

REFLETINDO SOBRE A (IM) POLIDEZ DO PROFESSOR NAS AULAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Bárbara Melo

UFPE

barbara_mello@live.com

Aparecida Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ

Departamento de Educação/GEPPE/UERN

cidaufpe@yahoo.com.br

RESUMO

A nossa proposta neste artigo é analisar três episódios de insucesso comunicativo, dentre eles uma aula em um Programa de Pós-Graduação de uma IFES da região Nordeste, envolvendo um professor universitário e interlocutores distintos. A partir de uma revisão teórica nós explicitamos as diferentes concepções de polidez, procurando demonstrar suas aplicações para a análise dos episódios e a importância deste nos contextos de comunicação. Levantamos algumas hipóteses explicativas para os eventos, dentre as quais estão: (i) os fatores que influenciam as percepções dos atores envolvidos a respeito do que é ou não polido; (ii) as percepções das relações de poder que se manifestam na interação entre alunos e professor nos cursos de pós-graduação; e (iii) o impacto do uso das estratégias de (im) para a formação docente. A nossa interlocução é com Lenvinson & Brown (1998), Barros (2005, 2009 e 2010), Austin (1952/1990), e outros. É com base na perspectiva teórica, da interação social, que o presente artigo tem por objetivo apresentar partes de discursos de um professor universitário/gestor público em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, evidenciando as marcas de (im) polidez destes discursos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Universitário. Aula de Pós-Graduação. Impolidez.

Introdução

O objetivo deste trabalho é examinar o uso de estratégias de preservação da face ativadas em contextos acadêmicos, com foco em exemplos da interação em três gêneros: o primeiro se caracteriza como uma *aula*, o segundo como um *evento científico* acadêmico e o terceiro uma reunião de trabalho. Todos tem um interlocutor comum: um professor universitário. A investigação insere-se no âmbito de um projeto de pesquisa sobre *Estratégias de (im)polidez do professor universitário face seus interlocutores*, desenvolvido no PROPED/UERJ, que busca identificar pontos de similaridades e divergências em relação ao fenômeno da polidez do professor universitário nos diversos contextos acadêmicos.

A ideia, tanto aqui e quanto no projeto maior, não é fazer uma tipologia de estratégias polidas ou rudes nos gêneros envolvidos, o que significa dizer que nosso aparato de análise não adota integralmente o conhecido modelo teórico de Brown & Levinson (1987) – baseado na teoria dos atos de fala – ou o aparato de Leech (1983) – que busca identificar máximas conversacionais relacionadas à polidez. Mas, como esses e outros autores que trabalham com o tema, também postulamos que as normas de polidez são governadas por questões que envolvem a face dos interactantes.

Contrapondo-se aos modelos seminais citados acima, postula-se aqui que a análise não deve fixar-se nos enunciados, mas nos comportamentos dos interactantes, isto é, não é o enunciado que é polido ou rude, mas, antes, são as pessoas que os interpretam como tendo diferentes graus de polidez. Assim, considera-se fundamental identificar os fatores que influenciam as percepções dos atores envolvidos a respeito do que é ou não polido, percepções essas que são dinâmicas e interacionalmente negociadas e que dependem, em grande parte, das formas como os sujeitos se (auto) categorizam e categorizam seus interlocutores.

Resumindo, vamos mostrar algumas estratégias de preservação da face aqui usando três eventos comunicativos nos quais um mesmo professor universitário: (i) ministra aula num Programa de Pós-graduação; (ii) discute a elaboração das diretrizes curriculares do Estado, onde ele assume um cargo executivo e (iii) participa de um encontro científico, no qual discute com professores de outros países e com alunos da pós-graduação sobre suas experiências no exterior e questões variadas sobre educação. O que se quer mostrar é que a ativação de certas estratégias é sensível aos gêneros, e mesmo no caso de gêneros bem próximos, como os que aqui analisaremos, pode haver diferenças marcantes. Isso porque as percepções dos envolvidos a respeito de cada evento podem variar e suas estratégias de (im) polidez também.

