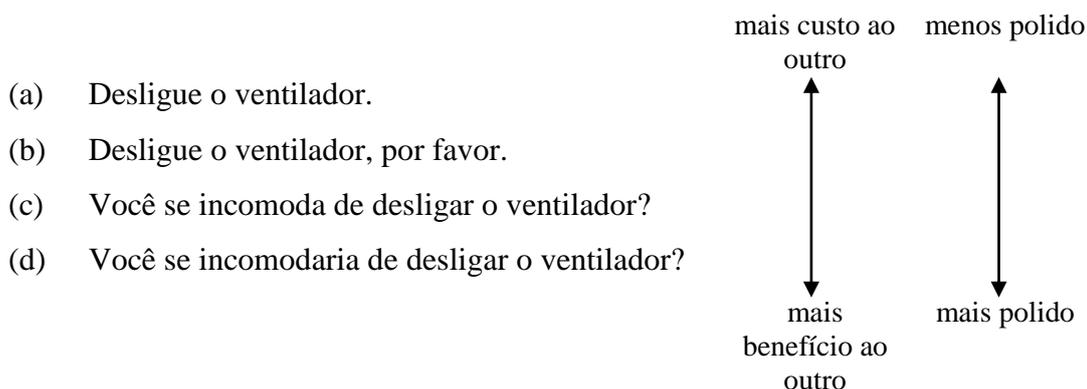
Curiosamente, observei que a tonalidade alta chamou mais a atenção da turma, pois boa parte mencionou apenas esse aspecto. No geral, Mary ressaltou que falar alto em sua cultura seria estranho; já Camila relatou ser esquisito, mas não ofensivo; para Carla e Carlos, era falta de educação em seu país; Beatriz não achava elegante falar muito alto, mas apesar disso ela deveria respeitar todas as culturas.

Os demais alunos procuraram fazer comentários mais genéricos. No geral, todos concordaram que não seriam atitudes inadequadas, mas que, sem dúvida, causariam estranhamento. John (estadunidense), em seu comentário, reforçou ainda que, apesar de não serem atitudes erradas, elas não teriam nenhuma significação para ele, e isso, em sua visão, ocorria em razão de aspectos culturais.

A respeito da relação entre o viés cultural e as convenções de polidez, existe, entre as culturas, certo risco de mal entendidos, uma vez que há diferentes línguas e, com isso, diferentes conhecimentos culturais, implicando, evidentemente, modos distintos de ser polido (TANNEN, 1987, p. 28).

Leech (*ibid*, p. 107), ao descrever a sua primeira máxima, a **Máxima do Tato**, reforça que a polidez é de natureza assimétrica. No caso dessa máxima, há um *continuum* que marca a relação de custo e benefício, isto é, quanto maior o custo ao outro, maior o benefício a si mesmo, e vice-versa. Com exceção de Mary, que avaliou o imperativo como ferramenta gramatical eficaz em todas as situações de uso por possibilitar maior objetividade nas interações, os demais estudantes conseguiram perceber maior custo nesse recurso e, conseqüentemente, menor polidez nesse ato de fala.

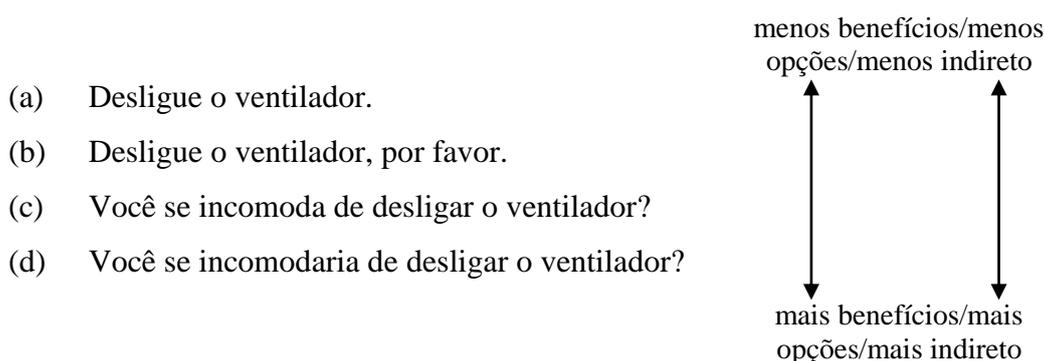
Quando tratei do imperativo em sala de aula, obtive esse relato dos estudantes a partir das quatro sentenças a seguir, que usarei para ilustrar a escala de custo-benefício, proposta por Leech (*ibid*, p. 107), que vai ao encontro da conclusão à qual a turma chegou.



Essa percepção de Mary, de a indiretividade dos mitigadores significar certa perda de tempo, vai ao encontro das recomendações de Brown & Levinson (1987): a diretividade, no geral, é mais empregada, sobretudo, em situações mais íntimas. Além disso, Yule (2003, p. 65) esclarece que o imperativo tende a ser mais impositivo e menos polido (ato de fala direto), havendo possibilidade de suavizarmos o pedido, a partir do uso de sentenças interrogativas, que são capazes de minimizar a imposição e maximizar a polidez (ato de fala indireto).

É claro que a distinção entre as sentenças (a) e (d), por exemplo, não se dá exclusivamente em relação ao *continuum* mais ou menos polido. Leech (1983, p. 109) ressalta, além disso, o objetivo particular do ato ilocutório, pois há maior probabilidade de o interlocutor desligar em (a) do que em (d), visto que nesse último caso foram dadas mais opções. É evidente, inclusive, que o interlocutor possa negar nos dois pedidos, porém (d) oferece mais possibilidades.

Para Leech (*ibid*, p. 123), há três escalas pragmáticas a serem percebidas no uso do imperativo: a da relação custo-benefício; a da quantidade de opções; e a da indiretividade.



Com base em enunciados mais indiretos, como (c) e (d), por exemplo, Silva (2008b) ressalta que alguns estrangeiros creem serem os brasileiros mentirosos, e isso ocorre em razão de sermos muito indiretos e atenuadores, e pouco imperativos. Isso é justificado, segundo ele (*ibid*), pelo fato de “utilizarmos muitos rodeios para realizar um convite ou para pedir um favor”<sup>36</sup> (SILVA, *ibid*, p. 670).

Daí a importância de o professor de português como segunda língua centrar a discussão de suas aulas não somente em questões da estrutura linguística, pois, nas palavras de Marcuschi (2007, p. 39), devemos focalizar não apenas a *boa-formação-sintática*, mas também a *boa-formação-pragmática* e a *boa-formação-cognitiva*. Essa reflexão de Marcuschi (*ibid*), sem dúvida, está em consonância com o contato do estrangeiro com as convenções de polidez por transitar na interface das escolhas sintáticas, pragmáticas e (sócio)cognitivas.

<sup>36</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *usan muchos rodeos para rechazar una invitación o para pedir un favor.*

Em estudo sobre o “por favor” [*please*], Stubbs (1984, p. 71-2) constatou que essa estrutura atua funcionalmente como marcador de polidez ou mitigação. Ao analisar sentenças, o autor (*ibid*) percebeu que essa expressão só era possível em sentenças que pudessem ser interpretadas como pedido.

- (1) Eu gostaria de mais pudim, por favor.
- (2) Eu posso ter mais pudim, por favor.
- (3) Me dê mais pudim, por favor.
- (4) Mais pudim, por favor.
- (5) \*Ele comeu mais pudim, por favor.
- (6) \*Eu prometo que você terá mais pudim, por favor.
- (7) \*Você quer vir à festa, por favor?
- (8) \*Você gostaria de ter mais pudim, por favor?
- (9) \*Me dê mais pudim ou eu baterei em você, por favor (STUBBS, 1984, p. 72)<sup>37</sup>.

Esses dados comprovam a particularidade da estrutura de polidez “por favor”. Ela encaixa-se apenas nos quatro primeiros casos em razão de serem pedidos, com níveis de polidez diferentes, variando do mais polido (1) ao menos polido (4). Entretanto, os demais enunciados não são possíveis de serem realizados no inglês, tampouco no português, por apresentarem sentidos distintos do pedido, pois são, respectivamente, afirmação, promessa, convite, oferta e ameaça.

Sobre as máximas de Leech (1983), podemos afirmar, inicialmente, que a **Máxima do Tato** apresenta duas vertentes: a negativa, ao recomendar minimizarmos o custo ao outro; e a positiva, ao solicitar maximizarmos o benefício ao outro. Apesar de serem vertentes com coerência, há certo paradoxo pragmático mencionado por Leech (1983, p. 110-4), bastante comum, inclusive, entre os brasileiros, sobretudo entre pessoas não tão íntimas. Ao oferecer ajuda (atitude polida), esperamos que o outro decline (atitude polida), mas como declinar seria impolido se houve atitude contrária à oferta? Para essa explicação, encontramos respostas somente a partir do estudo de aspectos socioculturais.

Os estudantes do curso de português para falantes de espanhol, no geral, entendiam que, ao oferecer algo, o interlocutor o fazia *de coração* e deveríamos aceitar, pois não há razões para que se declinasse de uma oferta de comida, por exemplo. No Brasil, é comum que os interlocutores não aceitem lanches mais individualizados, tal como um pão de queijo, por exemplo. No entanto, Beatriz relatou que isso não ocorre em sua cultura, sendo inclusive algo muito comum a oferta e o aceite. Ao oferecerem algo a ela, por exemplo, ela costumava sempre aceitar e *ficava com gratidão*. Os demais alunos não manifestaram haver problema em aceitar;

---

<sup>37</sup> Tradução minha para o trecho: (1) *I'd like some more pudding, please*; (2) *Can I have some more pudding, please*; (3) *Give me some more pudding, please*; (4) *More pudding, please*; (5) *He ate more pudding, please*; (6) *I promise you can have more pudding, please*; (7) *Would you like more pudding, please?*; (8) *Do you want to come to a party, please?*; (9) *Give me more pudding or I'll hit you, please*.

inclusive, Roberta avaliava como falta de educação declinar. Para ela seria como se estivessem menosprezando a oferta. Mary e John sentiam-se bastante desconfortáveis em aceitar alimentos individuais e alegavam ser muito invasivo esse ato.

A **Máxima da Generosidade**, semelhante à estratégia 3 de Lakoff (1973), recomenda minimizarmos o custo ao outro, maximizando, assim, o benefício a ele. Assim, é possível perceber, pela ideia inicial da assimetria, que eu, com isso, minimizo meu benefício e maximizo meu custo. Em certa situação de avaliação escrita, Robson (porto-riquenho) solicitava esclarecimentos sobre o enunciado de algumas questões, mas sempre pedia que eu fosse ao seu encontro a fim de esclarecer suas dúvidas. Como não havia dificuldade aparente por qualquer barreira física que o impossibilitasse se deslocar até a mim, percebi ter havido certa infração dessa máxima, pois seria esperado ele ter minimizado o custo ao outro (nesse caso, a mim), já que a dúvida era dele.

Sobre a **Máxima da Aprovação**, é esperado minimizarmos a depreciação ao outro e maximizarmos a aprovação a ele. No contexto de sala de aula, podemos ilustrar o descumprimento dessa máxima pela manifestação não verbal de reprovação quanto ao posicionamento de Bárbara em relação à atitude de matar pernilongo. Ficou clara, nessa situação, a violação da Máxima da Aprovação, pois a locutora, inclusive, não ofereceu opções aos interlocutores (LAKOFF, 1973), enaltecendo-se e desconsiderando as demais visões de mundo.

A respeito da **Máxima da Modéstia**, devemos minimizar a apreciação própria e maximizar a depreciação a nós mesmos. Observei, em sala de aula, como se dava a percepção dos estudantes em relação à declinação dos elogios, reação tão comum no Brasil, segundo constatação de Sathler (2011, p. 30). Para Robson, era estranho alguém não querer receber elogio, pois se estavam elogiando, era porque a pessoa merecia, nas palavras dele. Em contraposição, Cíntia entendia essa estratégia como espécie de modéstia, não sendo necessário reforçar o elogio, pois bastava enunciá-lo uma vez.

Estudo semelhante ao de Sathler (2011) foi realizado por Rodrigues, D. (2003), que, no contexto do Português Europeu, esclarece que

os tratamentos autoelogiosos são, todavia, proscritos no diassistema cultural português, pois que, ao engrandecer-se, o locutor está, ao mesmo tempo, diminuindo o(s) seu(s) interlocutor(es), atacando-lhe(s) a(s) *face(s)*, sobretudo a(s) positiva(s). Ao rebaixar-se, porém, não o deve fazer em excesso, para não correr o risco de provocar o efeito contrário, isto é, ultrapassar os limites do aceitável, entrar nos domínios da descortesia, por falsa modéstia, a qual poderá ser interpretada, além

disso, como estratégia para alcançar fins inconfessados (com adaptações)<sup>38</sup> (RODRIGUES, D., 2003, p. 385-6).

Sobre essa discussão, Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 96) confirma esse tabu sobre o autoelogio e recomenda que não o façamos, ou então que, na impossibilidade de evitá-lo, utilizemos minimizadores (ou reparadores). Ainda sobre a Máxima da Modéstia, Kasper (1990, p. 199) afirma que elogios atenuados são comuns em algumas culturas, assim como na brasileira, que impõem algumas restrições ao autoelogio. Já Marcuschi (1991, p. 86) menciona que devemos, em geral, decliná-lo, evitá-lo; no entanto, o seu aceite também é comum, e essa ação é passível de gerar inferências e reações bastante distintas por parte dos outros interlocutores.

Sendo assim, essa máxima consiste em conjunto de estratégias que visam à preservação da *face* por meio da esquivia. Goffman (1967, p. 16) ressalta que o locutor utiliza a máxima, beirando, inclusive, ao menosprezo e ao deboche; ele antecipa, estrategicamente, a crítica, a fim de evitar que o interlocutor desqualifique-o e ameace, assim, a sua *face*.

Com relação à **Máxima do Acordo**, ao recomendar a redução do desacordo entre os interlocutores e a ampliação do acordo entre eles, e à **Máxima da Simpatia**, ao propor a diminuição da antipatia entre os interagentes e o aumento da simpatia entre ambos, resgato a tarefa “Polidez no Brasil”, questão número 4 (vide apêndice A), a qual apresenta dois jogadores de basquete em confronto direto, e um deles aponta o dedo indicador muito próximo à face do outro. Sobre essa imagem, busquei questionar acerca da inadequação do gesto e dos possíveis incômodos gerados por tal interação.

**Figura 4** – Questão 4: Tarefa “Polidez no Brasil”

4) Sobre essa situação, responda:



a) Esse gesto é adequado em sua cultura? Por quê?

b) Há algo que te incomoda? O quê?

Fonte: Elaborada por mim.

<sup>38</sup> Adaptei, para melhor entendimento, especialmente a perífrase verbal portuguesa “estar + a + infinitivo” (por exemplo, está a diminuir) pelo gerúndio, em razão de essa construção ser sintaticamente mais natural no Português do Brasil.

Nessa imagem, havia explicitamente determinado interlocutor desrespeitando ambas as máximas, não havendo acordo, tampouco simpatia. O gesto, sem dúvida, foi avaliado negativamente por todos os estudantes, e os relatos eram de hostilidade, ameaça, intimidação, procura por briga, diminuição do outro, ofensa e reflexo de má educação. O incômodo girava em torno da proximidade do dedo no rosto; da agressividade; do provável tom de voz; da possibilidade de se acentuarem os conflitos, reforçando a violência; da inadequação dos atos entre dois adultos, que deveriam conversar civilizadamente sobre os incômodos gerados durante o jogo.

Leech (1983), a partir das recomendações de suas máximas, oferece-nos campo fértil para debate no plano da sociocognição à medida que o equilíbrio entre custo e benefício perpassa as intencionalidades dos sujeitos; é fruto da construção do mobiliário da mente (cf. MARCUSCHI, 2007); constitui o reflexo das experiências culturais cumulativas e da perspectivação (cf. TOMASELLO, 2003) e, por conseguinte, do aprimoramento das funções psíquicas superiores (cf. VIGOTSKI, 2008).

### 1.2.5 Brown & Levinson (1987)

O estudo de Brown & Levinson (1987) surgiu com o intuito de dar maior visibilidade à reflexão acerca dos princípios de polidez presentes na interação face a face, embora ainda influenciados pela pragmática ortodoxa, sobretudo no uso das iniciais H (*hearer*) e S (*speaker*), que denota nesses interlocutores papéis fixos e inegociáveis (sempre haverá alguém ouvindo e alguém falando), e redução do processo interacional única e exclusivamente à fala. Terminologicamente, a noção de *face*, proposta por Goffman (1967), adquire expressões como ‘manutenção da *face*’ e ‘ameaça a *face*’, e geralmente os interlocutores desejam manter a *face* uns dos outros (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 66). Os autores (*ibid*, p. 60-2) ressaltam que faltava à antropologia e à sociologia a reflexão cultural em relação às similaridades pautadas em princípios abstratos os quais estão presentes no uso das estratégias de polidez. Para isso, toda a obra dos autores está pautada na decisão do locutor em realizar ou não o FTA<sup>39</sup> (*Face Threatening Act*).

Para compreender as estratégias de polidez, devemos recapitular brevemente o conceito de *face*. Ela é definida, por Brown & Levinson (1987, p. 63), como “a imagem

---

<sup>39</sup> Optei em manter a nomenclatura FTA em razão de ser recorrente na literatura, embora haja estudos brasileiros que optam pelo uso da sigla AAF (Ato de Ameaça à *Face*).

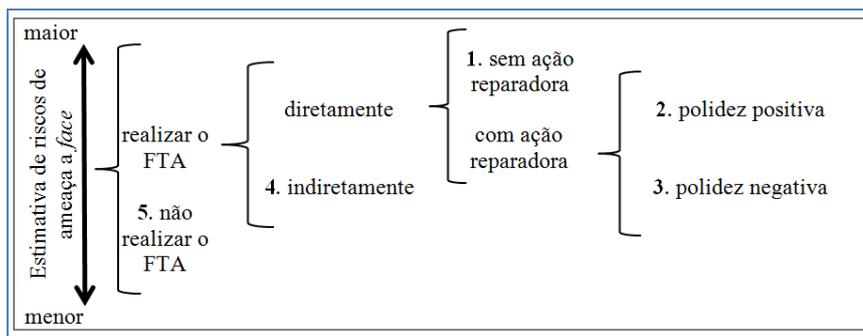
pública que cada membro (da interação) deseja reivindicar para si mesmo”. Ligados à noção de *face*<sup>40</sup>, há para Brown & Levinson (1987, p. 66),

(a) a *face* negativa: relacionada à preservação de *face* do **interlocutor** no que diz respeito à sua territorialidade, deixando-o livre nas ações, minimizando ou anulando quaisquer atos impositivos.

(b) a *face* positiva: relacionada à autoimagem, isto é, à necessidade que o **locutor** tem de ser apreciado/aprovado por outros interagentes.

A respeito dessa noção de *face*, Brown & Levinson (1987), com a finalidade de conferir às relações interpessoais certa harmonia (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2006 [1943], p. 77), elencaram cinco estratégias de polidez representadas no esquema a seguir.

**Esquema 1** – Estratégias de Polidez



Fonte: BROWN & LEVINSON, 1987, p. 65<sup>41</sup>

A seguir, com base na proposta de Brown & Levinson (1987) no quadro anterior, prossigo com alguns dados da pesquisa piloto à luz das estratégias estudadas pelos autores. Há, sem dúvida alguma, *continuum* bastante interessante que permeia as cinco ações, centradas, de fato, na intencionalidade do usuário. Ou seja, a depender de uma série de variáveis, ele pode optar em:

(1) ameaçar a *face* diretamente;

<sup>40</sup> Kerbrat-Orecchioni (1996) critica a terminologia empregada por Brown & Levinson (1987) por ser pouco esclarecedora e fazer alusão a uma dicotomia existente entre ambas, denotando a partir dos termos *positiva* e *negativa* juízo de valor (apreciativo ou depreciativo), assim como mencionei na nomenclatura relacionada à polidez positiva e à negativa.

<sup>41</sup> Tradução minha para o quadro (da esquerda para a direita): *greater; estimation of risk of face loss; lesser; do the FTA; 5. don't do the FTA; on record; 4. off record; 1. without redressive action, baldly; with redressive action; 2. positive politeness; 3. negative politeness.*

(2) ameaçar a *face* diretamente, mas com o reparo por estratégia de polidez positiva (valorizando o interlocutor);

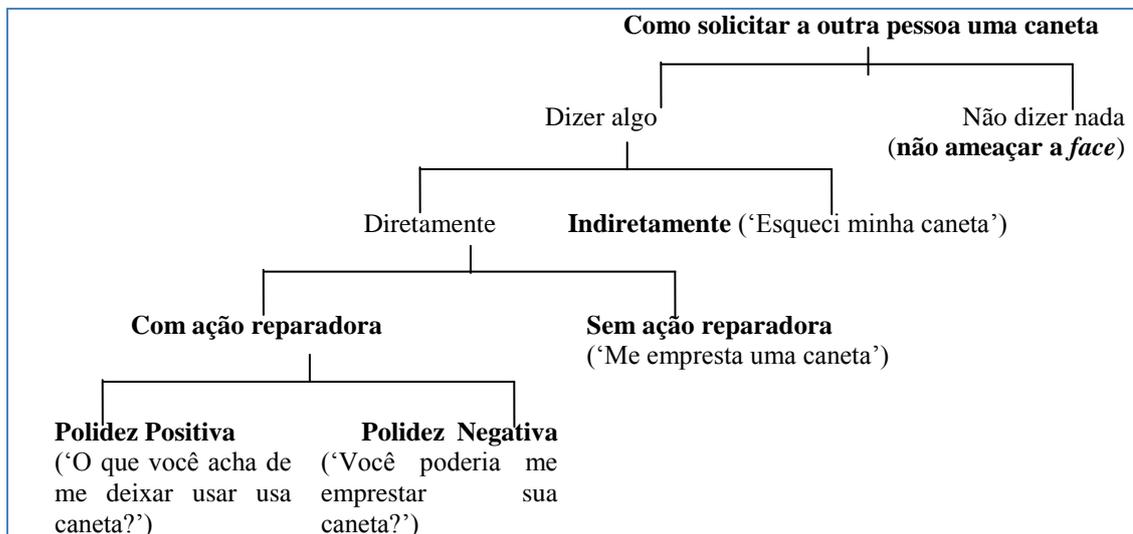
(3) ameaçar a *face* diretamente, mas com o reparo por estratégia de polidez negativa (evitando a imposição);

(4) ameaçar a *face* indiretamente; e

(5) não ameaçar a *face*.

Yule (2003, p. 66) ilustra a proposta de Brown & Levinson (1987) a partir do ato de necessitar de uma caneta para determinada finalidade. Nessa proposta, podemos perceber as cinco estratégias.

**Esquema 2** - Como solicitar a outra pessoa uma caneta



Fonte: Elaborado por mim, adaptado de Yule (2003)

De forma semelhante, Fairclough (2001, p. 205) exemplifica as possibilidades, frente às cinco estratégias de Brown & Levinson (1987), de pedido de ajuda com o pneu furado. O interlocutor pode, para Fairclough (2001, p. 205), realizar o FTA diretamente sem ação reparadora (*Ajude-me a trocar esse pneu*); realizar o FTA diretamente com ação reparadora de polidez positiva (*Dê uma ajuda para trocar esse pneu, amigo*); realizar o FTA diretamente com ação reparadora de polidez negativa (*Desculpe incomodar, mas poderia ajudar com esse pneu?*); realizar o FTA indiretamente (*Agora, como diabo vou trocar isso?*); e não realizar o FTA (não dizer absolutamente nada).

Os exemplos de Fairclough (2001) e Yule (2003) sinalizam o caráter intencional do interlocutor em virtude de este selecionar, entre as diversas opções linguístico-discursivas, aquela que estiver mais adequada para seus fins interacionais. Partindo desse pressuposto, o

professor de português como segunda língua desempenha, a meu ver, a função de agente mediador na escolha de estratégias de polidez que estejam em consonância com a intencionalidade do estudante, auxiliando-o, para tanto, no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (cf. VIGOTSKI, 2008).

A seguir, sistematizarei as estratégias discutidas por Brown & Levinson (1987), ilustrando com os dados de minha pesquisa piloto.

### 1.2.5.1 Realização de FTA direta e claramente (sem reparo)

Ao optar por não utilizar atenuador na interação face a face, o locutor assume os riscos de ameaçar a *face* de seu interlocutor. Sendo assim, há algumas razões que colaboram para que essa estratégia seja a eleita no processo sociointeracional, e Brown & Levinson (1987, p. 99-106) recomendam esse uso nas seguintes situações.

Quadro 3- Realização de FTA direta e claramente (sem reparo)

Não minimização da ameaça à <i>face</i>		
<b>A urgência na interação</b>	<b>na</b>	Em uma situação de incêndio, por exemplo, a interjeição “Fogo!” é imprescindível para que as pessoas se dispersem. Esse uso, sem dúvida, não deve conter reparadores devido à necessidade emergencial na comunicação.
<b>O locutor hierarquicamente superior</b>	<b>é</b>	Ainda sobre a relação entre Roberta e Cíntia, era usual que Roberta chamasse frequentemente a atenção da filha em relação ao uso do celular em sala, sem que usasse, para isso, nenhum reparador. Era comum escutar: <i>presta atenção na aula, vou te proibir de trazer celular, você não desgruda nunca desse celular, você precisa desligar o celular antes da aula de português,...</i>
<b>O assunto de interesse interlocutor</b>	<b>é de do</b>	Durante um seminário avaliativo, Carlos, ao perceber que Ricardo falava muito velozmente e utilizava muitos termos de sua língua materna, aconselhou-o a diminuir o ritmo da fala, dizendo em tom de brincadeira: “Calma, Ricardo, respira fundo”.
<b>A eficiência da comunicação é mais importante</b>	<b>da mais</b>	O depoimento de Mary sobre o imperativo revelou que a estudante o utilizava em prol da objetividade, pois a comunicação, para a aluna, era mais importante que o uso de atenuadores desnecessários.
<b>O foco exclusivamente tarefa</b>	<b>é na</b>	Ao tratarmos sobre o gênero textual “receita culinária”, discutimos sobre o aspecto injuntivo desse texto, e isso trouxe certa objetividade à tarefa: o preparo do alimento. Para não perdermos esse foco e para que a receita não <i>desandasse</i> , foi necessário que o leitor se centralizasse na combinação dos ingredientes, prescritos no modo imperativo,

	e era esse recurso linguístico que estava em jogo na interação leitor-texto.
<b>Os riscos à <i>face</i> são mínimos</b>	
<b>Cumprimentos</b>	As interações entre amigos íntimos, por exemplo, são, na maioria das vezes, desprovidas de fórmulas de polidez em razão de a intimidade poder dispensar cerimônias.
<b>Despedidas</b>	
<b>Oferta</b>	

Fonte: Elaborado por mim

Cabe ressaltar, por fim, que as máximas griceanas e o seu princípio cooperativo são pouco violados nesses casos, em que optamos por realizar o FTA, em decorrência de haver maior compromisso do interlocutor com a verdade dos enunciados (máxima da qualidade); com a objetividade da informação (máxima da quantidade e da relevância); e com a clareza e a assertividade da interação (máxima do modo). Em consequência disso, o interlocutor, segundo a ótica de Grice (2006 [1975]), torna-se cooperativo do ponto de vista interacional.

#### ***1.2.5.2 Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez positiva)***

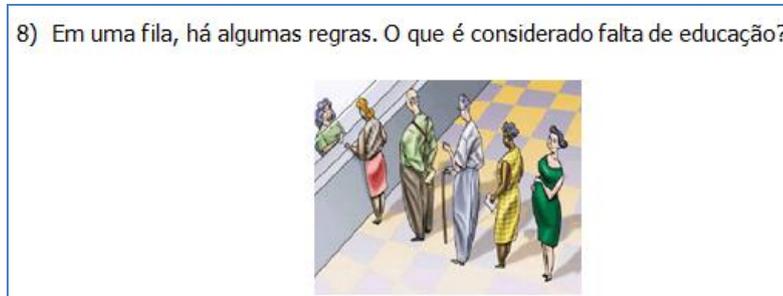
Ao tratar de polidez positiva (de característica producionista, cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2006 [1943]), Brown & Levinson (1987, p. 106) asseguram que o interlocutor deseja, no processo interacional, que “ações, conquistas e valores” sejam apreciados.

Prosseguindo com a ideia de *continuum*, a estratégia anterior (direta sem reparo) é, em linhas gerais, pautada em relação mais íntima entre os interlocutores (proximidade/apreciação), característica que, de certa forma, se mantém nessa ação (direta com reparo, a partir da polidez positiva), pois é graças a certa intimidade entre os interagentes que ocorre toda essa valorização do interlocutor. Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 35) assegura que locutor e interlocutor devem manter, nesse caso, relação não só social, mas afetiva.

Para ilustrar essa ação, optei por utilizar a questão 8 da tarefa “Polidez no Brasil” (vide apêndice A), desenvolvida com meus alunos de português para falantes de espanhol, que discute o que seria inaceitável, na visão dos estrangeiros, durante a espera na fila. Os aspectos mais evidenciados na produção escrita foram a desconsideração com o grupo prioritário (gestantes, idosos e deficientes); o desrespeito à ordem da fila; a realização de gestos mecânicos, tais como o clique da caneta repetidas vezes; a invasão de território (aproximar-se demasiadamente de desconhecidos); e a fala em tom mais elevado. No entanto, a discussão em sala girou em torno da relação entre o cliente e o atendente; e é esse dado que ilustrará as

quinze estratégias, descritas por Brown & Levinson (1987), e discutidas, de maneira didática, com os estudantes.

**Figura 5** – Questão 8: Tarefa “Polidez no Brasil”



Fonte: Elaborada por mim.

**Quadro 4** - Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez positiva)

<b>Estratégias de Polidez Positiva</b>	
<b>Estratégia 1: observe e esteja atento ao interlocutor (interesses, necessidades)</b>	Para a colaboradora Camila, seria importante que o atendente fosse, ao mesmo tempo, prático e atencioso, ou seja, a atenção às necessidades do cliente constituía elemento essencial no atendimento esperado por essa estudante.
<b>Estratégia 2: exagere (no interesse, na aprovação, na simpatia)</b>	Pedro mencionou um aspecto que, em sua opinião, foi bastante curioso. Ele me perguntou o porquê de os atendentes (inclusive no contexto bancário) acenarem positivamente a cabeça repetidas vezes enquanto ele solicitava determinado serviço. Esclareci que era uma maneira de sinalizar interesse nas necessidades do interlocutor.
<b>Estratégia 3: intensifique o interesse pelo interlocutor</b>	
<b>Estratégia 4: use marcadores identitários específicos do grupo</b>	Não discutimos, nessa situação de atendimento bancário, nada a respeito das formas de tratamento. Contudo, nas primeiras aulas do nível básico, abordei a distinção quanto ao uso de <i>você</i> e <i>senhor(a)</i> , ressaltando o cuidado que deveríamos ter com o gênero feminino, pois, no Brasil, há mulheres que não apreciavam ser chamadas de senhora, por haver relação dessa forma de tratamento com a idade da interlocutora.
<b>Estratégia 5: busque o acordo</b>	Ao chegar à sala, Camila, antes do início da aula, abordou-me, solicitando esclarecimento em relação ao sinal paralinguístico <i>uhum</i> feito por suas amigas. Expliquei para ela, e para os alunos que já haviam chegado, tratar-se de manifestação de acordo, sonoridade correspondente ao <i>sim</i> .
<b>Estratégia 6: evite desacordo</b>	A discussão foi, em dado momento, direcionada para as atribuições dos bancários. Carlos mencionou que o atendente deveria ser simpático, mas não podia prometer aquilo que o banco não permitia. A partir dessa opinião, lancei a seguinte

	<p>questão hipotética: <i>Se um cliente desejasse solicitar um empréstimo e o banco não o autorizasse, como o atendente deveria administrar essa situação sem ser indelicado?</i>. Para John, era uma situação delicada, mas o atendente poderia dizer que talvez em outro momento isso pudesse ser possível, ou ficaria feliz de poder, futuramente, ajudá-lo melhor.</p>
<p><b>Estratégia 7: pressuponha, construa e afirme assuntos em comum</b></p>	<p>Comentei que, no Brasil, era comum, não apenas em situações bancárias, mas em atendimentos em geral, assuntos vagos no início de conversas, especialmente sobre condições meteorológicas, para gerar proximidade entre os interlocutores e favorecer toda a negociação que estaria por vir. Os estudantes, nesse momento, não manifestaram nenhum estranhamento. Para Lê (2005, p. 279-80), falar sobre questões meteorológicas pode ser, por um lado, perda de tempo, mas, a partir desse assunto, invade-se menos a privacidade do interlocutor. O autor situa, em <i>continuum</i>, quatro níveis, que variam da menor à maior imposição: utilizar cumprimentos, tratar sobre meteorologia, mencionar informação particular casual e mencionar informação particular pessoal.</p>
<p><b>Estratégia 8: seja bem humorado</b></p>	<p>O bom humor foi mencionado por Bárbara como característica importante para todas as pessoas que atendiam ao público, especialmente quando o cliente tivesse o objetivo de resolver problemas mais sérios, trazendo certa leveza à interação.</p>
<p><b>Estratégia 9: alinhe seu conhecimento e suas necessidades com os do seu interlocutor</b></p>	<p>Essa estratégia não surgiu na discussão do atendimento bancário. No entanto, comentei com os estudantes ser usual, nesse tipo de serviço, que o funcionário, com o intuito de ser solidário e nos fornecer alternativa para o problema, relatasse, em tom de voz baixo, uma experiência pessoal do tipo <i>Meu gerente não pode saber, mas uma vez aconteceu comigo a mesma coisa e fiz...</i>, valorizando, assim, o alinhamento das necessidades entre os interactantes e às do cliente.</p>
<p><b>Estratégia 10: ofereça e prometa</b></p>	<p>Na visão de Carlos, a simpatia não poderia ser confundida com promessas que jamais seriam cumpridas. Além disso, Luana complementou que, no contexto bancário, pode haver alternativas para o problema do cliente, então, quando não pudéssemos prometer determinada ação, deveríamos buscar alternativas.</p>
<p><b>Estratégia 11: seja otimista</b></p>	<p>Cabe ressaltar, inicialmente, que o otimismo, sob a ótica de Brown &amp; Levinson (1987, p. 131), está relacionado à expectativa que o locutor tem de que o interlocutor seja cooperativo com ele, em decorrência de promessa feita ou interesse comum. Em outra situação, na leitura de certo diálogo no próprio livro didático, certifiquei-me de que os estudantes compreendiam bem o uso do <i>né</i> como marcador conversacional que solicitava a busca de aprovação (cf. MARCUSCHI, 1989) por parte do interlocutor. Assim, quando o locutor usa esse marcador, ele espera que o</p>

	interlocutor confirme seu posicionamento, sendo, dessa forma, otimista.
<b>Estratégia 12: inclua tanto locutor quanto interlocutor na interação</b>	Com relação ao atendimento do bancário, perguntei à turma se seria mais polido o atendente utilizar <i>para você ter mais segurança, é necessário que você altere sua senha para seis dígitos</i> ou <i>para você ter mais segurança, vamos alterar sua senha para seis dígitos, certo?</i> . Ricardo comentou que não havia diferença, uma vez que a senha seria alterada de qualquer forma. Os demais alunos não se posicionaram. Após insistência da minha parte, Beatriz disse ter achado a segunda enunciação seria mais educada, embora não soubesse a razão. Procurei esclarecer que a inclusão significava solidariedade, era como se o locutor firmasse compromisso maior com o interlocutor, pois aquele estava inserido e vivenciava o problema junto com este. Esses marcadores de inclusão na primeira pessoa, tais como nós [ <i>we</i> ], nos [ <i>us</i> ] e nosso [ <i>our</i> ], são recursos linguísticos usados, segundo Trudgill (2003, p. 106), para conectar locutor e interlocutor.
<b>Estratégia 13: dê ou solicite explicações</b>	Patrícia comentou, durante a discussão da cena no banco, que achava muito estranho os atendentes da área externa utilizarem coletes com a mensagem <i>Posso ajudá-lo?</i> Para ela, era como se eles fossem um <i>outdoor</i> ambulante, meros mensageiros. Todavia, Robson tomou o turno conversacional, explicando que essa era a forma de identificar o funcionário da instituição, e eu complementei que isso também servia como maneira de evitar que o cliente solicitasse ajuda a alguém desconhecido, fornecendo-lhe dados confidenciais. Além do mais, o funcionário, reforçou Beatriz, traria mais conforto ao cliente, ele não se sentiria intimidado para pedir auxílio.
<b>Estratégia 14: assegure ou promova reciprocidade</b>	Em outra ocasião, discutimos sobre o convívio entre vizinhos. Ao debatermos o tópico preferências de moradia (casa x apartamento), cada aluno manifestou sua opinião. Luana relatou que o seu prédio era muito barulhento e a estrutura física colaborava muito para isso, as paredes, segundo ela, eram muito finas. Para evitar conflito direto com seu vizinho <i>cantor</i> , propôs um acordo: se ele cantasse durante o dia, ela não registraria reclamações no livro de ocorrências, seria mais tolerante.
<b>Estratégia 15: presenteie, a partir de elogios, simpatia, compreensão, cooperação</b>	Túlio (dominicano) notou, certa vez, que os atendentes de determinada instituição bancária não eram nada comunicativos. A impressão que ele tinha era de que estavam sempre com muita pressa e não procuravam nem entender o que o cliente queria. Afirmou, ainda, que essa situação não tinha acontecido somente pelo fato de ele ser estrangeiro, mas isso era comum com todos os clientes. Para o estudante, esse consistia sério problema, capaz de acarretar, inclusive, prejuízos para a instituição bancária.

### 1.2.5.3 Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez negativa)

As estratégias de polidez negativa (de característica abstencionista, cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2006 [1943]) giram em torno da esquiva de maneira geral. Os interlocutores desejam ser livres de quaisquer imposições do locutor nas atividades interacionais, assim como propôs, anteriormente, Lakoff (1973) – “não seja impositivo”. Já Brown & Levinson (1987, p.135) mencionam que essas estratégias são as mais elaboradas e convencionadas, sendo tópico inclusive de manuais de boas maneiras, ao recomendarem uma série de ações que devem ser evitadas em público.

Na escala do *continuum*, a intimidade entre os interagentes já perde força, aqui o distanciamento é que governa as relações. É esperado que sejam respeitados os limites territoriais verbais e não verbais dos interagentes. Assim, o locutor sensível para esses limites é, conseqüentemente, bem avaliado por seu bom senso, especialmente em situações em que não há intimidade entre os sujeitos. Além disso, na mesma ideia de *continuum*, essa ação já se aproxima da posterior (a indiretividade), pois apesar de ser direta com reparo a partir da polidez negativa, lança mão de certa indiretividade.

Foi, então, a partir da questão 9 da tarefa “Polidez no Brasil” (vide apêndice A) que pudemos discutir até que ponto o vendedor de loja torna-se inconveniente. Por ter sido a tarefa realizada em casa, constatei respostas bastante divergentes em razão de interpretações distintas da imagem. Assim, decidi abordar esse tópico com o grande grupo, além de outros criados por mim, e discutir, com linguagem acessível, as dez estratégias tratadas por Brown & Levinson (1987).

**Figura 6** – Questão 9: Tarefa “Polidez no Brasil”

9) Em uma loja de departamento, a situação ilustrada é positiva? Que situações desagradáveis podem acontecer nesse atendimento?



Fonte: Elaborada por mim.

Quadro 5 - Realização de FTA direta e claramente (com reparo – polidez negativa)

<b>Estratégias de Polidez Negativa</b>	
<b>Estratégia 1: seja convenientemente indireto</b>	Propus, inicialmente, que os alunos tentassem traduzir a imagem para a linguagem verbal. Cíntia formulou suas sentenças ressaltando a disputa entre os vendedores: <i>Compre o meu produto; Não, você deve comprar o meu; Você ainda não viu o meu, vem aqui que o meu é mais barato</i> . Após ouvir outras respostas, chegamos à conclusão de que os vendedores foram inconvenientes. Foram tão impositivos, lembrou Carla, quanto alguém que usasse o imperativo em excesso.
<b>Estratégia 2: faça perguntas, use atenuadores</b>	Nessa estratégia, saio um pouco do contexto de sala de aula e socializo uma experiência que tive, e partilhei com os meus alunos. Em voo para São Paulo, a aeromoça, antes da decolagem, orientou a tripulação para que alocasse a bagagem nos compartimentos adequados. Percebendo que determinada tripulante não havia obedecido, perguntou-lhe: <i>A senhora quer que eu guarde a sua bagagem?</i> . Evidentemente que a passageira, brasileira, havia entendido perfeitamente o pedido indireto (no formato de pergunta), e o contexto deixava claro o objetivo da comissária. Contudo, a cliente, para deixar a funcionária constrangida, respondeu imediatamente: <i>É um favor ou uma ordem?</i> , e entregou a bolsa à aeromoça. Chegamos à conclusão de que a senhora intencionalmente não desejou ser cooperativa, ignorando as pistas de contextualização e a enunciação indireta sinalizadoras de pedido.
<b>Estratégia 3: seja pessimista</b>	O sentido de pessimista aplica-se à estratégia com o intuito de ser indireto, isto é, não mencionar diretamente a solicitação que desejamos realizar. O caso da comissária de bordo e da tripulante ilustrou bem o pessimismo abordado pelos autores. Levinson (2007, p. 349) compara as seguintes sentenças: (a) <i>Por favor, me empreste algum dinheiro</i> ; e (b) <i>Não acho que você poderia, quem sabe, emprestar-me algum dinheiro, poderia?</i> . Ao compará-las, ele atribui à segunda pessimismo interacional, que consiste no desvio da diretividade e da simplicidade em prol de ato mais polido.
<b>Estratégia 4: minimize imposições</b>	Carlos mencionou que a venda de produtos, realizada de maneira impositiva, deixava os clientes em situação embaraçosa em razão da grande quantidade de ofertas. Percebemos que, na ilustração, havia imposição ao consumidor. Patrícia ressaltou que o consumidor acabava não tendo possibilidade de escolher e tinha vontade de <i>sair correndo</i> , pois lhe era imposta a compra. Já Roberta descreveu a situação como <i>ataque ao consumidor</i> . Por fim, Carla disse já ter vivenciado essa experiência em determinada loja de calçados e foi bem desagradável. Ficou evidente, dessa forma, que os funcionários não respeitaram a territorialidade dos consumidores.

<p><b>Estratégia 5: marque deferência</b></p>	<p>Luana relatou, durante o debate sobre as vendas, que foi a uma feira e ouvia constantemente uma expressão que não conseguia entender, mas todos os vendedores falavam a mesma coisa. Por ter mencionado feira, perguntei, de imediato, se seria <i>pois não, freguesa?</i>. E ela, estranhando meu acerto imediato, respondeu positivamente. Após explicar o significado de toda a expressão, conversamos sobre a diferença entre dizermos <i>freguesa</i> e <i>senhora</i>. <i>Freguesa</i> constituía referente aproximador, que denotava intimidade; <i>senhora</i>, por sua vez, denotava afastamento, pouco contato. Assim, na tentativa de as vendedoras se aproximarem da consumidora, elas utilizavam essa estratégia, ao passo que se a referência fosse <i>senhora</i>, poderia denotar distanciamento, não recomendado ao ramo de vendas.</p>
<p><b>Estratégia 6: desculpe-se</b></p>	<p>Irritada com a prestação de serviços, Juliana (venezuelana) perguntou-me, logo no início do curso, o significado da palavra “infelizmente”. Procurei explicá-la no contexto mais recorrente e a aluna me disse haver algo de estranho, pois esse sentido era semelhante ao de sua língua materna, e ela não entendia por que os prestadores de serviço empregavam tanto essa palavra quando não iriam cumprir com determinado acordo profissional. Ela relatou que isso ocorria com frequência e a aborrecia muito, pois quando alguém lhe dizia: <i>Dona Juliana, infelizmente...</i>, ela já sabia, de imediato, que iria sofrer prejuízo, e o uso dessa palavra não revelava que o locutor estava triste, mas era a forma de <i>dar uma desculpa</i> por não cumprir o combinado. Conversamos sobre esse recurso pragmático do brasileiro, definido por Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 89) como desarmador, cuja função é se antecipar à possível reação negativa do interlocutor, e concluímos que, de fato, empregamos essa expressão na tentativa de, por meio da indiretividade, reparar/minimizar o impacto da notícia negativa.</p>
<p><b>Estratégia 7: impessoalize os interagentes</b></p>	<p>Com o intuito também de evitarmos a imposição, perguntei à turma qual vendedor seria mais invasivo ao oferecer determinado produto: o que diria <i>A senhora vai levar a bolsa?</i> ou <i>Vamos levar a bolsa?</i>. Os alunos ficaram em silêncio e, após período de reflexão, Pedro percebeu o primeiro como mais impositivo, por haver tentativa exagerada de influenciar o cliente, o que geraria mal estar; já o segundo ninguém conseguiu compreender. Ressaltei a força que havia na primeira pessoa do plural, uma vez que ela não servia ali como mero <i>nós</i> do ponto de vista gramatical, mas impessoalização, apagamento da pessoa <i>obrigada</i> a comprar, pois o que era foco (<i>a senhora</i>) ficaria difuso nessa estratégia (<i>nós</i>).</p>
<p><b>Estratégia 8: generalize os atos de ameaça à face</b></p>	<p>De maneira semelhante foi o processamento da seguinte situação hipotética. Solicitei que os alunos pensassem que enunciado seria mais impositivo (invasivo): <i>Você deveria</i></p>

*comprar esse casaco, está na moda e Todas as minhas clientes estão comprando esse casaco.* Robson comentou que, na primeira, o conselho é para quem se destina a conversa, e, na segunda, estaríamos falando de outras pessoas. Essa percepção, no sentido literal, sem dúvida estava adequada, mas refleti junto com eles sobre a redução da imposição no segundo caso: a consumidora se sentiria menos pressionada e mais estimulada a comprar, pois, assim como a estratégia anterior, haveria difusão do foco e, além do mais, se todas estavam comprando, seria indício de que o produto era de qualidade e, provavelmente, estaria na moda.

**Estratégia 9:  
nominalize**

A nominalização também retira o foco do agente e dá destaque à ação, ao passo que os processos verbais incidem sobre o agente. Como essa estratégia já seria mais complexa, resolvi não abordá-la na situação de venda. Em *Fulana gastou bastante esse mês* (gastou – processo verbal), centralizamos o foco para o sujeito (Fulana), parece que ela é, por natureza, perdulária; já em *Os gastos de Fulana foram maiores nesse mês* (gastos – processo nominal), conseguimos suavizar a ação, pois não há indícios de que Fulana esbanje muito dinheiro, mas sim de que, nesse mês, houve certo descontrole. Brown & Levinson (1987, p. 212-3) ressaltam que o processo verbal tende a ser menos formal, ao contrário do processo nominal, mais formal.

**Estratégia 10:  
encubra débitos**

O locutor tenta encobrir seus débitos, valorizando o seu interlocutor. Assim, sua dívida é encoberta, por exemplo, pela generosidade do outro. Um bom exemplo são as expressões do tipo *Eu seria eternamente grato a você, se você pudesse...*; *Não há dinheiro que pague o favor que você me fez...*; ou “Eu não gostaria de incomodar você, mas...”<sup>42</sup> (cf. TRUDGILL, 2003, p. 93).

Fonte: Elaborado por mim.

#### **1.2.5.4 Realização de FTA indireta e implicitamente**

Há certos recursos capazes de promover a realização de FTA de maneira implícita, indireta, semelhante ao que ocorreu nas estratégias que compõem a ação de realização de FTA diretamente com reparo a partir da polidez negativa. Por serem estratégias indiretas, há violação às máximas de Grice (2006 [1975]) na recomendação, muitas vezes, da ambiguidade, da obscuridade e da prolixidade na relação entre os interagentes.

Sobre a indiretividade, ressalto a importância do processamento adequado das pistas de contextualização (cf. GUMPERZ, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]) enunciadas no processo interacional. Ao optarmos por utilizar a indiretividade, podemos ter o processo inverso das

<sup>42</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *I don't like to bother you, but...*

ações de FTA diretas (a redução dos riscos de ameaça à *face*), porém com a possibilidade de sermos pouco objetivos. Cabe, então, a avaliação do locutor acerca da melhor ação, a depender dos seus objetivos. Brown & Levinson (1987), então, apontam quinze estratégias indiretas, as quais são ilustradas com alguns exemplos vivenciados em sala de aula e outros criados por mim.

As indiretidades podem ser consideradas estratégias que contribuem para evitar imposições ao interlocutor, preservando, assim, sua *face* negativa por não interferir em sua liberdade. Para Kasper (1990), então, ela é considerada estratégia polida. Já para Blum-Kulka (1987), há possibilidade de a indiretidade, quando desacompanhada de pedido direto, ser avaliada como estratégia impolida, em razão de o locutor não ser plenamente sincero e gerar demasiada carga inferencial ao interlocutor.

**Quadro 6** - Realização de FTA indireta e implicitamente

<b>Estratégias de Indiretividade</b>	
<b>Estratégia 1: forneça pistas, dicas</b>	Por meio do processo de inferenciação, é possível compreender que enunciados do tipo <i>Está quente hoje</i> como ato de fala indireto, significando <i>Abra a janela (por favor)</i> .
<b>Estratégia 2: realize associações por meio das pistas</b>	Para o entendimento de determinada enunciação, é necessário que o interlocutor faça associações com base em informações anteriores à enunciação. Se um aluno meu desejasse conversar com a coordenadora do curso e eu dissesse a ele que ela não gostava muito de acordar cedo, possivelmente ele optaria por procurá-la no turno vespertino, pois, por associação, estaria expresso que ela não o atenderia pela manhã, pelo menos não muito cedo.
<b>Estratégia 3: promova pressuposições</b>	Suponhamos que determinado estudante tenha chegado atrasado em sala e não tenha recebido as primeiras instruções para a realização da tarefa proposta. Ao ver todos reunidos em grupos, ele pergunta: <i>Professor, o que é para fazer?</i> , e eu respondo: <i>Tudo bem, vou explicar novamente</i> . Essa resposta contém duas pressuposições: a de que as instruções já foram dadas; e, mais implicitamente, dependendo dos aspectos não verbais, a de uma crítica ao atraso do aluno, que deveria, assim como os demais, ter chegado pontualmente para acompanhar a aula.
<b>Estratégia 4: diga menos que o necessário</b>	Nessa estratégia, o interlocutor resolve fornecer menos informações do que lhe é solicitado, de modo a violar a Máxima da Quantidade. Após a apresentação oral de Mary, pedi que Carlos avaliasse o desempenho da colega, e ele restringiu-se a dizer que a colega tinha se saído bem. Toda a turma riu da situação, especialmente pela minha expressão facial (alguns apontaram para o meu rosto, que sinalizava insatisfação), pois ele não havia fornecido o <i>feedback</i> solicitado. No entanto, o aluno revelou, ao final da aula, que

		não gostaria de ser mal avaliado pela colega, ao mencionar aspectos negativos da apresentação.
<b>Estratégia 5: diga mais que o necessário</b>		Dizer além do que é solicitado também constitui violação à Máxima da Quantidade, por se afirmar algo sem evidência adequada. Nessa estratégia, os autores situam a hipérbole, e resgato a situação vivenciada entre Roberta e Cíntia, quando a mãe disse à filha: <i>você não desgruda nunca desse celular</i> .
<b>Estratégia 6: empregue tautologias</b>		Conhecida por redundância intencional, a tautologia consiste no emprego de sentenças semelhantes, com o intuito de o interlocutor interpretar a informação ocultada, não revelada explicitamente. Esse recurso infringe a Máxima da Quantidade, por ser, para Grice (2006 [1975], p. 73), totalmente não informativa. Certa vez, elogiei a pronúncia dos alunos, no geral; disse a eles que haviam desenvolvido bem essa habilidade. Aproveitando esse comentário, Carlos, sempre bem humorado, disse: <i>Quer dizer que estamos dispensados da prova oral?</i> . Os alunos riram bastante, e eu lhe respondi, também em tom de brincadeira: <i>Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa</i> . Isso foi motivo de riso geral, e é claro que, muito mais que o conceito, empreguei com naturalidade uma ferramenta linguística útil para as situações de interação face a face, que lançou mão de implicidades relacionadas a aspectos culturais.
<b>Estratégia 7: utilize contradições</b>		A contradição viola a Máxima da Qualidade, pois fere a veracidade da informação dada, e pode ser expressa por meio de ironias, metáforas e perguntas retóricas. Ao perceber Patrícia em momento de distração, falei para ela: <i>Eita, Patrícia, você tá aqui e não tá, né?</i> ; ela entendeu perfeitamente, até por que estava bem evidente, para todos, a sua dispersão naquele momento. O uso de indagações pospostas (cf. MARCUSCHI, 1991, p. 74) consiste em sinal de abrandamento, fortalecendo ainda mais a estratégia mitigadora.
<b>Estratégia 8: seja irônico</b>		A ironia infringe a Máxima da Qualidade (GRICE, 2006 [1975], p. 74), por ser fornecida informação contrária àquilo que ela, de fato, significa. Quando Patrícia me perguntou se determinada casa noturna era boa para dançar, eu lhe disse <i>é uma maravilha</i> (fazendo gesto com uma mão sinalizando que o ambiente é muito cheio); ela, na sequência, comentou <i>ah, então não serve pra mim, não</i> .
<b>Estratégia 9: use metáforas</b>		As metáforas são construídas a partir de ideias que não podem ser realizadas no plano real e, por serem consideradas falsas, violam também a Máxima da Qualidade (GRICE, 2006 [1975], p. 74). Sobre metáfora, ainda, Henle (1966 [1958], p. 182) considera importante conceituar esse recurso a partir do ponto de vista do interlocutor, sendo ela impossível de se materializar no sentido literal, devendo o interlocutor, assim, redirecioná-la para o sentido figurado. No contexto de sala de aula, quando falávamos sobre animais, conversamos sobre a associação pejorativa feita em

		nosso país entre a mulher e os animais, como <i>a vaca, a cobra e a galinha</i> , por exemplo.
<b>Estratégia formule retóricas</b>	<b>10: perguntas</b>	As questões retóricas não são formuladas para que se dê uma resposta a ela. Em geral, visam à reflexão do interlocutor acerca de determinado assunto. Assim como as estratégias anteriores, ela também fere a Máxima da Qualidade, por violar as condições de sinceridade. Ao abordarmos algumas expressões idiomáticas em sala de aula, foi mencionado o exemplo do <i>Você sabe que horas são?</i> , inserido no contexto de alguém que chega atrasado a determinado encontro.
<b>Estratégia ambíguo</b>	<b>11: seja</b>	Ao infringir a Máxima do Modo, a ambiguidade existente em <i>o burro do Álvaro está doente</i> , por exemplo, pode trazer interpretação literal (o burro é o animal), ou crítica a Álvaro (o burro é o Álvaro). É evidente que os aspectos não linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos podem ser responsáveis por selecionar uma ou outra interpretação.
<b>Estratégia vago</b>	<b>12: seja</b>	A vagueza é categorizada pelos autores como a indefinição que pode existir nos referentes e, assim como a ambiguidade, viola a Máxima do Modo. Sobre esse aspecto, discutimos em sala a estratégia que as mães brasileiras utilizam para falar dos filhos <i>sem que eles saibam</i> . A mãe diz para uma amiga, por exemplo, <i>you sabia que alguém aqui ontem não tomou banho</i> (referindo-se ao filho que está no mesmo ambiente).
<b>Estratégia generalize</b>	<b>13:</b>	A generalização consiste em estratégia que, a partir da descrição de dada regra geral, pretende atingir indiretamente determinado interlocutor. É comum o uso de expressões idiomáticas, os ditos populares, serem aplicados com essa finalidade. Robson, com frequência, atrasava-se para o início da aula e constantemente escutava o dito <i>Deus ajuda a quem cedo madruga</i> .
<b>Estratégia desloque interlocutor</b>	<b>14: o</b>	O deslocamento do interlocutor ocorre quando queremos fornecer informação para determinado sujeito, mas com intenção de nos referirmos a outro. Resgatando o exemplo dado sobre as mães brasileiras que costumavam criticar os filhos indiretamente, uma delas poderia dizer: <i>Sabe, eu não sei por que você (a amiga) ainda não tomou banho</i> (referindo-se ao filho que está no mesmo ambiente).
<b>Estratégia sentenças (elipse)</b>	<b>15: use apagadas</b>	Alguns segmentos da conversação são apagados intencionalmente, violando, por consequência, as Máximas do Modo e da Qualidade. Um exemplo dessa estratégia seria uma pessoa com dor de cabeça intensa que sinalizasse isso dizendo apenas <i>dor de cabeça</i> , ou seja, não seria necessário, para o processamento da informação, dizer <i>estou com dor de cabeça agora, você poderia providenciar um remédio?</i> .

Fonte: Elaborado por mim.

### 1.2.5.5 Não realização de FTA

Oferecendo risco mínimo à *face*, a não realização de FTA constitui também escolha do sujeito, sendo esta, da mesma forma, de natureza estratégica. Há razões que colaboram para o locutor adotar essa opção: (a) quando há esperança de que o assunto seja abandonado ou esquecido, ou seja, se não daremos continuidade ao tópico, não haverá conversa; (b) quando nada é dito e esperamos que o sujeito interprete essa ação, isto é, optamos, da mesma forma, pelo silêncio do locutor; e (c) quando existe muita expectativa naquilo que será expresso.

## 1.3 A IMPOSIÇÃO COMO ESTRATÉGIA INTERACIONAL: ABRINDO CAMINHOS

Após a resenha dos estudos precursores e contemporâneos de polidez, pretendo, nesta seção, discutir brevemente sobre a imposição, como estratégia de polidez negativa, descrita por Brown & Levinson (1987), revisitadas, principalmente, por Lakoff (1973) e Leech (1983).

As estratégias de polidez negativa, em geral, voltam-se para a esquivas de quaisquer imposições ao interlocutor (BROWN & LEVINSON, 1987), apresentando, também, o objetivo de minimizar a impolidez em atos impolidos (LEECH, 1983), ou seja, preservar a *face* do interlocutor. A partir das contribuições dos principais teóricos (LAKOFF, 1973; LEECH, 1983; e BROWN & LEVINSON, 1987) sobre as estratégias de polidez negativa, construí o quadro a seguir.

**Quadro 7** – Estratégias de polidez relacionadas com a imposição

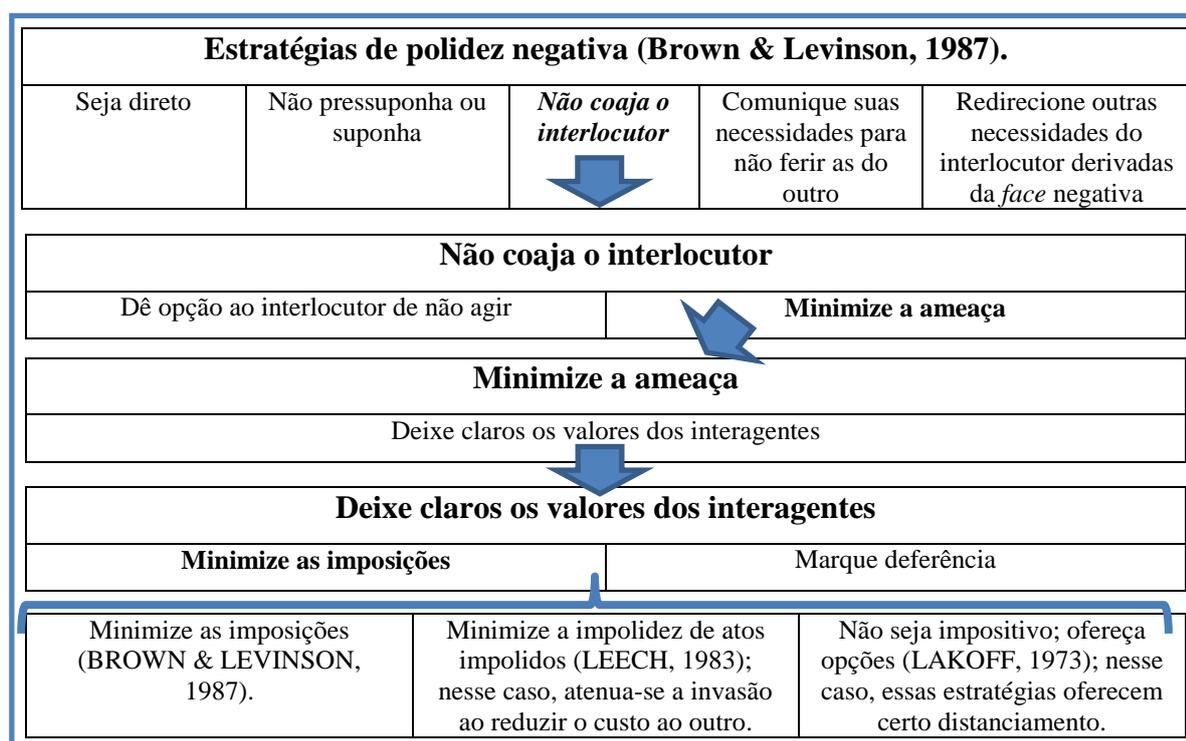
<b>Autor</b>	<b>Estratégia/ Máxima</b>	<b>Recomendação da estratégia</b>
Lakoff (1973)	Estratégia 1:	não seja impositivo
	Estratégia 2:	ofereça opções
Leech (1983)	Tato:	reduza o custo ao outro
	Generosidade:	aumente o custo a si próprio
	Acordo:	reduza o desacordo entre locutor e interlocutor
Brown & Levinson (1987)	Estratégia 1:	seja convenientemente indireto (polidez negativa)
	Estratégia 4:	minimize imposições (polidez negativa)
	Estratégia 6:	desculpe-se, justifique-se (polidez negativa)
	Estratégia 7:	impessoalize os interagentes (polidez negativa)
	Estratégia 8:	generalize os atos de ameaça à <i>face</i> (polidez negativa)
	Estratégia 9:	nominalize (polidez negativa)
	Estratégia 4:	use marcadores identitários (polidez positiva)
	Estratégia 5:	busque o acordo (polidez positiva)
	Estratégia 6:	evite o desacordo (polidez positiva)
	Estratégia 7:	construa assuntos comuns (polidez positiva)
Estratégia 10:	ofereça e prometa (polidez positiva)	
	Estratégia 15:	presenteie a partir de elogios (polidez positiva)

Estratégia 2	realize associações por meio de pistas (indiretividade)
Estratégia 9	use metáforas (indiretividade)

Fonte: Elaborado por mim.

Da mesma forma, Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987) abordam, direta ou indiretamente, a imposição, e isso ocorre da seguinte maneira.

### Esquema 3 – Estratégias de polidez negativa



Fonte: Elaborado por mim.

Yule (2003), ao definir polidez, sempre a relaciona à distância/proximidade social entre os interlocutores. Para ele (*ibid*), isso pode ser mais ou menos marcado, como, no caso dos falantes de inglês, no uso do título e do último nome dos interagentes, em vez de apelidos ou prenomes. O autor (*ibid*, p. 60) exemplifica isso a partir das seguintes solicitações:

- (a) Com licença, Sr. Buckingham, mas eu posso falar com o senhor por um minuto?  
 (b) Ei, Bucky, tem um minuto?<sup>43</sup>

Apesar de apresentar exemplos pertinentes, Yule (*ibid*, p. 60-1) apenas ressalta que podemos, a partir dos enunciados, notar que há polidez marcada linguisticamente e isso

<sup>43</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: (a) *Excuse me, Mr. Buckingham, but can I talk to you for a minute?*  
 (b) *Hey, Bucky, got a minute?*

resulta em proximidade/distanciamento entre os interlocutores. No entanto, não analisa as marcas linguísticas, o que faço no quadro a seguir, conectando essa discussão à estratégia de minimizar imposições com relação à territorialidade dos interactantes.

**Quadro 8** – Estratégias mais ou menos impositivas

Elementos linguísticos	Enunciação (a)	Enunciação (b)
Vocativo	Sr. Buckingham (senhor + último sobrenome)	Bucky (apelido)
Marcador conversacional pré-posicionado <sup>44</sup>	Com licença (moderador - cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006 [1943], p. 89)	Ei (denota intimidade)
Verbo/locução verbal	Posso falar (mais mitigado – menos direto)	Tem (menos mitigado – mais direto)
Locução prepositiva	Adversativa (“posso falar, <b>apesar de</b> estar invadindo o espaço”)	Ausente (sem a preocupação de ser impositivo)
RESULTADO	Estruturas mais formais, mais distanciadas, mais mitigadas e <b>menos impositivas</b> .	Estruturas menos formais, menos distanciadas, menos mitigadas e <b>mais impositivas</b> .

Fonte: Elaborado por mim, adaptado de Yule (2003).

Ainda em relação à imposição, Kienpointner (2008, p. 26), ao comparar os povos anglófonos e hispânicos, percebe que, para os anglófonos, a preservação de território, tanto verbal quanto não verbal, é mais importante, isto é, o medo da intrusão é maior; os hispânicos, por sua vez, não prezam por tanto distanciamento, pois emocionalmente priorizam o desejo de afiliação com o interlocutor.

Semelhante à percepção dos brasileiros, Vizcaíno (2008, p. 294) chama a atenção para o *continuum* existente no nível de imposição que propiciamos ao nosso interlocutor, não havendo a mesma avaliação entre ordens (Fecha a porta<sup>45</sup>) e pedidos (Fecha a porta, por favor?<sup>45</sup>). O brasileiro, segundo Wilson (2011, p. 102), faz parte de uma cultura de não confrontação, sendo preferível, assim, o pedido à ordem.

A distinção entre esses dois recursos não deve se pautar exclusivamente em aspectos linguísticos (evidenciados na abordagem frástica do autor), mas ordem e pedido se revelam, inclusive, a partir dos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e não linguísticos (cf. GUMPERZ, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]).

<sup>44</sup> Terminologia empregada por Marcuschi (1991, p. 68), ao discorrer sobre a posição dos marcadores (no início do turno ou da unidade comunicativa).

<sup>45</sup> Tradução minha para os seguintes enunciados: *Cierras la puerta e ¿Cierras la puerta, por favor?*, respectivamente.

Ao discutir descortesia, Culpeper (1996, p. 357-8) estuda as estratégias de descortesia positiva e negativa, fazendo parte desta a violação do espaço do interlocutor, seja no plano literal ou metafórico (não minimizamos as imposições). A definição de Culpeper (2010, p. 3233) para descortesia é bastante esclarecedora. Para ele (*ibid*), é considerada descortês toda ação negativa relacionada a reações, interlocutores e contexto específicos. Não desejamos, portanto, o interesse na manutenção da *face* do nosso interlocutor (CULPEPER, 1996, p. 354). Percebo, assim, duas situações que seriam consideradas impolidas em nosso país com relação à imposição: (1) a aproximação severa (não adotarmos a estratégia de polidez negativa) e (2) o distanciamento severo (adotarmos a estratégia de polidez negativa de forma exacerbada).

No primeiro caso, o de ameaça à *face*, entendo que há, em alguns casos, a tentativa de ser agradável, porém, acontece nessa interação o que Meier (1995, p. 387) denomina “superpolidez” [*overpoliteness*]<sup>46</sup>, que consiste no exagero ao adotar, por exemplo, essa estratégia de polidez, implicando inconveniência. Já o segundo caso pode refletir receio de invadir o território do outro, significando, em outra possível percepção, pouco envolvimento com o interlocutor.

Nos capítulos 4 e 5, discutimos de maneira mais verticalizada acerca da imposição como estratégia de polidez, seja na perspectiva linguística (capítulo 4) ou na perspectiva não linguística (capítulo 5).

#### **1.4 PROSPECTIVAS: A CONVERSA CONTINUA**

Ao final deste capítulo, reforço algumas considerações que se tornam mais relevantes na culminância desta discussão e essenciais na alimentação do próximo capítulo. As contribuições das diversas áreas do discurso possibilitam perceber, de modo multifacetado, a polidez, cujas interfaces geram múltiplos diálogos entre a interioridade e a exterioridade (sociocognição); a marcação de intencionalidades no plano da fala (análise da conversação); o discurso como prática social (análise de discurso); e o relativismo cultural (estudos socioculturais). Todos eles se constituem nas interações face a face (sociointeração), que se concretizam a partir de situações de uso (sociopragmática).

---

<sup>46</sup> Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 49) utiliza o termo *supercortesia*, que, da mesma forma, reúne excesso de marcadores de cortesia (acima do que é esperado pelo interlocutor). Em outras escalas, na perspectiva de *continuum*, estão a descortesia (ausência anormal de marcadores de cortesia ou presença de marcador fraco); a acortesia (ausência normal de marcador de cortesia); e a cortesia (uso de marcador de cortesia mais ou menos esperado no contexto). Em tempo, esclareço que não coaduno com o emprego das palavras *normal* e *anormal*, embora isso não comprometa a contribuição teórica da autora.

Da mesma forma, foram fundamentais as definições de contexto nas perspectivas antropológica (GOODWIN & DURANTI, 1997 [1992]; e KENDON, 1997 [1992]); sociocognitiva (VAN DIJK, 2012; e HANKS, 2008); e sociodiscursiva (BAKHTIN, 2010). Essas vertentes contribuíram com o olhar direcionado às convenções de polidez, e não normas, evidenciando que são estratégias negociadas no curso das práticas sociointeracionais dos sujeitos, acionadas pela percepção subjetiva dos interlocutores acerca dessas estratégias, mas guiadas por aspectos objetivos e adequados ao gênero do discurso.

Na esteira de Vigotski, constatamos alto impacto no ensino de segunda língua, sobretudo quando este evidencia, mesmo que indiretamente, a atuação do professor desse público na ZDP e no aprimoramento das funções psíquicas superiores, aproximando aspectos socioculturais e sociopragmáticos da língua alvo, como, por exemplo, no uso adequado das estratégias de polidez à realidade de um sujeito que já tem outra referência do que seja polido e impolido, a partir da experiência adquirida em sua língua materna pelo efeito catraca (cf. TOMASELLO, 2003). A noção de andaimagem [*scaffolding*], proposta por Wood *et al.* (1976), também fortalece esse pensamento de Vigotski (2008), ao aproximar o aluno das reais condições de uso das estratégias de polidez por meio de pistas de contextualização (cf. GUMPERZ, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]) enunciadas na interlocução com o estudante.

Busquei esclarecer as razões que me fizeram optar pelo emprego do termo *polidez* em detrimento ao uso de *cortesia*. Concluo que essa escolha foi realizada, sobretudo, com base na natureza do meu *corpus* de pesquisa. Apesar de este capítulo ter sido dedicado ao refinamento teórico, utilizei dados de um estudo piloto, compostos pelas narrativas e pelas impressões dos estudantes acerca das convenções de polidez.

Em outras palavras, nossos dados-piloto não são provenientes da empírica interação face a face, mas da ótica do alunado em relação a convenções que podem, inclusive, não estar em consonância com o funcionamento real dessas normas em suas respectivas culturas. A busca durante as minhas aulas era, sem dúvida, pela discussão de convenções de polidez, não pelas de cortesia, pois imaginei que, no intuito de serem bem avaliados pelo grupo, os estudantes poderiam relatar normas “politicamente corretas”, e não as que, de fato, obedeciam verdadeiramente.

Achei pertinente propiciar diálogo entre os textos clássicos de Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987) e o cenário contemporâneo, com destaque às pesquisas realizadas no cenário hispano-luso-brasileiras, entre eles: Bravo (2004a, 2004b); Briz (2004, 2008); Marco & Briz (2010); Haverkate (2004); Rodrigues, D. (2003); Villaça & Bentes (2008); Leite (2008); e Sathler (2011). Essa discussão

propiciou ter acesso aos fundadores e às influências que estes trouxeram para o cenário da ciência social contemporânea. Entendo, com isso, que os estudos sobre polidez recebem diversos enfoques, ora mais universais, ora mais particulares, e é nessa particularização, gerada por pesquisas mais recentes, que o universo acadêmico ganha contextos diversos no que diz respeito ao gênero, à etnia, à idade, à classe social.

A gradação visão holística/ visão focalizada (ou universal/sociocultural), presente ao longo do capítulo, foi propiciada na transição das resenhas dos estudos precursores com as contribuições dos seus sucessores, provenientes dos grandes grupos de convenções de polidez positiva, polidez negativa e indiretividade.

Não poderia deixar de reforçar a aplicação deste capítulo teórico não apenas aos próximos, mas já deixo aqui a reflexão de que é essencial discutir, em perspectiva sociointeracional, estratégias de polidez com o estudante de português como segunda língua. Evidentemente que essa discussão deve acontecer com as devidas adaptações, sem que os termos técnicos e os conceitos sem aplicação entrem em cena. Para que o falante de espanhol interaja confortavelmente com os brasileiros, Bronckart (2007, p. 42) ratifica a necessidade “da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Ou seja, a discussão das convenções de polidez deve constar no programa de ensino de português para falantes de espanhol, pois, a partir desse esclarecimento, o estudante poderá se sentir mais seguro, o que colaborará para o seu desenvolvimento na língua alvo. Ao refletir sobre essas convenções, o aluno provavelmente consegue interagir melhor, e, nas palavras de Bronckart (2007, p. 44), tornar-se “responsável pelo seu dizer”.

## CAPÍTULO 2

### AS MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DE L2

---

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor.

Bakhtin  
(2006 [1929], p. 113)<sup>47</sup>

#### 2.0 PERSPECTIVAS: O QUE SIGNIFICA SER COMPETENTE NO CONTEXTO DE L2?

Na sequência das contribuições teóricas sobre a polidez, alinhado, neste capítulo, essas reflexões às competências em jogo no contexto de ensino de português para falantes de espanhol, incluindo a de polidez, pouco abordada nos estudos sobre as competências. A partir desse objetivo, proponho modelo de competências com base nas considerações de diversos estudiosos sobre o assunto, as quais são apresentadas, gradativamente, neste capítulo.

Para a composição do capítulo, articulo um excerto de análise (A8E2<sup>48</sup>) às contribuições teóricas de autores que se dedicam, de algum modo, à discussão de competências nas diversas perspectivas de análise, mesmo que haja certa convergência epistêmica. São elas:

- a) a competência linguística por Chomsky (1957, 1959, 1965, 1980, 2000), Ruwet & Chomsky (1979 [1966]) e Saussure (2006 [1916]);
- b) a competência comunicativa por Hymes (1995 [1962], 1972a [1967], 1972b, 1994 [1974], 1992), Canale & Swain (1980), Canale (1995 [1983]), Bachman (1990) e Celce-Murcia *et al.* (1995);

---

<sup>47</sup> BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

<sup>48</sup> A8E2 significa aula 8 excerto 2, porém maiores detalhes sobre essa notação são dados no capítulo 3.

- c) a competência interacional por Kramsch (1986), Jacoby & Ochs (1995) e Young (1997, 2008, 2011, 2014);
- d) a competência pragmática por Thomas (1983, 1995) e Schauer (2009);
- e) a competência intercultural por Kramsch (2001b), Byram *et al.* (2002), Deardorff (2004) e Sinicrope *et al.* (2007);
- f) a competência formulaica por Ellis (1983), Wood (2002a, 2002b) e Dörnyei *et al.* (2004);
- g) a competência discursiva por Canale & Swain (1980), Canale (1995 [1983]) e Celce-Murcia *et al.* (1995); e
- h) a competência estratégica por Paribakht (1986) e Sparrow & Hodgkinson (2006).

No excerto em questão, a professora Estela<sup>49</sup> havia solicitado, para fins avaliativos, que os estudantes pesquisassem sobre uma região qualquer do Brasil e apresentassem formalmente as próprias impressões aos colegas em projeto de final de curso. Na ocasião, Dulcinea<sup>3</sup> narrou que, em sua lua de mel em Fernando de Noronha, havia ficado encantada com uma tartaruga e resolveu segui-la. No entanto, nesse desvio de caminho, ela se perdeu do marido, que ficou nervoso ao perceber a ausência da esposa. Para caracterizar a reação de seu esposo, a estudante adaptou a metáfora *meu marido virou uma onça*. Vejamos, então, **A8E2**:

/.../

1	<b>Dulcinea:</b>	e esta:: praia também eh:: (.) se chama eh: praia oeste e é:: famoso porque pode ver
2		MUI::tos animais (..) aqui primeiro animal (..) tar-ta-ru-ga (..) podem ver? ((S))
3		((mostrando a tela do computador para todos))
4	<b>Ayelén:</b>	sim
5	<b>Nora:</b>	[[((S)) ((+))
6	<b>Flora:</b>	[[((+))
7	<b>Filemón:</b>	[[((+))
8	<b>Dulcinea:</b>	eu fui (.) detrás da tartaruga por muito tempo↑ e:: perdi todas as outras pessoas
9	<b>Todos:</b>	[[((R))
10	<b>Dulcinea:</b>	eu fiquei com muito medo ((olhando para o computador)) porque (.) eu achei que vi
11		um tubaRÃO ((olhando para todos)) (..) pequeno mas tubarão
12		
13	<b>Todos:</b>	[[((R))
14	<b>Dulcinea:</b>	fiquei desesperada ((com braços em rápido movimento rotatório)) (.) onde está↑ (.)
15		onde está↑ (.) mas depois tudo bem (.) só meu marido que virou um outro animal
16		(..) a onça
17	<b>Todos:</b>	[[((R))
18	<b>Ayelén:</b>	onça no mar? ((franzindo a testa e lateralizando a cabeça para a direita))
19	<b>Nora:</b>	ele ficou muito bravo ((olhando para Ayelén))
20	<b>Ayelén:</b>	((olhando para Nora)) no entendi ((-)) ((olhando para Dulcinea))

/.../

<sup>49</sup> Sobre Estela, Dulcinea e os demais participantes da pesquisa, disponibilizamos descrição apropriada também no capítulo 3, mas antecipamos serem pseudônimos a fim de preservar a identidade de nossos colaboradores de pesquisa.

Antes de vincular o excerto a qualquer análise, adianto que esta seção não pretende discutir a *metáfora* como estratégia de polidez (o capítulo quatro tem essa finalidade), mas objetiva articular a fala natural dos participantes às diversas competências presentes na interação face a face em sala de aula.

Embora não seja o objetivo deste capítulo analisar a metáfora, não podemos deixar de apresentar as considerações de Pavlenko & Lantolf (2000) a respeito da aquisição desse recurso linguístico-discursivo. Os autores (*ibid*) perceberam o uso de tal recurso especialmente nas narrativas pessoais, assim como evidenciamos no relato de Dulcinea (em A8E2), e ressaltaram tratar-se de construção individual cognitiva a partir do conhecimento linguístico acumulado. Johnson (2003, p. 164) ratifica ser possível inferir, a partir desse uso, desejo do estrangeiro em maior engajamento na cultura alvo.

Sobre a terminologia empregada no contexto de L2, antecipamos nossa opção, assim como evidenciaram Ellis (1985) e Krashen (2002), por denominar aquisição o contato monolíngue – o desenvolvimento da competência nativa (SAVILLE-TROIKE, 2012, p. 17); aprendizagem, por sua vez, se refere às experiências em ambiente formal com professor nativo – o desenvolvimento da competência multilíngue (SAVILLE-TROIKE, *ibid*). Consideramos, assim, que, quando o estudante estiver na situação de sala de aula, estará no contexto de aprendizagem de L2; já em interação com interlocutores reais, aquisição de L2. Ressaltamos, evidentemente, haver maior predomínio no uso da primeira expressão, devido ao gênero discursivo (sala de aula) no qual nossa pesquisa se insere.

Não poderíamos deixar de iniciar este capítulo sem definir competência. Esse termo tem sido estudado por diversas áreas do conhecimento, mas vamos nos ater evidentemente aos desdobramentos (socio)linguísticos e pedagógicos, uma vez que esta tese se situa na investigação dos aspectos **verbais** e **não verbais** da polidez no contexto de **ensino** de L2 para falantes de espanhol. Taylor (1988, p. 148) e Bagarić & Djigunović (2007, p. 94), além de realizarem ampla revisão de literatura relativa à competência, já antecipavam percepção constatada por mim: discutir esse assunto é saber que estamos lidando com um dos mais controversos termos tanto no campo da linguística “pura” quanto no da aplicada.

Fazendo breve incursão à perspectiva pedagógica, Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Enxergo nesse conceito um desafio: definir as competências que permeiam as diversas manifestações de linguagem, o que talvez não pressuponha acúmulo de conhecimentos, mas sim de habilidades em prol da construção de um sujeito competente para as interações no contexto de interculturalidade.

Almeida, V. (2011) adota como cerne do segundo capítulo de sua tese a competência comunicativa, apresentando a principal motivação para o seu surgimento – a competência linguística –, sendo as demais competências apresentadas pelo pesquisador como desdobramentos da comunicativa. Minha tese, de natureza sociocultural e sociopragmática, apresenta configuração um tanto distinta (vide modelo de competências na página 106, embora eu entenda, assim como Almeida, V. (*ibid*), que as reflexões acerca dessa competência foram fulcrais na verticalização das outras.

Precisamos mencionar que os estudos da competência comunicativa têm, em geral, considerado que as demais competências são desdobramentos dela mesma, havendo, nesse pensamento, visão hierárquica entre todas elas. Não trato aqui de nenhuma compartimentalização, assim como trataram Canale & Swain (1980), Canale (1995 [1983]), Bachman (1990) e Celce-Murcia *et al.* (1995), mas adoto a concepção, de forma análoga à adotada por Morato (2008), de que a transição entre as competências não se dá de modo paradigmático, mas em ampliação epistêmica.

## 2.1 A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

O conceito de competência linguística é oriundo dos estudos sintáticos da teoria gerativa, propostos por Noam Chomsky no final da década de 1950, mais precisamente em 1957 com sua obra *Estruturas Sintáticas*. Fruto das notas de aulas do pesquisador em um curso de graduação no MIT, os escritos foram, de fato, legitimados, a partir de longa resenha elaborada pelo linguista Robert Lees, o qual tinha bastante crédito no meio acadêmico (NETO, 2007, p. 99). Chomsky (1957) assegura centrar-se a tarefa do linguista na produção de uma gramática capaz de gerar frases representadas na língua de modo abstrato. O sujeito competente, nessa perspectiva, seria aquele que enuncia determinada sentença representada nesse modelo abstrato.

O leitor pode se questionar o porquê de uma tese de cunho sociointeracional trazer à baila a discussão da competência linguística. O que mais nos interessa nesta seção é ampliar a discussão, especialmente, do desempenho linguístico, percebendo que todo discurso é assentado em estruturas linguísticas previstas, cujo sentido só se completa na interação face a face. Tomamos igualmente como pressuposto que a competência linguística, segundo Chomsky (1965, p. 140), constitui a base para o desempenho real.

Para esse autor, a linguística deveria transcender uma fase meramente classificatória, chegando à elaboração de modelos hipotéticos das línguas (RUWET & CHOMSKY, 1979

[1966], p. 13). Havia, assim, naquela época, preocupação da teoria linguística (gerativista/mentalista) com o conhecimento linguístico (e intuitivo) dos interagentes, especialmente, segundo Chomsky (1965, p. 3), “com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea”<sup>50</sup>. Esses sujeitos adquiririam na infância, a partir de dados linguísticos limitados (PIAGET & CHOMSKY, 1987 [1981]), certas aptidões que os tornariam conhecedores plenos de suas línguas, em razão de uma gramática internalizada (CHOMSKY, 1965; RUWET & CHOMSKY, 1979 [1966]). Esses estudos, todavia, não focalizavam as ações desses agentes.

Com esse olhar epistêmico, notamos claramente que a fundamentação teórica chomskyana motivava-se na reação às correntes behavioristas da psicologia, que buscavam priorizar a exterioridade, descartando qualquer incursão na interioridade. Em crítica às contribuições skinnerianas, Chomsky (1959) dedica longo artigo de revisão para apontar as fragilidades da aplicação do behaviorismo no contexto de aprendizagem de línguas. Ao estudar o comportamento animal, Skinner, na ótica de Chomsky (1959, p. 27), centralizou sua pesquisa nos estímulos externos, representados pela tríade estímulo-resposta-reforço, negligenciando o que o inatista considera essencial: a estrutura interna, orgânica, inata e geneticamente determinada no curso da maturação.

Cezario & Martelotta (2011, p. 208) adicionam que, na hipótese do inatismo, construída a partir do legado de Chomsky, o meio (a exterioridade) cumpria unicamente o papel de “acionar o dispositivo responsável pela aquisição da língua”, ou seja, a matriz biológica era a responsável pelos conhecimentos linguísticos e não linguísticos a serem adquiridos pelos sujeitos; o meio seria mero ativador dessa condição genética.

Nessa concepção, a narrativa de Dulcinea seria apenas acionada pela experiência que teve com as tartarugas e pela preocupação do marido, isto é, seu repertório linguístico é fruto de herança biológica.

Retornando ao pensamento chomskyano de comunidade de fala homogênea e de falantes e ouvintes ideais, Weinreich *et al.* (2006 [1967]), em oposição a esse pressuposto inatista, desconsideram a ideia de interlocutores ideais, pois, em comunidades reais de fala, é estranho conceber qualquer homogeneidade linguística, uma vez que quaisquer *desvios* desse sistema (homogêneo e ideal) não são considerados erros de desempenho, mas “descrição realista da competência da comunidade de fala” (*ibid.*, p. 121). Não há, assim, modo único e competente de narrar a história do tubarão (A8E2), mas o interlocutor pode optar por lançar

---

<sup>50</sup> Tradução minha para o trecho: ... *with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community...*

mão de recursos muito particulares, como constatamos no excerto em análise, de silabação (tar-ta-ru-ga – linha 2, à página 84), de gesto ilustrador (linha 3, à página 84), de aumento no tom da voz (linha 12, à página 84), de sentenças causadoras de humor (linha 12, à página 84) e de metáfora (linhas 15 e 16, à página 84).

Desejo ratificar aqui que a díade falante e ouvinte, empregada pela corrente chomskyana e herdada por ciências mais ortodoxas da linguagem, é incompatível com estudos sociointeracionais por limitar a interação exclusivamente à cadeia da fala. Para os sociointeracionistas a enunciação se amplia para diversas semioses, sejam elas linguísticas, extralinguísticas, paralinguísticas e não linguísticas (GUMPERZ, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]). Ao encontro desse pensamento, está Goffman (1998 [1964], p. 107), quando ressalta o caráter restritivo da nomenclatura ao som, enquanto tato e visão são igualmente modos de comunicar.

Por analogia, Tomasello (2003, p. 62), na reflexão sobre as idiosincrasias culturais, admite que nunca se associou a matemática a um módulo inato, assim como Chomsky fez com a linguagem, por uma razão muito simples: “pessoas e culturas diferentes têm diferentes necessidades matemáticas”. Assim, prossegue o autor (2003), os processos de contagem entre as culturas são distintos, isto é, algumas culturas precisam de poucas palavras para simples operações envolvendo bens ou mercadorias, já outras necessitam de complexos projetos de engenharia para demandas matemáticas mais complexas.

Em continuidade à sua teoria, Chomsky (1965, p. 9) acrescenta que o fato de essa gramática ser internalizada não significa constituir-se modelo para falantes e ouvintes, mas “a base para o uso real da língua por um falante-ouvinte”<sup>51</sup>. Em outras palavras, apesar de haver nessa teoria a expectativa de um falante-ouvinte ideal, ambos os interlocutores têm, a partir de processos mentais intuitivos, uma base linguística em comum. Nesse sentido, Neto (2007) reitera que essa gramática não é responsável por gerar, mas sim licenciar sentenças de dada língua.

Chomsky (1965), entretanto, reforça que com essa teoria ele não pretende responder a como os interlocutores devem proceder em situações concretas, pois essa seria tarefa dos estudos funcionais [*language in use*], embora suas palavras se aproximem dessa discussão ao tratar do desempenho linguístico. A competência tem, portanto, um componente inato e outro adquirido, já que o autor relaciona desempenho à utilização dessa competência em situações concretas de uso (MARTELOTTA, 2011, p. 60).

---

<sup>51</sup> Tradução minha para o trecho: ... *the basis for actual use of language by a speaker-hearer.*

O desempenho não pode, desse modo, ser dissociado do uso, naturalmente diverso. Para Weinreich *et al.* (2006 [1967]), dominar estruturas heterogêneas, assim, é o reflexo não de multidialetalismo ou simples desempenho, mas a prova viva da competência linguística monolíngue do sujeito. Em suma, a literatura laboviana, representada por esses autores (*ibid*), sinaliza, em primeiro momento, que a fala e o desempenho são materializados a partir das avaliações da língua e da competência linguística (enunciados gramaticais, por exemplo), e, por último, a importância entre o contexto social e a fala, ratificando a percepção de comunidades linguísticas heterogêneas (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 53).

Avaliar, desse modo, que Dulcinea, na linha 12, à página 84 (*pequeno mas tubarão*), não foi competente seria extremamente inadequado, visto que, diante de uma série de recursos, tais como *era um tubarãozinho*, por exemplo, optou por romper com a expectativa dos colegas de que seria um tubarão *comum*, promovendo, por conseguinte, humor na audiência. Ou seja, a estudante foi competente, sobretudo, por ter lançado mão de estratégia coerente com sua comunidade de prática (houve entendimento e efeito perlocucionário proporcional à compreensão), consoante, assim, com o contexto no qual a fala da estrangeira estava inserida.

Ao diferenciar competência de desempenho, Chomsky (1965, p. 10-1) consegue se aproximar um pouco da perspectiva discursiva no que diz respeito às sentenças mais facilmente enunciadas e compreendidas e, conseqüentemente, mais bem avaliadas pelos interagentes. Contudo, o autor (1965) não se dedica tanto a essa discussão, visto que sua expectativa se focaliza em discutir a competência linguística à luz da teoria gerativa, deixando claro serem pouco conhecidas, à época, as propriedades do desempenho (PIAGET & CHOMSKY, 1987 [1981], p. 63). De qualquer modo, percebemos, nessa breve incursão, certo olhar pragmático, diferentemente da preocupação do autor com aspectos semânticos, fonológicos e sintáticos, responsáveis por reger a denominada gramática interna (CHOMSKY, 1965, p. 16).

O autor (1965) não descartava, de modo algum, o estudo do desempenho, anunciando, inclusive, que desejava se dedicar à construção de uma teoria que reunisse de modo preciso competência e desempenho (PIAGET & CHOMSKY, 1987 [1981], p. 82). Esse desejo, de certo modo, tornou-se realidade quando Chomsky, segundo Martelotta (2011, p. 60), aproximou as teorias de uso ao conhecimento linguístico nos desdobramentos da proposta minimalista.

Distinguir competência de desempenho torna-se fundamental nesta tese, especialmente no que diz respeito ao deslize linguístico, possível nas situações cotidianas entre nativos

(KENEDY, 2013, p. 59) e também entre estrangeiros, mesmo sem ter ocorrido em A8E2. O autor (*ibid*) narra que

uma vez, num certo aniversário, a mãe da criança aniversariante estava preocupada com o avançar da hora e resolveu avisar que chegara o momento de cortar o bolo. A frase que ela proferiu para dizer isso foi: “Gente, está na hora de *bortar* o *colo*!”. Todos riram da frase estranha, inclusive a própria mãe, que imediatamente se corrigiu e disse “Quer dizer, está na hora de cortar o bolo!”. As formas que a mãe da aniversariante pretendeu realizar eram “cortar” e “bolo”, mas as formas concretamente realizadas por ela foram “bortar” e “colo”. (...) A mãe claramente sabia as palavras que queria usar, tanto que ela se corrigiu logo depois do erro. As palavras “cortar” e “bolo” com certeza fazem parte da sua competência linguística, mas, por alguma razão, na hora de articulá-las, isto é, no momento do desempenho linguístico, houve um erro de processamento da posição dos fonemas e as consoantes que iniciam as duas palavras trocaram de lugar. Aconteceu, portanto, um deslize da linguagem.

Ruwet & Chomsky (1979 [1966], p. 14), ao tratarem da competência linguística, acreditam em um modelo de competência regido por um sistema de regras capaz de associar certos sons a certos sentidos; porém, referem-se, ao mesmo tempo, a um modelo de desempenho, cuja função é perceber como a competência linguística é inserida em atos de fala concretos. Os autores (*ibid*), inclusive, esboçam preocupação em analisar o desempenho sob a ótica de “uma teoria de contextos (linguísticos) e de situações (extralinguísticos)”, embora ainda estivessem reféns da visão da linguagem na perspectiva dicotômica (competência x desempenho).

Ao ter contato com a teoria chomskyana, notamos que o autor utiliza a nomenclatura competência linguística, restringindo-se, contudo, a aspectos morfossintáticos e, muitas vezes, semânticos e fonológicos. Ou seja, o julgamento se dado interlocutor é ou não competente pauta-se no fato de o sujeito, segundo Ruwet & Chomsky (1979 [1966], p. 43), “ser capaz de engendrar um conjunto infinito de frases bem formadas ou gramaticais, e associar a cada uma delas uma descrição estrutural”, tais como a ordem de morfemas e/ou palavras, permitindo avaliar que o enunciador de *guarda-chuva* e *Adoro a minha avó* é competente, diferentemente do de *chuva-guarda* e *Avó adoro minha a*.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 71) ressalta, em tempo, que “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”, isto é, nenhum brasileiro diria *chuva-guarda* ou *Avó adoro minha a*. Contudo, enunciar sentenças gramaticais (ou bem formadas) não torna ninguém competente pragmaticamente, ou seja, mesmo não tendo infringindo aspectos

sintáticos e semânticos, não há garantias quanto à adequação no uso da língua. Discuto a noção de competência pragmática na seção 2.4.

Assim, estou certo de que tratar do desempenho linguístico nesta tese é mais relevante do que discutir a competência linguística. O argumento que sustenta essa tomada de decisão não se fundamenta somente em minha postura epistêmica, mas no pressuposto de que o desenvolvimento da competência linguística se dará, de fato, no momento da aquisição da L1, o que vai ao encontro das considerações de Pinker (2002, p. 14-5), ao afirmar que a criança desenvolve rapidamente essa competência sem haver qualquer instrução formal. Isso é possível graças ao “equipamento inato” do sujeito que o habilita a construir novas frases, mesmo que não as tenha escutado antes. A hipótese do período crítico, considerado o momento em que a linguagem é adquirida com grande facilidade em razão da maturação do cérebro (SALZMANN, 1993, p. 27), também colabora para que possamos dar tratamento distinto à competência linguística nos contextos de L1 e L2.

Ellis (1985, p. 6), em consonância com esses argumentos, reforça a necessidade de os estudos em L2 investigarem como a competência (linguística) é desenvolvida e afirma, logo em seguida, que as pesquisas em aquisição de L2 devem focalizar o desempenho, não a competência. Em A8E2, não temos acesso direto à competência linguística (na perspectiva chomskyana), mas sim ao desempenho, refletido nos atos de fala contextualmente situados. Segundo Levinson (2007, p. 9), a competência é moldada por uma gramática independente de contexto; já o desempenho, por uma interpretação dependente de contexto.

Kellerman *et al.* (1987, p. 102) acrescentam ainda que o estrangeiro possui competência linguística reduzida em L2, podendo ser os únicos, além de crianças nas etapas iniciais de aquisição, a enunciarem sentenças agramaticais por estarem em processo de formação dessa competência (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72). Acredito, todavia, não na redução dessa competência linguística, mas em sua remodelação, assim como faz referência Richards (1985, p. 86), entendendo serem, de algum modo (modalização minha), as atividades propostas em sala de aula responsáveis pela internalização de algumas regras fundamentais para possíveis futuras generalizações.

Em suma, nossa visão sobre essa competência está fundamentada no contato linguístico no momento da aquisição de L1, redimensionado nas experiências de imersão relativas à aquisição de L2. Estas não se restringem à sala de aula, em razão de nossos colaboradores de pesquisa, imersos em língua e cultura brasileiras, estarem, de certo modo, em frequente contato com nativos. No caso de Dulcinea, isso não é diferente, visto que seu

esposo é bastante proficiente na língua (vide detalhes no capítulo 3), o que, de algum modo, colabora para seu desempenho nas aulas.

Podemos pensar, preliminarmente, não ser incomum, na aprendizagem de português, que determinado estrangeiro enuncie sentenças agramaticais, especialmente em níveis iniciantes de aprendizagem e em casos de línguas gramaticalmente mais distantes da nossa. Esta tese não reúne dados que possam comprovar a relação entre enunciações agramaticais e níveis iniciantes; porém, a partir da geração de dados com falantes de espanhol (sobretudo em A8E2), constatamos ser praticamente ausente essa situação em decorrência da proximidade linguística entre brasileiros e falantes de espanhol, ou seja, é provável que o estrangeiro se apoie na sua competência linguística (L1). Entretanto, podemos deparar, nas interações entre nativos, com deslizos relacionados ao desempenho, que são, conforme elucidam Negrão *et al.* (2004, p. 116), parte de nosso dia a dia. Se entre nativos esses deslizos são possíveis, concluo que o mesmo potencialmente ocorre no contexto de L2.

Para discutirmos melhor essa hipótese, é necessário ampliarmos o olhar à teoria chomskyana. De acordo com Kenedy (2011), surge no início dos anos 1980, outro tópico relevante nas contribuições de Chomsky: a hipótese da gramática universal (GU) e a abordagem de princípios e parâmetros (CHOMSKY, 2000), cujo objetivo consistia em explicar como as línguas eram, ao mesmo tempo, uniformes (apresentavam princípios gramaticais comuns) e variáveis (marcavam parâmetros distintos). Na ótica de Martelotta (2011, p. 59), é a gramática universal (GU) que se torna responsável por fornecer aos usuários de diversas línguas naturais um princípio gramatical básico (princípio), mas também diferenças que não estão previstas nesse leque de opções disponível na GU (parâmetros).

A partir da distinção dada por Kenedy (2011, p. 136), podemos notar que Nora não infringe a norma da referencialidade (considerada um princípio), pois utiliza o pronome *ele* para se referir ao marido de Dulcinea (linha 19 – página 85), após esta ter feito, anteriormente, a referência nominal ao marido (linha 15 – página 84). Nessa situação, constatamos a função de retomada do pronome (relação anafórica), não deixando dúvida de que ele se refere ao marido (referente masculino anteriormente mais próximo). A estudante infringiria esse princípio se enunciasse de modo contrário: utilizasse *ele* na linha 15 (página 84) e *meu marido* na linha 19 (página 85), ou seja, há universais que motivam as línguas, no geral, a não empregarem o correferente antes de seu respectivo referente.

Negrão *et al.* (2004, p. 97) sintetizam, assim, que os princípios (rígidos e invariáveis) são determinados geneticamente; já os parâmetros (abertos e variáveis), durante o processo de aquisição da língua, no contato da criança com informações linguísticas. Em situações de

aprendizagem de segunda língua, Venturi (2013, p. 118) estende a Teoria dos Universais Linguísticos ao contexto de L2, quando menciona a existência de itens marcados (específicos de cada língua) e não marcados (comuns a todas as línguas). Sobre isso, a autora (2013) cita os estudos de Corder, que confirmam ser mais difícil adquirir itens não marcados de determinada língua alvo, sendo necessária uma maior quantidade de insumos linguísticos para a aquisição.