Proteger a face. Embora estes sejam termos muito propagados, são pouco conhecidos por muitos e, dentre estes muitos, estão os professores universitários, que atuam em distintas áreas e dentre estes selecionamos um professor da área de educação, que atua tanto na graduação, quanto na pós-graduação. A teoria da proteção da face foi descrita e estudada por Lenvinson & Brown (1998). É constantemente mobilizada por todos nós, profissionais de diversos segmentos como: jornalistas, médicos, advogados, gestores e professores - de todos os níveis de escolaridade -. Embora façamos uso deste recurso, não sabemos ao certo quando e porque fazemos a proteção de nossas faces, bem como não identificamos as diferentes formas de o fazê-lo. No modelo de B & L, uma ameaça a face da pessoa se denomina um ato ameaçador a face (*Face-Threatening Act* - FTA) e tais atos ameaçadores geralmente requerem alguma forma de atenuação ou reparo verbal para não resultarem em fracasso na comunicação. Com isso, a polidez é vista primeiramente em termos de estratégias adotadas pelos falantes para atenuar o impacto daqueles atos potencialmente ameaçadores a face dos interlocutores. A escolha da estratégia de polidez que o falante aplica a certo ato de fala e determinada pelo grau de imposição desse ato de fala. Assim, os falantes calculam o peso dos seus atos de fala a partir de três variáveis sociais: a distancia social percebida entre o ouvinte e o falante, a diferença de poder percebida entre eles e o peso cultural do ato de fala.

A Polidez Linguística consiste numa parte considerável das investigações recentes no campo da sociopragmática e tem se voltado para as propriedades da comunicação que dependem do caráter inerentemente social das interações verbais e é neste contexto que surge o interesse pela polidez conversacional. E é fato que todos nós fazemos uso da linguagem, uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos, compreendida como um sistema de sinais de duas faces: significante e significado. O significante referindo-se ao aspecto formal da linguagem, constituído por elementos formadores do discurso como palavras e fonemas. Já o significado diz respeito ao aspecto funcional da linguagem que é o de promover a interação entre as pessoas, ou seja, a função maior da língua é promover a comunicação no meio social. Segundo Villa (1995) urge considerar o papel semântico da fala. Logo, o estudo sobre a polidez dá-se face aos vários fenômenos linguísticos que vêm ganhando simpatia, ou tornam-se objeto de estudo de teóricos da área linguística uma vez que a língua é viva e representa um determinado momento da sociedade. Assim, o estudo e a construção de uma teoria sobre a polidez vem a cada dia ganhando adeptos, dentre eles Barros (2009), pois além de ser um fenômeno linguístico, a polidez é também um fenômeno sociocultural, uma vez que a carga semântica, juntamente com a interação e a interpretação da locução só exerce significado real quando a ações e os eventos da fala se fundem em nível de

análise. Tais significados são transmitidos, explicita ou implicitamente pela linguagem, responsável pela organização do comportamento linguístico das pessoas.

Partimos, portanto de uma abordagem dialógica do discurso, que parte da compreensão da linguagem como forma de interação social com o outro. É a partir desta abordagem que levantamos a hipótese que o professor universitário não situa o seu discurso em relação ao discurso do outro. Temos, portanto, um discurso cíclico, não renovado, mas sim perpetuado e sem diferentes significados, embora em momentos, contextos e face a interlocutores distintos, o professor universitário/gestor público utiliza-se de um mesmo discurso repetitivo e que não cumpre o papel principal da linguagem, ou seja, promover a interação, na maioria das vezes, o professor (universitário/gestor público) não dialoga, mas monologa nas aulas, nos eventos científicos ou quando está além dos muros acadêmicos, deixando bem claro que este transpõe os muros da academia apenas fisicamente, mas não consegue efetivar uma interação comunicativa entre os interactantes, o que para Barros (2009) é o principal motivo desta interação não ocorrer. Esse descaso do emissor - professor universitário -, para com o seu interlocutor, que despreza não somente a teoria da polidez, como também desconsidera a abordagem Pragmática, que enfatiza os fatores comunicativos da linguagem, devido à necessidade de se relacionar a linguagem com o contexto da fala. Segundo Austin (1952/1990), a linguagem deve ser analisada no ato da fala, no contexto social e cultural no qual é usada, com uma determinada intenção e de acordo com certas normas e convenções. Enquanto o objetivo do estudo da pragmática está relacionado aos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da fala com o contexto no qual esta ocorre, explicando seus diferentes usos. Assim, conhecendo-se o contexto onde ocorre a fala é possível compartilhar o tema sem necessariamente compartilhar a intenção do indivíduo.

A Pragmática tem sido enfatizada pela perspectiva da interação social nas explicações sobre a aquisição da linguagem que acontece ainda na infância, cuja perspectiva é a de que desde cedo adquirimos a linguagem a partir da interação dos aspectos biológicos com os processos sociais. A premissa fundamental é a noção de que a interação social constitui num componente essencial para a criança adquirir a linguagem, em contrapartida, acreditamos que na fase adulta haja uma inversão, ou seja, para haver a interação social, os interactantes devem fazer uso eficaz da linguagem para promover, de fato a interação social.

É com base nesta perspectiva teórica - da interação social -, que o presente artigo tem por objetivo apresentar partes de discursos de um professor universitário/gestor público em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, evidenciando as marcas de (im) polidez

destes discursos. Identificarmos quais os estilos linguísticos este acadêmico (gestor) utiliza nos distintos contextos.

Analisar esses estilos constitui, ao nosso ver, uma maneira de comprovar a tese de perpetuação do discurso que é construído nos muros da universidade, sobretudo, pelo professor e, que embora o profissional acadêmico ultrapasse os muros da academia, o faz apenas fisicamente, ou seja, os seus discursos são invariáveis, mantendo-se em todas as situações evidente a relação de poder.

Alguns estudiosos do tema da Polidez no Brasil, dentre eles, Barros (2008), faz algumas críticas aos modelos tanto de Brown e Levinson quanto de Leech, e que nós, comungamos, é a de que são modelos abstratos, com isso entendendo principalmente, que a análise não considera (mas deveria considerar) elementos da cultura do grupo, isto é o contexto situacional. Há toda aquela discussão sobre a cisão ocidente – oriente e a consequente postulação da existência de uma face individual (prevista nos modelos de Brown & Levinson e Leech) ao lado de uma face social (por eles ignorada). Outra grande crítica é a de que os modelos são modelos de mitigação e não de polidez. Mais recentemente, tem-se argumentado que os autores não dão conta de comportamentos não-polidos (impolite) que deveriam estar previstos em qualquer modelo de polidez. Resumindo, as críticas aos modelos são:

- por seu caráter abstrato, não-situado;
- por não se constituir num modelo de polidez, mas sim de mitigação;
- por se basear em normas e regras de sociedades ocidentais;
- por não permitir um tratamento mais interativo do discurso, optando pela adoção do ato de fala como sua principal categoria.

Não vamos detalhar mais as críticas mas, queremos enfatizar que, após tantos anos, não temos ainda muito claro como incorporá-las aos aparatos de análise.

Contextualizando os Sujeitos do Estudo

Para preservarmos as identidades dos sujeitos deste estudo, utilizaremos a identificação D1 quando nos referirmos ao professor universitário/Docente; A1, quando se tratar do evento aula na pós-graduação; CC, quando se tratar de membro da Comissão de Currículo e P1, quando for Participante do evento científico. Analisaremos 3 (três) eventos,

nos quais D1 está presente nos três, em alguns eventos os interlocutores são distintos, contudo, em dois deles, eles se repetem.