Há evidências, para Ellis (1985, p. 205), de que os universais linguísticos podem ser amplamente discutidos nas situações de interlíngua<sup>52</sup>, pois os aspectos não marcados ou menos marcados da língua alvo costumam ser aprendidos anteriormente aos marcados ou muito marcados. A primeira situação (pouco marcados) aproxima-se dos princípios que, por serem universais, geram menos dúvida e maior aprendizagem, diferentemente da segunda situação, em que as diferenças se acentuam e, por conseguinte, a aprendizagem pode se tornar mais lenta.

Não constatamos nenhuma ocorrência de inadequação linguística em razão de parâmetros muito semelhantes entre o português e o espanhol. Comprovamos, devido à proximidade entre ambas as línguas, assim como cita Kenedy (2011, p. 137), a presença de sujeito nulo nas linhas 1, 2, 8, 11, 14 (página 84) dos enunciados de Dulcinea e na linha 20 (página 85) dos de Ayelén. Dulcinea, provavelmente, utilizaria esse recurso em espanhol, que permite a ocorrência de sujeito não preenchido; Ayelén, por seu turno, lançou mão de enunciado com interlíngua, ratificando a viabilidade de sujeito apagado. Do mesmo modo, ambas as línguas autorizam o preenchimento do sujeito, o que pode ser constatado nas linhas 1, 8, 11, 15 (página 84) e 19 (página 85), e de objeto nulo em “onde está, onde está” (linhas 14 e 15 – página 84).

A respeito do contexto de minha pesquisa, posso ratificar que o ensino de português para falantes de espanhol beneficia-se da proximidade linguística, o que coaduna com menor frequência de itens não marcados, menos insumos linguísticos necessários, raras sentenças agramaticais e, por fim, melhor competência e desempenho linguísticos do estrangeiro.

---

<sup>52</sup> Interlíngua, para Ellis (1985, p. 47), está relacionada à construção de um sistema linguístico pelo estrangeiro em qualquer estágio de seu aprendizado. Segundo Selinker (1988, p. 31), o estrangeiro em situação de aprendizagem de L2 tentará produzir enunciados na língua alvo, ou nas palavras Krashen (2002, p. 121), imitar a fala do nativo. Entretanto, prossegue Selinker (1988, p. 31), essa produção não será idêntica à dos nativos, mesmo que o aprendiz esteja tentando expressar o mesmo sentido dos falantes da língua alvo. Existiria, nesse modelo, conforme assegura o autor (*ibid*), dois sistemas linguísticos separados, ou seja, entre a enunciação do estrangeiro e a do nativo estaria a interlíngua (*ibid*, p. 32). Diferentemente de Selinker (1988), Corder (1967) não trata como dois sistemas linguísticos isolados, mas faz menção a um *continuum* da interlíngua, percebendo não haver apenas um bloco linguístico isolado, mas sistemas em conexão, pois alguns “erros” cometidos no contexto de aprendizagem em L2 são comuns aos de aquisição em L1.

Ellis (1985) percebe a relação entre o ensino de segunda língua e a hipótese universal especialmente quando estamos diante de propriedades mais universais ou mais específicas entre a língua materna e a alvo. A aprendizagem de determinada língua, prossegue a autora (*ibid*), será facilitada quando houver nela aspectos universais; entretanto, quando as propriedades da L2 forem encontradas em apenas algumas línguas, ou apenas nela mesma, a aprendizagem se torna mais difícil.

Visualizamos que esse processo se dá de maneira análoga em relação às convenções de polidez, pois, quando o estrangeiro depara com normas universais (isto é, semelhantes às suas), torna-se mais fácil não somente entender, mas atribuir sentido às ações praticadas por nós (brasileiros); contudo, se a norma distancia-se bastante de sua cultura, terá esse estudante dificuldade tanto na compreensão quanto na partilha com o nativo.

Anteriormente às noções de competência e desempenho linguísticos, Chomsky, segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 14), retoma a dicotomia saussureana língua e fala, e a reanalisa à luz dessa nova dicotomia. É notória, assim, a identidade conceitual entre ambas: abstração (competência e língua) e concretização (desempenho e fala). Tanto a competência quanto a língua são, para seus precursores, modulares e inatas, ao passo que o desempenho e a fala dependem das ações dos sujeitos.

Estudar linguagem, nas palavras de Saussure (2006 [1916]), pressupõe considerar a língua, de caráter social e independente dos atores sociais, e a fala, realização individual da língua. Assim como a competência e o desempenho, existe entre língua e fala relação dialética, em que, segundo Saussure (2006 [1916], p. 27), “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça”.

Sabemos que existe uma variedade de recursos disponíveis na **língua** para que se narre uma história, como “uma sucessão temporal/causal de eventos, ... verbos de ação, advérbios temporais, causais e, também locativos”, assim como discurso relatado (direto, indireto e indireto livre) (KOCH & ELIAS, 2012, p. 63). Dulcinea, diante dessas características tipológicas, optou na materialização de sua narrativa (**fala**) por lançar mão de silabação (tar-ta-ru-ga – linha 2, à página 84), de gesto ilustrador (linha 3, à página 84), de aumento no tom da voz (linha 12, à página 84), de sentenças causadoras de humor (linha 12, à página 84) e de metáfora (linhas 15 e 16, à página 84), assim como mencionamos anteriormente.

Para Ilari (2007, p. 58), “os indivíduos que utilizam a linguagem o fazem sempre por iniciativa pessoal, mas sua ação verbal só tem os efeitos que tem pela existência de um sistema que o usuário compartilha com os outros membros da comunidade linguística de que

faz parte”. Entre a iniciativa pessoal e o sistema (língua e fala), há, nas críticas de Coseriu (1967) à dicotomia saussureana, a norma. Para o autor (1967), a fala é considerada o uso individual da norma; a língua, no outro extremo, o sistema funcional, e, entre ambos, situa-se a norma, compreendida pelo uso coletivo da língua. Em outras palavras, compreendemos a norma como intermediária entre fala e língua (individual e social), responsável por regular a interação entre os sujeitos e normatizar os atos de fala, embora não tenha sido esse o sentido proposto pelo autor.

Admitimos, nessa perspectiva, que as reflexões de Coseriu (*ibid*), mesmo que limitadas à discussão da norma culta, da coloquial e da popular, possam se ampliar com a percepção das convenções de polidez pelo estrangeiro na medida em que este tem acesso às nossas normas e consegue modalizar os atos impositivos de acordo com suas intencionalidades.

Em relação mais específica com o contexto de aprendizagem de segunda língua, Corder (1967, p. 163), com base na dicotomia chomskyana competência-desempenho, reconhece a distinção entre a aprendizagem de primeira língua e a de segunda. Para a primeira, o autor (*ibid*) entende ser inevitável a aprendizagem, por fazer parte do processo maturacional, sem que haja comportamento linguístico associado. Em L2, continua o autor (*ibid*), a aprendizagem é uma opção que ocorre após o período maturacional, e o estudante já traz consigo comportamento linguístico de sua L1. Entretanto, o autor (*ibid*, p. 164) destaca como fator principal a presença ou a ausência de motivação: caso o estudante de segunda língua esteja muito motivado para a aprendizagem da língua alvo, sua situação se tornaria muito semelhante à da aquisição pelos nativos, o que é altamente questionável.

Apesar de a motivação consistir fator importante, não creio que deva receber papel central, mas concordo com o autor, quando ele esclarece que a GU do estudante de L2 será construída a partir das experiências com as quais ele terá contato e, embora essa gramática seja inobservável, as produções do aprendiz podem ser observadas (CORDER, 1971). Assim, imagino que o estudante de L2 deve passar por processo de plasticidade linguística, redimensionando a gramática interna maturada na infância a partir da experiência na língua alvo. Sobre esse processo, Bachman & Savignon (1986, p. 382) assumem ser altamente problemática a ideia de um falante (L1 ou L2) com proficiência zero, em razão da existência de elementos universais entre as línguas e partilhados com a L2, o que se aproxima, em certa medida, da discussão chomskyana de princípios e parâmetros.

Saville-Troike (2012, p. 107), por seu turno, adverte que o estrangeiro, no contexto de aprendizagem, lança mão de mecanismos de adaptação; contudo, isso se amplia às

perspectivas sociais e culturais, dependendo das circunstâncias nas quais esses estudantes estão inscritos.

Na comparação entre os processos de aquisição e de aprendizagem de língua, Ellis (1985) sugere semelhança nos primeiros estágios de desenvolvimento do aprendiz, sendo bastante lacônicas as enunciações dos usuários em ambos os processos no que diz respeito às proposições e às modalizações. Assim, o desempenho linguístico do estudante de segunda língua em níveis iniciais mostra-se conciso não apenas no nível informacional, mas também na minimização de atos impositivos com o intuito de não ser avaliado como impolido.

Como pôde ser constatado, o meu intuito, ao resgatar o legado chomskyano no que diz respeito à competência e ao desempenho linguísticos, bem como à gramática universal e aos princípios e parâmetros, não foi o de reforçar as críticas, muitas vezes, comuns nos estudos do discurso, mas, sobretudo, dar destaque a uma teoria que incitou outros estudiosos, como Dell Hymes, por exemplo, a se debruçarem nos escritos de Chomsky, mesmo motivados por reações ao modelo inatista (MORATO, 2008), para desvelarem outras competências além das relativas à estrutura. Assim, como afirmam Marcuschi & Salomão (2007, p. 17), as contribuições de Chomsky deram maior rigor à linguística, instaurando, com isso, “nova *forma mentis* científica”.

Em suma, constatamos ser na perspectiva da interioridade que Chomsky acaba, anos mais tarde, contribuindo com os estudos sociocognitivos, plenamente aplicáveis à discussão prevista nesta tese acerca da modalização dos atos impositivos como **estratégia** de polidez, ou seja, a intencionalidade se relaciona plenamente com o caráter mentalista da manifestação das atividades languageiras, embora não se restrinja ao componente cognitivo. De acordo com Koch & Cunha-Lima (2007), a mente foi pensada, nesse contexto, como separada do corpo, marcando um período em que era notória a radical separação entre processos internos e externos.

As autoras (*ibid*) concluem que mente e corpo não podem funcionar como duas entidades estanques, e cognição deve ser estudada na perspectiva social e de modo situado. Nessa perspectiva, reitero que essa estratégia minimizadora da imposição deve transcender a interioridade e se tornar plena na interação face a face entre os sujeitos, considerando-se, para tanto, as experiências do interlocutor no contato com sua comunidade de prática quanto à avaliação do que deve ser considerado polido e impolido. A maioria das críticas a esse modelo de competência, na análise de Morato (2008, p. 41), “se pauta pela reivindicação de uma ideia de competência que ultrapasse o estritamente linguístico”, em consonância com o que discuto nas próximas seções deste capítulo.

## 2.2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O conceito de competência comunicativa, cunhado por Hymes (1972b), surgiu nos estudos funcionalistas em reação à teoria chomskyana<sup>53</sup> quanto à aquisição e à proficiência em dada língua. Dez anos antes o autor já discutia a etnografia da fala com dezesseis componentes essenciais na comunicação, que foram reagrupados em oito e representados mnemonicamente pela palavra inglesa *speaking* (HYMES, 1995 [1962], 1972a [1967]). Esses aspectos, segundo o autor (1972a [1967], p. 58), tornam-se essenciais na análise das ações dos sujeitos em contato com os membros de sua comunidade, e o conceito de competência comunicativa reúne todos esses componentes, traduzidos, por mim, no quadro a seguir.

**Quadro 9** – Modelo hymesiano SPEAKING

<b>Componente hymesiano original</b>	<b>Tradução e adaptação propostas por mim</b>
<i>Situation</i>	Contexto Situacional
<i>Participants</i>	Participantes
<i>Ends</i>	Finalidade Discursiva
<i>Act Sequence</i>	Atos de Fala
<i>Key</i>	Ajustes Discursivos
<i>Instrumentalities</i>	Recursos Linguísticos
<i>Norms of Interaction</i>	Normas Interacionais
<i>Genres</i>	Gêneros Discursivos

Fonte: Hymes (1972a [1967], p. 58 – tradução e adaptação minhas)

Em suma, todos os componentes formam modelo de contexto que deve ser percebido pelo interlocutor nas suas experiências dialógicas cotidianas, a fim de que ele se torne cada vez mais competente nas relações interpessoais. Para explicar cada um desses aspectos, baseio-me na esquematização de Jaworski & Coupland (2006, p. 22) em sintonia com a adaptação (e tradução) proposta por mim neste capítulo.

- (1) Contexto Situacional: descrição física, temporal e psicológica de dado evento comunicativo.

<sup>53</sup> Entendendo reunir a linguagem uma série de funções além da estrutura, Schmidt (1983, p. 137) enumera algumas delas, a saber: expressar pensamentos, sentimentos, desejos; explicitar intencionalidades; sustentar as conversas (sejam elas sérias ou triviais); manifestar simpatia e apoio ao interlocutor; entre outras. Stubbs (1984, p. 5) acaba mencionando outras ações, tais como: prometer, desculpar-se, persuadir, reclamar, protestar, jurar *etc.* Esses atos, sem dúvida, envolvem processos além da estrutura, perpassam aspectos avaliativos, a depender da cultura (social) e das intencionalidades (cognição) dos sujeitos. Sobre a cognição, Hymes (1995 [1962], p. 19) explica que a função cognitiva do discurso não atua como espécie de tudo ou nada, mas tem caráter investigativo, atendendo indagações tais como *o quê, onde e quando*. Com isso, entendo que o autor (1995 [1962]) deixa claro não haver, nesses aspectos cognitivos (e intencionais), caráter mentalista, assim como postulou Chomsky, e sim haver focalização nas escolhas dos sujeitos diante de seus interlocutores.

- (2) Participantes: papel que os interagentes ocupam na atividade comunicativa.
- (3) Finalidade Discursiva: objetivos e resultados almejados pelos interlocutores.
- (4) Atos de Fala: forma e sentido (conteúdo) da mensagem veiculada.
- (5) Ajustes do Discurso: maneira de o agente enunciar (intencionalidade).
- (6) Recursos Linguísticos: recursos utilizados para acionar determinados canais de comunicação.
- (7) Normas Interacionais: organização dos turnos, interpretação dos enunciados e convenções necessárias para que sejam feitas as inferências.
- (8) Gêneros Discursivos: situações concretas de comunicação discursiva.

Em A8E2, podemos perceber todos esses componentes na interação entre os participantes deste estudo. As ações dos colaboradores estavam inseridas no **contexto situacional** da sala de aula. Dulcinea, como **participante**, narrou uma experiência que teve em sua Lua de Mel, tendo sido sua **finalidade discursiva** realizar essa narrativa de modo que ela fosse funcional como uma sequência de **atos de fala** (sejam claros na forma e no sentido, possibilitando a compreensão da audiência).

Além disso, buscou **ajustes do discurso** na medida em que lançou mão de **recursos linguísticos** de uso metafórico (linhas 15 e 16, à página 84), traduzido, mais tarde, por sua colega Nora (linha 19, à página 85), para deixar claro o sentimento de seu marido. Acabou centralizando, também, o turno em sua narrativa (os estudantes, de modo geral, só acenavam positivamente com a cabeça – linhas 5, 6 e 7, à página 84 – e riam de sua história – linhas 9, 13 e 17, à página 84), em razão de se tratar de seu projeto final, o que caracterizou ser essa a **norma interacional** reguladora daquela atividade, inserida no **gênero discursivo** apresentação de seminário.

Podemos assumir, a partir desses componentes, que adquirir competência comunicativa está além do conhecimento gramatical do interlocutor. Em outras palavras, Hymes (1972b, p. 277) acredita ser insuficiente uma criança saber identificar e produzir todas as frases gramaticais de sua língua se, em algumas situações (muito raras, a meu ver), poder ser mais plausível produzir sentença “apropriadamente agramatical”.

Hymes (1972b) reforça que aprender o conceito do que é considerado gramatical não basta, a criança deve também reconhecer, em eventos de fala, o que é socialmente apropriado. Essa avaliação, sem dúvida, aplica-se à minimização de atos potencialmente invasivos, especialmente no que se refere a *frames* interculturais distintos para incorporação das convenções de polidez. Em determinada cultura, como a brasileira, por exemplo, pode ser

extremamente adequada a oferta de comida em excesso (sinônimo de zelo), mas isso pode funcionar, em outra perspectiva cultural, como ato de ameaça à *face* (maiores detalhes, vide capítulo 4). Sobre isso, Gumperz (1982a, p. 209) pondera que não devemos, no outro extremo, desconsiderar os conhecimentos linguísticos em detrimento dos comunicativos, mas precisamos compreender que ser competente na perspectiva hymesiana pressupõe ambos os conhecimentos com o intuito de criarmos e sustentarmos a harmonia conversacional (GUMPERZ, 1997 [1992b], p. 40-1).

Para mantermos essa cooperação na conversa e sermos, conseqüentemente, bem avaliados pelo nosso interlocutor, Hymes (1972b) sugere que devemos refletir sobre o quê, como, quando e para quem falar, ajustes fundamentais para a aquisição de competência comunicativa. Saville-Troike (2005 [1982]), em linhas gerais, revela que a competência comunicativa relaciona-se com a necessidade de saber comunicar-se de modo apropriado com o outro. Em síntese, nossas ações são percebidas como mais ou menos apropriadas por nossos interlocutores e, por analogia, estes também nos julgam como mais ou menos impositivos (e mais ou menos impolidos) a depender da modalização que realizamos em nossos atos verbais e não verbais e da reflexão que fazemos acerca desses questionamentos relativos ao contexto da enunciação.

Nas linhas 15, 16 (página 84) e 19 (página 85), apesar de Dulcinea e Nora terem sido competentes, Ayelén não compreendeu nem a metáfora, nem o sentido denotativo da sentença enunciada (linhas 18 e 20 – página 85). E por que entendemos, por exemplo, ter sido Nora competente? Ao perceber que Ayelén não havia compreendido o que sua colega havia enunciado, Nora indiretamente demonstrou ter se preocupado, na linha 19 (página 85), quanto a (1) o que falar (traduziu imediatamente a expressão para o sentido denotativo); (2) como falar (fixou o olhar na colega, oferecendo a ela atenção); (3) quando falar (esperou a colega demonstrar dúvida (linha 18, à página 85) para depois realizar a tradução); e (4) para quem falar (direcionou a explicação exclusivamente à Ayelén, visto que os demais pareciam ter compreendido o sentido da metáfora enunciada anteriormente (linha 17 – página 84).

Sobre essa interação entre Ayelén, Dulcinea e Nora, concluo, assim como Hymes (1972b, p. 278), que só podemos mencionar a aquisição de tal competência se esta estiver ancorada na experiência social, nas necessidades e na motivação. Nora poderia, então, ter ignorado os sinais de dúvida enunciados por Ayelén (linhas 18 e 20 – página 85), mas não o fez. Assim, o conceito de competência comunicativa apresenta, em alguma medida, aspectos comuns com o desempenho linguístico chomskyano, uma vez que ambos estão relacionados

às ações individuais dos sujeitos, havendo, evidentemente, avaliação mais sistematizada no conceito hymesiano<sup>54</sup>.

Essas avaliações, prossegue Hymes (1972b, p. 281), devem ser realizadas sob o viés cultural, devendo ser ampliado o par chomskyano gramaticalidade e aceitabilidade para se (e em que medida) algo pode ser possível, viável, aceitável e realizável. Lançar mão de enunciado em sentido denotativo (linha 19 – página 85) foi, para Nora, além de gramatical e aceitável, possível, viável e realizável. Notamos, nas contribuições do pioneiro do estudo da competência comunicativa, ser esta a ampliação da competência linguística, na medida em que se refere ao sistema linguístico em uso efetivo (no contexto social), que inclui, pois, a competência chomskyana, cujo sentido é mais restrito (WIDDOWSON, 1992 [1978], p. 163).

De modo semelhante, percebem Canale & Swain (1980, p. 20) ser a competência comunicativa fruto de três tipos de conhecimento: 1) os princípios gramaticais; 2) as funções propriamente comunicativas, preenchidas a partir da percepção do contexto social; e 3) a combinação entre os dois anteriores de acordo com princípios discursivos. Logo, para que a comparação implícita do marido com a onça (linhas 15 e 16 – página 84) ocorresse, foi necessário Dulcinea articular esses conhecimentos, a partir de, respectivamente, 1) enunciação de sentença gramatical; 2) contexto capaz de tornar o ato de fala possível, viável, aceitável e realizável; e 3) intencionalidade discursiva de suavizar o nervosismo de sua apresentação com narrativa bem humorada. Ou seja, a estudante aproveitou que estava se referindo à tartaruga e utilizou, em tom de brincadeira, referente semelhante no campo da literalidade (nome do animal), porém distinto no plano do discurso.

Além desse desdobramento, Canale & Swain (*ibid*, p. 27-31) concluem que essa competência, ainda, se subdivide em três outras: (1) a competência gramatical avalia os princípios gramaticais; (2) a competência sociolinguística avalia as funções (sócio)comunicativas contextualmente situadas; e (3) a competência estratégica avalia a relação entre ambas na prevenção de falhas comunicativas.

Os autores (*ibid*) especificam essa discussão, ao compreenderem tratar

- (a) a competência gramatical do conhecimento do código linguístico, envolvendo o léxico, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a fonologia;
- (b) a competência sociolinguística dos enunciados apropriados para os diversos contextos socioculturais, a partir do tópico, das regras entre os participantes, do

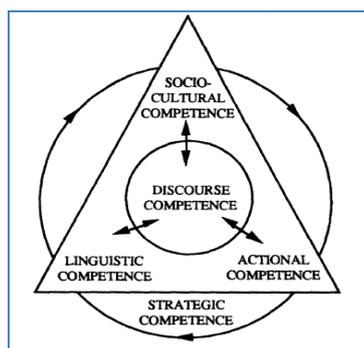
---

<sup>54</sup> Taylor (1988, p. 164) partilha conosco que é inevitável essa associação, pois ao associar competência com comunicação, isso provavelmente rememorarão o desempenho, especialmente em se tratando do contexto de ensino de línguas por incentivar o desempenho comunicativo.

- cenário e das normas de interação (inclui-se, aqui também, a competência discursiva, separada, mais tarde, por Canale (1995 [1983]); e
- (c) a competência estratégica, seja na perspectiva verbal ou na não verbal, com vistas a garantir a eficiência comunicativa.

Em análise das competências, admito que o tratamento dado por Celce-Murcia *et al.* (1995) a elas contempla melhor a atividade interacional, visto que, diferentemente de Canale & Swain (1980), dão destaque à competência discursiva na função de articuladora das demais competências (sociocultural, acional e linguística). Complementando, por fim, a configuração de Celce-Murcia *et al.* (1995), esses autores situam a competência estratégica como compensatória para as possíveis falhas de comunicação geradas na articulação entre a discursiva com as três anteriormente citadas. Celce-Murcia *et al.* (*ibid*, p. 10) ilustram a proposta da seguinte forma.

**Figura 7** – Representação Esquemática da Competência Comunicativa



Fonte: CELCE-MURCIA *et al.*, 1995<sup>55</sup>.

Em relação a seus antecessores, esse modelo avançou muito por vários aspectos. Primeiramente, o modelo de Canale & Swain (1980) previa a discussão de competência gramatical, ampliada por Celce-Murcia *et al.* (1995) na representação da competência linguística que, inevitavelmente, transcende as áreas mais clássicas da gramática (sintaxe e morfologia), envolvendo, do mesmo modo, a fonética e o léxico (*ibid*, p. 11).

Larsen-Freeman (1991, p. 280-1), em contrapartida, ao se referir ao ensino de gramática, não se limita às áreas formais, mas reúne o que denomina enquadre gramatical tridimensional [*three-dimensional grammar framework*]: forma/estrutura (padrões

<sup>55</sup> Traduzo a representação esquemática de Celce-Murcia *et al.* (1995), do ápice do triângulo à base, como: competência sociocultural, competência discursiva, competência linguística, competência acional e competência estratégica.

morfêmicos, fonêmicos, grafêmicos e sintáticos); significado/semântica (significado lexical e gramatical); e pragmática (contexto social, linguístico-discursivo e pressupostos contextuais).

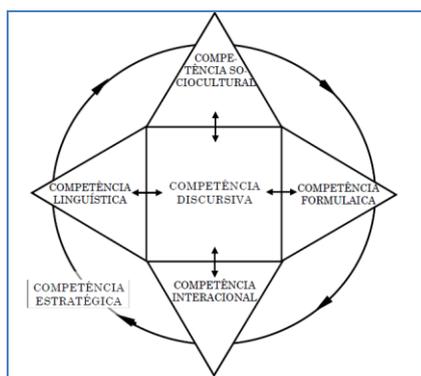
Em A8E2, a seleção lexical distante do sentido denotativo (o marido caracterizado como onça nas linhas 15 e 16, à página 84) gerou efeitos discursivos imediatos, funcionando não só como recurso de humor, mas também gerando certa imposição na medida em que demandou a Ayelén esforço para compreender o sentido metafórico, sem que a estudante obtivesse sucesso nesse processamento.

Outro ponto positivo do modelo de Celce-Murcia *et al.* (1995) foi a substituição de competência sociolinguística por sociocultural, por possibilitar o estudo não apenas de comunidades pertencentes ao mesmo universo cultural, mas também de contextos interculturais (como o de nossa pesquisa, por exemplo); e ainda a separação entre a competência sociolinguística (neste modelo, sociocultural) e a discursiva, esta posicionada no centro do modelo, governando as três competências dentro do triângulo.

O acréscimo da competência acional, também bastante oportuno, possibilita tratar de desempenho e interpretação de uma série de atos de fala presentes na interação, o que poderia, na minha percepção, ser denominada competência pragmática a fim de reforçarmos a perspectiva dialética de língua e ação. Dulcinea, em A8E2, selecionou atos de fala sequenciados para explicar a fúria de seu marido, enunciando, primeiramente, a metáfora nas linhas 15 e 16 da página 84 (mais indireta). Nora, percebendo não ter sido o recurso linguístico funcional para Ayelén, resolveu utilizar a expressão de sentido denotativo (mais direta) na linha 19 da página 85. As duas estudantes, sem dúvida, promoveram ações por meio de suas enunciações.

Por fim, o semicírculo externo ilustra bem a função da competência estratégica, responsável por negociar e resolver prováveis descompassos interacionais provenientes do desajuste das demais competências. Em A8E2, constato haver a tentativa de Nora de compensar a distinção de *frames* interacionais entre Dulcinea e Ayelén ao traduzir a metáfora enunciada, porém sem o sucesso desejado (linhas 15, 16 e 19 – páginas 64 e 65).

Mais adiante, Celce-Murcia (2007) aprimora o modelo proposto em 1995, conforme podemos ver a seguir.

**Figura 8** – Modelo de Competência Comunicativa

Fonte: CELCE-MURCIA, 2007.

De certa forma, podemos constatar que houve entre os modelos de 1995 e 2007 aprimoramento. Afirmo isso, especialmente, pela inserção da competência interacional, que, a meu ver, é o destaque da nova versão por permitir aproximar as epistemes comunicação e interação de modo que não funcionem como sinônimas, mas como perspectivas contínuas. Sinalizo que, ao final desta seção, proponho modelo de competências que atenda à nossa concepção de competências.

Saville-Troike (2012, p. 177-8), por seu turno, destaca outros conhecimentos relacionados à estrutura conversacional, às pistas de contextualização (vide também Gumperz, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]) e às estratégias comunicativas, igualmente necessários para que os interlocutores possuam competência comunicativa. A autora (*ibid*) menciona que **a estrutura da conversa** pode prever o silêncio como condição necessária para interações polidas. Acredito que a polidez pode ser enunciada também a partir das **pistas contextualizadoras**, desde os recursos prosódicos atenuadores de imposição até as indiretidades, que promovem ora mais imposição (devido à sobrecarga inferencial – cf. Blum-Kulka, 1987), ora menos (devido à atenuação da carga impositiva, por exemplo, de um pedido). Do mesmo modo, o usuário pode lançar mão, segundo a autora (*ibid*), de **estratégias comunicativas** reparadoras, tornando-se, assim, mais colaborativo, a fim de resguardar a interação interpessoal.

A competência comunicativa pode ser estudada, conforme argumentam Rickheit *et al.* (2008, p. 16), sob três perspectivas: teórica, metodológica e prática. A respeito da relevância teórica, os autores (*ibid*) mencionam a estrutura interna, que pressupõe a efetividade (o resultado da competência comunicativa) e a apropriação (a conexão existente entre as condições situacionais e a interação social); e a externa, que possibilita a incorporação desse conceito a outros estudos, de modo a ampliar a perspectiva estudada. Neste estudo, estamos

nos servindo do conceito de competência comunicativa a fim de constatar se nossos colaboradores incorporam as convenções de polidez no contexto de ensino de L2. Essa incorporação colabora para a eficácia das relações interpessoais (aspectos internos) e, ao mesmo tempo, o estudo da polidez torna-se mais consolidado, ao considerar sujeitos competentes nessa perspectiva (aspectos externos).

No que diz respeito à relevância metodológica, Rickheit *et al.* (2008) prosseguem afirmando que essa competência possibilita a mensuração de objetivos, validade e confiabilidade na construção de outras perspectivas teóricas, como funciona neste estudo, cujo interesse consiste em avaliar se os estudantes conseguem minimizar os atos impositivos por meio da competência que apresentam no contato com o interlocutor.

Já sob a perspectiva da relevância prática, entendemos, assim como Rickheit *et al.* (2008), que as contribuições teóricas dos estudos de competência comunicativa devem ser aplicados em situações práticas, na vida real dos sujeitos. Não podemos, por exemplo, pensar que bastaria a nossos colaboradores exercitarem essa competência em sala de aula, mas o desafio do professor é ser capaz de tornar esses estudantes aptos a aplicarem esse “conhecimento” em outras esferas sociais.

Apesar de o estudo da competência comunicativa transcender os limites gramaticais, ele se concentra, segundo Gumperz (1997 [1992b], p. 41), na perspectiva do significado/sentido e da interpretação que o envolve. Como a palavra *meaning* significa, na língua portuguesa, significado ou sentido, acabamos com certa dúvida no pensamento do autor. Entretanto, Gumperz (*ibid*) articula as reflexões da competência comunicativa em interações face a face, não entendendo a atividade comunicativa, dessa forma, como mera significação dos eventos linguísticos. Aproxima-se, assim, da esfera sociopragmática, atuando na rede de sentidos veiculada na atividade sociointeracional.

Em ratificação, o autor (*ibid*, p. 44) complementa que as interpretações durante a conversa são negociadas, e a inferência ocorre graças à experiência interacional dos sujeitos, ou seja, essa análise ultrapassa o conteúdo linguístico expresso exclusivamente na superfície textual. Consigo visualizar com clareza que o conceito de “comunicação” tem se aproximado cada vez mais da perspectiva sociointeracional, ou seja, pensando num *continuum*, podemos compreender que a comunicação “caminha” para rumos interacionais. Entretanto, reitero a inexistência de sinonímia entre os dois termos mesmo com essa ampliação conceitual.

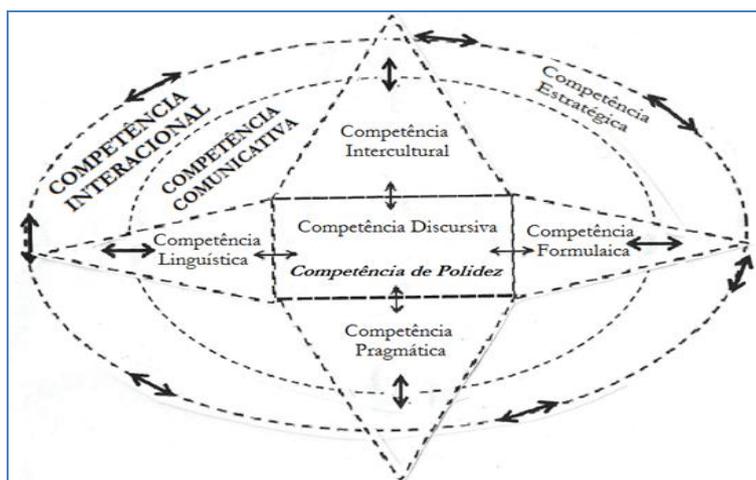
Assumo, desse modo, que não pretendo, assim como sinalizou Patrocínio (1995), desmerecer as contribuições da competência comunicativa, muito menos ter a pretensão de não validá-las para este estudo, mas ampliar suas contribuições em território epistêmico de

identidade semelhante: a interação. Patrocínio (1995, p. 131) não objetivou em seu artigo, denominado *Uma releitura do conceito de competência comunicativa*, oferecer outra opção metodológica que substitua a de Canale (1995 [1983]), mas buscou “compreender a operacionalização do construto no nível da interação, acreditando que só a partir disto é que se poderia chegar, futuramente, a um quadro articulado em nível metodológico”.

As críticas de Patrocínio (*ibid*, p. 33-4), com as quais compactuo plenamente, incidem na visão idealizada acerca da competência comunicativa no que diz respeito a considerar apenas o previsível, o linear, o controlável, o não conflitivo, indo de encontro não somente às conversas espontâneas com as quais deparamos em estudos de natureza sociointeracional, mas também às tomadas de turno espontâneas que podem ocorrer no contexto de ensino de L2.

Com base nessas reflexões, proponho, a partir do modelo de Celce-Murcia (2007), a seguinte organização das múltiplas competências em jogo na atividade sociointeracional.

**Figura 9** – Meu modelo de múltiplas competências previstas na interação face a face



Fonte: Elaborado por mim.

Sobre esse modelo, as elipses simbolizam dois planos em ampliação: as competências comunicativa e interacional, esta última abrangendo a estratégica, que se estabelece somente na interação face a face. Já as demais, a linguística, a pragmática, a intercultural, a formulaica e a discursiva, compõem o *continuum* comunicação-interação, proposto e detalhado no decorrer do capítulo.

### 2.3 A COMPETÊNCIA INTERACIONAL

As interações humanas estão numa perspectiva além da gramática e das relações semânticas. Elas são moldadas, de acordo com Morato (2007, p. 317), a partir da relação dialética entre interioridade e exterioridade (a convivência entre as propriedades biológicas e psíquicas). Com base nessa premissa, não almejamos, nesta seção, negar a herança dos estudos formais da linguagem, mas compreender a língua além da perspectiva dos signos, ou seja, ela constitui ação, trabalho coletivo dos usuários e devemos considerar, para tanto, o valor subjetivo da linguagem, o caráter dialógico das interações humanas, e as normas pragmáticas e discursivas na utilização das semioses verbais e não verbais.

A partir do modelo de competências proposto por mim na seção anterior, em consonância com as reflexões de Celce-Murcia (2007, p. 573), reitero haver, assim como previu a autora (*ibid*), certa especialização da competência comunicativa em outras competências. Todavia, readapto o modelo para nosso contexto de pesquisa e para nossa escolha epistêmica, que compreende estar a atividade interacional além do ato de comunicar.

Ressalto, em contrapartida, que, embora esta tese se enquadre na perspectiva interacional, não admitimos estar a competência comunicativa no plano da mera transferência de informações, assim como advertem Bachman (1990) e Almeida-Filho (1993), em razão de terem contemporaneamente recebido reformulações. Para Bachman (1990, p. 83), essa mudança inclui, além das regras gramaticais, o conhecimento do uso da linguagem como processo dinâmico. Para Almeida-Filho (1993), essa competência apresenta o *status* de interação social propositada com sujeitos históricos moldados pelos contextos. Morato (2007, p. 319), todavia, reforça essa nossa decisão ao admitir que

a concepção de comunicação é facilmente confundida com a de interação, correspondência que chega mesmo a provocar a revogação da adesão de autores afinados inicialmente com uma perspectiva interacionista. Da complicada e inadvertida vinculação direta entre esses termos resulta que, entre outras coisas, a comunicabilidade (isto é, a disposição para a cooperação) é tida com uma característica inata dos homens, prescindindo, pois, de qualquer teorização mais específica. Nesse contexto, a interação pode e geralmente é pensada praticamente à margem da linguagem, isto é, à margem de sua ação constitutiva em relação a diversas situações humanas.

Mesmo admitindo a ampliação conceitual da competência comunicativa, assumimos, nesta tese, que esta se **aproxima** da perspectiva da língua em uso, da dinamicidade nas relações interpessoais e da interação social, mas não há relação de igualdade entre a competência comunicativa e a interacional. Johnson (2003, p. 85) deixa evidente que a

comunicação pode até ser denominada interação, mas seu caráter é exclusivamente cognitivo, monológico, desconectado de qualquer construção conjunta.

Adicionalmente, esclarecemos, ainda em consonância com Johnson (*ibid*, p. 96), não haver na concepção de competência interacional qualquer competência genérica de linguagem, ao contrário, ela é local, contextualmente situada e construída a partir da ação conjunta dos interagentes. Entretanto, não desejamos aqui reforçar a separação de perspectivas teóricas, tampouco criticar os estudiosos que têm dado o mesmo tratamento a ambas, mas acreditamos na existência de relação contínua, não dicotômica, no desenvolvimento de um falante competente.

Assim como sustentou Morato (2008), saliento haver também uma ampliação conceitual da competência comunicativa para a interacional. Essa analogia me motivou, inicialmente, a construir, em nosso modelo de competências, dois círculos de linhas descontínuas, situando a competência interacional então como uma ampliação da comunicativa, e não, conforme havia proposto Celce-Murcia (2007), como competência contida na comunicativa.

Nessa perspectiva de ampliação, Kramsch (1986), precursora dos estudos da competência interacional, já havia percebido anos antes, no ensino de línguas estrangeiras, ser insuficiente o olhar voltado exclusivamente para as habilidades comunicativas dos estudantes. A autora (*ibid*, p. 370) sustenta ser necessário oferecer ao aluno a possibilidade de ele, a partir das atividades pedagógicas propostas no contexto de L2, conquistar a **verdadeira emancipação** [*truly emancipatory*] (grifo meu). Só assim, prossegue a autora (*ibid*), é possível tornar esse sujeito competente na perspectiva interacional.

Dulcinea revelou no visionamento que empregou a expressão metafórica (linhas 15 e 16 – página 84) em sua narrativa por ter escutado dois funcionários do hotel onde estava hospedada utilizá-la. Apesar de não ter interagido com esses brasileiros, Dulcinea compreendeu o sentido do termo e foi capaz de empregá-lo com adequação. Sem dúvida, estamos, nos termos de Kramsch (1986), diante da verdadeira emancipação, pois a aluna, a partir de experiência em contexto de imersão, conseguiu usar o termo com naturalidade, integrando-o ao fluxo natural de sua conversa, diferentemente da aprendizagem de fórmulas propostas na sala de aula, por exemplo, que se aproxima mais da competência comunicativa.

Pensando na demanda de nossos colaboradores, muitos estudantes, em diversos momentos de nossa convivência, fizeram questionamentos à professora com base nas experiências vivenciadas por eles na atividade interativa com brasileiros. Embora esse meu relato não faça parte dos dados de pesquisa e não seja o meu objetivo promover qualquer

generalização irrefletida, entendemos nessas sinalizações o desejo do estudante na conquista da autonomia de modo que possa ter maior sucesso no contato interacional com os nativos.

A concepção de Kramersch (1986) sobre competência interacional rompe com o ensino de língua com base na *ditadura de fórmulas*, e insere-se na negociação pautada no espírito de compreensão intercultural (*ibid*, p. 370). Negociação essa que ocorreu entre as três estudantes (Ayelén, Nora e Dulcinea) no entendimento da metáfora, a partir da natural tomada de turno e da enunciação espontânea, distante de fórmulas ensinadas na sala de aula. Esses turnos conversacionais, sem dúvida, aproximaram-se da experiência interacional das estudantes a partir da construção conjunta de sentidos.

Bachman (1990) traz ao debate da competência interacional, já na década de 1990, o componente cognitivo, assumindo estar o sujeito, ao se engajar em atividade interativa, articulando atividade cognitiva e psicolinguística. Adicionalmente, a autora (*ibid*, p. 302) acredita que a competência comunicativa não abarca a tríade usuário da língua-contexto-discurso, inerentes à competência interacional.

Retornando aos territórios epistêmicos da comunicação e da interação, Hymes (1992, p. 38) assume que o termo comunicação tem recebido conotações meramente instrumentais, restringindo-se àquilo que desejamos comunicar aos outros. O autor (*ibid*) esclarece, em seguida, que os etnometodólogos têm tentado desconstruir esse pensamento, “deixa(n)do claro que o que ocorre na comunicação implica o que os participantes trazem para a comunicação e têm disponível para realizá-la e interpretá-la”<sup>56</sup>. Entretanto, o autor (*ibid*) estabelece em seu texto certa confusão terminológica entre comunicação e interação, pois em dado momento, ao explicar o termo comunicativo, exemplifica que quando escreve, interage consigo mesmo em diversos espaços de tempo.

É provável, entretanto, que esse pensamento de Hymes (1992) não tenha sido confusão terminológica por completo, mas reflexo de uma angústia do autor diante da incompletude dos sujeitos que se tornam competentes na perspectiva da comunicação. Gomes (1994, p. 416) explicita esse sentimento ao descrever que sua pesquisa pretendeu desenvolver nos estudantes competência comunicativa capaz de fazer com que esses sujeitos interajam com seus interlocutores. A autora (*ibid*) deixa evidente a necessidade de desenvolvermos certa espécie de habilidade interativa geral para que o estudante consiga reunir os conhecimentos

---

<sup>56</sup> Tradução minha para o trecho: ... *made clear that what occurs in communication implicates what participants bring to communication and have available for accomplishing and interpreting it.*

fonológicos, gramaticais, lexicais, referenciais e discursivos indispensáveis à conversa cotidiana.

Jacoby & Ochs (1995, p. 171) entendem que as relações de sentido são estabelecidas na co-construção entre os sujeitos, sendo esta constituída e interpretada nas interações sociais cultural e historicamente situadas. Podemos estabelecer, a partir dessa perspectiva de negociação de sentidos, que os estudantes co-constroem a metáfora no dado em análise (linhas 15 e 16 – página 84): os alunos, no geral, interpretaram a metáfora adequadamente (linha 17 – página 84); com exceção de Ayelén, que estranhou a expressão e fez uma pergunta utilizando seu conhecimento de mundo restrito ao sentido denotativo (linha 18 – página 85); Nora, por sua vez, buscou oferecer a tradução à sua colega (linha 19 – página 85), comprovando a existência dessa metáfora em seu universo sociocultural; e Ayelén, por fim, não conseguiu compreender o sentido (linha 19 – página 85), ainda que Nora tenha enunciado a sentença no plano denotativo.

Esse trecho da conversa, da linha 15 à 20 (páginas 64 e 65), ilustra a negociação de sentidos entre os participantes e a (in)compreensão por parte desses agentes. Enunciação e interpretação não se associam somente a aspectos socioculturais, mas também a sociocognitivos, colaborando com a (in)competência dos interlocutores na co-construção dos sentidos. Em outras palavras, estão em jogo na interação, para Jacoby & Ochs (1995, p. 175), mecanismos internos (relacionados à cognição, às atitudes, à competência linguística e ao conhecimento pragmático e cultural, que se tornam relevantes na interação social) e externos (graças à co-construção de sentidos inerente ao fluxo conversacional, são ativadas potencialidades internas).

Pouco tempo depois, Young (1997), revigorando os estudos da competência interacional, destaca o trabalho de Canale & Swain (1980) como a referência na discussão da competência comunicativa no ensino de segunda língua. Contudo, na sequência, Young (*ibid*, p. 3) deixa claro serem as contribuições desses autores centradas na aprendizagem individual inserida no contexto social, ou seja, as necessidades pessoais são as reguladoras da atividade comunicativa. Em avanço a essa perspectiva, o autor (*ibid*) prossegue esclarecendo que não podemos pensar em ações, habilidades e atividades na esfera individual, mas sim como construção mútua pelos sujeitos.

Além disso, assegura Young (*ibid*, p. 6), a atividade interacional se realiza a partir da co-construção entre os participantes em dada atividade específica. Desse modo, o estrangeiro, no contexto de ensino, “adquire uma competência interacional em prática específica pela participação com interlocutores mais experientes em outras práticas interacionais

específicas”<sup>57</sup> (*ibid*, p. 6). Esta foi exatamente a situação vivenciada por Dulcinea em Fernando de Noronha. A estrangeira teve contato com a expressão metafórica (linhas 15 e 16 – página 84), por meio de sujeitos mais experientes na língua alvo (no caso, os funcionários do hotel – brasileiros), e foi capaz de utilizar o termo em situação interacional específica, pois poderia ter optado por qualquer sentença, inclusive as denotativas, mas adquiriu essa expressão, que passou a fazer parte de seu repertório de uso linguístico-discursivo.

McNamara (1997, p. 460) deixa o debate interação-cognição mais intenso, esclarecendo que nossas ações sem entendimento tornam-se cegas. Nessa perspectiva de integrar ao escopo da competência interacional a influência de aspectos cognitivos, prossegue a autora (*ibid*), a linguística aplicada tem tentado, com muito esforço, equilibrar pensamento e ação, o que, a meu ver, colabora para a negociação de convenções de polidez, a partir da intencionalidade dos sujeitos.

Retomando o nosso modelo de competências, esclareço que o triângulo referente à competência interacional abre espaço para a sociopragmática<sup>58</sup>. Assim, entendemos que, além desta, as competências sociocultural<sup>12</sup>, sociopragmática, linguística<sup>12</sup> e formulaica<sup>12</sup> (alocadas nos triângulos), bem como a discursiva<sup>12</sup> (no quadrado centralizado), fazem parte da competência comunicativa, mas compõem, igualmente, a interacional. Young (2008, 2011), sobre nossas práticas discursivas, admite que, na interação face a face, construímos mútua e reciprocamente as nossas enunciações. Estas, desse modo, são negociadas entre os participantes, a partir dos recursos linguístico-interacionais disponíveis na atividade dialógica.

Esse pensamento vai ao encontro da perspectiva deste trabalho de situar a competência discursiva no meio como a articuladora das múltiplas semioses que envolvem a atividade interacional, permeada por escolhas relacionadas aos *frames* linguísticos, formulaicos, sociopragmáticos e socioculturais.

Ampliamos aqui, com base nas contribuições de Young (2011, p. 426-8), o conceito de competência interacional, esclarecendo que sujeitos competentes devem, desse modo, compreender: (1) não apenas as semioses verbais, mas também as não verbais presentes na atividade interacional, tais como gesto, olhar, postura, cinésica, proxêmica, prosódia, ritmo e entonação (YOUNG, 2011, p. 427); (2) a relação pragmática entre os interagentes na gerência de recursos linguísticos e interacionais; (3) o **construto mental partilhado** (grifo meu) que

<sup>57</sup> Tradução minha para o trecho: ... *acquire a practice-specific interactional competence by participating with more experienced others in specific interactive practices.*

<sup>58</sup> Maiores detalhes sobre essas competências podem ser encontrados nas seguintes seções: 2.1 (competência linguística); 2.4 (competência pragmática); 2.5 (competência intercultural); 2.6 (competência formulaica); e 2.7 (competência discursiva).

permeia a atividade interativa, não se restringindo às ações individuais do interagente; e (4) as práticas discursivas inscritas não apenas em tempo e lugar, mas também em contextos sócio-históricos.

Ao tratar de cognição, Young (2014) reflete sobre como nós sabemos o que nós sabemos [*how do we know what we know?*]. Nas palavras do autor (*ibid*, p. 392), não há dúvida da existência da cognição humana, mas divergências na concepção que se tem sobre ela, ou seja, o conceito de cognição perpassa um problema não ontológico, mas epistemológico. Por que estamos insistindo em discutir os aspectos cognitivos nesta seção? Sobre esse questionamento, esclarecemos, em consonância com Young (2011), que a competência interacional se articula epistemologicamente com a cognição como construto mental partilhado, ou seja, é notória, para nós, a relação dialética entre o mundo social e a cognição individual, ambos mediados por linguagem e cultura (YOUNG, 2014, p. 392).

No que diz respeito à exterioridade, Författare (2008) chama a atenção para dois fatores plenamente associados à competência interacional: a dependência de contexto e a aceitabilidade. Para o autor (*ibid*), um interlocutor competente para as interações é aquele que tem adequada “leitura” dos contextos nos quais se insere, sendo capaz, analogamente, de compreender as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]) enunciadas na atividade interacional. Já a aceitabilidade pressupõe o conhecimento do contexto do qual participa o interagente; porém, avança o autor (*ibid*), diz respeito principalmente à avaliação que os sujeitos fazem daquilo que é apropriado ou não para determinada situação. Assim, podemos afirmar que Nora, ao tentar traduzir a metáfora para sua colega (linha 19 – página 85), foi competente nessa tarefa por ter conseguido avaliar que a dificuldade de Ayelén, provavelmente, estaria na inferência do sentido oriundo da metáfora, tornando-se esse uso, no contexto em questão, inapropriado.

Por fim, assumimos ser a competência interacional fruto da necessidade (talvez inconsciente) de a comunicativa se ampliar, colaborando para que pensemos no *continuum* comunicação-interação. Um sujeito competente, do ponto de vista da interação, deve, assim, ter domínio das semioses verbais e não verbais, do uso pragmático das ferramentas linguísticas e interacionais e do funcionamento da atividade interacional, composta por construto mental partilhado enriquecido pelas experiências do mundo social contextual e historicamente situado. Em suma, cremos, assim com Kramersch (1986), que nosso estudante deve emancipar-se verdadeiramente para que, de fato, transcenda fórmulas pré-concebidas na sala de aula e torne-se competente na perspectiva interacional diante do desafio da co-

construção de sentidos, como evidenciaram as estudantes Dulcinea e Nora em nossos dados de pesquisa (A8E2).

## 2.4 A COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA

Entendendo estar a competência pragmática inserida na interacional (assim como na comunicativa), iniciamos esta seção utilizando uma lupa para ampliar a ideia de negociação de sentidos entre os usuários da língua. Evidentemente que não perdemos de vista a co-construção de sentidos entre esses sujeitos por meio das experiências sociais e da cognição partilhada. Assim, quando essa negociação entre os interagentes não dá certo, acreditamos haver certa incompetência pragmática, que pode ocorrer com um dos interlocutores apenas (e o outro tentar minimizar essa incompetência), ou entre ambos.

Aproprio-me da metáfora usada por Thomas (1995), significado em interação [*meaning in interaction*], para situar o escopo da pragmática, enxergando, conforme as contribuições da autora (*ibid*, p. 22-3), além da significação de palavras, de sons e de participantes da conversa isolados, o processo de negociação entre os interlocutores, o que pressupõe atividade dinâmica inserida em contexto específico.

Em discussão anterior à competência comunicativa, Lakoff (1973, p. 296-7) já tratava da competência pragmática na regulação de atos polidos na interação face a face. Ainda que não objetivasse tratar de pragmática, Chomsky (1980) indiretamente acabou nos sensibilizando para aspectos pragmáticos da linguagem na discussão de desempenho linguístico. Embora conferisse maior importância para o estudo da competência linguística, o autor não desconsiderava o contexto de uso, relacionando-o às intenções e aos propósitos para os meios linguísticos (*ibid*, p. 225). Assim, ser competente, na perspectiva pragmática, implica, antes de tudo, voltar os olhos para os usuários da língua. Com pensamento análogo, e com os devidos avanços epistêmicos, Mey (2001 [1993], p. 183) confirma que “os pragmaticistas enxergam o mundo como um mundo de usuários da língua”<sup>59</sup>.

Saville-Troike (2012, p. 176), por seu turno, caracteriza o usuário da língua como aquele que seleciona, de acordo com seus objetivos, os recursos linguísticos, entre uma variedade disponível na língua (L1 ou L2), e essa escolha é apropriada para determinada situação, que pressupõe conhecimento cultural e contextual. Em síntese, o enunciador é capaz de “interpretar e transmitir sentido em contextos de interação social” (*ibid*, p. 185).

---

<sup>59</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *Pragmatics view the world as a world of language users*.

Assim, se partimos do pressuposto de que esses usuários são proficientes em sua língua, não podemos admitir, então, que haja nas interações desses sujeitos erros pragmáticos. Foi com base nesse pressuposto que Thomas (1983) se dedicou ao estudo do que denominou “falha pragmática”, e não “erro pragmático”, visto que julgava não ser possível atribuir erro à intenção pragmática do usuário, mas a ação deste poderia falhar quando não atingisse o objetivo por ele almejado, como, por exemplo, em ser mais ou menos impositivo.

O conceito de “falha pragmática” foi introduzido por Thomas em sua dissertação de Mestrado não publicada em 1981 e amadurecido na obra na qual tivemos acesso: Thomas (1983). Para ela (*ibid*), o usuário não tinha sucesso no seu objetivo conversacional quando seu interlocutor não conseguia inferir o que era pretendido pelo enunciador. Essa falha nos mecanismos de inferência pragmática pode ocorrer, segundo a autora (*ibid*, p. 93-4), no mal entendido relacionado ao próprio conteúdo da enunciação e à força pragmática intencional.

Não constatamos haver mal entendido em A8E2, e sim *não entendido*, pois o sentido metafórico (linhas 15 e 16 – página 84) não foi devidamente inferido por Ayelén (linha 18 – página 85) quanto ao conteúdo da enunciação. Essa estudante, por sua vez, revelou no visionamento não entender o porquê de todos rirem, o que ressalta adicionalmente não ter percebido a força ilocucionária do enunciado, isto é, em sua avaliação, a intencionalidade de Dulcinea era obscura.

Em outras palavras, Thomas (1983, p. 94) prossegue, “a falha pragmática ocorre em qualquer ocasião em que o interlocutor percebe a força do enunciado do locutor de modo diferente da que esse locutor desejava que o outro tivesse percebido”<sup>60</sup>. Esse processo acontece, todavia, de modo um pouco distinto quando se trata do estrangeiro.

A autora (*ibid*, p. 96) esclarece que a intencionalidade do não nativo, quando se desalinha da expectativa do nativo, geralmente não é levada a sério, pois este considera ser falta de competência linguística em detrimento da possibilidade de o estrangeiro expressar uma opinião divergente da do nativo. Em suma, a intencionalidade do aluno de L2 na regulação de atos impositivos, por exemplo, não é levada em consideração, ou seja, o nativo não percebe o enunciado como falha pragmática relacionada a atos mais ou menos polidos, mas a uma incompetência linguística prevista na aquisição/aprendizagem de L2.

---

<sup>60</sup> Tradução e adaptação minhas para o seguinte trecho: ... *pragmatic failure has occurred on any occasion on which H perceives the force of S's utterance as other than S intended s/he should perceive it.*

A falha pragmática, complementa Du (2014), pode ocorrer do mesmo modo no uso de comunicação não verbal. Assim, o autor elenca uma série de semioses que podem gerar conflitos interculturais, entre os quais destaco a expressão facial e o comportamento visual, presentes, respectivamente, nas linhas 18 e 19-20 (página 85) em A8E2. Constatamos não ter havido falha pragmática na interação entre Dulcinea, Ayelén e Nora, muito pelo contrário, as três estudantes comprovaram ser pragmaticamente competentes na negociação dos sentidos e das intencionalidades de cada uma.

Ayelén, na linha 18 (página 85), conseguiu ilustrar sua fala com gesto que corresponderia à dúvida (testa franzida e cabeça lateralizada), percebida por Nora, na linha 19 (página 85), que, em solidariedade à sua colega, tentou explicar o termo metafórico no sentido denotativo. Naquela ocasião, Nora fixou o olhar em Ayelén, e essa ação não foi interpretada como invasiva: ambas as estudantes avaliaram-na positivamente por sinalizar atenção e solidariedade com Ayelén.

Na sequência, Ayelén, ainda com dúvida, pediu auxílio (verbal e não verbal) tanto para Nora quanto para Dulcinea (linha 20 – página 85), mas teve, no visionamento, uma explicação mais detalhada por mim, ou seja, ter verbalizado que não entendeu e ter direcionado o olhar para suas interlocutoras funcionou como pista para que eu negociasse esse sentido com a aluna em nossas reflexões etnográficas. Constatamos, então, que as sinalizações não verbais foram eficazes, corroborando para avaliarmos não ter havido falhas pragmáticas, mas interlocutores competentes no que diz respeito às ações conjuntas.

A competência pragmática tem plena relação com a sociocultural, assim como apontou nosso modelo de competências (estão ambas dispostas no mesmo nível hierárquico e vinculadas à competência discursiva). Sobre essa relação, Thomas (1983) estabelece que, para os sujeitos serem competentes na perspectiva pragmática, devem ser levados em consideração dois aspectos: a compreensão da força e da intencionalidade pragmáticas, e os aspectos socioculturais que incidem nas atividades interacionais. A compreensão e os aspectos são responsáveis, respectivamente, pela competência (ou falha) pragmalinguística e sociopragmática.

Sobre a falha pragmalinguística, Thomas (*ibid*, p. 101) esclarece que sua ocorrência está relacionada aos erros induzidos pelo professor no contexto de ensino ou à transferência pragmalinguística inadequada – essa última relacionada à distinção da força pragmática e do sentido dos atos de fala entre a língua materna e a alvo. Em A8E2, reitero a dificuldade de Ayelén em transferir de sua língua a referência metafórica lançada por Dulcinea (linhas 15, 16

e 18 – páginas 84 e 85), além de não conseguir, da mesma forma, atribuir sentido ao enunciado denotativo proferido por Nora (linhas 19 e 20 – página 85).

Com relação à falha sociopragmática, Thomas (*ibid*, p. 103-4) contribui imensamente com esta tese ao associar essa falha às inadequações relativas “ao grau de imposição, à relação custo-benefício, à distância social, e aos direitos e às obrigações correspondentes”<sup>61</sup>, contribuindo para que o estrangeiro, em caso de falha, possa ser avaliado como impolido, por desconhecer as convenções socioculturais (incluindo as de polidez) da língua/cultura alvo.

Complementando esse pensamento, Culpeper (2011, p. 5) vê na sociopragmática território fértil para a discussão da impolidez e exemplifica essa possibilidade com estudo de estratégias verbais e não verbais intencionadas em conflitos interacionais, ou seja, dada ação impolida intencional repercutirá na interação face a face, governada por normas socioculturais. Constatamos, após o visionamento, que Ayelén, em A8E2, sentiu-se envergonhada por não ter entendido a expressão metafórica (linha 18 – página 85), diferentemente de seus colegas, que riram (linha 17 – página 84).

Esse não entendimento gerou na estudante certa sobrecarga inferencial (BLUM-KULKA, 1987), discutida com mais aprofundamento no capítulo 4, promovendo imposição que, mais tarde, teria sido suavizada por Nora, ao empregar a expressão em sentido denotativo (linha 19 – página 85), mas que igualmente não foi compreendida (linha 20 – página 85).

Similar à proposta de Thomas (1983), Bachman (1990) estabelece que a competência pragmática é composta por duas outras: a ilocucionária e a sociolinguística. A ilocucionária, para a autora (*ibid*, p. 42), envolve o conhecimento acerca da negociação dos atos de fala; já a sociolinguística, as convenções também co-construídas na língua em uso. Bachman (1990), então, apenas ratifica o estudo de Thomas (1983) sobre as competências pragmalinguística e sociopragmática (representadas, respectivamente, em Bachman por ilocucionária e sociolinguística). Avalio que a denominação de Thomas, embora tenha certa equivalência com Bachman, é mais adequada por abarcar aspectos socioculturais, o que se alinha mais à discussão proposta nesta tese. Já os sociolinguísticos, segundo Bachman (1990, p. 95-6), estão mais relacionados à dialetologia e às diferenças de registro, tópicos que, em princípio, estão mais vinculados ao contexto de L1, e não constituem o foco da abordagem intercultural.

---

<sup>61</sup> Tradução e adaptação minhas para o seguinte trecho: ... *size of imposition, cost/benefit, social distance, and relative rights and obligations.*

No que diz respeito à competência pragmalinguística/ilocucionária<sup>62</sup> (THOMAS, 1983, e BACHMAN, 1990), retomamos brevemente a teoria de Atos de Fala, proposta por Austin (1975 [1962]). Primeiramente, Austin (*ibid*, p. 3-7) diferencia os atos constatativos (em geral, visam à descrição de determinadas ações) dos performativos (que ultrapassam a descrição, relacionando-se ao desempenho de dada ação).

Beeman (2010, p. 119-24) amplia o conceito de desempenho (atos performativos), articulando-o com a perspectiva cognitiva. Entre as características citadas pelo autor (*ibid*), destaco, em suma, a natureza colaborativa (interacional) do desempenho, necessitando, para tanto, que locutor e interlocutor estejam em *frames* alinhados entre si e com a cultura de ambos. Constatamos, em A8E2, que o enunciado de Dulcinea não se tornou ação para Ayelén, visto esta se situar em *frame* distinto não só dessa colega (linha 18 – página 85), mas também de Nora (linha 20 – página 85), comprometendo, desse modo, o fluxo da interação.

Em seguida, Austin (*ibid*) desacredita da dicotomia estabelecida anteriormente por ele mesmo (constatativo x performativo), e redimensiona sua teoria com os seguintes atos: (a) locucionário (envolve o que está materialmente expresso no discurso - **fala**); (b) ilocucionário (representa o ato em si, a fala assume a função acional - **ato**); e (c) perlocucionário (refere-se aos efeitos de ambos os atos mencionados no interlocutor - **ato de fala**).

Assim como os princípios e os parâmetros (CHOMSKY, 2000) podem ajudar o estrangeiro a desenvolver melhor sua competência linguística (vide seção 2.1), especialmente no caso de falantes de espanhol (por terem muitos parâmetros em comum com o Português do Brasil), Blum-Kulka (1983, p. 49) menciona a existência de atos de fala cujas regras são partilhadas interculturalmente, a partir do que denomina competência pragmática universal. Esta, na concepção da autora (*ibid*), auxilia os estudantes tanto na interpretação quanto na execução de atos de fala na língua alvo, e do mesmo modo na avaliação de atos mais ou menos impositivos.

A autora (*ibid*) ainda revela serem os estrangeiros tão sensíveis às variações contextuais quanto os nativos, inclusive na compreensão de uma gama de atos de fala diretos ou indiretos (por exemplo, no uso do imperativo ou do condicional para realizarem pedidos). Contudo, nem sempre as culturas partilharão da mesma competência pragmática universal, ou

---

<sup>62</sup> Sobre a competência sociolinguística/sociopragmática (THOMAS, 1983 e BACHMAN, 1990), trato dela, com mais detalhes, na seção 2.4, dedicada à discussão da competência intercultural. Contudo, antecipo que o estudo da pragmática intercultural visa à investigação dos atos de fala por meio das culturas no que diz respeito não só à universalidade de certas funções linguísticas, mas também às especificidades culturais de cada civilização (DAVIS & HENZE, 1998, p. 400).

seja, há estórias de desalinhamento pragmático em contextos interculturais, como a que narra Ruiz (1985, p. 658).

Em uma ocasião, eu abordei um de meus colegas que tinha mostrado, de modo persistente, algum interesse e conhecimento de espanhol e que, em determinado momento, tinha em suas mãos um pote de biscoitos quando eu perguntei a ele em espanhol: “O que você está comendo?” A resposta totalmente inesperada foi mais ou menos assim: “Por que é que todos os colombianos malditos são tão intrometidos!”<sup>63</sup>

Ficou claro, na narrativa de Ruiz (1985), que o colega dele avaliou a pergunta como invasiva, impositiva, não dando outra opção a ele que não fosse explicitar a insatisfação. Para o autor (*ibid*), ele mesmo violou uma convenção social por ter transferido uma competência pragmática do espanhol, acreditando ser plenamente aplicável no contato com um estrangeiro.

O colega dele ficou bastante aborrecido e Ruiz não teve nenhuma tentativa de reparo ao seu ato ameaçador, ou seja, não lançou mão da competência estratégica (vide seção 2.8), com vistas a minimizar a imposição e, conseqüentemente, o mal entendido.

Há, para Kasper & Blum-Kulka (1993, p. 12), três razões essenciais que motivam o estudo da competência pragmática no contexto de L2: evitar mal entendidos interculturais, promover o contraste pragmático entre as normas da língua materna e as da língua alvo, e consolidar a pragmática da interlíngua [*interlanguage pragmatics*] de modo que os atos de fala possam ser mutuamente compreendidos e produzidos. Em A8E2, não foi possível visualizar mal entendido, pois Ayelén não conseguiu compreender nem o significado da expressão metafórica (linha 18 – página 85), tampouco o da explicação no sentido denotativo (linha 20 – página 85), mas uma tentativa de ajuda dos colegas, seja na enunciação metafórica (linhas 15 e 16 – página 84) ou na denotativa (linha 19 – página 85), para que essa estudante pudesse, de certo modo, caminhar para a consolidação da pragmática de interlíngua.

Em razão de toda essa ajuda a Ayelén ter ocorrido em contexto natural de fala, podemos perceber que a competência pragmática não se desenvolve de modo programado, mas espontaneamente na interação face a face. A esse respeito, Kasper (1997) defende que os estudantes de L2 não necessitam que lhes seja ensinada a competência pragmática em sala de aula, mas o professor deve oferecer situações que extrapolem os limites desse *locus* para que esses estrangeiros possam, então, praticar a língua em uso.

---

<sup>63</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *On one occasion I approached one of my colleagues who had persistently shown some interest in, and knowledge of, Spanish, and who, at a certain moment had his hands in the cookie jam when I asked him “What are you eating?” The totally unexpected reply was more or less along these lines: “Why is it that all damned Colombians have to be so nosy!”*

Ensinar competência pragmática soa estranho, ainda mais levando em consideração dois aspectos: a artificialidade dos discursos propostos em sala (que sensibilizam para a comunicação, não para a interação) e a adaptação que o estudante faz naturalmente em contato com as convenções, a partir dos universais pragmáticos e da transferência pragmática. Kasper (1997) reforça que talvez esse conhecimento pragmático se desenvolva juntamente com o léxico-gramatical, auxiliando, por exemplo, o aluno na percepção intercultural de fatores, tais como poder social, distância social e psicológica, e grau de imposição em seus atos de fala alinhados às expectativas do nativo.

Desenvolver a competência pragmática no contexto de L2 pressupõe, para Kasper (2001), quatro perspectivas. A primeira delas é a coordenação entre os conhecimentos gramaticais e os pragmáticos (como, por exemplo, nas estratégias gramaticais para modalização de enunciados e na força ilocucionária gerada por esse uso). No caso da segunda, a autora (*ibid*) confirma haver, na situação de aprendizagem, processamentos cognitivos, tais como níveis de atenção, consciência, *input* (vide capítulo 1) e conhecimento metapragmático. Sobre esse assunto, Schmidt (1993) já chamava a atenção para a existência de processo também consciente de aprendizagem a partir de princípios, regras e padrões pragmáticos gerais, embora haja muitas introspecções e implicitudes as quais não podem ser alcançadas por qualquer reflexão metapragmática.

A terceira perspectiva de Kasper (2001) incide sobre a necessidade de imergirmos nos aspectos socioculturais, discussão ímpar para o desenvolvimento de habilidades pragmáticas sensibilizadas nas situações de aprendizagem. Por último, a autora (*ibid*) discorre sobre a quarta perspectiva, relacionada à sintonia entre o conhecimento cultural e o pragmático, visto que ambos são recorrentes na atividade interacional.

Todo esse processo torna-se bastante complexo, uma vez que, de acordo com Schauer (2009, p. 18), o estudante de L2 não está apenas em processo de aprendizagem das normas pragmáticas da L2 e na sensibilização quanto ao conhecimento cultural dessa língua, mas especialmente por ter de conciliar tudo isso com as suas próprias normas e a sua própria referência cultural.

Concordamos, por fim, com Mey (2001 [1993], p. 187) em relação ao pensamento de que mais importante do que saber o que as pessoas dizem, é compreender o porquê de suas escolhas e quais as razões de elas dizerem algo do modo como dizem. Nessa reflexão, o autor (*ibid*) atribui importância à metapragmática, à consciência de nossas ações em uso na interação face a face, inclusive aplicando-se ao contexto de L2. E isso, é claro, mantém

sintonia com os estudos das convenções de polidez e as reflexões conjuntas sobre os atos negociados entre os interagentes, considerando-se, assim, a *face* própria e a do outro.

## 2.5 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Antes de adentrar a discussão acerca da competência intercultural, e justificar o porquê dessa escolha, inicio esta seção com reflexões sobre as competências sociolinguística e sociocultural. A razão para essa escolha se dá pelo fato de a competência sociolinguística se relacionar plenamente com a sociocultural – cf. Canale & Swain (1980) e Canale (1995 [1983]) –, a qual, por sua vez, é insuficiente para nosso estudo: estamos diante de um contato **intercultural** entre professora brasileira (Estela) e alunos falantes de espanhol (Ayelén, Dulcinea, Nora, Flora e Filemón).

Sobre esse contato intercultural, é importante considerar, inicialmente, que a proximidade linguística entre o português e o espanhol possibilita a transferência positiva<sup>64</sup>, favorecendo, assim, o mútuo entendimento entre nativos e estrangeiros e a ampliação de habilidades receptivas (CARVALHO, 2002, p. 598). A produção oral de Dulcinea, Nora e Ayelén (vide A8E2) comprovam a proximidade lexical e morfossintática com o português do Brasil, favorecendo a transferência positiva, e não a negativa. Essa “vantagem” intensifica ainda mais a necessidade de professores de L2 de alinharem-se às perspectivas socioculturais, a fim de que possam auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua competência intercultural.

Antes, porém, do surgimento da discussão de qualquer competência, Burke (1969 [1945]), a partir de cinco termos-chave utilizados em sua investigação (ato, cena, agente, agência e proposta), já apontava para a necessidade de transcender os princípios gramaticais no contato com o outro. O autor (*ibid*, p. xvii) esclarece que determinada expressão filosófica não pode oferecer o melhor cálculo para todos os casos, ou seja, o estudo linguístico não deve se restringir aos aspectos gramaticais, pois estes não se aplicam a todos os contextos. Fazendo mínima referência à interação, o autor (*ibid*) critica posturas casuísticas, entendendo que a repetição durante séculos de ações específicas em determinado povo corresponderia a um

---

<sup>64</sup> Quando determinada regra da L2 funciona de modo similar à da L1, estamos diante de uma transferência positiva (KRASHEN, 2002, p. 27). O usuário, assim, **transfere** o conhecimento de sua L1, que é denominada positiva em decorrência da equivalência da regra entre a língua alvo e a língua materna. Já Saviile-Troike (2012, p. 19) diferencia a transferência positiva da negativa atribuindo à positiva a noção de incorporação do processo de transferência; já a negativa é sinônimo de interferência por ser considerado inapropriado o processo de transferência entre L1 e L2.

dado (e não a uma generalização), além de outras situações culturais preverem outro cálculo, constituindo-se outro dado.

Nesse sentido, Burke (*ibid*, p. 33) ainda assume que o homem é formado dialeticamente por natureza e cultura, considerando esta como uma segunda natureza de modo a permitir que o homem não se comunique apenas com os mecanismos externos, mas que assuma o papel de agente. Essas reflexões, mesmo anteriores a Chomsky e a Saussure, reforçam que a linguagem não tem caráter apenas biológico (tampouco somente social), mas ela toma forma no sujeito-agente em co-construção com o outro.

Hymes (1994 [1974], p. 139) ratifica, nesse sentido, que os etnógrafos não devem, assim como postulou Burke (1969 [1945]), assumir posturas extremas, não se deve nem negar o caráter mentalista de linguagem, tampouco pautar-se apenas na perspectiva da língua em uso. Conclui Hymes (*ibid*) ser a reflexão sobre a competência sociocultural uma possibilidade de não assumir esses extremos.

Em nosso modelo de competências, proposto na transição entre a seção 2.2 e a 2.3, à página 106, situamos a competência intercultural iniciando na comunicativa, por coadunarmos com Carvalho (2002) em relação à necessidade do mútuo entendimento entre os sujeitos, chegando à interacional, por entendermos que o contato com a cultura do outro propicia, em analogia a Burke (1969 [1945]), fazer e refazer diversos cálculos, diversas (re)construções conjuntas, sendo o entendimento mútuo o ponto de partida, não o fim da experiência intercultural.

O estudo da competência intercultural inicia-se na discussão da competência sociolinguística. Esta, por sua vez, surge motivada pelas pesquisas cartesianas (chomskianas) e herderianas (hymesianas) a respeito, respectivamente, da competência linguística e da comunicativa (HYMES, 1994 [1974]). Foi graças às contribuições dessas duas correntes, ressalta Hymes (*ibid*, p. 120), que nasceu a preocupação com a competência sociolinguística, a qual emerge nas necessidades sociais dos sujeitos situados em suas comunidades de prática.

Embora Canale & Swain (1980) e Canale (1995 [1983]) entendam estar a competência sociocultural incluída na sociolinguística, as definições desses autores limitam-se às perspectivas semântico-cognitivas. Canale (*ibid*, p. 67) define ter competência sociolinguística o sujeito que lança mão de enunciados adequados, tanto em significado quanto em forma. Talvez esse conceito esteja ainda atrelado à sociolinguística laboviana por não investigar a negociação de sentidos, inerente às atividades interacionais (GUMPERZ (1977, 1982a, 1982b, 1997 [1992a], 1997 [1992b], 1998 [1982]); BATESON (1998 [1972]); BRONCKART (2007); GOFFMAN (1967, 1981, 1998 [1964], 2011 [1959]); MARCUSCHI

(1997, 2004/5, 2005, 2007, 2008); MORATO (1997, 2002, 2007, 2008); RAMPTON (2006); YOUNG (1997, 2008, 2011, 2014)). Canale & Swain (1980) ainda adotam terminologia distante dos estudos socioculturais, tais como “dar um comando” [*giving a command*], “falante” [*speaker*] e “ouvinte” [*hearer*], comprovando que a dimensão de seus estudos se voltava muito mais para a perspectiva semântica-cognitiva e comunicativa em detrimento da construção conjunta de sentidos.

Com a mesma percepção, Bachman (1990, p. 94-8) utiliza a nomenclatura competência sociolinguística, privilegiando a sensibilidade às diferenças dialetais, variacionistas e de registros, deixando os aspectos culturais em segundo plano. A autora (*ibid*), assim como Canale & Swain (1980) e Canale (1995 [1983]), considera a competência sociolinguística como espécie de macrocompetência na qual a sociocultural estaria inserida. Para esta seção (em decorrência da natureza desta tese), avalio ser pertinente o pensamento contrário: a competência sociocultural (mais ampla) prevê discussões sociolinguísticas (mais microanalíticas), tais como a opção em minimizar ou maximizar atos impositivos na interação face a face, prevendo em sua agenda não a cognição (na dimensão semântica), mas a sociocognição (ou cognição partilhada – cf. Blum-Kulka, 1983).

O conceito de competência sociocultural, por sua vez, surge com Celce-Murcia *et al.* (1995), quando esses autores subdividem a competência comunicativa em linguística, sociocultural, estratégica, discursiva e acional. Na definição dos autores (*ibid*) sobre competência sociocultural, fica claro perceber a articulação entre a competência pragmática (especialmente a sociopragmática), abordada na seção anterior, e a sociocultural. Para os autores (*ibid*, p. 23), essa última competência “refere-se ao conhecimento do falante de como expressar mensagens de forma adequada dentro do contexto social e cultural global de comunicação, de acordo com os fatores pragmáticos relacionados à variação de uso da língua”<sup>65</sup>.

No contexto de desenvolvimento da competência sociocultural, Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 26) nos advertem quanto às limitações do tratamento dessa competência no contexto de ensino, uma vez que o aprendiz de L2 pode optar por acatar ou não as nossas normas sociointeracionais (incluindo, evidentemente, as de polidez). Contudo, os próprios autores (*ibid*, p. 26) percebem haver diferença de poder entre os nativos e os não nativos, pois estes, em certa situação de vulnerabilidade, acabam acatando as normas da cultura alvo com temor

---

<sup>65</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *refers to the speaker's knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication, in accordance with the pragmatic factors related to variation in language use.*

de sofrerem consequências indesejadas. Cabe ao professor, prosseguem os autores (*ibid*), apresentar as normas dos nativos, mas com o cuidado de não expô-las de acordo com seus valores e suas preferências ou com quaisquer outros absolutismos, mas principalmente mencionar as possibilidades e as consequências sociais dessas escolhas.

Em uma das definições sobre competência comunicativa, Canale & Swain (1980, p. 29) expandem o termo, considerando ser a comunicação (palavra dos autores) baseada, antes de tudo, na interação interpessoal e sociocultural, e ancorada nos contextos socioculturais e discursivos. Essa competência, destacam os autores (*ibid*), pressupõe o uso autêntico da linguagem na contínua avaliação e negociação entre os interagentes inscritos nas ações cotidianas. Em A8E2, por questões metodológicas explicitadas no próximo capítulo, optei pela filmagem de ações pautadas no uso (não)linguístico, pois entendemos, assim como Bakhtin (2006 [1929], p. 124), que a enunciação constitui produto da interação social, seja em atos de fala contextualmente situados, como no excerto em análise, ou em convenções determinadas globalmente por dada comunidade linguística. Bravo (2010, p. 21), por sua vez, ratifica a importância de considerarmos que ter competência sociocultural é saber partilhar aspectos linguísticos, sociais e culturais nas comunidades de práticas.

Em função de este estudo não se dedicar à investigação monolíngue, assumimos não ser fundamental apenas tratar das ações distintas das diferentes comunidades de práticas, mas focalizarmos na interação entre alunos falantes de espanhol e professora brasileira. Nosso interesse volta-se, portanto, à perspectiva *inter-acional* e, conseqüentemente, à *inter-cultural*, acreditando, assim, na construção e na negociação de sentidos entre os colaboradores de pesquisa (conforme discussão realizada em seção 2.3). Para tanto, apoio-me em Gumperz (1977, p. 197), ao assumir que os estudos que privilegiam os aspectos sociais deveriam se dedicar às diferenças interculturais, pois, na visão dele, as investigações até então estavam centradas nos aspectos panculturais dos mecanismos de controle da conversa.

Roberts & Sarangi (2010 [1993], p. 71) ratificam esse pensamento, afirmando que os estudos sobre cultura, no geral, têm focalizado apenas nos comportamentos isolados dos sujeitos ou nos valores e crenças fixos, desconectados de qualquer perspectiva sociointeracional, levando-nos a concluir que esse modo de enxergar cultura colabora para a construção de estereótipos. Reforçamos, apoiados em Kramsch (2001b, p. 201), que a comunicação intercultural visa à compreensão mútua entre os membros de determinada comunidade a partir das variações nacionais, geográficas, étnicas, profissionais, de classe e de gênero.

O estudo da comunicação intercultural nasce, segundo Kumaravadivelu (2010 [2008], p. 76), após a Segunda Guerra Mundial, nas necessidades dos estadunidenses enviados para trabalhar no exterior. Eles desconheciam completamente as práticas culturais dos estrangeiros e sentiam haver ruídos na comunicação. Assim, prossegue o autor (*ibid*), o Instituto do Serviço Exterior contratou equipe formada por antropólogos, psicólogos e linguistas, a fim de adaptar esses funcionários do governo à nova realidade cultural.

Após essa experiência, acrescenta Kumaravadivelu (2010 [2008], p. 77-8), os estadunidenses passaram a se preocupar mais ainda com a comunicação intercultural no que diz respeito a “negociação, socialização, identificação de rupturas comunicativas, esquiva de mal entendidos interculturais, manutenção de contato visual e distância física apropriados, atenção à linguagem corporal e às fórmulas de polidez”<sup>66</sup>.

Para a Unesco (2013), assim como Byram *et al.* (2002), quando estamos imersos em outra realidade cultural, necessitamos desenvolver **competências interculturais**. A justificativa para o uso do termo no plural se dá pelo fato de o estrangeiro precisar lançar mão de diversos conhecimentos relevantes para interagir na cultura alvo. Esse sujeito precisará ter noção dos tipos de questões que surgem no contato intercultural e ter atitudes receptivas para que consiga criar e manter a interação com o outro (UNESCO, 2013, p. 16). Byram *et al.* (2002) mencionam as competências interculturais em *savoirs* (conhecimento cultural); *savoir comprendre* (habilidade de interpretar e relacionar); *savoir apprendre/faire* (habilidade de descobrir e interagir); *savoir être* (atitudes interculturais); *savoir s’engager* (consciência cultural crítica)<sup>67</sup>.

Qualquer descrição linguístico-pragmática inserida na comunicação intercultural é composta, para Verschueren (2010 [2008]), por três noções básicas: variabilidade [*variability*], negociabilidade [*negotiability*] e adaptabilidade [*adaptability*]. Assim, em contato com outra realidade cultural, podemos perceber que o uso linguístico pode variar (seja na escolha da língua, das palavras e/ou dos sons); é altamente flexível e negociável, sem quaisquer papéis fixos; e possibilita criarmos novo contexto intercultural, o qual não se limita a um mero somatório dos contextos interculturais de nossa língua materna com o de nossa língua alvo. Esses fatores buscam favorecer, com isso, a constante sintonia e adaptação da atividade interacional.

---

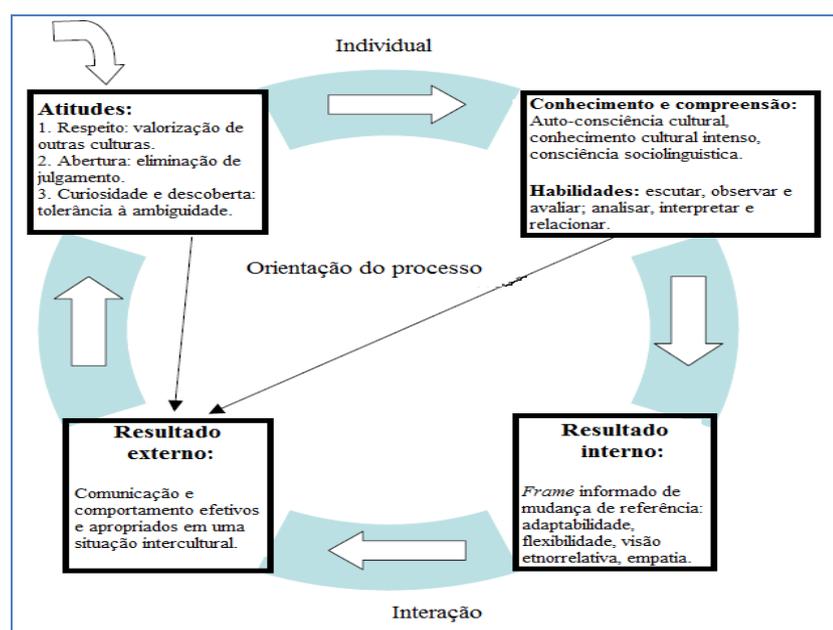
<sup>66</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *negotiation, socializing, identifying communication breakdowns, avoiding cross-cultural misunderstanding, keeping proper eye contact and physical distance, minding body language and politeness formulas...*

<sup>67</sup> Tradução minha para as competências interculturais na seguinte sequência: saber; saber compreender; saber aprender/fazer; saber ser; saber se engajar.

Acrescento que o uso linguístico varia, é negociado e se adapta em relação dialética entre cultura e sujeito, assim como consideraram Martin & Nakayama (2010 [2008]). Para esses autores (*ibid*, p. 87), a interação face a face prevê sujeitos, ao mesmo tempo, únicos e integrantes em dado grupo. Transpondo essa reflexão para o contexto de modalização de atos impositivos, podemos considerar que, em A8E2, Dulcinea optou pelo recurso linguístico da metáfora (linhas 15 e 16 – página 84), embora tivesse a alternativa de produzir enunciado denotativo. Sobre essa ação, constatamos que, além de ela ter ocorrido diante de outras possibilidades, foi negociada entre os interagentes (a risada comprova o entendimento e a aceitação – linha 17 (página 84) – e o estranhamento, a dúvida – linha 18 – página 85), que resultou em negociação (readaptação) para o sentido denotativo, em razão do não entendimento de Ayelén (linha 19 – página 85). Ayelén, no entanto, não estava preparada para esse novo contexto intercultural (linha 20 – página 85), pois não compreendeu nem o sentido metafórico, nem o denotativo enunciados na língua alvo.

No decorrer desta seção, apresentamos o constante diálogo entre interioridade, a cognição partilhada (BLUM-KULKA, 1983), e exterioridade, o sujeito-agente na construção conjunta de sentidos e no uso autêntico da linguagem. Assim, acreditamos, de modo análogo a Deardorff (2004, p. 197-8), que a relação dialética entre cultura (social) e sujeito (individual) faz parte do desenvolvimento da competência intercultural e isso pode ser representado pelo modelo a seguir proposto pela própria autora (*ibid*, p. 198).

**Figura 10** – Modelo processual de Competência Intercultural



Fonte: DEARDORFF, 2004.

Após a construção do modelo<sup>68</sup>, a autora (*ibid*, p. 198) esclarece que a competência inicia com atitudes, situadas no nível individual, para os resultados, mediados e negociados pela atividade interacional. O que chama a atenção para essa representação de Deardorff (2004) é, sem dúvida, a relação dialética interioridade-exterioridade já mencionada, sem perder de vista o caráter de desenvolvimento contínuo da competência intercultural, assentado nas bases sociointeracionistas. Estas, segundo Liberman (1995, p. 130), pressupõem ativação de esquemas únicos, que surgem a partir de eventos historicamente situados.

Fantini & Tirmizi (2006), em projeto de pesquisa, constatam que, no contexto de L2, não podemos entender que o estudante desenvolva duas competências comunicativas em soma (a do sistema linguístico e cultural de sua língua materna e a de sua língua alvo). Ter esse pensamento seria o mesmo que desconsiderar o ensino de línguas sem qualquer perspectiva cultural. Com base nesse demanda, os autores (*ibid*, p. 11) propõem o estudo da competência intercultural, ultrapassando esse somatório por possibilitar que o aprendiz transcenda o seu conhecimento de mundo (competência comunicativa de língua materna) e se adapte a um sistema linguístico-cultural distinto do seu (competência comunicativa de sua língua alvo).

Concordo com Fantini & Tirmizi (2006) ao reforçarem que duas competências comunicativas não resultam em uma intercultural; porém, a denominação empregada por eles, *competência comunicativa intercultural*, a meu ver, também não representa bem a perspectiva intercultural, por esta estar além da esfera da comunicação (vide discussão nas seções 2.2 e 2.3) e funcionar em plano sociointeracional. Contudo, a nomenclatura não invalida, de modo algum, a proposta dos autores, que consiste em estudar como autores de livros e artigos científicos têm construído o conceito de competência intercultural.

---

<sup>68</sup> Tradução dos trechos e das palavras utilizados no modelo original da seguinte forma: *individual, process orientation, interaction*; 1º quadro (superior esquerdo): **attitudes**: *respect (valuing other cultures); openness (withholding judgment); curiosity & discovery (tolerating ambiguity)*; 2º quadro (superior direito): **knowledge & comprehension**: *cultural self-awareness, deep cultural knowledge, sociolinguistic awareness*; **skills**: *to listen, observe & evaluate; to analyse, interpret & relate*; 3º quadro (inferior esquerdo): **external outcome**: *effective and appropriate communication & behavior in an intercultural situation*; 4º quadro (inferior direito): **internal outcome**: *informed frame of reference shift (adaptability, flexibility, ethnorelative view, empathy)*. Em tempo, reforço que a autora utiliza as expressões *communication* e *behavior*, porém já argumentamos que a competência cultural ultrapassa a perspectiva comunicativa, projetando-se para a interacional; e explicitamos agora que o último termo está mais relacionado com os estudos da psicologia, nosso interesse centra-se, então, nas ações dos sujeitos.

Preliminarmente, então, esses autores (*ibid*, p. 12) definem-na como “... um complexo de habilidades necessárias para ter desempenho eficaz e adequado ao interagir com outras pessoas que são linguística e culturalmente diferentes de nós mesmos”<sup>69</sup>.

A partir das ideias de Fantini & Tirmizi (2006), é possível ratificar o argumento que vem sendo desenvolvido nesta tese de que as competências se alinham em *continuum* e na perspectiva de ampliação. Se a competência intercultural transcende o repertório de L1 e se adapta ao contexto de L2, estamos convencidos de que, assim como propuseram Byram *et al.* (2002, p. 9), a interação entre nativo e não nativo prevê interlocutores com ações individuais, mas que necessitam considerar a coletividade em constante negociação de sentidos.

Em outras palavras, os autores (*ibid*) reforçam que o aprendiz de uma L2 precisa não apenas ter competência comunicativa (avaliar se o que deseja falar é apropriado), mas também estar, de fato, imerso nas idiossincrasias da cultura alvo com vistas a evitar o estabelecimento de estereótipos. Ele deve, na concepção de Fantini (2009, p. 458), ter desenvolvido “habilidades complexas que são requeridas para atuar efetiva e apropriadamente quando estiver interagindo com outros que são linguística e culturalmente diferentes dele mesmo”<sup>70</sup>.

Defendo que somente mediante o contato direto do estrangeiro com as idiossincrasias culturais torna-se possível abandonar as visões irrefletidas e estereotipadas da cultura alvo. Bhabha (2013) contribui com nossa tese ao discutir a influência do discurso colonial no estabelecimento da fixidez, que apresenta natureza paradoxal ao conotar, simultaneamente, rigidez e desordem (*ibid*, p. 117). Outro aspecto reforçado pelo autor (*ibid*, p. 118) é a ambivalência inerente aos estereótipos “entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido (por herança colonial)”; um jogo entre o desejo de normatizar como prioridade cultural e o de resistir e recusar essa fixação (*ibid*, p. 128-9). Nas palavras de Bakhtin (2006 [1929], p. 65), “o nascimento de um valor cultural objetivo custa a morte da alma subjetiva”.

Os estudantes imersos no contexto multicultural costumam ser sensíveis não apenas aos significados da cultura do outro, mas também às convenções de uso da língua nas semioses verbais e não verbais (SAVIGNON, 2002, p. 10). Nesse sentido, ratifica Savignon (2002), quando o estudante se engaja na ativa negociação de sentidos e procura não julgar a

---

<sup>69</sup> Tradução e adaptação minhas para o seguinte trecho: ... *a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.*

<sup>70</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *complex abilities that are required to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.*

cultura do outro, podemos considerá-lo competente na perspectiva intercultural. A atitude constante do professor de L2 em avaliar essa competência do estudante (assim como oferecer andaimes, em minha opinião, conforme discutimos no capítulo 1) possibilita, segundo Sinicrope *et al.* (2007, p. 50), melhorar as capacidades dos estrangeiros, incentivar a busca pela competência, analisar os resultados alcançados e indicar áreas de melhorias nas relações de ensino e de aprendizagem. No entanto, alinhamo-nos mais a Savignon (2002) no entendimento de ser fundamental o engajamento do estrangeiro na negociação ativa e natural a fim de que este se torne cada vez mais competente no(s) contato(s) intercultural(is) no uso linguístico, não em situações simuladas de comunicação (importantes tão somente na sensibilização para o uso efetivo da língua).

## 2.6 A COMPETÊNCIA FORMULAICA

Historicamente, a competência formulaica era estudada, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (1995), como componente da competência linguística. Essa relação entre ambas motivou para que, assim como no modelo dos autores (*ibid*), pudéssemos manter a competência linguística perpendicularmente à formulaica. Os autores (*ibid*, p. 18) inserem as expressões formulaicas no campo do léxico (inclusive na competência linguística), o que, na minha concepção, seria insuficiente, visto que essas expressões se voltam para um uso muito particular e, às vezes, bastante automatizado em nossos discursos cotidianos, tanto no contexto monolíngue quanto no intercultural.

Para Wray (2000, p. 465), reiterado em Wray & Perkins (2000, p. 1), a sequência formulaica (termo deles) consiste

(n)a sequência, contínua ou descontínua, de palavras ou outros elementos significativos, a qual é, ou aparenta ser, pré-fabricada: que é armazenada e recuperada totalmente na memória no momento do uso, ao invés de ser gerada e analisada por componentes gramaticais<sup>71</sup>.

Similarmente, Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 19) percebem-na como resultado dessa combinação de palavras com padrão acional complexo, fazendo com que constatem, a partir dessa definição, aproximação com a competência pragmática nas reflexões acerca dos atos de

---

<sup>71</sup> Tradução e adaptação minha para o seguinte trecho: ... *a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.*

fala. Nesse sentido, reiteramos que o resultado dessa “combinação” está além da mera soma de ações, não podendo ela ser estabelecida fora do contexto de uso.

Avanço mais, defendendo ser no interior das práticas interacionais que essas expressões são enunciadas, e isso só ocorre a partir da negociação entre os interlocutores. Apesar de as expressões formulaicas apresentarem certa fixidez, o contrato entre os interagentes se dá não na estrutura, mas no contexto de uso (aspecto social) e no alinhamento entre as intencionalidades (aspecto cognitivo).

É por essa razão que mantivemos em nosso modelo de competências a formulaica também no *continuum* comunicação-interação. Tal escolha se justifica em razão de essa competência transitar entre componentes linguísticos, comunicativos e interacionais (e interculturais).

Em ampliação epistêmica, Morato (2005, p. 80) insere as expressões formulaicas na agenda dos estudos sociocognitivos por propiciar a inferenciação prática no mundo, fruto das relações dialéticas forma-discurso e interioridade-exterioridade. Reforça, ainda, a autora (*ibid*, p. 82) que essas expressões são “cristalizadas pelo uso, pela tradição cultural e pela memória discursiva, (mas também) nascem da mediação – necessariamente simbólica – entre sujeito, língua e mundo”.

Para o ensino de L2, o estrangeiro necessita compreender que a inserção dessas fórmulas no discurso não se dá de modo aleatório, dada a sua especificidade no uso. Desse modo, elas permitem, segundo Weinert (1995), que o aprendiz, ao mesmo tempo, tenha mínimas condições para interagir e consiga perceber o uso restrito em, por exemplo, cumprimentos inerentes às rotinas sociais.

Com relação à polidez, podemos afirmar que não basta ter o conhecimento dessas fórmulas, pois, para que o aprendiz possa, de fato, interagir (ou ter mínimas condições para), ele necessita adequar o cumprimento ao interlocutor com base, inclusive, no *status* que se estabelece entre ambos, ou seja, se há maior formalidade, serão requeridos determinados cumprimentos em detrimento de outros. Contudo, reforçamos que conhecer essas fórmulas significa entender serem elas culturalmente previstas em relações mais (e menos) formais, negociadas na interação face a face, especialmente em razão do ato perlocucionário.

A avaliação de qualquer ato de fala prevê o ajuste do que é possível, viável, aceitável e realizável (como a regulação do cumprimento em função do *status* dos interagentes) (vide seção 2.2), e a negociação de sentidos na interação face a face entre nativos e estrangeiros (vide seções 2.3 e 2.5). Em outras palavras, para a consolidação da competência formulaica,

necessitamos amadurecer, antes de tudo, o *continuum* comunicação-interação, bem como o olhar intercultural.

Gumperz (1998 [1982]) constata que o uso formulaico constitui sempre problema para o não nativo, pois tal expressão tende, segundo o autor (*ibid*, p. 101), a testar estranhos, ou seja, é necessário ter, de algum modo, certa afinidade com a comunidade de prática alvo para que a interação possa concretamente ocorrer. O autor (*ibid*, p. 111) acrescenta que esse tipo de expressão é constantemente acompanhado de recursos prosódicos, capazes de indicar as expectativas discursivas dos interlocutores, colaborando para a sincronia conversacional.

Ao tratar do discurso formulaico, Ellis (1983, p. 56) cita a taxonomia funcional de Yorio (1980), que estabelece haver (1) fórmulas situacionais [*situation formulas*]; (2) fórmulas estilísticas [*stylistic formulas*]; (3) fórmulas cerimoniais [*cerimonial formulas*]; (4) artimanhas [*gambits*] (enunciados que organizam a interação, como em “podem ver” conjuntamente ao ato de mostrar o computador para os colegas (linha 2 de A8E2 – página 84)); e (5) eufemismos [*euphemisms*].

Não conseguimos enquadrar o enunciado de Dulcinea das linhas 15 e 16 (página 84) nessa taxonomia; entretanto, aproximamo-lo dos eufemismos, por ambos partilharem significados conotativos, e das fórmulas situacionais, em razão de a metáfora construída pela aluna estar associada a dada situação (ela se perdeu e o marido, preocupado e nervoso, se assemelhava de modo figurado ao animal). Essa constatação se alinha com a conclusão de Ellis (1983, p. 60) sobre o uso do discurso formulaico como base para o discurso criativo, o que comprova a competência da estudante na enunciação, pois esta poderia ter dito apenas que o marido ficou nervoso.

A utilização desse recurso, de acordo com Wood (2002a, p. 6), provavelmente está associada a estilos cognitivos, a serem formados no contato com a língua alvo. Evidenciamos, assim, ter sido a experiência de Dulcinea, ao ouvir a metáfora dos funcionários do hotel, fundamental para que ela pudesse enunciar a expressão brasileira na apresentação de seu projeto final de curso, como escolha estilística. Esse dado reforça, conforme assegura Wood (*ibid*, p. 10), a importância de analisarmos as expressões formulaicas nas interações espontâneas, sendo somente nessa situação que o caráter imediato e flexível desse recurso se torna evidente.

Como podemos constatar em A8E2, Dulcinea, de modo competente, lança mão da expressão metafórica nas linhas 15 e 16 (página 84), e seu enunciado promove desdobramentos posteriores: riso (linha 17 – página 84), estranhamento (linha 18 – página 85), tentativa de esclarecimento (linha 19 – página 85), estranhamento (linha 20 – página 85).

Deixamos claro aqui, conforme assegura Ellis (1983, p. 57), que o discurso formulaico, neste caso a expressão metafórica, não se restringe a um simples enunciado, ele tem força discursiva graças ao sentido veiculado em contextos situados e facilmente identificáveis.

Para ter competência formulaica em segunda língua, conforme nos assegura Wood (2002b, p. 43), o estrangeiro deve estar sempre em contato com a expressão contextualmente situada, assim ele poderá incorporar esta de modo similar à enunciação do nativo. Assim, esse sujeito passa a incorporar as expressões em um sistema pragmático de sentidos, o qual é sensível ao contexto em que determinada enunciação está inserida.

O discurso formulaico **pode** alcançar, de acordo com Wray & Perkins (2000, p. 14), três funções: (1) a manipulação dos outros com vistas a satisfazer necessidades físicas, emocionais e cognitivas (no ato de pedir, ordenar, usar marcadores de polidez); (2) a reivindicação de identidade separada (ser levado a sério, permanecer separado do grupo); e (3) a reivindicação de identidade de grupo (totalmente associado, demarcando hierarquia).

Dulcinea afirmou no visionamento que utilizou a metáfora (linhas 15 e 16 – página 84) por ter achado interessante esse uso na conversa entre os funcionários do hotel e supôs que os estudantes, ao ouvi-la, teriam opinião semelhante. Pudemos constatar, a partir dessa informação e dos dados transcritos em A8E2, que a aluna explicitou sua intencionalidade (satisfazer uma necessidade cognitiva), e com isso reivindicou identidade separada (ser brincalhona) e uma de grupo (suavizou a enunciação e possibilitou maior simetria em relação aos colegas).

A estudante, a partir de sua experiência, mostrou que conhecia o sentido da expressão metafórica produzida (e tinha o controle de seu uso), mas essa aprendizagem ocorreu em contexto de imersão, e não no escolar. Reforçamos, por fim, assim como Dörnyei *et al.* (2004, p. 55), que a competência formulaica transcende a comunicativa por estar conectada com a realidade diária da cultura alvo, como no contato de Dulcinea com os funcionários do hotel. Sendo assim, contatamos, similarmente aos autores (*ibid*), não ser possível adquirir essa competência de modo formal (contexto de sala de aula), a não ser que os estudantes estejam integrados a essa cultura, pois o repertório formulaico constitui processo socialmente cumulativo que requer imersão na realidade sociocultural da comunidade de prática.

## 2.7 A COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Ao tratar das necessidades dos estudantes de L2, Canale & Swain (1980) chamam a atenção para diversos aspectos, incluindo os discursivos. Os autores (*ibid*, p. 28) asseguram que os programas de ensino devem fornecer aos alunos de L2 informação, prática e experiência, não se limitando às categorias gramaticais, mas abordando também as funções comunicativas, as condições pragmáticas de uso e as regras discursivas da língua alvo. Apesar de a última expressão trazer certa carga normativa (regras), é inegável o avanço na contribuição dos autores já no início da década de 1980, momento em que os estudos discursivos, sobretudo no Brasil, começam a se projetar na agenda da linguística<sup>72</sup>.

Marcuschi (2005, p. 33), entretanto, assume serem discurso, cognição e gramática “três aspectos incontornavelmente ligados na atividade discursiva”, ou seja, não se trata de desconsiderar as reflexões gramaticais nas epistemes discursivas. Deve-se, portanto, nas considerações do autor (*ibid*), evitar qualquer autonomia da interioridade ou da exterioridade, sendo ambas inseparáveis no jogo interativo. Logo, para termos competência discursiva, devemos, antes de tudo, compreender o funcionamento das estruturas linguísticas, como é o caso, por exemplo, do pedido (se desejo pedir, posso usar o imperativo (estrutura linguística), que funcionaria de forma mais polida se associada à entonação mais melódica (reflexão discursivo-pragmática)).

Em similaridade a Celce-Murcia (2007), propomos modelo que considera a competência discursiva como a grande reguladora das demais, assumindo, portanto, posição central. A atividade discursiva lança mão de habilidades linguísticas, formulaicas, interculturais e pragmáticas (dispostas em triângulos no modelo em articulação com o retângulo, representado pela competência discursiva). Todas elas se ampliam nas esferas comunicativas, interacionais e estratégicas (representadas pelas elipses dispostas em *continuum*), mantendo-se as duas últimas em relação dialética (maiores detalhes na seção 2.8).

---

<sup>72</sup> Charaudeau & Maingueneau (2008) explicitam ser difícil situar a exata origem dos estudos do discurso, porém consideram a década de 1960 como a grande responsável por engendrar as discussões nessa episteme. A ciência linguística já clamava por olhar voltado para as relações discursivas, uma vez que, na analogia proposta por Marcuschi (2008, p. 11), “ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios”. O autor (*ibid*) esclarece que o ser humano precisa compreender muito além do seu contorno imediato (ambiente físico): deve voltar-se também à sua história, à relação com sua sociedade e aos seus próprios discursos.

Canale & Swain (1980) deixam clara a importância da emergência de regras discursivas, especialmente na coesão e na coerência<sup>73</sup> dos grupos de enunciados, exemplificados, respectivamente, por conexões gramaticais [*grammatical links*] e combinação apropriada de funções comunicativas [*appropriate combination of communicative functions*]. Enxergamos nessa perspectiva que os aspectos discursivos se ancoram em funções gramaticais (coesão) e comunicativas (coerência), limitando-se à esfera comunicativa, o que não abrange, como deixamos evidente na seção 2.2, os aspectos interacionais, e tampouco os discursivos aqui discutidos.

Johnson (2003) observa que o modelo de Canale & Swain (1980) não privilegia muito as habilidades relativas ao uso, como a competência discursiva, por exemplo. Na perspectiva dos autores (*ibid*), ainda centralizada na estrutura gramatical, os aspectos relacionados ao uso são tratados como conhecimentos dos usuários, o que para Johnson (2003, p. 90-1) não é adequado, visto tratar-se de habilidades desenvolvidas, não conhecimentos acumulados.

Assim como Canale & Swain (1980), há outros autores que privilegiam características mais fixas da linguagem e, por compreenderem a linguagem exclusivamente como sistema semiótico, desprezam os atores que fazem uso da linguagem (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 13). Ficou evidente, em A8E2, o caráter de negociação no uso metafórico e denotativo, e isso foi articulado de acordo com as necessidades dos sujeitos da conversa.

Canale (1995 [1983]) ampliou as competências, anteriormente divididas em gramatical, sociolinguística e estratégica, abordando a discursiva como aquela capaz de articular estruturas linguísticas à coesão textual. O autor (*ibid*, p. 68) faz breve incursão na perspectiva dos gêneros, mas transita pelos aspectos mais estruturais do texto, sem avançar tanto para o discurso propriamente dito, uma vez que essa dimensão torna-se pressuposto para a análise gramatical um pouco mais contextualizada, talvez em reação às análises frásticas valorizadas em estudos de natureza mais formal. Esse pensamento se confirma ao depararmos com a pormenorização dos objetivos da competência: estudar a coesão (coesão léxica e gramatical em contexto) e coerência (modelos de discurso oral e escrito – progressão do significado) em diferentes gêneros (*ibid*, p. 78).

Em ampliação a esse conceito de competência discursiva, Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 13) estabelecem que “a seleção, a sequenciação e o arranjo das palavras, estruturas,

---

<sup>73</sup> Esse conceito de competência discursiva baseia-se nas contribuições de Halliday & Hasan (1976), o qual não se alinha plenamente a esta tese, visto ser a concepção de discurso ainda restrita à “dispersão de texto numa dada conjuntura” (MARCUSCHI, 2008, p. 12).

sentenças e enunciados (se voltam) para atingir o objetivo de um texto falado ou escrito”<sup>74</sup>. Os autores (*ibid*, p. 13-4), a partir desse conceito mais amplo, subdividem a competência em cinco áreas: coesão (referência, substituição/elipses, conjunção, cadeias lexicais e paralelismo); dêixis (pessoal, espacial, temporal, textual); coerência (conteúdo esquemático, desenvolvimento tema-rema, sequenciações temporais, espaciais, causa efeito *etc.*); gênero/estrutura genérica (narrativa, entrevista, relatório *etc.*); e estrutura conversacional (sistema de tomada de turno a depender dos gêneros orais). Ressalto, em tempo, que essa competência foi denominada por Bachman (1990) de textual, dando mais destaque ao último elemento: o “uso linguístico conversacional” (expressão da autora).

A estrutura genérica, mencionada brevemente por Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 13), merece destaque nesta seção, especialmente pelo fato de esta tese explicitar análises contextualmente situadas, o que pressupõe a consideração do gênero discursivo na análise de dados.

Gêneros são, para Marcuschi (2004-5, p.8), “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Esse conceito colabora para compreendermos que o gênero aula ativa determinadas ações e reações dos nossos colaboradores de pesquisa, como na distribuição dos turnos, por exemplo, evidenciada em A8E2.

Estela, professora do curso de português, não assumiu o turno conversacional durante a maior parte do tempo em razão de se tratar de uma avaliação oral do curso, e haver a expectativa de a fala centralizar-se no estudante. Contudo, a narrativa de Dulcinea, a principal “detentora” do turno, só ocorreu por determinação da professora de que a atividade era obrigatória e avaliativa. Com o intuito de deixar a aluna narrar livremente, os demais colegas mantiveram-se em silêncio, apenas encorajando a estudante com ações não verbais (meneios de cabeça – linhas 5 a 7, à página 84 – e risos – linhas 9, 13 e 17, à página 84), o que é altamente regular no gênero aula quando a líder (em geral, a professora) está com o turno conversacional.

Esse funcionamento vai ao encontro do caráter não determinista do gênero discursivo, conforme assegura Marcuschi (*ibid*, p. 9), pois, apesar de imaginarmos ser a professora a detentora de turnos, sabemos que essas forças, conforme prossegue o autor (*ibid*, p. 9-10), “não são compulsórias e os gêneros textuais não criam relações deterministas nem as

---

<sup>74</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text.*

perpetuam”. Nas reflexões de Ramalho e Resende (2011, p. 44), “gêneros discursivos são, portanto, maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social”, ou seja, há certa expectativa do que pode ocorrer na sala de aula em relação às ações conjuntas dos sujeitos; porém, há também certa imprevisibilidade, dado que os sujeitos podem redimensionar suas ações discursivas, especialmente quando se articulam com poder e ideologia (*ibid*, p. 66).

O aspecto ideológico é ressaltado por Fairclough (2001, p. 34-5) quando concebemos o discurso de sala de aula como hegemônico e único, centralizado no professor ministrando aulas tradicionais. Esse discurso pressupõe, nas palavras do autor (*ibid*, p. 35), “a naturalização de práticas dominantes”, como se fossem representações únicas do funcionamento da sala de aula e dos papéis que os interlocutores ocupam quando inseridos nesse gênero. A atividade proposta pela professora, representada por A8E2, deixa claro não apenas a natureza fluida do gênero discursivo sala de aula, mas caracteriza a organização do trabalho pedagógico do professor de L2, em busca de estudantes cada vez mais competentes e mais emancipados.

Se o discurso, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 13), contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais entre os sujeitos e os sistemas de conhecimentos e crenças (RESENDE & RAMALHO, 2006), podemos inferir, então, que interlocutores com competência discursiva reconhecem em si e no outro esses aspectos. Na sala de aula, conforme podemos notar em A8E2, os papéis dos interlocutores estavam bem definidos (a professora, pelo formato da aula, estava na audiência; a estudante responsável pela apresentação detinha o turno; os demais estudantes perguntavam, sorriam, riam, concordavam) e isso interferiu plenamente nas relações que esses colaboradores mantiveram entre si.

Não percebemos, em outras situações, nenhum estudante retendo o turno para si durante muito tempo sem que a professora o tomasse. Esse seria, provavelmente, um sinal de pouca competência discursiva, tanto do aluno quanto da docente, pois o discente não deveria deter o turno durante muito tempo (o que poderia comprometer o ritmo da aula, o programa do curso e o planejamento do dia do professor), nem a professora deveria permanecer calada (a ausência de mediação traria também problemas pedagógicos).

Outro tópico relevante no debate acerca da competência discursiva, brevemente mencionado no capítulo 1, é a noção de *ethos*, cujo impacto incide, segundo Maingueneau

(2008), na representação (verbal e não verbal<sup>75</sup>) que dado enunciador ativa sobre si e a projeta para seus interlocutores. Embora o *ethos* seja conceito ligado à enunciação, não podemos desconsiderar que essa representação seja construída anterior ao ato de fala (*ethos* pré-discursivo). Além disso, o autor (*ibid*, p. 17) pondera que essa noção é discursiva (e isso pressupõe que o *ethos* seja construído por meio do discurso, não de “imagens” do locutor desvinculadas da fala); interativa (há influência recíproca); e híbrida (sócio-historicamente situada).

Ainda sobre essa noção, Fairclough (2001, p. 207) considera-a como “processo mais amplo de ‘modelagem’”, cuja construção se dá por meio de ligações “a determinadas direções intertextuais” (*ibid*). Logo, quando eu construo minha identidade (versão particular do ‘eu’, cf. Fairclough, 2001), prossegue o autor (*ibid*), baseio-me, a partir da minha própria experiência interacional, em modelos de outros gêneros e outros tipos de discurso.

Hall, J. (1995) esclarece que grande parte de nossa vida diária, seja na escola, no trabalho ou em casa, é retomada com a conversa, e é na interação com o outro que acabamos por realizar os nossos próprios objetivos, por nos envolver nos dos outros e por construir alguns comuns. Ter competência discursiva é perceber, então, esse trânsito nos próprios objetivos, nos do outro e nos coletivos, assim como podemos notar na opção de Nora, na linha 19 (página 85), em se engajar no objetivo de Ayelén: compreender o sentido da expressão metafórica enunciada por Dulcinea.

A vida cotidiana é permeada por práticas sociais específicas de dada comunidade de fala (é por essa razão, inclusive, que optamos pelo uso do termo comunidade de prática – cf. Rampton, 2009b [1998] e Young, 2008). Essas práticas, conforme definição de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21), são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo”<sup>76</sup>. No caso especificamente de nossa comunidade de prática, a interação entre professora e alunos não funcionaria de modo diferente: o ambiente propicia pensar em rotinas específicas objetivando conjuntamente a aprendizagem dos estudantes. Sobre A8E2, percebemos o uso negociado de recursos metafóricos e denotativos (linhas 15, 16 e 19 – páginas 84 e 85) na co-construção do sentido que ilustrasse o real sentimento do marido de Dulcinea.

---

<sup>75</sup> Maingueneau (2008, p. 16) considera que a enunciação não se restringe à cadeia verbal, mas atinge também as semioses não verbais, percebendo que o locutor, com esse ato, pode promover no outro efeitos multissensoriais.

<sup>76</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the worlds.*

Articulamos, nesta seção, as reflexões da análise de discurso sobre gêneros discursivos, identidades, ideologias, hegemonia à competência discursiva por perceber nesses tópicos íntima afinidade na construção de sujeitos analíticos e emancipados. Esse olhar independente e minucioso revela no estrangeiro a competência de considerar os contextos nos quais ele está inserido e, somente a partir daí, realmente compreender as relações discursivas que se estabelecem na interação face a face, inclusive no que diz respeito aos *frames* de ações mais ou menos impositivas/impolidas.

## 2.8 A COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

O termo *estratégia*, proveniente da Grécia Antiga (*strategia*), significa a arte da guerra (CARAKER, s/d, p. 14), e rememora planejamento, intencionalidade e controle, conceitos fundamentais na construção da competência estratégica. Esta esteve presente pela primeira vez no modelo de Canale & Swain (1980), assumindo a função de compensar quaisquer falhas que ocorressem na competência comunicativa (*ibid*, p. 27). Essa competência é composta, então, pela gramatical, pela sociolinguística e pela estratégica (*ibid*, p. 27-8), sendo a estratégica responsável pelo ajuste de provável(is) insucesso(s) entre a gramatical ou a sociolinguística.

Mais adiante, os autores (*ibid*, p. 30-1) complementam o conceito, afirmando que a competência estratégica constitui-se de componentes verbais e não verbais cuja função consiste em ações para compensar falhas comunicativas. Embora os autores tenham ampliado o alcance da competência para as semioses não verbais, paradoxalmente restringiram-na à gramatical e à sociolinguística, deixando de privilegiar a discursiva e a pragmática, as quais se alinham com os componentes por eles mencionados.

Essa limitação pode ser explicada pelo fato de os autores conceberem a competência estratégica como componente da comunicativa (vide seção 2.2), lançando olhar para os aspectos semântico-cognitivos. Percebemos isso quando eles (*ibid*) afirmam que a competência estratégica serve, por exemplo, para parafrasear formas gramaticais que o usuário não domina ou não consegue se lembrar (competência estratégica compensando a gramatical) e para a forma de se reportar a estranhos quando não se tem certeza do seu *status* social (competência estratégica compensando a sociolinguística). Ao analisar a ação de Nora na linha 19 (página 85), não podemos caracterizá-la como mera tentativa de paráfrase, pois a estudante comprovou transitar bem entre o sentido metafórico dessa expressão e o denotativo.

Com certo avanço em relação ao conceito de Canale & Swain (1980), a competência estratégica, para Bachman (1990), é composta por um conjunto de habilidades metacognitivas genéricas envolvidas no uso da linguagem, que tornam o usuário competente para definir seu objetivo comunicativo, avaliar os recursos comunicativos e planejar a enunciação. Porém, a autora (*ibid*, p. 84), ainda com reflexos nas contribuições de Canale & Swain (1980), compreende a competência estratégica com a função compensatória da competência linguística e da sociolinguística (ampliando essa última para a perspectiva sociocultural, por se referir ao contexto situacional, à língua em uso e ao conhecimento de mundo). Entretanto, a grande contribuição da autora, na minha avaliação, foi enxergar nessa competência três componentes: o avaliativo, o planejamento e a execução (*ibid*, p. 100-4), trazendo à consciência do usuário da língua as etapas que compõem a co-construção de sentidos entre os interlocutores.

Celce-Murcia *et al.* (1995) consideram a competência estratégica como mais dinâmica, em contraponto com a linguística, que é estática. Essa percepção vai ao encontro dos pressupostos teóricos até então estabelecidos por Canale & Swain (1980) e Bachman (1990): a função de compensar ações mal sucedidas pelos usuários. Porém, avançam ao estabelecer que a competência estratégica tem a finalidade de permitir ao usuário “**negociar mensagens e resolver problemas ou compensar deficiências**”<sup>77</sup> das demais competências (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 9-10 – grifo meu).

Apesar de o nosso modelo também compreender a competência estratégica como aquela que circunda as demais e de ser notório o avanço dos autores com relação ao conceito dessa competência, não acreditamos em usuários da língua, mesmo no contexto de L2, que tenham de resolver problemas e compensar deficiências. Devido à nossa afiliação à sociolinguística interacional, consideramos que, no plano da fala, haja inadequações ou deslizamentos pragmáticos, porém descartamos a possibilidade de qualquer interlocutor apresentar deficiências ou problemas no que diz respeito ao seu desempenho.

No entanto, diferentemente de Canale & Swain (1980), Celce-Murcia *et al.* (1995) transcendem a função compensatória das competências linguística e sociolinguística. Para esses autores (*ibid*, p. 26), há três grandes perspectivas: a psicolinguística, no planejamento e na execução das ações; a interacional, na negociação dos sentidos e nos mecanismos de reparo para evitarmos mal entendidos; e a comunicativa, na manutenção do canal de comunicação aberto e no planejamento da fala. A enunciação de Nora (linha 19 – página 85) objetivou

---

<sup>77</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *to negotiate messages and resolve problems or to compensate for deficiencies...*

prever incompreensões por parte de Ayelén na tentativa de esta se alinhar com a narrativa de Dulcinea, funcionando, de certo modo, estrategicamente.

É possível visualizar nos três modelos até então apresentados estar a competência estratégica centrada na falha que o usuário da língua pode cometer em outras esferas (ou outras competências) e tentar repará-la. Minha reflexão sobre a competência estratégica nesses modelos é de que ela não pode ficar centralizada única e exclusivamente nas falhas, pois há situações intermediárias, ao pensarmos em um *continuum*, que desconstrói a visão dicotômica falha/não falha.

Em nosso modelo de competências, fica evidente que a estratégica se situa na mesma elipse da interacional, por não concebermos a estratégica exclusivamente na esfera compensatória, mas também intencional e construída conjuntamente, isto é, em interface direta com as competências interacional e sociocognitiva. Sendo assim, reiteramos, de modo objetivo, que a competência estratégica assume relação dialética com a interacional, visto que a interação prevê estratégias (mais ou menos conscientes), e estas se tornam ações por meio da atividade dialógica socialmente/socioculturalmente negociada.

Assim, nessa perspectiva sociointeracional, o interlocutor pode, por sua própria percepção, aprimorar determinada estratégia, não necessariamente pela ocorrência de alguma falha. Ele pode escolher, entre enunciações adequadas, aquela que mais se ajusta ao contexto e, com isso, deixamos claro que a competência estratégica deve transcender a atuação restrita à gramatical e à sociolinguística, atingindo, por meio das reflexões acerca do contexto, a competência intercultural, a pragmática, a discursiva e a interacional.

Littlemore (2001) assegura que a competência estratégica está plenamente relacionada ao estilo cognitivo dos interlocutores. Para a autora (*ibid*, p. 242), esse estilo surge entre um conjunto de estilos individuais que, na interação face a face, sobressai em dada comunidade de prática. A proposta da autora (*ibid*), a partir da descrição do projeto Nijmegen, inclui na relação entre estratégia comunicativa e cognitiva: as estratégias linguísticas (morfológicas e de transferência entre L1 e L2) e as conceituais (analíticas – a referência às propriedades individuais de dado objeto – e holísticas – a referência à intenção conceitual no uso de determinada palavra) (*ibid*, p. 243).

Nessa mesma linha cognitiva, Ślęzak-Świat (2008, p. 178) declara que a competência estratégica é a responsável por determinar o objetivo comunicativo de modo consciente e preciso. Mesmo em ações involuntárias, há componente estratégico com a finalidade de salvar a própria *face* e não revelar ignorância própria diante do interlocutor (*ibid*). Em A8E2, podemos constatar que Nora, na linha 19 (página 85), tenta não só salvar a *face* de Dulcinea (a

enunciadora da metáfora nas linhas 15 e 16 – página 84) e a de Ayelén (a interlocutora que não compreendeu a metáfora enunciada na linha 18 – página 85), mas também minimizar, de maneira notória mesmo com a ação de Nora (linha 20 – página 85) a falta de proficiência de Ayelén.

No contexto de ensino, Caraker (s/d, p. 21) acredita ser possível desenvolver essa competência em sala de aula, embora isso seja pouco usual, a partir de atividades que privilegiem o preenchimento em tarefas comunicativas (desenvolvimento habilidades de improviso na construção da confiança e da segurança). Concordo parcialmente com essa concepção, pois entendo ser viável exercitar/simular em sala algumas estratégias possíveis de acontecerem naturalmente na interação face a face. Entretanto, como concebemos ser a atividade dialógica imprevisível e co-construída, admitimos que muitas *fórmulas estratégicas* possam não funcionar no contexto efetivo de uso. Mesmo não prevendo essa discussão (aproximando-se da perspectiva interacional), Estela favoreceu que Nora (linha 19 – página 85) voluntariamente pudesse, de modo natural, traduzir a expressão para sua colega Ayelén.

Adicionalmente, adverte Paribakht (1986, p. 59), os componentes estratégicos utilizados no contexto de ensino de L2 fazem parte naturalmente das habilidades do aprendiz, ou seja, estão disponíveis na própria situação de aprendizagem da L2, porém essas ferramentas não são determinadas ou definidas pelo professor, como visualizamos na ação de Nora (linha 19 – página 85). O aluno atua, então, como protagonista no desenvolvimento dessa competência, já que é ele quem atua na resolução comunicativa de problemas (PARIBAKHT, 1986). Sem dúvida, essas ações do estudante como sujeito no processo de aprendizagem favorecem, em perspectiva de *continuum*, o aprimoramento da competência interacional, não somente da comunicativa, em razão da expectativa de que o estrangeiro possa utilizar essas estratégias no seu contato com o nativo.

Na concepção de Sparrow & Hodgkinson (2006, p. 15), os sujeitos, diante dos componentes estratégicos, necessitam reconhecer as mudanças importantes nas situações nas quais está imerso e atualizar seus conhecimentos e suas competências a fim de alcançar a eficácia no contato com o outro. Caso isso não ocorra, reiteram os autores (*ibid*), as repercussões atingem não somente esse sujeito, mas alteram a organização conversacional em sua totalidade. Ayelén, embora não tenha entendido o sentido metafórico (linha 18 – página 85), nem o denotativo (linha 20 – página 85), demonstrou agir eficazmente na sinalização de sua dúvida e, mesmo não tendo compreendido, permitiu que Dulcinea desse sequência à sua narrativa.

Assim como constatamos nos dados, Seong (2014, p. 22) ratifica que a competência estratégica não pode ser pensada separadamente da interação por prever, no desenvolvimento dessa competência, a reciprocidade. Assim, seu amadurecimento, conforme esclarece Seong (*ibid*), é mais representativo na vida real, no uso da língua alvo, pois prevê a interação face a face com um ou mais interlocutores. Por fim, Seong (*ibid*) afirma não ser possível considerar essa competência apenas na perspectiva dos atributos individuais, pois o emprego das estratégias pressupõe partilha e é extremamente afetado pela presença do outro, em sintonia com a nossa concepção.

Hall, J. (1995, p. 220), por seu turno, compara as atividades institucionalizadas às não institucionalizadas e constata que as não institucionalizadas, diferentemente das institucionalizadas, propiciam ao sujeito a possibilidade de ele usar o contexto situacional e o interativo para interpretar, responder e até redimensionar os usos particulares. Entendemos, desse modo, que a imprevisibilidade da interação aciona, por vezes, a competência estratégica, cuja função está em consonância com a plasticidade da conversa, ou seja, o usuário da língua (materna ou alvo) é responsável por escolher (e mudar essa escolha) intencionalmente caminhos que o guiem melhor ao seu objetivo interacional.

Em suma, compactuamos, inicialmente, com a perspectiva dada por Bachman (1990), em perceber a competência estratégica como um conjunto de habilidades metacognitivas. De fato, a intencionalidade e o planejamento permeiam o uso estratégico da linguagem. Contudo, esses aspectos somente ganham sentido na imprevisibilidade da interação, que possibilita ao estrangeiro, de modo natural, procurar caminhos para assegurar a inteligibilidade da conversa, fazendo com que nos integremos à concepção de Seong (2014), a qual transcende tanto a competência comunicativa quanto a compensação de falhas comunicativas.

Nas palavras de Morato (2007, p. 342), a interação é capaz de promover “espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos provocados ou mobilizados pela linguagem”, o que torna evidente que ser estrategicamente competente pressupõe inscrever-se com adequação em atividade dialógica.

## **2.9 PROSPECTIVAS: EM BUSCA DA COMPETÊNCIA DE POLIDEZ NA INTERFACE COM AS DEMAIS**

Após termos nos dedicado ao estudo das múltiplas competências no contexto de L2, dissertamos nesta seção acerca da competência de polidez, primeiramente pela discussão prevista nesta tese e também pela escassa referência tanto na literatura de competências quanto na de polidez. Nosso interesse centraliza-se, então, no estudo da incorporação do estrangeiro diante das convenções socioculturais da língua e da cultura alvo, favorecendo-o na avaliação de suas ações no que diz respeito ao caráter mais ou menos impositivo que estas podem oferecer para a interação com o nativo.

Rodrigues, D. (2003) opta, em sua tese de doutorado, por definir a competência de cortesia ainda nos moldes da comunicativa, assim como postularam Chimombo & Roseberry (1998) terem os sujeitos competência comunicativa na medida em que conseguem utilizar os marcadores de cortesia quando solicitados. Essa percepção, pelos argumentos já explicitados nas seções anteriores a esta, torna-se insuficiente por não considerar o caráter dialógico e negociador da linguagem em uso e, conseqüentemente, as convenções socioculturais como referência para o aprendiz. Essas convenções de polidez tendem, nessa perspectiva, a assumir estereótipos do tipo “brasileiros não costumam fazer X, pois entendem isso como falta de educação” pela tentativa do professor de L2, muitas vezes munido de aula na perspectiva comunicativa, de fornecer fórmulas pré-estabelecidas a fim de que os estudantes possam lograr êxito em seu contato natural com o nativo.

Conforme explicito nas próximas linhas, é frequente na literatura sobre competências a referência à polidez (mas não à competência de polidez), porém percebemos ser pouco explícita na literatura sobre polidez a discussão sobre enunciados polidos e impolidos na avaliação de sujeitos competentes, conforme afirmamos anteriormente. Nem sempre podemos dizer que alguém competente é alguém que é polido, pois, a depender do contexto no qual a enunciação foi realizada, e da intencionalidade do enunciador, modalizamos os atos impositivos com vistas a ser mais ou menos polidos.

Essa relação entre polidez e competência parece ficar clara quando pensamos no exemplo a seguir. Uma mãe, cansada de ver o quarto do filho desorganizado, não seria muito competente se perguntasse a ele: “você se incomoda de arrumar o seu quarto?”. Essa pergunta só funcionaria de modo competente se a mãe articulasse-a com entonação de ironia, o que promoveria certa imposição, funcionando o “pedido” como ordem. Caso contrário, o enunciado polido e menos impositivo não teria a funcionalidade desejada, a providência

emergencial, colaborando para que as ações pretendidas pela interlocutora (ato de fala) não fossem realizadas, pois o filho não iria compreender a urgência em organizar seu quarto por não se tratar de ato impositivo. Assim, ser polido, neste caso, seria sinônimo de incompetência.

Pretendi discutir a competência de polidez como a última pela necessidade de alinhá-la às demais discutidas neste capítulo. Assim, em nosso modelo de competências, ela se inscreve na competência discursiva por ser concebida como ação social sobre/nos sujeitos e por se articular com todas as outras competências, conforme esclarecemos nesta seção. Um estrangeiro, então, para ser considerado competente no campo da polidez, deveria, em tese, ter adquirido desde a competência linguística até a estratégica, por justificativas distintas que são apresentadas a seguir.

Sobre a **competência e desempenho linguísticos**, lembramos Chomsky (1965, p. 10-1) na percepção de que existem sentenças, dentro do sistema abstrato, mais aceitáveis, e essa avaliação se justifica por podermos compreendê-las e enunciá-las mais facilmente. Ao mesmo tempo, ressaltam Ruwet & Chomsky (1979 [1966], p. 14), o desempenho é definido como a competência linguística inserida em atos de fala concretos. Então, só podemos avaliar a competência linguística a partir de enunciados contextualmente situados, ou seja, chegamos à conclusão de que ter competência de polidez pressupõe ajustar a competência linguística ao contexto de uso, o que seria uma visão bastante restrita.

Nesse caso, esse alinhamento entre ambas as competências se dá quando o interlocutor almeja ser polido e constrói sentença, diante de várias possibilidades no eixo paradigmático, suavizada no que diz respeito à potencial imposição gerada nos/pelos interagentes. Isso pode ocorrer, por exemplo, na escolha do chamamento ao interlocutor: “abra essa janela, seu imbecil!” e “abra essa janela, meu querido!”, que são estruturalmente semelhantes, porém, respectivamente, menos polido (e mais impositivo) e mais polido (e menos impositivo). A opção feita diante do eixo paradigmático, desse modo, pode ser o primeiro passo para o interlocutor ser avaliado como mais ou menos polido (e mais ou menos invasivo).

A **competência** de polidez também leva em consideração as reflexões dedicadas à **comunicativa**. Quando o enunciador, por exemplo, está diante dos colegas de faculdade ou do chefe de setor onde trabalha, necessita refletir acerca da modalização de atos impositivos. Para o primeiro grupo, provavelmente, não será preciso utilizar tantas fórmulas de polidez, visto tratar-se de contexto mais íntimo, que permite gerar mais custos sem que estes funcionem como maior imposição. Diferentemente do segundo caso, no qual o interagente deveria, em princípio, preocupar-se em não ser tão invasivo devido à natureza da própria

relação com o chefe, geralmente mais polida e, por conseguinte, menos próxima. Esse seria o ajuste proposto por Hymes (1972b) na adequação dos enunciados, considerando-se o modo como falar (seleção de determinadas estratégias de polidez), de acordo com quem se pretende falar (motivação para o emprego de estratégias específicas).

A metáfora empregada por Dulcinea em A8E2 (linhas 15 e 16 – página 84) possibilita perceber que, de algum modo, esse uso foi invasivo (e pouco solidário) à Ayelén, que não a compreendeu (linha 18 – página 85). Nora, por sua vez, procurou compensar os custos gerados à *face* de Ayelén, fornecendo o sentido denotativo (linha 19 – página 85), buscando, nos termos de Hymes (1972b), traduzir o termo diante daquilo que seria possível, viável, aceitável e realizável. Com essas ações, Dulcinea, sem ter o controle do alcance de seu enunciado, promoveu certa imposição, minimizada posteriormente por Nora na compensação à sobrecarga inferencial (BLUM-KULKA, 1987). Assim, ser sensível ao ajuste relativo a contexto situacional, participantes previstos neste, finalidade discursiva, atos de fala, recursos linguísticos, normas interacionais e gêneros discursivos torna possível construir a aprendizagem (ou a aquisição) de competência de polidez.

No entanto, é na **competência interacional** que a de polidez atinge a perspectiva da negociação entre os interagentes, pois o modelo anterior (comunicativo) não privilegia a co-construção de sentidos, mas o ajuste diante das características mencionadas no parágrafo anterior. Enquanto a competência comunicativa pressupõe aquilo que é possível, é viável, é aceitável e é realizável (HYMES, 1972b), eu consideraria a competência interacional na previsão do que é negociável, dialógico, co-construído e imprevisível. Ainda em analogia com a competência comunicativa, podemos igualmente estabelecer que esta abarca as normas de polidez (inegociáveis) e a interacional, expectativas de polidez (ou como denominaremos convenções/estratégias de polidez – negociáveis na atividade dialógica).

Mesmo sem tanta consciência no uso da metáfora, Dulcinea demonstrou ter pleno domínio da funcionalidade dessa expressão por tê-la escutado em contexto de imersão, que privilegia a interação *face a face*. No visionamento, a aluna disse ter achado curiosa a expressão usada pelos funcionários do hotel, porém foi o caráter conotativo, embora isso não tenha sido revelado, que tornou o termo “interessante” na ótica da estudante. Suavizar a informação foi a estratégia encontrada por Dulcinea não só para tornar sua apresentação oral mais *interessante* e mostrar o domínio de uma ferramenta complexa no processo de aquisição/aprendizagem de L2, mas sobretudo para preservar a *face* de seu marido diante da classe, suavizando, assim, o conteúdo crítico enunciado.

Avaliar o contexto no qual a enunciação se inscreve e modalizar as convenções de polidez são ações pertinentes a um sujeito com competência interacional, por possibilitar, de acordo com as intencionalidades (e as necessidades) desse ator social, a modalização de atos impositivos com recursos verbais e não verbais na interação face a face.

Indiretamente, Bousfield (2008, p. 54) aborda a competência de polidez ao tratar da pragmalinguística e da sociopragmática (cf. também Thomas, 1983 e Leech, 1983). Para ele (*ibid*, p. 54), a primeira se enquadra na perspectiva da polidez semântica, por se debruçar nas convenções léxico-sintáticas avaliadas como (im)polidas, moldadas pelo contexto e presentes no discurso dos interlocutores; já a segunda está em interface com a polidez pragmática, em razão de haver também ações (im)polidas não convencionadas em dada cultura, enunciadas e interpretadas no ato de fala situado, no uso efetivo.

Em relação à **competência pragmática**, Thomas (1983) esclarece que, apesar de o estrangeiro ter o mesmo direito que o nativo em optar por ser mais ou menos polido, sua escolha pela impolidez é avaliada, em geral, como falha pragmática, ou seja, sua enunciação não é vista como escolha, e sim como inabilidade. Assim, a autora (*ibid*) acredita ser fundamental o papel do professor de segunda língua na orientação quanto às convenções de polidez para que o estudante não se porte de maneira rude, a não ser que esta seja a sua intenção.

Essas falhas pragmáticas são, em geral, fruto de diferenças interculturais e discussão de temas tabus, quando há entre os interlocutores diferentes percepções quanto às distâncias sociais e àquilo que é considerado ato impositivo (*ibid*, 1983, p. 104). Além disso, são também associadas à escassa competência intercultural. Em consonância com essa constatação, Almeida, V. (2011, p. 138) narra experiência pessoal com um amigo brasileiro, em que se torna notória a distinção dos *frames* em razão de convenções de polidez distintas interculturalmente.

Um amigo brasileiro em viagem pelos Estados Unidos acabara de comer uma fatia de torta na casa de uma americana quando ela ofereceu uma segunda fatia. Seguindo o que ele considerava uma norma de polidez compartilhada, ele recusou a oferta, contanto com a insistência da anfitriã, o que não ocorreu. O frustrado convidado não pôde saborear mais um pedaço da torta, como ele queria, e ainda nutriu, por algumas horas, um julgamento equivocado em relação à anfitriã, pela sua 'indelicadeza' por não ter insistido na oferta. Mesmo após ter sido alertado sobre a prática considerada adequada naquela cultura, o brasileiro reportou sua dificuldade em aceitar imediatamente ofertas em situações análogas que vivenciou, pois sentia como uma agressão a seus princípios acerca do que era elegante, aceitável, educado.

Vitale (2009, p. 32) assume ainda que, no contexto de L2, o estudante precisa adquirir certa consciência das normas culturais da língua que deseja aprender, inclusive o grau de polidez, pois, do contrário, não conseguirá enunciar algo apropriado (e nem agir de modo adequado) para aquela comunidade de prática. Do mesmo modo, essa consciência relaciona-se plenamente com a **competência formulaica** por haver, culturalmente na memória discursiva dos sujeitos, certas expressões cristalizadas pelo uso (MORATO, 2005) mais ou menos polidas.

Ao pensar a polidez no viés formulaico, lembro-me do relato de uma aluna colombiana acerca do termo *infelizmente*. Inquietei-me com o fato de o brasileiro, por vezes, utilizar algumas estratégias avaliadas por ele como polidas e gerar efeito perlocucionário totalmente distinto do esperado no interlocutor. Segundo a estudante, o pintor disse a ela que infelizmente não poderia ir à sua casa para prestar-lhe certo serviço. Percebi, a partir desse relato, que o prestador de serviço tentava suavizar, a partir desse advérbio, a imposição gerada pelo ato de não poder cumprir com o acordo previamente estabelecido; no entanto, seu discurso promoveu efeito indesejado. O uso do advérbio *infelizmente* convencionou-se em nossa cultura a ponto de se tornar formulaico, pois quando desejamos suavizar uma notícia desagradável, é comum usarmos o referido advérbio.

As convenções de polidez são também reguladas pelo discurso. Ter competência de polidez é, antes de tudo, ser sensível às nuances discursivas e isso, por consequência, pode caracterizar o usuário da língua como aquele que tem **competência discursiva**. A sala de aula constitui o *locus* para que esperemos, de certo modo, momentos de formalidade entre professor e aluno. No geral, as atitudes devem privilegiar a minimização de atos impositivos, visto que os interlocutores não estão em contextos mais íntimos.

O colaborador Filemón, diante do contexto de sala de aula e da figura da docente (que reivindica certa diferença de *status*), preocupava-se em não ser invasivo, por vezes desviava o olhar da professora, balançava as pernas ao falar com ela e, constantemente, ao falar, hesitava. Apesar de a colaboradora Estela contribuir para que o ambiente da sala de aula fosse o mais informal possível, pois os alunos, de fato, se sentiam confortáveis para participar da aula, eram visíveis alguns atos prototípicos do contexto de sala de aula mais tradicional, ainda mantidos em razão do funcionamento da sala de aula e da hierarquia estabelecida entre estudantes e professora, tais como pedir o turno com o uso de *por favor* ou *perdão*, levantar a mão antes de fazer pergunta, tomar o turno sem que este seja mantido por muito tempo, sinalizar com início gaguejado o desejo de perguntar, entre outros.

Em perspectiva mais ampla sobre a **competência estratégica**, percebo que as convenções de polidez estão incluídas nessa classificação. De modo mais ou menos consciente, o enunciador, sensível ao contexto no qual está inserido, avalia quais são as melhores estratégias ao selecionar a(s) convenção(ões) de polidez que deverá adotar. Voltando ao exemplo da mãe que briga com o filho para que ele organize o seu quarto, percebemos que ela agiu estrategicamente ao escolher forma mais enérgica de repreender o filho em detrimento de outras. No entanto, outras mães poderiam sinalizar com enunciado irônico, ou até mesmo com o olhar fixo, e isso funcionar bem na situação vivenciada por elas e seus respectivos filhos. Contudo, se essas mesmas mães precisam direcionar o enunciado, por exemplo, para o sobrinho ou para o filho de uma amiga, a preocupação com o nível de imposição gerado no ato de fala possivelmente será maior, o que levará a minimizar, assim, os riscos à *face* do interlocutor.

Avaliar a competência de polidez é, sobretudo, considerar, conforme destaca Kerbrat-Orecchioni (2004), não só a existência de certos princípios universais de uso da linguagem que colaboram para uma interação mais harmoniosa e para ações mais polidas (e mais cortesias), mas também a existência das diferenças socioculturais no uso desses recursos de linguagem, que sinalizam ações mais ou menos polidas. Chamamos a atenção, assim como a autora (*ibid*, p. 52), para a necessidade de sermos interagentes, ao mesmo tempo, comuns (por julgarmos os outros conforme nossas convenções) e metainteragentes (por necessitarmos relativizar os nossos próprios julgamentos). Em consonância com a autora, destacamos que a polidez, como fenômeno, pode ser considerada universal, porém sua manifestação, como língua(gem) em uso, é intercultural.

Em conclusão, podemos afirmar que um sujeito com competência de polidez reúne aspectos de todas as outras competências, seja na enunciação gramatical e inserida em atos de fala concretos, ou na avaliação das condições para a produção de dado enunciado, ou na co-construção de sentidos entre sujeitos que pertencem a distintas perspectivas interculturais, com expressões idiomáticas específicas de seu universo cultural, em pleno funcionamento de acordo com as práticas discursivas nas quais os sujeitos com a intencionalidade de serem polidos estão inscritos.

## CAPÍTULO 3

### A POLIDEZ DIANTE DAS CÂMERAS

---

Eu,  
Transitando  
No mundo do  
Outro,  
Granjeio o conhecimento necessário,  
Reviro cada canto e questiono cada pessoa do campo.  
As emoções, de medo, de alegria e de tristeza,  
Fazem com que eu viva a cultura alheia e me descontra.  
Iniciar a observação participante,  
Algo difícil de enfrentar; sair do campo significa ruptura, quero ficar.

Neusa Rolita Cavedon  
(2014, p. 65)<sup>78</sup>

#### 3.0 PERSPECTIVAS: COMO TUDO COMEÇOU

Após discutir, no capítulo anterior, as diversas competências em jogo na experiência interacional dos estudantes de português como segunda língua, inicio, neste capítulo, minucioso detalhamento descritivo-narrativo de minha experiência microetnográfica. Para tanto, valho-me dos registros realizados por mim durante todo o processo de pesquisa com a finalidade de ser fiel às ações de todos os sujeitos envolvidos neste estudo. Ressalto, antes de tudo, que os dados do estudo-piloto, utilizados no capítulo 1, tiveram a função tão somente de ilustrar o referencial teórico. A partir do capítulo 2, comecei a utilizar os dados de minha pesquisa, gerados e analisados à luz da etnografia e da articulação teórica entre sociolinguística interacional, sociopragmática, sociocognição e estudos socioculturais.

Sem ter tido contato direto no curso de Mestrado com as teorias sobre polidez, procurei, já no primeiro ano do curso de Doutorado, sistematizar meus estudos na reflexão acerca dos estudos precursores da polidez (LAKOFF, 1973; LEECH, 1983; BROWN, 1979; e BROWN & LEVINSON, 1987) pela ampla ressonância no contexto intercultural, preocupando-me não apenas com o entendimento dos aspectos teóricos, mas, principalmente,

---

<sup>78</sup> CAVEDON, N. R. Método Etnográfico: da etnografia clássica às pesquisas contemporâneas. In: SOUZA, E. L. (Org.). *Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual*. Vitória: EDUFES, 2014.

com a necessidade de me posicionar criticamente em relação ao legado deixado pelos estudiosos nesse campo, possibilitando-me, assim, refinar ainda mais o meu olhar investigativo, aplicado ao ensino de português como L2.

Percebi, ao longo de minhas leituras, a possibilidade de rediscutir o que propuseram Brown & Levinson (1987) sobre a minimização dos atos impositivos, por constatar haver, indiretamente, em outras estratégias (maiores detalhes nos capítulos 4 e 5), a recomendação de igualmente ajustarmos, a depender de nossa intencionalidade, a escolha por ações mais ou menos impositivas<sup>79</sup>. Toda essa reflexão se sincronizaria com meu projeto inicial de doutoramento: estudar os limites territoriais não verbais (a proxêmica), ampliando-se, porém, para a perspectiva verbal.

Em coerência com meu percurso acadêmico, mantive interesse em investigar os aspectos sociointeracionais vigentes na troca conversacional entre brasileiros nativos e estrangeiros falantes de espanhol como primeira língua, representados, respectivamente, pela professora e pelos alunos do curso de português como segunda língua oferecido pelo NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros), da Universidade de Brasília (UnB).

Sobre essa instituição, convém ressaltar que foi criada em outubro de 2012, a partir do encerramento das atividades do PEPPFOL (Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas), que havia sido fundado no ano de 1990. Esse núcleo oferece, bimestralmente, cursos iniciantes, intermediários e avançados de português para estrangeiros, havendo também cursos específicos para hispanofalantes no nível iniciante e no intermediário, destinados a contemplar necessidades específicas desse grupo.

Realizar pesquisa no NEPPE foi muito gratificante para mim, pois já havia encontrado lá espaço fértil para interagir com professores, coordenadores e estudantes na ocasião em que cursava o Mestrado, além de já ter feito parte do corpo docente dessa instituição, que reúne ensino e pesquisa, integrados na finalidade de

coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português para Estrangeiros, incluindo cursos regulares bimestrais ou intensivos nos períodos de recesso; fortalecer e incentivar a pesquisa científica na produção de conhecimentos na área de Português para Estrangeiros; e constituir-se parceiro do estágio curricular, extracurricular e de outras atividades práticas que devem ou

---

<sup>79</sup> Após a leitura de Brown & Levinson (1987), essa percepção confirmou-se a partir da experiência que tive em sala de aula em relação à presença de modalização de atos impositivos na interação entre professor e alunos. Para Mattos (2001, p. 5), a etnografia educacional deve considerar a observação das ações dos sujeitos por longo período de tempo para que possamos, após essa etapa, selecionar determinado processo interacional microanaliticamente relevante.

podem ser cumpridas por estudantes da Universidade de Brasília ou por grupos de professores em serviço<sup>80</sup>.

Por fim, para que eu pudesse, de fato, programar meu ingresso no campo de pesquisa, tive de optar por caminhos metodológicos que me permitiram planejar com segurança todas as minhas ações e que me trouxeram maior clareza do percurso a ser trilhado. Logo, em virtude de meu estudo ser de natureza sociopragmática e sociocultural e valer-se da microanálise de excertos interacionais, estou convicto de que a etnografia ofereceu condição *sine qua non* para a geração dos dados<sup>81</sup>.

Sobre etnografia, destaco, preliminarmente, ser o termo herança dos estudos antropológicos e referir-se ao estranhamento do pesquisador em relação ao *modus vivendi* de determinada comunidade. Segundo Duranti (1997), a etnografia procura estabelecer relação de distância e proximidade, investigando determinada comunidade com olhar mais objetivo, mas sem perder de vista a identificação e a empatia, importantes também na atividade de campo. O ajuste dessas *lentes* (nem tão perto, nem tão distante), segundo o autor (*ibid*), possibilita a atuação do etnógrafo não apenas como intérprete, mas especialmente como mediador entre as diversas vozes: os sujeitos integrantes de dada comunidade, o etnógrafo e as escolhas teóricas.

Assim, após essa tomada de decisões, consegui reunir tanto os interesses aplicados quanto os teóricos, conduzidos pelo fazer microetnográfico, a fim de consolidar os primeiros passos para a concretização desta pesquisa, a partir da negociação da estratégia *minimize a imposição* (BROWN & LEVINSON, 1987).

Assim, este capítulo discute a sintonia existente entre os estudos etnográficos e sociopragmáticos (seção 3.1) para, após isso, detalhar a experiência etnográfica: o acesso e o ingresso ao campo de pesquisa (seção 3.2); os participantes do estudo (seção 3.3); a organização do ambiente e da rotina (seção 3.4); as observações preliminares (seção 3.5); o grupo focal, a geração de dados e o visionamento (seção 3.6); e a sistematização das etapas da pesquisa (seção 3.7).

---

<sup>80</sup> Todas as informações relativas ao NEPPE, e não somente as que foram citadas diretamente neste capítulo, foram encontradas no sítio <http://www.neppe.unb.br/index.php/br/instituicao>.

<sup>81</sup> Com relação a esse conceito, Johnstone (2000, p. 22) esclarece serem os dados o resultado de observação e análise de aspectos já naturalizados nas práticas cotidianas. Etimologicamente, o termo *dado* significa coisas dadas [*things given*], sendo, coerentemente, a concepção adotada nesta investigação por compreender que os dados se constroem (são gerados) no decorrer da pesquisa, e não coletados antes desta, como se, assim, já estivessem prontos.

### 3.1 ETNOGRAFIA E SOCIOPRAGMÁTICA: EM BUSCA DO DIÁLOGO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considero importante, antes de tratar da articulação teórico-metodológica entre a etnografia e a sociopragmática, dedicar algumas linhas para situar o leitor em relação à minha primeira escolha: seguir os caminhos da pesquisa qualitativa.

Uma das grandes vantagens da pesquisa etnográfica consiste, para Rogers-Dillon (2005, p. 449), em oferecer oportunidade de analisar o que ocorre na interação sem que o pesquisador, para isso, se restrinja apenas à sua agenda. É por essa razão que não utilizei em minha pesquisa questionário estruturado<sup>82</sup>, mas tópicos-guia, cuja função é a de conduzir a conversa com os colaboradores, ampliando-se, para tanto, o *corpus*, a fim de atender às necessidades não somente do investigador, mas também às desses sujeitos de pesquisa.

Mason (2002) nos alerta para a necessidade de observamos conjuntamente, já no desenho da pesquisa qualitativa, as questões investigativas, os métodos e as fontes de dados, a justificativa, as práticas e os desdobramentos éticos, não perdendo de vista a estratégia metodológica. Esta, por sua vez, se diferencia dos métodos na medida em que possibilita ao pesquisador vincular sua percepção acerca das atividades cotidianas às decisões a serem tomadas (*ibid*, p. 31), além de oferecer mais segurança ao pesquisador em decorrência de todo o planejamento da pesquisa.

Ao adentrarmos o campo de pesquisa, Erickson (1990, p. 1) afirma que trazemos experiências anteriores, metaforizadas em molduras de interpretação. Assim, a tarefa do pesquisador é, para ele (*ibid*), refletir constantemente sobre as próprias molduras e as do outro. Em analogia, lançamos mão das estratégias de polidez a partir das nossas molduras<sup>83</sup>, negociando com o outro, a depender da intencionalidade, a manutenção ou a ameaça à *face*.

De natureza qualitativa e interpretativista, surgiu, no século XIX, a etnografia, a partir da reunião dos morfemas *etno* (povo) e *graph* (escrita), que deu origem ao ramo da antropologia responsável por observar e registrar (**escrita**) as ações de determinado **povo** em sociedade (SILVERMAN, 2001, p. 45). No entanto, esse caráter exclusivamente observador não é suficiente para a agenda dos estudos etnográficos contemporâneos, devendo o pesquisador, de certo modo, integrar-se às práticas dessa comunidade.

---

<sup>82</sup> Segundo Belei *et al.* (2008, p. 189), “entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade”.

<sup>83</sup> A noção de moldura (cf. Erickson, 1990) articula-se plenamente com a discussão de *frames*/enquadramento realizada no capítulo 1.

Sem dúvida, a década de 1980 constitui marco para a história da etnografia. Emerson *et al.* (2002, p. 352) esclarecem ter sido nessa época que os etnógrafos iniciaram o processo de documentação das experiências de campo, por meio da tomada de notas. Antes dessa década, a imersão etnográfica envolvia apenas o contato com outras culturas, sem, no entanto, preocupar-se com a descrição minuciosa e, por conseguinte, com a publicação do relatório de pesquisa. Para Van Loon (2002, p. 280), foi somente com essa mudança, incorporada a tal prática discursiva, que “pudemos ver como a teoria sociocultural tem efetivamente se apropriado da etnografia”<sup>84</sup>.

Do mesmo modo, os estudos etnográficos ganham mais terreno, de acordo com Keating (2002), quando Hymes, em 1967, revisita sua proposta de etnografia da fala, ampliando-a, em 1964, para etnografia da comunicação. Segundo Keating (*ibid*, p. 295), a etnografia da fala centrava-se exclusivamente nos recursos linguísticos necessários para a produção e para a interpretação da linguagem; a etnografia da fala, por sua vez, foi capaz de reunir à linguagem e à cultura a discussão sobre “identidade, estratificação social, etnia, ideologia, multilinguismo, aquisição da linguagem e cultura, relações de poder, estética, conflitos, letramento, representação, cognição e gênero”<sup>85</sup>.

Davis & Henze (1998, p. 400), ao tratarem da necessidade de aplicarmos a perspectiva etnográfica em estudos de pragmática intercultural, ressaltam que esta contribui para a discussão sobre os atos de fala entre culturas e sobre a universalidade entre certas funções de linguagem (as convenções de polidez estariam aqui inclusas), acompanhadas dos aspectos culturais. Contudo, os autores (*ibid*) reforçam a importância da conjugação desses princípios com o fazer etnográfico, na medida em que a pragmática intercultural por si só não alcança a interpretação dos sentidos culturais subjacentes às ações dos sujeitos, devendo-se valer, então, da tradição etnográfica. Creio, entretanto, que dezesseis anos depois da publicação dos autores, a pragmática mais ortodoxa incorpora a perspectiva intercultural, ampliando-se epistemologicamente e permitindo, assim, o diálogo natural com a etnografia.

Apesar de a etnografia ter diversas possibilidades de investigação, Duranti (1997, p. 96) nos alerta para a importância de verticalizarmos o olhar para objeto de pesquisa específico devido às limitações humanas do pesquisador em não conseguir investigar todos os aspectos

---

<sup>84</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *we can see how cultural theory has effectively appropriated ethnography.*

<sup>85</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *identity, social stratification, ethnicity, ideology, multilingualism, acquisition of language and culture, power relationships, aesthetics, conflict, literacy, representation, cognition and gender.*

de dada comunidade de práticas. Assim, seguindo as recomendações do antropólogo (*ibid*), destaco as minhas escolhas no quadro a seguir.

**Quadro 10** – Aspectos investigados para esta pesquisa

Aspectos investigados	Escolha para esta pesquisa
Etnografias de grupos particulares <sup>86</sup>	Professor brasileiro e alunos falantes de espanhol
Atividades <sup>87</sup>	Interações em sala de aula
Eventos <sup>88</sup>	Aula de português para falantes de espanhol
Processos sociais <sup>89</sup>	O uso de convenções de polidez relacionadas a atos impositivos

Fonte: Elaborado por mim.

Rodrigues, A. (2007, p. 536) estabelece profícuo debate com relação a aspectos terminológicos relativos à etnografia na distinção entre fazer etnografia, adotar perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas. Para ele (*ibid*),

fazer etnografia envolve necessariamente enquadrar a pesquisa no *ethos* científico da etnografia, usando, para tal, procedimentos típicos dessa abordagem, tais como: observação participante, notas de campo, investigação em profundidade e a longo prazo (um ano, no mínimo) dos eventos sociais e culturais da comunidade observada, entrevistas com informantes-chave, questionários e, por fim, escrita de relatório etnográfico. Adotar uma pesquisa etnográfica prevê a opção, da parte do(a) pesquisador(a), por uma abordagem mais focada na investigação de aspectos particulares de práticas sociais e culturais de determinados grupos de indivíduos. E, por fim, usar ferramentas etnográficas em pesquisas qualitativas indica a utilização de técnicas e métodos típicos da etnografia, o que, no entanto, não qualifica tal abordagem como etnográfica propriamente dita.

Discutir a imersão em terreno etnográfico é, sem dúvida, necessário. No entanto, tenho sérias críticas à própria concepção do autor sobre *fazer etnografia*. Inicialmente questiono *o fazer etnográfico que realiza entrevistas com informantes-chave*. A (talvez) *simples* seleção do termo *informantes-chave* é incompatível com as orientações da etnografia, em razão de esta não perceber o colaborador como mero informante (aquele que fornece informações) e não estabelecer, igualmente, alguém que seja chave (em uma sala de aula, não há estudante-chave, por exemplo) na atividade de campo.

<sup>86</sup> Tradução minha para a expressão *ethnographies of particular groups*.

<sup>87</sup> Tradução minha para o termo *activities*.

<sup>88</sup> Tradução minha para o termo *events*.

<sup>89</sup> Tradução minha para a expressão *social processes*.

Outro aspecto, até mais relevante para nossa discussão, é a rigidez quanto ao tempo destinado à realização de pesquisa etnográfica. Sem dúvida, a investigação microetnográfica requer inúmeras etapas, desde o desenho do projeto, passando pelo comitê de ética, até todas as negociações de campo e desdobramentos da experiência etnográfica. Todo esse processo vem de encontro a essa rígida quantificação do tempo **mínimo**, visto que o efetivo acesso ao campo só ocorrerá após a finalização de todas as etapas que antecedem esse ingresso.

Com relação à minha pesquisa, seria impossível ter contato com todos os estrangeiros no mesmo ambiente durante todo esse período, dada a instabilidade de ingressantes no curso de português para estrangeiros e o desligamento de alguns por motivos pessoais. Além disso, esse acompanhamento se tornaria inviável tendo em vista que cada curso tem duração máxima de 60 dias, ou seja, o aluno falante de espanhol que cursa todos os níveis (iniciante hispano, intermediário hispano, avançado 1 e avançado 2) permaneceria, no máximo, 240 dias (seis meses) no NEPPE.

Assim, se eu fosse situar minha pesquisa com base na proposta de Rodrigues, A. (2007), ela não poderia se situar na adoção de uma *perspectiva etnográfica*, mas na fronteira entre essa *perspectiva* e o *fazer etnografia*, devido à incompatibilidade de ingresso no campo pelo tempo determinado. No entanto, Watson-Gegeo (1998, p. 136) relativiza esse tempo, atribuindo ao fazer etnográfico (educacional), por exemplo, duração semestral ou anual.

Mas, afinal, o que os etnógrafos fazem? Hammersley & Atkinson (2007 [1983], p. 3) resumem a tarefa do etnógrafo em cinco funções: (1) estudar as ações cotidianas dos povos; (2) reunir dados; (3) desconstruir os dados (desmistificando categorias fixas e atribuindo importância à observação, e não ao dado bruto); (4) concentrar-se em grupos restritos; e (5) interpretar significados, funções e ações humanas.

Com o interesse de compreender culturas estrangeiras a partir da ótica dos nativos, surge, como técnica de investigação primária da etnografia, a observação participante (JOHNSTONE, 2000, p. 81). Imbuídos dessa técnica, os etnógrafos, na concepção de Wardhaugh (2005, p. 247), refletem sobre os acontecimentos em dada comunidade e tentam comprovar como as ações realizadas por esta têm sentido para esses integrantes.

Quanto ao ingresso no campo, a pesquisa etnográfica abre espaço para cinco tipos de participação (SPRADLEY, 1980, p. 58-62), esquematizados (e adaptados) no quadro a seguir.

Quadro 11 – Tipos de participação

Grau de envolvimento	Tipo de participação	Status do etnógrafo
Alto	Completo	É etnógrafo e participante para aquela situação.
	Ativo	Busca agir como os participantes.
	Moderado	Equilibra a participação e a observação.
Baixo	Passivo	Restringe-se ao <i>postos de observação</i> .
Sem envolvimento	Não participação	Escolhe não participar ou a situação social não o permite.

Fonte: SPRADLEY, 1980, p. 58 – com adaptações<sup>90</sup>.

Quanto ao tipo de participação, reivindico para as minhas práticas etnográficas o tipo *moderado*, equilibrando, assim, a dupla lente da etnografia: nem tão longe, nem tão perto. Em complementação a esse envolvimento, afilio-me à etnografia de base sociointeracionista (ROCK, 2002), que agrega interatividade, interpretação e criatividade, e atribui sentido às práticas sociais, a fim de dar visibilidade aos agentes e, no caso desta pesquisa, chamar à consciência para as convenções de polidez, sugerindo, se necessário, novos caminhos (ROCK, 2002, p. 30).

Como descreve Angrosino (2009, p. 20), a pesquisa etnográfica de natureza sociointeracionista pretende “desvelar os significados que os atores sociais atribuem às suas funções”. A minha pesquisa alinha-se fortemente a essa preocupação, por ser possível apenas na interação o entendimento do sentido subjacente às ações dos colaboradores do estudo; e essa percepção não deve ficar centralizada em mim (o pesquisador), mas deve ser discutida com esses interlocutores. Isso se torna possível graças às possibilidades inerentes à pesquisa etnográfica: o caráter êmico e a reflexividade, bem como a triangulação de dados, que valorizam, no caso desta pesquisa, as contribuições do etnógrafo, das teorias e dos colaboradores (sem qualquer ordem de importância).

Ressalto, em tempo, que a voz dos participantes é **um** dos pilares para a geração de dados, o que não significa que nossa pesquisa investigue a recepção das convenções de polidez. Acreditamos, sim, na construção conjunta dos sentidos entre os interagentes, não no completo assujeitamento de alguém que, na atividade dialógica, só receberia *input*.

<sup>90</sup> Tradução minha para os seguintes termos: *degree of involvement: high, low, no involvement* (coluna da esquerda) e *type of participation: complete, active, moderate, passive, nonparticipation* (coluna intermediária). Ressalto, em tempo, que entre o grau de envolvimento alto e o moderado há um *continuum*, variando da mais intensa participação (completo) até a menos intensa (passivo). Em termos mais práticos, poderíamos considerar que a participação completa e a ativa tendem a ter envolvimento alto, e a moderada e a passiva, envolvimento baixo.

Em consonância com esse papel dos colaboradores do estudo, Bravo (2010, p. 21-2) considera, dentro do enquadre da pragmática sociocultural, três passos essenciais para interpretar dados, inegavelmente em sintonia com a perspectiva etnográfica, a saber: a introspecção (a partir das experiências do pesquisador); a consulta (a partir da interpretação dos participantes do estudo, sem contato com as impressões do pesquisador); e a exposição e fundamentação dos resultados (a partir da explicitação de premissas socioculturais).

O caráter êmico da pesquisa etnográfica ganha mais sentido ainda quando estamos em situações de ingresso em outra cultura. É somente com a percepção dos membros da cultura alvo, em concordância com Saville-Troike (2005 [1982], p. 113-4), que se torna possível compreender as ações dos sujeitos. A autora (*ibid.*, p. 114), no entanto, estabelece interessante contraponto ao atribuir importância às “lentes” do etnógrafo no desvelamento de ações inconscientes para os nativos.

Os aspectos sociocognitivos também entram em cena no fazer etnográfico. Quando atendemos à perspectiva êmica, estamos, de acordo com Fetterman (1998, p. 6), considerando importante o processo de escuta do colaborador da pesquisa, e é a partir dessa ação que tornamos possível compreender as intencionalidades desse sujeito em ajuste com as enunciações e com as ações negociadas com/por ele.

Ao considerarmos, então, esse caráter da pesquisa, estamos igualmente praticando a reflexividade, princípio que atribui ao etnógrafo a responsabilidade de evocar a consciência do colaborador para aspectos relevantes manifestados durante o visionamento (denominado também reflexões êmicas). Como esclarece Heyl (2002, p. 377), o visionamento constitui o momento de compreender e permitir o entrecruzamento de vozes do pesquisador e dos seus colaboradores. Esse encontro de visões de mundo, nas palavras de Pollner & Emerson (2002, p. 121), é reflexo do alinhamento entre os atores sociais tanto nas ações simultaneamente incorporadas quanto na mútua compreensão entre esses sujeitos.

Relacionando a discussão das perspectivas êmicas e éticas com as convenções de polidez, Kádár & Haugh (2013, p. 96) dão importância aos dois modos de as enxergarmos, percebendo a necessidade da ação recíproca entre o ponto de vista do pesquisador (ético) e do participante (êmico) no desvelamento das estratégias de polidez – assim como pretendi articulá-los ao planejar e ao desenvolver esta pesquisa.

Como avalia Fetterman (1998, p. 11), a tarefa do etnógrafo não deve se centrar apenas na perspectiva êmica, mas necessita extrapolar as fronteiras daquele universo cultural na socialização dos dados com a comunidade científica, atendendo, para tanto, o caráter ético da

investigação. Para atender a essa demanda, a pesquisa etnográfica necessita, pois, de método eficiente na análise de dados para ser possível realizar a triangulação de dados.

Considerada a base da pesquisa etnográfica, a triangulação é, segundo Fetterman (1998, p. 95), responsável pela precisão dos dados etnográficos, agregando maior reflexividade a estes. O autor (*ibid*, p. 93-5) atribui ainda à triangulação a função de esclarecer mal entendidos e possibilitar, de fato, a realização da pesquisa etnográfica. Nossa triangulação, conforme já mencionamos, pretende articular a voz do pesquisador, a dos colaboradores do estudo e as teorias de polidez.

Essa precisão justifica-se pelo fato de esse instrumento não combinar dados diferentes, mas, sobretudo, relacioná-los de modo a não comprometer a análise de dados (HAMMERSLEY & ATKINSON, 2007 [1983], p. 184). Para tanto, Mason (2002, p. 33) recomenda “o uso e a integração de diferentes métodos e fontes” no desenho da pesquisa qualitativa<sup>91</sup>.

Não é considerado triangulação, segundo Flick (2009a, p. 61), por exemplo, utilizar determinado método para coletar dados e outro para analisá-los. Triangular dados significa “assumir diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, responder a perguntas de pesquisa” (*ibid*, p. 62).

A etnografia educacional surge, também, nas bases da antropologia cultural. Watson-Gegeo (1998, p. 135) esclarecem que o interesse dessa vertente não se restringiu aos estudos antropológicos, mas ampliou-se para as áreas da sociologia, linguística e educação nas investigações estadunidenses e inglesas das décadas de 1960 e 1970. Como lembram Gordon *et al.* (2002), essa preocupação, originalmente estadunidense, deu-se em razão das diferenças étnicas presentes na sala de aula, onde o professor, muitas vezes, era o único agente com voz, impondo-se aos demais membros, os estudantes daquela comunidade.

### **3.2 O ACESSO E O INGRESSO AO CAMPO DE PESQUISA**

Meu primeiro contato com o NEPPE antecedeu a esta pesquisa. Fui professor da instituição (na época, PEPPFOL) durante um ano, após ter tido a experiência de realizar o estágio docente da graduação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua e ter gerado meus dados de pesquisa do Mestrado juntamente com os alunos falantes de espanhol e a professora nativa de português responsável pelo curso. Em razão de meu interesse investigativo por esse público, tive a oportunidade de ministrar aulas voltadas para esses

---

<sup>91</sup> Tradução minha para o seguinte título: *Using and Integrating Different Methods and Sources*.

estudantes, tanto no nível iniciante hispanofalante quanto no intermediário hispanofalante, o que ampliou bastante o meu olhar em relação às peculiaridades dessa situação particular de ensino.

Na identidade de pesquisador, retornei, então, em momento de transição entre a extinção do PEPPFOL e a criação do NEPPE, o que me possibilitou acompanhar, de perto, a mudança que estava por vir. Refiro-me à mudança, pois, ao agendar um encontro com a coordenadora da instituição para conversarmos sobre meu projeto, comentei com uma colega, professora do NEPPE, que eu havia percebido certa *mudança no ar*, vendo os docentes, em sala de aula, durante uma reunião, discutindo questões relativas ao ensino.

Essa educadora, após o meu comentário, relatou que as opções de curso tinham sido ampliadas, pois os professores tinham a oportunidade, inclusive, de ministrar aulas individualizadas em embaixadas. Mesmo em rápido encontro, pude perceber a notória satisfação da professora com essa nova configuração de cursos, e isso me estimulou, no retorno para casa, a acessar o sítio da instituição e a ler as informações relativas à nova grade de cursos do NEPPE<sup>92</sup>.

Ao ter contato com a coordenadora da instituição e iniciar as negociações de ingresso ao campo<sup>93</sup>, fui acolhido e incentivado a gerar meus dados no NEPPE. Para tanto, ela me solicitou a disponibilização do resumo do meu trabalho, a fim de não somente documentar formalmente, mas, em especial, socializar com a comunidade acadêmica o início de uma pesquisa da qual muitos estudantes poderiam se beneficiar.

Achei muito coerente o pedido e acrescentei que, por recomendações metodológicas da etnografia, eu também firmaria compromisso de retribuir de algum modo, seja direta ou indiretamente, todos os envolvidos no processo de geração de dados, que eram: a instituição (na figura da coordenadora), a professora e os estudantes. Depois de termos finalizado a conversa, já me informei a respeito do horário da turma de português para falantes de

---

<sup>92</sup> Além dos cursos regulares ofertados na gestão anterior (português para estrangeiros e português para falantes de espanhol), a nova equipe organizou outros, a saber: (a) regulares (além dos anteriores, foi implementado o de produção oral e escrita para estrangeiros); (b) temáticos (M.P.B., História do Brasil com ênfase em cinema brasileiro, Literatura Brasileira Poesia e Literatura Brasileira Prosa); (c) gratuitos (envolvendo desde oficinas para aplicação do Exame Celpe-Bras até monitoria para aperfeiçoamento); e (d) outros (preparatório para o exame Celpe-Bras, cursos corporativos e formação de professores).

<sup>93</sup> A etnografia constitui, para Duranti (1997, p. 92-3), caminho longo de negociações e compromissos entre as nossas expectativas e as dos nossos colaboradores. Já Flick (2004, p. 71) ressalta que a pesquisa em instituições é mais problemática por envolver mais sujeitos e, por conseguinte, mais regulamentação no acesso; além disso, torna-se, de certo modo, desafiador também convencer os participantes a investirem seu tempo e sua disponibilidade.

espanhol<sup>94</sup> para que eu pudesse chegar mais cedo e negociar o ingresso ao campo com a professora.

A conversa com a professora foi breve, mas importante para que eu me aproximasse ainda mais da geração de dados. Na sala dos professores mesmo, apresentei-me e conversamos sobre minha proposta de investigação, e a docente demonstrou interesse no tema e, generosamente, possibilitou o acesso à sala e o contato com os alunos. Nesse mesmo dia, já fui apresentado aos estudantes como pesquisador da área de linguística e obtive o consentimento de todos para que eu pudesse, nesse primeiro momento, assistir às aulas.

Naquela ocasião, a professora me concedeu o turno e revelei aos discentes que meu interesse assentava-se na investigação das estratégias verbais e não verbais de polidez presentes no contexto de segunda língua<sup>95</sup>. Não tive receio, naquele momento, das prováveis reações simuladas e pouco naturais por parte dos participantes do estudo, pois me interessava ali tão somente a observação e o registro das ações cotidianas daquela comunidade de prática e a (possível) naturalização da minha presença entre eles.

Além disso, como os colaboradores não tinham exata consciência das estratégias de polidez (e menos ainda de que estratégias seriam focalizadas em minha pesquisa), pude antever que isso provavelmente não constituiria entrave à investigação. Após essas explicações, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Cessão de Uso de Imagem (TCUI), e busquei esclarecer todas as dúvidas relativas à pesquisa para que eu pudesse, enfim, me instalar na sala e participar das ações daquele grupo. Embora eu já tivesse, de certo modo, ingressado no campo, por já considerar a etapa da negociação parte da geração de dados, foi somente após a autorização de todos os envolvidos que eu pude, oficialmente, me sentir integrado no campo de pesquisa.

---

<sup>94</sup> Aguardando o resultado do Comitê de Ética e Pesquisa, só pude dar início à pesquisa próximo ao final do semestre letivo, o que me possibilitaria assistir apenas a algumas aulas e isso seria insuficiente para a consolidação de uma pesquisa etnográfica. A partir dessa realidade, optei, no momento da consulta dos horários, por participar das rotinas da turma iniciante hispanofalante para que, no semestre consecutivo, eu pudesse acompanhá-los integralmente no nível intermediário, mesmo correndo o risco de não garantir o ingresso de todos os colaboradores da pesquisa nesse nível. Assim, programei para essa época a observação participante, visando à minha interlocução com os futuros colaboradores do estudo.

<sup>95</sup> Não revelei minuciosamente que seriam investigados aspectos da polidez por duas razões muito claras: os estudantes, muito provavelmente, não teriam compreendido o que estaria subjacente às estratégias a serem analisadas (por exemplo, o uso da voz passiva tende a minimizar as imposições geradas no locutor), e, caso tivessem entendido, a pesquisa correria o risco de ter reações simuladas ou, segundo Flick (2009b, p. 99), “gerar determinadas expectativas ou irritações”. O autor (*ibid*) adverte ser importante revelar o tópico a ser investigado, mas não “a pergunta em detalhes”.

### 3.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Considerarei participantes todos os estrangeiros que: (a) se dispuseram a colaborar com este estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Cessão de Uso de Imagem (TCUI), concordando, assim, com a participação voluntária em todas as etapas da pesquisa; e (b) fossem falantes de espanhol como primeira língua, pois havia alunos que tinham o espanhol como segunda língua.

Dessa forma, não integraram, de modo direto, a pesquisa Sumalee<sup>96</sup> (tailandesa), Makin<sup>16</sup> (sírio) e Filinto<sup>16</sup> (francês) por falarem o espanhol como segunda língua, embora estivessem presentes em algumas ações, reunidas nesta tese como excertos. Os demais estudantes e a professora estavam incluídos na proposta de trabalho por terem sido, de fato, agentes nos excertos interacionais e colaborativos com a geração e com o visionamento dos dados.

Em tempo, ressalto que o número de colaboradores poderia ser avaliado, por pesquisas quantitativas, por exemplo, como insuficiente. Contudo, conforme lembra Cançado (1994, p. 57), privilegamos não a quantidade de colaboradores, mas a infinidade de registros que só a microanálise é capaz de oferecer. Bauer & Aarts (2002, p. 59) justificam o tamanho do *corpus* a partir do esforço despendido em campo e do número de representações que surgem a partir de cada colaborador. Em nosso caso, a estratégia *minimize a imposição* desdobrou-se em diversas outras no plano verbal (vide capítulo 4) e no não verbal (vide capítulo 5), além de ter sido negociada de diversas maneiras por nossos colaboradores (vide capítulos 4 e 5).

Mesmo preservando a identidade dos participantes por meio de pseudônimos, Stroke (2011, p. 225-6) reconhece que o anonimato não é suficiente para minimizar a invasão territorial imposta ao colaborador, mas precisamos, na atividade de campo, avaliar que informações devem ser solicitadas a eles, e se estas são relevantes para a investigação. Duranti (1997, p. 104) faz menção à ecologia do questionamento [*ecology of questioning*],

---

<sup>96</sup> Os pseudônimos utilizados ao longo de toda a pesquisa visaram à preservação das identidades dos colaboradores e foram escolhidos por mim, a partir da observação do modo como os estudantes buscavam interagir e da pesquisa de nomes que fossem comuns na cultura de cada aluno. Assim, Sumalee é um nome tailandês que significa flor; Makin é proveniente da Síria e quer dizer força, firmeza; já Filinto é de origem francesa e tem o sentido de literato. Os sites de pesquisa consultados foram: <http://www.mulhervirtual.com.br/nomes/lmulher.htm> (nomes espanhóis) – acesso em 22 de janeiro de 2014; <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nomes-franceses/5> (nomes franceses) – acesso em 22 de janeiro de 2014; <http://www.significado-nomes-bebes.com/c/Nomes%20tailandeses> (nomes tailandeses) – acesso em 22 de janeiro de 2014; e <http://www.centraldancadoventre.com.br/nomes-arabes/403-nomes-arabes-masculinos> (nomes sírios) – acesso em 22 de janeiro de 2014.

recomendando a reflexão prévia acerca de *quando*, *como* e *para quem* perguntar, pois, a depender da cultura e da atividade dos sujeitos, essa prática seria considerada inadequada/invasiva. A sala de aula, segundo o autor (*ibid*, p. 104-5), por constituir ambiente que privilegia a construção do conhecimento, já abre espaço, por essa característica, a mais questionamentos.

Reforço que essa recomendação, relativa à pesquisa etnográfica, torna-se ainda mais intensa neste trabalho devido à preocupação em abrir espaço para discutirmos os atos impositivos como potenciais ameaçadores da *face* dos interlocutores nas atividades interacionais. Logo, seria incoerente discutir a minimização de atos impositivos violando o território de nossos colaboradores.

Dessa forma, procurei selecionar estratégias vinculadas à natureza de minha pesquisa e isentas, ao máximo, de especulações invasivas e não contributivas à investigação, mesmo estando em contexto mais tolerante para questionamentos (cf. Durante, 1997, p. 104-5). Para que essa reflexão fosse possível, tomei como base os seguintes componentes sociolinguísticos utilizados por Bortoni-Ricardo (2004): grupo etário, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social.

Ao estudar cada estratégia, pude perceber que quase todas se aplicariam à minha pesquisa, exceto o tópico *status socioeconômico*, por constituir questionamento potencialmente invasivo. Constatei, nessa ocasião, que o tópico *grau de escolarização* já traria informações importantes sobre o letramento do colaborador, o que já me era suficiente para constatar se esse aspecto influenciava no processamento das estratégias de polidez.

Os tópicos *grupo etário* e *gênero* foram essenciais, visto tratar-se de turma heterogênea em relação a ambos os aspectos. Além disso, as ações podem ser avaliadas como mais ou menos polidas, a depender do grupo etário (GRANATO, 2003; ZIMMERMAN, 2003; PRETI, 2008b; JAN, 2012) e do gênero (HOLMES, 1995; KOULETAKI, 2005; OROZCO, 2010).

Sobre as informações concernentes ao *mercado de trabalho* e às *redes sociais*, reconheço a importância de ambas, pois esses tópicos refletem o contato dos estudantes com brasileiros, já que estão residindo em nosso país. Adicionalmente, incluí as informações *país de origem* e *tempo de permanência no Brasil*, não mencionadas por Bortoni-Ricardo (2004), devido ao caráter das pesquisas empreendidas pela autora, mas essenciais em minha investigação, visto que os estudantes trazem consigo convenções de polidez de suas culturas e, no contexto de imersão, incorporam as nossas.

Antes de apresentar cada colaborador, assumo que a polidez integra, em sua agenda, determinados componentes sociolinguísticos e sistematizo estes componentes no quadro a seguir.

**Quadro 12** - Componentes Sociolinguísticos investigados neste estudo

<b>COMPONENTES SOCIOLINGUÍSTICOS</b>	
❖ Grupo etário	❖ Rede social
❖ Gênero	❖ País de origem
❖ Grau de escolarização	❖ Tempo de permanência no Brasil
❖ Mercado de trabalho	

Fonte: Elaborado por mim.

A seguir, apresento os colaboradores do estudo, os componentes sociolinguísticos anteriormente discutidos, bem como aspectos idiossincráticos dos sujeitos, relevantes para esta investigação.

### 3.3.1 Estela<sup>97</sup>: a professora de português

Estela, 27 anos, sexo feminino, é natural de Brasília e residente na Capital. Foi no período de seu ingresso na graduação em Letras Português do Brasil como Segunda Língua (doravante Letras PBSL) que a professora já alimentava o desejo de atuar no ensino voltado para estrangeiros. Esse desejo motivou-a, mais tarde, a fazer parte do Corpo Docente do NEPPE, ministrando aulas para alunos falantes de espanhol e de outras línguas.

A professora relatou que atuava na área de português para estrangeiros havia cinco anos, entre sala de aula e atendimentos particulares a alunos, e estava no NEPPE há um ano. Para ela, era um privilégio exercer esse ofício, *era estar sempre na linha tênue entre fascinante e difícilimo, era fascinante ser instrumento que levava a língua e a cultura do Brasil para um outro mundo, cultura e realidade. Mas, ao mesmo tempo, era difícilimo não cair em estereótipos, conflitos culturais etc.*<sup>98</sup>

Em meu contato com Estela, pude perceber que ela, constantemente, se preocupava com a aprendizagem dos estudantes. Eram constantes seus esforços para propiciar ambiente

<sup>97</sup> O nome Estela significa “estrela, talento, inteligência, dedicação e versatilidade”, e foi escolhido com base na percepção dos estudantes em relação à docente, pois era frequentemente elogiada pelos alunos por sua competência em ministrar as aulas.

<sup>98</sup> O trecho em itálico corresponde às palavras proferidas por Estela na íntegra.

interativo e trazer, para a sala de aula, aspectos socioculturais que pudessem auxiliar os estudantes em suas atividades cotidianas. Ela, inclusive, estendia o contato com os alunos para o meio virtual, mas fazia questão de restringir tal interação a aspectos pedagógicos, funcionando como a extensão de sua sala de aula.

### **3.3.2 Ayelén<sup>99</sup>: a estudante boliviana**

Ayelén, 37 anos, sexo feminino, boliviana, residia em Brasília desde outubro de 2013. Cursou, no país de origem, bacharelado em direito, sem, no entanto, atuar na área nem na Bolívia nem no Brasil. Em contrapartida, Ayelén recentemente havia sido convidada para ministrar aulas particulares de espanhol.

Em virtude de residir pouco tempo em Brasília, a estudante justificou que convivia pouco com outros brasileiros, seu ciclo de amizade era restrito às amigas bolivianas, às amigas do NEPPE, especialmente de sua sala (também falantes de espanhol), e aos familiares, todos provenientes de seu país de origem.

Era bastante frequente na fala e na escrita de Ayelén a interferência da língua espanhola (maiores detalhes no capítulo 4), o que provavelmente estaria ligado à restrição de seu ciclo de amizade, à não atuação profissional (responsável também por limitar o convívio com outros brasileiros) e ao pouco tempo de imersão em nosso país.

Ayelén perguntou-me, em certa ocasião, o que poderia fazer para aperfeiçoar seu desempenho na língua, e eu, ainda que não tivesse feito a transcrição dos dados, já tinha percebido as suas dificuldades e a sua insegurança nesse sentido, e esclareci a ela que, além do estudo sistemático da língua em sala de aula, o contato com outros brasileiros auxiliaria a superar tal desconforto, ou seja, somente a partir da interação (língua em uso) seria possível adquirir mais segurança.

---

<sup>99</sup> O nome Ayelén, de origem espanhola, significa “sorriso, alegria”, que eram características da colaboradora. Mesmo diante de tantas dificuldades, sempre estava sorridente e bem humorada, tratando todos com civilidade e carinho.

### 3.3.3 Dulcinea<sup>100</sup>: a estudante mexicana

Dulcinea, 28 anos, sexo feminino, tem dupla nacionalidade (mexicana e estadunidense) e reside em Brasília desde outubro de 2013. Coursou, no México, bacharelado em biologia, porém não atuou na área em nenhum dos países onde morou.

Apesar do pouco tempo de residência no Brasil, a estudante conseguia comunicar-se muito bem na língua portuguesa, e isso se dava, segundo ela, devido ao esposo ser bastante proficiente nesse idioma. Entretanto, Dulcinea utilizava a língua alvo apenas em sala de aula, pois, em outros contextos, era mais frequente o uso de inglês e espanhol, comuns nas interações com amigos e familiares, o que, em tese, não colaboraria para que ela interagisse adequadamente na língua alvo.

Durante as aulas, os dados de pesquisa revelaram que, nas situações comunicativas propostas pela professora, a estudante sempre se destacava, e isso se dava, provavelmente, por dedicar muito tempo à elaboração de diálogos repletos de detalhes, solicitando, frequentemente, auxílio à professora para o planejamento de sua produção oral. Quando a professora propunha situações-problema, era perceptível o desempenho de Dulcinea, inserindo, sempre que possível, resoluções bem humoradas e pragmaticamente adequadas.

### 3.3.4 Filemón<sup>101</sup>: o estudante dominicano

Filemón, 32 anos, sexo masculino, é dominicano e reside em Brasília desde agosto de 2013. Coursou, em seu país de origem, bacharelado em Arquitetura, atuando na área tanto na República Dominicana quanto no Brasil.

Embora o estudante interagisse bem em português, as notas de campo apontaram não ter sido comum que ele, voluntariamente, solicitasse o turno à professora; ao contrário, era bastante observador e procurava se manifestar somente quando era abordado. Chamou-me a atenção o fato de Filemón interagir pouco em sala de aula (quando estava formalmente diante do grupo, agia dessa forma), ao contrário do que ocorria em conversas informais, pois, com frequência, fazia perguntas sobre a língua e sobre a natureza deste estudo.

---

<sup>100</sup> O nome Dulcinea, de origem espanhola, significa “doçura”, atributos da participante que ficaram evidentes, especialmente na negociação do desacordo com a professora, buscando com frequência colaborar para a harmonia das interações na sala de aula.

<sup>101</sup> O nome Filemón, de origem espanhola, significa “amigo”, pertinente com a relação que mantinha com os colegas. Buscava constantemente ouvi-los e, sempre que possível, direcionava palavras amigáveis.

Ao conversar com os estudantes sobre o meu propósito investigativo, Filemón, não satisfeito com todas as informações reveladas, desejou, no horário do intervalo, ter acesso aos *detalhes* da pesquisa, incentivando, a partir de nossa conversa, o prosseguimento do trabalho por ter achado a pesquisa relevante ao contexto de L2. Evidentemente que me coloquei à disposição para quaisquer dúvidas e me comprometi a socializar os resultados da tese não somente com ele, mas com todos os estudantes envolvidos direta ou indiretamente e com a professora.

Filemón costumava usar português de vez em quando, pois sua sogra e sua esposa são brasileiras e, segundo ele, era comum que eles alternassem no uso dos idiomas (português e espanhol). Contudo, as pessoas que faziam parte de seu ciclo de amizade costumavam falar em espanhol, pois era a primeira língua dessas pessoas e, na visão deles, a conversa ficava mais confortável.

### **3.3.5 Flora<sup>102</sup>: a estudante venezuelana**

Flora, 51 anos, sexo feminino, é venezuelana e reside em Brasília desde setembro de 2013. Coursou, na Venezuela, duas graduações: relações industriais e direito, sem, todavia, exercer nenhuma das duas profissões aqui no Brasil.

Mesmo relatando ter bastante medo de interagir na língua alvo, a estudante conseguia se comunicar razoavelmente bem; contudo, não era incomum que ela sussurrasse em espanhol para a filha (Nora), de quem sempre sentava ao lado quando tinha dúvidas relacionadas à língua alvo. As amigas de Flora eram, na maioria, venezuelanas, e elas costumavam conversar sempre em espanhol, assim como fazia com os colegas do NEPPE, quando não estavam em sala de aula. Contudo, com as amigas brasileiras, Flora procurava conversar em português. Já no contexto familiar, o espanhol era a única língua falada.

A aluna, durante as aulas, costumava participar voluntariamente, tornando-se cada vez mais proficiente no idioma. Na fala e na escrita de Flora, eram frequentes as interferências da língua espanhola, mas diante da disponibilidade da estudante em praticar e ser corrigida, mesmo que somente em sala, pude notar sua melhor desenvoltura no uso da língua alvo, especialmente nos momentos em que os alunos tinham de elaborar diálogos para serem

---

<sup>102</sup> O nome Flora, de origem espanhola, significa “luz, cor”, e essas palavras relacionam-se fortemente com a estudante, pois sempre a encontrei alegre, comunicativa e entusiasmada com os colegas. Era sempre sorridente e disposta a estudar o idioma, mesmo diante de tantas dificuldades, evidenciadas na convivência e explicitadas pela própria aluna no visionamento e nas conversas informais. Costumava tratar todos com civilidade, sendo muito reservada na sala de aula e, segundo ela, na maioria de suas ações diárias.

apresentados à turma. Curiosamente, Flora sentava-se sempre perto da filha, mas raramente fazia dupla com esta, optando sempre pelo colega de sua direita (a filha sentava-se à esquerda).

Diante de suas dúvidas, Flora me pedia, com frequência, sugestões para melhorar, especialmente quanto à sua pronúncia (era o aspecto que mais a incomodava). Ressaltei, na ocasião, a importância de praticar com a filha ou com outras amigas, pois, assim, ela iria, aos poucos, deixando de utilizar estruturas do espanhol quando estivesse falando em português. Além disso, esclareci que a pronúncia não seria tão problemática, a não ser que isso prejudicasse o entendimento do interlocutor, mas que a segurança no uso da língua em prol das necessidades diárias seria extremamente desejada.

### **3.3.6 Nora<sup>103</sup>: a estudante venezuelana**

Nora, 17 anos, sexo feminino, é venezuelana e reside em Brasília desde setembro de 2013. Concluiu o Ensino Médio em seu país de origem e ingressaria, na ocasião da pesquisa, no curso de Turismo da Universidade de Brasília.

A estudante conseguia se comunicar com muita proficiência, auxiliando, inclusive, sua mãe (Flora) em diversas ocasiões. Sua facilidade com o aprendizado em língua portuguesa era justificado por inúmeros fatores: ser interessada pelo estudo da língua; conversar costumeiramente em português com seus amigos brasileiros; insistir para que os amigos estrangeiros também praticassem a língua; e ter acesso a leituras na língua alvo, buscando obras traduzidas para o português de romances e aventuras.

As participações da aluna eram, também, bastante frequentes, buscava sempre se corrigir, especialmente ao transferir alguma regra da língua espanhola para a língua alvo, afirmando já saber quando a professora chamaria a atenção diante de uma pronúncia considerada inadequada, porque já havia desenvolvido, segundo ela, a consciência sobre seus *erros*. Curiosamente, Nora sentava-se sempre perto da mãe, buscando dar-lhe apoio na aprendizagem da língua, mas nas atividades em dupla, escolhia sempre o colega de sua esquerda, pois, segundo ela, já conversava demais com sua mãe no dia a dia, desejando, assim, conhecer outras histórias.

---

<sup>103</sup> O nome Nora, de origem espanhola, significa “menina” e vai ao encontro de suas características. Como os demais estudantes tinham mais de trinta anos, Nora era considerada a menina do grupo, mas isso, de modo algum, constituía empecilho para que ela interagisse com os demais, tratando-os sempre com deferência e com civilidade.

### **3.4 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E DA ROTINA**

Nesta seção, descrevo a organização do ambiente e da rotina da sala de aula em dois momentos, pois iniciei a pesquisa com a etapa de observação no nível iniciante hispanofalante e, após esse período, pude iniciar as filmagens em campo, a fim de construir o *corpus* desta investigação.

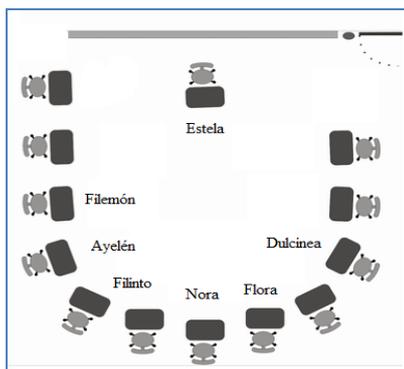
#### **3.4.1 O período de observação (nível iniciante – curso regular)**

A sala de aula do nível iniciante hispanofalante era composta por, aproximadamente, doze carteiras escolares dispostas em semicírculo, um quadro branco e vários mapas relacionados a aspectos da cultura brasileira. Além disso, a professora tinha, como recursos didático-pedagógicos, computador portátil, projetor de imagens, caixa de som, livros didáticos e literários e cartazes com imagens de motivação para produções orais, isto é, aparatos capazes de tornar a aprendizagem mais atrativa e mais significativa, levando em consideração, portanto, os aspectos multimodais do ensino.

Segundo Ferraz (2007, p. 119-21), torna-se fundamental fortalecer o estudante estrangeiro para a multimodalidade que o cerca, de modo que ele se sinta confortável e interaja bem com esses aspectos inerentes à linguagem humana, pois seria impossível representar os recursos de qualquer língua somente na perspectiva racionalista.

Os estudantes buscavam sentar, com bastante frequência, nas mesmas posições, havendo pouca alternância entre a escolha dos lugares. A professora sempre se sentava diante dos alunos, mais ou menos no centro do semicírculo, procurando, com isso, ter a visão de todos. A quantidade de estudantes na turma, sem dúvida, foi fator positivo que contribuiu para aulas mais interativas e mais focalizadas nas necessidades do grupo. A figura a seguir ilustra a distribuição dos lugares selecionados e o local mais frequentemente escolhido pelos colaboradores do estudo.

**Figura 11** – Disposição da sala de aula (turma iniciante hispanofalante)



Fonte: Elaborada por mim.

As aulas, ministradas três vezes por semana (sempre às segundas, às quartas e às sextas) das 8h às 9h40, apresentavam distribuição bastante coerente, isto é, Estela reservava espaço, ao longo da semana, para o exercício das quatro habilidades comunicativas: ler, falar, escrever e compreender. No entanto, era comum que, em algumas aulas, a professora centralizasse mais na perspectiva da gramática normativa, reforçando os aspectos metalinguísticos<sup>104</sup> desta.

Os alunos, no geral, sempre produziam textos escritos em sala de aula e a professora devolvia- os com as devidas correções, discutindo as mais frequentes. Já com relação aos textos orais, Estela solicitava que os estudantes formassem pares e oferecia, muitas vezes, algumas situações-problema<sup>105</sup> a serem resolvidas ao longo do diálogo produzido por eles.

A professora, com bastante frequência, selecionava textos para a leitura e para a interpretação compatíveis com o nível da turma. Era constante a queixa dos alunos de não conseguirem compreender o conteúdo presente no texto. Certa vez, Filemón comentou não ter entendido absolutamente nada da *mensagem do texto*, embora tivesse conhecimento de todas as palavras nele utilizadas. Esse relato só comprova a insuficiência de abordagem centrada exclusivamente nas escolhas léxico-gramaticais, em detrimento de perspectivas com ênfase na abordagem sociocultural e pragmática.

<sup>104</sup> Para Martinez (2009), o destaque à metalinguagem tem herança em propostas de ensino de língua centradas na tradução; para a abordagem comunicativa, terá serventia a gramática semântica. Ouso afirmar que, para a perspectiva interacional, necessitamos pensar em gramática pragmática.

<sup>105</sup> As situações-problema são herança do ensino de língua comunicativo que procuram, para Richter (2000), equilibrar os meios e o fim. Assim, esse recurso consiste no estabelecimento de situações simulacras que se aproximem, ao máximo, daquelas a serem vivenciadas pelos sujeitos. Compreendo essas situações, assim como discuti no capítulo 2, como sensibilizadoras para a atividade dialógica, isto é, em situação natural de uso, o aluno pode lançar mão de recursos praticados em sala de aula.

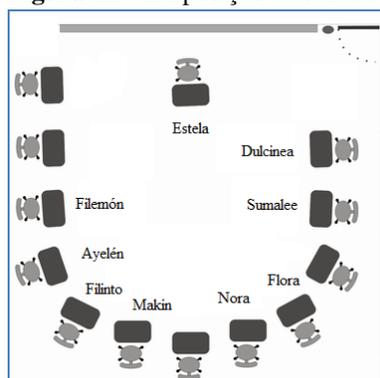
### 3.4.2 O período de filmagem (nível intermediário – curso de verão)

A sala de aula do nível intermediário hispanofalante tinha exatamente a mesma configuração do semestre anterior. A professora continuava a ser Estela, o que facilitou todo o processo de negociação do campo, por permitir que eu continuasse inserido na sala de aula. A docente buscava, então, manter a mesma linha de trabalho, porém realizando alguns ajustes necessários às rotinas, visto que o curso não era mais regular, mas de verão, o que significava que os estudantes frequentavam as aulas todos os dias, das 8h às 11h40.

Os estudantes, curiosamente, mantiveram (e acostumaram-se com) os lugares semelhantes aos selecionados no curso anterior. Posso dizer que até a cor da sala era a mesma (*sala azul*), e isso colaborou, de certa forma, para que os alunos não sentissem tanta ruptura entre os cursos iniciante e intermediário, deixando, inclusive, de trocar de lugar, pois já estavam, digamos, ambientados com a configuração anterior. A professora mantinha proximidade dos estudantes ao sentar-se diante deles, podendo, assim como no curso anterior, ter contato visual com todos eles.

A turma manteve-se basicamente a mesma; entretanto, ingressaram, na ocasião, Sumalee e Makin, que logo se adaptaram aos colegas e à configuração da sala. A seguir, ilustro a distribuição de lugares com a inclusão dos dois estudantes que haviam sido promovidos em teste de proficiência para o nível intermediário hispanofalante.

**Figura 12** – Disposição da sala de aula (turma nível intermediário hispanofalante)

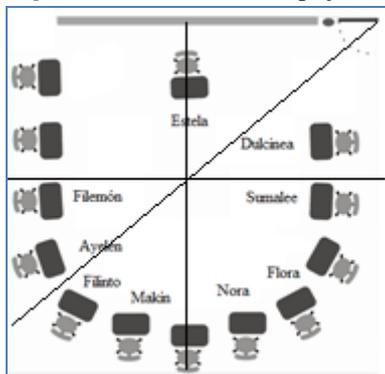


Fonte: Elaborada por mim.

Além da disposição dos participantes, procurei realizar medidas na sala de aula com fita métrica, objetivando investigar também dados não verbais, que incluem a proximidade. Então, como iríamos, na análise das cenas, considerar a distância entre os interlocutores,

precisávamos realizar mensurações das dimensões físicas da sala de aula em três planos, conforme a representação a seguir.

**Figura 13** – Medidas do espaço físico da sala de aula



Fonte: Elaborada por mim.

Como o curso era intensivo, as aulas eram ministradas diariamente, das 8h às 11h40, fazendo com que a professora adaptasse a distribuição das habilidades a serem desenvolvidas em sala. Assim, Estela programou práticas que contemplassem as quatro habilidades em todas as aulas, isto é, no mesmo dia eram produzidos textos orais e escritos, abordados tópicos gramaticais, exploradas as ideias contidas nos textos e exercitadas as habilidades de compreensão auditiva. O ensino de gramática, muitas vezes na perspectiva estruturalista, predominava por vezes na aula; contudo, a professora buscava oferecer outros momentos mais propícios para a interação, abordando aspectos cotidianos dos estudantes.

### 3.5 AS OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

Quando ingressei na turma de iniciante hispanofalante, faltavam quatro aulas para o encerramento do semestre. Mesmo assim, achei que seria adequado para o andamento da pesquisa já ter contato com os alunos a fim de realizar as observações, que foram fundamentais para perceber a importância e a viabilidade da pesquisa no contexto a ser investigado, e tentar, o máximo possível, neutralizar entre eles a minha presença, para que, no curso de verão, eu já tivesse integrado um pouco mais à comunidade de prática, possibilitando-me, com isso, ser menos invasivo.

Logo no primeiro encontro, constatei prática comum, entre alguns estudantes, na solicitação do turno à professora. Durante as explicações gramaticais, Ayelén e Flora

utilizavam o marcador conversacional<sup>106</sup> *perdón* como forma de, ao mesmo tempo, sinalizarem dúvida e minimizarem a imposição gerada pela interrupção do turno conversacional da professora. Por Estela alternar, constantemente, entre o estilo formal e informal, constato que as estudantes lançaram mão dessa estratégia por perceberem que estavam inseridas em momento mais formal (explicação de tópico gramatical) e, por conseguinte, a ocasião exigia mais distanciamento e mais atenuadores no discurso. No intervalo, pude conversar com as duas estudantes e elas me disseram não saber ao certo o porquê de terem utilizado tal marcador; contudo, Flora afirmou, em seguida, que o usava para demonstrar educação, ao interromper o pensamento da professora.

Já no segundo encontro, dois aspectos me chamaram a atenção. O primeiro deles estava relacionado ao uso da primeira pessoa do plural. A professora, na tentativa de minimizar a imposição gerada nos alunos, usava com frequência o *nós solidário*<sup>107</sup>. Ao solicitar que eles fizessem a tarefa, Estela, em dado momento, disse “Vamos então fazer os exercícios 2 e 3.”, e Ayelén ironizou em seguida, “Você vai fazer também?”. Após muitas risadas da turma, todos realizaram a atividade normalmente.