Primeiro evento: aula ministrada por D1, professora universitária há mais de 20 anos, atuando na graduação e num programa de pós-graduação em educação, em uma IFES – Instituição Federal de Ensino Superior da região Nordeste. Nesta aula estão presentes 12 alunos:

“Então pessoal no nosso último encontro... a gente discutia as construções de referenciais curriculares e, que estes precisam ser pautados no contexto aonde esses referenciais, esse currículo vai ser desenvolvido... então, eu pedi a vocês que que pesquisassem, lessem sobre o processo de construção dos currículos em alguns países europeus e como foi a repercussão desses currículos quando eles foram colocados em prática... como a sociedade reagiu a um “novo currículo”... baseados em Call (referindo-se a Cesar Call) e outros, não é, conforme linha teórica que cada um de vocês está seguindo para a construção da tese... bem, gente, eu gostaria de ouvir você (chama uma aluna pelo nome), o que você nos conta?”. (D1).

Uma aluna (A1) faz a seguinte inferência:

“[...] (a aluna chama a professora pelo nome), *eu acho que nós estamos na contramão em querer adotar um currículo por competência, porque os livros, os artigos indicados por você não relatam... não revelam a realidade de que a Europa não aceitou... não viu com bons olhos o modelo de currículo imposto... que é o modelo de Call* (referindo-se ao teórico Cesar Call)”. (A1)

A aluna é interrompida por D1

“Não... não, o currículo de Call não foi imposto, foi sugerido e foi adotado por decisão do poder público... quando você for doutora você expõe o que você pensa, de fato, por enquanto... ainda não” (D1)

A aluna agora interrompe D1

“Sim, que seja, mas, os estudantes, a sociedade espanhola, europeia não opinaram sobre ele (o currículo), ele foi imposto, instalado...” (A1)

D1 retruca:

“mas, também não dá pra ouvir o povo o tempo todo, senão não se caminha... não se faz mais nada... vai ficar discutindo... quem mais tem algo a colocar?” (D1)

Observar a fala no cotidiano, captar uma fala natural é um dos maiores desafios da sociolinguística. A presença de um pesquisador já faz com que o falante passe a ter mais cuidado durante a sua fala para não cometer erros quanto à norma culta da língua, atendo-se a

função sintática. Bem como a função semântica, porém, nem sempre esse cuidado aparece semanticamente, como vimos na transcrição acima, na qual tivemos o cuidado de transcrevê-la na íntegra.

Tradicionalmente, o termo polidez foi concebido como um conjunto de mostras de respeito ou deferência (Escandell- Vidal, 1995). Porém, em um enfoque moderno, a polidez é entendida como fruto da necessidade humana de manter o equilíbrio nas relações interpessoais e a sua manifestação externa seria o conjunto de estratégias linguísticas que podem ser utilizadas por um falante para evitar ou reduzir o conflito com o interlocutor quando os interesses destes são diferentes. A Teoria da Polidez de Brown & Levinson, apesar das críticas e reformulações, tem sido uma referência inegável para os estudos nessa área. B & L trabalham com a noção metafórica de face, elaborada por Goffman (1967), que é a imagem pública que cada indivíduo tem de, e reivindica para, si. Essa imagem apresenta duas vertentes: por um lado, o desejo de não sofrer imposições, que é a face negativa; por outro, o desejo de ser apreciado, que é a face positiva.

Há uma outra questão bastante relevante, mas que é desprezada na relação professor universitário que atua na pós-graduação, é que a verdadeira dimensão do trabalho de professor junto ao aluno – independente de qual seja o nível de escolarização -, que reside justamente na formação de um cidadão capaz de compreender quando e como se posicionar no mundo de modo científico e cidadão, não apenas científico, porque uma dimensão não existe isoladamente. E para se colocar o aluno precisa externar suas aprendizagens e transformá-las em atitudes. O que não acontece na aula: a aluna não 'pode' externar o seu ponto de vista, pois não é doutora e, portanto, não pode pensar por si só. Quando a aprendizagem maior num processo de formação e, aí, inclui-se o doutoramento é a capacidade do formando de se montar e desmontar, conforme a necessidade do contexto, dos aprendentes. Enfim, do cenário que vai se formando à sua frente. Sem seguir uma estrutura rígida, um script. Pois, o ato de planejar o ensino é antes de tudo uma tomada de posição quanto ao papel de cada professor diante da capacidade de trânsito social do aluno, no âmbito do qual se define verdadeiramente a Educação para o Brasil contemporâneo. Então, diante da impolidez de D1 será que os alunos da pós-graduação, futuro mestres e doutores, realmente constroem conhecimentos? Refletem? Tornar-se-ão professores – já que o Programa de Pós é na área de educação – universitários críticos reflexivos? Consideramos bem improvável, para sermos polidos, porque, a nossa resposta mais contundente é não!

Fica-nos claro que durante as aulas observadas e descritas de forma breve neste artigo, D1 não se portou como um Doutor, de fato, descrito por Senna (2012), como sendo um

sujeito, um profissional da capa de se desmontar e se remontar todos os dias ou todas as vezes que as circunstâncias assim necessitar. De fato D1 é um mero transmissor de informações, como os professores universitários descritos por Barbosa (2006, 2008), e, conseqüentemente os mestres e doutores neste programa formados serão, resguardando-se as exceções, meros reprodutores dos saberes de D1, uma vê que conforme delineou Gatti (2011) no seu livro intitulado O Estado da Arte da Profissão Docente no Brasil, os mestres e doutores são especialistas na linha de pesquisa, ou mesmo no objeto de estudo de seus orientadores, sem que aos estudos destes sejam acrescentados nada de seu.

Na profissionalização docente, formação e atuação não se desvinculam, pois ambas fazem parte da constituição formativa que se constrói ao longo da vida de cada professor. Segundo Vasconcelos (1996), a Universidade é um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto. Por ser uma instituição educacional, tem absoluto comprometimento pela busca do saber, do conhecimento. De acordo com Paiva e Taffarel (2001), este é o lugar privilegiado da produção e intervenção do saber sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, capazes de intermediar transformações junto à sociedade.

Segundo evento: reunião de trabalho no órgão central com gestores e técnicos da área educacional, onde D1 assume um cargo executivo. Diferentemente do exemplo anterior, a atividade não é percebida unanimemente como aula, embora o formato real dessas reuniões seja de aula e, por este motivo há uma discrepância de interpretações, daí gerando uma situação de conflito. D1 inicia a reunião dizendo:

“Gente, precisamos avançar na construção dos referenciais curriculares... afinal este é o objetivo desta comissão (D1 refere-se a comissão de currículo, instituída através de portaria), que foi criada institucionalmente, através de portaria... e eu não estou vendo nada...nada avançar!”. (D1)

Um membro da comissão de currículo faz uma inferência e diz:

“Com licença D1 (o membro da comissão cita o nome) eu vou falar em nome de todos nós... muitos estão com receio, mas eu vou falar. É que nós temos muitas outras atividades além das atividades desta comissão lá no órgão central. Nós não estamos trabalhando exclusivamente nesta comissão. Muitos de nós, inclusive está em outras comissões... então, assim, é muito trabalho e nem uma recompensa...nenhum reconhecimento... tem colegas aqui trabalhando os três turnos

e ainda nos finais de semana se reunindo pra fazer as atividades, a escrita dos referenciais...” (CC1)

D1 faz uma inferência brusca, sem aguardar a troca de turno, ou seja, sem esperar que o emissor finalize a sua fala e passe ou, abra o espaço para um outro interlocutor falar:

“Gente, eu não aguento mais ouvir vocês se queixando que têm muita coisa pra fazer... eu também tenho, mas cada um tem que dar o seu jeito... se virem nos 30”
(D1 faz uma alusão a um quadro do Programa Domingão do Faustão, no qual os participantes têm 30 segundos para mostrarem suas habilidades). (D1)

Há um constrangimento geral no ambiente diante da colocação inesperada de D1. Segundo a perspectiva da polidez linguística de B & L, D1 escolhe sua estratégia com base em sua percepção do poder e distancia seus interlocutores, através do grau de imposição do seu enunciado.