Durante o intervalo, fomos todos para a área externa do NEPPE e resolvi perguntar a Ayelén se ela compreendia a estratégia realizada pela professora. Inicialmente, a estudante ficou preocupada, achando que a docente poderia não ter gostado da brincadeira, mas eu lhe assegurei que não; em seguida, revelou-me entender que Estela se referia aos alunos, e não a ela mesma. Logo, constatei que a estudante compreendia a enunciação, mas não tinha consciência do mecanismo pragmático objetivado pela professora. Isso fortaleceu ainda mais a certeza de que os alunos não iriam, ao longo da pesquisa, simular as estratégias por não terem consciência destas.

No terceiro encontro, Estela propôs que os estudantes falassem a respeito dos vizinhos, especialmente se os estrangeiros notavam diferença entre o vizinho brasileiro e o do país de origem dos alunos. Dulcinea nos contou que alguns mexicanos são bastante educados, mas não são de cumprimentar muito; já os brasileiros são efusivos: cumprimentam, abraçam,

---

<sup>106</sup> Na visão de Marcuschi (1991), os marcadores conversacionais têm a função de constituir elo entre as unidades comunicativas, atuando como orientadores dos falantes entre si. Eles podem, segundo o autor (*ibid.*, p. 61), surgir “na troca de falantes, na mudança de tópico, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares”. Já para Castilho (2006, p. 47), são articuladores da conversação, vazios semanticamente, mas relevantes para mantermos a interação.

<sup>107</sup> Com a finalidade de suavizar a imposição, o *nós solidário* (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2006 [1943], p. 86-7) revela função de neutralizar o foco na primeira e na segunda pessoa do singular (BRIZ, 2003, p. 39).

perguntam como as *coisas* estão. Os alunos, em geral, acenavam positivamente com a cabeça em sinal de acordo.

Contudo, Dulcinea estranhava sempre ser questionada sobre aspectos meteorológicos. Para ela, é como se não houvesse assunto para se conversar, e o brasileiro, por alguma razão, quisesse se aproximar. A professora, após sorrir para a estudante, explicou que talvez fosse uma forma de o vizinho demonstrar interesse por estar na companhia dela. Naquele momento, pedi o turno para a professora e afirmei tratar-se de estratégia com a finalidade de não ser invasivo, pois, ao perguntar sobre o clima, deixamos de fazer perguntas íntimas ao outro.

Por fim, no último encontro<sup>108</sup>, a professora preparou a revisão para a prova escrita, a ser aplicada na aula posterior. Ao abordar sobre o tópico gramatical *imperativo*, Estela conceituou o modo verbal com a clássica função de ordenar ou pedir. Percebi que, naquela discussão, não eram tratadas as nuances discursivas entre as duas ações, isto é, Estela não mencionou aspectos extralinguísticos e não linguísticos fundamentais na distinção entre os dois atos de fala.

Ao contrário, houve foco nos aspectos estruturais dos enunciados, restritos ao uso do *por favor*, isto é, ao utilizarmos a expressão, estaríamos pedindo; caso contrário, ordenando. Entretanto, após retornarmos do intervalo, a sala estava muito quente e Estela pediu para Nora abrir a janela (*Abre aí*).

Após ter dito isso, aproveitou o enunciado ocorrido de forma natural e resgatou as variáveis contextuais do uso do imperativo, esclarecendo que esse recurso sem mitigadores poderia ser considerado polido. Essa última ação da professora é a prova de que é possível, no contexto de sala de aula, ensinarmos de modo natural as convenções de polidez, **aproximando-nos** das situações naturais de uso.

Antes de me despedir dos estudantes, sondei-os quanto ao interesse de darem seguimento aos estudos no curso de verão e, para o meu contentamento, todos desejavam cursar o nível intermediário no mês de janeiro, o que me favoreceria a não ter de negociar todo o procedimento de ingresso no campo, bem como postergar o início das gravações.

### 3.6 O GRUPO FOCAL, A GERAÇÃO DE DADOS E O VISIONAMENTO

Após um mês de recesso, voltamos todos ao NEPPE. Os estudantes estavam bem animados, sobretudo quando souberam que Estela seria a professora deles, o que me alegrou

---

<sup>108</sup> Não participei das demais aulas em razão de terem sido destinadas às avaliações, ocasião em que minha presença poderia atrapalhar o desempenho dos estudantes.

bastante também, pois, assim, eu poderia dar continuidade ao acompanhamento iniciado no curso anterior.

Sendo assim, a turma do nível intermediário hispanofalante do curso de verão constituiria o grupo focal da minha pesquisa, e eu poderia, portanto, considerar a primeira aula, e os sujeitos que a integravam, o ponto de partida para a geração dos dados e para a constituição do *corpus*. Para isso, pedi o turno à professora, pois precisava, mesmo que brevemente, apresentar-me aos dois alunos recém-ingressantes à turma e explicar, resumidamente, o caráter da pesquisa.

Ainda com o turno conversacional, aproveitei a oportunidade para pedir permissão ao grupo para realizar algumas gravações de vídeo (TANNEN, 2005b [1984], p. 42), esclarecendo, posteriormente, que o objetivo era tão somente o registro para posterior análise, visto que nossa memória<sup>109</sup> não comportaria tantas informações para serem armazenadas, conforme ressaltam Duranti (1997) e Tannen (2005b [1984]).

Apesar de o grupo não ter oferecido resistência a essa ação, senti que enfrentaria, talvez, grande desafio, pois a câmera de vídeo seria então o agente estranho, papel que pertencia exclusivamente a mim logo no ingresso ao campo. Temi as prováveis ações contidas (ou exageradas) e a invasão territorial, que poderiam prejudicar não somente o andamento da pesquisa, mas, principalmente, o conforto e a aprendizagem dos estudantes. A fim de minimizar essas possibilidades, finalizei o meu turno ao dizer que a filmagem não era condição indispensável, porém importante, e as imagens poderiam ser compartilhadas com eles, caso quisessem, mas nunca socializadas com outros sujeitos.

Com um pouco mais de conforto (tanto meu, quanto dos estudantes), liguei a câmera de vídeo do *tablet*<sup>110</sup> e posicionei-a perto de mim para que eu pudesse, de forma discreta, movimentá-la. Entretanto, essas imagens foram completamente descartadas, pois meu objetivo era, nesse primeiro encontro, testar o funcionamento do equipamento e deixar os colaboradores se acostumarem com a filmagem.

---

<sup>109</sup> Homem e máquina, como já nos alerta Erickson (1982, p. 216), têm capacidades distintas e, apesar de esta ter maior capacidade de armazenamento, é aquele que se torna responsável por refletir e escolher suas estratégias a partir do que viu e ouviu. Assim, o autor (1990, p. 10) ressalta que a gravação da interação jamais substituirá a observação do participante ao vivo, nem o registro de notas deste.

<sup>110</sup> A razão que me fez optar pelo *tablet*, em vez da câmera filmadora tradicional com tripé fixo, estava relacionada à distinção da qualidade da imagem e da descrição no manuseio em ambos os equipamentos. O *tablet* possibilitou imagem melhor e mais ampla, além de ser menos chamativo, pois graças às múltiplas funções do equipamento, o aluno não tinha a impressão de ser filmado todo o período de aula (poderia ser apenas um registro de campo). Já a câmera filmadora apresentava imagem pouco nítida por apresentar baixa resolução, o que dificultaria a análise, principalmente, de aspectos não verbais, e o tripé da câmera (maior do que o *tablet*) necessitaria ser direcionado para os estudantes, sem tanta descrição, podendo gerar, na minha concepção, maior desconforto aos colaboradores da pesquisa.

Para neutralizar a presença dos agentes estranhos (tanto da câmera quanto do pesquisador), Duranti (1997, p. 117) menciona haver duas opções: ou não realizar pesquisas etnográficas (o que seria incoerente deixar de estudar aspectos socioculturais em detrimento de não haver a situação ideal), ou omitir dos participantes a câmera (o que contrariaria as recomendações éticas). Assim, necessitamos, segundo o autor (*ibid*, p. 118), conviver com o paradoxo observador participante [*participant-observer paradox*], pois o etnógrafo (e sua câmera), invariavelmente, afetará o rumo das interações (por ser participante), mas necessitará, para gerar os dados de pesquisa, observar os atores sociais (por ser observador).

O paradoxo observador-participante, sem dúvida, inscreve-se nas fragilidades da etnografia. Contudo, toda pesquisa empírica, segundo Silverman (2000, p. 233), apresentará, de qualquer forma, aspectos positivos e negativos relacionados às estratégias investigativas; assim, o etnógrafo deve ter consciência das fragilidades de sua escolha e procurar meios de driblar esses problemas. Penso que oferecer segurança aos participantes e procurar compensá-los, de algum modo, são alternativas para minimizarmos o desconforto provocado pela presença do par pesquisador-câmera.

Em relação à gravação das aulas, adotei, como critério geral, não realizar pausas entre as atividades, somente no intervalo de quinze minutos, que ocorria, geralmente, às 9h45. Resolvi não interromper a filmagem por perceber a ocorrência de maior interação com a professora nos momentos em que os estudantes estavam, por exemplo, produzindo textos escritos, pois era comum o desejo de esclarecer dúvidas. Desse modo, interessava-me muito mais registrar esses momentos do que a exposição de tópicos gramaticais, por exemplo, que tendia a ser prolongada e com raras intervenções dos estudantes. Entretanto, todas as dez aulas foram filmadas sem interrupção de qualquer natureza<sup>111</sup>, incluindo também as destinadas a explicações gramaticais.

Para minimizar problemas relacionados à memória do equipamento e às condições da bateria, eu procurei, rigorosamente, seguir a rotina de armazenar as duas cenas diárias (antes e após o intervalo) no meu computador e no meu HD externo para, depois disso, apagar as gravações do *tablet* e deixar espaço livre para a próxima filmagem; em seguida, eu deixava o equipamento carregando até o dia seguinte. Com essas ações, não enfrentei problemas relacionados à captação das atividades relativas à sala de aula, mas, mesmo assim, dispunha

---

<sup>111</sup> Mesmo realizando as filmagens das interações, optei, conjuntamente, por fazer registros de campo, pois, de acordo com Duranti (1997, p. 115), a experiência do “ter estado lá” [*having been there*] pode captar aspectos inaudíveis e invisíveis na filmagem. Ainda complemento que o contato com dados somente a *posteriori* se dá de forma diferente, inclusive, devido à mudança de contexto (os participantes estão ausentes, a filmagem é uma representação das interações *etc.*).

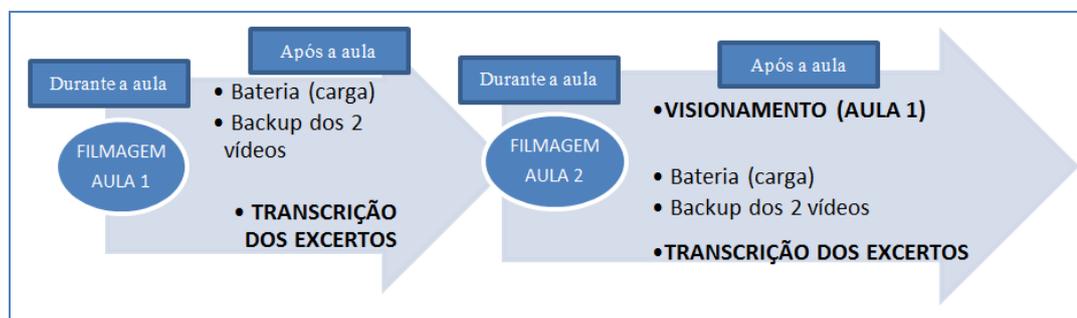
de uma câmera filmadora portátil em meu carro, caso houvesse algum problema não previsto com o *tablet*.

Como as aulas eram no período matutino, eu realizava a transcrição<sup>112</sup> dos excertos no período vespertino, pois, a partir da análise preliminar das interações, eu já selecionava as cenas e os respectivos colaboradores para convidá-los a participar do visionamento na aula do dia seguinte.

Combinei com os colaboradores (estudantes e professora) que assistiríamos às cenas para que pudéssemos conjuntamente compreender as ações dos sujeitos e, em troca, eles aprenderiam um pouco mais sobre o modo de o brasileiro enxergar a polidez e, no caso da professora, teríamos campo fértil para discutirmos a polidez aplicada ao ensino de segunda língua<sup>113</sup>.

Para que não houvesse desistência ou qualquer indisposição por parte dos colaboradores, eu agendava com eles o horário do intervalo (às 10h) e o da saída (às 11h40) para realizar o visionamento das imagens captadas, e já deixava, na sala dos professores, o vídeo pausado na cena a ser assistida, o excerto transcrito e impresso, bem como o tópico-guia<sup>114</sup>. Para melhor entendermos todo esse processo, exemplifico-o esquematicamente a seguir.

**Figura 14** – Filmagem, Preparo do equipamento, Transcrição e Visionamento



Fonte: Elaborada por mim.

<sup>112</sup> Hammersley & Atkinson (2007 [1983], p. 149) esclarecem que “o etnógrafo deve optar pela transcrição na íntegra **quando ela for, de fato, necessária**” (grifo meu); caso contrário, o pesquisador deve selecionar apenas o que for essencial à discussão. Nesta pesquisa, entendi, assim como os autores (*ibid*), que a gravação, por si só, já constitui documento, e por meio dela posso ter acesso à totalidade dos dados, quando for necessário. Sendo assim, busquei, com essa prática, otimizar o tempo, a fim de investir na microetnografia das ações dos participantes do estudo e, conseqüentemente, na transcrição de cenas em que surgiram as estratégias relacionadas à imposição.

<sup>113</sup> Esse aspecto dialógico é imprescindível para o visionamento, conforme alerta Tannen (2005b [1984]). Para a autora (*ibid*, p. 51), o etnógrafo deve conduzir essa etapa, sem que isso seja sinônimo de imposição. Na triangulação, todos os pilares são importantes.

<sup>114</sup> No tópico-guia estavam previstas, em formato de perguntas, os componentes sociolinguísticos já elencados no quadro 12 deste capítulo.

Com essa sistemática, pude assegurar as etapas da pesquisa e minimizar o transtorno de agendar com os estudantes e com a professora outro horário para atender, basicamente, aos meus interesses investigativos. Contudo, mesmo tendo esse cuidado, procurei compensar os colaboradores do estudo com diferentes ações.

Aos estudantes propus um curso<sup>115</sup> de 10h, elaborado especialmente para eles, com material didático incluso e oportunidade de praticarem o português nas modalidades falada e escrita.

Durante as aulas, fui registrando algumas dificuldades que os estudantes apresentavam, inclusive relacionadas à gramática normativa, para o planejamento de um curso que fosse útil às necessidades deles. À professora e à coordenadora deixei cópias do mesmo material a ser utilizado no curso proposto por mim e enviei à professora exercícios, textos, músicas, tarefas em geral, avaliações relativas ao ensino de português para os alunos falantes de espanhol.

No total, estavam previstas dez aulas (duas semanas) para o cumprimento de toda a programação. Assim, planejei uma aula para o teste do equipamento e oito aulas para o registro das interações, pois a última aula era reservada para a avaliação escrita final, para a divulgação de resultados e para a confraternização com os demais estudantes do curso, não havendo, assim, razão para a filmagem.

### **3.7 A SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA**

No decorrer desta pesquisa, procurei seguir rigorosamente a programação da atividade de campo, a fim de cumprir com os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa, todos informados na introdução desta tese. Para fazermos, então, pesquisa etnográfica, planejamento constitui palavra-chave.

Na observação participante, devemos, segundo Angrosino (2009, p. 78-9), selecionar o local, conseguir entrar na comunidade (a partir de prévia negociação do ingresso ao campo de pesquisa), observar imediatamente, tomar nota, formar modelos discerníveis e avançar com as observações até alcançar um ponto de saturação teórica<sup>116</sup>.

A fim de garantir o melhor entendimento do leitor e dar destaque ao passo a passo da experiência etnográfica, sistematizo, a seguir, as etapas da pesquisa, dividindo-as em dois

---

<sup>115</sup> Depois de muito sondar os estudantes, propus esse curso, pois eles sempre diziam não saber em que eu poderia colaborar, mas, constantemente, relatavam algumas dificuldades na aprendizagem de aspectos gramaticais da língua alvo.

<sup>116</sup> Sobre a saturação teórica, darei mais detalhes no decorrer deste capítulo.

momentos denominados *cronograma das atividades de campo e análise das imagens e tratamento dos dados*.

### 3.7.1 O cronograma das atividades de campo

Refinar o conhecimento teórico e metodológico foi condição prévia, e inegociável, para que eu pensasse em ingressar na experiência do campo. A elaboração do capítulo 1 e da seção 3.1 deste capítulo fez-me amadurecer as concepções que eu tinha, respectivamente, sobre polidez e pesquisa etnográfica. Evidentemente que não há espaço físico para registrar todas as leituras feitas, mas elas constituem amostra representativa do que seria, a meu ver, prioritário na discussão teórico-metodológica.

Assim, após as leituras necessárias, busquei cumprir rigorosamente com o seguinte planejamento.

**Quadro 13** – Cronograma das atividades de campo

<b>CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE CAMPO</b>	
<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE</b>
18/11/2014	Agendamento de encontro com a coordenadora
21/11/2014	Negociação do campo com a coordenadora
22/11/2014	Negociação do campo com a professora e com os estudantes
22, 25, 27 e 29/11/2014	Observações preliminares e registro de campo
20/1/2014	Filmagem-teste (teste do equipamento)
21 a 24/1 e 27 a 31/1/2014	Filmagens-dados
22/1/2014	Tópico-guia com Estela Visionamento com Estela, Flora e Dulcinea
23/1/2014	Tópico-guia com Dulcinea Visionamento com Dulcinea, Nora, Flora e Estela
24/1/2014	Tópico-guia com Filemón Visionamento com Filemón, Nora, Flora e Estela
27/1/2014	Tópico-guia com Ayelén Visionamento com Ayelén, Nora, Flora e Estela
28/1/2014	Tópico-guia com Nora Visionamento com Nora, Ayelén, Flora e Estela
29/1/2014	Tópico-guia com Flora Visionamento com Flora, Nora, Ayelén e Estela
30/1/2014	Visionamento com Filemón, Dulcinea e Estela
31/1/2014	Visionamento com Dulcinea, Ayelén e Estela

Fonte: Elaborado por mim.

### 3.7.2 A análise das imagens e o tratamento aos dados

Após a negociação do campo com coordenadora, professora e estudantes, bem como as observações preliminares e a filmagem-teste, prossegui com as filmagens-dados, último dado na composição do *corpus*<sup>117</sup>.

Ao excluir a filmagem-teste e a aula destinada à prova oral, restou-me, para a análise, dezesseis vídeos (referentes a oito aulas), totalizando, aproximadamente, 48 horas de interações para serem analisadas. Para tornar viável esse procedimento, seria necessária metodologia capaz de sistematizar em etapas as ações e evitar o subaproveitamento dos dados na construção do *corpus*.

A metodologia escolhida surgiu do clássico texto de Erickson & Shultz (1998 [1981]) na versão brasileira, e recebeu poucos ajustes devido, especialmente, à mudança nos recursos tecnológicos disponíveis no início da década de 1980<sup>118</sup> e às peculiaridades da minha investigação. Os autores (*ibid*, p. 148-53) listam seis etapas essenciais para a análise de imagens captadas por câmeras filmadoras.

#### 1ª etapa: A percepção integral da gravação

Antes de assistir às gravações, procurei, a partir do estudo das estratégias de polidez evidenciadas na obra de Brown & Levinson (1987), e nutridas pelas contribuições de Lakoff (1973) e Leech (1983)<sup>119</sup>, listar todas as estratégias que se relacionavam, de algum modo, com a imposição verbal e com a não verbal (maiores detalhes estão disponíveis nos capítulos 4 e 5), criando, pois, nova estratégia de análise. Assim, a primeira etapa consistiria, em meu estudo, na elaboração de quadros (com estratégias verbais e não verbais), para que eu pudesse assistir aos vídeos sem, no entanto, pausá-los (vide quadro 14 deste capítulo).

O objetivo em assistir sem pausar é perceber toda a dinâmica da aula e como as atividades ocorriam em sua totalidade, envolvendo, é claro, a relação entre os sujeitos, pois as ações individuais não devem ser estudadas, mas sim, o dialogismo presente na troca

---

<sup>117</sup> Em tempo, reitero que não considero exclusivamente as filmagens-dados como *corpus*, mas todo o processo de geração de dados, desde o acesso ao campo, pois existem estratégias de polidez que podem se revelar em outras instâncias da pesquisa, como, por exemplo, em conversas informais, e merecem, portanto, reflexão.

<sup>118</sup> Erickson & Shultz (1998 [1981]) fazem referência a recursos/ações obsoletos nos dias de hoje, a saber: rebobinar a fita, cronômetro (as câmeras já apresentam contadores), gerador eletrônico de data e hora.

<sup>119</sup> No quadro 7 do capítulo 1, sistematizo as estratégias das três obras que se relacionam, de algum modo, com a imposição.

conversacional (ERICKSON, 1982, p. 223). Concomitantemente, procurei realizar notas relevantes para a investigação e assinalar no quadro o número do vídeo do dia (1, antes do intervalo, ou 2, após esse momento), para depois retornar apenas àqueles que apresentassem determinada estratégia. Não fiz as marcações cronológicas, como recomendaram Erickson & Shultz (1998 [1981]), em razão de sentir a necessidade de analisar em plano mais global e deixar esse aspecto para a segunda etapa. A seguir, apresento, a título de exemplificação, o quadro das estratégias verbais com as devidas marcações.

**Quadro 14** – Estratégias de polidez verbal (1ª parte)

Estratégias verbais	22/1	23/1	24/1	27/1	28/1	29/1	30/1	31/1
1. Indiretividade				1				
2. Diminutivo	1							
3. Pedido de desculpas		2						
4. Impessoalização e generalização da ameaça	1							
5. Nominalização							1	
6. Voz passiva								1
7. Pistas		1						
8. Metáfora								1
9. Eufemismo					1			
10. Marcadores identitários		1						
11. Assuntos Comuns						1		
12a. Acordo	1							
12b. Desacordo								
13a. Ordem			2	2				
13b. Pedido								
14. Elogio excessivo			2					
15. Oferta excessiva							2	

Fonte: Elaborado por mim.

2ª etapa: A procura por eventos análogos na segmentação de excertos

Percebi, no período de observações preliminares (ainda assistindo às aulas do nível iniciante hispanofalante), a ocorrência de momentos em sala de aula nos quais só a professora falava (por exemplo, ao abordar sobre determinado tópico gramatical). Por mais que Estela oportunizasse a participação, era comum a monopolização do turno conversacional. Havia, também, outros momentos em que a fala era dividida, quando, por exemplo, os alunos estavam planejando diálogo que seria apresentado à turma, isto é, em situações de informalidade.

Ao observar o funcionamento da sala de aula, pude decidir, então, sobre que dado eu buscava. Sem dúvida, não seria coerente, para este trabalho, analisar explicações de tópicos gramaticais, porque a fala estaria, de modo geral, centralizada na professora, e as reações dos

estudantes eram, na maioria das vezes, de aceno positivo com a cabeça. Procurei ter acesso a dados mais próximos do cotidiano; assim, busquei priorizar aqueles que fossem produzidos a partir da interação. Em outras palavras, a ocasião análoga selecionada, para cumprir a 2ª etapa, é qualquer interação que apresentasse qualquer estratégia de polidez associada a atos impositivos. Apresento, então, o quadro com as marcações cronológicas do tempo inicial e do final em que surgiu a estratégia investigada.

**Quadro 15** – Estratégias de polidez verbal (2ª etapa)

<b>Estratégias verbais</b>	<b>22/1</b>	<b>23/1</b>	<b>24/1</b>	<b>27/1</b>	<b>28/1</b>	<b>29/1</b>	<b>30/1</b>	<b>31/1</b>
1. Indiretividade A4E1 <sup>120</sup>				18'05 19'06				
2. Diminutivo A1E2	16'50 17'55							
3. Pedido de desculpas A2E2		128'23 129'21						
4. Impessoalização e generalização da ameaça A1E1	05'53 07'28							
5. Nominalização A7E1							24'12 25'33	
6. Voz passiva A8E1								2'34 3'08
7. Pistas A2E1		06'09 06'50						
8. Metáfora A8E2								6'51 7'48
9. Eufemismo A5E1					2'47 3'37			
10. Marcadores identitários A2E1		06'09 06'50						
11. Assuntos Comuns A6E1						1'04 2'34		
12a. Acordo 12b. Desacordo A1E3	24'35 26'35							
13a. Ordem 13b. Pedido A3E1e A4E2			95'58 96'38	122'09 123'38				
14. Elogio excessivo A3E2			165'26 165'43					
15. Oferta excessiva A7E2							144'25 145'02	

Fonte: Elaborado por mim.

Ainda sobre os excertos, reitero que a interação (e, por conseguinte, os excertos) não representa, na concepção de Morato (2007, p. 315), unicamente “o *locus* onde a linguagem

<sup>120</sup> Esclareço, em tempo, que utilizo, ao longo de toda a tese, a identificação A (para aula) e E (para excerto).

acontece”, mas, especialmente, terreno fértil para a análise de fatos, privilegiando a reflexividade e a influência recíproca dos sujeitos em ação. Além disso, entendo também, assim como a autora (*ibid*, p. 319), que minha investigação extrapola a comunicabilidade (de caráter inatista): ela se assenta na perspectiva interacional por possibilitar análise à margem da linguagem e das práticas que permeiam esta. Tomo como base, por fim, as interações contextualmente situadas por possibilitarem análises desprovidas de estereotípias equivocadas e favorecerem, segundo Morato (2002, p. 18), a indeterminação das ações linguísticas e dos processos mentais, desconsiderando-se, para tanto, “comportamentos previsíveis e apriorísticos”.

### 3ª etapa: A descrição dos eventos observados e a transcrição dos excertos

Antes de prosseguir com esta etapa, necessitei visitar a literatura especializada em transcrição, buscando convenções que pudessem, em boa medida, funcionar para os meus propósitos investigativos. Segui, dessa forma, a recomendação de Ochs (2006 [1984] p. 167), segundo a qual as convenções de transcrição deveriam dispensar o excesso de notações, optando por incluir somente aquelas necessárias à investigação. Sendo assim, adaptei, nessa construção, os sistemas de Atkinson & Heritage (2006 [1984]); Ochs (2006 [1984]); Gumperz (1999) e Preti (2008a), por serem, os três primeiros, textos pioneiros em transcrição, e o último, obra importante no debate acerca da cortesia verbal<sup>121</sup>.

Tendo em vista que, na etapa anterior, eu já havia delimitado o intervalo inicial e o final em que ocorriam as estratégias, procurei, então, assistir aos trechos repetidas vezes até que a transcrição estivesse o mais próximo da filmagem<sup>122</sup>.

Para tanto, fiz, como aconselharam Erickson & Shultz (1998 [1981]), a decomposição das reações dos atores sociais: primeiramente, transcrevi, com base nas minhas convenções, apenas os dados verbais, repetindo a cena quantas vezes fossem necessárias; após isso, verifiquei os aspectos paraverbais (valor das pausas, tempo da fala, hesitações, sinais de fundo, amortecedores vocais, início gaguejado<sup>43</sup>), depois os dados extraverbais (entonação,

<sup>121</sup> As convenções de transcrição estão disponíveis no início da tese (vide sumário), figurando os elementos pré-textuais.

<sup>122</sup> Duranti (1997, p. 113) destaca que a interação escrita nunca representará totalmente a oral devido aos seguintes aspectos: a limitação de representar uma série de sons e recursos visuais; a impossibilidade de a transcrição representar a experiência daqueles que estiveram presentes na interação; e a possibilidade de o registro escrito ser mais revelador que o visual. Já Tannen (2005b [1984], p. 48), de certa forma, ratifica esse posicionamento, acrescentando que a transcrição objetiva representar as gravações, e não substituí-las.

acento e tom<sup>123</sup>) e, por fim, os aspectos não verbais (cinésica facial, cinésica corporal, proxêmica<sup>124</sup>).

4ª etapa: A eliminação de descrições excessivas e a delimitação de excertos analisados

Os excertos são compostos pelos turnos conversacionais e pela contextualização, que antecede aqueles. Foi na quarta etapa que avaliei os excessos nas descrições de ambas as partes do excerto, eliminando aspectos desnecessários à proposta de investigação, como a duração exata da pausa, substituída pelas seguintes notações: (.) pausa curta; (..) pausa média e (...) pausa longa. O sorriso, o riso<sup>125</sup>, o aceno positivo de cabeça e o aceno negativo de cabeça, por exemplo, foram, respectivamente, substituídos por ((S)), ((R)), ((+)), ((-)), em razão de serem ações muito frequentes nos excertos.

De acordo com Erickson & Shultz (1998 [1981]), nem sempre vamos transcrever toda a fala, nem mapear os gestos dos participantes, em vez disso, devemos dar destaque a aspectos mais significantes. Para selecionar o que seria adequado ser transcrito, baseei-me nas orientações de Fontanella *et al.* (2011, p. 390-2) relacionadas ao critério de saturação, a saber:

1. Disponibilizar os registros de dados *brutos*.
2. *Imergir* em cada registro.
3. Compilar as análises individuais.
4. Reunir os temas ou os tipos de enunciados para cada nova categoria.
5. Nominar os dados.
6. Alocar (em tabela) os temas e os tipos de enunciados.
7. Constatar a saturação teórica para cada nova categoria.
8. *Visualizar* a saturação.

Com exceção do primeiro passo, cuja recomendação consiste em transcrever todos os dados *brutos*, segui todas as outras, pois, apesar de o artigo de Fontanella *et al.* (2011) ter sido escrito em periódico da área de saúde, houve muita compatibilidade com a minha proposta de pesquisa, que contempla vários aspectos relacionados com a imposição verbal e não verbal.

<sup>123</sup> Vide Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]) e Rector & Trinta (1986).

<sup>124</sup> Vide Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]) e Rector & Trinta (1986).

<sup>125</sup> Segundo Rector & Trinta (1986, p. 52-3), riso envolve a produção de som e constitui recurso paralinguístico; já sorriso não apresenta emissão de som, fazendo parte do conjunto de movimentos faciais (maiores detalhes no capítulo 5).

5ª etapa: A análise dos excertos<sup>126</sup> (inferenciação e significado social)

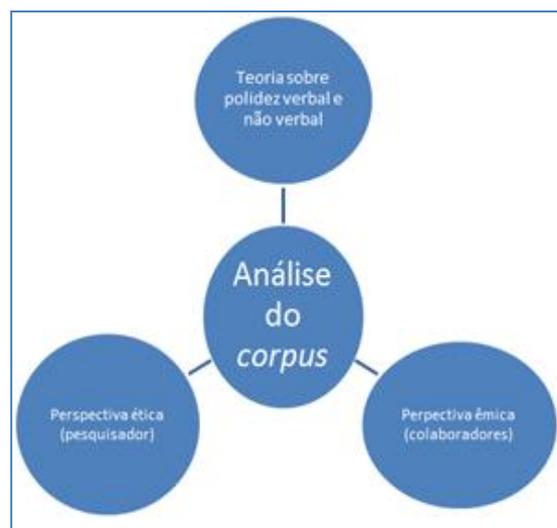
Após o excerto ser totalmente transcrito, passei à realização da análise. Para que esta pudesse ser feita, subdividi-a em duas etapas: antes e após o visionamento. Senti necessidade de, antes do contato com o colaborador, traçar algumas expectativas sobre suas ações na sala de aula para que pudéssemos ter um ponto de partida. Assim, com a transcrição impressa e com o vídeo no trecho a ser visionado, poderíamos negociar o sentido daquelas ações, fazendo valer as recomendações etnográficas quanto à triangulação de dados, desenhada nas figuras a seguir, que representam, respectivamente, a triangulação dos instrumentos de geração de dados (figura 15) e a triangulação da análise de dados (figura 16), ambas as figuras de minha autoria.

**Figura 15** – Instrumentos de geração de dados



Fonte: Elaborada por mim.

**Figura 16** – Análise de dados



Fonte: Elaborada por mim.

Retornando às considerações acerca do excerto, busquei uniformizar, na tese, a apresentação dos excertos e a análise dos dados, conforme ilustro na figura a seguir.

<sup>126</sup> Ao analisar os excertos interacionais, utilizei trechos das enunciações dos alunos para a elaboração dos títulos dos capítulos 4 e 5.

**Figura 17** – Estruturação do excerto e da análise de dados

1 Após explorar a pirâmide alimentar, tema da unidade estudada, Estela solicitou que os estudantes elaborassem sugestões importantes para termos uma vida saudável. A partir dessa atividade, a professora decidiu iniciar o es 3 o modo subjuntivo, mas antes optou por revisar o modo indicativo. Vejamos a interação seguinte (em A7E3).

4

2

1	Estela:	...	
2		muito bem (.) as frases ficaram boas ((sinal de aprovação com a elevação do polegar)) (..)ma::s vamos deixá-las melhor (.) aprendendo o modo su-b-jun-ti-vo	
3	Flora:		[hu::m
4	Makin:		[[((+)
5	Filemón:		[[((+)
6	Estela:	mas ANtes (.) vamos recapitular o modo indicativo (.) pra que ele serve mesmo?	
7	Ayelén:		[[((olhos
8		arregalados e dentes cerrados))	
9	Nora:		((olhar para o material))
10	Flora:		((mão no queixo))
11	Estela:	mhm:::↓ ((olhar semicerrado percorrendo todos os alunos)) (...) não a-cre-DI-to	
12		((R))	
13	Ayelén:		[[((R))
14	Flora:		[[((R))
15	Filemón:		[[((R))
16	Dulcinea:		[[((R))

5

6

As pausas, segundo Sacks *et al.* (1974), são recursos fundamentais para regular a interação. Duranti (1997, p. 135), adicionalmente, esclarece que as pausas podem trazer informações necessárias para o interlocutor interpretar o que está acontecendo, ou mesmo planejar o seu turno. Tanto as pausas preenchidas quanto as não preenchidas integram, para Marcuschi (1999, p. 168), a tipologia das hesitações, não sendo considerada disfunção dos interlocutores, e sim recurso inerente à competência comunicativa em contextos interacionais da atividade oral.

Fonte: Elaborada por mim.

**Legenda:**

- (1) Contextualização do excerto e sinalização da estratégia abordada na seção
- (2) Indicação da aula e do excerto
- (3) Linha de referência do excerto
- (4) Pseudônimo dos colaboradores
- (5) Interação entre os colaboradores
- (6) Análise do excerto com base na triangulação de dados

**6ª etapa: A análise comparativa dos excertos selecionados**

Na última etapa, Erickson & Shultz (1998 [1981]) sugerem a generalização dos dados. Contudo, por ser a etnografia de base qualitativa, os autores (*ibid*) não estariam, com isso, aconselhando que generalizássemos determinado dado local para contextos globais e estereotipados. Essa recomendação consiste em estabelecer identidade entre as análises feitas, constatar se existem padrões constantes de determinado sujeito, ou se os colaboradores, em geral, reagem com dada estratégia de maneira análoga *etc.*

### 3.8 PROSPECTIVAS: O ENCONTRO COM A ANÁLISE DE DADOS

Fine *et al.* (2006, p. 135-136) lançam diversos questionamentos direcionados a pesquisadores, independentemente do nível de experiência em campo. Listo, a seguir, algumas dessas perguntas que me fizeram refletir acerca da real finalidade do meu fazer etnográfico. Assim, busco ensaiar caminhos de respostas, sem ter o intuito absoluto de responder a elas de modo categórico.

1. Fiz com que as “vozes” ou as “histórias” dos indivíduos voltassem a ser associadas ao conjunto de relações históricas, estruturais e econômicas no qual elas se situam? Penso que abri, durante o visionamento, espaço para que pudéssemos discutir as convenções de polidez, não tendo sido meu objetivo lançar mão de discurso professoral, mas dialógico, acreditando na co-construção de sentidos entre a visão do nativo e a do estrangeiro.

2. Utilizei com eficácia os métodos múltiplos, de forma que tipos bem diferentes de análises possam ser construídos? Não busquei explicações simplificadoras, rotuladoras e unilaterais, mas procurei obedecer à triangulação prevista na agenda da etnografia, considerando, para tanto, os sujeitos e suas características particulares. Dessa forma, atribuo importância às múltiplas percepções de cada colaborador acerca das estratégias de polidez e destaque, no visionamento, que cada um deles deve refletir sobre o uso destas e empregá-las da maneira que julgar mais adequada.

3. Descrevi o mundano? Ouso afirmar que tentei, ao máximo, não realizar transcrições exclusivamente com base na minha visão de mundo, ou talvez pela *contaminação* de outras experiências de pesquisa no contato com os referenciais teóricos da polidez. Seria, indiscutivelmente, incoerente eu ter tido o rigor nas etapas da pesquisa, descartando, inclusive, a gravação-teste, se, em paralelo a essa ação, não fosse fiel no momento da transcrição de dados gerados.

4. Será que eu considere o modo como esses dados poderiam ser utilizados para políticas sociais progressistas, conservadoras, repressivas? Creio não ter o controle de como esses dados podem ser utilizados, e corro o risco de ser julgado quanto ao tratamento dispensado a eles. No entanto, movo esforços para combater os estereótipos e as visões unilaterais na interpretação do corpus, e a escolha metodológica, a etnografia, colabora para que a pesquisa seja, de fato, contextualmente situada e analisada em perspectiva triangular: pesquisador, teoria e colaboradores.

5. Em que pontos terei retornado à voz passiva e anulado minha responsabilidade por minhas interpretações? Acredito que, embora eu tenha escrito esta tese na primeira pessoa, posso ter monitorado menos minha linguagem em alguns momentos, deixando, aparentemente, de me posicionar discursivamente frente à discussão. Contudo, esse processo está muito mais ligado à menor monitorização do que à tentativa de omitir a minha responsabilidade diante das minhas contribuições sobre as estratégias de polidez e sobre as ações dos sujeitos frente a estas.

6. Até que ponto minha análise ofereceu uma alternativa ao *senso comum* ou ao discurso dominante? Quais os desafios que audiências bastante diferentes podem propor à análise apresentada? Ratifico que seguir determinada metodologia rigorosamente implica livrar-se, em parte, de conclusões baseadas no senso comum. A triangulação entre teóricos da polidez, pesquisador e colaboradores, conforme já afirmei, colabora para que meus dados de pesquisa se distanciem de especulações por permitir três olhares (teoria-pesquisador-colaboradores) para o mesmo dado. De toda forma, espero que este estudo contribua para as investigações sociointeracionais e sociopragmáticas de outros pesquisadores, bem como para as ancoradas no ensino de português como segunda língua.

## CAPÍTULO 4

### A MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ VERBAL

---

Numa conversação tudo muda e tudo flutua, e seus equilíbrios são apenas provisórios. Essa é, aliás, a condição de existência de uma interação, que a morte toque seus dois flancos: por um lado, o fracasso exageradamente radical de uma negociação pode acarretar o fim da interação (e até mesmo dos interactantes, quando a conversa dá lugar aos golpes, e a polêmica, literalmente, à guerra). Mas, por outro lado, seu sucesso exageradamente perfeito torna vã qualquer comunicação, porque a troca pressupõe a diferença, e o excesso de consenso só conduz ao silêncio.

Catherine Kerbrat-Orecchioni  
(2006 [1943], p. 141)<sup>127</sup>

#### 4.0 PERSPECTIVAS: DESENHANDO A PESQUISA

Após refletir acerca das contribuições da literatura sobre polidez, em interface com o olhar sociocultural brasileiro (capítulo 1); discutir as múltiplas competências em jogo na interação face a face (capítulo 2); e apresentar todo o processo de pesquisa (capítulo 3); debruço-me, neste capítulo, sobre os dados relativos à imposição como estratégia de polidez verbal brasileira.

Um dos objetivos deste capítulo é, então, discutir a imposição verbal de maneira ampla, por vezes dialogando com os estudos mais tradicionais da gramática normativa, transitando pelas investigações na perspectiva funcionalista, até chegar à abordagem discursiva e sociocultural dos aspectos linguístico-gramaticais.

Outro objetivo do capítulo consiste em contribuir com reflexões teórico-metodológicas para outros trabalhos que também considerem a polidez manifestada nas interações face a face e fortemente influenciada pelas idiosincrasias socioculturais. Em minhas leituras sobre o assunto, mais especificamente sobre a imposição, constatei, assim como Bravo (2004b), que os estudos de polidez não têm se dedicado apenas às investigações socioculturais, mas têm servido igualmente de instrumento metodológico cujas lentes focalizam as interações localmente situadas. Assim, a polidez, neste trabalho, é situada como ação, que está além dos

---

<sup>127</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação*. São Paulo: Parábola, 2006 [1943].

estudos sentenciais desenvolvidos, especialmente pelos estudiosos mais ortodoxos da pragmática.

E, por fim, meu foco é, de fato, analisar as interações *in loco* dos alunos falantes de espanhol como primeira língua com a professora brasileira, tomando como pressuposto que as convenções de polidez não se materializam somente na fala, mas elas são consideradas ação, transcendendo a perspectiva sentencial tão estudada pelas pesquisas pioneiras no assunto. De igual modo, desejo oferecer a esses estudantes apoio no que diz respeito ao entendimento das normas de polidez no Brasil, ressaltando a importância do respeito e da adaptação a essas convenções, e valorizando, sobretudo, as de sua língua materna.

Para que a análise acontecesse, ingressei em campo visitando a turma de Português para Falantes de Espanhol (nível iniciante) do NEPPE/UnB (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, da Universidade de Brasília). Após esse primeiro momento, pude retomar o contato com a mesma turma, que, na ocasião, já estava no nível intermediário, e formalizar o processo de geração de dados, assistindo às aulas, registrando os eventos e, posteriormente, refletindo sobre as ações dos participantes do estudo (assim como mencionei no capítulo 3).

Os colaboradores deste estudo são, conforme descritos no capítulo 3, a professora brasileira (Estela) e os alunos falantes de espanhol como primeira língua (Ayelén – boliviana; Flora – venezuelana; Nora – venezuelana; Filemón – dominicano; e Dulcinea – mexicana). Os demais nomes (Sumalee – tailandesa; Filinto – francês; e Makin – sírio) integram as interações analisadas, mas não tiveram contribuição direta ao longo da pesquisa em virtude de serem falantes de espanhol como segunda língua.

#### **4.1 A IMPOSIÇÃO ATRAVÉS DO TEMPO**

É fundamental trazer à tona as discussões mais relevantes a respeito dessa estratégia, desde os precursores (GOFFMAN, 1967; GRICE, 2006 [1975]; LAKOFF, 1973; BROWN, 1979; LEECH, 1983; BROWN & LEVINSON, 1987) aos contemporâneos (RODRIGUES, D., 2003; VILLAÇA & BENTES, 2008; LEITE, 2008; BRAVO, 2004a, 2004b; KERBRAT-ORECCHIONI, 2004, 2006 [1943], 2014; MARCO & BRIZ, 2010; HAVERKATE, 2004; BRIZ, 2004, 2008, 2014; CULPEPER, 1996, 2010, 2011; LAKOFF, 2005), vinculadas aos dados de pesquisa, que incluem relatos informais; participações no grupo focal; registros de imagens e reflexões prévias do pesquisador; e, por fim, visionamentos e reflexões êmicas com os participantes do estudo.

Retomando inicialmente Goffman (1967, p. 36), existe, para ele, questionamento automático e constante do interlocutor acerca de que *face* preservar: a própria ou a do outro. Como esse jogo de *faces* é, em geral, comum nas estratégias de polidez, estamos, frequentemente, refletindo entre minimizar ou maximizar a imposição, a depender dos nossos objetivos interacionais. Assim, cabe ao sujeito optar por neutralizar ou não “incidentes” dessa natureza (*ibid*, p. 12-3), que ferem, segundo Culpeper (2011), a equidade de direitos [*equity rights*].

Caso optássemos em seguir à risca o Princípio Cooperativo e as Máximas Conversacionais, propostos por Grice (2006 [1975]), poderíamos enfrentar diversos problemas nas atividades dialógicas. Ao fornecermos, por exemplo, apenas a *informação solicitada* ao interlocutor (conforme a Máxima da Quantidade) e de forma breve (segundo a Máxima do Modo), estamos, com isso, optando por estilo mais direto e, conseqüentemente, menos mitigado. O resultado dessa escolha provavelmente selecionaria turnos conversacionais mais impositivos e, por conseguinte, menos polidos, o que pode gerar certo desconforto na interação. O excerto a seguir ilustra a opção de Estela, a professora de português, por estratégia indireta para chamar a atenção de Ayelén quanto ao uso frequente de termos do espanhol.

**A4E1:** Os estudantes foram direcionados a criarem uma propaganda de um dos produtos sugeridos pela proposta do material didático, utilizando o grau superlativo. Depois da apresentação de Filinto, chegou a vez de Ayelén.

/.../

1	<b>Estela:</b>	((+))
2	<b>Ayelén:</b>	eu? ((+))
3	<b>Estela:</b>	((+))
4	<b>Ayelén:</b>	((lendo)) “dgen↓te↑ (.) en esta loja nos tenemos bonísimos preços para os
5		belísimos óculos de sol (.) o-os óculos de sol mais exclusivos do brasil (..) vocês
6		van ficar felicíssimos (.) sim é: ((meneio de cabeça para a direita)) (.) felicíssimo
7		((+)) sim você compra nostro óculos de sol↓ (.) vocês luciran↑ ótimos”
8	<b>Estela:</b>	[[você:s o quê?
9	<b>Ayelén:</b>	eh:: luciran↑
10	<b>Estela:</b>	luzirão?
11	<b>Ayelén:</b>	eu non (.) e lucir?
12	<b>Estela:</b>	[[lucir né↓ Ficarão (.) ficarão ótimos
13	<b>Ayelén:</b>	ah (.) vocês fic-ficarão ótimos
14	<b>Estela:</b>	isso (.) e aqui no começo você não falou português ((aproximando-se de Ayelén na
15		distância de, aproximadamente, 15 a 40cm)) (.) gente (.) NESte (.)
16	<b>Ayelén:</b>	[[é: ah (.) neste
17	<b>Estela:</b>	[[ ( )
18	<b>Ayelén:</b>	neste
19	<b>Estela:</b>	[[nesta loja
20	<b>Ayelén:</b>	[[nesta loja
21	<b>Estela:</b>	temos

22	<b>Ayelén:</b>	[temos
23	<b>Estela:</b>	ãh:: (.) só no espanhol né↓
24	<b>Todos:</b>	((R))

/.../

Estela, a partir da leitura de Ayelén (linhas 4 a 7), percebeu a interferência explícita da língua espanhola. Quando a estudante pronunciou a palavra *luciran*, sem qualquer aproximação com qualquer termo da língua portuguesa, a professora resolveu questionar a estudante (linha 10), simular certo acordo com Ayelén (linha 12), com o intuito de preservar a *face* da aluna e não ser impositiva, para, enfim, utilizar a suavização *você não falou português* (linha 14). Logo, a indiretividade adotada no conjunto das ações da docente infringiu as Máximas do Modo e da Quantidade, pois a estudante já havia percebido, na linha 13, não estar utilizando item lexical em língua portuguesa. Estela revelou no visionamento que não seria adequado intimidar Ayelén.

Entretanto, a professora decidiu oferecer mais informações à aluna, deixando de ser breve. Essa decisão teve o intuito de reforçar, mesmo que indiretamente, a necessidade de maior monitoramento por parte da estudante (linha 14). Por fim, a docente percebeu que não houve qualquer constrangimento por parte da aluna e utilizou, na linha 23, ironia (maiores detalhes na seção 4.2.16), a fim de reforçar, ainda mais, a necessidade de atentar-se para o emprego de termos na língua alvo.

Embora em estudo ainda inicial acerca da polidez, Lakoff (1973, p. 298) recomenda que não sejamos impositivos com o interlocutor, oferecendo-lhe, conseqüentemente, opções. E ainda acrescenta que essas duas regras<sup>128</sup> (não ser impositivo e oferecer opções) estão fortemente interligadas, pois, quando não há imposição, há liberdade de escolha (*ibid*, p. 298-301). Além disso, ainda ressalta que as sentenças<sup>2</sup> menos impositivas são, geralmente, construídas na voz passiva; em expressões impessoais; ou em expressões pessoais, por exemplo, ao pedirmos permissão para o outro (estratégias que são discutidas ao longo deste capítulo).

Dez anos depois, Leech (1983) aborda a polidez em perspectiva mais sociopragmática, tratando da polidez absoluta (universal) e da relativa (cultural) (*ibid*, p. 83-84). Em se tratando

<sup>128</sup> Embora Lakoff (1973) demonstre claramente em seu texto influência da pragmática mais ortodoxa, seja na escolha lexical (na seleção da palavra *regras* – que favorece pensar em uma fórmula fixa), ou na perspectiva frástica (análise somente até o nível sentencial), não podemos negar que seu estudo nutriu, e ainda nutre, diversas pesquisas de natureza sociocultural sobre o tema.

de atos impositivos<sup>129</sup>, há, segundo essa distinção, impolidez absoluta (a ordem, por exemplo) e relativa (o uso de imperativos, por exemplo). Entretanto, em razão da influência de uma pragmática ortodoxa nos estudos do autor, discordo da existência plena de polidez absoluta, pois, conforme a comparação feita por ele mesmo (ordem – impolida *versus* oferta – polida), não é incomum imaginar, por exemplo, ofertas intensas que possam ser avaliadas como impositivas. Precisamos, então, relativizar essa generalização dicotômica, assim como ilustra o excerto a seguir.

**A7E2:** A professora solicitou que os estudantes pensassem em dois costumes que os brasileiros têm, diferentemente do país de origem dos alunos, e apresentassem para os demais colegas.

/.../

1	<b>Estela:</b>	((olhar voltado para Filemón)) ((+)) vamo lá?
2	<b>Filemón:</b>	((+)) minha sogra é brasileira e ela tem a costume de oferecer MU:::ita comida toda
3		hora ((-)) ((palma das mãos voltadas para fora)) e mais de uma vez (..)
4	<b>Estela:</b>	[[((R))]
5	<b>Dulcinea:</b>	[[((R))]
6	<b>Ayelén:</b>	[[((R))]
7	<b>Nora:</b>	[[((R))]
8	<b>Filemón:</b>	eu a-acho que:: não precisa (..) se eu quiser (.) eu posso pedir (..) outra coisa é que
9		ela coloca sem pergunta MU:::ito açúcar no meu café
10	<b>Estela:</b>	[[((R))]
11	<b>Dulcinea:</b>	[[((R))]
12	<b>Sumalee:</b>	[[((S))]
13	<b>Filemón:</b>	aí o café tem o aspecto muito mal (.) o café é bom (.) mas o jeito que preparam (..)
14		é isso
15	<b>Estela:</b>	((R))

/.../

Filemón reforçou, na linha 2, o exagero da sogra na oferta de comida e, na linha 3, sinalizou negativamente essa ação. O estudante ratificou, nas linhas 8 e 9, sua avaliação negativa relacionada à oferta, deixando claro que a sogra, na visão dele, deveria ter ofertado somente aquilo que, de certa forma, foi solicitado. Assim, o relato de Filemón explicitou que, para ele, a sogra não obedeceu ao Princípio Cooperativo (linhas 8 e 9) (GRICE, 2006 [1975]), sendo avaliada, ao contrário do que postulou Leech (1983), como impositiva e impolida.

Percebi, assim, que eles estavam em *frames* distintos, pois a sogra, oferecendo comida em demasia, acreditava estar sendo polida (e cortês também, nesse caso) com Filemón. Ainda que o fato de adoçar o café não fosse, para ele, agradável, para ela, constituía ato de polidez e cortesia. O cafezinho, para os brasileiros, é servido em geral puro, forte e com muito açúcar,

<sup>129</sup> Segundo Fraser (1990, p. 226), o conceito de polidez negativa proposto por Leech (1983) consiste na suavização de impolidez em enunciados potencialmente impolidos.

havendo, inclusive, fama de que nessa cultura as pessoas tomam açúcar com café (RECTOR & TRINTA, 1986, p. 29).

Na linha 13, Filemón utilizou o elogio e a impessoalização como atenuadores de crítica feita ao café brasileiro, poupando a própria *face* e a nossa (dos brasileiros). O estudante, inicialmente, afirmou que o café *tem o aspecto muito mal* e, posteriormente, reparou a ameaça à *face* dos brasileiros com o elogio (*o café é bom*). Utilizou conjunção adversativa, indicativa de discordância; porém, igualmente, atenuou o desacordo, impessoalizando o agente da ação (*o jeito que preparam*).

Ainda que distante da perspectiva sociocultural, Brown & Levinson (1987) asseguram que os interlocutores têm necessidade de se sentirem livres nas suas escolhas, optando, assim, pela esquiva de modo geral. Todavia, a generalização dos autores consiste em território arenoso, em razão de em certas culturas, como a brasileira, por exemplo, o distanciamento entre os interagentes poder sinalizar pouco envolvimento, excesso de formalidade e/ou pouco interesse nas necessidades do outro.

A partir de olhar mais sociocultural, Rodrigues, D. (2003, p. 481) afirma que devemos considerar os valores semântico-pragmáticos que envolvem o estudo da cortesia. Dessa forma, tempo e modo verbais, por exemplo, não podem ser estudados apenas sob a ótica das construções modais, mas, sobretudo, “dos valores que adquirem em contexto” (*ibid*, p. 481), tornando-se, assim, menos/mais impositivos, a depender da estrutura, da significação, do discurso e da cultura. Mais adiante constatamos que a perspectiva semântico-pragmática não é totalmente suficiente para o estudo da polidez.

Villaça & Bentes (2008, p. 38), ao transcreverem determinada conversa entre dois brasileiros, chamam a atenção para os fatores linguísticos e para os extralinguísticos presentes quando dado locutor pede a opinião de seu interlocutor acerca de determinado assunto. Ao tomar o turno conversacional, esse interlocutor usa uma vez a expressão *esse é o meu ponto de vista*; repete a expressão *para mim*; e reforça, com aumento do volume de voz, a palavra *eu*. A partir desses dados, as autoras avaliam que tal interagente, por meio dessas pistas, desejou ser modesto, não optando por ser impositivo ao opinar sobre o que lhe foi solicitado, manifestando, assim, sua visão de mundo sem que isso denotasse verdade absoluta.

Além de a imposição ser avaliada sob o prisma cultural, devemos também considerar o gênero discursivo. Sobre isso, Leite (2008, p. 76) esclarece que em entrevistas profissionais não é considerado impositivo o questionamento do entrevistador para o entrevistado, desde que essas perguntas não embarquem e não aviltem a imagem pública do candidato. De modo

similar, a sala de aula oferece espaço para questionamentos, sem que os turnos de fala sejam avaliados como impositivos.

Assim como Bravo (2004b, p. 28), também considero que o estudo da polidez adquire mais sentido quando levamos em conta as idiossincrasias dos grupos e a dimensão individual dos sujeitos. Associadas a esses dois fatores, não consigo perceber as convenções de polidez desprovidas de uso estratégico (*ibid*, 2004a, 2004b), pois é a partir desse uso que obtemos

níveis de distância interpessoal, como, por exemplo, quando em uma entrevista de trabalho, o entrevistador escolhe tratar por *Usted* o entrevistado, apesar da juventude deste último, ou níveis de proximidade interpessoal, como, por exemplo, mediante apelidos carinhosos no espanhol de Buenos Aires (*gordita, mi amor, corazón etc.*)<sup>130</sup> (BRAVO, 2004a, p. 9-10).

Pensando, então, que a polidez funciona de maneira estratégica, relaciono isso ao redimensionamento dado por Morato (2002) à função reguladora<sup>131</sup> da linguagem (de Vigotski). Para a autora (*ibid*, p. 18), a linguagem funciona como mediadora entre a interioridade (aspectos biológicos) e a exterioridade (mundo social). Isso não seria diferente com as convenções de polidez, por estarem vinculadas à nossa competência interacional de regular as necessidades sociais (nível interpessoal) com as intenções individuais (nível intrapessoal).

Relacionados ao uso estratégico, encontram-se os aspectos ideológicos que, conforme Eelen (1999, p. 170), podem ser distintos a partir da visão de mundo do interlocutor, dos aspectos culturais partilhados e do “uso em situações específicas e direcionadas a pessoas específicas”<sup>132</sup>, fruto da interação biologia (interioridade) e sociedade (exterioridade).

Ao criticar o viés etnocentrista de Brown & Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2004) esclarece não ter o imperativo sempre carga impositiva (LAKOFF, 1973; LEECH, 1983; e BROWN & LEVINSON, 1987). Como exemplo, Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 49) cita a expressão *Sirva-se [Help yourself]*, que não é avaliada pelos estadunidenses como rude,

<sup>130</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *se obtienen niveles de distancia interpersonal, como, por ejemplo, cuando en una entrevista laboral el entrevistador elige tratar de Usted al entrevistado, a pesar de la juventud de este último, o niveles de cercanía interpersonal, como, por ejemplo, mediante apelativos cariñosos en el español de Buenos Aires (gordita, mi amor, corazón etc.)*.

<sup>131</sup> Embora haja certo paradoxo, Morato (2002, p. 36) utiliza a expressão função reguladora fluida, responsável por “explicitar o funcionamento da linguagem”, isto é, a palavra *reguladora* não assume caráter normativo, e sim, fluido, mutável, adaptável.

<sup>132</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *use in specific situations and towards specific persons*.

mas como sinal de concessão de autonomia ao interlocutor, assim como havia avaliado Mary, nossa colaboradora do estudo-piloto (vide capítulo 1). Para os britânicos, por sua vez, dar um conselho constitui ato impositivo, ao contrário do que pensam os falantes de espanhol (MARCO & BRIZ, 2010).

Lakoff (2005, p. 32-3) exemplifica o caso de dada companhia telefônica que priorizou o uso de *olá* [*hi*] em substituição a *por favor* [*please*]. Essa opção foi mantida em razão de *olá* [*hi*] ser mais curto que *por favor* [*please*], além de o primeiro uso, ao contrário do segundo, constituir marcador de polidez positiva: cumprimento. Apesar da substituição do modalizador *por favor* [*please*], a imposição pôde ser minimizada por meio da forma de cumprimento utilizada, diferentemente do que é proposto pelos estudos precursores na discussão acerca da polidez negativa e positiva. Percebemos, por meio desse exemplo, que Lakoff (2005), após 32 anos, amplia as perspectivas investigativas ao utilizar esse dado com forte viés cultural.

Adentrando a cultura hispânica, Haverkate (2004) assegura que os falantes de espanhol não processam o uso de imperativo como mais impositivo em razão de esses usuários terem cultura orientada para a solidariedade, isto é, há, para eles, princípio pragmático geral que, em prol de “uma etiqueta de solidariedade, se subentende o direito de reduzir a liberdade de ação do interlocutor” (*ibid*, 2004, p. 60)<sup>133</sup>.

Marco & Briz (2010, p. 244) ressaltam que o conselho, por exemplo, apresenta, na ótica dos estudos pioneiros, caráter ameaçador. Na percepção dos falantes de espanhol, revela-se como sinal de autonomia<sup>134</sup>, possibilidade de formular ideias próprias, não constituindo, assim, ato impositivo.

Bravo (2004b, p. 29), em complementação a esse dado, assegura que os espanhóis não julgam ser importante a discussão acerca da territorialidade, mas que a “autoafirmação positiva (...) predomina como traço que deve ser respeitado para manter-se a individualidade”<sup>135</sup>. Em consonância com esse dado, Haverkate (2004) reitera que os espanhóis constituem povos de cultura mais sensível para a polidez positiva e menos sensível para a polidez negativa, isto é, eles têm mais tolerância em relação àquilo que seria percebido por outras culturas como invasão territorial.

<sup>133</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *una etiqueta de solidaridad se sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor*.

<sup>134</sup> Apesar de o termo *autonomia* ter sido empregado pelos autores, considero mais esclarecedor utilizar *liberdade*.

<sup>135</sup> Tradução minha para os trechos: ... *autoafirmación positiva. (...) predomina como rasgo que debe ser respetado para mantener la individualidad*.

Para esclarecer ainda mais esse pensamento, Johnstone (2008, p. 147) assegura que a preservação de *face* negativa pode ser relevante para sociedades com características bastante individualistas, que são autossuficientes. No entanto, para aquelas que se voltam para os interesses do grupo, essa preservação de *face* não é importante, e sim, a *face* positiva (cf. BRAVO, 2004b; HAVERKATE, 2004).

Ao tratar de aspectos socioculturais, Marco & Briz (2010, p. 248) distinguem as culturas de proximidade e as de distanciamento a partir da observação à distância social, aos espaços interpessoais e à confiança mantida entre os interlocutores. Os autores (*ibid*, p. 249) esquematizam essas culturas, da seguinte forma, no quadro a seguir.

**Quadro 16** – Proximidade x Distanciamento

<.....+ <i>ACERCAMIENTO</i> – .....	..... – <i>DISTANCIAMIENTO</i> +.....>
– <i>atenuantes</i>	+ <i>atenuantes</i>
+ <i>cortesía valorizante</i>	– <i>cortesía valorizante</i>
+ <i>intervenciones colaborativas</i>	– <i>intervenciones colaborativas</i>
+ <i>habla simultánea</i>	– <i>habla simultánea</i>
+ <i>cercanía física al hablar</i>	– <i>cercanía física al hablar</i>
+ <i>temor al silencio interaccional</i>	– <i>temor al silencio interaccional</i>

Fonte: Marco & Briz, 2010<sup>136</sup>.

Observando o quadro de Marco & Briz (2010), podemos visualizar a minimização dos atos impositivos como estratégia de cortesia mitigadora. O *continuum* mostra que quanto maior for a proximidade entre os interlocutores, menor a preocupação com o uso de atenuantes e com o distanciamento adotado por eles. E, evidentemente, o oposto ocorre com culturas de maior distanciamento. Para os autores (*ibid*), os espanhóis são considerados povos de maior proximidade, inserindo-se nas características da primeira coluna, da mesma forma que os hispano-americanos (HAVERKATE, 2004, p. 62) e os brasileiros.

É Briz (2004) quem discute os limites entre a cortesia codificada e a interpretada (vide capítulo 1), constatando que as sentenças, no geral, variam do maior ao menor grau de cortesia e, em casos de insuficiência da convenção, é solicitada a interpretação do interlocutor para tal enunciado. Contudo, a análise desse pesquisador incide única e exclusivamente na

<sup>136</sup> Apesar de o quadro ilustrar processo situado em *continuum*, a apresentação em duas colunas dá ideia de aspectos dicotômicos. Por essa razão, traduzo a coluna da esquerda, abaixo de proximidade [*acercamiento*], como: menos atenuantes, mais cortesia valorizadora, mais intervenções colaborativas, mais fala simultânea, mais proximidade física ao falar e mais temor ao silêncio interaccional. Já na coluna da direita, abaixo de distanciamento [*distanciamiento*], há: mais atenuantes, menos cortesia valorizadora, menos intervenções colaborativas, menos fala simultânea, menos proximidade física ao falar e menos temor ao silêncio interaccional.

presença de atenuantes linguísticos, não realizando, portanto, qualquer avaliação relacionada a aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e, tampouco, não linguísticos.

Ao estudar conversas coloquiais, Briz (2008, p. 231) analisa a interação entre pai e filho e mapeia alguns elementos responsáveis por minimizar a imposição no ato de pedir. Para o autor (*ibid*), o menino emprega fórmulas carinhosas [*papí*]; suavizadores que incluem justificativa [*es que, quería*]; atenuantes da quantidade de dinheiro que é solicitada [*algo de pasta*]; intensificadores reforçando obstáculos [*no tengo un clavo*]; e outros argumentos reforçados para conseguir aprovação [*Te lo juro el sábado...*] *etc.* Com esses dados, o autor conclui que atenuação<sup>137</sup> e intensificação, nessa conversa, são estratégias utilizadas com a mesma finalidade: conseguir o dinheiro, rompendo, assim, com a ideia dicotômica entre as estratégias apresentadas.

Considerando que Brown & Levinson (1987) utilizaram, de algum modo, as contribuições dos trabalhos de Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973) e Leech (1983), e que abordaram, diretamente, a imposição apenas na 4ª estratégia da polidez positiva, constato, a partir de meus dados de pesquisa, a necessidade de ampliarmos esse olhar.

Essa ampliação torna-se necessária em razão de as convenções de polidez, incluindo a modalização de atos impositivos, transcender os limites fixados pelos autores em estratégias isoladas. Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943]), os atos impositivos são negociados no curso da interação, e esse acordo depende das pressões contextuais que envolvem os interlocutores.

#### **4.2 MODALIZAÇÃO: ATENUAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO**

Assim como nos assegurou Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943]), os atos impositivos são negociados na interação; esta, por sua vez, colabora para que nós, diante de contexto localmente situado, possamos decidir qual modalização desejamos usar em nosso discurso. O termo modalização é frequentemente confundido com mitigação e atenuação, e isso ocorre especialmente na fala do senso comum em que determinado interlocutor diz ao outro *Você precisa modalizar sua fala*, com o sentido de abrandá-la, atenuá-la, suavizá-la. Ressalto, em tempo, que a relação entre modalização e atenuação é de hiperonímia/hiponímia, não de sinonímia (CANÇADO, 2012).

---

<sup>137</sup> Por atenuação, entende-se, segundo Marco & Briz (2010, p. 238), ser a “categoria pragmática cuja função consiste em minimizar a força ilocutiva dos atos de fala e, com frequência, regula(r) a relação interpessoal e social entre os participantes da enunciação”.

Segundo Koch (1998, p. 47), os indicadores modais, ou índices de modalidade, são fundamentais na interação face a face, sendo eles responsáveis na “sinalização do modo como aquilo que se diz é dito”. No caso do estudo da polidez, os modalizadores podem sinalizar, por exemplo, acordo ou desacordo, intensificação ou atenuação *etc.* Briz (2014, p. 99), por seu turno, assegura que a atenuação consiste em categoria pragmática responsável por promover mudanças no ato de fala, assumindo função modalizadora.

Ainda com o intuito de modalizar as enunciações e indicar a real intencionalidade do interlocutor ao verbalizá-las, Koch (2009, p. 75-7) elenca uma série de lexicalizações possíveis para minimizar ou maximizar a imposição. São elas:

- (a) performativos explícitos: ordenar, proibir; (b) auxiliares modais: poder, querer;
- (c) predicados cristalizados: é certo, é provável; (d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente;
- (e) formas verbais perifrásticas: dever, poder + infinitivo; (f) modos e tempos verbais: imperativo, futuro do pretérito como hipótese;
- (g) verbos de atitude proposicional: crer, saber; (h) entonação: na distinção da ordem e do pedido; (i) operadores argumentativos: pouco, quase (com adaptações).

Sobre essa gama de recursos apontados pela autora (*ibid*), Castilho & Castilho (1992) discorrem sobre os modalizadores, classificando-os em epistêmicos (associados aos valores de verdade), deônticos (relativos à seleção de conteúdos que devem ser expressos) e afetivos (relacionados às reações emotivas em face do conteúdo proposicional). Constatado, então, que o recurso que mais se relaciona com as convenções de polidez, especialmente a imposição, é o dos modalizadores afetivos<sup>138</sup>.

Os modalizadores são comumente abordados não apenas em estudos sociodiscursivos, mas também nos léxico-gramaticais. Sendo assim, partilho as contribuições de Castilho (2012), em razão de este ser linguista/gramático que costuma refletir sobre a língua na perspectiva funcional, focalizando a abordagem gramatical voltada aos textos, sejam eles orais ou escritos.

Para o autor (*ibid*), os modalizadores, no viés gramatical, podem surgir nos textos a partir de adjetivos e advérbios. O mais relevante é que, em ambas as classes, haverá a função de promover avaliação<sup>139</sup> sobre o referente, considerando-se, para tanto, os participantes da interação.

<sup>138</sup> Ressalto, em tempo, que a metalinguagem empregada pelos autores não está em sintonia com os estudos socioculturais por sinalizarem pouco a respeito da atividade interacional, aplicando-se, assim, somente às condições psicológicas, e não às sociointeracionais (tampouco às interculturais).

<sup>139</sup> Sobre essa avaliação, Kádár & Haugh (2013, p. 61) esclarecem que devemos considerar na avaliação interpessoal: o escopo (qual a constituição da avaliação); a fonte (quem avalia); o *locus* temporal (como e

Em alinhamento com essa percepção, Turnbull & Saxton (1997, p. 147) explicam que o uso de elementos linguísticos responsáveis pela modalização possibilita, a partir do que é enunciado, abrir espaço para o julgamento do interlocutor. No caso da mitigação<sup>140</sup>, isso significa dizer que oferecer opções para o interlocutor implica a minimização dos atos impositivos. Essa estratégia é denominada por Hinkel (1997, p. 374) como ponto de vista distante, pois possibilita, assim, a redução do compromisso de ambos os interlocutores encerrarem qualquer verdade absoluta.

Apesar de não versar sobre as avaliações realizadas pelos interlocutores, Leech (1983, p. 108) preocupa-se em associar a indiretividade ao uso das expressões modais próprias da língua inglesa, mencionando o *continuum* existente nas sentenças a seguir (da menos indireta e menos mitigada – (a) – à mais indireta e mais mitigada – (f)).

- (a) Atenda ao telefone.
- (b) Eu quero que você atenda ao telefone.
- (c) Você vai atender ao telefone?
- (d) Você pode atender ao telefone?
- (e) Você se importaria de atender ao telefone?
- (f) Você possivelmente poderia atender ao telefone?<sup>141</sup>

A partir desses enunciados, constatamos, além da relação entre modalizadores e indiretividade, que, em geral, quanto mais mitigado, maior é o emprego de estruturas verbais atenuadoras, e esse uso contribui com a minimização de imposições geradas nos interlocutores.

Percebo, nos exemplos apresentados por Leech (1983), que, quanto mais indireta é a sentença, maior é a possibilidade de o interlocutor negar-se a executar o pedido de atender ao telefone. Levinson (2007, p. 349) denomina essa tendência, a partir de exemplo dado por

---

quando é feita a avaliação); a norma reguladora (que base moral é utilizada); e o *locus* sociocognitivo (como interagem processos sociais e cognitivos para avaliarem o interlocutor).

<sup>140</sup> Reitero que o termo mitigado é o mais específico e, conseqüentemente, o mais apropriado para o estudo da imposição linguística. As ferramentas de mitigação [*mitigating devices*], denominadas assim por Yule (2003, p. 63), consistem em recursos responsáveis por atenuar enunciados diretos, como o uso de imperativo, por exemplo. Já Fraser (1980, p. 342) considera a mitigação responsável por amenizar o surgimento de más notícias. Assim, por considerar certa sinonímia entre os termos mitigação e atenuação, utilizo, neste trabalho, ambos como equivalentes.

<sup>141</sup> Tradução minha para os seguintes enunciados: (a) *Answer the phone*; (b) *I want you to answer the phone*; (c) *Will you answer the phone?*; (d) *Can you answer the phone?*; (e) *Would you mind answering the phone?*; (f) *Could you possibly answer the phone?*.

ele<sup>142</sup>, de *pessimismo interacional*, pois o locutor, na tentativa de mitigar o enunciado, já abre precedentes para respostas negativas.

Comungo do mesmo pensamento de Briz (2008) em relação à importância da discussão sobre a cortesia (bem como, em sintonia com a nossa pesquisa, sobre a polidez) e, especialmente, sobre as estratégias de atenuação no ensino. Para ele (*ibid*, p. 228), o desenvolvimento da competência de cortesia (denominada, no capítulo 2, competência de polidez) deve ser estimulado nos programas de ensino de primeira e segunda língua, uma vez que a conversação, **em geral**, tem a finalidade de buscar acordo entre os interagentes.

Inicialmente Brown & Levinson (1987, p. 135) recomendam a diretividade com vistas a minimizar a prolixidade e a obscuridade, responsáveis por gerarem imposição no interlocutor.

No entanto, com pensamento aparentemente paradoxal, os mesmos autores (*ibid*, p. 135) reforçam a necessidade de o interlocutor ser indireto, quando convier, de modo a não coagir o outro. Essa reflexão dos autores, na minha visão, é bastante significativa por combater análises prototípicas e assumir a importância do contexto no estudo da imposição.

Assim, as expressões modais foram, de certa forma, abordadas nas estratégias de polidez negativa (Brown & Levinson, 1987), ao escolhermos ser indiretos, a fim de evitarmos imposições aos interlocutores. Sobre essa esquivia, os modalizadores atuam de forma a “deixar para a intuição esses assuntos delicados”<sup>143</sup> (TURNBULL & SAXTON, 1997, p.153).

Por constituírem assuntos delicados, é a partir da mitigação que os atos de fala, supostamente diretos e impolidos, tornam-se indiretos e polidos, pois deixam de oferecer imposição ao interlocutor, colaborando para que esse recurso seja capaz de prevenir atos de ameaça à *face* (WATTS, 2003, p. 190).

Essa atenuação, evidentemente, não incide apenas em itens lexicais isolados ou sentenças descontextualizadas, embora a descrição em literatura especializada costume reforçar essa perspectiva. No entanto, conforme afirma Linnarsand (2007, p. 202), esse recurso reflete no enunciado, aumentando ou diminuindo a imposição, e atua também prospectivamente, na interação face a face, a fim de reduzir o efeito interpessoal negativo.

Marco (2010, p. 49), por sua vez, reitera que a atenuação, de caráter pragmático, só pode ser analisada em contextos localmente situados, e Bravo (2010, p. 20) acrescenta a estes os conhecimentos prévios dos interlocutores, implícitos no curso da interação. Acrescento,

<sup>142</sup> O exemplo dado por Levinson (2007, p. 349) é *Não acho que você poderia, quem sabe, emprestar-me algum dinheiro*, que se aproxima, discursivamente, com a sentença (f), proposta por Leech (1983, p. 108).

<sup>143</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *leaving that difficult issue to intuition*.

ainda, que estão em jogo também as intencionalidades dos sujeitos e, em nosso caso, a imersão sociocultural (a partir do amadurecimento, conforme o capítulo 2 sinalizou, da competência interacional e da intercultural). Ou seja, somente forma e função não são suficientes para afirmarmos genericamente que as expressões mitigadoras suavizam imposições.

Essa análise deve incidir “nas ações, nas intenções e nos pontos de vista dos interagentes”, segundo Briz (2008, p. 237) e, nas palavras de Ponce e Moreno (2010, p. 710), deve perpassar também aspectos culturais, pois

poderia concluir-se que, no âmbito da cultura espanhola, em situações de confiança e familiaridade, no que diz respeito aos recursos de mitigação cortês, *menos* pode ser *mais* e *mais* pode chegar, inclusive, a ser interpretado negativamente<sup>144</sup>.

Dessa forma, o uso da atenuação dialógica<sup>145</sup> é o que mais se aproxima do viés culturalista, pois este não leva em consideração somente as ações (atenuação estritamente pragmática<sup>19</sup>), nem as ações acompanhadas do conteúdo proposicional (atenuação semântico-pragmática<sup>19</sup>), mas, sobretudo, os interagentes em ação (atenuação dialógica<sup>19</sup>).

Assim, cada cultura convencionada, segundo Marco (2008, p. 752), seus atos de fala, seu modo de atenuá-los ou intensificá-los e suas diversas convenções de cortesia, do mesmo modo que as de polidez. Segundo Marco & Briz (2010, p. 248), os nativos da América Latina, por exemplo, costumam utilizar mais atenuações que os nativos da Espanha.

Sobre a atenuação, destaco a visão de Briz (2003, p. 19) sobre os sociólogos e os pragmaticistas, e os linguistas e os sociolinguistas. Para o autor, sociólogos e pragmaticistas focalizam a relação entre os interagentes; por outro lado, linguistas e sociolinguistas enxergam a atenuação como estratégia capaz de aproximar os atores sociais, perspectiva assumida por nosso estudo.

Ao tratar dessa estratégia, Briz (*ibid.*, p. 38-9) divide-a em: atenuação do dito [*de lo dicho*] e atenuação do dizer [*del decir*]. A primeira envolve os itens lexicais ou as expressões responsáveis por minimizar quantidade ou gerar vagueza/imprecisão, tais como: *um pouco* [*un pouco*], *algo* [*algo de*], *minutinhos* [*minutitos*] (MARCO, 2010, p. 52); já a segunda toma

<sup>144</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *Podría concluirse que, en el ámbito de la cultura española, en situaciones de confianza y familiaridad, por lo que respecta a los recursos de mitigación cortés, “menos” puede ser “más”, y “más” puede llegar a interpretarse negativamente, incluso.*

<sup>145</sup> Briz (2008) relaciona, no artigo *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*, três tipos de atenuação, a saber: a estritamente pragmática, a semântico-pragmática e a dialógica.

como ponto de partida a categorização proposta por Searle (1981 [1969]), centrada na ação, por meio dos atos diretivos, assertivos, comissivos, expressivos e declarativos.

Com relação a atos diretivos, podemos, no caso de pedidos, por exemplo, utilizar as formas condicionais e as concessivas, além dos verbos e dos advérbios modais, como *poder*, *permitir*, *querer*, a fim de atenuar o que foi solicitado. No caso dos atos assertivos, conseguimos reduzir a imposição por meio de verbos e estruturas modais que expressem dúvida, tais como *crer*, *parecer*, *em minha opinião*.

Já os atos comissivos relacionam-se às promessas feitas pelo locutor e podem ser suavizados à medida que nos comprometemos menos com o interlocutor, usando, por exemplo, advérbios modais, como *talvez*, *possivelmente*. E, por fim, os atos expressivos, que são pouco comuns nessa perspectiva, mas que, especialmente no caso dos insultos, podem ser amenizados por comentários prévios mais sutis (MARCO, 2010, p. 52-5).

Um exemplo prático desses conceitos teóricos pode ser visto no excerto a seguir. Ainda que Estela tenha tentado aproximar-se das situações de uso, solicitou a substituição de atos diretivos por pedidos indiretos, deixando os enunciados, em alguns momentos, inapropriados às interações face a face. Após ter explicado o uso do futuro do pretérito, e ter, inclusive, mencionado os casos de polidez e formalidade, a professora pede, em A4E2, que os estudantes leiam algumas situações propostas no material didático e formulem enunciados em forma de pedido, conforme o contexto.

/.../

1	<b>Estela:</b>	então na primeira figura (.) a gente tem o quê↓ (.) um moço no buraco (.) o que
2		você diRIA↓ né↓ ((caminhando em direção à Flora chegando à distância
3		aproximada de 15 a 40cm)) (.) qual seria a situação? ((apontando para Flora))
4	<b>Flora:</b>	ah:: por favor (.) poderia ajuda me
5	<b>Estela:</b>	ajudar-me
6	<b>Flora:</b>	[[uhum
7	<b>Estela:</b>	Filinto (.) a segunda (.) eh: é o quê? um moço de rua pedindo (.) eh: (.)
8		informação=acho
9	<b>Filinto:</b>	((+)) você poderia me dizer (.) onde fica a rodoviária ((projeção dos lábios, cabeça
10		lateralizada para a direita com elevação do ombro direito))
11	<b>Estela:</b>	((+)) ((olhando para Filinto)) na rodoviária (.) né↓ então (.) na terceira (.) eh: Nora
12		(.) o que você colocou?
13	<b>Nora:</b>	será que você deixaria de comer tanto?
14	<b>Estela:</b>	((R)) (.) isso (.) será que você deixaria de comer
15		tanto? (.) Ayelén (.) você fez a última?
16	<b>Ayelén:</b>	((+)) senhor (.) você poderia caminhar?
17	<b>Estela:</b>	certo (.) você poderia ir pra FRENte ((palma da mão direita projetando-se para
18		cima)) por favor né↓ (.) acontece muito aqui na fila-na fila no brasil né↓

/.../

Todos os estudantes optaram, na tentativa de atenuarem os atos de fala, pelo uso da forma condicional (linhas 4, 9, 13 e 16), pois foi essa a *fórmula* dada pela professora, ao explicar o futuro do pretérito do indicativo, a fim de que os alunos pudessem ser, segundo ela, corteses nas interações. Sob o reflexo desse pensamento, distante da concepção sociointeracional do ensino de língua, Flora, na linha 4, empregou a forma condicional em situação inadequada, pois dificilmente alguém com urgência na interação, segundo Brown & Levinson (1987, p. 100-1), utilizaria reparadores. Já Filinto, na linha 9, conseguiu adequadamente minimizar a imposição, em decorrência de haver, especificamente no ato de solicitar informações a transeuntes, pouca intimidade entre os interlocutores, justificando o uso do futuro do pretérito com a função de polidez, na verdade.

No caso de Nora, na linha 13, percebemos que, na tentativa de usar a forma condicional, a estudante não conseguiu minimizar o componente impositivo presente no questionamento *será que você deixaria de comer tanto*. Isso comprova, diferentemente da proposta inicial de Estela, que a gramática normativa não consegue abarcar todas as situações de uso. Além de o turno de Nora ter revelado crítica, poderíamos talvez pensar em conselho, que, para Hernández-Flores (1999, p. 42), constitui potencial ato de ameaça à *face* do interlocutor em detrimento de restringir a liberdade deste. Assim, constato que, por mais que tenha havido tentativa de mitigação com o uso do *será* e do *deixaria*, o enunciado de Nora não seria avaliado como polido (nem cortês) no português do Brasil, pois a aluna violou o direito do interlocutor em optar por comer mais, podendo soar, inclusive, como ato mesquinho.

Assim como Filinto, Ayelén, na linha 16, construiu enunciado que poderia ser avaliado pelos brasileiros como polido e natural, por constituir maneira sutil de alertar o outro, provável desconhecido, para a necessidade de caminhar e, assim, colaborar com as demais pessoas que estão na fila, conforme exemplificou Estela nas linhas 17 e 18. Apesar de Estela ter se referido ao futuro do pretérito como tempo verbal responsável por atos corteses, constatamos na proposição da tarefa que a professora estimulou, na perspectiva comunicativa, a elaboração de sentenças polidas, e não corteses.

Conforme discutimos na seção 1.1 (do capítulo 1), o objetivo da docente, mesmo sem ter consciência disso, consistia em estimular o estrangeiro a construir fórmulas de polidez próximas do uso linguístico, mas que poderiam não revelar o real sentimento dele. Ao contrário, revelaria provavelmente a busca por avaliação social positiva, realizada, nesse caso, pelos membros de sua comunidade de prática (seus colegas e sua professora), assim como por mim, o pesquisador presente durante a execução da tarefa.

Ressalto, em tempo, que a modalização, intensificando ou suavizando, não está restrita somente às escolhas lexicais e sintáticas: ela incide sobre o discurso, isto é, tem força acional nas interações face a face. Miranda (2005, p. 180) considera esse recurso linguístico o gerenciador da linguagem, que permite “a negociação de identidades..., removendo-se barreiras ou impondo-se forças em relação ao interlocutor”. Não há, para a autora (*ibid*), portanto, como dissociar, no estudo da modalização, “os campos semântico-linguísticos do interacional e do cognitivo”.

Aplicando os dados de A4E2 à discussão vigotskiana, percebo que a professora poderia ter mediado mais as respostas dos alunos, comentando quais delas seriam consideradas adequadas e inadequadas, a depender do contexto. Essa preocupação, nas palavras de Vigotski (2008, p. 90), estaria ligada à nossa capacidade de reconstruir nossas atividades externas, a partir das experiências interpessoais, ratificando, assim, a importância do professor-mediador, que colaboraria para a reorganização interna, por meio das reflexões intrapessoais. Esse processo dialético entre interioridade e exterioridade<sup>146</sup> só é possível graças às várias experiências sociais e às repetidas modelagens (e remodelagens) da cognição e, nesse caso, à atuação do professor na regulação pragmática (termo empregado por mim).

Em suma, esta seção destinou-se, em primeiro momento, a discutir a modalização, sugerida indiretamente por Brown & Levinson (1987) ao recomendarem para que minimizemos os atos impositivos, transcendendo essa perspectiva em razão da necessidade de interagentes (reais) por maximizarem a imposição, a depender de seus propósitos interacionais. Assim, modalizar é sinônimo de escolher ser, por exemplo, mais/menos direto, mais/menos impositivo.

Ao analisar os excertos interacionais, evidenciei diversas estratégias originadas da modalização, como o ajuste das enunciações na interação face a face. Assim, as subseções seguintes (da 4.2.1 à 4.2.16) reúnem desdobramentos da estratégia maior (modalização), que se divide nas ações de suavizar (ou mitigar) e de intensificar atos potencialmente impositivos. A partir dos dados gerados, discuto as diversas possibilidades de empregarmos recursos linguístico-discursivos em prol da minimização (ou maximização) de atos impositivos. Para tanto, organizo todas as subseções do seguinte modo: (a) título (elaborado a partir de enunciação de algum colaborador); (b) contexto no qual as enunciações ocorreram; (c)

---

<sup>146</sup> Para Rey (2013, p. 85), essa relação dialética é fruto de mediação semiótica, que considera o caráter internalizado das ferramentas culturais e o caráter social da psique humana. A aprendizagem da segunda língua se dá, segundo Donato (2001, p. 45), graças a esse processo semiótico, natural em atividades socialmente mediadas.

excerto interacional; e (d) análise do excerto a partir das reflexões teóricas. Ressalto, em tempo, que a mesma organização é adotada para os dados não verbais (vide capítulo 5).

#### 4.2.1 *Lucir, né?!*

Após a explicação do tópico gramatical *grau superlativo*, a professora propôs que a turma criasse uma propaganda e elogiasse o produto a ser divulgado. O material didático sugeriu que os estudantes utilizassem o grau superlativo com a finalidade de darem publicidade a seus produtos. Em seu turno, Ayelén demonstrou dificuldade no uso da língua alvo devido à frequente interferência de sua língua materna em A4E1.

/.../

1	<b>Estela:</b>	((+))
2	<b>Ayelén:</b>	eu? ((+))
3	<b>Estela:</b>	((+))
4	<b>Ayelén:</b>	((lendo)) “dgen↓te↑ (.) en esta loja nos tenemos boníssimos preços para os belíssimos óculos de sol (.) o-os óculos de sol mais exclusivos do brasil (..) vocês van ficar felicíssimos (.) sim é: ((meneio de cabeça para a direita)) (.) felicíssimo ((+)) sim você compra nostro óculos de sol↓ (.) vocês luciran↑ ótimos”
8	<b>Estela:</b>	[[você:s o quê?
9	<b>Ayelén:</b>	eh:: luciran↑
10	<b>Estela:</b>	luzirão?
11	<b>Ayelén:</b>	eu non (.) e lucir?
12	<b>Estela:</b>	[[lucir né↓ Ficarão (.) ficarão ótimos
13	<b>Ayelén:</b>	ah (.) vocês fic-ficarão ótimos
14	<b>Estela:</b>	isso (.) e aqui no começo você não falou português ((aproximando-se de Ayelén na distância de, aproximadamente, 15 a 40cm)) (.) gente (.) NESte (.)
16	<b>Ayelén:</b>	[[é: ah (.) neste
17	<b>Estela:</b>	[[ ( )
18	<b>Ayelén:</b>	neste
19	<b>Estela:</b>	[[nesta loja
20	<b>Ayelén:</b>	[[nesta loja
21	<b>Estela:</b>	temos
22	<b>Ayelén:</b>	[temos
23	<b>Estela:</b>	ãh:: (.) só no espanhol né↓
24	<b>Todos:</b>	((R))

/.../

O uso de estruturas indiretas é bastante frequente nas atividades interacionais. Tannen (2000, p. 190) discute, em seu artigo, não estar a indiretividade associada à falta de autoconfiança e à impotência (como já foi definido, segundo ela, em estudos anteriores), mas constituir aspecto “fundamental na comunicação humana”, que varia culturalmente, podendo ser, com frequência, responsável por mal entendidos. E ainda reitera que dificilmente

podemos compreender a indiretividade desvinculada da perspectiva intercultural (*ibid*, p. 195), o que fortalece estudos similares ao nosso.

Para resolvermos certo conflito existente na definição de indiretividade, devemos, conforme Lempert (2012, p. 187), entender estar sua perspectiva no equilíbrio entre o além do dito e a centralização naquilo que entendemos. Assim, precisamos também, segundo o autor (*ibid*, p. 189), ampliar o olhar para essa estratégia, compreendendo como os interagentes<sup>147</sup> negociam as mensagens, considerando, para tanto, as “múltiplas vozes, os participantes, os eventos de fala, e assim por diante, para determinar o que é realmente dito e feito”<sup>148</sup>. Na tentativa de negociação, Estela tentou, na linha 14, valer-se de enunciação indireta com o intuito de minimizar uma crítica (potencialmente impositiva). Contudo, esse sentido não foi compreendido por Ayelén e a indiretividade gerou nela sobrecarga inferencial (cf. LEECH, 1983; BLUM-KULKA, 1987), visto ter revelado no visionamento sua dúvida quanto ao uso do verbo *lucir*.

Antes dessa tentativa, Estela, na linha 8, não entendeu o que foi dito por Ayelén, mas, quando percebeu que a estudante utilizou termo inexistente na língua portuguesa, corrigiu-a, indiretamente, com a expressão *ficarão ótimos* (linha 12), evitando abordar o erro da aluna de forma direta, preservando, assim, a *face* de ambas. Embora não faça menção explícita à indiretividade, Lakoff (1973, p. 298) assegura que o locutor não deve se impor ao interlocutor, mas sim oferecer opções a este.

Essas recomendações vão ao encontro da estratégia *Seja convenientemente indireto*, proposta por Brown & Levinson (1987, p. 137), ao sugerirem que devemos escolher entre sermos diretos ou indiretos e, em situações de tensão, recomendam que empreguemos recursos de indiretividade, especialmente mediante pedidos e ordens. Como a interação entre Estela e Ayelén apresentou certa assimetria interacional, em razão de consistir em contexto de ensino e de aprendizagem, a professora tentou neutralizar a correção para que a estudante se sentisse menos tensa do que provavelmente ficaria se a abordagem fosse direta.

Quando se trata de atos indiretos, Leech (1983, p. 108) assume que eles são avaliados como polidos em razão de gerarem mais opções ao interlocutor e serem menos invasivos. Por outro lado, o autor (*ibid*, p. 123), ao tratar da escala pragmática de indiretividade, esclarece

---

<sup>147</sup> Lempert (2012) traz duas perspectivas interessantes sobre a indiretividade: a performatividade indireta [*indirect performativity*] (ações do locutor) e a interpretatividade indireta [*indirect addressivity*] (ações do interlocutor).

<sup>148</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *multiple voices, participants, speech events, and so forth, to determine what is “really” being said/done.*

que ela sinaliza a sobrecarga inferencial gerada no interlocutor, intensificando, assim, a imposição sobre ele.

Em conversa com Ayelén, pude constatar que ela não compreendeu que havia usado palavra inadequada e achou que Estela, na linha 12, tinha lhe dado outra opção de construção, isto é, ela poderia usar as duas possibilidades. Após eu explicar isso para a estudante, ela ficou surpresa, mas disse que, no momento da intervenção da professora, chegou a pensar que poderia ter dito algo em português, havendo, nesse caso, a sobrecarga inferencial (cf. LEECH, 1983; BLUM-KULKA, 1987).

De toda forma, a indiretividade transcende aspectos meramente gramaticais e denotativos, pois, na linha 14, Estela, na tentativa de suavizar a crítica feita à Ayelén, afirmou que a aluna não havia falado português, mas utilizou apenas dois exemplos de inadequação: ter utilizado *em esta* (linha 4), em vez de *nesta*; e *dgente* (linha 4) em vez de *gente*. Assim, levando em conta a literalidade do que foi enunciado, a estudante me relatou que achava ter cometido poucos deslizes (dois apenas), não compreendendo, dessa forma, a metagem contida em *você não falou português* (linha 14), que sinalizava ter havido muita interferência do espanhol, o que foi constatado na ironia<sup>149</sup> presente no final da interação: *só no espanhol né* (linha 23).

O mesmo pode ocorrer, a partir do exemplo de Searle (1975), na sentença *Você pode me passar o sal?*, que seria, inicialmente, uma pergunta. No entanto, ao analisá-la do ponto de vista sociopragmático, constatamos não se tratar de questionamento acerca da habilidade do interlocutor em *passar o sal*. Sobre esse enunciado, Searle (1975, p. 60) esclarece não constituir apenas pergunta, mas pedido, assim como a linha 23 de A4E1, que não apresentou correção local/pontual, mas crítica à pouca monitoração da estudante.

O que houve na interação entre Ayelén e Estela é esclarecido por Searle (1975, p. 60) como a possibilidade de os atos de fala indiretos, por vezes, gerarem problemas na interação, pois o locutor pode enunciar algo e o interlocutor atribuir outro significado a essa enunciação. Essa provável assimetria interacional reforça a reflexão proposta por Brown & Levinson (1987, p. 139) quanto à avaliação entre ser direto ou indireto, que, no caso de A4E1, favoreceria abordagem direta em prol de colaborar para a aprendizagem da estudante.

Estela, intuitivamente, percebeu que precisaria reforçar a necessidade de Ayelén ter mais cuidado para não utilizar elementos da língua espanhola, pois imaginava, conforme me relatou, que não seria suficiente a indiretividade da linha 14 (*você não falou português*),

---

<sup>149</sup> Trato desse tópico na seção 4.2.16.

necessitando de ser mais direta na linha 23 (*só no espanhol*). Ayelén, por sua vez, esclareceu para mim que não ficou constrangida com a abordagem da professora na linha 23, achou engraçado o que Estela disse. Esse dado de pesquisa só reiterou que não podemos generalizar os atos diretos como impolidos e os indiretos como polidos.

Azevedo (2010, p. 112), ao analisar pedidos e ordens, esclarece que nem todo pedido reflete atitude polida. Em seu contexto de pesquisa, há uma situação entre duas colegas de trabalho em que uma está repleta de trabalho e a outra, ociosa; se a primeira opta por solicitar auxílio de modo indireto, isso pode significar, nesse caso, ironia ou repreensão. Blum-Kulka (1987) já havia, contudo, constatado que os atos mais indiretos não estão, necessariamente, relacionados à polidez na cultura israelita.

Srinarawat (2005), ao investigar as estratégias de indiretividade utilizadas por falantes de tailandês, revela não ser esse recurso empregado apenas para evitar resultados negativos (minimização de atos impositivos), mas também para enfatizar a polidez, defender-se, oferecer pistas e ironizar. Estela pretendeu, com a indiretividade (linha 14), oferecer pistas à Ayelén e, ao perceber que sua aluna poderia não entender na medida necessária e que, provavelmente, não se importaria com a crítica feita, optou pelo enunciado direto (linha 23), pois a imagem da professora, pela reação da estudante, em tese, não seria ameaçada.

Na relação entre polidez e minimização dos atos impositivos, Blum-Kulka (1987) afirma ser a clareza essencial para a manutenção de *faces* e, conseqüentemente, para interações bem sucedidas, revelando que há duas versões que devemos considerar: a versão forte e fraca (termos do próprio autor) (*ibid*, p. 145). Sobre a versão fraca, ele (*ibid*) discute que o grau de clareza dos interlocutores variará interculturalmente e essa percepção afetará, como resultado, a noção de polidez; a respeito da versão forte, o autor (*ibid*) considera ser importante minimizar a sobrecarga inferencial com vistas a evitar mal entendidos culturais e maximizar a imposição sobre o outro.

De acordo com Blum-Kulka (1983, p. 37), a indiretividade baseia-se, de certa forma, em princípios universais, porém sua manifestação é bastante diversa entre as culturas, desfavorecendo, em parte, o aprendiz de segunda língua, pois os esquemas que este carrega de sua língua materna podem não ser eficazes e adequados à língua alvo. Assim, discutir as estratégias de polidez, como a indiretividade, no viés sociocultural, torna-se cada vez mais necessário no ensino de português para estrangeiros.

Entender a indiretividade, para Tannen (2000, p. 207), é reconhecer seu funcionamento no fluxo natural da interação e adaptar-se bem a ela. Dessa forma, a negociação dessa estratégia deve ser realizada entre os interlocutores a fim de que esse

recurso não constitua ameaça à *face* e não maximize, por consequência, a imposição, mas sim minimize os efeitos impositivos e colabore para interações mais confortáveis e bem sucedidas.

#### 4.2.2 Bonita, magrinha

Estela, após a leitura de fragmento do texto *O Banheiro* (vide apêndice B), de Millôr Fernandes, fez várias perguntas para os estudantes e, em uma delas, presente em A1E2, surgiu uma dúvida relacionada à palavra *magrinha*. Associado a semioses não verbais, a professora explicou o significado da palavra, conforme aponta a interação seguinte.

/.../

1	<b>Estela:</b>	ãh: “explique por que nossos corpos não foram feitos para a ambição de nossas
2		almas” (...) nossos corpos (.) não são feitos (.) para as nossas ambições (.) para as
3		ambições das nossas almas (.) né↓ ((R))
4	<b>Sumalee:</b>	[[((S))
5	<b>Flora:</b>	[(S)
6	<b>Dulcinea:</b>	porque o banheiro (.) ((mão estendida para frente)) você sempre vê os defectos↓
7	<b>Estela:</b>	[[vê
8		os defeitos
9	<b>Dulcinea:</b>	((projeção dos ombros para cima)) não vê as coisas bonitas (.) vê os defeitos
10	<b>Estela:</b>	vê de verdade né↓
11	<b>Dulcinea:</b>	[[((+)) ((S))
12	<b>Estela:</b>	então (.) a gente sempre tem uma ideia né↓ idealizada do que a gente poderia
13		querer do nosso corpo né↓ boNIta (.) maGRInha ((balançando o quadril)) mas (.)
14	<b>Ayelén:</b>	[[((S)) ((queda
15		da cabeça para frente)
16	<b>Estela:</b>	não é o que acontece ((palma das mãos voltadas para cima)) ((R)) né↓
17	<b>Ayelén:</b>	o que é magrinha?
18	<b>Estela:</b>	magra vem de magra (..) ((virando-se para o quadro))
19	<b>Filemón:</b>	[[ ( )
20	<b>Ayelén:</b>	ãh?
21	<b>Filemón:</b>	( )
22	<b>Estela:</b>	[[MAgra (...) ((escrevendo no quadro)) o contrário né↓ (.) gorda (.) e aqui é
23		magrinha (..) quando a gente coloca (..) no diminutivo né↓ (..) aqui eu quis dar uma
24		ênfase né↓ (virando-se para os estudantes) (.) magri↑nha ((passando as duas mãos
25		na barriga)) bem magri↑nha ((colocando as mãos na cintura))
26	<b>Ayelén:</b>	((R)) ((+))
27	<b>Estela:</b>	[[mas enquanto isso (.) a gente pode se contentar em ser um pouQUI↑nho magra

/.../

Brandão, L. (2010), em sua dissertação de Mestrado, realizou estudos sobre o sufixo -*inho* nas perspectivas gramatical, semântica e pragmática. Interessou-me constatar, na discussão gramatical, que os autores citados pela pesquisadora (tais como Bechara e Rocha Lima), de orientação normativista, dão destaque quase que exclusivamente aos aspectos morfológicos, prestando mínima atenção aos semânticos e nenhuma aos pragmáticos. Brandão, L. (*ibid*, p. 27-8), diferentemente desses autores, considera essencial a análise das situações de uso, pois, para esse processo de sufixação, podemos atribuir significado de

“ironia, desprezo, carinho e ou tamanho”; contudo, “só o *locus* interacional poderá comprovar o sentido” das expressões com esse sufixo.