A partir do exposto, nosso principal foco será, por um lado, identificar os fatores que podem ter contribuído para percepção, pelos membros da comissão de currículo do enunciado de D1 como impolido e, por outro, levantar algumas hipóteses sobre as inferências que teriam levado D1 a optar por fazer os Face-Threatening Acts - FTAs de forma direta, sem qualquer trabalho de reparação, gerando desconforto aos interlocutores. Para dar prosseguimento a nossa proposta, nos apoiaremos na abordagem de Mills (2003), uma vez que esta nos permite ampliar os horizontes de análise do episódio para além do modelo de B & L. Assim, faremos uma releitura nada estratégica à luz do modelo de polidez de Mills (2003).

Mills defende que a polidez, assim como a impolidez, seria de fato uma questão de julgamento dos enunciados em relação a uma adequação hipotética. Segundo essa proposta, a polidez é vista como uma prática dentro de uma comunidade com todas as restrições — de gênero, raça e classe social — que isso acarreta no comportamento linguístico próprio, exclusivo. Essa visão possibilitaria maior flexibilidade e variabilidade da avaliação da polidez de grupo para grupo e de pessoa para pessoa.

A integrante da comissão de currículo, em sua fala, talvez partido do pressuposto de que D1 compartilha com ela os mesmos conhecimentos de mundo no que se refere às dificuldades apontadas por ela para o desenvolvimento das atividades diárias do órgão central.

E é possível que este tenha sido o primeiro passo para o desentendimento, uma vez que as inferências de CC1 não coincidem com as intenções comunicativas de D1. Um dado a favor do argumento de que CC1 teve foi a intenção de ser positivamente polida com D1, ou

seja, sem "segundas intenções" ou insinuações que pudessem ameaçar a face negativa do interlocutor D1.

Por outro lado, assumindo parcialmente a definição de Spencer-Oatey, entende-se o conceito de (im)polidez “como os julgamentos subjetivos que as pessoas fazem sobre a adequação social de comportamentos verbais e não-verbais. Em outras palavras, não é o comportamento em si que é polido ou rude; antes, a (im)polidez é um rótulo avaliativo que as pessoas agregam ao comportamento, como resultado de seus julgamentos subjetivos sobre a adequação social.” (SPENCER-OATEY, 2005:97).

Tais julgamentos são sensíveis às percepções que os interlocutores têm do evento do qual tomam parte, ou nos termos de Goffman (1974), do enquadre que situa a metagem contida em enunciados, indicando como sinalizamos / interpretamos o dito. Nossas percepções sobre as normas específicas do contexto geram certas expectativas de comportamento que vão, por sua vez, influenciar a percepção dos comportamentos como sendo adequados ou não. No segundo evento, CC1 tinha expectativa de comportamento de D1 que foi frustrada com a analogia que D1 faz sobre como os membros da comissão devem proceder para dar conta da atividade.

Spencer-Oatey (2005) diz: “as expectativas são governadas por, pelo menos, dois princípios interacionais, o da equidade e da associação”. O conceito de (im)polidez é, assim, usado como um termo guarda-chuva que cobre todos os tipos de significados avaliativos, do mais afetuoso ao rude. Tais significados podem ter conotações positivas, negativas ou neutras e os julgamentos têm influência impactante nas percepções dos indivíduos acerca das relações sociais e da harmonia / desarmonia que existe entre eles.

O princípio da associação dá conta da crença de que as pessoas tem o direito de se relacionar com outras, ajudando na construção de uma relação interdependente, isto é, engloba três componentes: envolvimento (o princípio que as pessoas devem ter quantidades e tipos apropriados de atividades com os outros); empatia (a crença de que as pessoas devem compartilhar de forma apropriada preocupações, sentimentos e interesse); respeito (a crença de que as pessoas devem demonstrar quantidade apropriada de respeito pelos outros). Por exemplo, os amigos devem regularmente telefonar ou visitar um ao outro; um professor deve se preocupar com o bem estar pessoal dos alunos; um jovem deve respeitar as pessoas mais velhas. Assim, as pessoas desenvolvem expectativas a respeito de cada um desses elementos e é então com base neles que fazem seus julgamentos do que é polido ou não. Analisando as falas do segundo evento fica evidente que D1 considera irrelevante os componentes empatia e respeito em relação a CC1. Por outro lado, especialistas da área de gestão que estudam sobre

motivação, asseguram que a recompensa por desenvolvimento ou por cumprimento de metas aumenta muito a excitação, mas diminui a capacidade de concentração. É necessário parar de pensar unicamente no objetivo e desviar o foco para o desempenho, para a criatividade, para a atividade em si e para o presente. Mesmo porque a criatividade é um processo que não pode ser forçado, este processo pode e deve ser estimulado, desenvolvido, mas nunca forçado.

Terceiro evento: encontro científico sobre práticas curriculares, com carga horária de 16 horas, realizado na IFES onde D1 leciona e fora promovido pelo programa de pós-graduação no qual D1 atua. Os participantes são alunos de pós-graduação (que estava também no evento aula), servidores do órgão central da educação e membros da comissão de currículo e renomados pesquisadores internacionais na área de currículo:

D1 é o primeiro a falar após a cerimônia de abertura do evento as suas palavras são:

“Eu gostaria de agradecer a todos vocês que vieram aqui hoje, muitos estão aqui desde cedo e outros, como é o caso do pessoal do órgão central que estão aqui no seu terceiro turno de trabalho... não é... mas que estão aqui buscando aprender para enriquecer as discussões sobre currículo... não é... pra aplicar na construção dos referenciais curriculares que estão participando e conhecer sobre como ocorreram estas mesmas construções em outros contextos, como o europeu... não é... e ai, a gente tem a presença do professor... (menciona o nome do pesquisador), que é um grande pesquisador, esteve com outros pesquisadores, responsáveis pela introdução de um novo modelo de currículo na Europa... não é... então eu penso que essas discussões podem enriquecer muito o documento que por vocês está sendo construído... eu passo a palavra agora para o professor doutor...”. (D1)

O referido professor pesquisador faz uso da palavra e expõe que:

“... vocês podem se considerar privilegiados por fazerem parte de um momento histórico na educação deste estado.... eu me lembro quando participava da construção do currículo da (cita um país europeu), reconheço que é uma atividade trabalhosa, mas que é recompensador... eu tenho certeza de que D1(menciona o nome do professor) também reconhece o trabalho... o grandioso trabalho de vocês.... sim, porque ele é muito importante para a educação... é um legado que terá importância para muita gente... o reconhecimento também é muito importante... e eu me lembro que lá na (mais uma vez cita o nome do país da Europa), nós fomos bastante reconhecidos...” (professor/pesquisador europeu)

D1 faz uma inferência

“Eu peço a palavra, com licença professor, eu vou quebrar o protocolo... eu não sou muito boa nisso e sempre acabo quebrando o protocolo... é ... eu gostaria de dizer ao professor (cita mais uma vez o nome do professor/pesquisador), que... estamos muito empenhados... não é... mobilizando esforços... sensibilizando o poder executivo.... para que essa comissão seja reconhecida e recompensada, não é...

principalmente.... porque sabemos das dificuldades que o estado atravessa, não é... mas o que está ao nosso alcance... estamos fazendo...”