Esse mesmo morfema, segundo Viaro (2009, p. 57), apresenta valor avaliativo, e, em função das atividades interacionais, o diminutivo estará vinculado a contextos de preservação ou ameaça de *face*. Isso ocorre devido ao fato de este não se caracterizar apenas como unidade lexical, pois, para Brandão, H. (2009, p. 87), a palavra é polissêmica, plurissignificativa, isto é, devemos considerar “as condições de produção do discurso, a formação discursiva em que esse discurso se inscreve e a formação ideológica a que se filia”. Essa plurissignificação se deu, inclusive, pelo uso de recursos não verbais (linhas 24 e 25) associados à explicação do lexema.

Nos estudos precursores da pragmática, Lakoff (1973) e Leech (1983) não abordam o uso do diminutivo; já Brown & Levinson (1987, p. 113) tratam, muito brevemente, ao discutirem a estratégia que recomenda o uso de marcadores identitários, por ter o diminutivo, na visão deles, “função similar de reivindicar solidariedade intragrupo<sup>150</sup>”.

De acordo com esse pensamento, o uso do diminutivo pode estar associado também à maximização<sup>151</sup> da imposição, por essa estratégia aproximar-se do interlocutor (solidariedade intragrupo); todavia, ao mesmo tempo, ele pode ter função atenuadora (MENDONZA, 2005, p. 169) em determinada enunciação, minimizando, assim, a imposição sobre o outro. Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 88), em acordo com Mendonza (2005), classifica o diminutivo como minimizador, reduzindo “a ameaça que ele constitui”.

É comum haver, também, em espanhol, o diminutivo como estratégia de polidez negativa a fim de suavizar a imposição ao interlocutor. Esse uso se dá, conforme Mendonza (2005, p. 166), especialmente no caso de adjetivos com conotação negativa para atenuar a força pejorativa da palavra, como em *era feinha*<sup>152</sup> (não tão feia, somente um pouco) e *estava gordinho*<sup>153</sup> (não tão gordo, somente um pouco). Embora a autora exemplifique com sentenças, ela compara esses dois usos ao eufemismo, cuja “função particular envolve a metáfora (...) ancorada em nossa experiência real de mundo”<sup>154</sup> (*ibid*, p. 166). Nossos dados

---

<sup>150</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *similar function of claiming in-group solidarity*.

<sup>151</sup> É claro que Mendonza (2005) não previu, nessa análise, a relação entre os interlocutores, pois é provável que entre amigos o diminutivo não seja considerado impositivo, ao passo que em relações assimétricas poderia ser.

<sup>152</sup> Tradução minha para a expressão: *era feilla*.

<sup>153</sup> Tradução minha para a expressão: *estaba gordillo*.

<sup>154</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *(this) particular function involves metaphors (...) anchored in our experience of the real world...*

revelam que o uso de *magrinha*, em A1E2, não assumiu a função mitigadora de força pejorativa, mas associou-se à concepção idealizada de beleza (linha 13).

Ao encontro de nossa análise, Mendonza (2005, p. 165) atribui ao sufixo *-ita*, no exemplo: *¡Mira la casita que tienen! [Olha a casinha que têm]*, a possibilidade de expressar aprovação, admiração, e não apenas tamanho da casa. É uma maneira, então, de não só elogiar a posse do interlocutor, reforçando que a casa é bela e agradável, mas também de atribuir a ele, o proprietário, a qualidade de ter bom gosto para a compra de imóveis. Filemón ressaltou que, quando chegou a Brasília, estranhou a intensa preocupação dos brasileiros com a estética, dada a quantidade de academias de ginásticas, que ultrapassam, por exemplo, a quantidade de colégios e hospitais. E essa percepção do estudante alinhou-se com o discurso de Estela, ao utilizar a palavra *magrinha* em A1E2.

O comentário de Filemón, apesar de não estar presente no excerto, relacionou-se com a discussão do uso do diminutivo *magrinha*. Dulcinea manifestou que a preocupação estética não era exclusiva das brasileiras, pois, para ela, o banheiro (referência metonímica ao espelho) sempre revelava os defeitos das pessoas (linhas 6 e 9) e não podíamos ver as coisas bonitas (linha 9). Na sequência, Estela reforçou essa ideia ao afirmar ser o banheiro o local em que poderíamos nos ver de verdade, não havia como passar despercebido nada (linha 10) e, a partir daí, usa o diminutivo como forma de mostrar admiração e apreço ao próprio corpo (cf. MENDONZA, 2005).

Nas linhas 12 e 13, a professora estabeleceu um ideal estético: *estar magrinha*. A ênfase mencionada por ela, nas linhas 22 a 25, unida aos sinais não verbais de passar as mãos na barriga, reiterou que não basta estar magra, essa não seria a condição ideal, deveríamos estar *magrinhos*. Já na linha 27, a professora tentou atenuar a obsessão pelo corpo ideal ao longo da interação, opinando que, apesar de não estarmos no padrão ideal, poderíamos pensar em pequeno emagrecimento como ponto de partida.

Santero (2011, p. 32-3) propõe, em sua dissertação de Mestrado, análise morfopragmática do diminutivo, dividindo-o em: (1) de uso referencial, interpretado literalmente (referência a tamanho); e (2) de uso subjetivo, subdividido em (a) afetivo positivo (relação de afetividade com o referente); (b) afetivo negativo (relação de insatisfação, crítica e pejoratividade com o referente); e (c) atenuação (relação de aproximação social e/ou distanciamento linguístico). Com base nessa análise e na concepção de Mendonza (2005), poderíamos pensar, no caso de *magrinha*, em avaliação negativa indireta (devemos nos encaixar nesse padrão), mas também em um quarto aspecto, não evidenciado pelo autor,

também de uso subjetivo: afetivo positivo, que intensifica o desejo de sermos apreciados ao conseguirmos o corpo ideal.

Villaça e Bentes (2008, p. 36), em contrapartida, chamam a atenção para os recursos linguístico-discursivos atenuadores, presentes no fragmento a seguir.

Doc. muito bem... acho que nós... já tivemos *ótimas*... apresentações sobre parte do... do rádio... televisão... *nós queríamos* modificar um *pouquinho* agora... a área falando *um pouco* sobre comunicação e difusão... então *nós gostaríamos* que o professor C. *falasse* sobre o problema do correio (NURC/SP – D2 255, p. 763-69).

Segundo as autoras (*ibid*), a mitigação ocorre no uso de tempos verbais específicos, a saber: o futuro do pretérito, o imperfeito do indicativo e o imperfeito do subjuntivo. Goffman (1981, p. 148) relaciona esses tempos com os verbos modais performativos, cuja função centra-se em manter certa distância entre os interagentes. Sobre o futuro do pretérito, Hilgert (2008, p. 143) comenta se tratar de recurso inerente às estratégias de cortesia na medida em que “ele produz o efeito de certo distanciamento respeitoso em relação ao interlocutor”. Adicionalmente, ressalto o uso do diminutivo (*pouquinho* – linha 27) e da impessoalização<sup>155</sup> (a gente – linha 27), também responsáveis por minimizar a imposição ao outro.

Estela não costumava utilizar qualquer desses tempos verbais distanciadores devido ao seu estilo descontraído de ministrar as aulas de português. Além disso, buscava envolver o aluno, inclusive, com a linguagem, abordando aspectos cotidianos da vida, como os aspectos estéticos, por exemplo.

Assim como o dado de Villaça & Bentes (2008), a professora, ao utilizar o diminutivo *pouquinho* (linha 27), não desejou estimular os estudantes a pensarem em ideal inalcançável, não sendo, conseqüentemente, “ditadora de estética” a ponto de impor seu ideal de beleza. Dessa forma, esse diminutivo teve a função mitigadora, visando minimizar os atos impositivos, de certa forma, presentes na conversa entre professora e estudantes.

Semelhante ao uso do diminutivo sintético, com sufixo *-inho / -ito*, Fávero (2008, p. 319), a partir de conversa entre mãe e filho, constata, na pergunta feita por aquela (será que você *poderia* fazer um *pequeno* favor?), que o adjetivo, nesse caso, não tem função denotativa, isto é, não é mensurável; entretanto, cumpre a tarefa de atenuar a imposição em forma de pedido, ainda mais acompanhado do *futuro do pretérito de polidez* (termo da própria autora).

---

<sup>155</sup> A impessoalização é discutida com mais detalhes na seção 4.2.4.

Em estudo bastante citado na literatura sobre diminutivos e polidez, Sifianou (1992, p. 171), ao investigar o uso de *a little* [*um pouco*] no Grego e no Inglês, também constata que os pedidos naquela língua não são necessariamente avaliados como impositivos, ainda mais se, associados a eles, o interlocutor utilizar o diminutivo com o intuito de suavizar a solicitação feita ao outro, como fez Estela no desfecho da conversa (linha 27). Na avaliação de Pfister (2010, p. 1279), o enunciado é considerado impolido quando há imposição ao interlocutor e/ou se o locutor não demonstrar interesse nas necessidades e nas ações do interlocutor, diferentemente do que ocorre em A1E2.

Diante de toda essa discussão, constatamos que o uso do diminutivo não se restringe à perspectiva léxico-gramatical, tampouco evoca conceitos semânticos fixos e pré-determinados, mas negociado na atividade interacional. Sobre isso, Marcuschi (2007, p. 135) reconhece a inexistência de representações mentais fixas; ao contrário, elas se constituem na interação, o que pressupõe negociação e fluidez. E ainda acrescenta que, mesmo analisando itens lexicais, estes podem originar diversas associações e ativar, por conseguinte, amplo domínio cognitivo. Ideia semelhante encontramos em Vigotski (2001, p. 398), ao associar a palavra, e suas relações de significação, ao discurso e, por sua vez, ao pensamento, ampliando-se, assim, a noção de léxico (incluindo também o diminutivo) para além da exterioridade.

Em suma, com base nos dados analisados, esse recurso linguístico pode refletir duas situações distintas: (1) intensificar a avaliação positiva e gerar, por consequência, certa imposição, especialmente quando o contexto não pede proximidade entre os interlocutores (linhas 13, 24 e 25); e (2) minimizar a imposição quando o que foi dito anteriormente ao enunciado é demasiadamente invasivo (linha 27). Assim, ser polido ou impolido dependerá da amadurecida competência interacional e intercultural do interlocutor em avaliar o contexto no qual está imerso.

#### 4.2.3 Desculpa, gente, eu tô cansada

A professora propôs, em A3E1, uma discussão sobre os pronomes indefinidos *tudo* e *todo*, comumente confundidos entre os falantes de espanhol. A partir dessa explicação, surgiram outras dúvidas, entre elas, o antônimo da palavra *ninguém*.

/.../

1	<b>Sumalee:</b>	professora (..) você falou (.) o contrário de to-todo ((apontando para a palavra no
2		material didático)) e: toda ((+))
3	<b>Estela:</b>	[[ahã

4	<b>Sumalee:</b>	e nenhuma ((indicador projetado para frente e para trás)) e nenhum ((indicador projetado para frente e para trás))
5		
6	<b>Estela:</b>	[[isso
7	<b>Sumalee:</b>	mas o que ((franzindo a testa)) ninGUÉM ((projeção da mão para frente)) ninguém
8		é o contrário de::
9	<b>Estela:</b>	[[ninguém É:: (. ) ninguém↓ (. ) ninguém↓ (. ) ninguém↓ contrário de
10		ninguém (. ) o contrário de ninguém (. ) SEnhor ((em tom de exclamação)) (... ) taí
11		( )
12	<b>Sumalee:</b>	[[((S))
13	<b>Estela:</b>	vamos lá ((R))
14	<b>Flora:</b>	[[((R))
15	<b>Estela:</b>	desculpa gente (. ) eu tô cansada
16	<b>Nora:</b>	[[((+))
17	<b>Flora:</b>	[[oh: <u>profe</u> (sus.)
18	<b>Estela:</b>	ah (. ) tá (. ) aqui ó (. ) ((apontando para o livro)) eh:: (. ) seria: ah (. ) al-GUÉM
19	<b>Sumalee:</b>	[[ <u>ah</u> : (sus) ((+))
20	<b>Flora:</b>	[ah:
21	<b>Nora:</b>	[[((+))
22	<b>Estela:</b>	tá vendo (. ) é tão fácil ((mão projetada para frente)) (. ) alGUÉM:: (. ) gente (. ) eu
23		estou sendo su-ga-da hoje ((R))
24	<b>Flora:</b>	[[((S)) ((olhando para o material didático))
25	<b>Nora:</b>	[[((olhando para o material didático))
26	<b>Ayelén:</b>	[[((olhando para o material didático))
27	<b>Sumalee:</b>	[[((olhando para o material didático))

/.../

Como ato de fala comportamental [*behavitives*] (AUSTIN (1975 [1962])), e expressivo (SEARLE (1981 [1969])), o pedido de desculpas está, para Austin (1975 [1962]), associado à atitude e ao comportamento social e, para Searle (1981 [1969]), relacionado ao estado psicológico do interlocutor<sup>156</sup>. Esse estado é decorrente de ação negativa com posterior arrependimento (sincero ou simulado<sup>157</sup>) do autor de tal ato. No entanto, independentemente da condição de sinceridade, o locutor deseja receber o perdão do interlocutor pela ofensa cometida por ele. Leech (1983, p. 125), por sua vez, realiza metáfora situando o ato de desculpar-se como recurso que o interlocutor dispõe para resgatar o equilíbrio da interação diante de determinada instabilidade.

Estela, ao tentar se lembrar do antônimo de *ninguém* (linhas 9, 10 e 11), solicitou ajuda dos estudantes, pois, caso eles soubessem a resposta, poderiam ajudá-la. Ela, inclusive,

<sup>156</sup> Embora esses autores tenham percebido o pedido de desculpas dessa forma, alinho-me com o pensamento de Douglas (2008, p. 539), ao vincular natureza estratégica a tal ação na tentativa de resguardar a imagem do interlocutor, extrapolando aspectos meramente comportamentais.

<sup>157</sup> Searle (1981 [1969], p. 80-1), ao tratar sobre o pedido de desculpas, associa-o às condições de sinceridade, isto é, somente pedirá desculpas o interlocutor que, de fato, acreditar ter cometido determinada ofensa e estiver arrependido de sua ação. Contudo, entendo que, ao longo da atividade interacional, há diversas intencionalidades, incluindo também as simulações em casos, por exemplo, em que o interlocutor deseja ver-se livre de sermões e pede desculpas para tornar mais breve esse processo. Bolívar (2010), ao estudar as desculpas no contexto político, constata haver, nesse meio, as pseudo-desculpas, que se enquadram nas situações de simulação.

utilizou a palavra *Senhor*, funcionando esse vocativo religioso como apelo, comumente empregado nas situações em que desejamos muito ser ajudados. Nenhum estudante conseguiu, porém, auxiliá-la nesse sentido e, visando à manutenção de sua imagem social, resolveu pedir desculpas, justificando com o fato de estar cansada. Em conversa informal com a docente, ela me relatou a exaustão do curso em si e da correção das atividades de produção de texto.

Com o intuito de legitimar o cansaço, a professora ratificou seu estado ao dizer que estava *sendo sugada* (linha 23). Essa opção pela hipérbole, segundo Estela, ocorreu devido ao fato de somente Nora ter concordado com ela (linha 16) e Flora ter manifestado certa compaixão (linha 17). Estela, para ser mais persuasiva, preferiu esse recurso a fim de que não houvesse qualquer inferência negativa sobre o seu desempenho como professora de língua portuguesa.

O pedido de desculpas apresenta interface com o ato de minimizar a imposição devido à necessidade do interlocutor em reparar determinada ação invasiva que foi, por conseguinte, avaliada como impolida. Em A3E1, não constatamos nenhuma ação invasiva; entretanto, a professora sentiu necessidade real de reparo para preservação de sua própria imagem. Assim, com relação a essa demanda, Brown & Levinson (1987, p. 192-4) elencaram quatro maneiras de o interlocutor desculpar-se com o locutor pelo ato ameaçador à *face*.

É fundamental, para eles (*ibid*, p. 192-4), admitir o conflito (*Sei que você deve estar muito ocupado, mas...*); indicar a relutância (*Eu normalmente não te perguntaria isso, mas...*); oferecer excessivas razões (*Eu não posso pensar em ninguém mais que poderia...*), como Estela optou nas linhas 15 e 23; e pedir perdão (*Com licença, mas...*)<sup>158</sup>.

Meier (1995, p. 385), por seu turno, revela certa fragilidade na teoria de Brown & Levinson (1987), quando eles, por exemplo, situam inadequadamente o ato de pedir desculpas no grande conjunto das petições e, em decorrência disso, nas estratégias de polidez negativa. Para Meier (1995), essa ação está associada à solidariedade (e, conseqüentemente, às estratégias de polidez positiva); na concepção de Holmes (1995, p. 155), sinaliza respeito. Já nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 131), constitui maneira de o locutor renegar a si próprio, rebaixando-se diante de seu interagente, ou seja, é a forma encontrada de enaltecer a *face* positiva do outro, assemelhando-se à concepção de Leech (1983): maximize os custos próprios e minimize os do interlocutor.

---

<sup>158</sup> Os exemplos foram mencionados por Brown & Levinson (1987, p. 192-4) e traduzidos por mim, como, respectivamente: *I'm sure you must be very busy, but...*; *I normally wouldn't ask you this, but...*; *I can think of nobody else who could...*; *Excuse me, but...*

Eu, porém, avalio que o pedido de desculpa apresenta características de ambas as estratégias, pois ele, ao mesmo tempo, constitui ato valorizador (no reforço da *face* positiva do outro) e mitigador (na tentativa de compensar invasão territorial prévia). Contudo, no caso de A3E1, Estela visou compensar certo débito de não se recordar do antônimo da palavra, procurando, nesse caso, resguardar a própria *face*.

Para Olshtain & Cohen (1983, p. 21), integram o conjunto de atos de fala do pedido de desculpas [*apology speech-act set*] as expectativas do ofensor e do ofendido com relação à gravidade da ofensa; a repreensão do ofendido, determinante para haver retratação; a interação entre o ofensor (ao pedir desculpas) e o ofendido (na reação ao pedido de desculpas); o *status* social entre os interagentes; e o tom de voz (a ser abordado no capítulo 5).

No caso de A3E1, podemos pensar que Estela seria, de certo modo, a *ofensora* e os estudantes, os *ofendidos*. A professora, nessa situação, justificou o lapso de memória (linhas 15 e 23), e isso foi suficiente para que o pedido de desculpas fosse aceito, atendendo às expectativas do *ofendido*. Porém, Estela tinha expectativa de que a *falha* dela fosse justificada pelo cansaço, manifestado na linha 15.

Outro aspecto relevante é a diferença de *status* social entre os interlocutores, e isso favoreceu a professora, pois não houve repreensão direcionada a ela de qualquer natureza; ao contrário, Flora manifestou solidariedade (linha 17).

Em tempo, julgo ser fundamental, assim como Conlan (2005, p. 132), esclarecer que “as desculpas podem modificar o efeito do pedido”, visto que estas estão em situação diferente da petição genérica. Além disso, cabe ressaltar que as desculpas ocorrem pós-evento e com afetação da *face* apenas do locutor. Em nossos dados, só Estela teve sua *face* violada e tentou fortalecê-la com as justificativas realizadas nas linhas 15 e 23; já o pedido, constitui pré-evento com violação da *face* de ambos os interagentes (BLUM-KULKA & OLSHTAIN, 1984, p. 206).

Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 129-31) afirma poder ser ato de desculpar-se manifestado de forma explícita e implícita. Nesse sentido, a professora lançou mão das duas estratégias protetoras explícitas: utilizando o imperativo mitigado (vide seção 4.2.13) *desculpa gente* e descrevendo o seu estado de alma (*estou sendo su-ga-da*).

Com análise na perspectiva culturalista, Gonçalves (2013, p. 19) constatou ser possível, no Português Europeu, pedir desculpas de diversos modos, a saber:

pelo uso do imperativo, quer isolado (*desculpa*), quer acompanhado pelo advérbio *lá* com função expressiva (*desculpa lá*), quer pelo clítico de primeira pessoa (*desculpa-me*). De maneira mais formal e mais cortês, por meio da locução *Peço imensa*

*desculpa*, ou mesmo do uso do conjuntivo com valor imperativo (*Queira desculpar-me*), ou simplesmente dizendo *Perdão* (com adaptações).

Em contraste com o Português do Brasil, contudo, ousou afirmar que o funcionamento é bem similar ao do Português Europeu, com a ressalva do *Desculpa lá*, que, em nosso país, funcionaria como *Desculpa aí*, e que o enunciado *Peço imensa desculpa* não seria reflexo apenas de uso mais formal e mais polido, pois o ato ilocucionário revela intensificação no pedido de desculpa (cf. GONÇALVES, 2013, p. 18), geralmente posterior a determinada ação cujo potencial de ameaça tenha sido maior. Como Estela tentou manter com seus estudantes relação amistosa, resolveu utilizar a expressão *estou sendo su-ga-da* por compreender que não precisaria ser tão formal, como no caso de *Peço imensa desculpa*, mas que precisaria muito justificar a razão de seu esquecimento.

Intensificar ou não o pedido de desculpas faz parte da rotina dos interlocutores, plenamente relacionado com aspectos sociocognitivos e socioculturais. Para Van Dijk (2012, p. 103), as rotinas são generalizações que fazemos a partir de “modelos de experiência específicos”, e acrescenta que “não só *nós mesmos* fazemos o que normalmente fazemos nessas situações, mas também temos a expectativa de que *os outros* façam o mesmo (*ibid*, p. 104). Ou seja, a intensidade do pedido de desculpa dependerá do mútuo acordo entre os interlocutores de dada comunidade de prática, e essa ação será, gradativamente, convencionada e agregada às rotinas e, conseqüentemente, ao repertório cultural dos atores sociais.

Em conversa com Nora e Flora, perguntei o que achavam desse esquecimento, e elas me disseram que o curso intensivo é realmente muito cansativo, e isso poderia influenciar na memória não só da professora, mas de todos os alunos. Contudo, compreenderam o pedido de desculpas da professora e acharam natural que ela se desculpasse, apesar de acharem estranho o exagero proveniente da expressão *estou sendo su-ga-da*.

Em estudo comparativo entre o português brasileiro e o espanhol, Monteiro (2008, p. 185) revela que o pedido de desculpas, em português, serve para reparar ofensas e introduzir desacordos (cf. exemplo de Gonçalves, 2013, p. 20). Já em espanhol, a função envolve as encontradas nas interações brasileiras, com o diferencial de os falantes de espanhol utilizarem essa estratégia para introduzirem pedidos. Na sala de aula, pude perceber no período de

observação o uso frequente do marcador conversacional<sup>159</sup> *Perdón* para reivindicar o turno para fazer perguntas à professora.

Blum-Kulka & Olshtain (1984, p. 206-7) mapeiam seis realizações linguísticas que os interagentes selecionam estrategicamente, conforme suas intencionalidades, divididas em 1) pré-condições (estar arrependido [(*be*) *sorry*], pedir desculpa [*excuse*], pedir perdão [*apologize*]) e em 2) ações (desculpar [*forgive*], perdoar [*regret*], absolver [*pardon*]), ordenadas em *continuum* da menor à maior imposição. Embora a professora fizesse uso da expressão *estou sendo su-ga-da*, a situação era compatível com o pedido de desculpas, pois não houve violação da *face* dos interagentes que justificasse tal exagero.

A escolha da pré-condição e da ação dependerá de uma série de fatores, que incluem aspectos pessoais, socioculturais e contextuais (cf. BLUM-KULKA & OLSHTAIN, 1984, p. 209), responsáveis por influenciar na escolha da estratégia. Ações menos invasivas, como derrubar uma caneta no chão, por exemplo, não seriam, provavelmente, compatíveis com o pedido de perdão e a conseqüente absolvição. Evidentemente que a escolha léxico-discursiva refletirá a percepção do ato invasivo, do processamento de tal ação e da seleção do agir mais apropriado na avaliação do interlocutor.

#### 4.2.4 Devasso é o quê?

O texto *O Banheiro* (vide apêndice B) despertou nos alunos algumas perguntas relacionadas à seleção lexical. Após a leitura de Ayelén, os alunos discutiram, em A1E1, o significado da palavra indevassável.

/.../

1	<b>Estela:</b>	alguma dúvida?
2	<b>Dulcinea:</b>	hodierno?
3	<b>Estela:</b>	hodierna (.) nos dias de hoje (.) atualmente né↓ (.) nos dias atuais
4	<b>Flora:</b>	indevassável? ((olhar para a professora))
5	<b>Estela:</b>	indevaSSÁvel=devasso é o quê?
6	<b>Flora:</b>	como?
7	<b>Estela:</b>	devasso (.)
8	<b>Flora:</b>	ãh ok
9	<b>Estela:</b>	devasso (.) ((virando-se para o quadro e escrevendo a palavra)) o in quer dizer o

<sup>159</sup> Os marcadores conversacionais atuam, segundo Marcuschi (1991, p. 61), como elos entre unidades comunicativas com a finalidade de orientar os interlocutores em relação à troca conversacional, mudança de tópico, ajustes nas falhas de construção, entre outros. Marcuschi (1989, p. 282), dois anos antes, já justificava ter optado pela expressão *marcadores conversacionais* devido à sua abrangência (tanto intertextual, quanto interacional). Esses marcadores, para Castilho (2006, p. 47), podem ser prosódicos, não lexicais e lexicais. O uso do marcador *Perdón* pelos estudantes é classificado, de acordo com Castilho (*ibid*), como lexical por haver propriedades semânticas definidas.

10		quê? (..) não né (.) aqui ((circulando no quadro a partícula in)) (.) que não (...) vai
11		ficar indevassável (.) que não se pode ficar devasso (.) ok?
12	<b>Flora:</b>	[(olhar fixo para a professora)]
13	<b>Sumalee:</b>	e o que é devasso?
14	<b>Estela:</b>	ãh:: devasso é assim ( ) ((R))
15	<b>Sumalee:</b>	[[S]]
16	<b>Estela:</b>	ãh:: devasso é o quê? (.) ãh deixa eu dar um exemplo (..) ((ruído puxando o ar entre
17		os dentes)) aqui no brasil a gente chama de:: uma pessoa devassa uma pessoa (.)
18		conhece uma palavra chamada safada?
19	<b>Sumalee:</b>	ahãh ((+)) ((S)) ((inicia uma anotação))
20	<b>Flora:</b>	[safada? ((olhar direcionado para Nora, projeção dos lábios e projeção do braço para
21		baixo em direção ao dicionário)) ((-))
22	<b>Estela:</b>	saFA:da (.) devasso (..) safada=sabe o que é devasso?
23	<b>Flora:</b>	no não sei↓
24	<b>Estela:</b>	[[não? você falou (.) ãh sei ((R))
25	<b>Flora:</b>	[[não (.) não sei=eu pensei outra coisa ((de olhos
26		fechados, pernas inquietas)) ((-)) ((S))

/.../

Flora perguntou a Estela, na linha 4, o significado da palavra *indevassável*. Ao mencionar o termo *devasso* pela primeira vez (linha 5), Flora não escutou bem; já na linha 7, conseguiu ouvir, porém, apesar de ter sinalizado que havia entendido, disse-me que não havia compreendido absolutamente nada, mas ficou com vergonha de perguntar.

O olhar fixo de Flora, na linha 12, sinalizava atenção na explicação da professora, visto que a aluna não compreendia o sentido da palavra, e isso se confirmou, mais tarde, na linha 23. Quando a professora, enfim, conseguiu explicar, nas linhas 16, 17 e 18, por associação à palavra *safada*, Flora deparou com a segunda dúvida (linha 20), e solicitou, por meio de contato visual, ajuda de sua filha (Nora), tentando, segundo ela, recorrer ao dicionário, após ter ficado muito angustiada.

Por fim, Estela, inferindo que Flora não havia entendido nada, perguntou mais uma vez o que seria *devasso* (linha 22), e Flora acabou confessando que não sabia (linha 23). Após isso, a surpresa da professora, o foco na pessoa *você* e a ironia de *ãh sei* funcionaram como elementos impositivos, responsáveis por gerar toda a reação de Flora: inventar justificativa para a sua confusão, fechar os olhos evitando contato direto e movimentar a perna pelo desconforto momentâneo (linhas 25 e 26).

Nas atividades interacionais, sejam elas orais ou escritas, podemos utilizar enunciados impessoais que são compreendidos quando conhecemos o referente, a partir da explicitação do contexto. Assim, a inferenciação não deve levar em conta exclusivamente o nível de análise frástica por ser insuficiente em relação aos elementos contextuais, importantes para assegurar interlocuções bem sucedidas. Para Castilho (2012, p. 298), “as representações do sujeito indeterminado teriam de ser validadas no texto”. Esse argumento fortalece a crítica

que faço à abordagem dos estudos pioneiros de polidez (LAKOFF, 1973; LEECH, 1983; e BROWN & LEVINSON, 1987) acerca da análise frástica pouco embasada em aspectos socioculturais e, geralmente, desvinculada de contextos localmente situados.

Em relação às estruturas impessoais, Lopes e Andrade (2012) esclarecem que elas devem ser empregadas quando os interlocutores partilham da mesma informação, sendo justificadas quando desejamos manter distância e sermos indiretos com nossos interlocutores.

Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 86) esclarece que, linguisticamente, podemos marcar distância e indiretividade por meio de desatualizadores pessoais, cuja função consiste em apagar qualquer referência direta aos interlocutores a partir de impessoalidade e indefinidades. Essa estratégia tem a finalidade de suavizar os enunciados proferidos no curso da interação, diferentemente do que aconteceu na conversa entre Estela e Flora nas linhas 24, 25 e 26.

Assumimos, então, que discutir os atos de fala impessoalizados consiste em tratar de igual modo do sistema de referenciação. Sobre o assunto, Marcuschi (2005, p. 24) assegura que a referência não deve ser considerada simples designação, e sim construto integrante da formação discursiva dos sujeitos, sendo fruto da atividade criativa dos atores sociais.

Já Briz (2013, p. 289) aborda o distanciamento atenuador, que reduz a responsabilidade dos interlocutores diretos (1ª e 2ª pessoa) e dos indiretos (3ª pessoa) naquilo que é dito ou feito. Para ele (*ibid*), as formas impessoais gramaticais e as expressões de generalização (abordadas nessa seção) são consideradas recursos linguísticos; já as construções que ocultam o sujeito da ação, como a nominalização e a voz passiva; e as construções nominais com adjetivo relacional atuam eufemisticamente. Estela não buscou suavizar diretamente sua enunciação, mas, ao rir (linha 24), pretendeu abrandar a imposição gerada pela referência direta à estudante. Essa constitui estratégia que a professora desenvolveu, mesmo sem conseguir explicar tal uso, pois, ao ser direta, tentou compensar essa ação potencialmente ameaçadora com risadas.

Em perspectiva pouco menos discursiva, Lakoff (1973, p. 299) associa o uso de sentenças impessoais ao distanciamento entre locutor e enunciado, ou locutor e interlocutor, associando essa marcação ao emprego da primeira pessoa do plural *we* [nós], que revela assimetria interacional em detrimento das relações hierárquicas e não solidárias. Entretanto, essa constatação da autora é pouco fundamentada ao longo da obra, além de não apresentar qualquer exemplo que ilustre tal conclusão.

A indeterminação dos enunciados conversacionais constitui maneira de marcar distanciamento (ROSA, 1992, p. 41), servindo, segundo Leech (1983, p. 23-4), para gerar

maior negociação no processo interacional e, com isso, acaba por não só oferecer liberdade de escolha ao interlocutor, mas também por dividir as responsabilidades com ele. No entanto, esse processo não é possível, para Leech (*ibid*, p. 30), se a enunciação estiver desprovida de informações contextuais, ferindo, inclusive, o Princípio Cooperativo (GRICE, 2006 [1975]). No caso de A1E1, seria possível a Estela optar pela impessoalização na linha 24, a fim de generalizar a ameaça à *face*, já que o contexto não deixaria dúvida de que Flora era a estudante que não havia compreendido o significado das duas palavras.

É notório, na sequência dos estudos sobre polidez, avanço na discussão sobre a impessoalização na obra de Brown & Levinson (1987, p. 195-211). Os autores (*ibid*) dividem a estratégia *Impessoalize os interlocutores* em outras subestratégias, sendo duas delas exploradas por mim, ao longo deste capítulo, em seções diferentes: o uso da voz passiva (seção 4.2.6) e do imperativo (ordem e pedido) (seção 4.2.13), devido à amplitude da discussão voltada a essas estratégias linguístico-discursivas.

A impessoalização dos interlocutores está, em geral, associada à necessidade de neutralizarmos a 1ª e a 2ª pessoas do discurso (preservação da própria *face* e da do outro). Assim, Brown & Levinson (1987, p. 195) recomendam, especialmente no caso dos verbos performativos, evitarmos o uso dos pronomes *I* [eu] e *you* [você] associados a esses verbos, como no caso da linha 24.

O uso do pronome *you* no plural [vocês] também foi mencionado por Brown & Levinson (1987, p. 203-4) como estratégia de minimização de ações impositivas a partir da redução da responsabilidade do locutor, que agora passaria a fazer parte de determinado grupo (*você* e outros = *vocês*) e estaria, desse modo, menos presente no turno conversacional. Essa seria uma possibilidade que Estela poderia ter utilizado para reforçar a importância de todos os alunos perguntarem em caso de dúvidas, e essa informação, provavelmente, seria processada por Flora, sem que ficasse inibida.

Já o *you* no singular [você], como foi dito na linha 24, deveria ser evitado – pelas razões opostas às do uso pluralizado – e frequentemente substituído, a depender da cultura segundo Brown & Levinson (1987, p. 208-9), por outros referentes, tais como as formas de tratamento *senhor(a)*, *senhorita*, que, na visão de Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 86), são considerados atenuadores da brutalidade do tratamento e responsáveis pela deferência. Contudo, no caso de Flora, usar referentes mais formais não minimizaria os custos gerados ao interlocutor, sendo recomendado que Estela optasse por indeterminar o agente com vistas a generalizar a ameaça.

Yule (2003, p. 66) complementa que essa estratégia de impessoalização pode ser utilizada quando não desejamos mencionar nem locutor nem interlocutor, trazendo a ambos certa independência. Yule (*ibid*) considera que esse emprego está costumeiramente relacionado a situações que exigem deferência.

Em gêneros mais formais, como os circulantes na comunidade acadêmica, a linguagem impessoal estilisticamente já foi convencionada e o seu emprego é frequente (SEVERINO, 2010, p. 640)<sup>160</sup>, a fim de “mitigar a força das afirmações” (BRIZ, 2012, p. 53). Todavia, ratifico que, mesmo substituindo *você* por *senhora*, esse processo não amenizaria os custos gerados pela interpelação de Estela, uma vez que não seria generalizada a ameaça à *face* da estudante.

Em estudo acerca da mitigação, Félix-Brasdefer (2004, p. 294-5) identificou quatro formas impessoais no grupo de falantes nativos de espanhol mexicano com o intuito de apagar o *yo* [eu] e utilizar a estratégia de desfocalização do referente. Para tanto, utilizou as seguintes ferramentas linguísticas: a partícula *se* impessoal, o pronome indefinido *uno*, o *tu* impessoal e a forma *nosotros* inclusivo (BRIZ, 2003, p. 39).

Para Félix-Brasdefer (*ibid*, p. 295), o *se* e o *tu* impessoais estão relacionados com a necessidade de evitarmos a impressão de que nossa vontade sobre o interlocutor é prioridade; já o artigo indefinido revela ausência de agente explícito; e, por fim, o *nosotros*, que inclui o interlocutor, mostra, com ele, solidariedade e afiliação. Para Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 86-7), tanto o *nós* quanto o *a gente* são considerados formas coletivas de solidariedade; assim, essa estratégia seria, portanto, recomendada para minimizar o desconforto de Flora, visto que Estela dividiria com a estudante os custos de tal ação.

Indo brevemente ao contexto do tribunal de júri, cito as contribuições de Tracy (2011), ao constatar que a construção de *face* impessoal constitui estratégia utilizada pelos juízes, para não promover tanta invasão territorial ao querelado, e pelos advogados em relação aos desdobramentos possíveis das perguntas feitas por eles (*ibid*, p. 137). Percebemos, então, que essa estratégia pode ser utilizada não apenas nesse contexto, mas quando queremos suavizar a invasão proporcionada por determinado questionamento, assim como poderia ter sido feito na linha 24 em A1E1.

Em estudo aplicado a atendimento telefônico ao público, Berwig (2012, p. 98) percebeu que a impessoalização era utilizada tanto pelos usuários quanto pelos funcionários

---

<sup>160</sup> Como Severino (2010) revela, esse uso de formas impessoais faz parte do repertório estilístico de cada sujeito, isto é, cada um faz suas escolhas no emprego da linguagem, conforme suas intencionalidades, assim como justifiquei, no capítulo 1, minha opção por esse uso.

ao longo da interação. Os dados dessa pesquisa revelaram que os operadores usavam mais *nós* em vez de *eu* com a intencionalidade de não assumir a responsabilidade total sobre a informação dada, transferindo esse ônus à instituição que representavam; já os usuários utilizaram a impessoalização a partir do uso da voz passiva com omissão do agente, a fim de minimizarem a imposição sobre si ao reclamarem e/ou pedirem algo.

Assim, essa impessoalização, na ótica de Brown & Levinson (1987, p. 211), objetiva abrandar a ameaça à *face* do locutor (*eu*) e do interlocutor (*você*) por meio de outros dêiticos<sup>161</sup> de referenciação genérica, como o *nós*, por exemplo, consistindo, para Linnarsand (2007, p. 172), estratégia atenuadora.

Em releitura ao exemplo proposto por Leech (1983, p. 108) acerca da imposição, observo na gradação, percebida por ele, espaço para atos mais polidos e menos impositivos a partir da generalização dos atos de ameaça à *face*.

- (1) Atenda ao telefone.
- (2) Eu quero que você atenda ao telefone.
- (3) Você vai atender ao telefone?
- (4) Você pode atender ao telefone?
- (5) Você se importaria de atender ao telefone?
- (6) Você possivelmente poderia atender ao telefone?<sup>162</sup>
- (7) Alguém vai atender ao telefone?
- (8) Alguém pode atender ao telefone?
- (9) Alguém se importaria de atender ao telefone?
- (10) Alguém possivelmente poderia atender ao telefone?

A gradação inicia-se com o uso do imperativo (1), passa pelo foco na 1ª e na 2ª pessoa (eu/você) (2) e permanece com a inquirição à 2ª pessoa do discurso com *continuum* crescente de mitigação (3-6). O emprego do pronome indefinido *Alguém*, proposto por mim (7-10), reflete processo semelhante ao percebido em (3-6), contudo, com maior mitigação devido à generalização do pedido, que consiste em ato potencialmente ameaçador, como esteve presente na interação entre Flora e Estela (linhas 24, 25 e 26).

<sup>161</sup> O termo dêitico relaciona-se, para Levinson (2007, p. 65), com as circunstâncias da enunciação, referindo-se, em geral, à propriedade que os pronomes de primeira e segunda pessoa, os pronomes demonstrativos, os tempos verbais, os advérbios temporais e espaciais têm de apontar ou indicar. Ao tratar de monitoração cognitiva, Marcuschi (1997, p. 158) reforça que a dêixis discursiva serve para focalizar os interlocutores para determinada perspectiva situada no plano do discurso.

<sup>162</sup> Tradução minha para os seguintes enunciados: (1) *Answer the phone*; (2) *I want you to answer the phone*; (3) *Will you answer the phone?*; (4) *Can you answer the phone?*; (5) *Would you mind answering the phone?*; (6) *Could you possibly answer the phone?*. Em tempo, ressalto que os outros enunciados (7, 8, 9 e 10) foram propostos por mim.

Sendo assim, constato que o interagente, na escolha por enunciados mais ou menos impessoalizados, deve refletir entre não gerar demasiada sobrecarga ao interlocutor na atividade inferencial (LEECH, 1983; BLUM-KULKA, 1987), em razão de vagueza nos referentes, tampouco centralizar toda a ação no interlocutor, restando-lhe, dessa forma, pouca liberdade no agir. Penso que a reflexão acerca da menor ameaça à *face* e da menor vagueza de referentes no processo interacional constitua boa medida de equilíbrio. E esse equilíbrio é possível graças a análises contextualmente situadas que permitem, concomitantemente, o acesso indireto ao referente e a minimização de atos impositivos.

#### 4.2.5 A gente dá um jeitinho em tudo

Com o intuito de atrelar discussão intercultural à aula, Estela propôs a leitura de um texto cuja abordagem incidia sobre o *jeitinho brasileiro*. Após o seu comando, os estudantes revezaram na leitura e ela, posteriormente, fez a checagem das dúvidas referentes ao conhecimento lexical dos alunos, assim como rotineiramente fazia. Podemos constatar essa situação em A7E1.

/.../

1	<b>Estela:</b>	aqui no jeitinho (..) o que que pode se dizer né↓ que aqui como no texto fala (.) o↓s
2		brasileiros têm sempre (.) como da:r um jeitinho nos problemas mas (.) né↓/
3	<b>Nora:</b>	[[((S))]
4	<b>Estela:</b>	a gente dá um jeitinho em (..) TUDO (.) e daí isso daí sempre se propagou (.) nós
5		temos o conhecido (.) jogo de cintura (.) já ouviram falar?
6	<b>Sumalee:</b>	((-))
7	<b>Flora:</b>	((-))
8	<b>Nora:</b>	((-))
9	<b>Dulcinea:</b>	((-))
10	<b>Estela:</b>	não↓ (..) o jogo de cintura seria o ato de (.) jogar a cintura ((colocando as mãos na
11		cintura e mexendo o quadril)) (.) esses movimentos seriam o quê↓ transpor meio
12		que ((andando em ziguezague pela sala)) ah (.) tem um problema aQUI ((apontando
13		para frente)) eu vou ((novamente em ziguezague)) passar de lado do problema (.)
14		não encarar o problema de frente mas (.) tentar ir por OU:tros caminhos pra
15		resolver
16	<b>Flora:</b>	[[((+))]
17	<b>Ayelén:</b>	[[((S))]
18	<b>Estela:</b>	nem sempre uma coisa (.) certinha né↓ (.) tem um problema eu tenho que resolver
19		(.) se ele não tem solução então não ((palma das mãos voltadas para baixo e
20		cruzadas, deslocando-se para os lados)) resolve (.) não (.) aqui tem a característica
21		de:: (.) não a gente vai conseguir dar um jeito nisso (..) jeitinho brasileiro (.) tudo
22		bem?
23	<b>Nora:</b>	((+))
24	<b>Filemón:</b>	((+))

/.../

A expressão *dar um jeitinho* é formada por verbo semanticamente vazio (*dar*), abrindo espaço para que o nome *jeitinho* reúna maior significação, reduzindo os custos que seriam

gerados pelo verbo, se estivesse preenchido semanticamente. Ao suavizarmos a imposição, assim como podemos perceber na linha 2, estamos tentando dar menor proporção aos problemas, como se eles não fossem tão graves como pareciam.

Nessa perspectiva, Estela explicou, nas linhas 1, 2, 4 e 5, o significado da expressão, questionando se os estudantes já tinham escutado a expressão *jogo de cintura*. Contudo, revelou, a partir da interrupção do fluxo da fala em *mas (.) né↓/* (linha 2), que essa não seria a alternativa politicamente correta.

Ao tratar do tópico *jogo de cintura*, linhas 10 a 14, Estela utilizou não apenas verbos de ação. Assim, ao empregar verbos mais vazios semanticamente, similares, nesse aspecto, aos verbos de suporte, que são, para Castilho (2012, p. 410), aqueles que têm forte solidariedade sintática com o substantivo, Estela acabou suavizando a imposição gerada por verbos acionais, da mesma forma que fez com a expressão *dar um jeitinho*. No entanto, a professora revelou, no visionamento, não ter tido consciência dessa estratégia.

Isso pôde ser constatado nas linhas 10 (*seria o ato de jogar a cintura*) e 12 (*tem um problema aQUI*), focalizando a significação para *o ato de jogar* e *um problema*. A mesma situação ocorreu nas linhas 18 a 22, especialmente em *tem um problema* (linha 18) e *tem a característica* (linha 20), cuja significação também incidiu sobre o nome devido ao esvaziamento verbal, assumindo certa identidade com os verbos de suporte.

Quando optamos por usar estruturas verbais, estamos, na ótica de Basílio (2004, p. 40), escolhendo “especificar as categorias de tempo, modo, número e pessoa, assim como sujeitos e complementos”. Aplicando essa citação a este estudo, ao mudarmos enunciados de base verbal para nominal, eliminamos a obrigatoriedade de fazermos referência direta aos interlocutores, como constatamos nas linhas 10, 12, 18 e 20, uma vez que elidimos sujeitos e complementos, tampouco número e pessoa do discurso, além de eliminarmos tempo e modo, responsáveis por reduzir *o fazer ativo*<sup>163</sup>.

Em suma, a nominalização é, de acordo com Castilho (2012, p. 457), “a transformação de determinadas classes em substantivos e em adjetivos”, processo que perpassa aspectos estruturais e promove efeitos discursivos.

---

<sup>163</sup> Tradução minha para a expressão *the active doing* (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 213). Em tempo, adiciono a esse termo de Brown & Levinson (1987, p. 213) a noção de agência, em razão de esta relacionar-se com o aspecto ativo presente na interação humana, capaz de, segundo Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 26), superar as relações assimétricas entre os interlocutores. Assim, concluo que, quando o sujeito opta pelo “fazer ativo”, deseja, conseqüentemente, aproximar-se do seu interlocutor, estabelecendo, desse modo, relação de maior intimidade e, a depender do contexto, com maior possibilidade de ameaça à *face*.

Ao comparar os enunciados formados por substantivos, adjetivos e verbos, Brown & Levinson (1987, p. 212-3) generalizam equivocadamente essas classes gramaticais. Os autores (*ibid*), apesar de acertadamente mencionarem a ideia de *continuum*, atribuem maior formalidade ao uso do adjetivo, com diminuição desta no caso do substantivo, chegando à maior informalidade com o emprego do verbo; além de associarem, limitadamente, esse emprego às situações que envolvem a escrita.

Esse pensamento logo é desconstruído por Marcuschi (2008, p. 37), que, ao descompartmentalizar escrita e fala da dicotomia tradicional dos estudos da linguagem, menciona não ser a escrita totalmente clara e definida como avalia o senso comum. Segundo o autor (*ibid*), “tudo se passa como se ao nos referirmos à escrita estivéssemos apontando para um fenômeno se não homogêneo, pelo menos bastante estável e com pouca variação”.

Assim, não creio ser possível estabelecer relação automática entre o uso de classes gramaticais associadas à formalidade, mas podemos falar em tendências de uso, que dependerão de escolhas individuais e de fatores contextuais, não estando voltadas apenas à escrita, já que, na oralidade, também existem situações formais.

Brown & Levinson (1987, p. 213), após essa abordagem relativa às classes gramaticais, seguem com argumento mais plausível, constatando que enunciados nominais (formados por substantivos e adjetivos) são mais indiretos e, conseqüentemente, menos ameaçadores à *face*, em razão de ter sido retirado desses enunciados o *fazer ativo* (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 213).

Em estudo sobre as nominalizações, Scher (2004) investiga as construções com o verbo leve<sup>164</sup> *dar* associadas ao sufixo *-ada*. Essa associação é comum, de acordo com a autora (*ibid*), no Português do Brasil, justificando a semelhança com a estrutura *dar um jeitinho*, linhas 2 e 4 de A7E1. Porém, Scher (*ibid*) analisa essa ocorrência nas perspectivas lexical, sintática e semântica, isto é, a autora não propõe qualquer abordagem no plano do discurso por não ser esse o objetivo de sua tese.

---

<sup>164</sup> Sobre esse tipo de verbo, Basílio (2004, p. 41) inclui também o verbo *fazer*, mencionando quatro exemplos, a saber: *Maria deu um grito e desmaiou*; *João vai fazer uma declaração de voto*; *Maria deu uma saída rápida*; e *A diretora fez uma observação interessante*. A esses verbos a autora (*ibid*) denominou verbo de suporte, que são “verbos semanticamente esvaziados” (*ibid*, p. 50) e restringiu a ocorrência de estruturas como essas a motivações gramaticais.

Contudo, sinto falta, ainda que sob a ótica da semântica<sup>165</sup>, de referência ao processo marcado de suavização ao optarmos pela estrutura nominal apoiada no verbo leve. Para ilustrar minha percepção, utilizo os exemplos da própria autora (*ibid*, p. 82):

- (1) Paulo deu uma incrementada na receita.  
 (2) Paulo incrementou a receita.

É notório, em nossa análise, que o primeiro caso apresenta suavização na ação implícita de *incrementar* graças ao esvaziamento semântico do verbo *dar* e ao uso do adjetivo incrementada, mais indireto (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 213). Processo um pouco distinto ocorreu com *dar um jeitinho* (linha 4), *tem um problema* (linhas 10 e 18), *tem a característica* (linha 20), pois, além de atenuarem as ações, não admitem construção semelhante à sentença 2, não havendo outra possibilidade natural de enunciação que não fosse, respectivamente, ajeitar (*dar um jeitinho*), problematizar (*ter um problema*) e caracterizar (*ter a característica*).

Ao longo de toda a discussão, constatamos que o verbo, durante o processo de nominalização, “perde” características não apenas morfosintáticas, mas também discursivas, colaborando para a percepção de que os locutores, ao optarem pela construção nominal, reduzem a imposição sobre seus interlocutores graças à indiretividade inerente a esse uso. Essa minimização é justificada pelo fato de o nome não exigir qualquer agente responsável, ou seja, não há custos nem ao locutor nem ao interlocutor, tornando, assim, o processo interacional mais indireto e menos invasivo.

#### 4.2.6 Interessante, né?

Estela havia esclarecido logo no início do semestre que a turma teria de elaborar um projeto final de oralidade sobre um aspecto qualquer da cultura brasileira que lhes chamasse a atenção, podendo ser ponto turístico, costumes, personalidades *etc.* Dulcinea decidiu falar do local onde passou a Lua de Mel: Fernando de Noronha. Vejamos a interação a seguir, em A8E1.

---

<sup>165</sup> Ao contrário de Scher (2004), Basílio (2005, p. 302) atinge o nível semântico, ao atribuir ao seu dado (O gato deu um pulo e fugiu) uma instância pontual do verbo *pular*. Embora Basílio (*ibid*) não tenha feito menção a aspectos discursivos, podemos perceber, conforme o contexto, a possibilidade de haver a intenção de suavizar o ato de pular.

/.../

1	<b>Dulcinea:</b>	aqui pode ver a ilha (.) e aqui tem o aeroporto (.) o aeroPORto (.) foi construído por os soldados americanos ((S))
2		
3	<b>Todos:</b>	[(R)]
4	<b>Dulcinea:</b>	((R)) durante a segunda guerra mundial (.) e eu sei isso ((indicador movimentando-se para cima e para baixo)) porquE (.) o padrecito que nos casou ((polegar apontado para si)) (.) o pai dele (.) foi o soldado que constru-construyó (.) o aeroporto (..)
5		
6		
7	<b>Estela:</b>	[[hum::
8	<b>Ayelén:</b>	[hum::
9	<b>Flora:</b>	[[((S))
10	<b>Nora:</b>	[(S))
11	<b>Dulcinea:</b>	intereSSANte né↓ ((+))

/.../

Inicialmente, podemos constatar que Dulcinea resolveu, já nas linhas 1 e 2, empregar a voz passiva. Percebi, no momento de sua exposição, que ela tentava não dar destaque aos soldados estadunidenses por estar em turma predominantemente de cultura espanhola. Dulcinea, de dupla nacionalidade (mexicana e estadunidense), revelou-me ter tido receio de os colegas acharem-na presunçosa, mas, depois que todos riram, ela resolveu que poderia utilizar a referência do agente à esquerda. Apesar de nunca ter estudado formalmente os aspectos linguístico-discursivos da voz passiva, Dulcinea intuitivamente procurou resguardar a sua *face* e a do grupo, evitando ser impositiva com os demais.

Ainda com esse cuidado, Dulcinea esclareceu, nas linhas 4 a 6, como havia descoberto a origem do aeroporto, transferindo para terceiro (o *padrecito*) a responsabilidade da informação. No entanto, ao perceber que Estela e Ayelén manifestaram interesse (e isso foi checado no visionamento das estudantes) e que Flora e Nora sorriram em sinal de apreço, Dulcinea chegou à conclusão de que tinha sido bem avaliada e deixou expressa, da mesma forma, sua avaliação positiva, a partir do uso do marcador conversacional *né* (linha 11), que sinalizava o desejo da discente em ser ratificada.

Nas palavras de Lakoff (1973, p. 299), Dulcinea percebeu que poderia explicitar o agente responsável pela construção do aeroporto e foi desnecessário “criar um sentido de distância entre locutor e enunciado, ou locutor e interlocutor”<sup>166</sup> (*ibid*, p. 299). Abreu (2012, p. 169) complementa que, em geral, podemos utilizar essa estratégia com o intuito de evitarmos assumir determinado posicionamento e desejarmos, com isso, proteger a nossa *face*.

Tanto os estudos gramaticais quanto os discursivos têm manifestado interesse em discutir a voz passiva. No entanto, conforme percebemos em A8E1, nosso olhar se volta para estratégia interacional que visa à minimização de atos impositivos por possibilitar maior

<sup>166</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *tend to create a sense of distance between speaker and utterance, or speaker and addressee.*

indiretividade aos atos de fala e, conseqüentemente, menor ameaça à *face* dos envolvidos no curso da interação.

Inicialmente, constato que as gramáticas, como a de Bechara (2009) e a de Rocha Lima (2002), por exemplo, pouco esclarecem sobre o uso da voz passiva, deixando de orientar estudantes (tanto de primeira como de segunda língua) interessados em saber mais a esse respeito. Bechara (2009, p. 222) faz breve diferenciação entre voz ativa e passiva, afirmando, com certa imprecisão e de forma limitada, que a voz passiva “indica que a pessoa é o objeto da ação verbal”. Já Rocha Lima (2002) procura, em sua obra, conjugar alguns verbos utilizando a voz passiva para, mais tarde, explicar como é formado o agente da passiva.

Para García (2007, p. 11), os estudantes podem até definir a voz passiva e construí-la gramaticalmente; todavia, pouco lhes servirá esse conhecimento caso eles não saibam utilizá-la de acordo com a finalidade comunicativa, reconhecendo, inclusive, a ocultação de responsabilidade, possível graças ao emprego dessa estratégia. Em A8E1, fica explícito que a conversa recruta sentidos mais amplos do que os discutidos pelos gramáticos, pois são negociados pelos interagentes na atividade dialógica co-construída.

Scherre (2005, p. 80), em amplo estudo sobre esse tópico, faz crítica às prescrições gramaticais relacionadas à concordância verbal da voz passiva sintética. A autora (*ibid*) esclarece que o conhecimento intuitivo do usuário da língua sinaliza, por exemplo, que *Doa-se filhotes* estaria na voz ativa com sujeito indeterminado e isso justificaria a concordância no singular; contudo, a tradição gramatical abaliza o uso pluralizado, *Doam-se filhotes*, justificando ser o caso de “atração ou falsa concordância com o objeto direto”. Como essa discussão enriquece o nosso estudo? Ela só reforça a importância de aulas de português (especialmente as de segunda língua) que privilegiem aspectos socioculturais, não se centrando exclusivamente na perspectiva da gramática normativa, responsável, muitas vezes, por gerar certo desinteresse do estudante pelo estudo da língua. Em conversa no intervalo da aula de português, Nora me revelou que se sentia totalmente desconfortável com o destaque dado às nomenclaturas dos tempos verbais no português, e que esses nomes não a auxiliavam durante a realização das tarefas propostas no curso.

Em perspectiva funcionalista, conseguimos avançar mais em relação às propriedades da voz passiva. Castilho (2012, p. 437) declara que esse recurso surge quando desejamos focalizar o resultado de ações anteriormente mencionadas. Com isso, percebemos que, ao optarmos pela voz passiva, os interlocutores (considerados agentes) saem do primeiro plano, assegurando suas *faces*, e as ações, posicionadas mais à esquerda, recebem, assim, maior destaque.

Givón (1981), na mesma linha teórica, assegura que na construção da voz passiva existem três domínios funcionais, a saber: a topicalidade<sup>167</sup>, que dá ao argumento não agente (em geral, o paciente) a função de tópico; a impessoalidade (vide também a seção 4.2.4), a partir da supressão da identidade do sujeito agente; e a detransitividade, que sinaliza ser a voz passiva menos “ativa” e mais estativa (estática).

Esses domínios relacionam-se com os estudos de polidez em razão de a topicalização e a impessoalidade substituírem o sujeito agente, respectivamente, por sujeito não agente e referenciação indireta; além de a detransitividade trazer menos atividade e mais estatividade para o enunciado. Ou seja, essas propriedades são fundamentais na redução dos atos impositivos e na enunciação de atos de fala menos invasivos e mais polidos.

Avançando para a abordagem semântica, Cançado (2012, p. 119) discorre sobre a ergativização que, assim como a passivização (a possibilidade de a sentença poder, estruturalmente, assumir a forma de voz passiva), permite o apagamento do agente e o alçamento, para a posição de sujeito, de um não agente, conforme os exemplos (com adaptações) a seguir.

- (a) João quebrou o vaso.
- (b) O vaso quebrou.
- (c) João adora o vaso.
- (d) \*O vaso adora.

Segundo a autora (*ibid*), isso só se torna possível graças à natureza semântica desses verbos, pois sintaticamente as sentenças (a) e (b) são consideradas idênticas às (c) e (d), mas o que torna o enunciado (d) agramatical, diferentemente do (b), são as relações semânticas, pois o verbo adorar apresenta restrição a sujeitos inanimados, já o verbo quebrar, não. Assim, nem sempre poderemos preservar a *face* do nosso interlocutor a partir da omissão do agente. Isso dependerá, inclusive, da natureza semântica do verbo, capaz de impedir o apagamento do sujeito, como em (d), por exemplo, além de motivações cognitivas e socioculturais, discutidas nesta seção.

---

<sup>167</sup> Sobre topicalidade (ou topicalização), Perini (2010, p. 331) esclarece que o tópico “é um elemento da sentença cuja função é delimitar o assunto principal do enunciado”. O processo de topicalização pode acontecer, segundo o autor (*ibid*, p. 332-3), com o deslocamento do tópico à esquerda (“Essa cerveja ninguém vai beber”); com a construção passiva (“A dona Eulália foi homenageada pelos membros do clube”); e com construções clivadas, formadas com o verbo *ser* e os relativos *que* ou *quem* (“Foi a diretora que mandou trancar a sala”) (grifos meus).

Entretanto, posso reiterar que a restrição semântica incidirá sobre as escolhas pragmáticas, porque somente será possível poupar a *face* dos interlocutores (nos exemplos (a) a (d), a *face* de João) por meio dessa propriedade, considerando-se a natureza do verbo. Aqui, então, aponto para a importância de não negligenciarmos, mesmo em análises sociopragmáticas, os aspectos semânticos (tanto os de base mais estrutural, quanto os de mais discursiva) pelo fato de estes exercerem forte influência nas escolhas pragmáticas.

Com relação aos estudos pioneiros sobre polidez, deparei com a discussão de Leech (1983, p. 22) em perspectiva exclusivamente estrutural, que não merece destaque neste trabalho. Contudo, a voz passiva, para Brown & Levinson (1987, p. 199), segue o mesmo princípio das demais estratégias abordadas por eles, sendo responsável por minimizar a imposição sobre o interlocutor em função de omitirmos o agente do enunciado, removendo qualquer referência direta ao locutor. Esse pensamento só ratifica o que os estudos funcionais já haviam constatado acerca do uso da voz passiva.

Apesar de ser indiretamente contemplada no tópico de impessoalização (na seção 4.2.4), encontrei poucos estudos de polidez que mencionassem a voz passiva, dando-lhe o devido destaque. Contudo, a ausência de abordagem discursiva nos compêndios gramaticais e a discussão prevista na literatura funcionalista nos possibilita refletir acerca da importância de investigação que correlacione polidez, imposição e voz passiva. Os domínios funcionais, propostos por Givón (1981), vão ao encontro dos estudos da polidez, seja no maior distanciamento entre os interlocutores (LAKOFF, 1973), seja na minimização de atos invasivos e impositivos aos atores sociais.

#### **4.2.7 Certo, senhores? Tranquilo?**

Na véspera da prova escrita, a professora Estela percebeu a necessidade de realizar com os estudantes uma revisão de tempos verbais. Para iniciar, a docente optou por reforçar a distinção entre o pretérito perfeito e o imperfeito, conforme A2E3 evidencia na sequência.

/.../

1	<b>Estela:</b>	quando eu quero dar a ideia (.) de que eu fazia alguma coisa (.) ro-ti-nei-ra-men-te
2	<b>Makin:</b>	[[no
3		passado ((polegar voltado para trás))
4	<b>Ayelén:</b>	((+))
5	<b>Estela:</b>	meu costume ((mão direita movimentando-se três vezes para cima e para baixo)) eu
6		uso o pretérito imperfeito (.) ok↓ (.) agora se (.) eu quero dar uma ideia de/ só quero
7		falar que eu já fiz ((palma das mãos voltadas para baixo e cruzadas, deslocando-se
8		para os lados))
9	<b>Filemón:</b>	[[no momento ((indicador projetado para cima))
10	<b>Estela:</b>	e pronto=cabou↓ (.) aí eu uso o perfeito ((+)) (.) tá bom? (.) sim? (.)
11	<b>Ayelén:</b>	[perfeito
12	<b>Estela:</b>	certo, senhores? (.) sim (.) <i>trankilo</i> ((imitando o sotaque dos falantes de espanhol))

/.../

Podemos perceber, logo na linha 1, a opção da professora por abordagem mais funcional, pois mesmo em exposição de tópico gramatical, ela buscou oferecer distinção entre os tempos verbais com base em situações concretas. Ao utilizar a primeira pessoa, também presente nas linhas 5, 6 e 7, Estela reivindicou os custos da imposição para si, poupando a *face* dos seus interagentes.

Quando observei as aulas de Estela, percebi que ela mantinha, predominantemente, estilo informal, havendo, porém, alternância para o estilo formal quando fazia referência a conceitos da gramática normativa, mas sempre ilustrados com exemplos funcionais, ficando, assim, marcada a alternância de estilo na abordagem de tópicos gramaticais (formalidade na abordagem normativa e informalidade na funcional). Ao mesmo tempo, era comum a professora empregar, como modo de se aproximar dos estudantes, a alternância de código, buscando usar termos e sons da língua materna dos estudantes para reivindicar a identidade grupal.

Essa alternância de código pode ser constatada na linha 12, quando a professora optou pela entonação típica do espanhol (tranquilo [*trankilo*]), em vez de utilizar o termo em português, após ter usado metaforicamente a forma de tratamento *senhores*. Sua finalidade, revelada no visionamento, foi suavizar a pergunta feita aos alunos; entretanto, Dulcinea, Nora e Flora entenderam que a pronúncia da palavra era idêntica à do espanhol, pois inferiram que, como a professora estava ensinando português, ela provavelmente estaria utilizando os recursos da língua alvo, ficando evidente que as estudantes não perceberam a pista de contextualização enunciada pela professora.

Eu não poderia deixar de tratar sobre pistas sem retomar de minha dissertação de Mestrado (ALBUQUERQUE, 2009) as contribuições de John Gumperz, que discutiu, mais diretamente, o assunto na obra *Discourse Strategies* (1982a) e ampliou o seu olhar sobre o tema em *Language and Social Identity* (1982b). Nas palavras de Culpeper (2010, p. 3236), foi

na década de 1980 que o olhar sobre linguagem e contexto mudou, graças à contextualização proposta por Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]).

As pistas de contextualização [*contextualization cues*], conforme denominou Gumperz (1982a), são enunciadas e processadas a partir de “constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens”<sup>168</sup> (*ibid*, p. 131). Esses traços são altamente vinculados ao contexto e apresentam possibilidades interpretativas<sup>169</sup>, negociadas no curso da interação e convencionadas em dada comunidade de prática.

Esse processo de convencionalização ocorre, segundo Kádár & Haugh (2013, p. 142), quando determinados processos apresentam certa frequência e podem ser legitimados e aceitos por dada comunidade de prática por terem significado comum. Para chamarmos à nossa consciência esse processo de convencionalização, necessitamos recorrer aos contextos históricos, capazes de fornecer o desenvolvimento de tais processos ao longo de nossas ações.

Gumperz (1982a, p. 132) comenta que, se compreendemos as pistas de contextualização enunciadas pelo nosso interlocutor, os processos interpretativos geralmente acontecem de forma despercebida; entretanto, caso isso não ocorra, o interagente pode ser avaliado como “antipático, impertinente, rude e não cooperativo”<sup>170</sup>, ou simplesmente, como incapaz de compreender aquilo que foi enunciado. É claro que faltaria, nesse caso, sensibilidade com sujeitos pertencentes a comunidades de prática distintas das nossas, especialmente quando avaliamos como impolida determinada ação com base unicamente em nossas expectativas acerca do que seria considerado aceitável, pois, de acordo com Gumperz (1982a, p. 139), as diferenças de interpretação estão fortemente relacionadas à origem cultural.

Como exemplo de idiossincrasias culturais, cito dado gerado na pesquisa de Alija (2005, p. 337) em que Suzuki, uma garota japonesa que acabara de chegar à Espanha, permanecia sempre muito calada diante de suas colegas. Havia nessa ação estranhamento mútuo: as espanholas não entendiam o porquê da introspecção da colega e Suzuki queixava-se de que o turno nunca lhe era concedido. A autora (*ibid*) concluiu que Suzuki não captava, ao longo das conversas com as amigas, as pistas que sinalizavam a tomada de turno e aguardava a concessão do piso conversacional. Assim, ficou claro perceber que a japonesa e as

---

<sup>168</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *constellations of surface features of message form...*

<sup>169</sup> Usamos, aqui, a expressão *possibilidades interpretativas* em razão de a inferência, segundo Gumperz (1997 [1992a], p. 230), ser sugestiva, e não assertiva.

<sup>170</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *unfriendly, impertinent, rude, uncooperative.*

espanholas estavam em *frames* distintos em relação aos limites territoriais, gerando, dessa forma, mal entendido entre as colegas.

Esse dado reforça a necessidade de analisarmos a estratégia sob a ótica intercultural, necessitando combater generalizações equivocadas, como, por exemplo, a recomendação de Goffman (1967, p. 36) para evitarmos interrupções, pois elas poderiam sinalizar desrespeito. O pensamento do autor (*ibid*), inicialmente, pode parecer bastante plausível, mas, sem dúvida, o que estava em evidência nos dados de Alija (2005) era o *frame* dos interagentes no que diz respeito à interrupção do turno conversacional. Ou seja, os conceitos de interrupção para a garota japonesa e para as garotas espanholas eram, indiscutivelmente, distintos, ou melhor, o reconhecimento do Lugar de Transição Pertinente<sup>171</sup> (SACKS *et al.*, 1974; BRIZ, 2003) era diferente na percepção das colegas.

Mas afinal, como podemos interpretar adequadamente as pistas de contextualização? Segundo Gumperz (1982b), assim como as sentenças são avaliadas, em perspectiva estrutural, quanto à gramaticalidade e à aceitabilidade, no discurso levamos em consideração o reconhecimento dos interagentes quanto às possibilidades interpretativas, os *frames* aos quais estes estão alinhados, e como esses *frames* auxiliam nas possíveis interpretações contextualmente situadas.

O estudo das pistas, como ato de fala indireto, comprova, segundo Searle (1975, p. 59), que existe certa distância entre o significado expresso em determinada sentença e o significado expresso na enunciação de determinado interlocutor, reforçando a importância do contexto na interpretação de tais recursos sinalizados.

Culpeper (2011, p. 125), comparando a (im)polidez com a evocação de pistas, conclui que

(im)polidez pode ser mais determinada por uma expressão linguística ou pode ser mais determinada pelo contexto, mas nem a expressão nem o contexto garantem uma interpretação de (im)polidez: é a interação entre os dois que conta<sup>172</sup>.

Em suma, o estudo das pistas abrange quatro grandes vertentes, a saber: linguísticas (alternância de código, estilo e dialeto), paralinguísticas<sup>173</sup> (valor das pausas, tempo da fala,

<sup>171</sup> O termo foi cunhado por Sacks *et al.* (1974) a fim de marcar o ponto onde o turno conversacional deveria ser tomado pelo próximo locutor.

<sup>172</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *(Im)politeness can be more determined by a linguistic expression or can be more determined by context, but neither the expression nor the context guarantee an interpretation of (im)politeness: it is the interaction between the two that counts.*

hesitações, sinais de fundo, amortecedores vocais, início gaguejado), extralinguística<sup>47</sup> (entonação, acento e tom) e não linguísticas<sup>47</sup> (cinésica e proxêmica) (GUMPERZ, 1982a, 1997 [1992a]; RECTOR & TRINTA, 1986).

Brandão, C. (2005, p. 139), ao discutir a alternância de estilo<sup>174</sup>, esclarece constituir-se esse processo estrategicamente, como percebemos na palavra pronunciada por Estela, dotada da intencionalidade de empregar marcador identitário, a fim de estabelecer maior proximidade com seus interagentes.

Então, o que está por trás da interpretação? Ela, antes de tudo, consiste em habilidade desenvolvida desde a infância, isto é, desde a mais tenra idade, a criança já está imersa em complexo jogo de interpretações (MORATO, 2002, p. 52). Segundo Gumperz (1977), a interpretação está associada com a expectativa dos interlocutores e com a busca de significado a partir do conhecimento de mundo e das percepções destes. Assim, podemos claramente concluir que o processamento do item lexical não ocorreu devido ao desalinhamento entre expectativa dos atores sociais e significação, pois quando não temos expectativa, não conseguimos atribuir significado à real intencionalidade do locutor, conforme pista enunciada por Estela na linha 12.

Chegamos, assim, ao debate a respeito da violação da expectativa, a qual, para Rampton (2009a [1998], p. 293), é o que diferenciará os termos alternância de código situacional [*code switching situational*] e alternância de código metafórica [*code switching metaphorical*]. Para o autor (*ibid*), a alternância de código situacional está relacionada a pistas de contextualização enunciadas e processadas sem quaisquer dificuldades, pois a situação é familiar e colabora para a adequada interpretação; já a alternância de código metafórica, à violação da co-ocorrência de expectativa, trazendo, muitas vezes, dificuldades na compreensão do significado por trás de determinado termo figurado em razão de o interlocutor não esperar o uso de tal termo, conforme sinalizou A2E3.

Rampton (2009a [1998], p. 295) amplia, então, a noção de alternância de código, ao considerar, assim como a alternância de código metafórica, a intercultural [*cross-ethnic code switching*]. Esse componente é indiscutivelmente importante para esta tese, uma vez que os

---

<sup>173</sup> As pistas paralinguísticas, extralinguísticas e não linguísticas são mais bem abordadas no capítulo 5, destinado a discutir a imposição no plano não linguístico.

<sup>174</sup> Ao tratar sobre a alternância de código conversacional [*conversational code switching*], Gumperz (1982a, p. 59) define o termo como a justaposição, no mesmo turno, da alternância realizada entre dois sistemas gramaticais, e isso pode ocorrer consciente ou inconscientemente (*ibid*, p. 66). Brandão C. (2005, p. 142) assegura que a variação estilística “é sempre um lembrete para o(s) interlocutor(es) de que o ator social possui múltiplas identidades associadas com as variedades de estilo envolvidas em seu discurso”.

interagentes possuem recursos disponíveis em sua língua que serão (in)suficientes para o processamento dessa estratégia. No caso de A2E3, a pronúncia de *tranquilo* não ofereceu pistas suficientes aos estudantes de que se tratava de alternância de código em detrimento das duas modalidades de *code switching*: a intercultural e a metafórica.

A oferta de pistas [*give associations cues*] e insinuações [*give hints*], previstas em duas estratégias indiretas de Brown & Levinson (1987, p. 219-21), violam a máxima da relevância devido ao fato de o locutor, aparentemente, enunciar algo irrelevante, como *Está frio aqui!*, insinuando que seu interlocutor deve fechar a janela, por exemplo. Embora Brown & Levinson (*ibid*) façam essa associação, esclareço que, se os interlocutores mantêm certa harmonia conversacional, não há ausência de relevância nesse enunciado. Ressalto que os autores (*ibid*), na ocasião, atribuíram essas características a tudo o que era conotativo, mas a interação não se pauta exclusivamente em tal expressão linguística. Foi relevante para a professora empregar essa estratégia, porém, ela deveria ter fornecido mais pistas da alternância de código a fim de que os estudantes, especialmente Dulcinea, Nora e Flora, compreendessem a palavra *tranquilo* como suavizador, e não em seu sentido literal.

Leech (1983, p. 99), ao tratar sobre a estratégia de insinuação [*hinting strategy*], destaca que os enunciados podem ser considerados relevantes para a atividade interacional quando estiverem em alinhamento com as necessidades dos interlocutores, o que não se aplicou à interação entre Estela e as três estudantes em A2E3.

Sem dúvida, estamos diante de um *continuum* de relevância, cuja avaliação dependerá dos interlocutores, mais especificamente, conforme asseguram Brown & Levinson (1987, p. 220), estará relacionada ao conhecimento de mundo partilhado entre os interagentes, segundo suas experiências interacionais. Isso explica o fato de as estudantes não terem processado adequadamente a alternância de código, o que foi sinalizado no visionamento: as estudantes não apresentaram expressão verbal e/ou não verbal mais evidente, após a emissão da pista, que ratificasse o marcador identitário.

Assim, conhecer as pistas de contextualização já convencionadas na cultura na qual estamos imersos é fundamental para que as interações se tornem mais harmônicas e fluidas. Refletir acerca das idiosincrasias culturais, conhecer a territorialidade de nossos interlocutores e alinhar enunciação e processamento por meio das inferências consiste tarefa de todo interagente que deseja preservar sua *face* e a do outro, minimizando, assim, atos impositivos e, por conseguinte, impolidos.

#### 4.2.8 Onça no mar?

Ainda apresentando sua lua de mel, no projeto final de oralidade, retomo aqui, do capítulo 2, o excerto interacional em que Dulcinea narrou ter ficado encantada pelas tartarugas e ter resolvido segui-las. No entanto, acabou desviando-se do caminho e perdeu-se do seu marido, que ficou preocupado ao perceber a ausência da esposa. Para caracterizar a reação do esposo, a aluna, em A8E2, empregou uma metáfora.

/.../

1	<b>Dulcinea:</b>	e esta:: praia também eh:: (.) se chama eh: praia oeste e é:: famoso porque pode ver
2		MUI::tos animais (..) aqui primeiro animal (..) tar-ta-ru-ga (..) podem ver? ((S))
3		((mostrando a tela do computador para todos))
4	<b>Ayelén:</b>	sim
5	<b>Nora:</b>	[[((S)) ((+))
6	<b>Flora:</b>	[[((+))
7	<b>Filemón:</b>	[[((+))
8	<b>Dulcinea:</b>	eu fui (.) detrás da tartaruga por muito tempo↑ e:: perdi todas as outras pessoas
9	<b>Todos:</b>	[[((R))
10	<b>Dulcinea:</b>	eu fiquei com muito medo ((olhando para o computador)) porque (.) eu achei que vi
11		um tubaRÃO ((olhando para todos)) (..) pequeno mas tubarão
12		[[((R))
13	<b>Todos:</b>	[[((R))
14	<b>Dulcinea:</b>	fiquei desesperada ((com braços em rápido movimento rotatório)) (.) onde está↑ (.)
15		onde está↑ (.) mas depois tudo bem (.) só meu marido que virou um outro animal
16		(..) a onça
17	<b>Todos:</b>	[[((R))
18	<b>Ayelén:</b>	onça no mar? ((franzindo a testa e lateralizando a cabeça para a direita))
19	<b>Nora:</b>	ele ficou muito bravo ((olhando para Ayelén))
20	<b>Ayelén:</b>	((olhando para Nora)) no entendi ((-)) ((olhando para Dulcinea))

/.../

Logo na linha 2, Dulcinea deixou explícita a sua paixão por animais por meio da silabação da palavra *tartaruga*, seguida de sorriso. Ela resolveu relatar a experiência, ocorrida com ela e o marido, em decorrência de seu encantamento pelo animal. Dulcinea iniciou a narrativa, na linha 8, contando à turma que acompanhou a rota da tartaruga e não percebeu ter se distanciado do grupo com quem estava. Em dado momento, Dulcinea teve a impressão de estar diante de um tubarão (linhas 11 e 12), o que a deixou bastante apavorada (linhas 14 e 15).

Enquanto Dulcinea estava aflita com a situação, o marido dela estava igualmente angustiado por ter perdido de vista a esposa, principalmente com a possibilidade de ela ter se afogado (fato revelado por Dulcinea no visionamento). Ao encontrar o esposo, Dulcinea disse ter ficado tudo bem entre eles (linha 15), mas o marido estava demasiadamente irritado e, segundo ela, teria *virado uma onça*. Constatei, no visionamento, que Dulcinea utilizou essa expressão metafórica por ter escutado um funcionário do hotel, onde estava hospedada,

revelar a outro colega que o chefe dos dois *estava uma onça* com algo que ambos tinham feito, utilizando inclusive gesto sinalizador de raiva. No entanto, Dulcinea não empregou a expressão a fim de suavizar a crítica feita ao marido; segundo ela, o termo era interessante e deixaria sua apresentação de projeto mais descontraída.

Em contrapartida, Ayelén não entendeu absolutamente nada da metáfora, pois interpretou literalmente o termo (linha 18), ao contrário de Nora, que processou adequadamente a expressão (linha 19). Ayelén, após a explicação de Nora, continuou sem compreender a relação existente entre o marido, a onça e o mar, desistindo de entender o que havia sido dito. Durante o visionamento, expliquei o significado da expressão para Ayelén e ela me disse achar estranha a comparação, mas que havia, nesse momento, entendido a minha explicação.

Ao analisar a metáfora em gramáticas normativas, constato que esses compêndios não têm dado o destaque necessário a esse recurso linguístico, deixando de considerá-lo como ferramenta a ser utilizada pelo usuário da língua. Para fundamentar essa constatação, inicio com breve análise da obra de Rocha Lima (2002), que apresenta, logo no índice, divisão clássica (fonética e fonologia, morfologia, sintaxe) e uma última, e breve seção, abrangendo, de modo genérico, a metáfora.

Para o autor (*ibid*, p. 501), a metáfora “consiste na transferência de um termo para uma esfera de significado que não é sua, em virtude de uma comparação implícita”. Considero esse conceito insuficiente, em razão de a metáfora não se restringir à comparação implícita; e incoerente, por não haver sentido em afirmar que determinado termo metafórico desloca-se para uma esfera de significado que não seja a sua. Ou seja, o autor realiza conceituação, de certa forma, paradoxal, uma vez que compreende a metáfora como comparação implícita (relação de igualdade), mas que não pertence à mesma esfera de significado do termo denotativo (relação de desigualdade).

Já Bechara (2009, p. 397), de modo mais coerente, aloca a metáfora na seção de alterações semânticas e define-a como “translação de significados motivada pelo emprego em solidariedades<sup>175</sup>, em que os termos, apesar de pertencerem a classes diferentes, são percebidos também como assimilados”. O fato de o autor utilizar os termos *solidariedades* e *assimilados* já demonstra avanço na concepção da metáfora, ainda mais por se tratar de

---

<sup>175</sup> Segundo Bechara (2009, p. 389), as solidariedades acontecem quando dois lexemas apresentam certa identidade entre si, embora pertençam a campos semânticos diferentes.

definição proveniente de gramática normativa, que não se destina à ampla teorização sobre esse recurso linguístico.

O conceito de metáfora, para Castilho (2012, p. 683), aproxima-se mais da discussão linguística, que avançará nas próximas linhas, ao associar cognição às propriedades semânticas (vide também Marcuschi, 2007). Assim, a definição de Castilho (2012) vai ao encontro da proposta desta tese por compreender que a metáfora é empregada estrategicamente, sendo capaz de suavizar (ou potencializar) as imposições geradas por meio de atos de fala menos polidos<sup>176</sup>.

Marcuschi (2007, p. 102) esclarece que as interpretações de expressões metafóricas “não se esgotam em relações lógicas nem em comparações prototípicas, mas consideram a língua como fator base interagindo com a experiência sociocultural dos indivíduos”, o que, de certo modo, se aplica ao não processamento de Ayelén (linhas 18 e 20). Tomasello (2003, p. 218), por seu turno, acrescenta que a metáfora constitui construção linguística abstrata que carrega, em seu bojo, convenções culturais e habilidades cognitivas de categorização.

Como essa estratégia é, segundo Rodrigues, D. (2003, p. 129-30), responsável por “mascarar ou dissimular as verdadeiras intenções (dos interlocutores), evitando, assim, que lhe seja atribuída, diretamente, a responsabilidade do FTA”, não é tão fácil afirmar, categoricamente, que ela potencializa ou suaviza a ameaça à *face*, pois isso dependerá não apenas da enunciação, mas também da interpretação que o interlocutor fará a partir do ato praticado, ou seja, devemos analisar o contexto. No caso de A8E2, a intencionalidade de Dulcinea não foi suavizar a crítica ao marido, porém esclareci, no visionamento, que o uso da expressão poderia atenuar características que não desejávamos mencionar diretamente e, nesse caso, seria utilizado para não agredir muito a *face* da pessoa que foi avaliada; já Ayelén, por não ter atribuído sentido adequado à expressão, não interpretou a estratégia nem como invasiva, nem como mitigadora (independentemente da conversa que tivemos no visionamento).

Davidson (1992) pluraliza a função da metáfora ao mostrar que ela se encaixa na esfera do uso e “é eficiente no elogio e na ofensa...” (*ibid*, p. 36) e pode ser empregada como asserção, sugestão, mentira, promessa, crítica (*ibid*, p. 47), ou seja, pode funcionar como estratégia de polidez positiva e negativa. Assim, segundo Booth (1992, p. 176), o que

---

<sup>176</sup> A metáfora constitui estratégia indireta (BROWN & LEVINSON, 1987). Contudo, ela pode suavizar ou potencializar atos de fala impolidos, a depender da comparação (apreciativa ou depreciativa) realizada na enunciação. Para Vigotski (2001, p. 399), as palavras (e igualmente incluo os termos metafóricos) têm caráter dinâmico, ou seja, no território pensamento-linguagem, os significados são fluidos, mutáveis, adaptáveis, estendíveis e, dessa forma, as palavras se desenvolvem.

caracterizará a metáfora como *boa* variará conforme “o que a cerca no texto, falado ou escrito, quem fala, para quem fala e com que intenção”. Assim, a metáfora utilizada nas linhas 15 e 16 não foi empregada com a finalidade de atenuar a crítica, tampouco processada desse modo, já que Nora e Flora justificaram suas risadas por acharem que o marido estava muito nervoso. Apesar de as duas estudantes terem entendido se tratar de comparação, o uso não foi associado à estratégia de preservar a *face* do marido por suavização do seu provável descontrole emocional.

Marcuschi (2007, p. 130), por sua vez, esclarece que a metáfora “é um pensamento concreto e sem capacidade generalizadora”, isto é, mesmo podendo ser situada como estratégia atenuadora, não devemos generalizar esse uso, pois depende muito da construção metafórica realizada (apreciativa ou depreciativa) e do contexto em questão.

Ferrarezi Jr. (2008, p. 202-4) atribui à metáfora quatro propriedades em sua construção, a saber: a estrutura (a capacidade de deslocarmos o sentido); a cognitiva (a capacidade mental de realizarmos associações, analogias); a cultural (a visão de mundo que os interlocutores têm); e a estética (a sensação de beleza, muito discutida, inclusive, pelos estudos literários). Assim, o estrangeiro, diante da necessidade de preservar sua *face* e a de seu interlocutor, deve buscar, a partir de sua visão de mundo, atenuar essa ameaça com metáforas que suavizem atos de fala invasivos, alinhando-se com os seus interlocutores.

Cohen (1992, p. 13) analisa a metáfora sob outra perspectiva: a de que ela está associada ao cultivo da intimidade, pois envolve três aspectos “(1) o falante emite um tipo de convite oculto; (2) o ouvinte dispense um esforço especial para aceitar o convite; (3) a transação constitui o reconhecimento de uma comunidade”. Analisando A8E2, constatamos que a metáfora não foi adequadamente processada por Ayelén em razão de não ter havido tentativa de desvendar a implicitude, nem reconhecimento da expressão como estratégia.

Esse argumento do autor comprova que nem toda a indiretividade irá minimizar as imposições geradas no processo interacional, visto poder, inclusive, promover sobrecarga inferencial. Essa constatação só contribui com este estudo, que combate as generalizações, especialmente relacionadas à maximização e à minimização de imposição, propostas direta ou indiretamente pelos estudos pioneiros e contemporâneos de polidez, sobretudo quando ocorre, diferentemente da intencionalidade do interlocutor, a maximização de atos impositivos, em decorrência da alta carga inferencial, gerando, assim, o não processamento da expressão metafórica.

As metáforas consistem em estratégia indireta que, para Brown & Levinson (1987, p. 227), infringem a máxima da qualidade por veicularem informações falsas. Discordo dos

autores nesse ponto, assim como na violação apresentada na discussão de pistas (vide seção 4.2.7), especialmente em virtude da vagueza inerente à palavra *falsa* e, sobretudo, em relação ao olhar limitado dos autores para as práticas interacionais, como se estas atribuíssem significação tão somente aos enunciados literais, considerando falso o que não estivesse no plano denotativo.

Ao longo de toda a obra *Metaphors We Live By*, Lakoff & Johnson (1980) sustentam a ideia de que a construção e o processamento de atos de fala metafóricos dependem das experiências comuns partilhadas pelos interlocutores. Logo, no que diz respeito ao excerto analisado, podemos concluir que, se não houver alinhamento entre quem constrói e quem processa a metáfora, será exigida do interlocutor grande carga inferencial, pois ele tentará desvendar o *mistério* existente no ato de fala enunciado; ao passo que, se estivermos diante de situação oposta (de alinhamento de *frames* entre os interagentes), teríamos maior possibilidade de êxito em nossas ações, seja maximizando ou minimizando a ameaça à *face*.

#### 4.2.9 O que é gemido?

Os estudantes, costumeiramente, eram estimulados a lerem textos de cronistas brasileiros. Após a leitura de determinado trecho do texto “Crônica do Adeus”, de André Farinha, surgiu dada pergunta relativa à palavra “gemido”, no trecho “dançar uma valsa ao som do teu gemido” em A5E1.

/.../

1	<b>Estela:</b>	até aqui tudo bem? (..) alguma DÚvida?
2	<b>Ayelén:</b>	o que é gemido?
3	<b>Estela:</b>	geMIdo? (.) ((R))
4	<b>Nora:</b>	[[((R))
5	<b>Flora:</b>	[[((R))
6	<b>Dulcinea:</b>	[[((R))
7	<b>Ayelén:</b>	sim ((ruborizada, projetando o olhar para o material didático))
8	<b>Estela:</b>	eh::: como é que e-eu vou ((S)) te explicar agora↓ (.) <u>o que que acontece</u> (ac.) (.) é
9		quando um caSAL tá namorando aí/ ((R))
10	<b>Todos:</b>	[[((R))
11	<b>Ayelén:</b>	não entendi nada ainda ((S))
12	<b>Estela:</b>	na hora do namoro (.) às vezes a mulher (.) <u>e o homem também</u> (ac.) (.) fazem uns
13		barulhos altos ((R))
14	<b>Ayelén:</b>	[ah::: entendi ((R))
15	<b>Demais:</b>	[(R))

/.../

Ayelén perguntou, na linha 2, a Estela o significado da palavra *gemido*. No visionamento, Estela comentou que ficou constrangida com a pergunta, mas, como professora, precisaria dar resposta para a aluna. A reação que teve foi de dar risada (linha 3), sendo

acompanhada nessa ação por Nora (linha 4), Flora (linha 5) e Dulcinea (linha 6). Ao visionar os dados com os colaboradores, constatei que Ayelén, ao contrário de Nora e Flora, não tinha entendido o motivo da risada, visto que afirmou ter reagido dessa forma por ter achado engraçadas as risadas das colegas.

A reação de Ayelén, na linha 7, deu-se em decorrência do constrangimento que afirmou ter tido pelo volume da risada dos colegas. Ela suspeitou, naquele momento, que a risada estava sendo dirigida ao fato de ela ter tido dúvidas, ou de a palavra ter sentido pejorativo.

Buscando suavizar a informação contida na palavra, que constitui, no contexto da leitura que a turma fez, tema tabu, Estela utilizou, na linha 9, o eufemismo *quando um caSAL tá namorando*, mas quando ela precisou completar a frase, rompeu o fluxo do pensamento no *aí* e riu novamente para evitar ter de explicar diretamente o termo.

Ayelén ainda não havia compreendido o significado da palavra, até que Estela empregou outro eufemismo, mas que oferecia mais pistas para a estudante. Ao utilizar o termo *barulhos altos* (linha 13), associado aos itens lexicais *mulher* e *homem* (linha 12), Estela conseguiu, segundo Ayelén, ser mais clara, solucionando a dúvida da aluna, embora esta não entendesse a razão para o uso de tantos eufemismos. Fica claro perceber a natureza sociocognitiva da seleção do recurso pela professora, pois esta considerou *gemido* termo tabu, optando pelo eufemismo como estratégia, ao contrário da aluna, que não avaliou ter sentido essa escolha, em decorrência de ser natural a conversa direta sobre esse assunto.

Para o dicionário *Houaiss*, eufemismo consiste em “expressão que atenua uma ideia desagradável, grosseira ou indecente” (HOUAISS & VILLAR, 2009), seguindo a linha do que consideram a maioria das gramáticas normativas e a tradição de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Como exemplo, cito Rocha Lima (2002, p. 518) que, embora tenha incluído esse recurso linguístico na mesma seção da metáfora, *Rudimentos de Estilística e Poética*, conseguiu aproximar-se das situações de uso que lançam mão do eufemismo, definindo-o como possibilidade de evitarmos palavras indesejáveis com a finalidade de atenuar os enunciados, tornando-os menos desagradáveis.

Bechara (2009) pouco avançou nesse conceito geral, mantendo a ideia básica da suavização dos enunciados. Contudo, o autor (*ibid*, p. 399) explica, em breve parágrafo, a existência de tabu<sup>177</sup> linguístico que recomenda o uso do eufemismo com vistas a evitar o

---

<sup>177</sup> Puga-Larraín (2012, p. 426) revela, a partir de narrativa entre uma chilena e uma espanhola, que, para a chilena, não é considerado cortês falar em voz alta, por exemplo, a palavra *braga* [calcinha], devendo o locutor, se necessitar referir-se à peça íntima, optar por eufemismos como *prenda íntima* [roupa íntima] ou *ropa interior*

medo do interlocutor de proferir determinadas palavras e essas serem mal avaliadas pelos interlocutores, assim como evidenciou Estela em nossas reflexões êmicas.

Em suma, Rocha Lima (2002) fornece elementos de situação de uso e Bechara (2009) ensaia breve reflexão sociocultural. Assim, ambos já apontam para o eufemismo de forma intencional e estratégica, sem, no entanto, avançar muito em relação a essa perspectiva e, tampouco, fazer menção direta a elementos do discurso e do contexto, como já era de se esperar em compêndios elaborados para reflexões sobre a estrutura da língua.

Nos estudos pioneiros de polidez, Brown & Levinson (1987) não situam localmente o eufemismo, mas inserem-no na estratégia de oferecer pistas quando o interlocutor opta por ser indireto (LEMPERT, 2012, p. 181). Vinculado especialmente à metáfora, o eufemismo é, para os autores (*ibid*, p. 221), de uso universal<sup>178</sup>, sendo convencionado quando há, entre os interlocutores, tópicos considerados tabus.

Com olhar mais aprofundado que Brown & Levinson (1987), Lakoff (1973, p. 300) assegura estar o eufemismo inserido dentro da recomendação de oferecermos opções ao nosso interlocutor. Em consonância com os pensamentos de Brown & Levinson (1987), Lakoff (1973) menciona ser essa estratégia usual quando desejamos tocar em assuntos proibidos a fim de dissipar os efeitos desagradáveis que a diretividade provocaria. Com isso, o locutor, segundo ela (*ibid*), dá opções ao interlocutor de fingir que não entendeu o que foi enunciado, por não ter sido proferido diretamente, deixando-o livre para tomar suas decisões e, ao mesmo tempo, faz com que o locutor deixe de ser autoritário e impositivo, salvando a *face* do seu interlocutor. De toda forma, embora Estela não tivesse alcançado prontamente o seu objetivo (esclarecer o significado da palavra *gemido*), ela conseguiu preservar tanto a sua *face* quanto a da estudante em A5E1.

---

[roupa interior], em razão de ser esse, para os chilenos, tema tabu, que deve ser evitado estrategicamente por meio do eufemismo.

<sup>178</sup> A obra de Brown & Levinson (1987), por ser fruto da pragmática ortodoxa (de investigação pancultural), deixa de ser sensível ao relativismo cultural em diversos momentos. Segundo Bravo (2004b, p. 28), quando desejamos adentrar as idiosincrasias dos grupos, especialmente a avaliação de atos corteses e descorteses, nem sempre conseguimos generalizar o estilo de cortesia. Ao tratar do eufemismo, ressalto que, mesmo havendo em todas as culturas a possibilidade linguística de suavizar enunciados, o uso dessa estratégia não pode ser universal, visto que culturas de proximidade e distanciamento (MARCO & BRIZ, 2010) poderão ter percepções distintas quanto aos atos impositivos, ou seja, determinado ato impositivo para dada cultura pode não ser para outra que, conseqüentemente, não sentiria necessidade de empregar o eufemismo para preservar as *faces*. Além disso, esse recurso pode ser avaliado como estratégia polida por suavizar as enunciações em determinada cultura, mas pode sinalizar, por exemplo, estratégia impolida pela ausência de objetividade em outra cultura, isto é, nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2004), determinada fórmula pode receber avaliações diferentes, e até opostas, que variarão entre as culturas.

Segundo Chamizo Domínguez (2005, p. 10-1), não é comum que o eufemismo seja substituído por outra palavra (mesmo que seja outro eufemismo ou outro termo tabu equivalente) e a sua identificação é altamente dependente do contexto e da relação entre os interlocutores, pois se um deles deixar de ser cooperativo, a estratégia deixa de funcionar, como foi o caso da pista oferecida na linha 9. Isso ocorreu, de acordo com Chen (2001, p. 102), devido ao fato de não quisermos explicitar o sentido denotativo, optando por vagueza nas enunciações, o que acentua, em nossa análise, a sobrecarga inferencial.

Para Rodrigues, D. (2003), o eufemismo está incluído nas estratégias de polidez negativa, buscando, dessa forma, “atenuar *o que de mal ou de menos bom*, real ou aparente, fizemos, fazemos ou intendemos fazer ao nosso interlocutor, salvaguardando as suas *faces*, sem perder as nossas” (*ibid*, p. 209). Já Edeso Natalías (2009, p. 161) atribui ao eufemismo<sup>179</sup> “duplo mecanismo de atenuação e realce, já que suavizam os traços mais negativos associados a seu referente e, ao mesmo tempo, enfatizam os mais positivos”<sup>180</sup>, sendo coerente situá-lo, também, nas estratégias de polidez negativa (minimizando a imposição) e positiva (maximizando a valorização).

Assim como Edeso Natalías (2009), Crespo Fernández (2005, p. 85) conclui que o eufemismo está relacionado tanto com a polidez positiva e com a negativa, quanto com a preservação de ambas as *faces*, atuando, eficientemente, na mitigação de atos de fala diretos com risco potencial de conflitos. Em A5E1, percebemos apenas o caráter evitativo de ameaça à *face* dos interagentes, pois, como o gemido não se referia diretamente a nenhuma das pessoas da sala de aula, logo o eufemismo empregado suavizaria traços negativos de referentes externos à interação.

Se Estela optasse, por exemplo, pela reprodução dos sons que representam o gemido, sua escolha poderia ter sido, segundo Culpeper (2011, p. 142), pelo disfemismo, uma vez que gera efeito oposto do eufemismo: a invasão territorial. Entretanto, por ser uma sala de aula frequentada por adultos, não seria, em princípio, considerado disfemismo a explicação literal.

Assim, percebemos que o eufemismo consiste em uma das estratégias que colabora para a mitigação dos atos de fala por lançar mão das implicitudes em prol de interações

---

<sup>179</sup> Apesar de Edeso Natalías (2008) ter situado o eufemismo apenas nas estratégias de polidez positiva, conectando-o aos estudos de Lakoff (1973) e Leech (1983), ao recomendar que devemos, respectivamente, ser amáveis com o interlocutor e respeitar à Máxima da Simpatia (Leech, 1983), o estudo ainda apresenta visão um pouco restrita da estratégia. No entanto, a autora (2009) avança nessa discussão, ressaltando o duplo mecanismo da estratégia nas interações face a face.

<sup>180</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *doble mecanismo de atenuación y de realce, ya que suavizan los rasgos más negativos asociados a su referente y, a la vez, enfatizan los más positivos.*

avaliadas pelos interlocutores como menos invasivas. No excerto sob análise, percebemos que o uso do eufemismo deve equilibrar a indiretividade e a inferenciação, e, para que isso ocorra, devemos sinalizar, na interação face a face, pistas suficientes para que as implicitudes sejam adequadamente processadas.

#### 4.2.10 Sim, tranquilo

Retornando à A2E3, voltamos à revisão de tempos verbais proposta por Estela para discutirmos outra estratégia estabelecida na interação.

/.../

1	<b>Estela:</b>	quando eu quero dar a ideia (.) de que eu fazia alguma coisa (.) ro-ti-nei-ra-men-te
2	<b>Makin:</b>	[[no
3		passado ((polegar voltado para trás))
4	<b>Ayelén:</b>	((+))
5	<b>Estela:</b>	meu costume ((mão direita movimentando-se três vezes para cima e para baixo)) eu
6		uso o pretérito imperfeito (.) ok↓ (.) agora se (.) eu quero dar uma ideia de/ só quero
7		falar que eu já fiz ((palma das mãos voltadas para baixo e cruzadas, deslocando-se
8		para os lados))
9	<b>Filemón:</b>	[[no momento ((indicador projetado para cima))
10	<b>Estela:</b>	e pronto=cabou↓ (.) aí eu uso o perfeito ((+)) (.) tá bom? (.) sim? (.)
11	<b>Ayelén:</b>	[perfeito
12	<b>Estela:</b>	certo, senhores? (.) sim (.) trankilo ((imitando o sotaque dos falantes de espanhol))

/.../

Quando utilizou a palavra *tranquilo* (linha 12), aproximando do sotaque dos falantes de espanhol, Estela frustrou-se em razão de os estudantes não terem tido nenhuma reação posterior. Seu objetivo consistia, claramente constatado no visionamento, em aproximar-se dos estudantes, a partir da alternância de código, imperceptível para estes e suavizadora para ela.

Em razão de Dulcinea, Nora e Flora terem acreditado que a pronúncia era adequada em português, não houve qualquer reação de estranhamento. Esse pensamento das estudantes teve certa coerência porque a professora reivindicava, nessa ação, a partilha de uma identidade que não lhe pertencia. Os alunos enxergavam-na como professora de português e esta, por sua vez, não sinalizou com outros recursos que se tratava de uma espécie de brincadeira com o intuito de suavizar a pergunta feita.

Ainda na linha 12, Estela iniciou o turno com a referência *senhores*, revelando, nesse momento, certa formalidade, o que destoaria de todo o seu estilo. Contudo, essa conclusão não deve se pautar em única seleção lexical, tendo ficado claro, no visionamento, que Estela desejou estabelecer certa brincadeira que havia começado em *senhores* e terminaria em *tranquilo* (com sonoridade típica da língua espanhola).

É possível, nas atividades interacionais, marcarmos distanciamento ou aproximação com o nosso interlocutor por meio de identificadores, que permitem, como o próprio termo anuncia, a mútua identificação entre locutor e interlocutor. Assim, Brown & Levinson (1987, p. 112) são pioneiros na sistematização das possibilidades de uso de marcadores identitários no discurso, a partir de marcadores de deferência, linguagem de grupo (ou dialeto), incluindo jargão, gíria, e elipse.

Em minhas leituras, constatei que esses recursos podem estar associados à maximização e à minimização dos atos impositivos, uma vez que os marcadores identitários reivindicam simetria conversacional e intimidade com o interlocutor (atuando como intensificador), mas também suavizam pedidos, ordens e perguntas (funcionando como mitigador). Outro aspecto que evidenciei no contato com a literatura é que, mesmo tendo função intensificadora, a relação entre os interagentes é responsável por mitigar o ato de fala que, de forma descontextualizada, poderia ser avaliado como invasivo.

Almeida, J. (2008, p. 279) esclarece que a noção de cortesia é bastante volátil, e isso atinge as questões identitárias, dado que

[...] o discurso cortês que, em princípio, era considerado o discurso da gentileza passou a refletir as características próprias de cada grupo que, de acordo com sua prática social, passou a eleger formas e condições diferentes de aplicação de cortesia.

De forma semelhante, Yule (2003, p. 65) emprega o termo solidariedade estratégica [*solidarity strategy*], que consiste em “incluir informações pessoais, usar apelidos, às vezes até termos abusivos (particularmente entre os homens), e partilhar expressões de dialetos ou gíria”<sup>181</sup>. Isso significa que uma ação pode ser analisada por um membro de outra comunidade como invasiva, ao passo que os sujeitos que partilham identidade comum podem não avaliá-la como impolida por haver afiliação entre os membros<sup>182</sup>.

A maneira de nos dirigirmos ao nosso interlocutor pode revelar afiliação (ou não afiliação) com ele. Em Português do Brasil, é notória a distinção entre você (não honorífico) e

---

<sup>181</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *include personal information, use of nicknames, sometimes even abusive terms (particularly among males), and shared dialect or slang expressions.*

<sup>182</sup> A necessidade de olhar cultural só reforça a ideia de que a dimensão solidariedade não pode ser considerada apenas estratégia de polidez positiva, e a distância social não deve ser avaliada sempre como polidez negativa, não devendo, assim, estarem fixas em seus polos, conforme dicotomiza Holmes (1995).

o(a) senhor(a) (honorífico)<sup>183</sup>, havendo, nesse último uso, sinais de interação mais assimétrica, em razão da diferença de *status* entre os interagentes. O *senhor*, para Cunha & Cintra (2001, p. 292), está associado a respeito e a cortesia, e opõe-se ao uso do *você*, aplicado a contextos de maior intimidade, diferentemente do emprego feito por Estela na linha 12, que denotou ironia (tópico a ser tratado na seção 4.2.16).

Todavia, Silva (2008a), em estudo interacional, ressalta a necessidade de rompermos essa dicotomia (*senhor* – formal x *você* – informal), pois, de acordo com o contexto em que a interação ocorre<sup>184</sup>, nada impede que tenhamos um *você* respeitoso e um *senhor* indelicado. Essa possibilidade parece-nos ser coerente, sobretudo em enunciações irônicas, cuja finalidade transcende, pragmaticamente, a literalidade do(s) termo(s).

Fraser (2005, p. 68) reforça essa ideia no momento em que associa o uso de termos honoríficos aos aspectos socioculturais e à relação entre os interlocutores, que transcende às enunciações. Em outras palavras, o uso de deferência, no caso de Estela (linha 12), tende a sinalizar mais ironia que respeito, assim como poderia ser em situações envolvendo conversa entre marido e mulher, por exemplo.

Reitero a importância da abordagem, na sala de aula de português como segunda língua, dos contextos que guiam a escolha lexical de formas de tratamento mais ou menos formais, pois, segundo Mendes (1998, p. 137), o estrangeiro

não conhecendo bem a nossa cultura, transfere para o português as regras de sua cultura, suas máximas de cortesia, sendo comum usar preferencialmente o tratamento cerimonioso *o Senhor, a Senhora*, em situações em que os brasileiros usariam um tratamento não cerimonioso. Tenho observado da parte dos falantes de português como língua estrangeira uma formalidade que soa muito estranha a nossos ouvidos: professores ilustres e idosos tratando professores jovens e sem prestígio de *o Senhor*, professores jovens tratando professores de mesma faixa etária de *o Senhor etc.* Isso, me parece, reflete a dificuldade do estrangeiro quanto ao uso da forma de tratamento em português brasileiro (com adaptações).

---

<sup>183</sup> A essa diferença de *status* e deferência, Brown & Levinson (1987, p. 112) denominam *T/V systems* [sistema T/V] devido ao uso distinto entre *tu* (T) e *vous* (V), em que T sinaliza menos *status*, menos deferência, mais solidariedade e mais intimidade, ao passo que V, mais *status*, mais deferência, menos solidariedade e menos intimidade. O *tu* francês corresponderia ao *você* brasileiro, já o *vous* francês, ao *senhor* brasileiro. Nas palavras de Silva (2008a, p. 160), o *você* seria mais empregado em situações informais, enquanto *o senhor*, em formais. Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 66), de forma bem próxima, atribui ao *você* familiaridade e ao *senhor*, distanciamento.

<sup>184</sup> No contexto de tribunal de júri, por exemplo, Brandão & Melo (2013, p. 124) evidenciam que o advogado de defesa, ao inquirir a testemunha, alterna o uso dos referentes (*senhor* e *cê*). Sobre essa alternância, os autores (*ibid*, p. 125) concluem que o objetivo consiste em envolver a testemunha para que, a partir da suavização da assimetria existente entre ambos, esta possa colaborar mais com a investigação.

Em consonância com esse pensamento, acredito ser o professor de português o agente mediador capaz de partilhar suas experiências de usuário nativo quanto ao uso dessas formas de tratamento, por exemplo. Nesses processos de ensino e de aprendizagem, o educador reposiciona o mobiliário da mente (MARCHUSCHI, 2007); aproxima o estudante de sua zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2008), por meio de andaimes (WOOD *et al.*, 1976); amplia as funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2008); colaborando para que o aprendiz se torne mais competente na língua e, conseqüentemente, mais consciente na regulação entre as necessidades sociais (exterioridade) e as intenções individuais (interioridade) (MORATO, 2002).

Com relação ao uso da linguagem grupal, esta está relacionada à ocorrência de *code switching*, especialmente em situações diglóssicas<sup>185</sup>, sendo o código escolhido avaliado como doméstico ou de prestígio (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 115). A alternância para códigos que marquem mais envolvimento pessoal ou mais constrangimento revela preocupação com as normas de polidez negativa a fim de atenuar a imposição gerada no interlocutor, conforme se preocupou Estela ao utilizar a palavra *tranquilo* (linha 12) como sinalizadora de maior envolvimento pessoal.

Outro aspecto discutido por Brown & Levinson (1987, p. 116) é o uso da terminologia intergrupar (termo dos próprios autores), a fim de evocar “associações e atitudes partilhadas”<sup>186</sup> (*ibid*, p. 116). Esse emprego poderia ser avaliado como atenuador de imposição quando há, por exemplo, associação com o ato de pedir. Quando Estela se preocupou em utilizar dialeto semelhante ao do seu interlocutor, buscou manifestar, nas palavras de Flórez Salgado (2012, p. 218), sua solidariedade, equiparando-se ao mesmo nível hierárquico dos estudantes.

Sobre o uso de marcadores identitários, Briz (2008, p. 231) assegura que o registro partilhado por determinada comunidade, devido à proximidade dos interlocutores, é responsável por originar interações mais simétricas, mais familiares, com assuntos mais

---

<sup>185</sup> A diglossia consiste, para Ferguson (2009 [1959]), no uso de dois ou mais registros linguísticos de uma mesma língua, com diferencial de prestígio, utilizados em situações comunicativas diferentes e divididos em variedades altas [*high*] e baixas [*low*], sendo esta, geralmente, relacionada aos dialetos regionais. A partir dessa distinção, o autor (*ibid*) elenca as seguintes características da diglossia: (a) função (há situações em que é recomendado o uso de uma variante, mas não da outra); (b) prestígio (a variedade alta tem mais prestígio); (c) herança literária (os compêndios literários foram construídos considerando a variedade alta); (d) aquisição (a variedade baixa tende a ser doméstica, enquanto a alta, institucional); (e) estandardização (a tradição gramatical acompanha a variedade alta); (f) estabilidade (a diglossia é considerada estável); (g) gramática; (h) léxico; e (i) fonologia (cada variedade tem gramática, repertório lexical e fonologia específicos).

<sup>186</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *shared associations and attitudes*.

cotidianos. Em primeira análise, eu poderia avaliar, sem contexto algum, que, pela redução da distância linguística, estaríamos diante de invasão territorial e maximização de atos impositivos. Contudo, posso afirmar que a relação cultivada pelos interagentes é o grande mitigador de atos de fala que podem, por exemplo, ser diretos sem, no entanto, terem caráter impositivo.

Os marcadores identitários são capazes, em suma, de aproximarem os interagentes. Entretanto, dependendo de quem observa a interação, esses marcadores poderão ser avaliados como mais ou menos impositivos, ou, como no caso da palavra *tranquilo* (linha 12), não terem efeito além do exposto literalmente. Torna-se necessário, para tanto, a análise localmente realizada e contextualmente situada, pois, segundo Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 47), se não for dessa maneira, ninguém avalia os atos como polidos ou impolidos, pois a polidez não constitui propriedade nem das orações, nem dos enunciados, mas do contrato conversacional (FRASER, 1990) estabelecido pelos atores sociais.

#### 4.2.11 Falando de uns probleminhas...

Ao término de uma das aulas, Estela solicitou, como era de costume, que os estudantes produzissem textos sobre hábitos comuns do país de origem. Dias depois, a professora resolveu, logo no início da aula, comentar os deslizos mais recorrentes nos textos em geral, conforme evidenciamos em A6E1.

1	<b>Estela:</b>	bom dia pessoal (.)
2	<b>Estudantes:</b>	[[bom dia
3	<b>Estela:</b>	vocês viram o céu hoje bem cedinho?
4	<b>Dulcinea:</b>	eu vi (.) acho que vai chover
5	<b>Estela:</b>	vai nada (.) o clima de Brasília é muito doido
6	<b>Dulcinea:</b>	((S)) ((elevação das sobrancelhas))
7	<b>Estela:</b>	bom gente (.) hoje vamos começar falando de uns probleminhas ((voz mais aguda, em falsete)) nas redações (.)
8		
9	<b>Flora:</b>	ah:::
10	<b>Estela:</b>	mas no geral (.) todo mundo tá (..) escrevendo=a única coisa (.) é pra vocês prestarem BEM atenção aqui ó ((escrevendo no quadro)) nas palavras parecidas com o português como pesso:as (.) né↓ ((olhando para os estudantes)) ((+)) como vocês fa/algumas pessoas ainda estão soando cambiar (.) né↓
11		
12		
13		
14	<b>Nora:</b>	[[((S))
15	<b>Estela:</b>	que é o muDAR (...) né↓ tem alguns aí vou A: fazer
16	<b>Ayelén:</b>	[[((mostrando os dentes de forma
17		desconcertada e olhando para os lados))
18	<b>Estela:</b>	nã::o (..) vou FAzer (.) vou ((escrevendo no quadro)) <u>futuro imediato isso daqui ó</u> (ac.) (.) fazer (.) verbo ir (.) sempre com verbo:: no infinitivo (..) e não precisa do a aqui ó (.) vou a fazer (( fazendo um x no a)) (.) ok↓ ((olhando para os estudantes)) (.) tranQUiLo?
19		
20		
21		
22	<b>Filemón:</b>	[[((+))

23	<b>Dulcinea:</b>		[((+))
24	<b>Nora:</b>		[((+))
25	<b>Estela:</b>	fora isso qualquer dúvida que vocês tiverem na hora que estiverem escrevendo um texto (.) é só me perguntar (.) por mais simples que seja (.) só perguntar (.) tá bom?	
26			
27	<b>Flora:</b>		[(((+))

/.../

A saudação inicial *bom dia* (linhas 1 e 2), assim como o uso de *oi* (MARCUSCHI, 2007, p. 119), pode revelar diversas finalidades comunicativas e/ou interacionais. Para o autor (*ibid*), ela pode ser cumprimento (com base no código) ou intenção de cumprimentar (na perspectiva griceana); no entanto, abrem-se inúmeras possibilidades quando estamos diante do modelo embasado na interação colaborativa. No caso do *bom dia*, podemos percebê-lo, ao considerarmos o contexto e, naturalmente, as intencionalidades dos sujeitos, desde o mero cumprimento fruto de *obrigações* sociais até o desejo sincero de que o interlocutor tenha um dia agradável.

No início da conversa, estabelecido pelo par adjacente<sup>187</sup> cumprimento-cumprimento (linhas 1 e 2), Estela, sem que tivesse percebido conscientemente, reivindicou assunto comum por meio de conversa trivial (entre as linhas 3 e 6) sobre aspectos meteorológicos. Essa estratégia, mesmo que a professora não tenha tido consciência, funcionou como suavizador para a introdução do tópico seguinte, que teria caráter ameaçador: as inadequações nas produções de texto.

Entretanto, a professora, muito perspicazmente, introduziu o *problema das redações* lançando mão do recurso do diminutivo, *probleminhas* (linha 7), o que amenizaria o aspecto impositivo natural do assunto: *problemas nas redações* (vide seção 4.2.2). Essa suavização manteve-se na linha 10, quando Estela resolveu utilizar a estratégia de polidez positiva, ao dizer que todos estavam conseguindo escrever, para minimizar o impacto das críticas que seriam realizadas na sequência.

Ainda com a finalidade de preservar a *face* de todos os interagentes (inclusive a da própria professora), Estela diluiu em sua crítica os marcadores conversacionais né↓, linhas 12 e 13, que têm a função de, na forma indagativa, conceder o turno ao interlocutor (MARCUSCHI, 1991, p.73), solicitando explicitamente a participação dos estudantes, ou de busca de aprovação (MARCUSCHI, 1989, p. 315). A intencionalidade da docente consistia em fazer com que algum estudante tomasse-lhe o turno e a apoiasse na crítica realizada, pois,

<sup>187</sup> Schegloff (1972 [1968]) estudou a organização dos turnos conversacionais em conversa telefônica, introduzindo a noção de pares adjacentes, que são definidos como dois turnos em co-ocorrência quase obrigatória. Para Marcuschi (1991, p.35), esses pares são dificilmente adiáveis ou canceláveis e podem ser organizados como cumprimento-cumprimento, pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa *etc.*

assim, ela teria, pelo menos, *feedback* de que não houve ameaça à *face* desse estudante e, com essa participação, minimizaria os custos gerados à *face* dela mesma, por ter dividido esse ônus com o aluno.

Acerca da percepção dos estudantes, Flora, no momento do visionamento, revelou que a professora foi bastante sutil; já Nora, na linha 14, sorriu quando a professora mencionou o uso da palavra *cambiar*, pois, segundo a estudante, Estela já havia corrigido várias vezes essa inadequação, mas alguns alunos insistiam em utilizá-la<sup>188</sup>. Ayelén, por fim, constantemente utilizava a expressão *vou a fazer*, e relatou, no visionamento, ter acreditado que Estela, na linha 15, referia-se à redação dela.

No final de A6E1, entre as linhas 25 e 26, a professora novamente suavizou a crítica feita, mostrando-se solidária para dirimir as dúvidas que os estudantes porventura tivessem, buscando alinhar-se, assim, às necessidades de cada um.

Não é raro começarmos a conversa com assuntos comuns. Nas palavras de Goffman (1981, p. 125), a conversa trivial, geralmente iniciando a conversação, envolverá assuntos partilhados por ambos os interagentes, cuja temática pode girar em torno de saúde, família *etc.* Após esse momento, a interação passa a ter caráter mais segmentado e dependerá da finalidade dos atores sociais.

Há, para Brown & Levinson (1987, p. 122-8), diversas maneiras de reivindicarmos/construirmos assuntos comuns com o nosso interlocutor: especulação; conversas triviais; discussão de pontos de vista; descentralização do locutor; mudança temporal; mudança local; esquiva do ajuste na manifestação de opinião do interlocutor; manipulações pressupostas; e pressuposição do conhecimento: 1) das necessidades e das atitudes do interlocutor; 2) da similaridade entre os valores do interlocutor e do locutor; e 3) da familiaridade no relacionamento entre os interagentes e do conhecimento do interlocutor<sup>189</sup>.

A respeito das especulações, podemos logo perceber que, nesse caso, as *faces* dos interagentes são preservadas, em razão de eles não se envolverem diretamente na interação

---

<sup>188</sup> Sobre tal processo, trata-se da fossilização do termo *cambiar*, que impedia o avanço de Ayelén (e dos demais estudantes que ainda faziam esse uso) na interlíngua. Para entendermos melhor os termos anteriormente sublinhados, Saville-Troike (2012) esclarece consistir a interlíngua no estágio intermediário que os estudantes de segunda língua atingem na aprendizagem da língua alvo; e constituir a fossilização no período estável dessa aprendizagem, impedindo o desenvolvimento da interlíngua e, por conseguinte, o da língua alvo.

<sup>189</sup> Tradução e adaptações minhas para o seguinte trecho: ... *gossip, small talk, operations point-of-view, personal-centre switch, time switch, place switch, avoidance of adjustment of reports to H's point-of view, presupposition manipulations, presuppose knowledge of H's wants and attitudes, presuppose H's values are the same as S's values, presuppose familiarity in S-H relationship e presuppose H's knowledge.*

face a face, pois, segundo Lê (2005, p. 281), o tema da especulação, por exemplo, refere-se sempre à terceira pessoa (ausente no momento da fala), ficando, assim, confortável para os interlocutores exercerem o papel de especuladores.

As conversas triviais<sup>190</sup>, para Brown & Levinson (1987, p. 122), têm a função de atenuar a ameaça contida, por exemplo, em pedidos, pois, a partir da introdução de assuntos aparentemente desvinculados da conversa, o locutor descentraliza o interesse apenas da ação impositiva. Lakoff (1973, p. 303), entretanto, adverte que há conversas aparentemente descompromissadas que são, no entanto, ordens indiretas, como no exemplo “Está frio aqui” [*It's cold in here*], que equivaleria à ordem direta “Feche a janela” [*Shut the window*]. Já Coupland (2009, p. 648) atribui a essas conversas a função de evitar desconfortos e silêncios ameaçadores à *face*.

O pensamento de Lakoff (1973) aponta indiretamente para a importância de analisarmos o contexto de ocorrência da enunciação. A conversa sobre o clima, por exemplo, propicia a minimização dos atos impositivos por duas razões diversas: a desfocalização da ameaça aos interagentes na conversa descompromissada e a suavização de ordens no uso de enunciados indiretos. O clima, para Coupland & Yläne (2006, p. 349), constitui tópico neutro, acessível a todos os participantes, além de não focalizar as ações sobre ninguém.

Já no uso de dêiticos, Brown & Levinson (1987, p. 123-4) relacionam o emprego desses elementos com a proximidade e com o distanciamento entre os interlocutores. Os autores (*ibid*, p. 209-10) esclarecem que o tempo verbal pretérito, por exemplo, é responsável por distanciar o interlocutor do *aqui* e do *agora*, gerando menos imposição a este. O mesmo ocorre com os dêiticos espaciais, em que *there* [ali] e *that* [aquele] oferecem mais distanciamento, e *here* [aqui] e *this* [esse], mais proximidade (*ibid*, p. 126). Levinson (2007, p. 99), de certa forma, corrobora com Brown & Levinson (1987, p. 126), destacando que quando estamos utilizando o pronome *this* [esse], demonstramos empatia, já no uso de *that* [aquele], sinalizamos distância emocional.

Ao utilizar a descentralização de si mesmo, o locutor, segundo Brown & Levinson (1987, p. 124-5), pode, para tanto, empregar recursos linguísticos, como *tag question* e inserção da primeira pessoa do plural solidária (a partir da troca do *eu* e do *você* pelo *nós* inclusivo (vide também seção de marcadores identitários – 4.2.10)), e recursos

---

<sup>190</sup> Ao optar por conversas triviais (sem compromisso), o locutor agiu de maneira estratégica, pois, apesar de ser descompromissada, a finalidade consiste em amenizar os riscos à *face* dos interagentes.

extralinguísticos, tais como *creaky voice* (pouca acentuação acompanhada do fechamento da glote) (*ibid*, p. 124).

Situação semelhante acontece quando o locutor pressupõe conhecer as necessidades do seu interlocutor ao realizar perguntas negativas como *Você não quer nada para beber?* (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 127). Essa pergunta gera certa obrigação de concordância e deveria ser feita quando conhecemos bem os desejos do interlocutor, a fim de não gerarmos imposição demasiada a este, similar a ofertas excessivas (vide seção 4.2.15).

Em ambos os casos (descentralização do locutor e pressuposição das necessidades do interlocutor), constato a possibilidade de intensificar ou suavizar a imposição, pois há consulta ao interlocutor, fazendo-o participar da decisão a ser tomada (tanto na *tag question* quanto na pergunta negativa) por meio da suavização, mas precisamos considerar também a existência de certa obrigatoriedade em concordar com o locutor, resultando em intensificação.

Podemos também notar que, quando lançamos mão de assuntos comuns, estamos optando por interações de maior solidariedade entre os interlocutores (BRIZ, 2004). Isso ocorre graças à quantidade de vivências e saberes partilhados e ao grau de compromisso afetivo com o interlocutor, estabelecendo, assim, relações mais simétricas e de maior proximidade (*ibid*, p. 80). Tendo em vista que esses interagentes estabelecem menos distanciamento entre si, podemos constatar que existiria maximização de atos impositivos se não fosse o pacto latente entre esses sujeitos que legitima ações mais próximas, de modo que isso não seria lesivo à *face* de ambos.

Como atos aparentemente impositivos podem se tornar menos invasivos? Fraser (1990, p. 232), ao dissertar sobre o contrato conversacional, afirma que este regulamenta os direitos e os deveres dos interagentes, bem como as expectativas que cada um tem do outro, com a possibilidade de renegociação. Adicionalmente, o autor (*ibid*) ratifica a importância da análise contextual para que haja adequada interpretação dos atos de fala como mais ou menos invasivos, pois, em conformidade com Linnarsand (2007, p. 78), a afiliação e a proximidade entre os participantes são capazes de anular a ameaça inicialmente contida em tal ato.

Assim, constato haver, na discussão de atos impositivos, certo relativismo quanto à invasão territorial do interlocutor, o que pode ser percebido diferentemente quando estamos em situações de proximidade e de distância. Ou seja, no caso da turma de Estela, os estudantes não avaliaram a professora como impolida e impositiva em razão da proximidade entre os alunos e a docente.

#### 4.2.12 Hesitante, atribulado, confuso, desgovernado

Ainda sobre o texto *O Banheiro* (vide apêndice B), a professora solicitou em encontro anterior que os estudantes organizassem as palavras *confuso*, *hesitante*, *desgovernado* e *atribulado*, na gradação da menor à maior intensidade. O momento da correção pode ser visualizado na interação a seguir (A1E3).

/.../

1	<b>Estela:</b>	próxima (.) “coloque as palavras abaixo em sequência de intensidade” (.) então a
2		gente tem (..) conFUso (.) hesiTANte (.) desgovernado (.) a-tri-bu-la-do (..) e aí? (...)
3	<b>Flora:</b>	eu coloquei hecitante (.) confuso (.)
4	<b>Estela:</b>	[[((aproximando-se de Flora)) he-SI-tan-te
5	<b>Flora:</b>	hesitante=ahãn (..) confuso (.) atribulado (.) ((olhar para o material didático))
6		desgovernado ((olhar para a professora))
7	<b>Estela:</b>	hum↑ alguém colocou diferente?
8	<b>Dulcinea:</b>	[[eu sim (.)
9	<b>Estela:</b>	[[ãh↓
10	<b>Dulcinea:</b>	hesitante (.) atribulado (.) confuso (.) desgovernado (.)
11	<b>Estela:</b>	hum (..) vamo lá (.) hesitante é quando você tá com hesitação (..) ãh:: coloque a mão
12		aqui na lixeira (.) ((apontando para a lixeira)) né↓ ((palma das mãos para frente))
13		sem ver (..) pode ter uma cobra aqui (.) você fica ((balançando a cabeça para os
14		lados)) (.) né↓ então (.) não sei (..) confuso (.) e depois vem (.) atribulado (..) aí você
15		começa a ficar agitado (..) ((chacoalhando o corpo)) e depois desgovernado aí vai
16		tudo/ ((mãos para o ar, simulando uma explosão))
17	<b>Flora:</b>	[[((+))
18	<b>Estela:</b>	então ((apontando para Flora)) (.) você tá certa (..) ok=essa aqui ((aproximando-se
19		de Dulcinea e apontando para a tarefa dela)) a-aqui fica um pouco mais (...)
20		porque confuso você ainda tem um pouco de controle (.) quando você está atribulado/
21	<b>Dulcinea:</b>	[[não
22		((em falsete))
23	<b>Estela:</b>	não tem mais controle
24	<b>Flora:</b>	[[não tem mais controle
25	<b>Dulcinea:</b>	[[não ((projetando a cabeça para o lado direito e os ombros para cima))
26	<b>Estela:</b>	ok↓
27	<b>Dulcinea:</b>	[[não (.) eu não estou de acordo (sus.) ((direcionando o olhar para Filemón))
28	<b>Estela:</b>	[[((R))

/.../

Ao perceber que Dulcinea não tinha ordenado as palavras conforme era esperado (linha 10), Estela decidiu, indiretamente, mostrar que a ordem era incoerente, oferecendo explicação, segundo a docente, para a alternativa mais adequada (linhas 11 a 16), que havia sido dada já por Flora nas linhas 5 e 6.

Assim, suavizando provável futuro desacordo, Estela utilizou, entre as linhas 11 e 12, contexto para que Dulcinea compreendesse que essa não era a ordenação esperada. Utilizou, ao longo da explicação, o marcador *né*, nas linhas 12 e 14, e o *não sei*, na linha 14, visando estabelecer acordo com a aluna, a partir de, respectivamente, marcador de busca de aprovação

(MARCUSCHI, 1989) e, em minha avaliação, de marcador de modéstia. Porém, a estudante não se deu por vencida e discordou da professora (linhas 21, 22, 25 e 27).

Após Estela finalizar a explicação, Dulcinea manteve sua opinião, e a professora empregou o termo *ok* (linha 26) para finalizar a discussão e ambas não entrarem em conflito desnecessário. Estela, ainda, sobrepôs o cochicho de Dulcinea (linha 27) com risadas (linha 28), evitando, assim, entrar em desacordo com a estudante.

No momento da interação face a face, podemos estabelecer ou não acordo com o nosso interagente. Segundo Aquino (2008, p. 362), realizar essa escolha implica avaliar os interlocutores e a relação entre eles, os objetivos da interação, o contexto no qual estão inscritos, as regras e as normas estabelecidas por determinado grupo, e, acrescento, decidir se respeitaremos ou não as convenções de polidez.

Sobre essa avaliação, não poderíamos deixar de fora os aspectos interculturais. Ao tratar das relações interpessoais, Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 123-4) esclarece que o acordo tende a ser solicitado em qualquer ocasião; no entanto, há algumas sociedades de *ethos* mais consensual e outras de *ethos* mais conflitual. Segundo a autora (*ibid*), o primeiro grupo busca sempre o acordo, empregando estratégias de minimização do desacordo; já o segundo é mais propenso aos conflitos, não se importando com o desacordo propiciado, por exemplo, em discussões mais acaloradas<sup>191</sup>.

Apesar de Brown & Levinson (1987) situarem o acordo e o desacordo como estratégias diferenciadas, trato-as conjuntamente nesta seção, com base, inclusive, na recomendação dos próprios autores (*ibid*) de que evitemos o desacordo e busquemos o acordo, isto é, a finalidade seria manter a *face* dos interlocutores e instaurar relação polida entre eles.

O acordo (e conseqüentemente a esquivas do desacordo) é, segundo Goffman (1967, p. 35), geralmente mantido (e negociado) pelos interlocutores, mesmo em situações de real desacordo entre eles, favorecendo, assim, as relações mais polidas (e menos impositivas). Outra possível estratégia consiste em suavizar o desacordo de modo que haja menos imposição e mais polidez para que essa mitigação, nas palavras de Hernández-Flores (2004, p. 100), funcione como “remédio de conflitos”.

Pomerantz (2006 [1984]), em estudo que compara a avaliação dos interlocutores diante do acordo e do desacordo, confere ao acordo três estratégias: a intensificada, a

---

<sup>191</sup> Fant (1989, p. 251), ao comparar a avaliação que os espanhóis e os escandinavos fazem com relação ao desacordo, constata que os espanhóis conseguem tolerar graus mais elevados de desacordo sem gerar desconforto interacional.

semelhante e a suavizada. Sobre a intensificação, podemos, segundo a autora (*ibid*, p. 248), utilizar termo avaliativo mais forte (A: Ela é bonita / B: Ela é linda) ou modificação de item lexical já existente (A: Ela é bonita / B: Ela é muito bonita).

No caso da avaliação semelhante, procuramos, de acordo com Pomerantz (2006 [1984], p. 249), repetir termos (A: Ela é bonita / B: Sim, ela é) ou usar o marcador *também* (A: Ela é bonita / B: Eu acho ela bonita também). Já na avaliação suavizada, optamos, como assegura a autora (*ibid*, p. 249-50), por usar expressões menos intensas (A: Ela é bonita / B: Eu acho ela simpática). O locutor, após a nossa escolha, pode resolver intensificar novamente o termo (A: Ela é bonita / B: Eu acho ela simpática / A: Não, ela é maravilhosa).

Percebo, nessa categorização, certo *continuum* entre as três avaliações por haver claramente acordo ao intensificarmos e ao repetirmos (com redução gradativa da intensidade), mas já haver perda desse traço na suavização, chegando proximamente do desacordo.

Sobre a avaliação do desacordo, Pomerantz (2006 [1984], p. 251-2) revela que, ao solicitarmos acordo, temos a opção de: 1) atrasar a resposta utilizando o silêncio; 2) de pedir esclarecimento (pelos marcadores *hum?* e *o quê?*, por exemplo); 3) de repetir o que o locutor disse parcialmente; 4) de utilizar reparadores iniciais para preparar o desacordo; e 5) de iniciar desacordo. Aqui novamente constato o mesmo *continuum* nesse trabalho de Pomerantz (*ibid*), ao entrarmos em desacordo de modo mais sutil (com o silêncio) até chegarmos ao ponto de sermos mais explícitos (ao iniciarmos, de fato, com o desacordo).

Para sermos polidos, então, é recomendado escolhermos manifestar o acordo ou mitigar o desacordo. Segundo Briz (2008, p. 235), quando elegemos manifestar o acordo, seja de forma ritual ou estratégica, conseguimos regular a máxima do Tato, minimizando, por conseguinte, a imposição gerada nos interagentes por meio da valorização do outro e da redução dos benefícios próprios.

Ainda para Briz (2003, p. 25), os atenuadores são utilizados estrategicamente a fim de nos afastarmos do nosso interlocutor e, conseqüentemente, minimizarmos o desacordo que pode ocorrer na interação face a face. Para o autor (2004), há relação direta entre o grau de desacordo e o uso de atenuador, isto é, o locutor, ao perceber certo desacordo na conversação, emprega esse recurso com a finalidade de evitar interações mal sucedidas. Entretanto, essa negociação entre os interagentes torna-se fundamental, pois, em conversas informais, o uso excessivo de atenuantes não é recomendado e pode gerar o efeito contrário: o distanciamento e o desacordo.

Em linhas gerais, o acordo, esperado em situações polidas, pode ser estabelecido a partir da seleção de tópicos seguros [*safe topics*] e da repetição [*repetition*] daquilo que foi

enunciado pelo interlocutor; já o desacordo, quando também desejamos ser polidos, deve ser abrandado por meio de sinais de acordo [*token agreement*], pseudoacordo [*pseudo-agreement*], mentiras brancas [*white lies*] e opiniões vagas [*hedging opinions*] com/para o interlocutor (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 117-22). Embora Estela tenha sido indireta, não houve tentativa da parte dela, e tampouco de Dulcinea, em minimizar o desacordo sugerido por essa classificação. Houve, entretanto, conforme já apresentei, o uso de *né* (linhas 12 e 14) e *não sei* (linha 14) da parte de Estela, e de voz em falsete (linha 22) e sussurro (linha 27) da parte de Dulcinea na mitigação do desacordo entre as interagentes.

A escolha por tópicos seguros, estratégia que visa ao acordo, assemelha-se ao que foi apresentado na seção anterior (assuntos comuns) em função de optar por temas de conversação não polêmicos, tais como a previsão de tempo, que possivelmente não promoverá discórdia entre os interagentes, tampouco ameaça à *face* (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 117). O cumprimento também pode funcionar dessa forma, em razão de dificilmente causar polêmica e, de acordo com Londoño & Valencia (2003), legitimar entre os interlocutores o reconhecimento mútuo, a partir das expectativas individuais. Embora em A1E3 o tópico não tenha sido polêmico, nenhuma das duas interagentes abriu mão de suas visões acerca da carga semântico-pragmática das palavras analisadas e da sequência escolhida.

Também mencionada pelos autores (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 117-8), a repetição é outra estratégia para o acordo, o qual consiste em reforçar o enunciado do interlocutor, corroborando, dessa forma, com a sua opinião. Associo essa estratégia à necessidade que temos de não impor nossa opinião ao outro a fim de não trazermos prejuízos à conversa. Em nenhum momento da conversa, Dulcinea entrou em acordo com Estela; em contrapartida, Flora manifestou concordar em duas situações: acenando positivamente com a cabeça (linha 17) e repetindo o que Estela havia dito anteriormente (linha 24).

Cronologicamente anterior aos estudos de Brown & Levinson (1987), Leech (1983), ainda na concepção dicotômica custo-benefício, menciona a existência da Máxima do Acordo, que, ao encontro das contribuições de Brown & Levinson (1987), recomenda minimizarmos o desacordo e maximizarmos o acordo entre os interagentes. Essas ações estão alinhadas com a necessidade de não nos tornarmos impositivos ao outro, evitando o desacordo sem qualquer mitigação, como pudemos perceber no excerto sob análise.

Entretanto, ressalto que nem todo acordo gera a minimização de conflitos entre os interagentes. Quando uma mulher brasileira, por exemplo, pergunta a um homem se ela está acima do peso, esta não deseja, intimamente, sinceridade e acordo. Assim, Leech (1983, p.

136-137) assegura que é comum ocorrer violação de determinada máxima em detrimento da outra, como, por exemplo, quando a Máxima do Acordo infringe a da Modéstia<sup>192</sup>.

Sathler (2011, p. 30) igualmente constatou que o brasileiro, muitas vezes, não está de acordo com o elogio para que não seja avaliado como muito exibicionista e pouco modesto.

Em minhas reflexões, considero ideal o acordo para favorecer interações mais confortáveis e minimizar a imposição gerada no interlocutor; contudo, há duas situações que merecem destaque: entendemos, primeiramente, ser o desacordo, às vezes, necessário<sup>193</sup>, pois nem sempre é recomendado que concordemos com as opiniões dos nossos interlocutores e necessitamos deixar claro esse posicionamento, como foi o caso de Dulcinea; e, por fim, há momentos em que igualmente não desejamos concordar com nosso interagente, mas podemos empregar mitigadores responsáveis por suavizar a imposição gerada pelo desacordo. No entanto, conforme esclarece Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 15), mesmo com o abrandamento do desacordo, o acordo é, sem dúvida, a opção mais polida a ser utilizada com os interagentes.

Penso ser necessário esclarecer que

se aceitamos que a finalidade de toda conversação é chegar ao acordo, à aceitação (mesmo que seja somente social), muito terreno tem ganhado quem maneja adequadamente ambos os tipos de cortesia e as estratégias de atenuação. Por isso, cada vez mais, os programas de ensino de línguas, seja de língua materna ou estrangeira, [...] inserem materiais relacionados com esse tema (BRIZ, 2008, p. 228 – com adaptações)<sup>194</sup>.

Assim, esse pensamento só reforça a necessidade de os cursos de línguas instruírem os estudantes quanto ao manejo da estratégia de polidez negativa, assim como as demais abordadas ao longo deste capítulo, a fim de que eles tomem consciência de como essas convenções são construídas culturalmente, a depender, inclusive, da natureza do *ethos* (mais conflitiva ou mais consensual) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006 [1943], p. 123-4).

---

<sup>192</sup> Para ilustrar essa violação, Leech (1983, p. 136) exemplifica com o seguinte diálogo: (A) Você foi tão gentil conosco. [*You were so kind to us*]; (B) Sim, eu fui, não fui? [*Yes, I was, wasn't I*].

<sup>193</sup> Segundo Mapelli (2010, p. 558-9), em alguns gêneros discursivos, como, por exemplo, o debate, é natural que busquemos o desacordo, a crítica e o conflito verbal, e não o acordo. Hayashi (1996, p. 230), com pensamento semelhante, ressalta que, mesmo o acordo sendo, geralmente, considerado preferencial, ele não é coerente em situações que envolvam a argumentação, pois nessas esperamos posicionamento e que haja, de certa forma, desacordo.

<sup>194</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *Si aceptamos que el fin último de toda conversación es lograr el acuerdo, la aceptación (aunque sea solo social), mucho terreno tiene ganado quien maneja adecuadamente ambos tipos de cortésia y las estrategias de atenuación. Por eso, cada vez más, los programas de enseñanza de lenguas, sea de lengua materna o extranjera, de eso que se llama español con fines específicos, de mediación lingüística, de asesoría de imagen etc., insertan materias relacionadas con este tema.*

#### 4.2.13 É possível que você, por favor, escreva seu e-mail?

Antes do intervalo, a professora avisou que enviaria a todos alguns vídeos por e-mail e pediu a atenção dos estudantes para o recebimento dos arquivos, enfatizando que os estudantes precisariam assistir a eles antes da próxima aula. Após ter dado essas instruções, Filemón, em A3E3, sentiu a necessidade de pedir o endereço eletrônico da professora.

/.../

1	<b>Filemón:</b>	((dedo discretamente levantado e olhar direcionado para a professora))
2	<b>Estela:</b>	[((olhando para todos os estudantes))
3	<b>Filemón:</b>	eh:: eh:
4	<b>Estela:</b>	[[((olhar para Filemón))
5	<b>Filemón:</b>	é possível eh:: eh::: que você:: por favor escreva:: ((olhar direcionado para o chão))
6		seu e-mail em caso ((balançando as mãos)) que a gente não consi/
7	<b>Estela:</b>	ementa ((mãos em paralelo simbolizando uma folha de papel)) [[ah: sim (.) na
8		
9	<b>Filemón:</b>	[[sim
10	<b>Estela:</b>	na ementa tem (..) lá no programa do curso (.) mas eu posso escrever sim
11		((virando-se para o quadro e anotando o seu e-mail)) esse daqui (..) meu e-mail
12	<b>Todos:</b>	[[((exceto Dulcinea, anotam o e-mail nos registros pessoais))
13	<b>Estela:</b>	arroba (.) gMAIL
14	<b>Makin:</b>	[[xxxx ((confirmando o login da professora))
15	<b>Estela:</b>	isso (.) ((olhando para a turma))
16	<b>Dulcinea:</b>	[((manuseando o celular
17	<b>Estela:</b>	lá no programa do curso também tem se não quiserem anotar
18	<b>Dulcinea:</b>	[[((olhar para a professora)) ((+))

/.../

Na linha 5, Filemón teve dificuldades em formular o seu pedido, pois, como ele mesmo afirmou nas reflexões êmicas, receou ser deselegante com o outro, especialmente no caso da professora. Dessa forma, constatamos que o uso de diversos mitigadores verbais, tais como *é possível*, *por favor*, assim como os não verbais, tais como os prolongamentos de vogais, o desvio de olhar e o movimento das mãos revelaram a preocupação de Filemón em resguardar a *face* da professora bem como a sua própria.

Além disso, seu pedido seria potencialmente ameaçador, mesmo com o uso de suavizadores, pela pressuposição de que a professora poderia esquecer-se de enviar os vídeos, pois, se ela havia se comprometido a encaminhá-los, não haveria razão para que fosse fornecido o endereço eletrônico da docente. Filemón, contudo, transfere, mais uma vez, para si os custos da ação invasiva (poupando, por conseguinte, a *face* de Estela), ao dizer que mandaria e-mail caso não conseguisse abrir o anexo (enunciado completado no visionamento).

Evidentemente que estabelecer fronteiras entre ordens e pedidos depende de diversos elementos linguísticos e não linguísticos. Evito, ao longo desta seção, argumentos absolutos, tendo em vista que a análise do contexto se faz fundamental para rompermos a visão dicotômica no tratamento do assunto e para situarmos o *continuum* existente entre as duas ações.

Na visão de Dias (2010, p. 24), as ordens podem se materializar a partir do imperativo; já os pedidos, por meio de enunciados imperativos (pedido direto), interrogativos e declarativos (ambos, pedidos indiretos). A seguir, exponho os exemplos utilizados pela autora (*ibid*), que os ordena do mais direto ao menos indireto, trazendo breve reflexão inicial.

- (a) Querido, traz um casaco para mim, por favor.
- (b) Querido, você pode trazer um casaco pra mim?
- (c) Estou congelando aqui na sala.

Ao analisar os enunciados, Dias (2010) os define como: (a) ordem/pedido direto; (b) interrogativos (pedido indireto); e (c) declarativo (pedido indireto). Em minha percepção, faltou, na análise, atribuir maior gradação entre os enunciados e as ações evocadas no momento da interação, isto é, há alguns níveis negligenciados no estudo. Primeiramente, situaria (a) como pedido direto, não mais ordem, pois já houve suavização da solicitação por meio do vocativo (querido) e da expressão (por favor), que foram responsáveis por abrandar a imposição gerada no interlocutor, lançando mão, inclusive, de polidez positiva no chamamento.

Em segundo lugar, ainda observando (a), podemos constatar que o verbo não foi utilizado no modo imperativo gramatical, o que colaboraria para a mitigação do ato de pedir. Assim, eu iniciaria os exemplos com enunciado do tipo *Traga um casaco pra mim!* para que pudéssemos ilustrar a gradação existente entre o pedido, exemplificado pela autora, e a ordem, por mim.

Entre (b) e (c), eu inseriria outra gradação: o verbo *poder* no futuro do pretérito (*poderia*), como, por exemplo, *Querido, você poderia trazer um casaco para mim?*. Utilizaria, para tanto, esse enunciado, em razão de ele ser intermediário entre (b) e (c), ou seja, é mais indireto que (b) e mais direto que (c). Em análise ao pedido de Filemón (linhas 5 e 6), podemos constatar que esse ato seria comparado, nessa reconfiguração dos exemplos de Dias (2010), à sentença (b) por constituir-se enunciado de entonação interrogativa. Entretanto, percebemos que a enunciação de Filemón é composta não pela diretividade, mas pela alternância de menor e maior mitigação: *é possível* (mitigado) *que você* (não mitigado), *por*

*favor* (mitigado) *escreva* (não mitigado) (olhar direcionado para o chão – ação mitigada) *seu e-mail* (não mitigado).

A fim de romper com a visão restrita acerca do imperativo, Alija (2005, p. 339) afirma que ele pode ser suavizado com marcador de cortesia *por favor* [*por favor*], por exemplo, ou ser intensificado com a interjeição *bichano* [*coño*]; pode ser expresso indiretamente, especialmente, com os verbos *poder* e *querer* (este citado também por Bechara, 2009 e Cunha & Cintra, 2001); por meio dos indiretos convencionais (podes [*puedes*], queres [*quieres*]); pode ser expresso indiretamente por meio de indiretos condicionais (poderias [*podrías*], querias [*querrías*]); e pode ser usado com referência pseudoinclusiva (podemos [*podemos*], queremos [*queremos*]).

Nas próprias gramáticas, não há qualquer definição absoluta sobre ordens e pedidos. O imperativo é definido, para Rocha Lima (2002, p. 129), como ordem; para Cunha & Cintra (2001, p. 477), como exortação, conselho, convite, mas não como ordem; e, para Bechara (2009, p. 222), como “ato que se exige do agente”. Reforço mais uma vez que, fora de situações contextualmente situadas, não conseguimos dar tratamento adequado ao imperativo, especialmente no que diz respeito ao nível de imposição gerado por ele.

Na perspectiva funcional, Castilho (2012, p. 327-8) não inclui os pedidos na seção destinada a perguntas, mas, ao tratar sobre as ordens e os pedidos, denomina-os, respectivamente, imperativas diretas e indiretas. As ordens, expressas pelas imperativas diretas, ocorrem, segundo o autor (*ibid*, p. 327), em casos de relações assimétricas, sendo “nucleadas por verbos<sup>195</sup> ou por advérbios”, mas podem também, em relações simétricas, sinalizar sugestão, conselho. Já os pedidos, também denominados imperativas indiretas, apresentam estrutura verbal; porém, esta não se encontra no modo imperativo, mas no indicativo, que tende, segundo Faraco (1986, p. 5), a ser associado às situações informais da língua, ou seja, a relações de maior intimidade.

Devido ao uso cada vez mais frequente da forma de tratamento *você* no lugar de *tu* no português brasileiro (FARACO, 1986, p. 8), há, na discussão do emprego do imperativo, inúmeras divergências quanto à terminologia do modo verbal.

Para Scherre (2007), as formas imperativas *deixa* e *deixe*, por exemplo, situam-se, respectivamente, no imperativo associado ao indicativo e no imperativo associado ao subjuntivo. Já Faraco (1986) argumenta que a forma verbal *deixa*, nesse caso, não pode ser

---

<sup>195</sup> Como já discutimos, as estruturas verbais tendem a ser mais diretas e mais ameaçadoras à *face* (BROWN & LEVINSON, 1987, p. 213) (vide também seção de nominalização – 4.2.5), consonante com a propriedade mais usual do imperativo (ser direto, ameaçar a *face*, além de dar ordem).

considerada indicativa, mas, sim, imperativa no registro informal (*ibid*, p. 5). Para ele (*ibid*), a confusão se dá pela coincidência morfológica entre os dois modos e pela homofonia entre ambos<sup>196</sup>, mas que pode ser desfeita com o enunciado *Você canta essa música agora*, no qual o verbo cantar, embora esteja no modo indicativo, gerou ato de fala impositivo, que seria, originalmente, acionado pelo uso do imperativo.

Diferentemente de Faraco (1986), Scherre (2007, p. 205), em investigação mais verticalizada, reitera a legitimidade dos usuários da língua em compreender o imperativo com traços de indicativo e subjuntivo. Ressalto, em tempo, que a natureza do meu estudo não busca discutir a terminologia gramatical, mesmo que eu tenha dedicado algumas linhas para trazer o diálogo entre esses últimos pesquisadores. Porém, encontro em Scherre (2007, p. 206-7) discussão para além da metalinguagem, evidenciando eventos discursivos mais formais no uso do imperativo com traços de subjuntivo (*deixe*) e menos formais no uso do imperativo com traços de indicativo (*deixa*).

Conectando essa discussão aos atos de fala impositivos, constataríamos que há certa tendência em aproximarmos o uso mais formal, mais distante e menos impositivo ao imperativo com traços de subjuntivo (*deixe*) e o menos formal e menos distante ao imperativo com traços de indicativo (*deixa*). Todavia, com base, inclusive, no exemplo consultado em Faraco (1986, p. 5), *Você canta essa música agora*, fica claro que não devemos formular regras fixas, assumindo que o imperativo com traços do indicativo representa pedidos e o com traços do subjuntivo, ordens.

É evidente que essa análise, centrada exclusivamente nas semioses verbais, ainda não é suficiente para este estudo, dado que ainda carece de considerarmos, além do contexto, os recursos não verbais, especialmente, nesse caso, a entonação e o tom das enunciações. Bodolay (2009, p. 82), em acréscimo a essa perspectiva, esclarece que o nível prosódico não deve ser associado apenas às informações linguísticas, mas igualmente às atitudes e à polidez, por serem intencionalmente marcadas nesse nível.

Além disso, a autora (*ibid*) reforça não ser esse recurso enunciado aleatoriamente, mas ele é utilizado a partir do objetivo do locutor em ser, por exemplo, atendido em sua ordem, ou ser, em nossa análise, avaliado como mais ou menos invasivo.

Em cotejo com os estudos pioneiros de polidez, faço referência a Lakoff (1973, p. 298-9), que ainda em análise frástica, constata o encaixe dos pedidos somente em situações

---

<sup>196</sup> Scherre *et al.* (2007, p. 207) enfatizam que, assim como Faraco (1986), é inegável a relação homônima entre imperativo e indicativo, podendo provocar, como resultado, “relação mais direta entre imperativo verdadeiro e modo indicativo”.

que envolvam posse ou algo similar<sup>197</sup>, assim como em *Eu posso perguntar quanto você pagou naquele vaso, Sr. Hoving?*<sup>72</sup>, pois, em outros casos, tais como *Posso lhe perguntar quanto é um mais um?*<sup>198</sup>, o enunciado é considerado pela autora como agramatical, só podendo ser percebido como petição se houver alguma implicitude distinta de seu sentido denotativo.

Ao tratar do enunciado indireto *Está frio aqui*<sup>199</sup>, Lakoff (1973, p. 302-3) propõe a essa estrutura duas prováveis interpretações: podemos estar diante de ato indireto, cujo objetivo é dar opções ao interlocutor, minimizando a imposição do pedido (ou da ordem); ou podemos indiretamente ordenar, especialmente se houver relação assimétrica de interagentes, ultrapassando os limites de mera conversa trivial (vide também seção de assuntos comuns – 4.2.11), não oferecendo opções ao interlocutor e maximizando a imposição da ordem dada.

O imperativo, conforme Leech (1983, p. 119), constitui “a forma mais direta de imposição”<sup>74</sup> e pode ser substituído, a fim de tornar o enunciado “mais delicado”<sup>200</sup>, por perguntas, em razão de estas oferecerem liberdade de aceitar ou não o pedido realizado. Reitero que, devido ao autor (*ibid*) ter influência ainda da pragmática mais ortodoxa, essa afirmativa torna-se bastante questionável em estudos de base sociocultural, pois podemos ter, por exemplo, o imperativo precedido pelo suavizador *please* [*por favor*], funcionando como pedido (LEVINSON, 2007; RODRÍGUEZ, 2010), e a pergunta acompanhada de movimentos corporais bruscos (vide capítulo 5) indicando se tratar de ordem. Watts (2003, p. 70) esclarece que as comunidades de prática que preferem maior diretividade tendem a adicionar expressões formulaicas como o *por favor* [*please*] quando desejam ser polidos.

Nas palavras de Fávero (2008, p. 321), “não é pelo fato de estar no imperativo que a ordem é necessariamente brutal. Não se deve levar em conta somente o ato da linguagem, mas todo o seu entorno...”.

Sobre asserções, perguntas e ordens, adapto o quadro proposto por Leech (1983, p. 114) que aborda três níveis linguísticos (sintático, semântico e pragmático), iniciando (de cima para baixo) com a natureza estrutural das sentenças (declarativas, interrogativas e

<sup>197</sup> Entendo por algo similar o pedido de informação e a solicitação de que o interlocutor mostre conhecimento, conforme descritos por Searle (1981 [1969], p. 92), pois avalio que ainda está em jogo, em ambos os casos, a ideia de posse, embora esta seja cognitiva (não material).

<sup>198</sup> Tradução minha para os seguintes enunciados respectivamente: *May I ask how much you paid for that vase, Mr. Hoving?* e *May I ask you how much is 1+1?*

<sup>199</sup> Tradução minha para o enunciado: *It's cold in here.*

<sup>200</sup> Tradução minha para os trechos: *the most direct form of imposition* e *more tactful*.

imperativas), sendo enunciadas no nível do significado como proposições, questões e ordens, e funcionando, no uso da língua, como asserção, pergunta e imposição.

**Quadro 17** – Quadro de Leech

<b>Sintático</b>	declarativo	interrogativo	imperativo
<b>Semântico</b>	proposição	questão	ordem
<b>Pragmático</b>	asserção	pergunta	imposição <sup>75</sup>
<b>Discursivo<sup>76</sup></b>	-----		
	- impositivo		+ impositivo

Fonte: Leech (1983, p. 114) – adaptado por mim.

Já Brown & Levinson (1987, p. 196) pouco comentam acerca do imperativo, esclarecendo que ele reflete comando que, na maioria das línguas, é formado pela elipse do pronome referente ao sujeito do ato performativo. Essa contribuição é quase tão insuficiente quanto as teorizações propostas pelas gramáticas normativas (CUNHA & CINTRA, 2001; ROCHA LIMA, 2002; BECHARA, 2009).

Saindo da abordagem mais ortodoxa, de tendência mais estrutural, os pedidos podem ser estruturados como perguntas, embora pragmaticamente não sinalizem dúvida, mas consulta indireta ao interlocutor. A esse respeito, Escandell-Vidal (1998a, p. 8) (citada também na seção de indiretividade) não interpretaria o enunciado *Você pode me passar o sal?* como questionamento das habilidades do interlocutor, mas como forma de oferecer mais opções a este que a ordem poderia dispor.

Sobre a indiretividade no pedido, Pfister (2010, p. 1269) evoca quais são as razões que nos fazem optar por enunciados mais indiretos, que se assemelhariam a perguntas relacionadas às habilidades do interlocutor, a partir do exemplo *Você pode me passar o sal?*. Para o autor (*ibid*), pedir diretamente que alguém passe o sal, por exemplo, pode constituir ameaça à *face* do interlocutor e, a partir dessa ameaça, percebemos a necessidade de ação corretiva, daí acionamos estratégia de polidez negativa (esquiva de atos impositivos) de sermos convenientemente indiretos, conforme a opção de Filemón nas linhas 5 e 6.

A respeito da realização de pedidos, não podemos, segundo Nwoye (1992, p. 327), categorizá-los como inerentemente polidos ou impolidos, mas, como atos de fala, constituem atributos de condutas adequadas, reflexo de boa educação. Em outras palavras, compreendo

que o pedido, como enunciado, além de não ter categorização fixa, só faz sentido quando avaliamos também as ações do sujeito, assim como postula Bodolay (2009, p. 82) na análise de recursos prosódicos. No caso de Filemón, o pedido não foi feito com os condicionais (*poderia, faria*), recomendados pela gramática normativa; no entanto, diante de todo o contexto de fala, percebemos que o estudante tentou, pelo menos, atenuar intensamente o ato de pedir, alternando mitigação e não mitigação, conforme já apresentei.

Da mesma forma, devemos levar em consideração que o pedido pode se tornar mais ou menos direto, a depender dos referentes evocados no momento da interação. Para Blum-Kulka & Olshtain (1984, p. 203), os quatro enunciados a seguir variam, gradativamente, do pedido mais direto ao mais indireto: (a) *Você poderia arrumar a cozinha logo?*; (b) *Você acha que poderia me emprestar suas anotações da aula de ontem?*; (c) *Então, nós poderíamos por favor limpar?*; e (d) *Então não seria uma má ideia limpá-lo*<sup>201</sup>.

No primeiro caso, o pronome *você* [*you*] está em destaque, e o pedido orientado para o interlocutor, tornando-se mais impositivo por gerar custos ao outro; já no segundo, o pronome em destaque é o *me* [*I*], mais indireto e menos impositivo que o primeiro devido ao fato de ser orientado para o locutor, ou seja, os custos são direcionados a este; no caso do terceiro, há orientação para ambos os interagentes, devido ao uso do pronome *nós* [*we*], responsável por minimizar os custos tanto do locutor quanto do interlocutor, tornando-se o pedido mais indireto e menos impositivo ainda; e, por fim, no quarto caso, a impessoalidade, a partir de nominalizações e enunciados na voz passiva, desfocaliza o pedido de qualquer sujeito, centrando-se mais nas ações do que nos responsáveis.

Além do contexto e dos recursos não verbais, Tsuzuki *et al.* (2005, p. 284-5), ao analisarem o imperativo nas relações interpessoais, rompem com a concepção dessa ferramenta linguística como estratégia impositiva, pois, segundo os autores (*ibid*), necessitamos examinar tal questão sob a ótica sociocultural e analisar a representação que esse emprego tem para cada civilização. Assim,

em termos de polidez positiva, o imperativo deveria ser mais polido do que a interrogativa por estas razões: (1) o locutor é muito mais sensível às necessidades e aos desejos do interlocutor, (2) o locutor trata o interlocutor como membro do grupo assim como ele(a) mesmo(a). Por outro lado, em termos de polidez negativa, o imperativo deve ser menos polido do que a interrogativa fazendo com que o locutor

---

<sup>201</sup> Tradução minha para os seguintes enunciados: (a) *Could you tidy up the kitchen soon?*; (b) *Do you think I could borrow your notes from yesterday's class?*; (c) *So, could we please clean up?*; e (d) *So it might not be a bad idea to get it cleaned up.*

possa impedir a autonomia do interlocutor e ameaçar sua *face* negativa (TSUZUKI *et al.*, 2005, p. 284)<sup>202</sup>.

Com base nesse relativismo cultural e contextual, Kallia (2005, p. 228-9), ao investigar como ingleses, gregos e alemães concebem os pedidos e as sugestões, concluiu que os dois últimos usam diretamente a fórmula *podemos* [*can we/können wir*], já os ingleses evitam essa estratégia tão direta, avaliando o uso do imperativo como impolido. Blum-Kulka & Olshtain (1984), por sua vez, afirmam que hebreus e russos preferem pedir desculpas e fazer pedidos em geral de modo indireto. Na visão de Briz (2008, p. 252-3),

um enunciado no imperativo como *Me dê o livro* não impõe nenhuma ameaça na Espanha, é uma ação com tão pouca força, ou seja, que obriga a tão pouco, que não se entenderia que fosse construída com vários atenuantes. É uma ação tão comum que ninguém espera que se peça *por favor*...<sup>203</sup>

Essa percepção ocorre em virtude de os espanhóis, segundo Marco & Briz (2010, p. 248), serem mais tolerantes ao uso do imperativo quando comparados com os espanhóis da América. Ao contrário do pensamento espanhol, Filemón revelou, no visionamento, que ele jamais formularia esse pedido direto para a professora, muito menos utilizaria o imperativo, embora tenha usado, conforme evidenciamos, estratégias menos mitigadas, tais como referências diretas (*você e seu e-mail*) e verbo sinalizando pedido direto (*escreva*)<sup>204</sup>. Segundo ele, em seu país, a República Dominicana, não é recomendado utilizar o imperativo, pois lá constitui sinal de falta de educação.

Já no caso dos brasileiros, Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 85) assegura que, em se tratando da ordem, por exemplo, os interagentes raramente recorrem ao uso do imperativo (Feche a porta!), mas optam por pergunta ou por atos mais indiretos. A autora (*ibid*) dispõe os exemplos em *continuum*, indo do mais impositivo ao menos impositivo: *Feche a porta* > *Você pode fechar a porta?* > *Você poderia fechar a porta?* > *Eu gostaria que você fechasse a*

<sup>202</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *In terms of positive politeness, the imperative should be more polite than the interrogative for these reasons: (1) the speaker is much more sensitive to the addressee's need and want, (2) the speaker treats the addressee as a member of an in-group just like himself or herself. On the other hand, in terms of negative politeness, the imperative should be less polite than the interrogative in that the speaker would impede the addressee's autonomy and threaten his or her negative face.*

<sup>203</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *Un enunciado en imperativo como Dame el libro no supone ninguna amenaza en España, es una acción con tan poca fuerza, esto es, que obliga a tan poco, que no se entenderia que se construyera con varios atenuantes. Es una acción tan cotidiana que nadie espera que se lo pidan por favor...*

<sup>204</sup> É evidente que não havia como Filemón realizar seu pedido de modo totalmente mitigado, pois isso comprometeria, inclusive, o entendimento de sua enunciação.

porta? > *Tem uma corrente de ar aqui, né?*. Assim, quando percebemos as nuances dos enunciados, somos capazes de suavizar o ato ameaçador direcionado ao nosso interagente.

Em suma, destaco que estabelecer padrões sobre o nível de imposição inerente às ordens e aos pedidos e associá-los a aspectos estritamente gramaticais, como tem sido feito em estudos precursores, é, de fato, acreditar que as culturas instalam padrões interacionais sem refletir sobre as ações cotidianas. Ou seja, não devemos ignorar a perspectiva dialógica e as ações linguísticas e não linguísticas contextualmente situadas inerentes à negociação da polidez, tampouco imaginar que todo imperativo ordena e é invasivo e impolido. Necessitamos, desse modo, considerar o contexto, as semioses não verbais e verbais, assim como as idiossincrasias socioculturais e as relações interculturais.

#### 4.2.14 Minha mãe é belíssima

Após a explicação gramatical acerca da forma do superlativo absoluto e a leitura da tabela contendo alguns casos, a professora propôs uma tarefa para que os estudantes elaborassem cinco sentenças que descrevessem um membro da família. Nora, em A3E4, resolveu formar frases sobre sua mãe (Flora).

/.../

1	<b>Estela:</b>	vamos lá? (..) Nora
2	<b>Nora:</b>	“minha mãe é belíssima”
3	<b>Flora:</b>	[[((alçamento de sobrancelhas)) ((S))
4	<b>Nora:</b>	“ela sempre está felicíssima (.) ela tem um coração grandíssimo” ((S)) (.)
5	<b>Flora:</b>	[[((manuseando a borracha e
6		olhando para o material didático))
7	<b>Nora:</b>	“e eh:: é amabilíssima” ((R))
8	<b>Flora:</b>	((olhar para Nora)) ((S)) ((-))
9	<b>Nora:</b>	((olhar para a professora))

/.../

À medida que Nora, filha de Flora, foi elogiando a mãe, as reações desta foram revelando cada vez mais incômodo. Ao dizer que era belíssima (linha 2), Flora somente sorriu e movimentou as sobrancelhas, como se estivesse grata pelo elogio, ainda ofertado em medida razoável, a partir de sua reação inicialmente mais branda e de seu relato nas reflexões êmicas.

No momento em que Nora descreveu ter a mãe um coração grandíssimo (linha 4), Flora já manifestou certo nervosismo que, no visionamento, atribuiu ao fato de ter ficado um pouco constrangida. Por fim, quando Nora terminou a lista de adjetivos (linha 7), Flora assumiu para si a máxima da Modéstia, discordando do elogio (aceno negativo de cabeça) e

mostrando-se incomodada com tanto reforço (linha 8). Apesar de se tratar de situação artificial (pois a situação foi proposta pela professora e simulada pelos estudantes), esse reforço ocorreu graças à intensificação promovida pelo grau superlativo, responsável pelo exagero, nesse caso, na apreciação pelo interlocutor.

Dentro das contribuições de Leech (1983) sobre o elogio, o autor (*ibid*) ressalta a importância de respeitarmos a Máxima da Aprovação, que deve ser regulada pela Máxima da Modéstia. Em outras palavras, o elogio está inserido na necessidade de mostrarmos apreço ao nosso interagente e de aprovarmos as suas ações; contudo, o autoelogio é considerado, inclusive, impolido por violar a Máxima da Modéstia e por, segundo Rodrigues, D. (2003, p. 385), diminuir os interlocutores, ferindo-lhes as *faces*, principalmente a positiva. Inicialmente, então, as duas máximas recomendam minimizar o elogio a si mesmo e maximizar o elogio ao outro, ou seja, modéstia para mim e aprovação para o outro. No entanto, esse recurso pode ser enunciado por diversas razões, assim como a reação a ele também pode ser distinta.

No que diz respeito à enunciação, o elogio pode ser, então, claramente ameaçador quando associado, por exemplo, à ironia, não sendo incomum, segundo Watts (2003, p. 130), a dificuldade em interpretarmos determinada ação como elogio ou ironia. Manes (1983, p. 97) descreve interação em que o professor parabeniza o aluno por ter descoberto o significado do que seria *lição de casa*. Segundo a autora (*ibid*), essa estratégia, denominada elogio manipulativo, é comum em interações assimétricas, sendo recomendado evitá-la, por ter o efeito de depreciação do outro, em decorrência da ironia, de caráter impositivo, associada a esse recurso.

Já em relação às reações ao elogio, Barbosa (1996), ao estudar as respostas que são dadas a essa estratégia, utiliza a classificação de Pomerantz (1978)<sup>205</sup>, que engloba mudanças na avaliação<sup>206</sup> e mudanças no referente<sup>207</sup>, e constata, em seus dados, mais três funções: a evasiva, o sorriso e o silêncio.

Sobre a estratégia, Brown & Levinson (1987, p. 134) recomendam satisfazermos a *face* positiva de nosso interlocutor com o elogio, por exemplo, conforme as necessidades dele, que deveriam ser, explícita ou implicitamente, sinalizadas. Ou seja, os autores (*ibid*) já

---

<sup>205</sup> Infelizmente não tive acesso ao texto original.

<sup>206</sup> As mudanças de avaliação são subdivididas em moderada (quando há minimização do aceite ao elogio, é feita avaliação mais modesta); aumentada (quando o elogio é acentuado); e diminuída (quando o elogio é negado indiretamente).

<sup>207</sup> As mudanças no referente podem ocorrer de duas formas: transferindo o referente ou retornando o elogio ao proferidor.

ensaíam a ideia de que o elogio tem potencial, conforme a intensidade, para constituir invasão. Assim, esclareço, inicialmente, que o equilíbrio entre as *faces* positiva e negativa é o que devemos buscar ao longo do processo de interlocução, pois o elogio, como estratégia de polidez positiva, em excesso, pode gerar custos ao outro, ferindo, dessa forma, a *face* negativa do interagente.

Quando oferecemos ao nosso interlocutor mais do que é solicitado na interação face a face (por exemplo, o elogio), estamos, segundo Watts (2003, p. 130), correndo o risco de sermos avaliados positiva ou negativamente.

Mesmo que o desejo do locutor seja satisfazer a *face* positiva do interagente, Watts (*ibid*, p. 21) chama a atenção para o comportamento político [*politic behaviour*], definido como “(o) comportamento, linguístico ou não linguístico, que os falantes constroem como sendo apropriado à interação social em curso”<sup>208</sup>. Esse comportamento, a meu ver, tem a função de equalizar as ações dos sujeitos a fim de proteger as *faces* de ambos os interagentes, não constituindo termo recomendado para estudos de base interacional (vide discussão no capítulo 5 – nota de rodapé 214).

Similarmente aos pedidos e às ordens (discutidos na seção anterior), Marcuschi (1989, p. 284) insere os elogios nos atos que ameaçam a *face* negativa do interlocutor, isto é, não podemos negar que essa estratégia é capaz de gerar custos devido ao potencial de promover violação territorial. Essa ameaça negativa ocorre, na visão de Siebold (2008, p. 321), em decorrência do desejo do locutor em ter o objeto do elogio, o que não fica evidente em A3E4 em decorrência da relação entre as interlocutoras (mãe e filha) que, possivelmente, não promoveria a cobiça. Para Rus (2007, p. 5), o elogio torna-se impositivo na medida em que, de certa forma, obriga o interlocutor a reagir de algum modo, seja ele verbal ou não verbal, como foi o caso das reações de Flora (linhas 3, 5, 6 e 8).

Segundo Saiz Mingo (2011, p. 8), essa estratégia pode ser empregada para suavizar a ameaça contida, por exemplo, em pedidos, especialmente no caso de convites, mas pode ser avaliada também negativamente, conforme a interpretação que o interlocutor faz, como foi o caso de Flora (linhas 3, 5, 6 e 8). É por essa subjetividade que Malaver & González (2008, p. 270) percebem o elogio como recurso linguístico situado na fronteira entre o cortês e o não cortês, uma vez que os efeitos associados a ele estão sujeitos à interpretação do interlocutor: cortesia interpretada (BRIZ, 2004).

---

<sup>208</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *behaviour, linguistic and non-linguistic, which the participants construct as being appropriate to the ongoing social interaction.*

Unterbäumen *et al.* (2010, p. 198) exemplificam essa linha tênue existente entre a polidez e a impolidez, ao esclarecerem que,

se a situação é pouco ameaçadora, como no caso da comida, quase todas recusariam a oferta de forma mais atenuada em português, sobretudo as brasileiras, que incluem várias justificativas e estratégias atenuadoras como diminutivos, aumentativos e elogios à comida (“Obrigada, mas já estou super satisfeita. Como como um passarinho”; “Não quero mais não, já estou satisfeita. Estava uma delícia, mas não quero mais”). Também utilizam expressões de agradecimento (“*gracias*”; “obrigada”) para manter uma atmosfera cordial e preparar o ambiente para a posterior resposta, que pode ter efeitos negativos no interlocutor, por causa do desapeço feito.

Logo, discutir o que seria excessivo na estratégia de elogiar o interlocutor só faz sentido na perspectiva intercultural, pois, conforme ilustra Haverkate (2004, p. 61; 2003, p. 67), os holandeses buscam, ao longo das interações, sempre respeitar os limites territoriais do outro, a ponto de evitar, então, comentários elogiosos ao seu interlocutor. Eles estão acostumados a não receber elogios e não sabem como responder a eles, caso os recebam. Dessa forma, essa comunidade, assim como reagiu Flora, percebeu essa estratégia como invasiva, mesmo que em pequenas doses. Devemos, portanto, refletir sobre esse uso.

A visão que os holandeses têm do elogio pode ser explicada, à luz da análise da conversa, a partir da organização da preferência (termo cunhado por Sacks *et al.*, 1974), pois essa comunidade manifesta despreferência por valorizar a *face* positiva do outro em função da necessidade mais evidente de preservar a *face* negativa do interagente.

Nessa mesma linha de análise, Marcuschi (1991, p. 50), embora sem se referir a nenhuma etnia, destaca que o elogio é despreferencialmente aceito, devendo ser, muitas vezes, evitado publicamente, justificando as reações de Flora (linhas 3, 5, 6 e 8). Essa reação ao elogio é evidenciada nos dados de Sathler (2011, p. 82), ao ressaltar que, em nossa cultura, “a pronta aceitação do elogio pode ser considerada ato de presunção”, implicando infração à Máxima da Modéstia (LEECH, 1983, p. 135).

Similar pensamento, conforme Andrade (2010, p. 59-60), aplica-se à cultura espanhola, em que é recomendado, em situações de elogios, ao interlocutor demonstrar humildade e desvalorização, pois, caso contrário, sua ação (o autoelogio) será avaliada negativamente. No entanto, elogiar terceiros pode ser bem avaliado, conforme esclarece Briz (2008, p. 250), embora esse pensamento já não corresponda à situação evidenciada no excerto analisado.

Em suma, avaliar o elogio como valorizador ou invasivo dependerá do universo cultural dos atores sociais e dos elementos contextuais que os envolvem. Elogio, autoelogio e

elogio excessivo parecem assumir, nesse cenário, diferentes panoramas, mesmo em se tratando do autoelogio, que parece ser muito comum evitá-lo nas culturas em prol da modéstia.

#### 4.2.15 O café é bom, mas o jeito que preparam...

Após a explanação de tópico gramatical, Estela solicitou que os estudantes pensassem em dois costumes que os brasileiros tinham e os apresentassem para os demais colegas. Filemón narrou, em A7E2, uma experiência com sua sogra, que é brasileira.

/.../

1	<b>Estela:</b>	((olhar voltado para Filemón)) ((+)) vamo lá?	
2	<b>Filemón:</b>	((+)) minha sogra é brasileira e ela tem a costume de oferecer MU::ita comida toda hora ((-)) ((palma das mãos voltadas para fora)) e mais de uma vez (..)	
3			
4	<b>Estela:</b>		[[((R))]
5	<b>Dulcinea:</b>		[[((R))]
6	<b>Ayelén:</b>		[[((R))]
7	<b>Nora:</b>		[[((R))]
8	<b>Filemón:</b>	eu a-acho que:: não precisa (..) se eu quiser (.) eu posso pedir (..) outra coisa é que ela coloca sem pergunta MU::ito açúcar no meu café	
9			
10	<b>Estela:</b>		[[((R))]
11	<b>Dulcinea:</b>		[[((R))]
12	<b>Sumalee:</b>		[[((S))]
13	<b>Filemón:</b>	aí o café tem o aspecto muito mal (.) o café é bom (.) mas o jeito que preparam (..)	
14		é isso	
15	<b>Estela:</b>	((R))	

/.../

Nas linhas 2 e 3, Filemón já deu sinais verbais e não verbais de que a oferta foi exagerada. Os recursos verbais utilizados foram a intensificação da palavra *muita* referindo-se à comida e as expressões *toda hora* e *mais de uma vez* relativas à frequência alta de oferta; já os não verbais foram os gestos de sinal de reprovação e de palmas das mãos voltadas para fora. No visionamento, Dulcinea, ao rir na linha 5, me relatou que, quando chegou ao Brasil, falava que já estava satisfeita para as amigas, mas estas insistiam que ela deveria comer mais; a situação ficava tão insustentável que Dulcinea tinha de inventar uma desculpa para retornar para a casa.

Com o intuito de se posicionar sobre essa ação de oferecer comida insistentemente, Filemón relatou não entender por que os brasileiros faziam isso; para ele, estes deveriam esperar o interlocutor solicitar de alguma forma (linha 8), não violando, assim, o território do outro.

Similar ao elogio excessivo, a oferta demasiada é considerada também impositiva, uma vez que fere o equilíbrio entre as *faces* do interlocutor. Para Brown & Levinson (1987, p. 130), a oferta e a promessa objetivam satisfazer a *face* positiva do outro. A oferta, então, assim como o elogio, atende, ao mesmo tempo, a *face* positiva, pois revela o desejo do locutor em ver seu interlocutor satisfeito, e fere a *face* negativa, por haver certa imposição na bem intencionada oferta. Esse equilíbrio entre *faces* é mencionado por Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 99) ao compreender que nós, durante o processo interacional, estamos sujeitos ao duplo vínculo [*double bind*]. Esse processo, segundo a autora (*ibid*), é responsável por opor sinceridade e polidez e visa ao equilíbrio diante de situações contraditórias que ocorrem no processo interacional.

Quando mencionamos a aparente contradição entre ofertar e empregar expressão indireta, imaginamos que os interagentes poderiam simplesmente pautar a conversa no par adjacente oferta-aceitação, pois a recusa seria despreferível (LEVINSON, 2007, p. 430), nesse caso, para que não fosse ameaçada a *face* do interlocutor. Em contrapartida, a noção de par adjacente propõe certa rigidez à conversa, além de não acompanhar questões interculturais, contextualmente situadas. A necessidade de ser indireto e mitigar o aceite da oferta constitui, então, demanda que ultrapassa a previsão dos pares adjacentes.

Embora a oferta se constitua como estratégia de polidez positiva, ela assemelha-se, de algum modo, à realização do pedido (polidez negativa). É a partir dessa similaridade que Kallia (2005) compara ambas as estratégias, evidenciando que certas convenções empregadas na oferta são semelhantes às aplicadas nos pedidos. Isso vai ao encontro da percepção de Filemón, quando sentiu que seu espaço foi invadido, conforme relatou no visionamento.

Constatamos, desse modo, que sogra (brasileira) e genro (dominicano) estavam em *frames* distintos, pois a sogra julgou satisfazer a *face* positiva do genro sem, no entanto, ter se atentado às necessidades reais da *face* de Filemón, que não solicitou, em qualquer momento, que lhe fosse ofertada comida (linha 8). Com o intuito de se posicionar sobre a ação de oferecer comida insistentemente, Filemón relatou não entender por que os brasileiros faziam isso. Para ele, os nativos deveriam esperar o interlocutor solicitar a comida de alguma forma (linha 8), não violando, assim, o território do outro.

Sendo assim, é por essa razão que sustento o argumento de discutir a oferta como estratégia de polidez negativa por partilhar certa identidade com o ato de pedir e gerar no interlocutor certa obrigação em aceitar o que foi ofertado. Minha visão se complementa com o pensamento de Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]), que ressalta ter a oferta componente ameaçador, conforme nos asseguram os dados de A7E2.

Além disso, Saiz Mingo (2011, p. 8) e Andrade (2010, p. 112) afirmam que os convites têm natureza paradoxal, pois quem aceitou o convite foi, ao mesmo tempo, beneficiado e ameaçado. Assim, poderá ser considerado polido tanto o aceite quanto a recusa, de acordo com a interação entre os sujeitos. Esse aparente paradoxo também foi exemplificado por Almeida, V. (2011, p. 138) (vide trecho na íntegra no capítulo 2). O autor narra que, em um encontro entre duas pessoas, o convidado (brasileiro) recusou a oferta da anfitriã (estadunidense), aguardando a insistência desta para que ele aceitasse.

Embora a cultura brasileira valide esse aparente paradoxo (quem quer comer não deveria, em tese, recusar a comida), a anfitriã, claramente em *frame* distinto do convidado, compreendeu a ação do brasileiro em contexto literal, não ratificando, assim, a oferta e, ainda, avaliando-o como indelicado. Desse modo, analisamos que o convidado sofreu, nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 99), o “dilema” do duplo vínculo, ou seja, não equilibrar sinceridade e polidez; já a anfitriã considerou tão somente a organização da conversa no par adjacente oferta-aceitação, segundo descrição de Levinson (2007, p. 430).

Retornando à nossa análise, Filemón ressaltou, no visionamento, que sempre ficava muito constrangido e não sabia como reagir diante da sogra; para não ser impolido com ela, aceitava a comida, mas um dia criaria coragem e iria recusá-la. O interagente que deseja minimizar a imposição deve, para tanto, lançar mão de atenuadores, reduzindo, assim, a ameaça social gerada pela oferta. Filemón não conseguiu utilizar esses suavizadores e aceitou, a contragosto, a oferta da sogra.

De acordo com Cunha (2012, p. 102-3), a oferta faz com que o locutor comprometa seu interlocutor a aceitá-la independentemente de vontade. Em contrapartida, o locutor é coagido a aceitar o débito ofertado, que pode ser desejável ou indesejável, e, segundo Marcuschi (1989, p. 284), isso ameaça a sua *face* negativa.

Como a oferta reúne esse aparente paradoxo, o estudante estrangeiro deve saber como reagir diante dele, ampliando sua competência sociodiscursiva para não ameaçar a *face* dos demais interlocutores, simplesmente negando a oferta, ou ferindo a sua própria *face*, ao aceitar o ato, mesmo que isso seja invasivo. Assim, ratifico a importância do uso, em certa medida, de mitigadores na negociação oferta-aceite, com vistas a estabelecer o equilíbrio entre as *faces* dos interagentes nessa situação.

#### 4.2.16 Só no espanhol, né?!

Retornando à A4E1, os estudantes realizaram tarefa em que deveriam criar uma propaganda de um dos produtos sugeridos pela proposta do material didático, utilizando o grau superlativo. Ayelén, em sua apresentação, teve dificuldade relacionada à seleção lexical, conforme constato a seguir.

/.../

1	<b>Estela:</b>	((+))
2	<b>Ayelén:</b>	eu? ((+))
3	<b>Estela:</b>	((+))
4	<b>Ayelén:</b>	((lendo)) “dgen↓te↑ (.) en esta loja nos tenemos bonísimos preços para os
5		belísimos óculos de sol (.) o-os óculos de sol mais exclusivos do brasil (..) vocês
6		van ficar felicíssimos (.) sim é: ((meneio de cabeça para a direita)) (.) felicíssimo
7		((+)) sim você compra nostro óculos de sol↓ (.) vocês luciran↑ ótimos”
8	<b>Estela:</b>	[[você:s o quê?
9	<b>Ayelén:</b>	eh:: luciran↑
10	<b>Estela:</b>	luzirão?
11	<b>Ayelén:</b>	eu non (.) e lucir?
12	<b>Estela:</b>	[[lucir né↓ Ficarão (.) ficarão ótimos
13	<b>Ayelén:</b>	ah (.) vocês fic-ficarão ótimos
14	<b>Estela:</b>	isso (.) e aqui no começo você não falou português ((aproximando-se de Ayelén na
15		distância de, aproximadamente, 15 a 40cm)) (.) gente (.) NESte (.)
16	<b>Ayelén:</b>	[[é: ah (.) neste
17	<b>Estela:</b>	[[ ( )
18	<b>Ayelén:</b>	neste
19	<b>Estela:</b>	[[nesta loja
20	<b>Ayelén:</b>	[[nesta loja
21	<b>Estela:</b>	temos
22	<b>Ayelén:</b>	[temos
23	<b>Estela:</b>	ãh::: (.) só no espanhol né↓
24	<b>Todos:</b>	((R))

/.../

Assim como já analisamos na seção 4.2.1, Estela tentou, logo na linha 14, minimizar a imposição sob a crítica que faria ao desempenho da estudante. Para tanto, referiu-se às inadequações da aluna como se elas estivessem presentes somente no início de sua oralidade, diferentemente do que podemos comprovar durante toda a enunciação de Ayelén (linhas 4 a 7). Anteriormente, a discente havia entendido que o termo *lucir* era sinônimo de *ficar* (linha 12), não partilhando o sentido pretendido pela professora. Apesar de Estela ter tido a intenção de ser menos invasiva, sua ação nesse caso não foi eficaz, o que gerou, de certo modo, uma assimetria interacional entre as interlocutoras.

Retornando à linha 14, constatamos que, quando a professora disse *você não falou português* (linha 14), não houve, do mesmo modo, entendimento da indiretividade enunciada,

pois a docente pretendia sinalizar a existência de muita interferência da língua espanhola na produção oral da aluna. Conversamos no visionamento sobre o enunciado da professora e Ayelén me confessou ter ficado com dúvida sobre a intenção de Estela. Nesse momento, considerei que a aluna não havia entendido a enunciação da professora, visto estar alinhada com a expectativa literal, pois achou incoerente não estar falando português, já que estava em uma sala de aula destinada para esse fim.

Na sequência das ações indiretas, encontramos na linha 23 a ironia. Ao perceber que Ayelén não estava compreendendo seus enunciados indiretos, Estela decidiu reforçar a informação de que a estudante só estava falando em espanhol. A aluna nem ficou constrangida por esse uso, potencialmente ameaçador, nem compreendeu a intencionalidade da professora (riu somente por ter achado engraçado a maneira de a professora ter falado).

Assim, percebemos, com essas ações e com os relatos do visionamento, que o recurso foi inadequadamente negociado, pois a ironia, na concepção de Brait (2008, p. 83-4), se dá por meio de marcas presentes na relação dialógica entre os interagentes. Isso quer dizer que essa estratégia só ganha sentido ao ser co-construída entre os sujeitos, ou seja, se o interlocutor “não se der conta das articulações entre os segmentos aí envolvidos, a significação irônica não terá lugar” (*ibid.*, p. 84). Levinson (2007, p. 9), por sua vez, ressalta que a ironia transcende a análise semântica, pois ela se consolida no uso efetivo da linguagem e é capaz de criar novas interpretações, conforme o contexto no qual seus usuários se inserem.

Brait (2008, p. 138) avança esclarecendo que esse recurso não pressupõe tão somente a partilha de conhecimentos entre os interagentes, mas valores sociais e culturais, e até pessoais, comungados por esses sujeitos. O riso generalizado dos estudantes na linha 24 não sugere necessariamente que eles tenham partilhado com Estela o sentido veiculado pela enunciação da docente. Contudo, ficou claro, durante as reflexões êmicas, que Dulcinea, Filemón e Nora compreenderam o efeito de sentido pretendido (a ironia), ao contrário de Flora. Concluímos, com isso, que aspectos socioculturais estão em jogo no desvelamento da ironia, mas também há razões pessoais, pois Nora e Flora são da mesma etnia, moram na mesma residência, porém perceberam o recurso discursivo de modo distinto.

A construção da ironia, antes de tudo, pressupõe a desconstrução da interpretação literal, a partir da pressuposição que o interlocutor tem daquilo que foi dito pelo locutor (LEVINSON, 2007, p. 157). Tamanha é a complexidade da ironia que, para compreendê-la, os interagentes necessitam ser competentes para interpretar habilidades em contexto globais, partilhar conhecimento sociocultural entre si e situar-se diante de situações pragmáticas (LEE,

2014, p. 147). Penso ser salutar, do mesmo modo, a simetria de *frames* entre esses interlocutores, assim como as experiências prévias, asseguradas pela atividade dialógica.

Segundo Watts (2003, p. 69), a indiretividade prevista especificamente na ironia tem característica distinta dos outros atos indiretos, pois, quando o sujeito opta por ser irônico, ele almeja, com isso, não ser polido. Assim, constatamos com essa peculiaridade da ironia que essa escolha implica estar o sujeito engajado em intensificar os atos impositivos, não se preocupando, desse modo, com a preservação da *face* de seu interlocutor. Estela, na linha 23, notoriamente desejou intensificar a crítica não percebida durante a interação com Ayelén.

Ao escrever sobre pragmática, Leech (1983) levou em consideração o estudo da retórica textual e interpessoal, como recursos associados ao uso efetivo da língua, como princípios encontrados na conversa cotidiana. Para nosso estudo de polidez, e em especial para a discussão da ironia, interessa considerar a retórica interpessoal, que abarca o Princípio da Polidez [*Politeness Principle*] e o Princípio da Ironia [*Irony Principle*], na formação de sujeitos competentes na perspectiva pragmática. O Princípio da Ironia é estabelecido da seguinte forma:

se você quer ofender alguém, faça-o de modo que sua ação não entre em conflito com o Princípio da Polidez, mas de forma com que o interlocutor perceba o ponto ofensivo por meio de sua observação indireta, por meio de uma implicatura (LEECH, 1983, p. 82 – com adaptações)<sup>209</sup>.

Entendemos que a ironia consiste em recurso difícil de ser, de fato, processado, especialmente no contexto de segunda língua, visto que ela, conforme lembram Charaudeau & Maingueneau (2008, p. 292), viola a máxima griceana da clareza. Para os autores (*ibid*), ela “é um tipo de enunciação essencialmente insolúvel, que carrega valores contraditórios e pode deixar o destinatário perplexo quanto ao seu objetivo”, o que justifica a dificuldade de Ayelén em compreender a intencionalidade de Estela.

Esse caráter contraditório da ironia complementa-se diante da discussão proposta por Leech (1983) sobre o assunto. Para ele (*ibid*, p. 142), o Princípio da Ironia possibilita que o locutor seja impolido, sendo avaliado, todavia, como polido. Ele assume, desse modo, a função de justificar o emprego de enunciações impolidas sem que estas violem o Princípio da Polidez. Anos mais tarde, entretanto, o próprio autor (2005, p. 19) acrescenta que essa polidez

---

<sup>209</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *If you must cause offence, at least do so in a way which doesn't overtly conflict with the PP, but allows the hearer to arrive at the offensive point of your remark indirectly, by way of implicature.*

se dá apenas na superfície, pois em níveis mais profundos, a intenção do enunciador é a ofensa. Ou seja, aparentemente o ato é polido, porém, pragmaticamente não é.

Em nossas reflexões êmicas, Estela assumiu que sua intencionalidade foi sinalizar Ayelén da mínima monitorização linguística durante as tarefas de oralidade proposta, não havendo, assim, o intuito de ofensa. Mesmo que a ofensa possua mais invasão territorial, constatamos nela certa identidade com a imposição, visto que ambas violam a *face* negativa do outro.

Similar ao exemplo que utilizei no capítulo 2, imaginemos a situação de uma mãe que, diante das exaustivas tentativas para o filho arrumar o quarto, diga a ele “o senhor se incomodaria de arrumar o seu quarto?”. Esse questionamento, sem dúvida, só teria sentido se o objetivo da mãe fosse ser irônica, sendo enunciação polida no que diz respeito à estrutura linguística (superfície), mas impositiva em relação ao sentido veiculado discursivamente (sentido veiculado). Em analogia a esse exemplo, podemos considerar que, na linha 23 do excerto sob análise, Estela usou estrutura linguística aparentemente não ameaçadora; contudo, discursivamente a enunciação teve caráter impositivo em decorrência da crítica aos frequentes deslizes linguísticos de Ayelén.

Outro aspecto relacionado à ironia é a discussão de Pexman & Olineck (2002) sobre insultos irônicos e elogios irônicos. Como a ironia, grosso modo, revela sentido distinto daquele dito no plano literal, os autores (*ibid*) consideram que os insultos irônicos são considerados mais polidos; já os elogios irônicos, menos polidos. Os exemplos a seguir ilustram as considerações desses autores.

- (a) Sua pele é horrorosa!
- (b) Essa sua pele sempre está tão bem cuidada!

Se considerarmos que os dois enunciados são irônicos, avaliaremos que o primeiro está tecendo um insulto irônico e seria, caso ficasse nítido tratar-se de ironia, ato polido, por ser, na verdade, elogio indireto. Já o segundo caso, seria elogio irônico, pois funciona, de fato, como ofensa indireta, sinalizando ato impolido. É necessário, portanto, considerar na análise da ironia não apenas a estrutura linguística, mas também o discurso veiculado a partir das enunciações.

O discurso irônico, para Brait (2008, p. 126), convoca o interagente para realizar, no mínimo, duas análises: a linguística e a discursiva. Assim, o seu papel, prossegue a autora (*ibid*), é o de sujeito ativo na construção do discurso irônico, uma vez que esse interagente

não pode se enxergar como um processador de enunciados irônicos, mas, de acordo com Brait (2008), instaurar-se como interlocutor, como sujeito na/pela linguagem, considerando-se a interdiscursividade que o permeia.

#### **4.3 PROSPECTIVAS: CAMINHANDO PARA A ANÁLISE NÃO VERBAL**

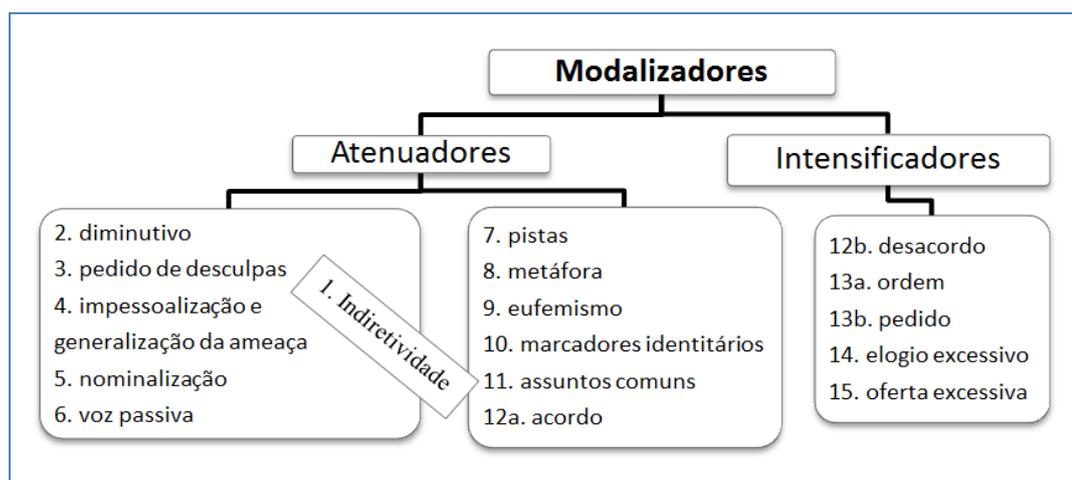
Com este capítulo, pude discutir a imposição como estratégia de polidez verbal, dando-lhe tratamento mais amplo, visto ter sido discutida por Brown & Levinson (1987) exclusivamente como a quarta estratégia da polidez negativa. Esse redimensionamento faz todo o sentido em minha pesquisa pelo fato de ela analisar a polidez na perspectiva intercultural, valorizando os aspectos contextuais, que são fundamentais na percepção da estratégia como suavizadora ou intensificadora da imposição.

Busquei fazer releitura dos estudos precursores até os contemporâneos, não só trazendo à tona as fragilidades de pesquisas que priorizam a universalidade e a estereotipia da polidez, mas, principalmente, dando voz a discussões que puderam ser germinadas nesse capítulo à luz da perspectiva sociopragmática e intercultural. Assim, ousou afirmar que deixo, também, minha parcela de contribuição teórico-metodológica para futuros estudos que pretendem, de alguma forma, analisar a imposição como estratégia de polidez.

Sistematizo, por fim, a releitura das estratégias propostas por Brown & Levinson (1987), com base em nossos dados (seções 4.2. e 4.2.1 a 4.2.16). Para tanto, tomei a modalização como a grande estratégia, responsável por minimizar e maximizar a imposição, que se subdivide em outras estratégias: a mitigação, ou a atenuação (minimizadora), e a intensificação (maximizadora).

Dessa forma, a partir de todo o referencial tratado no capítulo, redistribuo, na figura a seguir, as estratégias linguísticas relacionadas direta e indiretamente à maximização e à minimização de atos impositivos, denominados, respectivamente, modalizadores de intensificação e de atenuação, a partir da análise dos excertos de dados que apresentaram essas estratégias no curso da interação.

**Figura 18** – Estratégias Linguísticas de análise



Fonte: Elaborada por mim <sup>210</sup>.

Rediscutir a modalização foi essencial para que eu partisse de aspecto da linguagem mais amplo, responsável por atenuar ou intensificar a imposição na relação entre os interagentes. Assim, quando o sujeito age, ele tem determinada intencionalidade que será manifestada, linguisticamente, por meio de modalizadores de atenuação ou modalizadores de intensificação.

A indiretividade está plenamente relacionada à imposição, sendo ela responsável por minimizar os atos impositivos, poupando a *face* dos interagentes. De igual forma, a indiretividade consiste em estratégia que incide sobre as demais, sendo que essas, por consequência, têm, em essência, maior ou menor grau de imposição, a depender do ato de fala e do contexto como um todo.

Por ser brasileira, a professora Estela adquiriu naturalmente, no contexto de uso social e nas interações interpessoais, as convenções de polidez e, por ser professora de língua portuguesa, lançava mão constantemente, mesmo que não tenha consciência e controle, dessas ferramentas na interação face a face com os alunos. A ação de sorrir, depois de ter sido muito

<sup>210</sup> Após a análise, pude sistematizar como ocorre a modalização de atos impositivos, tomando como ponto de partida as super-estratégias de polidez negativa, polidez positiva e indiretividade, propostas por Brown & Levinson (1987), que geravam intensificação ou atenuação da imposição nos interagentes e que foram redivididas em subestratégias linguísticas, pois, nas palavras de Silva (2006, p. 121), a polidez positiva, por exemplo, tem a função de atenuar atos ameaçadores. Essa organização foi pensada por mim em razão de perceber, após analisar os excertos, que os modalizadores estão situados em nível mais abrangente; a intensificação e a atenuação, em nível intermediário; a indiretividade, ainda que seja subestratégia, permeava, no geral, as estratégias de atenuação; e as demais subestratégias, com suas próprias particularidades. Outro aspecto importante de ser ressaltado é que a figura foi construída para, após a microanálise, ser possível visualizar as estratégias. Contudo, os atos de fala serão considerados atenuadores ou intensificadores, conforme a constituição dos contextos que envolveram nossos colaboradores, pois determinado ato de fala direto, por exemplo, pode ser considerado invasivo em relações de maior distanciamento, mas não ter esse entendimento em relações de maior proximidade.

direta, por exemplo, revelou que a docente buscava ajustar as suas ações de modo a não gerar desconforto nos alunos e a não comprometer as relações de ensino e de aprendizagem.

Justifico, antes de encerrar este capítulo, a presença de figuras e tabelas no capítulo. Por ser estudo de natureza discursiva, não seria recomendado impor limites às estratégias de polidez, classificando-as em posições aparentemente fixas. Todavia, meu intuito, nessa ação, foi dar maior visibilidade às estratégias, deixando claro, ao longo do capítulo, que a análise do contexto é fundamental para a leitura das ações dos sujeitos como maior ou menor tendência à imposição. Para tanto, analiso os dados com base na interação face a face que, juntamente com o contexto, constroem-se e são construídos dialeticamente, isto é, o contexto dá significado à interação face a face, e esta influencia as bases do contexto. Os estudos sociointeracionais, então, só se constituem na co-construção de sentidos entre os atores sociais, bem como na relação entre estes e contexto.

De modo geral, procurei, ao transcrever os dados, não utilizar muitas notações a fim de que a leitura pudesse ser feita de maneira mais fluida. Ressalto, em tempo, que as convenções relativas aos aspectos não verbais foram empregadas com a finalidade de serem analisadas no capítulo 5, que discutirá, de modo geral, os elementos não verbais responsáveis pela maximização e minimização dos atos impositivos.

Por fim, a análise dos excertos foi fundamental não somente para a elaboração deste capítulo, mas, principalmente, para promover o diálogo com outros sujeitos, trazendo outras referências culturais que, ora se aproximam, ora se distanciam da nossa realidade. Assim, como ratificam Silva & Albuquerque (2014, p. 492), “os estudantes estrangeiros, por mais que avaliem estratégias de cortesia (ou de polidez) como estranhas ou diferentes, são capazes de compreender e respeitar as diferenças culturais”, além de sentirem a necessidade de renegociarem algumas convenções no jogo das interações. Em suma, diálogo e renegociação sugerem, a meu ver, que pesquisador e participantes do estudo devem respeitar mutuamente as identidades culturais e individuais de cada sujeito, constituindo, dessa forma, a geração de dados terreno fértil para a aprendizagem bilateralmente.

## CAPÍTULO 5

### A MODALIZAÇÃO DE ATOS IMPOSITIVOS COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ NÃO VERBAL

---

A imagem do mundo como pontilhado de culturas distintas, blocos descontínuos de pensamento e emoção – uma espécie de visão pontilhista de sua composição espiritual –, é tão enganosa quanto a de um mundo taqueado com Estados nacionais repetitivos e reiterados, e pela mesma razão: os elementos em pauta, os pontos ou os tacos, não são compactos nem homogêneos, simples nem uniformes. Quando examinados, sua solidez se desfaz e o que nos resta não é um catálogo de entidades bem definidas a serem dispostas e classificadas, uma tabela mendeliana de espécies naturais, mas um emaranhado de diferenças e semelhanças apenas parcialmente discernidas. O que faz os sérvios serem sérvios, os cingaleses serem cingaleses, os franco-canadenses serem franco-canadenses, ou qualquer pessoa ser qualquer pessoa, é que eles e o resto do mundo, num dado momento e até certo ponto, para certos fins e em certos contextos, passaram a se ver e serem vistos como contrastantes com o que os cerca...

Clifford Geertz  
(2001, p. 218)<sup>211</sup>

#### 5.0 PERSPECTIVAS: DESENHANDO A PESQUISA

Durante a geração de dados desta pesquisa, pude constatar que havia, além da negociação entre os atos verbais impositivos (capítulo 4), atos não verbais sinalizadores de maior ou menor imposição, a serem discutidos neste capítulo. Para tanto, busquei voltar meu olhar aqui para as negociações interacionais que ocorreram no plano não linguístico, paralinguístico e extralinguístico (GUMPERZ, 1982a, 1982b, 1997 [1992a]).

A partir do surgimento de todas essas semioses em meus dados, optei por estruturar este capítulo tomando como norte três caminhos que se entrecruzaram: (1) o estudo da comunicação não verbal (pressupondo que este inclui também a discussão acerca das pistas extralinguísticas e paralinguísticas); (2) a interface entre a comunicação não verbal e as convenções de polidez; e (3) a aplicação dos princípios da polidez verbal nas estratégias não verbais.

Para tanto, o primeiro objetivo deste capítulo consiste em revisitar brevemente os estudos pioneiros da polidez (GOFFMAN, 1967; GRICE, 2006 [1975]; LAKOFF, 1973; BROWN, 1979; LEECH, 1983; BROWN & LEVINSON, 1987), ampliando os conceitos

---

<sup>211</sup> GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

desses autores à perspectiva dos estudos não verbais e à luz das abordagens sociodiscursiva e intercultural, inerentes à interação face a face.

Pretendo, como segundo objetivo, dissertar sobre os aspectos não verbais que, de algum modo, se relacionam com a imposição, revelando, sobretudo, haver poucos estudos nessa perspectiva, especialmente quando deparamos com o quantitativo de trabalhos acerca da polidez verbal. Em razão de este trabalho ser de natureza sociointeracional, reúno, assim como no capítulo anterior, as contribuições da sociolinguística, da antropologia, da sociocognição, da sociopragmática e da análise de discurso em interface com o estudo da imposição brasileira não verbal, para melhor compreender a natureza complexa da interação intercultural.

É necessário, desse modo, ratificar que, como a polidez é percebida neste trabalho como uma forma de ação, não desejamos, nesta tese, focalizar estudos meramente sentenciais (cf. capítulo 4), tampouco exclusivamente verbais, mas trazer à baila, conforme já mencionamos, os recursos não verbais, em conformidade com as notas de campo, a geração de dados e as reflexões êmicas.

Para a análise das ações não verbais, tomamos como base o texto de Norris (2006) acerca da perspectiva multimodal inerente à interação entre quatro atores sociais. Para tanto, a autora (*ibid*, p. 402) lançou mão de três noções teóricas, dispostas em *continuum* do menor nível ao maior, do seguinte modo: (1) a ação mediada [*mediated action*] (da menor unidade de sentido até a integração de múltiplos sentidos em cadeia); (2) a densidade modal [*modal density*] (da menor até a maior intensidade/complexidade de ações); e (3) a noção figura-fundo ou primeiro-segundo plano [*foreground-background continuum*] (do maior até o menor grau de consciência/atenção/engajamento).

Em suma, quanto mais semioses integradas e maior for a consciência/atenção/engajamento, mais complexa e intensa será a densidade modal, denominado, assim, modelo da densidade modal em continuum de consciência/atenção quanto ao primeiro-segundo plano de ações como construto discursivo (NORRIS, 2006).

Reforço, em tempo, que os dados foram gerados conjuntamente com os alunos falantes de espanhol como primeira língua e com a professora brasileira, por meio de diálogo acerca da percepção das convenções de polidez não verbal. Ressalto que nosso intuito, em tempo algum, foi desprestigiar as convenções do estudante, mas torná-lo capaz de compreender e respeitar o modo como sinalizamos o que é (im)polido nas interações cotidianas.

## 5.1 A IMPOSIÇÃO NÃO VERBAL: OS VESTÍGIOS ATRAVÉS DO TEMPO

Logo na introdução de sua obra, Goffman (1967, p. 1) assegura a existência de forte relação entre os rituais dos interagentes e a territorialidade destes. Com olhar social e psicológico, o estudo da *face*, surge, curiosamente, com a análise de aspectos muito mais concretos (e não verbais) do que com a abstração da territorialidade nos atos verbais. Nessa perspectiva, o autor (*ibid*) esclarece que a territorialidade pode ser analisada a partir “dos olhares, dos gestos, das posturas”, não deixando, evidentemente, de fazer menção aos aspectos verbais. Os olhares indiscretos e a mudança brusca de tom de voz são, para o autor (*ibid*, p. 33), responsáveis pela geração de juízos de valor, podendo estes revelar impressões inadequadas.

Ao tratar do Princípio Cooperativo e das Máximas Conversacionais, Grice (2006 [1975]), evidentemente, discute-as na perspectiva verbal. Entretanto, podemos pensar que gestos, entonações ou pausas verbais mal situados podem ser capazes de infringir tanto o princípio quanto as máximas. A proximidade entre a entonação ascendente pouco marcada de dada pergunta e a entonação não marcada de determinada assertiva pode, por exemplo, não ser percebida pelo nosso interlocutor. Não é incomum escutarmos “você está perguntando ou está afirmando?”<sup>212</sup>, quando não há nitidez nessa marcação prosódica. Estaríamos, nesse caso, diante de uma violação da máxima do Modo, a qual recomenda evitarmos a obscuridade e a ambiguidade? Seríamos, assim, cooperativos com o nosso interlocutor? Sem dúvida, precisamos refletir sobre esses questionamentos.

Em discussão preliminar epistemológica, Lakoff (1973, p. 292) aponta a limitação da teoria gerativa no estudo da “Lógica da Polidez” [*The Logic of Politeness*], pois, para a autora (*ibid*), as sentenças, produzidas linguisticamente e não linguisticamente, não poderiam ser analisadas de modo descontextualizado. Ou seja, somente em outro enquadre teórico, como a pragmática, seria possível explicar a inaceitabilidade de determinados enunciados.

Embora atestar aceitabilidade seja função bastante restrita da pragmática, destaco as contribuições da autora em prol de análises contextualmente situadas e de valorização de aspectos não verbais, cuja discussão, na esfera da linguística, era ausente até então. Ademais, Lakoff (1973, p. 298), ao tratar da recomendação de evitarmos ações impositivas, menciona que não estão em jogo nessa situação somente aspectos linguísticos; entretanto, a autora (*ibid*) apenas apresenta exemplos na perspectiva frástica.

---

<sup>212</sup> Cf. Moraes & Colamarco (2007).

Há igualmente na esfera não linguística, ações que são, indubitavelmente, impolidas e/ou polidas, mas existem também aquelas que não se definem de modo tão fácil. Leech (1983), ao discutir os conceitos de polidez absoluta e polidez relativa, trouxe a contribuição para o plano verbal, mas plenamente aplicável às semioses não verbais, já que há atos absoluta ou relativamente (im)polidos. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, não constituiria impolidez absoluta, pois seria precipitado julgar essa ação sem conhecer o contexto em questão. Creio que daqui nasçam os estereótipos semelhantes a “japonês nenhum gosta de muito contato”, “todo brasileiro gosta de dar abraços calorosos”, que corrobora para a insensibilidade em relação às múltiplas possibilidades contextuais e às escolhas sociocognitivas de cada membro de dada comunidade de prática.

Apesar de Brown & Levinson (1987) trazerem, ao longo de toda sua obra, exemplos contextualizados, eles mantêm o foco nos aspectos linguísticos, não realizando qualquer referência à polidez não linguística. Mesmo assim, há o encontro entre a proxêmica (exemplo dado no parágrafo anterior) e a imposição, o que não deixa dúvida sobre a sintonia entre as semioses verbais e não verbais.

Com base em todas essas pistas sinalizadas nos textos pioneiros e nas discussões dos contemporâneos acerca do relativismo cultural e das análises contextuais (BRAVO, 2004a, 2004b); da cortesia codificada e da cortesia estratégica (BRIZ, 2004, 2008); e da impolidez positiva e negativa (CULPEPER, 1996, 2010 e 2011), este capítulo, assim como o anterior, toma como ponto de partida a recomendação de Brown & Levinson (1987) de minimizarmos a imposição, ampliando, contudo, a estratégia para a perspectiva não verbal, a partir de perspectiva integrada entre comunicação não verbal e polidez.

## 5.2 A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL EM VIAS DE MODALIZAÇÃO

Burgoon & Saine (1978)<sup>213</sup>, ao definirem a comunicação não verbal, consideram-na como meio de partilhar significados entre destinatário, receptor, codificador e decodificador de mensagens. Essa definição apresenta, a meu ver, inconsistência não só na seleção lexical dos interagentes, mas por tentar coadunar partilha (palavra que suscita abordagem sociointeracional) com papéis e atividades extremamente fixos.

---

<sup>213</sup> Apesar de apresentarem conceito, de certo modo, controverso, valendo-se, ao mesmo tempo, da terminologia jakobsoniana em definição com pistas de abordagem sociocultural, Burgoon & Saine (1978) são utilizados nesta tese devido às contribuições significativas dadas aos estudos da comunicação não verbal, o que não poderia ser invalidado diante dessa escolha lexical.

Em outras palavras, resta reforçar que, na perspectiva sociointeracional, não estamos diante de ninguém que recebe (tampouco envia), mas de interlocutores que, ao partilharem significados, negociam-nos dinamicamente. É nessa construção conjunta que podemos avaliar alguns significados como mais impositivos do que outros, como é o caso da expressão brasileira “dedo na venta”. Essa locução constitui exemplo de gesto ameaçador, cujo uso materializa-se em situações de desafio ao outro, sendo definida por Cascudo (1976, p. 68) como “gesto agressivo..., comum e corrente por todo o Brasil, acompanhado de mímica relativa”. Sobre essa negociação de sentidos, Brait (2003, p. 220-1) considera que

a abordagem interacional de um texto permite verificar as relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento conversacional está organizado. Isso significa observar no texto verbal não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer, que, juntamente com outros recursos, tais como entonação, gestualidade, expressão facial *etc.*, permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões.

Desse modo, enxergo a comunicação não verbal como semiose guiada pela intencionalidade, assim como assegura Kendon (1997 [1992]), não sendo percebida como mero conjunto de movimentos, mas ações alinhadas em *frames*, ativados por determinada comunidade de prática engajada em trabalhos consensuais (*ibid*, p. 333).

Além disso, cultura e comunicação não verbal estabelecem entre si total sintonia. Sobre essa relação, Andersen (2000, p. 258) explicita que “a cultura é primariamente um fenômeno não verbal implícito”, isto é, ela é compreendida pela experiência, seja na observação ou na imitação, mas raramente pelas instruções verbais. Assim, entendemos que essa reflexão, por si só, já justifica abordarmos o tópico comunicação não verbal em estudos interculturais, dada a conexão entre ambas as expressões.

Também é importante compreender essa simbiose entre comunicação não verbal e cultura na perspectiva sociocognitiva. Na interação face a face, Van Dijk (1992) alega ser fundamental perceber que o sentido se estabelece tanto pelo locutor quanto pelo alocutário. Mas sentido, na visão do autor (*ibid*), transcende o olhar semântico, alcançando a interação entre palavra, prosódia, paralinguagem, percepção do contexto, conhecimento armazenado na memória, entre outros.

Entretanto, percebe-se que há certa dificuldade no estudo do comportamento<sup>214</sup> não verbal em razão de este não apresentar divisão tão marcada, pois as ações, no geral, são contínuas, diferentemente do que ocorre no plano verbal, em que se torna possível estudar palavras, sentenças, enunciações *etc.* (EKMAN, 1957, p. 143).

Anos mais tarde, Ekman (1964) argumenta não haver, na investigação não verbal, aparente unidade de medida ou método de avaliação, especialmente porque a fotografia, método utilizado na época, colaborava com imagens dos participantes pouco espontâneas. Ao perceber que essas expressões posadas tenderiam a se limitar à comunicação de determinado gesto não verbal isoladamente, o autor, um ano depois, comenta que os experimentos recentes (para aquela época) já se preocupavam em analisar as ações em curso, avaliando-se este a partir do relacionamento interpessoal entre os interagentes (EKMAN, 1965, p. 726).

Contudo, Ekman (*ibid*) reconhece as fragilidades desse método em virtude do caráter estático e do acesso a uma única situação comunicativa, constituindo-se, assim, um problema na investigação (*ibid*, p. 732). Pressuponho que o ruído (e até o *flash*) da máquina fotográfica repetidas vezes pode trazer ainda mais artificialidade à análise cinésica, pois o colaborador dificilmente conseguirá esquecer que está sendo fotografado, podendo agir de modo pouco natural para “não sair mal na foto”.

Poyatos (1981, p. 109), ao definir as formas de comunicação, atribui ao corpo humano as semioses

acústica (linguagem verbal, paralinguagem e gesto audíveis, principalmente); visual (gestos e posturas, uso do espaço, aparência corporal, mudanças dermatológicas e secreções); olfatória (odores e perfumes corporais); e tátil (movimentos de contato e percepção cinética dos outros); distribuídos entre formas de comunicação vocal-verbal, vocal-não verbal e não vocal-não verbal<sup>215</sup>.

A respeito da comunicação vocal-verbal, entendemos que Poyatos (*ibid*) se refere aos aspectos linguísticos, abordados no capítulo anterior. Resta-nos apresentar as semioses vocais-não verbais (paralinguística e extralinguística) e não vocais-não verbais (cinésica,

<sup>214</sup> Em razão de esta tese estar assentada nos estudos sociopragmáticos e interculturais, não coadunamos com algumas escolhas lexicais do campo epistemológico da psicologia, tais como o uso das expressões *comportamento* e *emoções* (a última a ser utilizada nas próximas páginas), e essa escolha não constitui crítica à natureza dos construtos teóricos da psicologia experimental, mas em alinhamento das contribuições dessa área ao interesse na sociolinguística interacional: a (língua)gem em ação.

<sup>215</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *acoustic (verbal language, paralinguage, and audible gestures, mainly); visual (gestures and postures, use of space, body appearance, dermal changes, and secretions); olfactory (body odors and perfumes); and tactile (contact movements and kinesthetic perception of others); which are distributed among Vocal-Verbal, Vocal-Nonverbal, and Nonvocal-Nonverbal forms of communication.*

proxêmica e cronêmica). Antes de prosseguirmos para as análises, julgo ser relevante trazer breve esclarecimento acerca da semiose vocal-não verbal: extralinguística e paralinguística.

Trask (2011, p. 242) define prosódia como variações em “altura, volume, ritmo e tempo (velocidade da emissão)”. Porém, notei certa sintonia do autor com áreas da linguística formal, na medida em que busca aplicar a prosódia exclusivamente na fonética e na fonologia. Diferentemente, Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]) nos indica serem as pistas de contextualização extralinguísticas (ou também prosódicas) compostas por entonação, tom e acento; já as paralinguísticas constituem ritmo, pausa, hesitação, volume, tempo e sincronia conversacional.

Associada às contribuições de Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]), reiteramos nossa opção pela análise multimodal de Norris (2006), considerando as ações mediadas e a densidade modal dessas (em intensidade e complexidade), bem como o engajamento e a consciência/atenção dos atores sociais.

Após todas essas definições relativas aos aspectos não verbais da interação, analiso agora os excertos que se seguem, buscando dar destaque às semioses não verbais em contato com a modalização dos atos impositivos, a partir das reflexões teóricas acerca da polidez e da comunicação não verbal. Informo, antes de tudo, que os títulos das seções rememoram enunciações evidenciadas nas conversas entre os colaboradores desta pesquisa.

### 5.2.1 Todos nós *estudamos* o português

Ao término da revisão do tópico sobre tempo e modo verbais, a professora solicitou que os estudantes elaborassem, naquele momento, sentenças no pretérito perfeito do indicativo. Na vez de Filemón, a professora perguntou se ele podia citar algum exemplo, e o estudante, após pensar um pouco, iniciou sua sentença. Visualizemos a cena em A2E4.

/.../

1	<b>Estela:</b>	Filemón (.) tem algum? (...)
2	<b>Filemón:</b>	((olhando para o quadro, coçando a cabeça e, logo depois, pondo a mão no queixo))
3		(..) todos (.) nós (.) aQUI ((olhar para Estela))
4	<b>Estela:</b>	[[ ((+)) uhum
5	<b>Filemón:</b>	[estudamos ((cotovelo na carteira e
6		projeção da mão para frente)) (..) o português
7	<b>Estela:</b>	((+)) [[((+)) todos nós
8	<b>Filemón:</b>	[[((sinal de mais ou menos com a mão)) <u>mais ou menos</u> (sus.)
9	<b>Estela:</b>	todos (.) nós (.) estuDAMOS (.) português ((escrevendo no quadro))

/.../

Ao conceituar cultura, Geertz (2012 [1926]) sustenta que os interagentes estão inseridos em uma rede de significados produzida por símbolos, sendo eles: o objeto, o ato, a ação, a palavra e o gesto. Nesse sentido, necessitamos considerar, nesta pesquisa, a discussão acerca da gestualidade, uma vez que nosso estudo está assentado nas perspectivas intercultural e sociocognitiva, ambas sustentadas na relação dialética existente entre interioridade (e subjetividade) e exterioridade (e coletividade), ou seja, os gestos indicam intencionalidade (embora em alguns casos haja pouca consciência desses atos), bem como partilha e convencionalização de atos (a partir do uso social).

A ausência de gestos, afirmam Knapp & Hall (1992, p. 217), dificultaria bastante a compreensão da fala de nossos interlocutores. Goman (2010, p. 91), com maior veemência, ressalta ser a conexão entre ambas as semioses (gestos e fala) tão forte que não é possível, então, uma realizar-se sem a outra. Já Rector & Trinta (1986, p. 35) acrescentam haver outras semioses que integram essa mútua relação, a saber: o tato, o olfato e o espaço.

Sobre a natureza dos gestos, Birdwhistell (1970, p. 81) assume que não há como encontrarmos em diferentes sociedades o mesmo significado social para determinado gesto, ou seja, não há como pensar em símbolos universais, cujas ações sejam idênticas para povos distintos. O modo de gesticular também varia entre as etnias, considerando Briz (2008, p. 250) a extrema gesticulação característica dos falantes de espanhol, acreditando constituir esse traço das culturas de proximidade (vide capítulo 4).

Ao estudar a sincronia interacional, Kendon (1990) assegura que nem sempre há relação harmônica entre os interagentes, em razão da administração dos interagentes quanto às idiosincrasias da conversa e à sintonia entre aspectos afetivos e perceptuais, reforçando a importância de os aspectos interculturais figurarem em investigações, assim como esta tese, cujo olhar deve se voltar para o estudo da interação face a face na perspectiva sociocognitiva.

Para Rulicki & Cherny (2007, p. 91), a constituição dos gestos se dá a partir de aspectos emocionais, valorativos e processos cognitivos, que compõem uma cadeia de quatro conceitos na análise das reações não verbais: os gestos, a postura, a atitude e o estilo. Segundo os autores (*ibid*, p. 93), os gestos possuem característica transitória; a postura adquire mais estabilidade; a atitude reúne determinadas posturas e gestos; e o estilo implica o denominador comum das atitudes em situações distintas.

Sobre o papel da cinésica, Navarro (2012, p. 475) percebe gestos e movimentos faciais como semioses essenciais na progressão conversacional dos interagentes. Esses aspectos possuem a função, para o autor (*ibid*), de matizar, reforçar, refutar as informações verbais ou expressar conteúdos independentes destas. Sobre essa sintonia entre semioses verbais e não

verbais, Norris (2006, p. 403) esclarece que todos os modos de linguagem são igualmente importantes na atividade dialógica.

As ações de coçar a cabeça e pôr a mão no queixo (linha 2) funcionam, de acordo com Ekman & Friesen (1969, p. 86), como adaptadores, ou melhor, autoadaptadores [*self-adaptors*], isto é, são ações realizadas com pouca consciência e nenhuma intenção comunicativa, o que vai ao encontro do relato de Filemón ao ver sua cena durante as reflexões êmicas. Segundo o estudante, estava bastante nervoso diante da expectativa da professora, dos colegas e dele mesmo para elaborar uma sentença adequada, mas não imaginava que essa reação tivesse ficado tão evidente.

Estela esclareceu no visionamento que, ao realizar meneios de cabeça (linha 4), concordou com Filemón, mas, principalmente, sugeriu que o estudante prosseguisse com a elaboração da sentença. O depoimento da professora é comprovado por Rector & Trinta (2005, p. 62), ao definirem que os gestos reguladores assumem a função de sugerir ao interlocutor que continue com sua(s) ação(ões). Encorajar o interlocutor, nas palavras de Matsumoto *et al.* (1991, p. 154), seria o objetivo de quem emprega tais sinais faciais de conversação [*conversational facial signals*].

Já que o aceno positivo de cabeça pretende encorajar o interlocutor, constatamos, segundo Rector & Trinta (2005), certa sintonia entre os movimentos corporais e as pausas do enunciado, isto é, uma pausa breve tende a ocorrer simultaneamente aos movimentos de cabeça e de mão, e com mudança corporal. Os dados de pesquisa revelaram que Estela inseriu o aceno positivo de cabeça (linhas 4 e 7) durante as pausas do estudante (linhas 3 e 6).

Ao projetar sua mão para frente (linha 6), Filemón buscou, conforme Burgoon & Saine (1978, p. 58), utilizar gesto regulador, na medida em que procurava controlar o fluxo e o conteúdo de sua interação, solicitando, de certo modo, auxílio da professora na produção de sua sentença.

O sinal de “mais ou menos” (linha 8) funciona como emblema (BURGOON & SAINÉ, 1978; EKMAN & FRIESEN, 1969), que consiste, de acordo com Davis (1979, p. 87), em “movimento corporal com significado preestabelecido”. Burgoon & Saine (*ibid*) esclarecem que esse sinal [*so so*] é bastante comum nos Estados Unidos e no continente europeu, funcionando como resposta a perguntas semelhantes a “Como vai você?” [*How are you?*].

Rector & Trinta (2005, p. 61) ratificam que o uso dos emblemas é intencional, ou seja, há consciência e controle do gesto, assim como é de largo uso social. Entretanto, Filemón sentiu necessidade, segundo ele, de enunciar a informação verbal para não gerar

incompreensão em seguida (linha 8), pois teve receio de que o gesto utilizado não fosse universal. Nesse caso, podemos dizer que dada a (quase) simultaneidade das enunciações verbais e não verbais, Filemón não empregou gesto ilustrador, pois, para Rector & Trinta (2005, p. 61), esse gesto é responsável por acompanhar a fala, diferentemente do emprego dado pelo estudante: a fala teria ilustrado o gesto e seria utilizada com a função de explicitar o sentido do gesto para que não houvesse dúvida quanto à sinalização.

Os dados revelaram, então, que Filemón não utilizou o gesto que simbolizava mais ou menos, conforme a definição de Rector & Trinta (2005), pois lançou mão da informação verbal para ilustrar (ou melhor, evitar gesticulação inadequada) o gesto enunciado. Concluimos, desse modo, que o gesto do estudante é emblemático, por estar consagrado no uso social; porém, se não fosse a dúvida quanto ao entendimento e à avaliação do gesto, poderíamos considerar as verbalizações posteriores a ele redundantes e desnecessárias (KNAPP & HALL, 1992, p. 190), caso não estivéssemos, por exemplo, inseridos no contexto de ensino de segunda língua.

O receio do aluno é altamente justificável, já que, nas palavras de Knapp & Hall (1992, p. 217-8), os gestos independentes da fala são culturalmente específicos e, conseqüentemente, fonte frequente de incompreensões interculturais. Rector & Trinta (1986, p. 35), em sintonia com esse pensamento, fazem referência a um processo de “ritualização”, que consiste na convencionalização a partir da experiência intercultural dos interagentes, havendo, portanto, gestos considerados aceitáveis ou não em dado universo cultural. Ekman & Friesen (1969, p. 66), por fim, deixam claro que tais gestos não são considerados panculturais, porquanto as ações, por si só, são arbitrárias.

Poderíamos considerar, assim, a *dupla enunciação* de Filemón *redundância*? Birdwhistell (1970) chama a atenção para o que pejorativamente se denomina “redundância” em vários canais de comunicação. Para o autor (*ibid*), concebê-la como desnecessária e excessiva é desconsiderar a função de integrar e regular aspectos interacionais de modo a alcançar outros níveis de significados socioculturais. Ao sussurrar, na linha 8, Filemón confirmou o sentido do gesto com informação verbal, concluindo não ter emitido sinal mal avaliado pela cultura brasileira.

Em sintonia com Birdwhistell (1970), estabelecemos que essa dupla sinalização do movimento de mais ou menos (linha 8) constitui, segundo Norris (2006), o acionamento de duas semioses (não verbal e verbal), mais complexas do que se Filemón empregasse apenas uma das duas. Os demais sinais utilizados por Filemón nas linhas 2, 3, 5, 6 e 8 comprovam o alto nível de ações (NORRIS, 2006) em alta densidade modal: conexão entre diversas

gesticulações (olhar para o quadro, coçar a cabeça, pôr a mão no queixo, posicionar o cotovelo na carteira, projetar a mão, emitir sinal de mais ou menos), com pausas de formulação de enunciado (ao elaborá-lo, esperava o *feedback* da professora para continuar com sua produção, planejando-a), com sussurro e com enunciação da sentença.

Filemón, nesse conjunto de ações, comprova, em primeiro momento, engajar-se menos (linha 2) com a interlocutora, pois inicia sua enunciação sem estabelecer contato visual com Estela, mas com corpo projetado em direção à docente (grau de atenção em plano mediano). O estudante avança, porém, para alternância entre engajamento parcial e total (grau de atenção mediano e em primeiro plano) a partir da linha 3, por gerenciar o olhar entre a professora e as informações contidas em seus registros de caderno, o que reitera o argumento de que o estudante, apesar de ter utilizado alta densidade modal, alternou entre alto e mediano graus de atenção/consciência (NORRIS, 2006).

Embora eu tenha optado por fazer referência aos estudos de Ekman (1957, 1964, 1965, 1977a, 1977b, 1989) e Ekman & Friesen (1967, 1969), devido à contribuição pioneira destes para os estudos da comunicação não verbal, alinho-me mais com o que Kendon considera (2000, p. 49-50) a respeito dos gestos, percebendo-os não como sistema autônomo, mas como sistema complexo que só adquire significado quando imerso no contexto interacional e articulado com dada comunidade de prática.

Bravo (2010, p. 30) percebe nos gestos ilustradores as funções atitudinais, interpessoal, emocional e ilocutiva. Sobre o gesto de Filemón (linha 8), podemos considerar, a partir da discussão da autora (*ibid*), que o estudante manifestou atitude de modéstia, devido ao fato de não ter pressuposto ser a sua resposta totalmente correta. Essa atitude favoreceu a minimização de atos impositivos ao descentralizar a total razão do locutor, deixando os demais interlocutores, inclusive a professora, livres para concordarem ou não com a sentença formulada pelo estudante.

Tanto Filemón quanto Estela revelaram no visionamento que a ação do estudante funcionava como espécie de “humildade”, ou seja, constatou-se, a partir dos dados de pesquisa (excerto interacional e reflexões êmicas) e da conceituação da autora (*ibid*), que a ação de Filemón teve efeito social positivo. Essa avaliação de Filemón se deu a partir dos gestos emblemáticos (EKMAN & FRIESEN, 1969, p. 69), por serem conscientes e dotados de intencionalidade. Com relação aos sentidos propiciados pela comunicação não verbal,

Birdwhistell (1970, p. 79) nos adverte que “gestos são cultura conectada tanto à forma quanto ao sentido”<sup>216</sup>.

Concluo que é importante inserir o estudante de português como segunda língua não apenas no universo verbal, mas contribuir para a aquisição de gestos funcionais presentes na língua alvo. Sobre esse aspecto, Davis (1979, p. 87-8) narra a experiência de um professor estadunidense que, em aula ministrada na Colômbia, almejava realizar gesto que correspondia à criança em idade pré-escolar. Para tanto, estendeu o braço com a palma da mão para baixo. Ao fazê-lo, percebeu situação atípica: a turma, na ocasião, riu de seu gesto. O fato de essa ação não verbal sinalizar para os colombianos o tamanho de animais comprova, segundo a autora (*ibid*), ser necessário, no contexto de segunda língua, ter noções elementares de cinética da língua alvo.

### 5.2.2 Mas é difícil esse!... Acho que já expliquei...

Nesta seção, iremos tratar da mesma estratégia, tanto em 5.2.2.1 quanto em 5.2.2.2, porém com tratamento distinto no que diz respeito à imposição gerada.

#### 5.2.2.1 Mas é difícil esse!

Como última atividade da crônica *O Banheiro* (vide apêndice B), a professora pediu à turma que cada um escolhesse sinônimos para algumas palavras presentes no texto. Neste excerto, a professora buscava a relação de sinonímia para a expressão *fazer perguntas*. Houve, em A2E2, a explicitação de diversos sinônimos, mas um, particularmente, chamou a atenção de Makin, que o avaliou muito difícil quanto ao uso.

/.../

1	<b>Estela:</b>	fazer perguntas?
2	<b>Sumalee:</b>	((rodando a mão para o lado com a palma da mão direcionada para cima e olhando obliquamente para professora)) (.) questionar? ((S))
3		
4	<b>Estela:</b>	eh: (.) eh (.) ((apontando para Sumalee)) tem vários (.) questionar ((virando-se para o quadro e escrevendo nele))
5		
6	<b>Dulcinea:</b>	[[examinar
7		((olhando para o texto))
8	<b>Makin:</b>	interrogar? ((olhando para a professora com projeção dos ombros para cima))
9	<b>Estela:</b>	in-te-rro-gar ((escrevendo no quadro)) (...) temos também o quê (.) indagar ((escrevendo no quadro))
10		
11	<b>Makin:</b>	[[((coçando a cabeça)) mas é difícil ((-)) esse ((S))
12	<b>Estela:</b>	[[ãhn?
13	<b>Makin:</b>	é difícil ((olhando para o texto, rodando o braço para o lado direito com a palma da

<sup>216</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: ... *gestures are culture linked both in shape and in meaning*.

14		mão voltada para cima))
15	<b>Estela:</b>	[[((R)) nã↓o ((com ironia))
16	<b>Ayelén:</b>	[[((dentes cerrados))
17	<b>Filemón:</b>	[[((+))
18	<b>Flora:</b>	[[((alçamento de sobrancelhas))
19	<b>Makin:</b>	é sim

/.../

As dimensões acústicas foram mencionadas por Rector & Trinta (2005, p. 39-40) como elementos fundamentais na comunicação humana; é por meio do ouvido que conseguimos “perceber e analisar pressões acústicas, referentes a som, altura, timbre, duração e intensidade”. O estudo prosódico e os efeitos impositivos que o som pode gerar pressupõem percepções auditivas minuciosas, a fim de realizarmos análises mais fidedignas.

Sobre os contrastes entoacionais, Stokoe (1973, p. 14) caracteriza-os como ferramentas ontogeneticamente mais primitivas, capazes de sinalizar diferenças estilísticas, sociais, psicológicas, idiossincráticas e linguísticas. Além disso, o autor (*ibid*) acrescenta que esses contrastes podem ser removidos de outra forma de comunicação natural, sem sequer perder conteúdo proposicional, e podem se relacionar com outras semioses verbais, diferentemente, por exemplo, de contrastes fonêmicos.

Bodolay (2009, p. 79) considera ser imprescindível a reflexão de que “a prosódia contribui, de uma forma ou de outra, para a construção de sentidos”. Segundo a pesquisadora (*ibid*), a avaliação positiva ou negativa do interlocutor sobre o modo como seu locutor enunciou revela o juízo de valor sobre as modulações prosódicas. Para Bodolay (*ibid*), quando estamos enunciando (seja em afirmativas, perguntas, pedidos ou ordens), é fundamental que sejamos bem interpretados pelos nossos interlocutores.

Ao discutir as convenções prosódicas, Gumperz (1982a, p. 119) observa que o uso delas objetiva promover certa quebra no fluxo conversacional, diferenciando-se quanto à intencionalidade dos fluxos considerados “normais”, ou seja, a intenção é construída além dos limites verbais. Podemos, desse modo, perceber que Estela, ao utilizar entonação irônica na linha 15, assume, no plano denotativo, ser a palavra *indagar* realmente difícil, mas busca utilizar esse recurso de modo a inverter o sentido do enunciado visando à ironia.

Isso é possível porque esse recurso (e os elementos prosódicos que a acompanham) consiste no “uso estratégico da linguagem (cuja finalidade é enunciar) um paradoxo argumentativo..., como estratégia defensiva” (BRAIT, 2008, p. 73). Fica evidente, a partir da escolha da professora, que existe, em certa medida, estratégia além da sátira: a minimização

do ato de fala de Makin (linhas 11, 13 e 14), de caráter potencialmente ameaçador, e a preservação de sua própria *face*.

Estela, para descontrar, revelou ter resolvido brincar com Makin, pois sabia que, de fato, *indagar* era uma palavra menos corrente do que *interrogar*, por exemplo. Mas o que torna essa entonação descendente uma ironia? A professora lançou mão de intensificação prosódica, que não se restringe, de acordo com Culpeper (2011, p. 149), à análise de traços acústicos relacionada à impolidez, mas pode, no plano da interação, funcionar como recurso prosódico ou de manutenção da *face*. Estela, de certa maneira, foi questionada por Makin na linha 11 sobre a necessidade de usar termo difícil já que havia outro mais fácil. Inicialmente, a professora não compreendeu o que o estudante havia dito (linha 12); ele então reforçou o comentário (linha 13), o que acabou intensificado a imposição. Na sequência, Estela optou por utilizar, de modo a proteger a sua *face*, a ironia, conforme mencionado por Culpeper (*ibid*).

Em perspectiva suprasegmental<sup>217</sup>, Cruttenden (1986 [1936], p. 10) assume que a entonação é capaz de ativar dois significados: o discursivo, funcionando, por exemplo, como convite para que o interlocutor contribua, de algum modo, com a conversação; e o atitudinal, na escolha de ser, por exemplo, condescendente com o fluxo da interação. Os dados de pesquisa possibilitam compreender que a ação da professora (linha 15) influenciou nas reações no plano discursivo e no atitudinal. Além da discordância de Makin, Filemón assentiu com a cabeça (a fim de colaborar com o fluxo da interação – significado discursivo) (linha 17), e Ayelén e Flora reagiram com espanto (esboçando pistas não verbais – significado atitudinal) (linhas 16 e 18).

### 5.2.2.2 *Acho que já expliquei!*

A professora propôs que os estudantes lessem alguns textos motivadores da prova do Celpe-Bras e simulassem todos situação de avaliação oral. Dulcinea leu o texto “Felicidade custa onze mil reais por mês”. Após diversas perguntas, Estela resolveu questionar Dulcinea, em A4E3, sobre a relação entre riqueza e felicidade.

---

<sup>217</sup> De acordo com Trask (2011, p. 285), o termo suprasegmental refere-se a “qualquer aspecto da pronúncia cuja descrição requer sequência mais longa do que (a emissão de) uma só consoante ou vogal”. Em outras palavras, para este estudo, situo o termo como a análise para além da perspectiva sonora linguística (fonética e fonologia), mas extra e paralinguística, cuja finalidade é privilegiar análises voltadas para a intencionalidade do sujeito diante dos recursos vocais/não verbais.

/.../

1	<b>Estela:</b>	algumas pessoas ((apontando o dedo para Dulcinea)) ricas são infelizes (.)
2	<b>Dulcinea:</b>	[[ isso ((+))
3	<b>Estela:</b>	por que você acha ((rotação da mão para frente)) que isso acontece?
4	<b>Dulcinea:</b>	porque:: ter dinheiro eh: não é a única coisa pra ser feliz (.) se você tem muito
5		dinheiro ma:s tem problemas de saúde o:: não tem amigos o:: família (.) na vida::
6		não pode comprar essas coisas ((olhando para Estela))
7	<b>Estela:</b>	[[((+)) uhum (.) ahn:: “há um dito (.) popular (.) que
8		afirma que dinheiro não traz (.) felicidade” (..)
9	<b>Dulcinea:</b>	[[((+))
10	<b>Estela:</b>	você concorda? ((S))
11	<b>Dulcinea:</b>	((S)) sim
12	<b>Estela:</b>	por quê? ((R))
13	<b>Dulcinea:</b>	[[((R))
14	<b>Estela:</b>	[[por quê (.) né? ((em tom de brincadeira))
15	<b>Dulcinea:</b>	acho: que já↑ (.) ex-plic-que↑i↓ ((+)) ((S)) ((com a palma das mãos voltadas para
16		cima e olhar direcionado à professora))
17	<b>Estela:</b>	[[sim-sim-sim ((S)) ((+))

/.../

Ao mencionar os padrões entoacionais do Português do Brasil, Carvalho *et al.* (2011, p. 34) observam que a escolha do tom se relaciona com diversas variáveis, a saber: os tipos de oração (afirmativas, interrogativas, suspensivas), as noções de modalidade (possibilidade, probabilidade), os atos de fala (ordem, pedido), ou o uso linguístico (polidez, surpresa, indiferença).

Em busca de acordo, Estela utilizou o marcador conversacional *né* (linha 15), sinalizando, também, o fim de seu turno. Para Galembeck (2003, p. 89-90) e Urbano (2003), marcadores dessa natureza, denominados marcadores de busca de aprovação discursiva (URBANO, 2003), tem a função de sustentar o próprio turno no sentido de almejar que o interlocutor se alinhe conosco. Contudo, mesmo minimizando a imposição, Dulcinea, nas linhas 15 e 16, não concordou com a professora e, em razão de o desacordo ter caráter ameaçador, a estudante buscou compensar esse custo à Estela, empregando recursos prosódicos suavizadores (entonação) e expressão facial de sorriso.

Sobre a entonação, Birdwhistell (1972 [1961], p. 86) revela que aprendemos os padrões entoacionais em nossa comunidade de prática; porém, dois sujeitos não conseguem enunciar idênticos padrões entoacionais, tampouco podemos fazer qualquer associação entre estes e a personalidade dos interagentes.

Nos momentos em que era solicitada a participação de Dulcinea, já era comum o tom de voz baixo, suave e com pausas frequentes, como pudemos observar na linha 15. Nesse caso, a estudante optou por essa sequência de ações paralinguísticas e extralinguísticas de modo consciente, ou seja, não pretendeu ser rude com a professora e, para isso, minimizou a

imposição que tal ato de fala geraria, caso não utilizasse o padrão entoacional selecionado. Situação análoga a essa foi apresentada por Bodolay (2009, p. 96), ao afirmar ser a escolha prosódica processo consciente na diferença do padrão entonativo de ordens e pedidos.

Na linha 17, Estela, por meio de pistas entoacionais, emitidas por Dulcinea, notou que estava sendo instaurado o momento de mudança de turno. Assim, esse tipo de inferenciação costuma ocorrer, segundo avaliação de Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 47), diante de “curva entonativa marcada, redução da velocidade da elocução... e pausa da voz”. Diante do pensamento da autora (*ibid*), constato que os referidos recursos estiveram presentes na enunciação de Dulcinea, na linha 15, representados, na ordem da enumeração de Kerbrat-Orecchioni (*ibid*), pelas setas ascendentes e descendentes, pela silabação (representadas pelo travessão), e pela micropausa (sinalizada pelo ponto entre parênteses).

Retomando os significados propostos por Cruttenden (1986 [1936], p. 10), constatei ter Estela, na linha 17, optado por concordar com a estudante para não gerar desconforto a esta, isto é, sua ação reduziria os custos à Dulcinea, desobrigando-a de repetir todas as informações. Concluímos sobre a ação da professora (linha 18) que esta lançou mão de ambos os significados, pois, ao escolher ação menos ameaçadora e concordar com a estudante (significado atitudinal), deixou Dulcinea mais confortável para prosseguir com outros tópicos conversacionais que sucederam A4E3.

Dulcinea almejou informar que já havia explicado o que a professora tinha perguntado (linhas 15 e 16). A estudante confessou, durante o visionamento, que não queria aborrecer a professora, então procurou falar de um jeito “mais tranquilo”, comprovando ter consciência dessa estratégia entoacional, que funcionou como mitigador de ação potencialmente ameaçadora à *face* e, por conseguinte, impositiva.

Tannen (1987, p. 12) destaca que construímos nosso estilo conversacional a partir do modo como decidimos, por exemplo, fazer perguntas ou recusar algo educadamente. Essa construção se dá não apenas pelo uso de ferramentas linguísticas, tais como a escolha lexical, mas também pelo uso de entonações específicas, capazes de guiar a nossa conversação e traduzir as nossas intenções. Ao perguntar a opinião da aluna sobre a relação entre dinheiro e felicidade, a professora buscou suavizar a ação de perguntar com sorriso (linha 10) e com riso (linha 12).

Estela buscou realizar perguntas que, apesar de ter caráter invasivo (por gerarem custos ao interlocutor), foram abrandadas nas linhas 10, 12 e 14, respectivamente, com sorriso, riso e tom de brincadeira. Após responder a todas as perguntas, Dulcinea, nas linhas 15 e 16, articulou, de acordo com as três noções teóricas de Norris (2006, p. 402), diversas

ações mediadas (alto nível acional) – desacordo enunciado verbalmente, silabação e gesticulação (impositivos), suavizados, porém, com outras semioses (curvas entoacionais, aceno positivo de cabeça e sorriso). Essas semioses integradas (verbais e não verbais) reúnem alta densidade modal, enunciadas em primeiro plano, pois a aluna mantém a atenção nas demandas geradas pela professora, engajando-se, desse modo, na atividade interacional. Todas essas estratégias, sem dúvida, colaboraram para o abrandamento da imposição, pois a depender da natureza das perguntas<sup>218</sup>, o interlocutor pode sentir seu espaço invadido.

### 5.2.3 É possível que você, por favor, escreva seu e-mail?

Antes do intervalo, a professora avisou que enviaria a todos alguns vídeos por e-mail e pediu a atenção dos estudantes para o recebimento, enfatizando que eles precisavam assistir aos vídeos. Após dar essas instruções, Filemón sentiu a necessidade de pedir o e-mail da professora, conforme evidenciamos no capítulo 4 e retornamos, aqui, com a análise não verbal em A3E3.

/.../

1	<b>Filemón:</b>	((dedo discretamente levantado e olhar direcionado para a professora))
2	<b>Estela:</b>	[((olhando para todos os estudantes))
3	<b>Filemón:</b>	eh:: eh:
4	<b>Estela:</b>	[((olhar para Filemón))
5	<b>Filemón:</b>	é possível eh:: eh::: que você:: por favor escreva: ((olhar direcionado para o chão))
6		seu e-mail em caso ((balançando as mãos)) que a gente não consi/
7	<b>Estela:</b>	[ah: sim (.) na
8		ementa ((mãos em paralelo simbolizando uma folha de papel))
9	<b>Filemón:</b>	[[sim
10	<b>Estela:</b>	na ementa tem (..) lá no programa do curso (.) mas eu posso escrever sim
11		((virando-se para o quadro e anotando o seu e-mail)) esse daqui (..) meu e-mail
12	<b>Todos:</b>	[((exceto Dulcinea, anotam o e-mail nos registros pessoais))
13	<b>Estela:</b>	arroba (.) gMAIL
14	<b>Makin:</b>	[xxxx ((confirmando o login da professora))
15	<b>Estela:</b>	isso (.) ((olhando para a turma))
16	<b>Dulcinea:</b>	[((manuseando o celular
17	<b>Estela:</b>	lá no programa do curso também tem se não quiserem anotar
18	<b>Dulcinea:</b>	[((olhar para a professora)) ((+))

/.../

A conversação, no entendimento de Abercrombie (1972 [1968], p. 64), está além da simples troca de palavras, uma vez que permeia o movimento dos corpos e a ação dos órgãos vocais. A partir desse pressuposto, o autor (*ibid*) define a paralinguagem como as atividades

<sup>218</sup> Holmes (1995) adverte que as perguntas, cuja possibilidade de funções é diversa, podem funcionar como estratégia de polidez positiva, indiretamente encorajando o interlocutor a contribuir com a conversa, mas também podem desafiar a entrar em confronto, adquirindo caráter ameaçador, impositivo e impolido.

não verbais que acompanham as verbais. Mais adiante, o autor (*ibid*, p. 65-6) especifica o conceito, esclarecendo que as atividades paralinguísticas, originalmente discutidas por Trager, são as vocalizações relacionadas com os aspectos não verbais; já a cinésica teria certa independência destes.

Com base em Rector & Trinta (1986, p. 27), entendemos que a paralinguagem, apesar de não fazer parte do universo linguístico, sincroniza-se com os aspectos linguísticos. Os sinais paralinguísticos, para esses autores (*ibid*), não são considerados idiossincráticos e individuais, mas construídos culturalmente e convencionados pelas comunidades de prática.

O prolongamento de vogais consiste, para Galembeck (2003, p. 89-90), em mecanismo empregado pelo interlocutor com a finalidade de manter seu próprio turno. Podemos perceber, nas linhas 5 e 6, que Filemón não empregou pausas, de modo que não autorizou, com isso, a interrupção de outro interlocutor, ou seja, desejou manter o turno para si até conseguir alcançar o seu objetivo: pedir o e-mail da professora.

Além de questões relacionadas à personalidade de Filemón (o fato de ser introspectivo), esse prolongamento de vogais é explicado, de algum modo, pelo pedido de socorro que nós fazemos ao nosso interlocutor quando estamos planejando o nosso texto. Sobre isso, Urbano (2003, p. 108) ilustra caso semelhante, em que a interlocutora percebe o prolongamento como pedido de auxílio conversacional, a fim de dar continuidade às suas ideias. O mesmo ocorre com Filemón ao empregar pausas preenchidas (MARCUSCHI, 1999, p. 168), conforme já mencionei, para não permitir a interrupção (desejava manter-se no turno).

Constatamos, a partir das reflexões de Urbano (*ibid*), que o estudante, na linha 5, solicitou indiretamente que a professora o auxiliasse, utilizando, conforme Urbano (*ibid*) exemplifica, fala sobreposta com a finalidade de conseguir realizar o pedido. Esse dado está em consonância com a percepção que tive quanto ao ensino de português como segunda língua, especialmente na convivência com a turma. Almejando ampliar o conhecimento da língua alvo, os estudantes, no geral, utilizam fala mais pausada e com maiores prolongamentos na expectativa de mediação pedagógica.

Marcuschi (1991, p. 27), em sintonia com as reflexões de Urbano (2003), considera ser o alongamento de vogais estratégia que visa à organização e ao planejamento interno do turno, ampliando esse olhar ao caracterizar que tal recurso costuma ser analisado como reduplicações, o que ocorreria, segundo Marcuschi (*ibid*), no caso de artigo, conjunções e sons não lexicalizados (*ah ah ah, ah:: eh::*).

Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]), ao tratar das pistas de contextualização, enumera os recursos paralinguísticos como pausas, hesitações, sincronia conversacional e tempo de fala, isto é, as semioses constituídas por aspectos vocais; já os não linguísticos, por exclusão, não apresentam qualquer aspecto vocal, como, por exemplo, o gesto ilustrador pictográfico (EKMAN, 1977b, p. 49) na linha 8, cuja finalidade é representar determinada informação verbal com “desenho no ar”. Ressalto, ainda, que existe muita discordância na literatura especializada sobre comunicação não verbal. Por vezes, é atribuída relação de igualdade entre as atividades paralinguísticas e as não linguísticas. Opto, então, pelo conceito original proposto, em 1958, por Trager, e pela posterior ampliação dadas por Gumperz (1982a, 1982b, 1997 [1992a]).

Por fim, analisamos, nas linhas 5 e 6, que Filemón buscou, diante de atividade com tendência ameaçadora, alternar sua enunciação entre recursos mais e menos impositivos. Para isso, o estudante lançou mão, na classificação de Norris (2006), de múltiplas ações mediadas com alta densidade modal em razão da complexidade de semioses, mantendo contato inicialmente alto com a interlocutora, porém progredindo para plano mediano (somente alinhando-se à Estela verbalmente, visto que os recursos não verbais mantiveram-se sinalizando nenhum engajamento).

A alternância do estudante pode ser comprovada a partir da análise que fazemos de sua enunciação a seguir: *é possível* (menos impositivo – generalização da ameaça); *eh* prolongado (estratégia de manutenção de turno conversacional e de atividade de planejamento – cf. Marcuschi, 1999, p. 189 – a fim de mitigar a imposição); *que você* (mais impositivo – focalização da ameaça); *por favor* (menos impositivo – uso de estrutura formulaica de polidez); *escreva* (mais impositivo – imperativo); olhar direcionado para o chão (menos impositivo – desvio de olhar); *seu e-mail* (mais impositivo – focalização da ameaça); em caso que a gente não consi/ (menos impositivo – generalização da ameaça, minimização dos custos de Estela).

#### **5.2.4 Cueca é a roupa íntima do homem**

Os alunos fizeram a leitura coletiva de um texto sobre determinada personagem que se imaginava como técnica da seleção brasileira de futebol conquistando o hexacampeonato. Após a leitura de Sumalee, a professora esclareceu dúvidas quanto ao vocabulário a partir da sinalização dos alunos, conforme podemos visualizar em A6E3.

/.../

1	<b>Estela:</b>	uhum (.) entenderam? (.) entenderam a ideia do texto inteiro↑ (..) não?
2	<b>Makin:</b>	[[((-))
3	<b>Sumalee:</b>	((-))
4	<b>Flora:</b>	((-))
5	<b>Estela:</b>	como assim não? (sus.) (...) as palavras (.) vamos falar das palavras (.) <u>alguma</u>
6		<u>palavra que vocês não entenderam?</u> (acc.)
7	<b>Nora:</b>	(c- )
8	<b>Sumalee:</b>	[[am- )
9	<b>Nora:</b>	((olhando para Sumalee)) ((+))
10	<b>Sumalee:</b>	amon-to-ar↑
11	<b>Estela:</b>	amontoar né (.) nesse caso amontoar eh:: fazer um monte ((abrindo os braços,
12		representando um abraço)) (.) então um monte de pessoas se abraçando o:: então (.)
13		uma se jogando em cima da outra ((projeção do corpo para frente como se fosse
14		mergulhar))
15	<b>Sumalee:</b>	[[ah::
16	<b>Estela:</b>	que mais?
17	<b>Ayelén:</b>	[[cueca lupo
18	<b>Estela:</b>	cueca↑ ((com as mãos nas pernas)) (.) cueca é a roupa Íntima (.) do homem (.) e
19		lupo é a marca (..) de alguma/
20	<b>Nora:</b>	[[((cochichando com Flora))
21	<b>Flora:</b>	[[((-))
22	<b>Ayelén:</b>	[[ah::
23	<b>Estela:</b>	mais alguma?
24	<b>Flora:</b>	[cartolas
25	<b>Estela:</b>	CAR-TO↓-las (.) seria eh: eh: eh: o nome que a gente dá (.) pra os grandes chefões
26		((movimento indicando aspas no ar)) dos times brasileiros (.) né↓
27	<b>Flora:</b>	[[os quê?
28	<b>Estela:</b>	por trás/ dos clubes brasileiros (.) né↑ (.) <u>então por exemplo</u> (acc.) os grandes
29		empresários (.) né↑ (.) que contratam e descontratam (.) dão patro-CÍ-nio (..)
30	<b>Flora:</b>	[[((+))
31	<b>Estela:</b>	alguma outra? (.) não? (.) ok (.) continua o texto pra gente (.) Filemón↓

/.../

Na linha 6, Estela, assim como previu Gumperz (1982a, p. 159), “preparou o terreno” para a mudança de turno (perguntou se havia alguma dúvida relacionada ao vocabulário). Todavia, como a pergunta não foi direcionada a nenhum estudante específico, qualquer um poderia ter tomado o turno, havendo, nesse caso, conflito entre Nora e Sumalee (linhas 7 e 8). Mesmo Gumperz (*ibid*) tendo recomendado o preparo do terreno com vistas a evitar mal entendidos na tomada de turno, penso que o autor não refletiu sobre o contexto específico de sala de aula, onde a sincronia conversacional torna-se mais complexa, dada a quantidade de participantes, tendo se referido a conversas entre pares.

As atividades paralinguísticas, lembra Abercrombie (1972 [1968], p. 65), necessitam, obrigatoriamente, de ter função comunicativa e fazer parte da conversa. Essa propriedade pode, então, ser constatada nas linhas 7 e 8, ao resolverem as duas estudantes iniciar o turno simultaneamente. Nesse caso, a autointerrupção apresenta função comunicativa (comunicar, por meio do recurso vocal, que há duas estudantes interessadas em tomar o turno conversacional da professora para fazerem perguntas) e faz parte das conversas cotidianas

(Sumalee e Nora não conseguiram perceber o interesse da outra em perguntar, situação que ocorre naturalmente nas conversas, especialmente quando não captamos as pistas de tomada de turno que, porventura, os nossos interagentes sinalizam). Mencionamos pistas ao tratar desse revezamento na conversação em decorrência de raramente costumarmos verbalizar, por exemplo, “Está bem, Lillian, já acabei de falar. Agora é a sua vez”<sup>219</sup>, sinalizando que desejamos conceder o turno conversacional ao interlocutor (KNAPP & HALL, 1992, p. 353).

Esse desencontro entre Sumalee e Nora (linhas 7 e 8) foi, de certa forma, resolvido com dois sinais não verbais (o olhar concedendo o turno, ratificado pelo meneio de cabeça) emitidos por Nora. Sobre isso, Salzmann (1993, p. 215) elucida que a fala é constantemente acompanhada de atividades paralinguísticas, denominadas também gestos vocais, que, por sua vez, podem ser suplementadas por movimentos faciais ou corporais, chamados também de gestos visuais. O autor (*ibid*), com esse esclarecimento, consegue caracterizar a natureza da paralinguagem e dos aspectos não verbais. Sendo assim, constatamos que Nora, na linha 9, acabou utilizando duas ações como modo de resolver o conflito entre os turnos, suplementando, assim, a comunicação entre as duas estudantes.

Ao tratar de gaguejos, balbucios e lapsos, Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 38-9) critica o tratamento que a gramática normativa dá a essas ações pertencentes ao discurso oral, mencionando haver naturalmente nesse uso “falhas”. Complementa a autora (*ibid*) que a abordagem funcional tem olhar diferenciado a esses recursos, percebendo, por exemplo, o falso início das linhas 7 e 8 como funcionais do ponto de vista interativo, consistindo a autointerrupção realizada pelas estudantes “baixa atenção do ouvinte, marcada por um desvio prolongado do olhar”. Assim, ainda segundo a autora (*ibid*), a interrupção assume a função de regular, mesmo que inconscientemente, esse descompasso, possibilitando ao interlocutor “construir enunciados interativamente eficazes”. Marcuschi (1999, p. 159), nesse sentido, atribui igual importância, no estudo da hesitação, aos níveis segmental (sistema formal) e suprasegmental (sistema discursivo/prosódico, atrelado ao uso), visto que língua e discurso se co-determinam funcionalmente.

O discurso constitui, na visão de Jones & Norris (2005, p. 4), uma das diversas ferramentas disponíveis aos interagentes, sendo a análise de discurso mediada [*mediated discourse analysis*] (termo dos autores) a articuladora entre os objetos, as ações e a linguagem, instrumentos que se entrecruzam nas práticas sociais. Acreditamos, assim, que os

---

<sup>219</sup> Tradução minha para o exemplo *Ok, Lillian, I'm finished talking. Now it's your turn to talk.*

sistemas segmentais e suprasegmentais articulam-se desse modo: na tríade objetos-ações-linguagem, materializados nas práticas sociais.

Não seria incomum, na sala de aula, haver truncamento entre os estudantes no momento de realizar perguntas, por exemplo, como constatamos em A6E3. Mesmo em conversas entre dois interlocutores, como descreveu Schegloff (1972 [1968], p. 350), a fórmula “ababab”<sup>220</sup> não garantiria a sincronia entre ambos pela simples dúvida de quem seria *a* e quem seria *b*. Reiteramos, assim como Oliveira & Souza (2000, p. 44), que a hesitação não constitui insegurança do interagente, mas a comprovação, neste caso, de que Ayelén e Sumalee (linhas 7 a 9) sabem negociar a tomada de turno.

As ações de Estela nas linhas de 11 a 14 são consideradas, para Ekman (1977b, p. 49), ilustradores cinetográficos [*kinetographs*], por representarem movimentos corporais, tanto humanos quanto não humanos; já as da linha 18 são denominadas ilustradores dêiticos [*deitics*] (*ibid*), ou cinésicos demonstrativos [*kinesic demonstratives*] (BIRDWHISTELL, 1970, p. 83), por fazerem referência, neste caso, à localização da cueca. O uso desses gestos consiste em prática bastante recorrente entre professores, especialmente os de segunda língua, devido ao objetivo de dar maior dinamicidade à aula e para ilustrar expressões que, porventura, não sejam de conhecimento dos estudantes, conforme assegurou Estela no visionamento.

Concordam Jung & Gonzalez (2009, p. 77) com a distinção existente entre as pausas de conversas cotidianas e as inseridas no contexto de ensino, pois no dia a dia não costumamos utilizar muitas pausas e/ou pausas excessivamente longas. Segundo os autores (*ibid*), na sala de aula, o funcionamento é diferente em razão de ser comum o professor conduzir os turnos, assim como Estela o fez, nas linhas 1, 6, 16, 23 e 31, ao sanar dúvidas de compreensão textual e de vocabulário; e nomear os estudantes para a tomada de turno (linha 31). A professora, nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 46), atuou como “a distribuidora oficial de turnos”.

---

<sup>220</sup> Schegloff (1972 [1968]) propõe essa denominação para simbolizar o padrão de uma conversação entre dois participantes, sendo ‘a’ o primeiro turno (do primeiro interlocutor) e ‘b’ o segundo turno (do segundo interlocutor).

### 5.2.5 Licença, *profe*

A pedido da professora, Nora iniciou a leitura de determinado trecho do texto *O Banheiro* (vide apêndice B). Durante esse processo, Ayelén, atrasada cinco minutos após o início da aula, bateu à porta. Ao entrar na sala, a aluna buscou sentar-se imediatamente, assim como veremos em A1E4.

/.../

1	<b>Nora:</b>	“é qui (.) que a dona de casa (.) a ma/ a mãe de família (.) um:: (.) tanto consumida
2		pelos anos vem chorar silenciosamente (.) no dia em descobre sua suspeita do
3		marido (.) infidelidade (...) erro ou intenção em ser in-insensata (.) da parte do
4		marido (..) filho filhas irmãos (.) é que ninguém a suprenderá pode armargar-se”
5	<b>Ayelén:</b>	[[((bate à porta))
6	<b>Sumalee:</b>	[[((deixa
7		de olhar para o texto e eleva a cabeça e o olhar em direção à porta))
8	<b>Nora:</b>	“até o-os soluços e sair depois de alguns momentos pronta e tranquila (...)”
9	<b>Ayelén:</b>	[[licença profe ((entrando na sala em direção
10		a uma cadeira próxima à Sumalee))
11	<b>Sumalee:</b>	[[((olha fixamente para Ayelén,
12		direcionando o olhar por duas vezes em movimento ascendente e descendente,
13		durando 3 segundos e afasta a carteira ao seu lado para que Ayelén se sente na
14		seguinte, olha de soslaio durante 1 segundo e retorna o olhar para o texto))
15	<b>Nora:</b>	“com a alma lavada e rosto idem (..) para enfrentar sorri-sorridente (.) os outros
16		misteriosos”
17	<b>Ayelén:</b>	[[((passa a mão em sua blusa e a puxa para baixo))
18	<b>Nora:</b>	“e distantes seres (.) que vivem no mesmo lar”
19	<b>Estela:</b>	alguma palavra?

/.../

Não é de hoje que o olhar tem sido objeto de estudo das mais variadas áreas. Segundo Davis (1979, p. 69), o olhar fixo, historicamente, já vem sendo avaliado como ameaça em potencial, documentada através de toda a história da humanidade. Muitas culturas, segundo a autora (*ibid*), acreditam, inclusive, no poder do “mau-olhado”, responsável por gerar danos a quem o recebe.

Kendon (1967, p. 22-3) expõe uma série de preocupações relacionadas à consciência de significado social do direcionamento do olhar. Contudo, o viés investigativo àquela época estava centrado na psicologia experimental, o que evidenciava pouco interesse no olhar como estratégia sociointeracional.

Em relação à natureza das investigações, Knapp (1972, p. 130-1) evidencia que o estudo do “comportamento visual” [*eye behaviour*] assumiu duas vertentes: uma que se dedicava à discussão dos olhares mútuos, da interação visual ou da fixação do olhar; e a outra cujo interesse se voltava para a dilatação e a constrição pupilar. Ressalto, desde o princípio, que esta pesquisa, por estar inscrita nos estudos sociopragmáticos e interculturais, alinha-se

com a primeira vertente, compreendendo a negociação do olhar entre os interlocutores como fonte de sentidos intrínsecos à interação face a face. Em A1E4, busquei na descrição dos atos não verbais dar destaque aos aspectos dinâmicos (relativos ao funcionamento e à fixação dos olhares), como pode ser constatado nas linhas 6 e 7, e 11 a 14, e às reações dos interagentes diante dos olhares, como pode ser visto na linha 17. Por ter percebido que era observada pela colega, Ayelén, segundo ela própria revelou durante as reflexões êmicas, acreditou que sua roupa estava curta demais, o que a motivou puxar a blusa para baixo.

Exline & Fehr (1982, p. 92) destacam que, quando se avalia o olhar, devemos investigar a duração e o(s) ponto(s) de fixação. Do mesmo modo, necessitamos distinguir olhar fixo [*eye-gaze*] de olhar fixo mútuo [*eye contact*]. Sumalee, nas linhas 11 a 14, lançou mão de olhar fixo; porém, Ayelén não correspondeu a esse olhar, pois achava que havia algo inadequado com sua vestimenta. Sentiu-se, assim, inibida e preocupada com o que os outros estavam pensando sobre sua roupa (linha 17).

Semelhante ao olhar recebido por Ayelén, narra Davis (1979, p. 71) que um aventureiro em seu primeiro dia de viagem a Tel Aviv ficou extremamente desconcertado com o olhar, nas palavras dele, “que o media de alto a baixo”, tendo a impressão de estar despenteado. Contudo, soube depois que os israelenses não consideravam ameaçador o olhar fixo, mesmo entre desconhecidos.

Ao discutir as idiossincrasias socioculturais, Laghrich (2004) exemplifica a noção de descortesia por meio de experiência relacionada ao olhar vivida por ele.

Devido a um olhar normal para muitas pessoas daqui [da Espanha], um olhar direto de um profissional dos serviços sociais [direcionado] a um imigrante, tive de mediar entre os dois e explicar ao imigrante que a intenção não era ofendê-lo, mas escutá-lo com mais atenção<sup>221</sup>.

O olhar tem a função de oferecer ao enunciador a possibilidade de controlar as ações de seu interlocutor. Assim, nas palavras de Kendon (1990, p. 81), podemos nos referir à função de monitoramento do olhar em busca de regularmos e expressarmos determinadas reações.

Ao tratar do contato visual nas imagens, Kress & Van Leeuwen (2006 [1996], p. 366), com base nas ideias de Halliday, compreendem que o olhar do interlocutor gera no outro a demanda de, em certa medida, entrar em espécie de relação imaginária com seu interagente.

---

<sup>221</sup> Tradução minha para o seguinte trecho: *Por una mirada normal para muchas personas de aquí [en España], una mirada directa de un profesional de los servicios sociales a un inmigrante, tuve que mediar entre los dos y explicarle al inmigrante que la intención no era ofenderle sino escucharle con más atención.*

Essa relação, evidentemente, poderá ser estabelecida de acordo com uma série de fatores, tais como a relação entre os interagentes e a finalidade do contato visual, que influenciarão o interlocutor a desviar ou a corresponder a esse olhar, bem como a avaliá-lo negativa ou positivamente, ou ainda, a assumir sua projeção de modo impositivo ou valorizador.

De acordo com Argyle & Dean (1972 [1965], p. 302), o contato visual pode variar conforme o papel do interlocutor na conversa, a natureza do tópico conversacional, as diferenças individuais (embora só se refiram a grupos no que diz respeito a gênero, idade, etnia) e a relação entre os interagentes. Sumalee explicitou no visionamento que não estava olhando para Ayelén com alguma intencionalidade específica, mas achava estranho a colega sempre chegar após o início da aula. Mesmo sem perceber, já havia julgamento da parte de Sumalee, reiterando, assim, o caráter avaliativo de seu olhar que, neste caso, se constituía de maneira impositiva.

Ao tratar da visão como mecanismo responsável pela percepção e pela comunicação, Rector & Trinta (2005, p. 35-6) asseguram que, na maioria das culturas, o olhar fixo tende a ser mal avaliado, constituindo sinônimo de pouca polidez ou de ameaça. Em sintonia com essa máxima, relativamente universal, Sumalee buscou não permanecer com o olhar fixo durante muito tempo em Ayelén, embora esta tenha percebido que estava sendo observada, e à medida que sua colega se aproximava, Sumalee retornava o olhar para o texto (linhas 9 a 14). Argyle *et al.* (1981, p. 285) esclarecem que uma forma de inibir olhares muito impositivos é manter certa distância do interagente, pois é esperado, de acordo com eles (*ibid*), que as distâncias menores reduzam os contatos visuais, em consonância com a ação praticada por Sumalee.

Goffman (1963, p. 84), inclusive, reconhece que quando estamos diante de estranhos, seja transitando pela rua, ou em restaurantes, isto é, em situações em que não desejamos iniciar uma conversa, buscamos adotar a desatenção civil [*civil inattention*], uma espécie de “desatenção cortês” (expressão empregada por Davis, 1979, p. 72). Para Goffman (1963, p. 84), acabamos optando por olhar [*look at*], mas sem olhar fixamente [*stare*], sendo essa desatenção apropriada para contatos visuais de aproximadamente 2,5 metros (8 pés), a partir do desvio de olhar, comparado pelo autor como escurecimento de luzes [*dimming of lights*].

Apesar de Sumalee ter estabelecido contato breve (duração curta) e ter sido o olhar de soslaio (obliquamente), nas linhas 11 a 14, este teve caráter ameaçador, pois suscitou a reação de Ayelén em puxar sua blusa para baixo (linha 17), mesmo sem ter sido essa a sinalização “pretendida” por Sumalee.

O olhar de soslaio, nas palavras de Goman (2010, p. 62) e de Pease & Pease (2005, p. 114), pode indicar interesse ou hostilidade, a depender dos demais gestos que o acompanham. Ressalto a necessidade de esse olhar ser avaliado não apenas em conjunto com os demais gestos, mas também com os contatos visuais que o antecedem ou o sucedem, além de levar em consideração os atos de fala e o contexto no qual os interlocutores estão inseridos. Não podemos avaliar, segundo Burgoon & Saine (1978, p. 211), que o nosso interagente se sente desconfortável apenas pelo olhar, mas devemos observar o movimento das mãos e dos pés, por exemplo, para confirmarmos essa reação.

Sobre esse olhar de soslaio, também denominado por Givens (1981, p. 224) de olhar lateral, o autor (*ibid*) o conceitua como o movimento dos olhos para o lado com leve ou nenhum movimento de cabeça, pois, quando esse movimento é nítido, Givens (*ibid*) classifica-o como olhar lateral máximo.

Além disso, o contato visual, segundo Rulicki & Cherny (2007, p. 37), varia em duração, direção e intensidade. De acordo com os autores (*ibid*), o olhar frontal e sustentado, diferentemente do de Sumalee, pode indicar sinal de abertura a determinada experiência, manifestando, potencialmente, desde a simples curiosidade até um tipo de interesse mais específico.

Para Goman (2010, p. 51-2), o contato visual é considerado mais amplo quando dura de quatro a cinco segundos, já o de duração menor é, em geral, avaliado como indelicado, falso e desonesto. Knapp (1972, p. 135), por sua vez, considera invasivo o contato visual superior a dez segundos. É claro que esses olhares não podem ser analisados de modo descontextualizado, como foram aqui explicitados, pois, entre amigos íntimos, é provável que haja maior tolerância, já entre estranhos na rua, não.

Assim, o desvio de contato visual direto pode constituir-se, para Burgoon & Saine (1978, p. 181), ação relacionada a *status* e poder, já que enunciadores, ao perceberem maior poder no interlocutor, podem optar por não estabelecer esse contato. Entretanto, o fato de Sumalee ser tailandesa já justificaria as ações da estudante (ter olhado fixamente em alta frequência, mas em curta duração, e não ter assumido no visionamento que estava avaliando sua colega), pois os autores (*ibid*) advertem que essa atitude está ligada à deferência de modo geral.

Bravo (2010, p.40), em outra perspectiva, associa o olhar à autoestima, à (in)segurança e ao *status* do enunciador. Os dados de pesquisa dessa autora (*ibid*) revelaram, em relação ao

olhar, que Carlos<sup>12</sup> o evitava; Betty<sup>12</sup> o utilizava para obter aprovação; e Ana<sup>222</sup> o utilizava ao interagir, indicando, respectivamente: autoestima e *status* baixos; insegurança e baixo *status*; e grau favorável de segurança e *status*.

O contato visual é, para Knapp (1972, p. 135) e Knapp & Hall (1992, p. 305-6), responsável por diminuir a distância entre os interagentes, justificando o fato de Sumalee não ter desejado contato duradouro nem frontal com Ayelén, e essa ação estar associada à territorialidade (vide seção de proxêmica – 5.2.7).

De acordo com Knapp & Hall (1992, p. 304-5), há uma regra geral que parece nos motivar a corresponder o olhar do outro do mesmo modo: o alinhamento de expectativas e preferências. Do contrário, ou seja, na incongruência com nossos interagentes, buscamos realizar ações compensatórias. Sobre isso, Goffman (1963) sugere que o contato visual seja responsável por iniciar e manter os encontros sociais, sinalizando haver interesse na interação. Sumalee, entretanto, mostrou em suas ações (linhas 6, 7, 11, 12, 13 e 14) que não almejava nem iniciar nem manter qualquer conversa com Ayelén, dado o tempo de fixação do olhar e o ângulo oblíquo deste.

### 5.2.6 Eu não, *profe!*

Estela organizou revisão sobre todos os tempos e os aspectos verbais do modo indicativo. Para isso, ela elaborou, junto com a turma, lista de verbos no infinitivo para que os estudantes formassem sentenças no tempo e no aspecto por ela designados, utilizando, entretanto, qualquer pessoa do discurso. A primeira estudante a escrever a frase na lousa foi Flora, conforme constatamos em A5E2.

/.../

1	<b>Estela:</b>	então vamo lá (.) FLOra ((aproximando a palma da mão direita em direção ao quadro))
2		
3	<b>Flora:</b>	[[((mãos na boca, lábios e dentes afastados, mandíbula relaxada, olhos arregalados e pálpebras abertas, sobrancelhas arqueadas, testa elevada, som aspirado))
4		
5		
6	<b>Nora:</b>	[[((R))
7	<b>Estela:</b>	[[((R)) que cara é essa? ((braços abertos com a palma das mãos voltadas para a aluna))
8		
9	<b>Flora:</b>	<u>eu não profe</u> ↑ (acc.) ((S))
10	<b>Estela:</b>	vamo lá↑
11	<b>Flora:</b>	((caminhando em direção ao quadro, passando as mãos nos cabelos))
12	<b>Estela:</b>	ah:: pretérito perfeito ((entrega o pincel à aluna))

<sup>222</sup> Carlos, Betty e Ana são colaboradores de pesquisa de Bravo (2010).

13	<b>Flora:</b>	((virando-se de costas para a turma, escreve o pronome <i>eu</i> )) é pretérito perfeito?
14	<b>Estela:</b>	[[isso
15		(.) pretérito perfeito

/.../

O estudo das expressões faciais em perspectiva universal iniciou-se, segundo relato de Davis (1979, p. 62), com Charles Darwin, que “insinuou que todas as expressões humanas poderiam ser rastreadas até um ato funcional primitivo”. A autora (*ibid*) prossegue exemplificando o caso do grunhido de raiva, que pode ter sido desenvolvido antes mesmo da descoberta da função de morder. As investigações contemporâneas acerca da face, ainda, segundo Knapp & Hall (1992, p. 265), “remontam aos *insights* de Darwin”<sup>223</sup>.

Darwin, contudo, não previu à época a natureza sociointeracional das expressões faciais, capaz de regular os contextos em que dada expressão facial é esperada ou controlada. Expressões reveladoras de ira não são, por exemplo, comuns de serem enunciadas por estudantes no contexto de ensino. Burgoon & Saine (1978, p. 211) esclarecem serem as normas culturais responsáveis por regular as expressões faciais como apropriadas para dadas situações, assim as convenções que regulam a interação face a face são determinantes no processo de interpretação cinésica.

Sobre essa regulação sociocultural, Davis (1979, p. 87) adverte que o sinal de “botar a língua pra fora” tem avaliação bastante semelhante a que é feita no Brasil: gesto de grosseria infantil. Entretanto, em outras etnias, pode haver outros significados. Na China, prossegue a autora (*ibid*), é sinal de constrangimento; no Tibete, polida deferência; já nas Ilhas Marquesas, significa negativa.

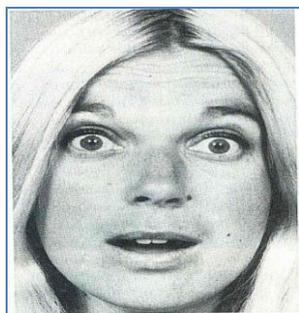
Ao se referirem a tópicos considerados tabus, Unterbäumen *et al.* (2010, p. 199) percebem haver distinção entre brasileiros e espanhóis. Enquanto os espanhóis buscariam utilizar o enunciado direto, como em *Llevas la cremallera abierta* [Está com o zíper aberto], nós, pragmaticamente, optaríamos pelo puro alçamento da sobancelhas, ilustrando enunciado elíptico<sup>224</sup>. Essa comparação dos autores parece estar em total acordo com as situações de uso, visto que temos o costume de introduzir enunciados elípticos associados a esse movimento, como em *Ó, seu zíper...* (acompanhado do alçamento de sobancelhas).

<sup>223</sup> Tradução minha para o trecho: ... *can be traced to Darwin's insights...*

<sup>224</sup> Sobre a expressão *enunciado elíptico*, adaptamo-la do texto de Unterbäumen *et al.* (2010): *frase elíptica*. Os autores (*ibid*) compreendem o termo como qualquer apagamento de informações verbais, em geral substituídas por ações não verbais.

Nas linhas 3, 4 e 5, constatamos, pelo conjunto das reações de Flora, que ela estava, de fato, surpresa em ter sido a primeira estudante selecionada para escrever a frase no quadro. Sua expressão facial pode ser ilustrada na figura a seguir (cf. Knapp & Hall, 1992, p. 274).

**Figura 19** – Expressão facial de surpresa



Fonte: KNAPP & HALL, 1992.

Contudo, Knapp & Hall (1992) tratam apenas dos movimentos de sobrancelha, boca e olhos, considerados por eles na reação de surpresa, embora Flora tenha, associados a esses, envolvido as mãos, as pálpebras, a testa, além de realizar som aspirado, congruente com as demais reações. Ekman (1977a, p. 110), também se baseando nos mesmos movimentos de Knapp & Hall (1992), apresenta mais outras três possibilidades de expressão de surpresa associadas a: questionamento [*questioning surprise*] (sobrancelhas e olhos surpresos e boca neutra); estupefação [*dumbfounded surprise*] (olhos e boca surpresos e sobrancelha neutra); e aturdimento [*dazed surprise*] (sobrancelha e boca surpresas e olhos neutros).

O envolvimento de movimentação das sobrancelhas, da testa, dos olhos, das pálpebras, da asa do nariz, das bochechas, do nariz, da boca, do queixo e da mandíbula é bastante comum, segundo Burgoon & Saine (1978, p. 213), na reação de surpresa, funcionando cada área como sinalizadora de pistas cinésicas (mais especificamente, pistas faciais). Noto que as reações de surpresa podem até ser semelhantes; entretanto, o olhar do avaliador das expressões faciais será fundamental para a microanálise da movimentação desses segmentos.

Não podemos, de modo algum, concluir que quanto mais segmentos em ação, maior é a surpresa, pois estamos tratando apenas de um *feedback*, o que fortalece ainda mais a importância de pesquisas contextualmente situadas, cuja metodologia permite o visionamento das ações dos colaboradores. Foi a partir das reflexões no visionamento que pude ter total compreensão acerca do que a cena representava: a estudante, de fato, ficou muito surpresa, de acordo com o próprio relato no visionamento, pois, apesar de saber que teria de ir ao quadro, não desejava ser a primeira.

Na comparação entre os movimentos de cabeça e corpo, Ekman (1965, p. 727) lança a hipótese de que a cabeça traz informações acerca do estado emocional (de como o interagente foi afetado), mas veicula pouco a respeito da intensidade dessa emoção; já o corpo funciona de modo distinto, costuma sinalizar a intensidade das ações, deixando pouco clara, por vezes, a emoção vivenciada. Ou seja, “a cabeça informa mais sobre a **natureza** de uma emoção, enquanto o corpo informa mais sobre a **intensidade** de uma emoção”<sup>225</sup> (EKMAN & FRIESEN, 1967, p. 712). Assim, o que explicitiei anteriormente (a quantidade de segmentos envolvidos não é proporcional à intensidade das ações e das reações) vai ao encontro da perspectiva dos autores (*ibid*): o corpo comunica intensidade das emoções, mas a cabeça, a natureza destas.

Ekman & Friesen (1967, p. 720), ao redimensionarem o *feedback* que temos sobre os movimentos de cabeça e corpo, percebem ter a cabeça dois funcionamentos distintos: as expressões faciais veiculam emoções específicas, como a surpresa, por exemplo; já os posicionamentos e os movimentos de cabeça apontam para emoções mais genéricas (pouco específicas).

Em se tratando da testa, segmento não abordado diretamente por Knapp & Hall (1992), os estudos de neuroanatomia da visão, observa Ekman (1989, p. 157-8), têm descrito a elevação dessa área como mecanismo que permite aumentar o campo visual superior (graças à evolução filogenética). Esses efeitos, porém, não se manifestam apenas na perspectiva fisiológica do sujeito, mas interferem no campo das emoções (segundo o autor, esse movimento sinaliza, em geral, surpresa). Para Ekman (*ibid*), os genes são responsáveis por determinar o funcionamento orgânico, mas a associação do ato de elevar a testa com a sensação de surpresa ocorre logo nas primeiras experiências interacionais com os membros de determinada comunidade. Essa percepção justifica o autor se afiliar com a ideia de neurocultura, cujo interesse se divide entre aspectos biológicos e sociais das reações humanas (EKMAN, 1977b, p. 55), de modo semelhante à evolução cultural cumulativa e ao efeito catraca (TOMASELLO, 2003), assim como às memórias natural (biológica) e mediada (cultural) (VIGOTSKI, 2008).

Knapp & Hall (1992) nos alertam para a dificuldade de descrevermos os movimentos faciais desconectados da situação natural da interação, o que reforça a importância dos estudos contextualmente situados e dos registros etnográficos, pois situações simuladas não conseguiriam contemplar a autenticidade das ações.

---

<sup>225</sup> Tradução minha para o trecho: ... *the head is more informative about the **nature** of an emotion, while the body is more informative about the **intensity** of an emotion* (grifos dos autores).

Apesar disso, Knapp & Hall (1992, p. 263) afirmam que nossa face pode assumir três funções reguladoras da conversa: “abrir e fechar canais de comunicação, complementar ou qualificar respostas verbais e/ou não verbais, substituir o discurso”. A reação de Flora ao pedido da professora contemplou duas funções simultaneamente: nas linhas 3 a 4, a estudante substituiu o discurso “Estou surpresa com esse pedido” com uma série de reações relacionadas à face; e na linha 9, complementou/qualificou com resposta verbal as pistas cinésicas enunciadas.

Por oportuno, retomo, conforme contribuições de Rector & Trinta (1986, p. 52-3), presentes também no capítulo 3, relacionadas à distinção entre riso e sorriso, ambos presentes em A5E2. Quando Nora e Estela riram (linhas 6 e 7), ambas estavam produzindo som, e essa ação está situada na classificação paralinguística (enunciações vocais); já Flora, em sinal de nervosismo, acabou sorrindo (enunciações não verbais) (linha 9), e isso pressupõe a não emissão de som, pois o estudo do sorriso insere-se nos movimentos faciais.

A face, para Knapp & Hall (1992, p. 287), apresenta, entre outras informações, a receptividade durante a interação, isto é, como o interlocutor processou determinada ação, avaliando-a. O pedido de Estela, na avaliação de Flora, deixou-a nervosa, e esta, de fato, não queria ter ido até o quadro em decorrência de sua insegurança. Entretanto, como todos os colegas estavam cumprindo com a atividade, a estudante julgou por bem ir, mesmo arriscando-se a ter insucesso na tarefa. Flora, na verdade, salvou a *face* da professora (ao aceitar o pedido – linha 11), mas com isso, assumiu os custos para a sua própria *face*, ameaçando-a e direcionando para ela mesma toda a carga impositiva.

### **5.2.7 Sim, sim, sim. Entendeu?**

Nesta seção, discuto, assim como na seção 5.2.2, dois excertos (5.2.7.1 e 5.2.7.2) que contêm a mesma estratégia não verbal com avaliações um tanto distintas.

#### **5.2.7.1 *Por alguma humanidade cada vez mais gregária***

Dando sequência às atividades relativas ao texto *O Banheiro* (vide apêndice B), iniciadas na aula anterior, em A2E1 a professora propôs aos estudantes procurarem no texto trechos correspondentes às paráfrases presentes na atividade. Os alunos demonstraram muita dificuldade para fazer o exercício e sinalizaram isso para a professora de modo indireto – por meio de pistas sinalizadas ao longo da conversa; e direto – por meio de dúvidas quanto ao conjunto das informações.

/.../

1	<b>Estela:</b>	“a cada dia que passa (.) os homens vivem mais juntos” ((movimentando-se pela sala e olhando para os alunos)) (.) acharam? (..)
2		
3	<b>Alunos:</b>	((olhando para o texto de cabeça baixa))
4	<b>Estela:</b>	( ) ((aproximando-se, entre 15 e 40cm, de Nora e apontando para a janela, com o braço perpendicular ao rosto da aluna))
5		
6	<b>Nora:</b>	[[olha para a janela e abre-a]]
7	<b>Estela:</b>	[[distancia-se, entre 75 e 125cm, de Nora)] ninguém achou↑ ((estendendo os dois braços lateralmente))
8		
9	<b>Flora:</b>	((R))
10	<b>Filinto:</b>	[[rotação do braço para o lado direito com a palma voltada para cima e produção de som aspirado com glote aberta]]
11		
12	<b>Estela:</b>	só Filinto?
13	<b>Filinto:</b>	[[ não: sei professora (.) por alguma HU-MA-NI-dade=cada vez mais gregária?
14	<b>Estela:</b>	sim↓ sim↓ certo? ((olhando para os estudantes)) (..) a humanidade ((caminhando em direção à Flora, aproximando-se cerca de 15 a 40cm dela)) cada vez mais gregária ((apontando o trecho no texto da aluna))
15		
16		
17	<b>Flora:</b>	[[ah:: ok↓ (..) obrigada

/.../

A proxêmica, termo cunhado por Hall, E. (1963, 1986 [1959], 1990 [1959]), estuda a organização espacial do homem, isto é, as distâncias físicas negociadas socialmente pelos interlocutores. Hall, E. (1986 [1959], p. 146) considera que essa organização aplica-se ao reino animal e ao humano, visto que ambos diferem nas rotinas, nas distâncias e nos espaços. Essas distâncias são percebidas, segundo o autor (1986 [1959], p. 119), em três níveis, a saber: o infracultural (aspectos biológicos, relacionados ao passado); pré-cultural (aspectos fisiológicos, relativos ao presente); e microcultural (aspectos socioculturais). Esta tese discute, como já explicitiei, a noção de territorialidade no contexto intercultural, buscando, assim, refletir como o uso do espaço relaciona-se com as convenções de polidez.

A administração desse microespaço humano envolve não somente as semioses táteis (distância física entre os interlocutores), mas também as visuais, as vocais e as olfativas, todas denominadas por Hall, E. (1986 [1959], p. 121) de espaço de organização fixa. Com relação a essas distâncias, os interagentes buscam, segundo o autor (*ibid*, p. 36), se ajustar diante da sociedade, segundo suas características próprias e ambientais.

É comum, em conversas informais com brasileiros, percebermos comentários com base em visão estereotipada do estrangeiro. Afirmar, por exemplo, que os italianos falam excessivamente alto ou que os orientais mantêm maior distância corpórea quando comparados aos latino-americanos é desconsiderar as idiosincrasias dos sujeitos e das suas comunidades de prática, indo de encontro à recomendação de Hall, E. (1986 [1959]) quanto ao estudo de grupos, sem que tenhamos a pretensão de ampliar essa análise de modo homogêneo para as etnias. Para dar sistematicidade ao estudo da proxêmica, Hall, E. (1986 [1959], p. 137-45), a

partir da observação dos comportamentos humano e animal, desenvolve sistema de notação proxêmica, admitindo que a organização do microespaço humano pressuponha quatro distâncias (cada uma subdividida em dois modos – próximo e afastado), conforme descrição no quadro a seguir.

**Quadro 18** – Distância íntima, pessoal, social e pública

<b>Distância</b>	<b>Modo</b>	<b>Medida</b>
<b>Íntima</b>	Próximo	-----
	Afastado	15-40cm
<b>Pessoal</b>	Próximo	45-75cm
	Afastado	75-125cm
<b>Social</b>	Próximo	125-210cm
	Afastado	210-360cm
<b>Pública</b>	Próximo	360-750cm
	Afastado	>750cm

Fonte: HALL, E., 1986 [1959].

Albuquerque (2009, p. 180), ao considerar as distâncias assumidas pelos interlocutores com base em Hall, E. (1986 [1959]), sistematiza que

na distância íntima, existe troca de calor corporal, a voz é sussurrada, há envolvimento físico; na distância pessoal, não há contato físico, mas uma proximidade em que a voz baixa é perceptível; na distância social, há contato visual e o tom de voz se mantém normal; e na distância pública, não há contato visual individual, e sim coletivo, a voz é mais lenta e mais pausada para que a plateia possa entender (o que é enunciado).

Tratando, antes de tudo, dos gestos, como já foi mencionado nas seções anteriores, há alguns denominados reguladores, cuja função se centra em regular o fluxo da conversa (EKMAN & FRIESEN, 1969, p. 82) e, assim como já esclareceram Argyle & Dean (1972 [1965], p. 301), assegurar o *feedback* do interlocutor em relação a determinado tópico conversacional. Em A2E1, na linha 2, Estela buscou ter esse contato visual a fim de acompanhar o entendimento dos alunos e, de acordo com o relato da docente, checar se algum estudante havia tido dúvida na identificação da paráfrase mais adequada.

Em conjunto com o olhar, constatamos ter sido a movimentação da docente (linhas 1 e 2), responsável também por auxiliar na regulação, coerente com a própria configuração da sala de aula: formato semicircular, conforme descrito no capítulo metodológico, a fim de propiciar menor distanciamento com os estrangeiros e melhores condições de interação entre

alunos e professora. Assim, tanto o olhar direcionado aos estudantes quanto a movimentação da professora são coerentes com o contexto no qual os participantes da pesquisa estão inscritos, pois, como indicam Knapp & Hall (1992, p. 164), os ambientes menos formais e com pessoas mais conhecidas reservam menor distância, ao contrário dos mais formais e com desconhecidos.

A pausa na fala de Estela, linha 2, é comum no contexto de sala de aula, quando os alunos não têm condições ou não querem responder a questionamentos. Marcuschi (1991, p. 28) explica ser esse silêncio avaliado como “desconhecimento da resposta”, podendo o professor recorrer à reduplicação, assim como Estela fez, de certa forma, na linha 12 (elaboração de nova pergunta devido à sinalização de Filinto nas linhas 10 e 11).

As linhas 2, 8 e 12 mostram o interesse de Estela em obter *feedback* dos alunos com relação à paráfrase de trecho do texto, pois a docente decidiu, a partir da entonação ascendente (seta para cima e sinal de interrogação), reduzir a distância de seus interlocutores, gerando certa imposição neles para que com ela interagissem. Quando buscamos tal estratégia de aproximação, estamos, assim, almejando a aprovação do outro (KNAPP & HALL, 1992, p. 165-66). Os alunos, em consequência dessas ações, lançaram mão de manobras defensivas a fim de preencherem o silêncio, como a fuga contato visual (linha 3) e o riso (linha 9) (KNAPP & HALL, 1992, p. 176).

Após essas ações, Filinto, mesmo com insegurança, tomou o turno (linha 13), minimizando, assim, as imposições geradas pela professora, pois as necessidades dela foram plenamente satisfeitas (linha 14), como reforçou a repetição do advérbio *sim*, havendo, com isso, custos aos alunos e benefício à própria professora (relação marcada por intensificação de atos impositivos).

O silêncio dos estudantes nas linhas 3 e 9, com exceção de Flora nessa última linha, não pode ser considerado, segundo Malinowski (2006 [1923], p. 297), “fator tranquilizador, mas, pelo contrário, algo alarmante e perigoso”. Nesse caso, o silêncio representava dúvida, o que foi verbalizado mais tarde e ratificado pelos demais colegas, pois o estudante, segundo ele mesmo, compreendia as palavras em português, mas achava estranho não entender o sentido global do texto.

Nora tratou com naturalidade a redução da distância entre ela e a professora (linha 4), não percebendo essa ação como invasiva, mesmo quando Estela optou por apontar e, com isso, posicionou seu braço perpendicularmente ao rosto da estudante (linha 5). Sobre o ato de apontar, Ekman & Friesen (1969, p. 68) e Ekman (1977b, p. 49) classificam-no como gesto ilustrador dêitico [*deitic movements*], cuja função se volta para o fornecimento de *feedback* ao

interlocutor (EKMAN & FRIESEN, 1969, p. 69). Os pedidos, como o de abrir a janela (linhas 4 e 5), podem ser realizados, conforme as considerações de Sá *et al.* (2010, p. 949), não só a partir de frases imperativas, mas também por meio de atributos não verbais, como o gesto, por exemplo.

A mesma relação ocorreu entre Flora e Estela (redução dos riscos à *face* e da imposição) nas linhas 14 a 16, em que a aluna não avaliou negativamente a aproximação da professora, pois a própria estudante não estava acompanhando a explicação e necessitava de apoio para compreender melhor o texto. No visionamento, Flora disse gostar muito do estilo de Estela conduzir as aulas, pois a professora sempre a auxiliava, não constituindo a aproximação um incômodo, mas preocupação da professora com a aprendizagem dos alunos. Sobre a proxêmica em sala de aula, Burgoon & Saine (1978, p. 95) descrevem o contexto de ensino como propício para a tolerância a distâncias íntimas, visto estarem os estudantes constantemente trabalhando em grupo, e as carteiras, no geral, já estarem dispostas muito proximamente, havendo momentos em que a natureza da tarefa exigiria maior distanciamento.

Por não conseguirem encontrar a paráfrase, os estudantes permaneceram, na linha 3, de cabeça baixa, deixando, assim, de estabelecer qualquer contato com a professora, que acabara de perguntar se eles haviam identificado o trecho no texto. Sobre isso, Flora, Nora, Dulcinea e Filemón confessaram no visionamento que tinham a expectativa de algum colega assumir o turno conversacional, o que ocorreu, após algum tempo (linha 13). Em outras palavras, os dados de pesquisa forneceram evidência de que, devido a uma situação de alta densidade<sup>226</sup>, esses estudantes optaram, a partir da perspectiva de Knapp & Hall (1992, p. 157-8), por transferir a responsabilidade do turno conversacional para o outro.

### **5.2.7.2 Desejo ter um corpo masculino que todas as mulheres desejam**

Após realizar atividades sobre os pronomes indefinidos, Estela leu uma tirinha com os estudantes cujo humor se instaurava graças à ambiguidade do pedido de um homem em frente à fonte de desejo: ele queria ter um corpo que todas as mulheres desejassem. Após o pedido, ele ganhou um corpo feminino escultural. A professora pediu, então, que os alunos criassem

---

<sup>226</sup> Por alta densidade, Knapp & Hall (1992, p. 157) entendem ser o elevado número de pessoas por unidade de espaço. Entretanto, compreendendo a noção de território em perspectiva mais ampla, a pergunta feita por Estela violou, de certa forma, o espaço dos estudantes, assim como ocorreria pela aproximação física. Desse modo, estamos convencidos, a partir do dado em questão, de que a proxêmica verbal (uma pergunta aparentemente ameaçadora e impositiva, capaz de violar o território dos estudantes – a liberdade de optarem por não tomar o turno conversacional) promoveu reação não verbal (esperar o colega dar a resposta à professora e permanecer de cabeça baixa até que isso acontecesse).

sentenças que correspondessem ao real desejo desse homem. Ao olhar para Dulcinea, a professora indiretamente já sinalizou, em A3E2, para que a aluna lesse a sua frase.

/.../

1	<b>Estela:</b>	((olhar para Dulcinea))
2	<b>Dulcinea:</b>	“desejo ter um corpo masculino que todas as mulheres desejam”
3	<b>Estela:</b>	um corpo MÁSculo (..) entendem MÁSculo?
4	<b>Flora:</b>	[[ másculo (.) não ((-))
5	<b>Estela:</b>	um corpo de homem (..) entendeu? com características masculinas (.) bem
6		acentuadas
7	<b>Filemón:</b>	como::: (.) ela falou
8	<b>Estela:</b>	[[((aproximando-se, de 15 a 40cm, do aluno, apoiando as duas mãos
9		no braço da carteira e o joelho no assento, e projetando o corpo em direção ao
10		estudante))
11	<b>Filemón:</b>	todas as mulheres desejam ou desejem? ((com os olhos no texto e com breve olhar
12		oblíquo para a professora, apontando para a sua resposta no papel))
13	<b>Estela:</b>	todas as mulheres de-SE-je::m
14	<b>Filemón:</b>	((voltando os olhos para a sua resposta, com a cabeça baixa))
15	<b>Estela:</b>	[[((retirando as mãos do braço da carteira e o joelho do
16		assento, distanciando-se entre 45 e 75cm))
17	<b>Filemón:</b>	[[((permanecendo com a cabeça baixa e elevando oblíqua
18		e brevemente o olhar em direção à professora))
19	<b>Estela:</b>	então ok↑ gente (..) vamos para o nosso intervalinho (.) já já a gente volta

/.../

Pensar na proxêmica sob a perspectiva intercultural é compreender que sua episteme está voltada, conforme asseguram Knapp & Hall (1992, p. 60), para “o significado social do espaço”, partindo do pressuposto de que “toda cultura humana organiza o espaço de maneira diferente”, conforme a noção de território. Ou seja, apesar de haver mensuração objetiva, proposta por Hall, E. (1963, 1986 [1959], 1990 [1959]), devemos considerar que cada comunidade de prática pode avaliar de modo distinto uma mesma distância. Em outras palavras, é no contexto sociointeracional que os territórios se (des)alinham e as imposições podem ser mitigadas ou intensificadas.

Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 107) salienta que devemos, em contexto intercultural, ter consciência da norma proxêmica do outro a fim de não gerar mútuo mal estar, tanto para quem deseja se aproximar e se sente “rejeitado”, quanto para o outro, pouco tolerante a aproximações e que precisa se esquivar. Desse modo, a imposição, de certa forma, é bilateral, pois ambos os interagentes ficam em situação desconfortável e, conseqüentemente, se sentem ameaçados e desprovidos de liberdade para agir de modo natural.

Burgoon & Saine (1978) chamam a atenção para duas necessidades do ser humano. A afiliação, de acordo com os autores (*ibid*), instaura-se na convivência com diversas comunidades de prática, tais como a família e os amigos, por exemplo; a privacidade

constitui, de modo similar à afiliação, necessidade social dos interagentes, capaz de influenciar na concepção de territorialidade (espaço físico/geográfico) e espaço pessoal (“bolha invisível” que acompanha cada sujeito): ambas as necessidades fazem parte da organização espacial denominada proxêmica.

Em A3E2, Filemón estava sentado, como de costume, na última carteira do semicírculo, de modo que não havia como ter alguém sentado ao lado esquerdo dele e, naquele dia, a carteira da direita não tinha sido ocupada. Isso, conforme manifestou no visionamento, o agradava, apesar de não dizer que não se sentia incomodado se alguém resolvesse sentar-se ao seu lado. Naquele momento, pude perceber o quanto a proximidade o incomodava, assim como ficou explícito nas linhas 11, 12, 17 e 18, e notei que o estudante tinha pouca tolerância à alta densidade (territorialidade) e sua bolha invisível era ampla (espaço pessoal).

Essas normas proxêmicas, conforme esclarecem Burgoon & Saine (1978, p. 93), funcionam a partir das características individuais (esquiva de proximidade), da natureza da interação (certa hierarquia entre professor e aluno) e das características do ambiente (disposição das carteiras). Isso significa que, embora a disposição da sala motive a interação entre os colegas sem restrição, são as características peculiares de Filemón e a relação entre este e sua professora que colaboram com o maior distanciamento. É notória a distinção de *frame* proxêmico [*proxemic frame*] (HALL, E., 1963) entre Estela e Filemón, o que acarretaria custos à *face* deste, trazendo, por conseguinte, à interação certa carga impositiva.

O modo como cada cultura organiza sua territorialidade está intimamente ligada ao *continuum* (cultura de) contato-não contato (SALZMANN, 1993), considerando, sobretudo, os aspectos individuais (espaço pessoal) que permeiam a norma proxêmica. Não podemos, por exemplo, afirmar que os dominicanos são povos de não contato somente a partir das reações (linhas 11, 12, 17 e 18) e dos relatos de Filemón no visionamento, pois a natureza de nossa pesquisa (contextualmente situada) não fornece dados para tal conclusão, tampouco pretende estabelecer tal generalização.

Contudo, os estudos mais contemporâneos sobre polidez ainda têm considerado aspectos relacionados às etnias. Com o devido cuidado de não construir estereótipos, Haverkate (2003, p. 69), ao tratar de atos de fala (verbais e não verbais), inclui nesse conjunto os atos proxêmicos, observando que há certa tendência em considerarmos nestes certas diferenças culturais. Em linhas gerais, os hispanoamericanos e os árabes preferem distâncias interacionais mais curtas, diferentemente dos suecos, dos britânicos e dos norte-americanos (HAVERKATE, *ibid*). Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943], p. 107-8), por seu turno, adiciona às

etnias apresentadas por Haverkate (2003) a Europa Mediterrânea (grupo com alto grau de contato) e o Extremo Oriente (com baixo grau de contato) e a França (transição entre ambos os graus).

Outro aspecto relevante nos dados é que a segunda pausa (de curta duração), em A3E2 da linha 19, apresenta valor retórico (MARCUSCHI, 1991, p. 28), pois a professora não almejava consultar os alunos quanto ao melhor horário de intervalo, visto que todo o corpo docente costumava interromper a aula naquele momento. Situação, de certa forma, análoga é a da primeira pausa (de média duração) da mesma linha, pois a professora podia, de fato, estar interessada quanto às possíveis dúvidas dos alunos, segundo comentou no visionamento. No entanto, tudo indicava que esse recurso funcionava como autorização para realizar o intervalo no horário de sempre.

A pausa colabora, a meu ver, para minimizar o caráter impositivo que haveria em enunciados como: “gente, todos agora para o intervalo”, na medida em que o silêncio torna-se oportunidade de o estudante pedir o turno e fazer alguma pergunta (primeira pausa), ou até, em hipótese mais remota, discordar do horário do intervalo (segunda pausa). Acrescento, em tempo, que o diminutivo *intervalinho* (linha 19) também foi responsável por suavizar a imposição do convite ao intervalo.

Em suma, a interação entre Filemón e Estela apresentou, segundo terminologia de Norris (2006, p. 402), alternância no contato (grau de atenção/engajamento) da parte de Filemón. Estela, ao contrário do estudante, esteve totalmente engajada nas necessidades do aluno, assumindo, assim, alto nível de ação (interação em primeiro plano), já o estudante revezou entre contato baixo (ao olhar para o texto e manter a cabeça abaixada – linhas 11, 14 e 17) e mediano contato (ao estabelecer contato visual obliquamente com a professora – linhas 11, 12, 17 e 18). O estudante, em A3E2, manteve poucas ações mediadas em baixa densidade modal (baixa complexidade e poucas semioses).

### **5.2.8 Profe, não podemos começar?**

Após conversar sobre o futuro do presente e ler definição acerca de determinado tópico gramatical, Estela pediu que os alunos respondessem a uma atividade que consistia em sublinhar, no texto, verbos no tempo estudado. Aparentemente era uma atividade simples, executada por todos antes do tempo destinado para a sua realização, assim como evidenciamos em A6E2.

/.../

1	<b>Estela:</b>	e aí↑ a gente vai pra questão número um ((olhando para os estudantes e retornando o olhar para a atividade))
2		
3	<b>Alunos:</b>	((olhando para a atividade))
4	<b>Estela:</b>	como vimos ((+)) (.) “O futuro do presente ((caminhando do quadro até o centro da sala, distância média de 45 a 75cm)) é empregado para expressar fatos que vão acontecer” (..) ((voltando de costas para o quadro)) “leia a notícia como se es/
5		
6		
7		como se tivesse sido dada na televisão (.) um dia antes do lançamento da primeira
8		nave es-pa-ci-al a lua (..) e sublinhe os verbos no futuro do presente” (.) ok?
9	<b>Filemón:</b>	[[((+))
10	<b>Flora:</b>	[[((+))
11	<b>Nora:</b>	[[((+))
12	<b>Estela:</b>	façam aí
13		((2 minutos depois))
14	<b>Dulcinea:</b>	((olhando para o relógio, suspirando)) profe (.) não podemos começar?
15	<b>Estela:</b>	((palma da mão esquerda para fora e voltada para a aluna)) só um minutinho
16		((2 minutos depois))
17	<b>Nora:</b>	((balançando as pernas para os lados com as mãos entre as pernas))
18	<b>Filemón:</b>	[[((cabeça recostada na parede, bocejando e coçando os olhos))
19		((1 minuto depois))
20	<b>Estela:</b>	vamo lá (.) gente?
21	<b>Dulcinea:</b>	[[((+))
22	<b>Flora:</b>	[[((+))
23	<b>Filemón:</b>	[[((+))
24	<b>Ayelén:</b>	[[((+))

/.../

O tempo, para Burgoon & Saine (1978, p. 99), pode ser compreendido sobre três vertentes: o psicológico, o biológico e o cultural. Sobre o tempo psicológico, os interagentes podem ser, conforme sua forma de sua concepção cronológica, orientados: (1) ao passado (gostam de recordar experiências anteriores); (2) à linha temporal (entendem que passado, presente e futuro conectam-se de modo integrado); (3) ao presente (preocupam-se com as situações imediatas); e (4) ao futuro (costumam antecipar os acontecimentos).

A respeito do tempo biológico, Burgoon & Saine (1978, p. 100) consideram relevantes o ciclo físico, o de sensibilidade e o intelectual, que se referem, respectivamente, às energias, às emoções e às realizações mentais de cada sujeito. Já o tempo cultural está relacionado, segundo eles (*ibid*, p. 101-2), ao tempo técnico (situado na percepção lógica do tempo, desprovido de aspectos emocionais), ao formal (percebido de modo consciente e ensinado entre as gerações) e ao informal (com base em práticas informais e, geralmente, inconscientes).

Hall, E. (2000) percebeu, ainda, que as culturas podem organizar o tempo de duas maneiras distintas, a partir da percepção que elas têm da cronêmica: *M-time* (monocrônicas) e *P-time* (policrônicas). A primeira representa os povos cuja prática consiste em realizar uma atividade por vez, estando os eventos desses interlocutores todos agendados em horários específicos; já a segunda, as comunidades que costumam desempenhar várias ações

simultâneas. Para estadunidenses, por exemplo, o pedido de esperar só um minutinho provavelmente tenha referência literal, visto serem de cultura *M-time*; já o brasileiro compreende (e aceita) o ato de fala como metáfora por saber que, mesmo no diminutivo e com a referência numérica, o uso é sociocultural, e isso ocorre em razão de o brasileiro ser *P-time*.

Sobre o silêncio, na linha 3, este não se configura como a ausência de enunciação, mas funciona, para Mey (2001 [1993], p. 342) como resposta relevante à instrução da professora, constituindo-se, assim, a segunda parte do par adjacente: comando/aceite do comando, e não necessariamente descompromisso e indisposição para participar, como poderia ser interpretado.

Sobre os gestos reguladores, abordados anteriormente, consideramo-los essenciais para a manutenção do fluxo conversacional, por atuarem no enunciador para este “continuar, repetir, elaborar, apressar-se, tornar (sua fala) mais interessante, dar ao outro a chance de falar *etc.*”, havendo nessas funções três níveis regulatórios: apontar, posicionar e apresentar (EKMAN & FRIESEN, 1969, p. 82-3). Podemos facilmente visualizar a regulação por meio do ato de apontar no aceno positivo de cabeça (linhas 9, 10 e 11), responsável por marcar o final de uma unidade estrutural, sendo o conjunto mais amplo do que apenas uma sentença. Esses meneios de cabeça tiveram a finalidade de estimular a professora a prosseguir com sua explicação, pois os sinais de Filemón, Flora e Nora inseriram-se nas pausas de Estela (linha 8).

Ressalto em tempo que, em consonância com a conclusão Ekman & Friesen (1969) sobre os gestos reguladores, Flora e Filemón não conseguiram explicitar a razão que os motivou a sinalizar desse modo, por haver mínima consciência quanto ao seu uso. Já o aceno positivo de cabeça da linha 11 foi empregado por Nora em concordância com a professora (dado confirmado no visionamento). Essa percepção vai ao encontro de Ekman & Friesen (1969, p. 63) ao compreenderem esse gesto como emblemático, isto é, intencional, consciente e traduzível.

Após a leitura da definição do futuro do presente e do comando da questão (linhas 4 a 8), a professora solicitou aos alunos que sublinhassem os verbos que estivessem nesse tempo verbal e reforçou isso logo em seguida (linha 12). Os estudantes concordaram com a proposta e realizaram a atividade em curto espaço de tempo, pois se tratava de trecho de notícia (um parágrafo de cinco linhas). Contudo, Dulcinea (linha 14), Nora (linha 17) e Filemón (linha 18) tiveram reações distintas diante da espera pela retomada das atividades do curso de português.

Transcorridos dois minutos (linha 13), o que já seria suficiente para a realização da atividade na avaliação de Dulcinea, Nora e Filemón, a professora não propôs a checagem das respostas, o que já começava a causar certo desconforto em Dulcinea (linha 14). Esse tempo, na percepção da estudante, demandou, de alguma forma, certa imposição, pois a espera desagradava-a. Essa percepção motivou-a a empregar a primeira pessoa do plural (estratégia de generalização da ameaça à *face* – BROWN & LEVINSON, 1987), minimizando, com isso, os custos a Estela. Esta, contudo, realizou gesto com a mão em sinal de espera (linha 15), solicitando, como exemplificam Knapp & Hall (1992, p. 203), para Dulcinea se acalmar, pois ainda havia alunos realizando a atividade (embora só Ayelén estivesse ainda terminando). Na sequência, ainda tentou suavizar o referido gesto, com potencial ameaçador, selecionando expressão idiomática brasileira formada por diminutivo *só um minutinho* (linha 15).

Dulcinea negou ter ficado incomodada com a espera, mencionando não ter tido uma noite de sono muito tranquila. Não podemos, todavia, desconsiderar que “o tempo fala”<sup>227</sup> (HALL, E., 1990 [1959]), p. 1), pois o que provavelmente incomodou a aluna, mesmo que ela não tenha tido consciência desse processo, foi a falta de percepção da professora acerca do funcionamento do tempo naquela situação interacional. Hall, E. (1990 [1959]) é categórico ao reforçar que o incômodo dos interlocutores é fruto da insensibilidade de seus locutores de que o tempo tem relação imbricada com a linguagem. Além disso, as diferentes percepções interculturais do tempo são, na visão de Knapp & Hall (1992, p. 59), com frequência, motivo de mal entendido.

Com base no que discutimos a respeito do tempo cronológico e cultural (BURGOON & SAINÉ, 1978), podemos considerar que a expressão *só um minutinho*, proferida pela professora (linha 15), associa-se a tempo, revelando a nossa concepção de que “esperar um minutinho” não se refere a tempo cronológico (sessenta segundos), mas cultural (a espera pode ser, inclusive, longa). Sobre essa percepção, os estadunidenses, nos dados de pesquisa de Malandro & Barker (1983, p. 354), consideram longo tempo o período de dois dias a vinte anos, o que seria diferente da referência dos asiáticos (centenas de anos ou período interminável).

Em relação aos gestos adaptadores, estes são considerados difíceis de serem descritos e envolvem especulação (EKMAN & FRIESEN, 1969, p. 86). De acordo com os autores (*ibid*), eles cumprem a função de gerenciar as emoções, satisfazer as próprias necessidades corporais, desenvolver ou manter contatos interpessoais entre outras. Concordo totalmente

---

<sup>227</sup> Tradução minha para a expressão *Time talks*.

com os autores por perceber múltiplas funções distintas nesse grupo de gestos, além da subjetividade contida no ato de administrar as emoções.

As ações de Nora e Filemón, respectivamente nas linhas 17 e 18, sinalizavam estratégias, de acordo com Ekman & Friesen (1969, p. 86), de autoadaptação [*self-adaptation*], sendo geralmente pouco comentadas de modo direto em razão de sermos considerados observadores polidos. Ou seja, a ausência de comentário visa à preservação do território do outro, deixando-o livre para agir do modo como julga necessário e minimizando a possibilidade de qualquer ato de fala impositivo semelhante a “Nossa, você está nervosa, não?” (referindo-se aos movimentos das pernas de Nora) ou “Tá com sono?” / “A aula tá cansativa, é?” (reportado aos movimentos de boca, cabeça e mãos de Filemón).

### 5.2.9 Vamos recapitular o modo indicativo?

Após explorar a pirâmide alimentar, tema da unidade estudada, Estela solicitou que os estudantes elaborassem sugestões importantes para termos uma vida saudável. A partir dessa atividade, a professora decidiu iniciar o estudo do modo subjuntivo, mas antes optou por revisar o modo indicativo. Vejamos a interação seguinte (em A7E3).

/.../

1	<b>Estela:</b>	muito bem (.) as frases ficaram boas ((sinal de aprovação com a elevação do polegar)) (..) ma::s vamos deixá-las melhor (.) aprendendo o modo su-b-jun-ti-vo
2		
3	<b>Flora:</b>	
4	<b>Makin:</b>	
5	<b>Filemón:</b>	
6	<b>Estela:</b>	mas ANtes (.) vamos recapitular o modo indicativo (.) pra que ele serve mesmo?
7	<b>Ayelén:</b>	
8		arregalados e dentes cerrados))
9	<b>Nora:</b>	((olhar para o material))
10	<b>Flora:</b>	((mão no queixo))
11	<b>Estela:</b>	mmm:::↓ ((olhar semicerrado percorrendo todos os alunos)) (...) não a-cre-DI-to
12		((R))
13	<b>Ayelén:</b>	[(((R))
14	<b>Flora:</b>	[(((R))
15	<b>Filemón:</b>	[(((R))
16	<b>Dulcinea:</b>	[(((R))

/.../

As pausas, segundo Sacks *et al.* (1974), são recursos fundamentais para regular a interação. Duranti (1997, p. 135), adicionalmente, esclarece que as pausas podem trazer informações necessárias para o interlocutor interpretar o que está acontecendo, ou mesmo planejar o seu turno. Tanto as pausas preenchidas quanto as não preenchidas integram, para

Marcuschi (1999, p. 168), a tipologia das hesitações, não sendo considerada disfunção dos interlocutores, e sim recurso inerente à competência comunicativa em contextos interacionais da atividade oral.

Ao analisar uma conversa, Levinson (2007, p. 61) adverte que a partícula *mmm* (linha 11), classificada por Marcuschi (1999, p. 164) como expressão hesitativa, não pode ser considerada erro de execução ou mera pausa preenchida, pois sua intencionalidade transcende essa percepção e relaciona-se com a administração da alternância dos turnos, podendo ser utilizada para não ceder o piso conversacional. O Marcuschi (*ibid*, p. 166) assegura ser comum o uso dessa partícula para preencher pausas no Português do Brasil.

Ao empregar esse recurso, Estela acabou mantendo o seu turno, mas isso se deu por um conjunto de fatores: o uso de *mmm*, o estabelecimento do contato visual com todos os alunos, a pausa de longa duração, a informação verbal de indignação e a silabação realizada com o verbo *acreditar*. Diferentemente do olhar lançado por Sumalee na seção 5.2.5 (focalizado em Ayelén), a docente empregou na linha 11, no excerto sob análise nessa seção, o olhar fixo mútuo [*eye contact*] (EXLINE & FEHR, 1982, p. 92) por tê-lo distribuído entre os estudantes.

Quando comparamos os dois olhares, olhar fixo [*eye-gaze*] (linhas 11 a 14, em A1E4, da seção 5.2.5) e olhar fixo mútuo [*eye contact*] (linha 11, em A7E3, desta seção), constatamos que o fixo mútuo se tornou menos impositivo, por ter sido igualmente distribuído entre os interagentes e ainda ter sido mitigado com riso ao final (linha 12), diferentemente do fixo, focalizado em uma só pessoa, embora tenha sido emitido obliquamente. Em analogia com as estratégias verbais, inferimos que a análise do olhar seria semelhante à generalização da ameaça à *face*, sendo minimizada no olhar fixo mútuo e maximizada no olhar fixo.

Em consonância com Nascimento (2012, p. 49-50), analisamos a marca enunciada pela professora na linha 11 (*mmm*) como marca de hesitação geradora de conflito (NASCIMENTO & CHACON, 2006), sendo concomitantemente nesse recurso linguístico-discursivo indício de tensão e negociação com os outros interlocutores. Assumimos, dessa forma, que, apesar de esse conflito se instalar, é posteriormente minimizado pelo riso ao final do turno da docente (linha 12) e dos alunos Ayelén, Flora, Filemón e Dulcinea (linhas 13 a 16).

Todas essas ações foram, de fato, impositivas, isto é, geradoras de custos aos interlocutores e ameaçadoras à *face destes*. Contudo, reiteramos que a última ação, a risada (linha 12), promoveu a minimização de uma sequência de atos impositivos, colaborando para

que os alunos pudessem, de algum modo, interagir com a professora, que havia mantido, até então, o turno somente em sua enunciação.

Ao analisarmos as ações dos interagentes com base nas contribuições de Norris (2006, p. 402), constatamos que a pergunta realizada diretamente, de caráter potencialmente ameaçador (linha 6), colaborou para as reações esboçadas não só por Ayelén, Nora e Flora (em perspectiva monomodal – visto haver baixa densidade modal e única enunciação para cada uma das estudantes), mas também pelos demais alunos, que só mantiveram olhar direcionado à professora, sem qualquer outra ação. Na sequência, a professora resolve lançar mãos de recursos multimodais, articulando nas linhas 11 e 12 diversas ações mediadas em primeiro plano aos estudantes (marca de hesitação geradora de conflito, olhar semicerrado, pausa longa, enunciação – *não acredito* – e riso) de natureza impositiva, mas suavizada, conforme afirmamos, pelo riso ao final (e os risos em reação – linhas 13 a 16) e pela relação próxima que a docente mantém com seus alunos.

Sobre esse conjunto de informações verbais, vocais e não verbais enunciados por Estela, Birdwhistell (1970, p. 74) considera que cada sujeito, vivendo em sociedade, necessita incorporar as normas sociais de modo que o seu interlocutor possa reconhecer, então, suas reações.

Reitero, em suma, que este deveria ser, de fato, o papel do ensino de português para estrangeiros: sensibilizar o estudante para a incorporação dessas normas, a fim de que ele consiga compreender melhor os sinais enunciados por brasileiros. Nessa relação sujeito e sociedade, esta, nas palavras de Birdwhistell (1970), torna-se a calibradora dos atos individuais.

### **5.3 PROSPECTIVAS: A CONVERSA AINDA NÃO TERMINA POR AQUI**

Com este capítulo, consideramos ter sido fundamental revisitar as contribuições de Gumperz (1982a, 1982b), associadas ao estudo de comunicação não verbal em outros pesquisadores, tais como Birdwhistell (1970, 1972 [1961]), Burgoon & Saine (1978), Davis (1979), Ekman (1957, 1964, 1965, 1977a, 1977b, 1989), Ekman & Friesen (1967, 1969), Hall, E. (1963, 1986 [1959], 1990 [1959], 2000), Kendon (1967, 1990, 1997 [1992], 2000), Knapp (1972), Knapp & Hall (1992), Rector & Trinta (1986, 2005).

Após esse estudo, buscamos nos dedicar à expansão da estratégia *Minimize a imposition* (BROWN & LEVINSON, 1987), estudadas anteriormente por Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973), Brown (1979) e Leech (1983), nas semioses não verbal,

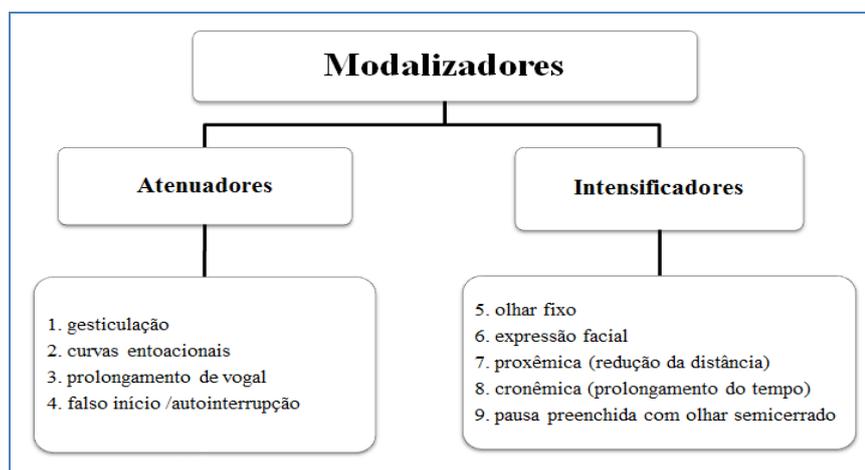
admitindo, como princípio básico, a configuração prevista por Brown & Levinson (1987) que envolve o distanciamento social e os riscos de ameaça à *face*, bem como o gerenciamento dos atores sociais diante desses dois fatores (mitigando ou intensificando).

Ressalto que mantivemos, não somente no capítulo, mas em toda a tese, o entrecruzamento teórico-metodológico entre as múltiplas epistemes (sociolinguística interacional, antropologia, sociocognição, sociopragmática e análise de discurso) e a experiência microetnográfica, favorecendo a construção da análise sob olhares, simultaneamente, distintos e complementares (teoria-pesquisador-colaboradores).

Sistematizo, assim como procedemos no capítulo 4, a releitura das estratégias propostas por Brown & Levinson (1987), com base em nossos dados (seções 5.2.1 a 5.2.9). Do mesmo modo, tomei a modalização como a grande estratégia, responsável por minimizar e maximizar a imposição, que se subdivide em outras estratégias: a mitigação, ou a atenuação (minimizadora), e a intensificação (maximizadora).

Dessa forma, a partir de todo o referencial tratado no capítulo, redistribuo, na figura a seguir, as estratégias não linguísticas evidenciadas em nossos dados, percebendo o caráter mais ou menos impositivo, representados, respectivamente, pelos modalizadores de intensificação e de atenuação.

**Figura 20** – Estratégias Não Linguísticas de análise



Fonte: Elaborada por mim.

São denominados atenuadores, em nosso contexto de análise, (1) a gesticulação, por Filemón ter emitido o sinal de mais ou menos, sinalizando modéstia (seção 5.2.1, A2E4, linha 8); (2) as curvas entoacionais, por Dulcinea ter minimizado o caráter impositivo do desacordo (seção 5.2.2.2, A4E3, linha 15); (3) o prolongamento de vogal, por ter funcionado como recurso de suavização do pedido feito por Filemón (seção 5.2.3, A3E3, linha 5); e (4) o falso

início/ a autointerrupção, por Nora ter cedido o turno conversacional ao outro, reduzindo, assim, os riscos à *face* do interlocutor (seção 5.2.4, A6E3, linhas 7 e 9).

Já os intensificadores, também a partir de nossos dados, foram (5) o olhar fixo, por Sumalee ter gerado desconforto em Ayelén (seção 5.2.5, A1E4, linhas 11 a 14); a expressão facial, pela reação de Flora diante de ato impositivo (seção 5.2.6, A5E2, linhas 3 a 5); a proxêmica, pela reação de Filemón diante de proximidade excessiva (seção 5.2.7.2, A3E2, linhas 11, 12, 14, 17 e 18); a cronêmica, pelas reações de Dulcinea, Nora e Filemón relacionadas ao tempo de espera (seção 5.2.8, A6E2, linhas 14, 17 e 18); e a pausa preenchida com olhar semicerrado, por Estela ter emitido olhar, durante pausa, impositivo (seção 5.2.9, A7E3, linhas 11 e 12).

A ironia contida na seção 5.2.2.1 (A2E2, linha 15), apesar de ter sido tratada como curva entoacional, não tem caráter suavizador, mas intensificador por veicular ironia, estratégia considerada impositiva pelas razões apresentadas na seção 5.2.16. De igual modo, a proximidade da professora na direção de Nora e de Flora (seção 5.2.7.1, A2E1, linhas 4, 5, 14 e 15), caracterizada inicialmente por constituir-se como estratégia intensificadora de imposição, não é avaliada de tal forma devido às reações das estudantes, que não veicularam qualquer incômodo com a redução das distâncias (diferentemente de Filemón, em A3E2, na seção 5.2.7.2).

O capítulo, por fim, sinaliza que as semioses não verbais não se tornam periféricas na análise da modalização de atos impositivos, mas podem funcionar, muitas vezes, como o fator determinante para a avaliação de tais ações, visto que determinada enunciação prototipicamente ameaçadora, como, por exemplo, o pedido, pode ser suavizada com recursos não verbais atenuadores, conforme constatamos na seção 5.2.3, em A3E3, às linhas 5 e 6.

Sem dúvida, dialogar sobre essas semioses com os nossos colaboradores foi algo extremamente frutífero, pois o professor de português como segunda língua necessita ter consciência desses recursos na preservação *face* de seus estudantes, assim como estes que, na interação *face a face* com brasileiros, devem lançar mão adequadamente desses recursos, gerenciando, de fato, a conversa com seus interagentes.

## PROSPECTIVAS

---

Após articularmos, no capítulo 1, as contribuições teóricas de Goffman (1967), Grice (2006 [1975]), Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987) com o tratamento intercultural de Bravo (2004a, 2004b), Briz (2004, 2008), Culpeper (1996, 2010, 2011), Haverkate (2004) e Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]), concluímos, a partir da natureza de nossos dados, que o termo mais adequado para a investigação do tópico sob análise nesta tese seria *polidez*, em detrimento de *cortesia*, por estarmos diante, muitas vezes, das convenções instituídas coletivamente na sala de aula, o que corrobora para que os estudantes, a fim de serem bem avaliados pelos colegas, pela professora e pelo pesquisador, optem por lançar mão de fórmulas convencionalmente polidas, mesmo que não ajam assim em outros contextos.

Essa decisão colaborou para verticalizarmos, posteriormente, o nosso olhar na modalização de atos impositivos, como estratégia de polidez, nas semioses verbais e não verbais. Reiteramos que nossa opção por apresentar resenhas acadêmicas, embora possa ser dispensável em teses de doutoramento, se deu a fim de oferecer aos leitores iniciantes em pragmática os conceitos teóricos aos quais nos afiliamos, sem que deixássemos, contudo, de discuti-los criticamente. Além disso, a construção desse capítulo permitiu particularizar cada vez mais a perspectiva de análise para a negociação dos atos impositivos na interação face a face.

A decisão por construir o capítulo 2, sobre as competências no ensino de L2, tornou possível ratificar nossa perspectiva investigativa: o estrangeiro que possui competência interacional reúne todas as outras, uma vez que se torna capaz de analisar ações sociais partilhadas (competência pragmática) em contexto intercultural (competência intercultural), tomando decisões com certo nível de consciência (competência estratégica) com base nas convenções estabelecidas pela cultura alvo (competência formulaica) e no discurso dos seus interlocutores (competência discursiva).

Ser competente na perspectiva interacional implica, desse modo, avaliar o nível de imposição das próprias enunciações e tomar decisões a partir de seus objetivos conversacionais: o que está em jogo não é simplesmente ser ou não polido, mas objetivar ou não ser avaliado assim. Essa discussão, por sua vez, coaduna com a concepção híbrida de linguagem, presente na construção de toda a tese, ao considerar a interdisciplinaridade inerente à análise de atos (im)polidos.

Sobre os caminhos da investigação, apresentados no capítulo 3, buscamos situar o leitor cronologicamente em relação a todo o processo de investigação. Podemos ressaltar, em primeiro lugar, ter sido fundamental, na negociação do campo de pesquisa, não somente a autorização para a realização do trabalho, mas o incentivo do NEPPE (tanto da parte da Coordenação, quanto da professora e dos alunos participantes) para que os dados pudessem ter sido gerados, tornando possível o diálogo constante e a mútua cooperação entre pesquisador e participantes do estudo. Esses participantes do estudo, de fato, se colocaram à disposição tanto nas reflexões êmicas (visionamento), quanto na disponibilização de contato eletrônico, no caso de necessitarmos retomar algum tópico.

As observações preliminares, narradas ainda nesse capítulo, foram essenciais para constatar a presença de estratégias de modalização de atos impositivos na sala de aula, ao passo que também possibilitaram maior familiarização entre pesquisador e colaboradores de pesquisa. Durante o período de filmagem, os dados só puderam ser gerados, conforme nosso cronograma, após o aceite de todos os estudantes, pois a gravação das ações seria fundamental para a análise dos recursos verbais e não verbais na interação face a face. Por fim, podemos reforçar que o “coração da pesquisa” está no tratamento dispensado aos dados, tendo sido essencial não somente a sistematização do processo de transcrição, mas especialmente a construção conjunta de sentidos (e de ações socioculturalmente convencionalizadas) inerente à reflexividade e ao diálogo intercultural entre os atores sociais envolvidos.

A metodologia, desse modo, colaborou para que pudéssemos alcançar os nossos objetivos e respondêssemos às questões de pesquisa lançadas na introdução desta tese. Assim, nossa geração de dados tornou possível atender ao objetivo geral, na medida em que a modalização de atos impositivos verbais e não verbais (capítulos 4 e 5) esteve presente em nossos excertos interacionais e em nossas reflexões êmicas. Para dar maior visibilidade às nossas considerações finais, iremos responder apenas às questões de pesquisa, por estarem todas alinhadas com os objetivos específicos.

**i. Como os estrangeiros, em contexto de imersão linguístico-cultural, adaptam-se frente a recursos verbais e não verbais de natureza mais ou menos impositiva utilizados pelos brasileiros rotineiramente?**

Com relação à indiretividade utilizada por Estela em A4E1 (seção 4.2.1), Ayelén não conseguiu compreender a enunciação da professora, quando esta sinalizou ter sido inadequado

o uso da expressão *luciran*. A estudante entendeu o enunciado de modo literal, acreditando que o termo usado por ela estava correto e a docente somente estava oferecendo à turma um sinônimo para a palavra empregada. Não podemos, entretanto, afirmar que Ayelén não está familiarizada com indiretividade, pois a pesquisa qualitativa não autoriza generalizações dessa natureza, ainda mais se tratando de uma estratégia tão ampla e com tantas possibilidades de uso.

Já em A3E1 (seção 4.2.3), a professora pediu desculpas à classe pelo seu esquecimento na tentativa de reparar o lapso de memória, acrescentando, posteriormente, a hipérbole *estou sendo sugada hoje*. Estrategicamente, a docente tentou preservar a sua *face* e compensar o provável débito gerado aos alunos em decorrência do seu esquecimento. Nora e Flora, respectivamente, emitiram sinais não verbais (aceno positivo com a cabeça) e verbais (expressão sinalizadora de compaixão pela professora) de solidariedade com a docente, comprovando a partilha de sentidos entre os atores sociais.

Ao empregar a expressão metafórica *meu marido que virou um outro animal, a onça*, em A8E2 (seção 4.2.8), Dulcinea mostrou-se estar alinhada à convenção brasileira de uso da metáfora. Diferentemente de Ayelén, que interpretou a metáfora literalmente, Dulcinea já havia escutado a expressão em um hotel onde esteve hospedada e, assim, pôde julgá-la como apropriada para o contexto. Houve, assim, incorporação da convenção por Dulcinea, mas não por Ayelén, o que fortalece, a meu ver, a importância do contato linguístico com brasileiros nativos no contexto de uso.

A proximidade corporal, por sua vez, pode ser considerada ameaçadora a depender da avaliação que cada sujeito faz quando está interagindo com o outro. Em A2E1 (seção 5.2.4.1), Nora não entendeu como invasiva a aproximação da professora para sanar dúvidas. Filemón, porém, manifestou em A3E2 (seção 5.2.4.2) desconforto na aproximação da docente (sinalizada pelo desvio de olhar e pela cabeça projetada para baixo – em direção ao texto). As reações diante da aproximação da docente à distância íntima e afastada (15-40cm) e à pessoal próxima (45-75cm) (HALL, E., 1986 [1959]) foram distintas entre os dois estudantes, comprovando ter Nora incorporado essa convenção brasileira, e Filemón ter considerado invasiva por suas reações não verbais e por sua sinalização no visionamento.

Constatamos, assim, que Ayelén tende a interpretar literalmente as enunciações, mostrando-se pouco sensível ao uso de estratégias de polidez, sentindo-se, muitas vezes, pouco ameaçada diante de enunciados mais impositivos em razão de não ter consciência desse efeito na interação face a face. Ao contrário dessa estudante, Dulcinea mostra-se bastante familiarizada com os recursos verbais e não verbais negociados no contato com os nativos,

sendo capaz, inclusive, de reproduzi-los em contextos análogos diante de ações mais ou menos impositivas.

Filemón, de modo similar a Dulcinea, procura se adaptar às ações mais impositivas com uso tanto de recursos verbais quanto de não verbais, buscando, assim, na conversa com brasileiros, sinalizar que tais atos constituem, em sua concepção, ameaça à *face*. Nora e Flora, por sua vez, conseguem frequentemente mitigar atos impositivos tanto no papel de locutoras, quanto no de alocutárias, isto é, buscam enunciar com mínima imposição e utilizam recursos verbais e não verbais pouco impositivos para sinalizarem que a enunciação de seus interlocutores é impolida.

**ii. Quais estratégias verbais e não verbais de modalização de atos impositivos são utilizadas pelos alunos falantes de espanhol? Em caso de intensificação dessas ações, sofreram alguma reação adversa?**

Filemón, em A3E3 (seções 4.2.13 e 5.2.7), sentiu necessidade de não formular o pedido à professora de modo direto, lançando mão de estratégia minimizadora de imposição, a partir do uso das expressões *é possível* e *por favor*, do prolongamento de vogal, da direção do olhar e do posicionamento corporal. O estudante sinalizou com essas ações preocupar-se em não ser invasivo, reunindo recursos suavizadores para a ação de realizar pedido, cujo caráter tende a ser ameaçador.

Em situação de desacordo entre Estela e Dulcinea, a professora propôs, em A1E3 (seção 4.2.12), determinada sequência gradativa de palavras. A estudante, porém, julgou ter sido a professora muito insistente em uma única resposta, discordando da sequência proposta. Frente à opinião da professora, a estudante sentiu a necessidade de discordar da docente, porém buscou atenuar o desacordo, para não ser considerada intolerante, com a voz em falsete e a expressão corporal acompanhando o enunciado verbal *não*.

O sinal não verbal com a mão de mais ou menos, em A2E4 (seção 5.2.3), revelou não somente o conhecimento cultural de Filemón, pois parece ser um gesto funcional interculturalmente, mas o uso de atenuador com função similar a enunciados que sinalizam modéstia. A gesticulação, assim, evidenciou que o estudante, apesar de estar seguro quanto à resposta, não quis se impor aos demais da turma, para que não fosse avaliado como presunçoso.

Já em A4E3 (seção 5.2.6.2), Dulcinea, tendo respondido aos questionamentos de Estela, incomodou-se com tantas perguntas similares. Entretanto, a estudante procurou não

sinalizar essa insatisfação de modo impositivo, suavizando a informação de que ela já havia explicado o dito popular, tópico motivador para as perguntas da docente, com o uso de curva entoacional seguida de sorriso, revelando ter competência em minimizar a imposição de sua enunciação.

Além de não ter havido nenhuma sinalização de reação adversa a atos mais impositivos, os estudantes, no geral, buscaram utilizar diversos recursos na modalização de atos impositivos, envolvendo, por exemplo, a impessoalização, o uso de expressões formulaicas (por favor, perdão), as marcas hesitativas (prolongamento de vogal, curvas entoacionais), o sorriso, o desvio de olhar, o posicionamento corporal e a gesticulação.

**iii. Em que aspectos as normas de as normas de polidez no Brasil distanciam das da cultura desses estudantes? Quais estratégias apresentam (des)alinhamento de *frames* entre esses sujeitos?**

Dulcinea, ao utilizar a voz passiva em A8E1 (seção 4.2.6), comprovou ter selecionado esse recurso linguístico estrategicamente. Tanto a enunciação da estudante quanto a reflexividade sobre a ação corroborou para concluirmos ter havido simetria de *frames* quanto ao uso da voz passiva entre a estudante e os funcionários do hotel. Ou seja, assim como os brasileiros, Dulcinea buscou minimizar a deferência à ação dos soldados americanos a fim de não ser avaliada como presunçosa, pois tem dupla nacionalidade (mexicana/estadunidense). A minimização do elogio para sujeitos de sua etnia indicou, de certa forma, modéstia da estudante, o que está em alinhamento com a percepção dos brasileiros diante da valorização da *face*.

Embora Estela tenha utilizado, em A2E3 (seção 4.2.7), a alternância de código (pista contextualizadora linguística – cf. Gumperz, 1982a), nenhum estudante percebeu esse recurso na enunciação da professora. Flora, Nora e Dulcinea, inclusive, acreditavam ter a palavra em português a mesma sonoridade do que em espanhol. Percebemos a distinção de *frames* entre professora – ao objetivar a alternância de código – e alunos – ao compreenderem o item lexical em sentido literal e não atribuírem outro sentido para a palavra. Talvez esse desalinhamento tenha ocorrido graças à proximidade linguística entre o espanhol e o português, apesar das divergências fonológicas entre essas línguas.

A similaridade e a distinção de *frames* estiveram presentes em um mesmo excerto, assim como já mencionamos anteriormente (A8E2 - seção 4.2.8). Dulcinea, assim, incorporou com adequação a convenção brasileira (*frame* similar), diferentemente de Ayelén, visto esta

não ter compreendido o uso metafórico, distanciando-se, desse modo, do alinhamento com a convenção brasileira (*frame* distinto).

Já o desalinhamento de *frames* entre sogra brasileira e genro estrangeiro, em A7E2 (seção 4.2.15), ocorreu quando a sogra de Filemón, na tentativa de agradá-lo, oferecia com insistência alimentos para que o genro os consumisse. Este, de modo contrário, percebia ser invasiva essa ação, deixando claro o incômodo por sentir-se obrigado a aceitar a oferta. A sogra, desse modo, avaliava a ação positivamente, já o genro, negativamente.

Com exceção de Ayelén, que parece não compreender muito as estratégias indiretas, os demais estudantes (Nora, Flora, Filemón e Dulcinea) não apresentam *frames* muito distintos dos brasileiros, buscando sempre modalizar os atos impositivos, conforme suas necessidades interacionais. Desse modo, assumimos que os *frames* relacionados à imposição mostram-se, no geral, alinhados, havendo, porém, situações em que há distinção, como no caso da oferta de café da sogra de Filemón, por exemplo.

#### **iv. Diante de alguma situação aparentemente impolida, como os estudantes reagem? Em algum momento relacionam essa situação a aspectos socioculturais?**

Quando Estela utilizou, em A1E1 (seção 4.2.4), a expressão *you falou*, associada à ironia *ãh sei*, constatamos ter havido, da parte de Flora, reações à imposição gerada pela professora (olhos fechados, pernas inquietas, justificativa para sua ação), visto que a docente não generalizou a ameaça, tampouco impessoalizou o referente. Flora, desse modo, demonstrou que, diante dessa situação ameaçadora, não intensificou a imposição, ao contrário, atenuou-a.

De modo similar à Flora, Ayelén reagiu ao olhar fixo de Sumalee, em A1E4 (seção 5.2.1), com atenuação de suas ações. Ao sentir-se observada durante tempo relativamente prolongado, a estudante buscou não reagir intensificando a imposição na medida em que não encarou Sumalee, mas voltou os olhos para sua vestimenta. Ayelén achou, inclusive, que sua roupa estava curta e ficou extremamente desconcertada com o olhar.

Retomando o desacordo ocorrido entre Estela e Dulcinea em A1E3 (seção 4.2.12), constatamos ter sido a ação da professora impositiva, colaborando para que a estudante, por sua vez, tenha avaliado dessa forma e optado, em reação à atitude da docente, por intensificar ou suavizar a imposição. Dulcinea, assim, escolheu a atenuação por meio de recursos extralinguísticos e não linguísticos já mencionados.

Após terem realizado tarefa relativamente simples, os estudantes aguardavam, em A6E2 (seção 5.2.5), a professora realizar a correção do exercício. Dulcinea, Nora e Filemón demonstraram desconforto na espera demasiada e sinalizaram isso, respectivamente, com olhar para o relógio e pergunta direta, movimentação corporal, e postura corporal. Dulcinea, Nora e Filemón, apesar de terem considerado incômoda (e impositiva) a espera, buscaram não ser impositivos ao sinalizarem ter sido excessivo o tempo destinado à resolução do exercício, pois optaram por recursos indiretos.

O visionamento possibilitou discutirmos esse tópico de modo a não privilegiar apenas esta investigação, mas oferecer aos estudantes espaço para compreenderem melhor as ações dos brasileiros no que diz respeito às convenções de polidez, em especial à modalização de atos impositivos. No geral, as notas de campo evidenciaram que os alunos conseguem, no curso da interação, reagir bem diante de situações impolidas. Contudo, foram comuns os relatos de estranhamento diante de determinadas ações dos brasileiros, justificados, por eles, como diferenças interculturais, porém sem sentido para eles. A busca por esse sentido conjunto torna-se, assim, tarefa do professor de L2 a fim de que auxilie seus estudantes a não só inferir tratar-se de norma sociocultural, mas compreender as melhores ações para esse contato intercultural. Essa conclusão vai ao encontro do depoimento dos colaboradores que, unanimemente, enfatizaram ser necessário haver espaço em sala de aula para a discussão de atos polidos para estrangeiros e impolidos para brasileiros, e vice-versa.

**v. Existe preocupação do professor em abordar, direta ou indiretamente, tópicos relativos à polidez, sobretudo sobre como o brasileiro deveria reagir diante da atenuação e do reforço da imposição?**

Estela buscava, sempre que possível, abordar tópicos relacionados às prováveis situações de uso, as quais os estudantes poderiam vivenciar. Contudo, foi pontual a preocupação relacionada às normas de polidez, que só ocorreu, em A4E2 (seção 4.2), devido a uma observação sobre o uso do tópico gramatical futuro do pretérito. A professora, por sua vez, propôs uma tarefa para os alunos transformarem enunciados mais diretos em mais polidos (utilizando, para isso, o futuro do pretérito). As sentenças formadas eram, no geral, artificiais e pouco usuais nas interações com brasileiros, havendo, nesse caso, pouca utilidade da abordagem do tópico em sala de aula.

Houve situações em que a professora poderia ter aproveitado a narrativa dos estudantes para a discussão de tópico relacionado à polidez. A interação, representada por

A7E2, por exemplo, privilegiava debate sobre o assunto, uma vez que tratava da oferta excessiva realizada por uma brasileira a um estrangeiro. Devido ao fato de este ter avaliado como impositiva essa ação que, em tese, seria valorizante, a professora poderia ter relacionado essas impressões a aspectos socioculturais, em razão de os estudantes estarem imersos em contexto intercultural e necessitarem de entender as práticas da cultura alvo.

Assim, reiteramos que o estudante, quando imerso em nosso país, deve incorporar nossas normas sem, no entanto, negligenciar as suas próprias, pois inevitavelmente irão interagir com brasileiros e possivelmente almejarão nessa conversa o mútuo entendimento. Para que isso ocorra, é necessário entre esses interagentes alinhamento interacional, pois *frames* distintos podem comprometer a harmonia conversacional, e essa sintonia pode ser viabilizada pelo professor de L2. Assim, consideramos importante a atuação do professor de L2 na abordagem de tópicos sociointeracionais que privilegiem a discussão da polidez nas relações interpessoais, a fim de que esses estudantes possam aperfeiçoar as estratégias de modalização de atos impositivos e serem orientados quanto às ações mais adequadas diante de tais atos. Nesse sentido, consideramos salutar sugerir que futuros estudos possam elencar, na agenda dos estudos da polidez, as propriedades de polidez que podem ser ensinadas no contexto de L2, ou ainda selecionar determinadas rotinas sociais que possibilitem a reflexão acerca de normas de polidez advindas dessas práticas.

Sem dúvida, a polidez reúne diversas possibilidades investigativas. Nosso interesse, nesta tese, foi estudar as enunciações (produções orais) dos estudantes em efetiva interação com seus colegas e/ou com sua professora, bem como as estratégias modalizadoras nas atividades verbais e não verbais. Entretanto, assumimos a existência de diversos outros contextos possíveis, como a negociação dessas estratégias em produções textuais escritas, considerando, para tanto, o funcionamento dos gêneros textuais (forma, função, interlocutores etc.), ou mesmo as trocas conversacionais no mundo virtual, especialmente nas redes sociais, que constituem terreno para intensa verticalização acerca do funcionamento das faces dos interagentes.

Entendemos, dessa forma, que o estudo sobre a (im)polidez, bem como sobre a modalização de atos impositivos não se esgota nesta tese. Almejamos, desse modo, que a investigação em polidez no contexto de L2 avance por meio de outras “lentes teóricas” (reflexões de pesquisas futuras sobre o tema) e outras “lentes metodológicas” (ingresso em outras comunidades de prática e olhar para outros contextos de pesquisa), de modo que seja possível auxiliar, por meio da linguagem, estudantes de português como segunda língua a compreender melhor o universo da cultura alvo.

## REFERÊNCIAS

---

ABERCROMBIE, D. Paralanguage. In: LAVER, J. & HUTCHESON, S. *Communication in face to face interaction*. England: Penguin Books, 1972 [1968].

ABREU, A. S. Marcadores de Atenuação. In: \_\_\_\_\_. *Texto e gramática: Uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ALBUQUERQUE, R. *O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português*. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Percepção e interpretação da proxêmica como pista de contextualização em aulas para hispanofalantes. In: SILVA, K. A. *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.

ALIJA, F. J. G. La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. ASELE. Centro Virtual Cervantes. *Actas XVI*, 2005.

ALLEN, D. E. & GUY, R. F. Selected Properties of the Verbal Exchange. In: \_\_\_\_\_. *Conversation Analysis: The Sociology of Talk*. Paris: Mouton, 1974.

ALMEIDA, J. H. Falar feio e falar bonito em Quando as máquinas param, de Plínio Marcos. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

ALMEIDA, V. P. *Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira*. 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALMEIDA-FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes 1993.

AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J. & TRUDGILL, P. Interactional Sociolinguistics. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Sociolinguistics: An Interactional Handbook of Science of Language and Society*. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 2004.

ANDERSEN, P. Cues of Culture: The Basis of Intercultural Differences in Nonverbal Communication. In: SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. *Intercultural Communication: A reader*. 9th ed. USA: Wadsworth Publishing Company, 2000.

ANDRADE, M. de A. *Cortesia e marcadores discursivos: contrastes entre discursos orais chilenos e espanhóis e as percepções de brasileiros*. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução de José Fonseca. In: FLICK, U (Ed.). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARGYLE, M. & DEAN, J. Eye Contact, Distance and Affiliation. In: LAVER, J. & HUTCHESON, S. *Communication in face to face interaction*. England: Penguin Books, 1972 [1965].

\_\_\_\_\_; INGHAM, R.; ALKEMA, F. & McCALLIN, M. The Different Functions of Gaze. In: KENDON, A. (Ed.). *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. USA: Mouton Publishers, 1981.

ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. Jefferson's transcript notation. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].

AQUINO, Z. G. O. Cortesia e descortesia em debates radiofônicos – um estudo das seqüências indicativas de desacordo. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

AULETE, C. Aulete Digital – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa: Dicionário Caldas Aulete (versão online). Consultado em 10 de dezembro de 2013.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1975 [1962].

AZEVEDO, T. R. *Análise dos atos de pedir e de ordenar em livros didáticos de espanhol para brasileiros e em produções cinematográficas: uma perspectiva intercultural*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade de Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. & SAVIGNON, S. J. The Evaluation of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 4, p. 380-90, 1986.

BAGARIĆ, V. & DJIGUNOVIĆ, J. M. Defining Communicative Competence. *Metodika*, v. 8, n. 1, p. 94-103, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, M. L. F. de F. Estratégias de polidez em respostas a elogios. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, v. 28, p. 5-17, 1996.

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Estrutura Linguística e Conhecimento do Mundo nas Construções Lexicais. In: MIRANDA, N. S. & NAME, M. C. *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972].

BAUER, M. & AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. In: BAUER, M. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEEMAN, W. O. Performance pragmatics, neuroscience and evolution. *Pragmatics and Society*, v. 1, n. 1, p. 118-37, 2010.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N. & MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, v. 30, p. 187-99, jan./jun., 2008.

BERWIG, C. A. *A polidez nas ligações institucionais: análise de gravações da central de atendimento e informações 156 da prefeitura de Curitiba*. 2012. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BIRDWHISTELL, R. L. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. USA: University of Pennsylvania Press, 1970.

\_\_\_\_\_. Paralanguage Twenty-Five Years after Sapir. In: LAVER, J. & HUTCHESON, S. *Communication in face to face interaction*. England: Penguin Books, 1972 [1961].

BLUM-KULKA, S. Interpreting and performing speech acts in a second language – a cross-cultural study of Hebrew and English. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.

\_\_\_\_\_. Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics*, v. 11, p. 131-46, 1987.

\_\_\_\_\_. You don't touch lettuce with your fingers: Parental Politeness in Family Discourse. *Journal of Pragmatics*, v. 14, p. 259-88, 1990.

\_\_\_\_\_. Discourse Pragmatics. In: VAN DIJK, T. A (Ed.). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage Publications, 1997.

\_\_\_\_\_ & OLSCHTAIN, E. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, v. 5, p. 198-212, 1984.

BOAS, F. *Antropologia Cultural*. Tradução de Celso Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BODOLAY, A. N. *Pragmática da entonação: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no Português*. 2009. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BOLÍVAR, A. Las disculpas en el discurso político latinoamericano. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

BOOTH, W. C. Dez “Teses” no Sentido Literal. In: SACKS, S. *Da Metáfora*. Tradução de Leila Cristina M. Darin *et al.* São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BOURDIEU, P. Language and Symbolic Power. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1991].

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sergio Miceli *et al.* 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOUSFIELD, D. *Impoliteness in Interaction*. USA: John Benjamins Publishing Company, 2008.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003, v.1.

\_\_\_\_\_. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

BRANDÃO, C. *Discurso Acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. 2005. 157f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_ & MELO, W. A constituição do discurso formal no tribunal do júri. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 113-35, 2013.

BRANDÃO, H. N. O léxico na perspectiva discursiva. In: ALVES, I. *et al.* (Orgs.). *Estudos Lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

BRANDÃO, L. V. de M. *Uma análise sociodiscursiva do sufixo -inho em materiais didáticos: uma contribuição para a constituição dos sentidos no ensino de português para*

estrangeiros. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRAVO, D. Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Espanha: Ariel Linguística, 2004a.

\_\_\_\_\_. Tensión entre universalidade y relatividade en las teorías de la cortesía. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Linguística, 2004b.

\_\_\_\_\_. Pragmática socio-cultural: La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

BRIZ, A. La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In: BRAVO, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, 2003.

\_\_\_\_\_. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Linguística, 2004.

\_\_\_\_\_. *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*. Universidad de Valencia, 2008. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es>

\_\_\_\_\_. La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? In: MORALES, J. E. & VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico-Universidad de Estocolmo, 2012.

\_\_\_\_\_. A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. Tradução de Luiz Antônio da Silva et al. *Linha d'Água*, v. 26, n. 2, p. 281-314, 2013.

\_\_\_\_\_. La atenuación lingüística. Esbozo de una propuesta teórico-metodológica para su análisis. In: SEARA, I. R. (Direção e Coordenação). *Cortesía: olhares e (re)invenções*. Portugal: Chiado, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BROWN, P. *Language, Interaction, and sex roles in a Mayan Community: A study of politeness and the position of women*. Brasília: Universidade de Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_ & LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BURGOON, J. K. & SAINE, T. *The Unspoken Dialogue: An introduction to Nonverbal Communication*. USA: Houghton Mifflin Company, 1978.

BURKE, K. *A grammar of motives*. London: University of California Press, 1969 [1945].

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Modern Languages, 2002.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Ed.). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995 [1983].

\_\_\_\_\_ & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trab. Ling. Apl.*, v. 23, p. 55-69, Jan./Jun. 1994.

\_\_\_\_\_. Papéis Temáticos. In: \_\_\_\_\_. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.

CARAKER, R. *Issues in Second Language Acquisition: Can strategic competence be taught in the language classroom?* Disponível em: <[www.chs.nihon-u.ac.jp/institute/human/kiyou/84/3.pdf](http://www.chs.nihon-u.ac.jp/institute/human/kiyou/84/3.pdf)>. Consultado em: 12 de outubro de 2014.

CARVALHO, A. M. Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, v. 85, n.3, p. 597-608, 2002.

CARVALHO, M.; GEMENTI, M. M. & CAGLIARI, L. C. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE PROSÓDIA DA FALA, v. 1. *Uma análise interpretativa dos valores acústicos e auditivos dos padrões entoacionais de alguns dados do Português Brasileiro*. Belo Horizonte, p. 32-8, 2011.

CASCUDO, L. da C. *História dos gestos: Uma pesquisa na mímica do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

CASTILHO, A. T. A conversação. In: \_\_\_\_\_. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_ & CASTILHO, C. M. M. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do Português Falado*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

CAVEDON, N. R. Método Etnográfico: da etnografia clássica às pesquisas contemporâneas. In: SOUZA, E. L. (Org.). *Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual*. Vitória: EDUFES, 2014.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z & THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CEZARIO, M. M. & MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. Some theses on euphemisms and dysphemisms. *Studia Anglica Resoviensia*, v. 3, p. 9-16, 2005.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHEN, R. Self-politeness: A proposal. *Journal of Pragmatics*, v. 33, p. 87-106, 2001.

CHIMOMBO, M. & ROSEBERRY, R. L. *The power of discourse: an introduction to discourse analysis*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

CHOMSKY, N. *Estruturas Sintáticas*. Tradução de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1957.

\_\_\_\_\_. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v. 35, n. 1, 1959.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Mit Press, 1965.

\_\_\_\_\_. *Rules and Representations*. New York: Columbia University, 1980.

\_\_\_\_\_. *The Architecture of Language*. Índia: Cambridge University Press, 2000.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COHEN, T. A Metáfora e o Cultivo da Intimidade. In: SACKS, S. *Da Metáfora*. Tradução de Leila Cristina M. Darin et al. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

CONLAN, C. J. Face threatening acts. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. *Iral*, n. 4/5, p. 161-70, 1967.

\_\_\_\_\_. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *Iral*, v. 9, n. 2, p. 147-60, 1971.

COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3. ed. Madri: Gredos, 1967.

COUGHLAN, P. & DUFF, P. A. Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Theory Perspective. In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. London: Ablex Publishing, 1994.

COUPLAND, J. Social Functions of Small Talk and Gossip. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. *The New Sociolinguistics Reader*. UK/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

COUPLAND, N. & YLÄNNE, V. Relational frames in weather talk. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006.

CRESPO FERNÁNDEZ, E. Euphemistic strategies in politeness and face concerns. *Pragmalingüística*, v. 13, p. 77-86, 2005.

CRUTTENDEN, A. *Intonation*. USA: Cambridge Textbooks in Linguistics, 1986 [1936].

CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, v. 25, p. 349-67, 1996.

\_\_\_\_\_. Conventionalised impoliteness formulae. *Journal of Pragmatics*, v. 42, p. 3232-45, 2010.

\_\_\_\_\_. *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. New York: Cambridge University Press, 2011.

CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, E. C. *Estratégias de Polidez na Interação em Aulas Chat*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2012.

DAVIDSON, D. O que as metáforas significam. In: SACHS, S. (Ed.). *Da metáfora*. Tradução de Leila Cristina M. Darin *et al.* São Paulo: Pontes, 1992.

DAVIS, F. *Comunicação não verbal*. Tradução de Antonio Dimas. São Paulo: Summus, 1979.

DAVIS, K. A. & HENZE, R. C. Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics. *Journal of Pragmatics*, v. 30, n. 4, p. 399-419, 1998.

DEARDORFF, D. K. *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institutions of higher education in the United States*. 2004. 324 f. Dissertation (Doctor of Education) – Graduate Faculty of North Carolina State University, North Carolina, 2004.

DIAS, L. S. *Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevidense*. 2010. 224f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. London: Ablex Publishing, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language acquisition. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK: Oxford University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z.; DUROW, V. & ZAHARAN, K. Individual differences and their effect on formulaic sequence acquisition. In: SCHMITT, N. (Ed.). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

DOUGLAS, S. Cortesía y argumentación en enunciadores que se disculpan. In: BRIZ, A. *et al.* (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE. València: Universitat de Valencia, 2008.

DU, W. An Analysis of Nonverbal Pragmatic Failure in Intercultural Communication. *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*. Atlantic Press, p. 723-6, 2014.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. USA: Cambridge University Press, 1997.

DYNEL, M. When Cooperation Meets Politeness: Revisiting Politeness Models in View of The Gricean Framework. *Brno Studies in English*, v. 35, n. 1, p. 23-43, 2009.

EDESO NATALÍAS, V. Estudio del eufemismo en la clase de E/LE. In: *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda: JMC, 2008, p. 121-34.

\_\_\_\_\_. Revisión del concepto de eufemismo: una propuesta de clasificación. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, v. 14, n.2, p. 147-63, 2009.

EELLEN, G. Politeness and ideology: a critical review. *Pragmatics*, v. 9, n. 1, p.163-173, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Critique of Politeness Theories*. UK: St Jerome Publishing, 2001.

EKMAN, P. A methodological discussion of nonverbal behavior. *The Journal of Psychology*, v. 43, p. 141-9, 1957.

\_\_\_\_\_. Body position, facial expression, and verbal behavior during interviews. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 68, n. 3, p. 295-301, mar. 1964.

\_\_\_\_\_. Differential communication of affect by head and body cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 2, n. 5, p. 726-35, 1965.

\_\_\_\_\_. Facial expression. In: SIEGMAN, A. & FELDSTEIN, S. (Eds.). *Nonverbal Communication and Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1977a.

\_\_\_\_\_. Biological and Cultural Contributions to Body and Facial Movements. In: BLACKING, J. (Ed.). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press, 1977b.

\_\_\_\_\_. The Argument and Evidence about Universals in Facial Expressions of Emotion. In: WAGNER, H. & MANSTEAD, A. (Eds.). *Handbook of Social Psychophysiology*. Chichester: John Wiley & Sons, 1989.

\_\_\_\_\_ & FRIESEN, W. V. Head and Body Cues in the judgment of emotion: a reformulation. *Perceptual and Motor Skills*, v. 24, p. 711-24, 1967.

\_\_\_\_\_. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, v. 1, n. 1, p. 49-98, 1969.

ELLIS, R. Formulaic Speech in Early Classroom Second Language Development. In: HANDSOMBE, J. *et al.* (Eds.). *Selected Papers from the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Washington DC: TESOL, 1983.

\_\_\_\_\_. *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press, 1985.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I. & SHAW, L. L. Participant Observation and Fieldnotes. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

ERICKSON, F. Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: GRIMSHAR, A. (Ed.). *Sociological Methods and Research*, v. 11, n. 2, p. 213-32, 1982.

\_\_\_\_\_. *Qualitative Methods in research in teaching and learning*. Tradução: Stella Maris Bortoni. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

\_\_\_\_\_ & SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 [1981].

ERVIN-TRIPP, S.; GUO, J. & LAMPERT, M. Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, v. 14, n. 2, p. 307-31, 1990.

ESCANDELL-VIDAL, V. Cortesía y Relevancia. In: HAVERKATE, H. *et al.* (Eds.). *La Pragmática Lingüística del español: Recientes desarrollos. Diálogos Hispánicos*, v. 22, p. 7-24, 1998a.

\_\_\_\_\_. Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. Alicante, v. 11, p. 45-57, 1998b.

EXLINE, R. V. & FEHR, B. J. The assessment of gaze and mutual gaze. In: SCHERER, K. R. & EKMAN, P. (Eds.). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. USA: Cambridge University Press, 1982.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães *et al.* Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. Considerações sobre a sentença imperativa no português do Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 1986.

FANT, L. Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behavior in negotiation settings. *Hermes Journal of Linguistics*, v. 3, p. 251-60, 1989.

FANTINI, A. Assessing Intercultural Competence. In: DEARDORFF, D. K. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. USA: Sage Publications, 2009.

\_\_\_\_\_ & TIRMIZI, A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. Brattleboro: World Learning Publications, 2006.

FÁVERO, L. L. A cortesia nas interações cotidianas. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Lingüística, 2004.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. *The New Sociolinguistics Reader*. UK/New York: Palgrave Macmillan, 2009 [1959].

FERRAREZI JR., C. Sentidos especiais: a metáfora. In: \_\_\_\_\_. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAZ, J. de A. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais Didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J. A. *et al* (Orgs.). *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Uma abordagem multimodal*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. *Aurélio: o dicionário da língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2008.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. 2nd ed. USA: SAGE Publications, 1998.

FINE, M.; WEIS, L.; WESSEN, S. & WONG, L. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Art Med: Porto Alegre, 2006.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

\_\_\_\_\_. Qualidade na pesquisa qualitativa. Tradução de Roberto Cataldo Costa. In: \_\_\_\_\_. *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

\_\_\_\_\_. Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução de Roberto Cataldo Costa. In: \_\_\_\_\_. *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLÓREZ SALGADO, E. La imagen social en la selección de las expresiones de disculpa. In: MORALES, J. E. & VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de*

*cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico-Universidad de Estocolmo, 2012.

FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAILDEL, M. G. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. & MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cad. Saúde Pública*, v. 27, n. 2, p. 389-94, 2011.

FÖRFATTARE, J. L. *Interaction Competence: A concept describing the competence needed for participation in face-to-face interaction*. 2008. 39f. Bachelor's Thesis (Bachelor's Thesis in Sociology) – Department of Sociology, Uppsala University, Uppsala, 2008.

FRASER, B. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, v. 4, n. 4, p. 341-50, 1980.

\_\_\_\_\_. Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, v. 14, n. 2, p. 219-36, 1990.

\_\_\_\_\_. Whither politeness. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003, v.1.

GARCÍA, F. F. Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española. *marcoELE, revista didáctica ELE*, v. 5, p. 1-18, 2007.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012 [1926].

GIVENS, D. Greeting a Stranger: Some Commonly Used Nonverbal Signals of Aversiveness. In: KENDON, A. (Ed.). *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. USA: Mouton Publishers, 1981.

GIVÓN, T. Typology and functional domains. *Studies in Language*, v. 5, p. 163-93, 1981.

\_\_\_\_\_. *Context as Other Minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

GOFFMAN, E. *Behavior in Public Places*. New York: Free Press of Glencoe, 1963.

\_\_\_\_\_. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. UK: Penguin University Books, 1967.

\_\_\_\_\_. Footing. In: \_\_\_\_\_. *Forms of talk*. England: Basil Blackwell Publisher, 1981.

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise de discurso*. Porto Alegre, AGE, 1998 [1964].

\_\_\_\_\_. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011 [1959].

GOMAN, C. K. *A vantagem não verbal*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOMES, H. M. da S. Un estudio sobre la competencia interactiva de estudiantes hispanohablantes de portugués como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, n. 19/20, p. 415-28, 1994.

GONÇALVES, M. R. M. *Atos Expressivos e Ensino de Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo*. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal, 2013.

GOODWIN, C. & DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Australia: Cambridge University Press, 1997 [1992].

GORDON, T.; HOLLAND, J. & LAHELMA, E. Ethnographic Research in Educational Settings. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

GRANATO, L. El lenguaje de estudiantes universitarios argentinos: interacción e imagen social. In: BRAVO, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, 2003.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1975].

GUMPERZ, J. J. Sociocultural knowledge in conversational inference. In: SAVILLE-TROIKE, M. (Ed.). *Linguistics and Anthropology*. Georgetown: Georgetown University Round Table on Languages and linguistics, 1977.

\_\_\_\_\_. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

\_\_\_\_\_. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

\_\_\_\_\_. Contextualization and Understanding. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. (Eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press, 1997 [1992a].

\_\_\_\_\_. Communicative Competence. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave, 1997 [1992b].

\_\_\_\_\_. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise de discurso*. Porto Alegre, AGE, 1998 [1982].

\_\_\_\_\_. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S. & ROBERTS, C. (Eds.). *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

HALL, E. T. A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, v. 65, n. 5, p. 1003-26, 1963.

\_\_\_\_\_. *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio d'água, 1986 [1959].

\_\_\_\_\_. *The Silent Language*. New York: Anchor Books, 1990 [1959].

\_\_\_\_\_. Monochronic and Polychronic Time. In: SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. *Intercultural Communication: A reader*. 9th ed. USA: Wadsworth Publishing Company, 2000.

HALL, J. K. (Re)creating our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 206-32, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. 3rd ed. New York: Routledge, 2007 [1983].

HANEDA, M. Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 4, p. 807-17, dec., 2006.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

HAVERKATE, H. El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. In: BRAVO, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, 2003.

\_\_\_\_\_. El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Lingüística, 2004.

HAYASHI, T. Politeness in conflict management: A conversation analysis of dispreferred message from cognitive perspective. *Journal of Pragmatics*, v. 25, p. 227-55, 1996.

HENLE, P. Metaphor. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Language, thought, and culture*. USA: The University of Michigan, 1966 [1958].

HERNÁNDEZ-FLORES, N. Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: the case of advice. *Pragmatics*, v. 9, n. 1, p. 37-49, 1999.

\_\_\_\_\_. La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Espanha: Ariel Lingüística, 2004.

- HEYL, B. S. Ethnographic Interviewing. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.
- HILGERT, J. G. A cortesia no monitoramento de problemas de compreensão da fala. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- HINATA, N. *Além das Palavras: um aspecto do choque cultural entre brasileiros e japoneses*. Tōkyō: Kokusai Bunka Kōryū Jigyō Zaidan, 1995.
- HINKEL, E. Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 361-86, 1997.
- HOLMES, J. *Women, men and politeness*. London and New York: Longman, 1995.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HYMES, D. A perspective for linguistic anthropology. Washington: *Voice of America*, 1964.
- \_\_\_\_\_. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Reinhart and Winston, 1972a [1967].
- \_\_\_\_\_. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972b.
- \_\_\_\_\_. The concept of communicative competence revisited. In: PÜTZ, M. *Thirty years of linguistic evolution: Studies in Honour of René Dirven on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994 [1974].
- \_\_\_\_\_. The Ethnography of Speaking. In: BLOUNT, B. G. *Language, Culture & Society: a book of readings*. USA: Waveland Press, 1995 [1962].
- ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- JACOBY, S. & OCHS, E. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, v. 28, n. 3, p. 171-83, 1995.
- JAN, J. S. Cambio pronominal momentáneo en las relaciones interpersonales solidarias en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia). In: MORALES, J. E. & VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesia y descortesia en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico-Universidad de Estocolmo, 2012.
- JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. Introduction: Perspectives on Discourse Analysis. In: \_\_\_\_\_. *The Discourse Reader*. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

JOHNSON, M. A *Philosophy of Second Language Acquisition*. London: Yale University Press, 2003.

JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Discourse Analysis*. 2nd ed. USA: Blackwell Publishing, 2008.

JONES, R. H. & NORRIS, S. Discourse as action/discourse in action. In: NORRIS, S., & JONES, R. H. *Discourse In Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. London: Routledge, 2005.

JUNG, N. M. & GONZALEZ, P. C. A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L. *et al.* (Orgs.). *Análises de fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

KÁDÁR, D. Z. & HAUGH, M. *Understanding Politeness*. UK: Cambridge University Press, 2013.

KALLIA, A. Directness as a source of misunderstanding: The case of request and suggestions. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

KASPER, G. Linguistic politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics*, v. 14, p. 193-218, 1990.

\_\_\_\_\_. Can pragmatic competence be taught? Honolulu: University of Hawai'i. Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>>. Consultado em: 13 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 4, p. 502-30, 2001.

\_\_\_\_\_ & BLUM-KULKA, S. Interlanguage Pragmatics: An Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993.

KEATING, E. The Ethnography of Communication. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

KELLERMAN, E.; BONGAERTS, T. & POULISSE, N. Strategy and System in L2 Referential Communication. In: ELLIS, R. (Ed.). *Second Language Acquisition in Context*. UK: Prentice Hall International, 1987.

KENDON, A. Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, n. 26, p. 22-63, 1967.

\_\_\_\_\_. *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. USA: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. The negotiation of context in face-to-face interaction. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Australia: Cambridge University Press, 1997 [1992].

\_\_\_\_\_. Language and gesture: unity or duality. In: McNEILL, D. (Ed.). *Language and gesture*. USA: Cambridge University Press, 2000.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 3. ed. Buenos Aires: Edicial, 1986.

\_\_\_\_\_. A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics*, v. 7, n. 1, p. 1-20, July, 1996.

\_\_\_\_\_. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Linguística, 2004.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006 [1943].

\_\_\_\_\_. Polidez e Impolidez nos debates políticos televisivos: o caso dos debates entre dois turnos dos presidentes franceses. Tradução de Ana Lúcia Tinoco Cabral. In: SEARA, I. R. (Direção e Coordenação). *Cortesía: olhares e (re)invenções*. Portugal: Chiado, 2014.

KIENPOINTNER, M. Cortesía, emociones y argumentación. In: BRIZ, A. *et al.* (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Universitat de Valencia, 2008.

KNAPP, M. L. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

\_\_\_\_\_ & HALL, J. A. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. 3rd ed. USA: Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

KOCH, I. V. Linguagem e Argumentação. In: \_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. As marcas linguísticas da argumentação. In: \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_ & CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. & ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOULETAKI, E. Women, men and polite requests: English and Greek. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

KRAMSCH, C. From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 366-72, 1986.

\_\_\_\_\_. Meaning as action. In: \_\_\_\_\_. *Language and Culture*. New York: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK: Oxford University Press, 2001a.

\_\_\_\_\_. Intercultural Communication. In: CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. 2002. Disponível em: [http://sdrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://sdrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf). Consultado em 22 de dezembro de 2013.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. Visual interaction. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. (Eds.). *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA & Canada: Routledge, 2006 [1996].

KUHLMANN, M. Cortesia, intenção e contexto: uma perspectiva cognitiva. *UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, v. 20, n. 1, p. 9-18, jan/jun., 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Cultural Globalization in Language Education. In: HOLLIDAY, A. *et al.* (Eds.). *Intercultural Communication: an advanced resource book for students*. 2nd ed. London & New York: Routledge Applied Linguistics, 2010 [2008].

LAGHRICH, S. Reflexiones sobre la mediación intercultural y experiencias desde la Comunidad Valenciana. *Tonos Digital*, v. 8, p. 1-19, 2004. Disponível em: <http://www.um.es/tonodigital>. Consultado em 15 de agosto de 2014.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University Chicago Press, 1980.

LAKOFF, R. T. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: CORUM, C. *et al.* (Eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, p. 292-305, 1973.

\_\_\_\_\_. Civility and its discontents. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

\_\_\_\_\_ & IDE, S. Introduction: Broadening the Horizon of Linguistic Politeness. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

LANDONE, E. Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE. *MarcoELE*, v. 8, p. 1-23, 2009.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 25. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013 [1932, 1986].

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991.

LÊ, M. Privacy: an intercultural perspective. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

LEE, J. O. Communication Mechanism of Ironic Discourse. *Advanced Science and Technology Letters*, v. 52, p. 147-52, 2014.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

\_\_\_\_\_. Politeness: Is there an East-West Divide? *Journal of Foreign Languages*, n. 6, p. 1-30, 2005.

LEITE, M. Q. Cortesia e descortesia: a questão da normatividade. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

LEMPERT, M. Indirectness. In: PAULSTON, C. B. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. USA: Wiley-Blackwell, 2012.

LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIBERMAN, K. The Natural History of Some Intercultural Communication. *Research on Language and Social Interaction*, v. 28, n. 2, p. 117-46, 1995.

LINNERSAND, M. B. *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía: Un estudio de la conversación coloquial española*. 2007. 232f. Tese –Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latinoamericanos, Universidade do Estocolmo, Estocolmo, 2007.

LITTLEMORE, J. An Empirical Study of the Relationship Between Cognitive Style and the Use of Communication Strategy. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 241-65, 2001.

LONDOÑO, R. A. & VALENCIA, A. D. G. ¿Qué significa saludar? In: BRAVO, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, 2003.

LOPES, E. C. M. R. & ANDRADE, A. M. La cortesía verbal en los encuentros orales con fines de estudio: las estrategias lingüístico-discursivas de atenuación en portugués y español.

In: MORALES, J. E. & VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico-Universidad de Estocolmo, 2012.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MALANDRO, L. A. & BARKER, L. *Nonverbal Communication*. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

MALAVAR, I. & GONZÁLEZ, C. El antipiropo: el lado oculto de la cortesía verbal. In: BRIZ, A. *et al.* (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Universitat de Valencia, 2008.

MALINOWSKI, B. On phatic communion. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. (Eds.). *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1923].

MANES, J. Compliments: a mirror of cultural values. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.

MAPELLI, G. Políticos cara a cara: actividades de imagen en el debate electoral. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

MARCO, M. A. Influencia de los factores situacionales en la codificación e interpretación de la descortesía. *Pragmatics*, v. 18, n. 4, p. 751-73, 2008.

\_\_\_\_\_. ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

\_\_\_\_\_ & BRIZ, A. Cortesía y atenuantes verbales en los dos orillas a través de muestras orales. In: IZQUIERDO, M. A. & UTRILLA, J. M. E. (Coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. València: Universitat de Valencia, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva. In: KOCH, I. V. & BARROS, K. S. M. de (Orgs.). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.

\_\_\_\_\_. A hesitação. In: NEVES, M. H. de M. Gramática do português falado. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, p. 7-33, 2004/5.

\_\_\_\_\_. Discurso, Cognição e Gramática nos processos de textualização. In: SILVA, D. E. G. (Org.). *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_ & SALOMÃO, M. M. M. Introdução. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTIN, J. N. & NAKAYAMA, T. K. Thinking dialectically about culture and communication. In: HOLLIDAY, A. *et al.* (Eds.). *Intercultural Communication: an advanced resource book for students*. 2nd ed. London & New York: Routledge Applied Linguistics, 2010 [2008].

MARTINEZ, P. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

MASON, J. Designing Qualitative Research. In: \_\_\_\_\_. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London/UK: Sage Publications, 2002.

MATSUMOTO, D.; EKMAN, P. & FRIDLUND, A. Analyzing Nonverbal Behavior. In: DOWRICK, P. W. (Ed.). *Practical Guide to Using Video in the Behavioral Sciences*. New York: John Wiley & Sons, 1991.

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001. In: Disponível em: < [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br) >. Consultado em: 9 de junho de 2014.

MCNAMARA, T. F. 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, v. 18, n. 4, p. 446-66, 1997.

MEIER, A. J. Passages of politeness. *Journal of Pragmatics*, v. 24, n. 4, p. 381-92, 1995.

MENDES, E. A. de M. Você, o senhor, ou o quê? *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 1, p. 135-50, 1998.

MENDONZA, M. Polite diminutives in Spanish. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

MEY, J. L. *Pragmatics: an introduction*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 2001 [1993].

MIRANDA, N. S. Modalidade: o Gerenciamento da Interação. In: MIRANDA, N. S. & NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

MONDADA, L. Relações entre espaço, linguagem, interação e cognição: uma perspectiva praxeológica. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONTEIRO, F. de A. *Agradecimentos e desculpas em português brasileiro e em espanhol: um estudo comparado de polidez a partir de roteiros cinematográficos contemporâneos*. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (Espanhol), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MORAES, J. A. & COLAMARCO, M. Você está pedindo ou perguntando? Uma análise entonacional de pedidos e perguntas no português do Brasil. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 113-27, jul./dez. 2007.

MORATO, E. M. Cognição, Interação e Atividade Discursiva. In: KOCH, I. V. & BARROS, K. S. M. (Orgs.). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

\_\_\_\_\_. Aspectos Sócio-cognitivos da Atividade Referencial: as Expressões Formulaicas. In: MIRANDA, N. S. & NAME, M. C. (Orgs.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

\_\_\_\_\_. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a lingua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, J. C. Uma visão enunciativo-discursiva da hesitação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 54, n. 1, p. 41-54, 2012.

\_\_\_\_\_ & CHACON, L. Por uma visão discursiva do fenômeno da hesitação. *Alfa*, v. 50, n. 1, p. 59-76, 2006.

NAVARRO, A. H. Fonocortesía: El estudio de la (des)cortesía a través del componente fónico de la lengua. In: MORALES, J. E. & VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico-Universidad de Estocolmo, 2012.

- NEGRÃO, E.; SCHER, A. & VIOTTI, E. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- NETO, J. B. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, n. 8, p. 401-21, 2006.
- NWOYE, O. G. Linguistic politeness and socio-cultural variations of the notion of face. *Journal of Pragmatics*, v. 18, n. 4, p. 309-28, 1992.
- OCHS, E. Transcription as theory. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].
- OLIVEIRA, A. & SOUZA, P. Tempo e hesitação: a subjetivação em narrativas pessoais. *Working Papers em Linguística*, n. 4, p. 40-53, 2000.
- OLSHTAIN, E. & COHEN, A. D. Apology: a speech-act set. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.
- OROZCO, L. Diferencias de género en el trato pronominal. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.
- PARIBAKHT, T. On the Pedagogical Relevance of Strategic Competence. *TESL Canada Journal*, v. 3, n. 2, p. 53-66, 1986.
- PATROCÍNIO, E. M. F. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. *Trab. Ling. Apl.*, v. 26, p. 17-35, 1995.
- PAVLENKO, A. & LANTOLF, J. P. Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- PEASE, A. & PEASE B. *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008 [1990].
- PERINI, M. A. Topicalização. In: \_\_\_\_\_. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PEXMAN, P. M. & OLINECK, K. M. Does Sarcasm Always Sting? Investigating the Impact of Ironic Insults and Ironic Compliments. *Discourse Processes*, n. 33, v. 3, p. 199-217, 2002.

PFISTER, J. Is there a need for a maxim of politeness? *Journal of Pragmatics*, v. 42, n. 5, p. 1266-82, 2010.

PIAGET, J. & CHOMSKY, N. *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, 1987 [1981].

PINKER, S. *O instinto da linguagem: Como a mente cria a linguagem*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POLLNER, M. & EMERSON, R. M. Ethnometodology and Ethnography. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

POMERANTZ, A. Preference in conversation: agreeing and disagreeing with assessments. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. (Eds.). *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].

PONCE, M. I. R. & MORENO, C. A. Marcadores del discurso en la enseñanza de lenguas: oye y la (des)cortesía verbal. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

POYATOS, F. Forms and Functions of Nonverbal Communication in the Novel: A new Perspective of the Author-Character-Reader Relationship. In: KENDON, A. (Ed.). *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. USA: Mouton Publishers, 1981.

PRETI, D. Normas para transcrição dos exemplos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Cortesía verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008a.

\_\_\_\_\_. Idosos e jovens corteses. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Cortesía verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008b.

PUGA-LARRAÍN, J. La observación participante en el estudio de la atenuación del castellano de Chile. In: MORALES, J. E. & VEGA, G. H. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico-Universidad de Estocolmo, 2012.

RAMALHO, V. & RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2011.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Crossing, Ethnicity and Code-Switching. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. (Eds.). *The New Sociolinguistics Reader*. UK/New York: Palgrave Macmillan, 2009a [1998].

\_\_\_\_\_. Speech Community and Beyond. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. (Eds.). *The New Sociolinguistics Reader*. UK/New York: Palgrave Macmillan, 2009b [1998].

RECTOR, M. & TRINTA, A. R. *Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *Comunicação do Corpo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

REY, F. L. G. *O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2013.

RICHARDS, J. C. *The Context of Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1985.

RICHTER, M. G. *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria: UFMS, 2000.

RICKHEIT, G.; STROHNER, H. & VORWERG, C. The concept of communicative competence. In: RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (Eds.). *Handbook of communicative competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

ROBERTS, C. & SARANGI, S. "Culture" revisited in intercultural communication. In: HOLLIDAY, A. *et al.* (Eds.). *Intercultural Communication: an advanced resource book for students*. 2nd ed. London/New York: Routledge Applied Linguistics, 2010 [1993].

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 42. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

ROCK, P. Symbolic Interactionism and Ethnography. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

RODRIGUES, A. S. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 2, p. 527-552, 2007.

RODRIGUES, D. F. *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual (formas verbais corteses e descorteses em Português)*. 2003. 510f. Tese (Doutorado em Linguística – Teoria do Texto) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2003.

RODRÍGUEZ, C. F. Le voy a decir una cosa, pero no me diga usted...: el derecho a la palabra. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

ROGERS-DILLON, R. H. Hierarchical qualitative research teams: refining the methodology. *Qualitative Research*, v. 5, n. 4, p. 437-454, 2005.

ROSA, M. de M. *Marcadores de Atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

RUIZ, H. Communicative Competence: Trends for the 80s. *Hispania*, v. 68, n. 3, p. 656-62, sept. 1985.

RULICKI, S. & CHERNY, M. *Comunicación no verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica, 2007.

RUS, J. A. B. Cumplidos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, v. 31, p. 3-12, 2007.

RUWET, N. & CHOMSKY, N. *A gramática generativa*. Tradução de Isabel Paschoal. São Paulo: Martins Fontes, 1979 [1966].

SÁ, P. C. F.; FIGUEIREDO, N. S. & COUTO, L. R. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, n. 1. *Pragmática intercultural e entoação: os enunciados interrogativos (pedidos) em português e em espanhol*. Foz do Iguaçu, p. 943-52, 2010.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735, 1974.

SAIZ MINGO, A. Con o sin permiso: saber invadir el espacio del outro. *MarcoELE*, v. 12, p. 1-21, enero-junio, 2011.

SALOMÃO, M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. V. *et al.* (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

SALZMANN, Z. *Language, Culture and Society: An introduction to Linguistic Anthropology*. USA: Westview, 1993.

SANTERO, C. G. *O uso do diminutivo em uma interação face a face: análise comparativa em corpora orais das variantes madrilena e carioca*. 2011. 82f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SATHLER, E. H. B. *Estratégias de polidez utilizadas por brasileiros em situações de elogio: um estudo sociointeracional*. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *Interpreting communicative language teaching: Context and concerns in teacher education*. New Haven/London: Yale University Press, 2002.

SAVILLE-TROIKE, M. *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2005 [1982].

\_\_\_\_\_. *Introducing Second Language Acquisition*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2012.

SCHAUER, G. A. *Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context*. Great Britain: MPG Books, 2009.

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in Conversational Openings. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (Eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972 [1968].

SCHER, A. P. *As construções com o verbo leve “dar” e nominalizações em -ada no português do Brasil*. 2004, 234 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo Gramatical no português brasileiro. *Alfa*, v. 51, n. 1, p.189-222, 2007.

\_\_\_\_\_, CARDOSO, D. B. B., LUNGUINHO, M. V. da S., SALLES, H. M. M. L. Reflexões sobre o imperativo em português. *D.E.L.T.A.*, v. 23: esp., p. 193-241, 2007.

SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. In: MACKAY, S. L. & HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCHMIDT, R. W. Interaction, Acculturation, and the Aquisition of Communicative Competence: a case study of an adult. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (Eds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1983.

\_\_\_\_\_. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In: KASPER, G. & BLUM-KULKA, S. (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1993.

SEARLE, J. R. Indirect Speech Acts. In: COLE, P. & MORGAN, J. (Eds.). *Speech Acts* (Syntax and Semantics, volume 3). New York: Academic Press, 1975.

\_\_\_\_\_. *Os Actos de Fala*. Tradução de Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almedina, 1981 [1969].

SELINKER, L. Interlanguage. In: \_\_\_\_\_. *Papers in Interlanguage*. Occasional Papers, v. 44, 1988.

SEONG, Y. Strategic Competence and L2 Speaking Assessment. *TESOL & Applied Linguistics*, v. 14, n. 1, p. 13-24, 2014.

SEVERINO, L. C. La cortesía en la interacción especializada: la ponencia en congresos. In: ORLETTI, F. & MARIOTTINI, L. (Eds.). *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y*

metodológicos para su estudio. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Education Researcher*, v. 27, p. 4-13, 1998.

SIEBOLD, K. “So schön finde ich den gar nicht”: La cortesía verbal en los cumplidos y en las respuestas a los cumplidos en español y en alemán. In: BRIZ, A. *et al.* (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Universitat de Valencia, 2008.

SIFIANOU, M. The use of diminutives in expressing politeness: Modern Greek versus English. *Journal of Pragmatics*, v. 17, n. 2, p. 155-73, 1992.

SILVA, D. E. G. & ALBUQUERQUE, R. Cortesia verbal e não verbal em sala de aula de português como segunda língua para falantes de espanhol. In: SEARA, I. R. (Direção e Coordenação). *Cortesía: olhares e (re)invenções*. Portugal: Chiado, 2014.

SILVA, L. A. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, D. (Org.). *Estudos de Língua Falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

\_\_\_\_\_. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesía verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008a.

\_\_\_\_\_. Cortesía y discurso académico. In: BRIZ, A. *et al.* (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Universitat de Valencia, 2008b.

SILVERMAN, D. The Methodology Chapter. In: \_\_\_\_\_. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications, 2000.

\_\_\_\_\_. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk*. London: SAGE Publications, 2001.

SINICROPE, C.; NORRIS, J. & WATANABE, Y. Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation Project). *Second Language Studies*, v. 26, n. 1, p. 1-58, 2007.

ŚLEZAK-ŚWIAT, A. Components of strategic competence in advanced foreign language users. 2008. 295f. Dissertation (Doctor Humanities in the subject of Applied Linguistics) – Faculty of Philology, University of Silesia, Silesia, 2008.

SPARROW, P. R. & HODGKINSON, G. P. What Is Strategic Competence and Does It Matter? Exposition of the Concept and a Research Agenda. *CAHRS Working Paper #06-16*, Ithaca, New York: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies, 2006.

SPRADLEY, J. P. Doing Participant Observation. In: \_\_\_\_\_. *Participant Observation*. USA: Thomson Learning, 1980.

SRINARAWAT, D. Indirectness as a politeness strategy of Thai speakers. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

STOKOE, W. C. The Shape of Soundless Language. In: KAVANAGH, J. & CUTTING, J. E. (Eds.). *The Role of Speech in Language*. USA: National Institute of Child Health and Human Development, 1973.

STROKE, R. E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STUBBS, M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. England: Basil Blackwell Publisher, 1984.

TANNEN, D. The oral/literate: *continuum* in discourse. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. *That's not what I meant: How Conversational Style Makes or Breaks Relationships*. New York: Ballantine Books, 1987.

\_\_\_\_\_. Indirectness at Work. In: PEYTON, P. G. *et al. Language in Action: New Studies of Language in Society*. Cresskill: Hampton Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, v. 2, n. 2, p. 205-8, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Conversational Style: analyzing talk among friends*. New York: Oxford University Press, 2005b [1984].

\_\_\_\_\_ & WALLAT, C. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1987].

TAYLOR, D. S. The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 148-68, 1988.

THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.

\_\_\_\_\_. *Meaning in Interaction: an introduction to pragmatics*. London: Longman, 1995.

THORNE, S. L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. UK: Oxford University Press, 2001.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_ & RAKOCZY, H. What Make Human Cognition Unique? From Individual to Shared to Collective Intentionality. *Mind & Language*, v. 18, n. 2, p. 121-47, 2003.

TRACY, K. A facework system of minimal politeness: Oral argument in appellate court. *Journal of Politeness Research*, v. 7, p. 123-45, 2011.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TRUDGILL, P. *A Glossary of Sociolinguistics*. England: Edinburgh University Press, 2003.

TSUZUKI, M.; TAKAHASHI, K.; PATSCHKE, C. & ZHANG, Q. Selection of linguistic forms for requests and offers: Comparison between English and Chinese. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

TURNBULL, W. & SAXTON, K. L. Modal expressions as facework in refusals to comply with requests: I think I should say 'no' right now. *Journal of Pragmatics*, v. 27, n. 2, p. 145-81, 1997.

UNESCO. *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO, 2013.

UNTERBÄUMEN, E. H.; VIGATA, H. S. & FERNÁNDEZ, Y. R. Polidez no Brasil e na Espanha: um estudo de caso comparativo. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 185-205, 2010.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003, v.1.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. Contexto e Cognição. In: \_\_\_\_\_. *Discurso e contexto: Uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN LOON, J. Ethnography: A Critical Turn in Cultural Studies. In: ATKINSON, P. *et al.* (Eds.). *The Handbook of Ethnography*. Sage: London, 2002.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VERSCHUEREN, J. Intercultural communication and the challenges of migration. In: HOLLIDAY, A. *et al.* (Eds.). *Intercultural Communication: an advanced resource book for students*. 2nd ed. London & New York: Routledge Applied Linguistics, 2010 [2008].

VIARO, M. E. Buscando um novo método para seleção e interpretação de dados em Morfologia Histórica. In: ALVES, I. *et al.* (Orgs.). *Estudos Lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLAÇA, I. G. & BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

VITALE, S. J. *Towards pragmatic competence in communicate teaching: the question of experience vs instruction in the L2 classroom*. 2009. 82f. Thesis (Master of Arts) – The Department of Foreign Languages and Literatures, Southeastern Louisiana University, Louisiana, 2009.

VIZCAÍNO, M. J. G. Enseñanza de la cortesía verbal a través de la traducción. In: BRIZ, A. *et al.* (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Universitat de Valencia, 2008.

WARDHAUGH, R. Ethnographies. In: \_\_\_\_\_. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 2005.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom Ethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, v. 8, p. 135-44, 1998.

WATTS, R. J. *Politeness*. UK: Cambridge University Press, 2003.

WEINERT, R. The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 180-205, 1995.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1967].

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. New York: Oxford University Press, 1992 [1978].

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

WOOD, B.; BRUNER, J. S. & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

WOOD, D. Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching. *TESL Canada Journal*, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2002a.

\_\_\_\_\_. Formulaic Language in Thought and Word: Vygotskian Perspectives. *Cahiers linguistiques d'Ottawa*, v. 30, p. 29-48, 2002b.

WRAY, A. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principles and Practice. *Applied Linguistics*, v. 21, n. 4, p. 463-89, 2000.

\_\_\_\_\_ & PERKINS, M. R. The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, n. 20, p. 1-28, 2000.

YOUNG, R. F. Learning to Talk the Talk and to Walk the Walk: The Acquisition of Interactional Competence in Different Subject Specializations. *CiteSeerx*, 1997. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu>>. Consultado em: 10 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Language and Interaction: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*, v. 2, London/New York: Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. Methods and Data: Tangled Up in Blue. In: HULSTIJN, J. H. *et al.* (Eds.). Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 36, n. 3, p. 361-421, 2014.

YULE, G. Politeness and Interaction. In: \_\_\_\_\_. *Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 2003.

ZIMMERMAN, K. Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español. In: BRAVO, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, 2003.

## APÊNDICE A

	<p>Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas – LET / UnB Intermediário Hispano Professor: Rodrigo Albuquerque professor.rodrigoalbuquerque@yahoo.com.br</p>
---	--

### CORTESIA, POLIDEZ E CORDIALIDADE

#### TEXTO I

#### **AFINAL, VOCÊ É UMA PESSOA CORTÊS?**

Todo mundo gosta de ser tratado bem. A boa convivência em sociedade constitui elemento fundamental para que as interações aconteçam sem causar incômodo para nenhuma das partes.

A interação pode não acontecer de forma eficaz ou, pior ainda, pode gerar um problema de convívio com pessoas que se encontram diariamente, com no trabalho, por exemplo.

E aí? O que fazer? Deve-se comentar diretamente a razão do incômodo? Ou fingir que nada aconteceu?

Conviver bem torna-se uma necessidade de primeira ordem. O convívio ruim pode trazer problemas pessoais, profissionais e interacionais. Uma pessoa que não verbaliza pode sofrer bastante, e que comete inconscientemente um ato de impolidez pode sofrer também.

O que é a impolidez então? São atos que denotam falta de educação. Isso pode acontecer com um gesto, um tom de voz, um olhar, uma falta de pedido de desculpa, uma ausência de agradecimento, entre outros fatores.

Dar bom-dia, não jogar lixo no chão, oferecer assento a uma gestante, auxiliar um idoso a atravessar a rua são atitudes que vão além da cortesia. São atos de cidadania, isto é, ser humano que além de saber exercer seus direitos, não se esquivava dos seus deveres.

Segundo Hinata (1998), mostrar o solado dos pés ao outro interlocutor, na cultura japonesa, pode ser considerado falta de educação por significar que não se pode mostrar a sujeira carregada do mundo para o outro. Além disso, nessa mesma cultura é comum haver mulheres idosas que falam em tonalidade alta, com voz do tipo falsete; elas são consideradas finas, elegantes. Nas culturas ocidentais, isso já possui um valor adverso.

Refletir sobre esses aspectos é, sem dúvida, amadurecer em um mundo globalizado, em que se pensa muito em trabalho, tecnologia; e as relações, às vezes, ficam para segundo ou terceiro plano.

Rodrigo Albuquerque

## TEXTO II

Observe essa expressão comumente encontrada em veículos brasileiros.



### ATIVIDADES

- 1) O texto I propõe algumas questões para refletir. Reflita sobre os seguintes aspectos.
  - a) Em uma situação de falta de educação, comenta-se diretamente ou deixa passar como se nada tivesse acontecido?

---

---

---

---

- b) As duas situações da cultura japonesa lhe causam estranhamento? Elas são consideradas erradas?

---

---

---

---

---

---

2) Você concorda com a mensagem do texto II: "Gentileza gera gentileza"?

---

---

---

---

3) Você considera a distância entre a professora e a aluna adequada? Comente.



---

---

---

---

---

---

---

---

4) Sobre essa situação, responda.

Esse gesto é adequado em sua cultura? Por quê?



---

---

---

---

---

---

---

---

- 5) Um aperto de mãos é sinal de cordialidade na cultura brasileira. É um cumprimento. O caso a seguir tem a mesma função? Justifique sua resposta.




---



---



---



---



---



---



---



---

- 6) O olhar é capaz de expressar nossas intenções e isso pode trazer diversas interpretações. Responda às questões com base nas duas imagens.

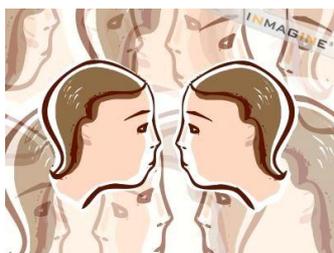


IMAGEM 1

IMAGEM 2

- a) A imagem 1 não traz a mesma mensagem da imagem 2. Qual a diferença entre as duas?

---



---



---

b) Qual delas poderia ser recomendada em sua cultura? E qual não é? Comente.

---



---



---

c) Com base em sua cultura, é comum:

- Olhar fixamente para alguém desconhecido? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
- Olhar fixamente para seu chefe? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
- Olhar fixamente para alguém íntimo? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
- Olhar ausente, não prestando atenção no assunto? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
- Olhar curioso? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

7) Sobre situações de trânsito, comente sobre as situações e se há falta de educação e o porquê?

a) Atravessar na faixa de pedestres




---



---



---



---



---

b) Dar a seta antes de mudar de faixa




---



---



---



---



---

c) Estacionar na vaga de deficientes

---



---



---



- 9) Em uma loja de departamento, a situação ilustrada é positiva? Que situações desagradáveis podem acontecer nesse atendimento?



---

---

---

---

---

---

---

---

- 10) No ônibus, no metrô ou no trem podem ocorrer situações de falta de educação. O que as imagens sinalizam? Isso te incomoda? Comente a esse respeito.



FIGURA 1



FIGURA 2

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B



Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros  
Intermediário Hispano

### O BANHEIRO

Millôr Fernandes



Não é o lar o último recesso do homem civilizado, sua última fuga, o derradeiro recanto em que pode esconder suas mágoas e dores. Não é o lar o castelo do homem. O castelo do homem é seu banheiro. Num mundo atribulado, numa época convulsa, numa sociedade desgovernada, numa família dissolvida ou dissoluta, só o banheiro é um recanto livre, só essa dependência da casa e do mundo dá ao homem um hausto de tranquilidade.

É ali que ele sonha suas derradeiras filosofias e seus moribundos cálculos de paz e sossego.

Outrora, em outras eras do mundo, havia jardins livres, particulares e públicos, onde o homem podia se entregar a sua meditação e a sua prece. Desapareceram os jardins particulares, pois o homem passou a viver montado em lajes, tendo como ilusão de floresta duas ou três plantas enlatadas que não são bastante grandes para ocultar seu corpo da fúria destrutiva da proximidade forçada de outros homens. Não encontrando mais as imensidões das praças romanas que lhe davam um sentido de solidão, não tendo mais os desertos, hoje saneados, irrigados e povoados, faltando-lhe as grutas dos companheiros de Chico de Assis, onde era possível refletir e ponderar, concluir e amadurecer, o homem foi recuando, desesperou e só obteve um instante de calma no dia em que de novo descobriu seu santuário dentro de sua própria casa: o banheiro.

Se não lhe batem à porta outros homens (pois um lar, por definição, é composto de mulher, marido, filho, filha e um ou outro parente, próximo ou remoto, todos com suas necessidades físicas e morais, ele, ali, e só ali, por alguns instantes, se oculta, se introspecciona, se reflete, se calcula e julga. Está só consigo mesmo, tudo é segredo, ninguém o interroga, pressiona, compele, tenta, sugere, assalta.

Aqui é que o chefe da casa, já passando dos quarenta anos, olha os cabelos já grisalhos, os claros da frente, e reflete, sem testemunhas nem cúmplices, sobre os objetivos negativos da existência que o estão conduzindo, embora bem sucedido na vida prática, a essa lenta degradação física. Examina com calma sua fisionomia, põe-se de perfil, verifica o grau de sua obesidade, reflete sobre vãs glórias passadas e decide encerrar definitivamente suas pretensões sentimentais, ânsia cada vez maior e mais constante num mundo encharcado de instabilidades.

É nesse mesmo banheiro que o filho de vinte anos examina a vaidade de seus músculos, vê que deve trabalhar um pouco mais seus peitorais, ensaia seu sorriso de canto de boca, fica com um olhar sério e profundo que pretende usar mais tarde naquela senhora bem mais velha do que ele, mas ainda cheia de encantos e promessas. É aqui que a filha de 17 anos vem ler o bilhete secreto que recebeu do primo, cujos sentimentos são insuspeitados pelo resto da família. Já leu a carta antes, em vários lugares, mas aqui tem o tempo e a solidão necessários para degustá-la e suspirá-la. É aqui também que ela vem verificar certo detalhe físico que foi comentado na rua, quando passava por um grupo de operários de obras, comentário que na hora ela ouviu com um misto de medo e desprezo.

É aqui que a dona de casa, a mãe de família, um tanto consumida pelos anos, vem chorar silenciosamente no dia em que descobre ou suspeita de uma infidelidade, erro ou intenção insensata por parte do marido, filho, filha, irmãos. Aqui ninguém saberá, ninguém a surpreenderá, pode amargurar-se até os soluços e sair, depois de alguns momentos, pronta e tranquila, com a alma lavada e o rosto idem, para enfrentar sorridente os outros misteriosos e distantes seres que vivem no mesmo lar.

Não há, em suma, quem não tenha jamais feito uma careta equívoca no espelho do banheiro, nem existe ninguém que nunca tenha tido um pensamento genial ao sentir sobre seu corpo o primeiro jato de água fria. Aqui temos a paz para a autocrítica, a nudez necessária para o frustrado sentimento de que nossos corpos não foram feitos para a ambição de nossas almas, aqui entramos sujos e saímos limpos, aqui nos melhoramos o pouco que nos é dado melhorar, saímos mais frescos, mais puros, mais bem dispostos.

O banheiro é o que resta de indevassável para a alma e o corpo do homem moderno, e queira Deus que Le Corbusier ou Niemeyer não pensem em fazê-lo também de vidro, numa adaptação total ao espírito de uma humanidade cada vez mais gregária, sem o necessário e apaixonante sentimento da solidão ocasional.

Aqui, neste palco em que somos os únicos atores e espectadores, neste templo que serve ao mesmo tempo ao deus do narcisismo e ao da humildade, é que a civilização hodierna encontrará sua máxima expressão, seu ultimo espelho que é o propriamente dito.

Xantipa, que diabo, me joga essa toalha!