(D1)

Fica claro que neste evento o princípio de equidade é mobilizado por D1, que guarda semelhanças com as máximas de Leech (2003), e é assim explicado por Spencer-Oatey (2005):

De acordo com o princípio da equidade, as pessoas têm uma crença fundamental de que devem ter consideração pessoal dos outros e devem ser tratados de forma correta; em outras palavras, que eles não recebam imposições, que não recebam ordens de forma não justa e que não sejam explorados. (SPENCER-OATEY, 2005:100)

O princípio da equidade seria, assim, constituído por três componentes: considerações de custo-benefício (o princípio de que as pessoas não devem ser exploradas ou ter desvantagem); justiça-reciprocidade (a crença de que custos e benefícios devem ser justos e balanceados); autonomia-controle (as pessoas não devem ser controladas indevidamente ou receber imposições). O princípio da equidade resulta em expectativas de comportamento do tipo: uma pergunta “custosa” deve ser respondida de forma mais elaborada que uma pergunta trivial; um favor deve ser recíproco; um superior no trabalho só pode fazer pedidos relacionados ao trabalho ao empregado.

Tecendo algumas considerações

Considerando o caráter preliminar do aparato usado, parece promissor seguirmos nessa direção de uma perspectiva mais interacionista. Se tratamos o fenômeno da (im)polidez como vinculado à negociação de faces, é crucial a identificação das bases das percepções dos atores envolvidos na atividade, bases essas que são sinalizadas pelos participantes. Assim, não cabe somente a nós, analistas, a identificação do que é polido ou não; uma análise mais situada, em que se adota o ponto de vista dos interactantes para interpretação é crucial.

E, como vimos nos três eventos analisados a funcionalidade da interação – uma vez que em todos os eventos, a função era a comunicação -, não ocorreu, de fato, de forma horizontalizada e, identificamos como não sendo prioridade para D1 proporcionar a interação, tornando a aula na pós-graduação um evento nada interativo; no evento reunião de trabalho, ela deixa bem clara – através da linguagem – se colocando numa posição superior; e no evento científico, D1 demonstra uma equidade, apenas com o renomado pesquisador internacional, com os alunos, há reconhecidamente um esforço para ser polida, fazendo uso

dos marcadores “*como vai?*”, “*muito obrigada*”, “*que bom ver você!*”. Entretanto, consideramos esse comportamento pontual como um ato de mitigação.

Assim, a análise da (im)polidez deve observar aspectos envolvidos na interação um a um, em que as identidades vão sendo construídas interativamente; a análise deve também incluir aspectos do evento em si; a análise deve considerar ainda questões relacionadas à funcionalidade.

Referências Bibliográficas

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

BARROS, K.S.M. **Quem Fala e Quando: Práticas de Alocação de Turnos em Sala de Aula**. Trabalho apresentado no III Coloquio Latino americano de estudios del discurso, 5 a 9 de abril, Santiago, Chile. 1999. Versão mimeo.

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

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

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

CUNHA, Eva Carolina. **Estratégias de (im) Polidez em aulas chat**. Tese de doutorado. PPGL/UFPE. Recife. 2008.

FRASER, B. & NOLAN, W. (1981). The association of deference with linguistic form. In Joel Walters (ed.), *The Sociolinguistics of Deference and Politeness*. The Hague, Mouton.

GATTI, Elizabeth. **O Estado da Arte da Profissão Docente no Brasil**. CNPQ. Brasília. 2011

GU, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics* 14 (2), 237-257.

IDE, S. (1993). Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistics politeness. *Multilingua* 8 (2/3), 223 – 248.

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

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

- LOCHER, M. & WATTS, R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 9 – 33.
- MAO, L.R. (1994). Beyond politeness theory: “Face” revisited and renewed. *Journal of Pragmatics* 21, 403 – 426.
- SPENCER-OATEY, H. (2000). (Im)politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 95 – 119.
- WATTS, R. (2003). *Politeness*. Cambridge, CUP.
- WIERZBICKA, A. (2003). *Cross-cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton.