

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
JAQUELINE DOS SANTOS NASCIMENTO**

**RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO E POLIDEZ LINGUÍSTICA NA FALA
DE UNIVERSITÁRIOS DE LAGARTO/SE**

São Cristóvão
2016

JAQUELINE DOS SANTOS NASCIMENTO

**RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO E POLIDEZ LINGUÍSTICA NA FALA
DE UNIVERSITÁRIOS DE LAGARTO/SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Descrição, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva

São Cristóvão
2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Nascimento, Jaqueline dos Santos

N244r Relações de sexo/gênero e polidez linguística na fala de universitários de Lagarto/SE / Jaqueline dos Santos Nascimento; orientadora Leilane Ramos da Silva. – São Cristóvão, 2016.
109 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Linguística. 2. Pragmática. 3. Gênero. 4. Lagarto (SE).
I. Silva, Leilane Ramos da, orient. II. Título.

CDU: 81'1:347.156(813.7)

JAQUELINE DOS SANTOS NASCIMENTO

**RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO E POLIDEZ LINGUÍSTICA NA FALA
DE UNIVERSITÁRIOS DE LAGARTO/SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Descrição, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa.

Dissertação aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva - UFS
Universidade Federal de Sergipe
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
1ª Examinadora – Externa

Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag - UFS
Universidade Federal de Sergipe
2ª Examinadora - Interna

Aos meus pais, **José e Neide**, razão do meu existir, e ao meu namorado, **Roniere**, grande companheiro e incentivador, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para superar todos os obstáculos que surgiram ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva, pela orientação, dedicação, compreensão, paciência e por me conduzir pelo caminho do conhecimento.

Aos membros da banca examinadora da qualificação e da defesa, Profa. Dra. Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira e a Profa. Dra. Raquel Mester Ko. Freitag, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelos ensinamentos durante o percurso.

Aos informantes da amostra *A Fala de Universitários de Lagarto/SE*, pela colaboração para esse estudo.

À FAPITEC, pelo subsídio financeiro.

Aos meus pais, Neide e José, por todo amor, apoio, torcida e preocupação.

Aos meus irmãos, Jayne e José Ivo, pelo carinho e incentivo.

Ao meu namorado Roniere, por todo carinho, apoio, incentivo, ajuda e por toda compreensão dissipada nos momentos de tensão. Por ter me ajudado na coleta dos dados e em tudo mais que precisei.

À minha amiga Josilene Mendonça, pelo compartilhamento das dificuldades, angústias e felicidades, pelas trocas de conhecimentos e pelos bons momentos que passamos durante o curso e durante nossa estada em Florianópolis.

Aos meus amigos, pela torcida, incentivo e compreensão das minhas ausências, em especial Michelle, Lula, Danilo, Maísa e Elissandro.

A todos os meus familiares e amigos, que contribuíram, de alguma forma, para a concretização deste estudo.

Enfim, muito obrigada a todos!

“A polidez tem a função de arredondar os ângulos e “polir” as engrenagens da máquina conversacional, a fim de preservar seus usuários de graves lesões.”

(KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 101)

RESUMO

No âmbito dos estudos pragmáticos, toda interação verbal face a face é intrinsecamente ameaçadora, pois os falantes, ao entrarem em contato uns com os outros, ocasionam um desequilíbrio das faces, sendo necessário o uso de estratégias para protegê-las. Assim, em sentido amplo, toda atividade verbal é considerada como contexto de ‘polidez’ e, grosso modo, esta é entendida como a utilização de estratégias para impedir, atenuar ou reparar eventuais ameaças à face do locutor ou do interlocutor, com vistas à manutenção do equilíbrio das relações interpessoais. A par dessa perspectiva, o objetivo deste estudo é investigar o estatuto da polidez linguística na fala de universitários lagartenses, em entrevistas sociolinguísticas, correlacionando-a às relações de gênero simétrica (homem/homem, mulher/mulher) e assimétrica (mulher/homem, homem/mulher). Mais especificamente, busca-se averiguar a interface ‘gênero e polidez linguística’ a partir da identificação de estratégias de ‘polidez’ utilizadas por universitários lagartenses. Parte-se da hipótese de que homens e mulheres apresentam um comportamento diferenciado quanto ao uso das estratégias de polidez e de que o tipo de relação de gênero (simétrica e assimétrica) influencia na utilização dessas estratégias por homens e mulheres. Para dar conta de tal proposta, recorre-se ao aporte teórico do modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]) e às reformulações desse modelo feitas por Kerbrat-Orecchioni (2006). Dá-se vez, também, a trabalhos como os de Lakoff (1973), Fishman (1978), Zimmermann e West (1983), Tannen (1990), Eckert e McConnell-Ginet (1992) e outros, que discutem a relação entre gênero e linguagem e propõem algumas abordagens possíveis para a compreensão dessa relação. O *corpus* utilizado neste estudo consiste em parte da amostra *A Fala de Universitários de Lagarto/SE*, da comunidade de prática Universitários Lagartenses, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A partir da análise realizada, identificamos como estratégias de polidez: i) procedimentos substitutivos: *formulações indiretas do ato de fala; desatualizadores modais, temporais e pessoais; pronomes pessoais e procedimentos retóricos: lítotes e eufemismo*; ii) procedimentos subsidiários: *os minimizadores e os retóricos*. De modo geral, os resultados apontam para uma maior utilização de estratégias de polidez por homem, principalmente quando mantêm uma relação assimétrica de sexo/gênero com o interlocutor (homem-mulher). Já as mulheres utilizam mais estratégias de polidez em relações simétricas (mulher-mulher).

Palavras-chave: Pragmática; polidez linguística; relações de gênero.

ABSTRACT

Under the pragmatic studies, all face to face verbal interaction is intrinsically threatening because the speakers, when in contact with each other, cause an unbalance of the faces, so the use of strategies is needed to protect them. Thus, in a broad sense, all verbal activity is considered as a context of 'politeness' and, broadly speaking, this is understood as the use of strategies to prevent, mitigate or remedy any threats to the face of either speaker or interlocutor, in order to support the balance of interpersonal relationships. Alongside this perspective, the aim of this study is to investigate the status of linguistic politeness in speech of university students in Lagarto city, in sociolinguistic interviews, correlating them with the relations of symmetrical gender (man/man, woman/woman) and asymmetric (woman/man, man/woman). More specifically, it seeks to ascertain the 'gender and linguistic politeness' interface from the identification of strategies of 'politeness' used by university students in Lagarto city. It starts with the assumption that men and women have a different behavior regarding the use of politeness strategies and that the type of gender relations (symmetric and asymmetric) influences the use of those strategies for men and women. To realize such a proposal, this study is guided by the theoretical basis of Brown's and Levisnson's politeness model (2011 [1987]) and the reformulation of that model made by Kerbrat-Orecchioni (2006). It's also guided by works such as Lakoff (1973), Fishman (1978), Zimmermann and West (1983), Tannen (1990), Eckert and McConnell-Ginette (1992) ones as well as some others, which discuss the relationship between gender and language and propose some possible approaches to understand that relationship. The corpus used in this study consists, in part, from the sample *The Speech of University Students in Lagarto/SE*, the community of practice *University Students of Lagarto*, the Federal University of Sergipe (UFS). From the analysis performed, it's identified as politeness strategies: i) substitute procedures: *indirect formulations of the speech act; modal, temporal and personal index; personal pronouns and rhetorical procedures: litotes and euphemism*; ii) Additional procedures: *minimizers and rhetorical*. Overall, the results point to greater use of politeness strategies by men, especially when maintaining an asymmetrical relationship of sex/gender with the interlocutor (man-woman). On the other hand, women use more politeness strategies in symmetrical relations (woman-woman).

Keywords: Pragmatics; linguistic politeness; gender relations.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
INTRODUÇÃO	12
1 SEXO/GÊNERO E LINGUAGEM	16
1.1 MULHER X HOMEM: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DIFERENTES.....	17
1.1.1 Abordagem do déficit.....	18
1.1.2 Abordagem da dominância.....	19
1.1.3 Abordagem da diferença.....	20
1.1.4 Abordagem de diversidade.....	22
2 A PRAGMÁTICA E OS ESTUDOS SOBRE A POLIDEZ.....	24
2.1 O ÂMBITO DA PRAGMÁTICA.....	24
2.2 CONCEITOS DE POLIDEZ.....	28
2.3 GRICE E OS PRINCÍPIOS CONVERSACIONAIS.....	29
2.4 A ELABORAÇÃO DA FACE DE GOFFMAN (1967).....	31
2.5 O MODELO DE POLIDEZ DE BROWN E LEVINSON.....	32
2.6 CRÍTICAS AO MODELO DE POLIDEZ DE BROWN E LEVINSON.....	36
2.7 AMPLIAÇÃO DA TEORIA DA POLIDEZ.....	37
2.8 POLIDEZ E SEXO/GÊNERO.....	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1 O <i>CORPUS</i> EM ANÁLISE.....	43
3.2 LAGARTO E A COMUNIDADE DE PRÁTICA UNIVERSITÁRIOS LAGARTENSES.....	45
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	47
4 POLIDEZ LINGUÍSTICA E RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	49
4.1 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
4.2 RELAÇÃO DE SEXO/GÊNERO E ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70

REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	78
ANEXO A – FICHA SOCIAL DO INFORMANTE.....	78
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	80
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	81
ANEXO D – NORMAS ADOTADAS PELO GRUPO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM INTERAÇÃO E SOCIEDADE (GELINS) PARA A REALIZAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO ORTOGRÁFICA.....	83
APÊNDICE.....	85
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Circunstâncias que determinam a escolha da estratégia.....	34
Figura 2: Localização de Lagarto/SE no mapa de Sergipe.....	46
Quadro 1: Atos Ameaçadores de Face, segundo Brown e Levinson (2011[1987])	33
Quadro 2: Estratégias de polidez, segundo Brown e Levinson (2011 [1987]).....	35
Quadro 3: Procedimentos Substitutivos, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006).....	38
Quadro 4: Procedimentos Acompanhantes ou subsidiário, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006).	39
Quadro 5: Distribuição das estratégias de polidez em relação aos homens e mulheres.....	61
Quadro 6: Influência do tipo de relação sexo/gênero entre o entrevistador e o entrevistado.....	64
Quadro 7: Distribuição dos tipos de desatualizadores em relação ao sexo/gênero dos interlocutores.....	66
Quadro 8: Distribuição dos tipos de procedimentos retóricos em relação ao sexo/gênero dos interlocutores.....	67
Gráfico 1: Distribuição geral das estratégias de polidez da amostra analisada.....	60
Gráfico 2: Distribuição das estratégias de polidez em relação às relações de sexo/gênero simétricas e assimétricas.....	63

Introdução

Quando interagimos por meio da linguagem, não o fazemos de forma neutra, descompromissada, há um modo mais ou menos específico para produção do que será proferido, pois a língua em uso está submetida a condicionantes internos e externos, ou seja, nem todos estão autorizados a dizer qualquer coisa, de qualquer forma, a qualquer pessoa, em qualquer lugar. Fatores pragmáticos, por exemplo, influenciam na escolha de vocabulário e de construções gramaticais disponibilizados pela língua.

A partir de uma perspectiva pragmática, que concebe a linguagem como ação, podemos destacar que o uso da língua é marcado por intencionalidade, ou seja, por um propósito de provocar uma (re)ação no outro, implicando, assim, em ações e em consequências efetivas. Espera-se que uma das intenções pretendidas pelos falantes seja a de manter o equilíbrio das relações interpessoais, intenção que se inscreve, dentre outros fenômenos pragmáticos, no fenômeno da polidez linguística, uma vez que a polidez é uma estratégia utilizada para impedir, atenuar ou reparar eventuais ameaças à face do locutor ou do interlocutor, mantendo, desse modo, o equilíbrio na interação.

Partindo da perspectiva de Brown e Levinson (2011[1987]) de que toda interação verbal face a face é intrinsecamente ameaçadora, pois os falantes, ao entrarem em contato uns com os outros, ocasionam um desequilíbrio de faces¹, sendo necessário o uso de estratégias para protegê-las, acreditamos que toda atividade verbal é considerada como contexto de polidez. Logo, tais estratégias podem ser observadas em todas as interações, principalmente naquelas em que o locutor se expõe não somente ao seu interlocutor, mas também a recursos tecnológicos, tais como gravadores, câmeras; como nas entrevistas sociolinguísticas, em que o entrevistado, além da presença do entrevistador, se encontra exposto ao gravador, sendo necessário utilizar recursos para preservar a própria face, bem como a do interlocutor.

Dentro do amplo campo da Pragmática, autores como Lakoff (1973), Holmes (1995) e Dias (2005) têm se preocupado com a questão das diferenças na utilização da linguagem por homens e mulheres, especificamente, no que se refere à polidez. Os autores mostram as diferenças de uso nas estratégias de polidez por homens e mulheres. Segundo Holmes (1995),

¹ A noção de “Face” aqui adotada consiste na autoimagem pública que cada um constrói de si e que quer proteger dos possíveis danos durante uma interação. Esta noção foi proposta por Brown e Levinson (2011[1987]) e toma como base o conceito de “face” estabelecido por Goffman (1967).

por exemplo, as mulheres usam estratégias linguísticas mais polidas que os homens, pois elas, frequentemente, fazem uso de elogios, pedidos de desculpas, interrompem menos e encorajam seus interlocutores a dar continuidade à conversação.

Neste trabalho, analisamos o uso da polidez linguística em interações simétricas e assimétricas de sexo/gênero nas falas geradas a partir de entrevistas sociolinguísticas na comunidade de prática *Universitários Lagartenses*. Acreditamos que o tipo de relação de sexo/gênero (simétrica e assimétrica) influencia na utilização de diferentes estratégias de polidez. Em outras palavras, julgamos que as relações assimétricas ‘homem/mulher’ – ‘mulher/homem’ favorecem o uso de estratégias de polidez em relação às simétricas, uma vez que estas costumam ser mais confortáveis que aquelas.

O objetivo deste estudo, então, é averiguar a interface ‘gênero e polidez linguística’ a partir da identificação de estratégias de polidez utilizadas pelos universitários de Lagarto-SE. Nessa investigação, colocamo-nos diante de questões como: i) *Que estratégias de polidez são usadas pelos universitários?* ii) *Que motivos levam a uma maior utilização de determinado tipo de estratégia nas relações simétricas e assimétricas?* iii) *Que efeitos de sentido são construídos/veiculados pelas estratégias de polidez utilizadas levando em consideração o tipo de relação de gênero?*

Nossas hipóteses para esta pesquisa são: i) haverá um comportamento diferenciado quanto ao uso das estratégias de polidez utilizadas por homens e mulheres, principalmente, quanto à relação de sexo/gênero² estabelecida (simétricas – homem/homem, mulher/mulher; assimétricas – homem/mulher, mulher/homem); ii) o uso de estratégias de polidez será superior nas relações assimétricas (homem/mulher, mulher/homem) em relação às simétricas (homem/homem, mulher/mulher).

Para dar conta de tal proposta, recorreremos ao aporte teórico do modelo de polidez de Brown e Levisnson (2011 [1987]) e às reformulações desse modelo feitas por Kerbrat-Orecchioni (2006). Também nos apoiamos nos trabalhos de Lakoff (1973), Fishman (1978), Zimmermann e West (1983), Tannen (1990), Eckert e McConnel-Ginet (1992), que discutem a relação entre gênero e linguagem e propõem algumas abordagens possíveis para a compreensão dessa relação.

² Gênero é compreendido aqui numa perspectiva biológica.

No que concerne às motivações para esta pesquisa, urge dizermos que a escolha do objeto de investigação a ela dedicado é decorrente de nossa experiência como bolsista da Iniciação científica na área de Pragmática entre agosto de 2011 e julho de 2013. Nesse período, desenvolvemos atividades vinculadas aos projetos de pesquisa intitulados “Atos de fala veiculados no livro didático de língua portuguesa: foco na coleção “português: ensino médio” (2011-2012) e “Atos de fala veiculados no ENEM 2011: currículo, linguagem e prática docente em foco” (2012-2013), os quais foram executados com a orientação da Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva, coordenadora dos referidos projetos, sob o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS/CNPq). Em ambos os projetos, deu-se primazia a uma perspectiva acional de linguagem. O acesso a discussões com foco em “estratégias” atenuadoras possibilitado pelo desenvolvimento desses projetos, as leituras em Pragmática realizadas no decorrer da disciplina da Pós-Graduação “Introdução à Pragmática” (2014.1) e a vinculação ao projeto “Falares Sergipanos”, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, respaldam o desenvolvimento deste estudo.

Cumpramos dizer, ainda, que, no escopo do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins, estudos voltados para a polidez linguística têm sido realizados, tais como as dissertações: “Polidez e inclusão: o “ser” e o “parecer” no discurso de professores sobre inclusão social da pessoa com deficiência na escola” (SANTOS, 2012); “Estratégias de polidez e a variação de nós x a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe” (SANTOS, 2014) e “*Você me faria um favor?* O futuro do pretérito e a expressão de polidez” (ARAÚJO, 2014). Outros dois estudos, também em nível de mestrado, estão sendo desenvolvidos: i) um que trata da variação na expressão da primeira pessoa do plural com referência genérica correlacionando indeterminação do sujeito com polidez linguística, intitulado “Variação na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez”, que está sendo desenvolvido por Josilene de Jesus Mendonça; e ii) outro que trata da polidez na interface com a modalização, intitulado “A interface modalização/polidez nos debates dos presidenciais: foco no segundo turno de 2014”, que está sendo desenvolvido por Débora Reis Aguiar.

Para encaminhamento da nossa análise, o presente estudo está estruturado em quatro capítulos.

No capítulo 1, situamos os estudos que relacionam gênero e linguagem e apresentamos quatro perspectivas teóricas que tratam dessa relação: *déficit*, *dominância*, *diferença* e *diversidade*.

No capítulo 2, tratamos dos estudos em Pragmática e, dentro desses estudos, focalizamos as investigações sobre a polidez linguística dando destaque ao modelo elaborado por Brown e Levinson (2011 [1987]) e às reformulações que foram feitas nesse modelo por Kerbrat-Orecchioni (2006). Apresentamos, ainda, algumas reflexões a respeito das possíveis relações entre polidez e gênero.

No capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos a constituição do *corpus* e fazemos uma breve descrição da cidade de Lagarto/SE e da comunidade de prática selecionada para a coleta de dados.

Por fim, no capítulo 4, procedemos à análise do *corpus* e à discussão dos resultados correlacionando às relações de sexo/gênero. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

Feita a apresentação geral do que constituirá cada capítulo do presente estudo, convidamo-los à realização da leitura.

1 SEXO/GÊNERO E LINGUAGEM

Neste capítulo, situamos os estudos sobre a relação *sexo/gênero e linguagem*. Para tanto, inicialmente, apresentamos algumas considerações históricas a respeito de estudos que relacionam linguagem e sexo/gênero; em seguida, destacamos algumas diferenças no uso das estratégias linguísticas por homens e mulheres; por fim, apresentamos quatro abordagens distintas (*déficit, dominância, diferença e diversidade*) propostas para explicar as diferenças no uso da linguagem no que diz respeito ao sexo/gênero.

Pesquisas que relacionam sexo/gênero e linguagem têm sido realizadas não somente na linguística, áreas como Psicologia, Antropologia, Psicanálise, entre outras, também têm se preocupado com essa relação.

Segundo Acuña-Ferreira e Alvarez-López (2003), o estudo das diferenças do uso da linguagem por homens e mulheres foi tratado inicialmente a partir de uma perspectiva antropológica por estudos desenvolvidos no início do século XX. Ostermann e Fontana (2010, p. 9) afirmam que, dentro dos estudos linguísticos, quem inaugura os estudos sobre linguagem e sexo/gênero social é Robin Lakoff com a obra *Language and Woman's Place*, publicada em 1973, na qual se analisam os estilos conversacionais de mulheres e homens interagindo; essa obra tem inspirado diversos trabalhos em vários lugares do mundo.

Costa (1994) destaca que muitos dos estudos sobre diferenças de gênero na linguagem, em seu período inicial, usavam o gênero como uma variável binária não-problemática (homem/mulher) contida dentro do indivíduo e buscavam categorias mais ou menos universais para dar conta das relações de gênero. Hoje, porém, a compreensão de gênero vai além desse binarismo, na medida em que considera em sua construção elementos culturais e sociais, ou seja, gênero é concebido de forma dinâmica como uma realização contextual das expectativas socioculturais existentes.

Autores como Montenegro (2003) e Grzybowski (2009) destacam que os estudos sobre as diferenças entre gêneros tendem a dividir-se em duas correntes: uma que minimiza as diferenças, que aparece na década de 1960 e enfatiza o direito e a igualdade entre homens e mulheres; e outra que surge na década de 1980 e ressalta as diferenças como qualidade que valoriza as mulheres. Nas últimas décadas do século XX, os estudos das relações de gênero ganham um novo elemento: o poder, que passa a ser estudado como um diferencial

significativo em tais relações e, em alguns casos, sendo considerado como o elemento que produz as diferenças. Essas formas de compreender a relação entre sexo/gênero e linguagem podem ser observadas mais adiante nas subseções 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 e 1.1.4, quando da apresentação das abordagens distintas.

1.1 MULHER X HOMEM: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DIFERENTES

Nos estudos sobre linguagem e gênero, uma das preocupações dos estudiosos é investigar se homens e mulheres utilizam a linguagem de forma distinta. Pesquisadores acreditam que o fato de homens e mulheres usarem a linguagem de forma diferente é inquestionável e apontam como elemento de investigação, nessa área, a natureza de tais diferenças.

Segundo Holmes (1995), de modo geral, as mulheres veem a fala como um importante meio de permanecer em contato. Elas usam a linguagem para estabelecer, manter e desenvolver as relações pessoais. Já os homens, tendem a ver a linguagem como uma ferramenta para obter e transportar informações. Para eles a fala é como um meio para se chegar a um fim, e o fim está frequentemente relacionado a: tomada de uma decisão, obtenção de uma informação ou resolução de um problema.

Dias (2005), a partir dessas considerações de Holmes (1995), destaca que mulheres e homens têm percepções do propósito da fala de modo diferente, e estas percepções distintas mostram uma variedade ampla de diferenças na forma como homens e mulheres usam a linguagem. Eis o que a autora nos afirma:

observa-se que as razões que os homens têm para falar geralmente estão focalizadas sobre o conteúdo da fala ou sobre seu resultado e não em como isto afeta os sentimentos dos outros. Já as mulheres enfatizam este aspecto da fala que demonstra preocupação com o interlocutor, o que justificaria o fato de que elas elogiam e pedem desculpas com mais frequência do que eles (DIAS, 2005, p.2).

Abordagens distintas têm sido propostas para explicar as diferenças no uso da linguagem no que diz respeito ao gênero, pois, embora os pesquisadores reconheçam que homens e mulheres usam a linguagem de forma diferente, não há um consenso sobre a natureza dessas diferenças. De acordo com Ostermann e Fontana (2010, p. 10), estudos sobre as relações entre linguagem e gênero, inicialmente, são orientados segundo três perspectivas teóricas

gerais, analisando *déficit*, *dominância* e *diferença* na fala de homens e mulheres em interação. A partir de 1990, tais estudos, ao compreender gênero como algo que se constrói e se desempenha por meio da linguagem, ganham um novo rumo e a análise volta-se para a *diversidade*. Dessa forma, segundo Ostermann e Fontana (2010), há quatro tipos de abordagem que relacionam gênero e linguagem: abordagem *déficit*, abordagem da *dominância*, abordagem da *diferença* e abordagem de *diversidade*. A seguir, apresentamos de forma breve essas abordagens.

1.1.1 Abordagem do *déficit*

A abordagem do *déficit* proposta por Robin Lakoff em 1973 foi a primeira abordagem sobre o uso distinto da linguagem por homens e mulheres. De acordo com esta perspectiva, o estilo conversacional das mulheres seria inferior ao estilo utilizado pelos homens.

Segundo Lakoff (1973, p. 15), há um ensinamento de usos linguísticos específicos para as meninas que a sociedade, por intermédio dos pais e dos amigos de uma criança, a impõe para mantê-la “na linha”. Em seu estudo, Lakoff (1973) identificou algumas características linguísticas específicas das mulheres, tais como: vocabulário específico, adjetivos vazios, marcadores discursivos como estratégias de defesa, polidez, etc.; o que denominou de “linguagem das mulheres”. A autora destaca que:

A “linguagem das mulheres” aparece em todos os níveis da gramática do inglês. Encontramos diferença na escolha e frequência dos itens lexicais, nas situações nas quais certas regras sintáticas são desempenhadas, na entonação e em outros padrões supersegmentados” (LAKOFF, 1973, p. 18).

Ao analisar a “linguagem das mulheres” considerando o léxico, Lakoff (1973) destaca que as mulheres fazem mais distinções muito mais precisas ao nomear cores do que os homens. Quanto ao emprego dos adjetivos, a autora aponta a existência de dois grupos de adjetivos: i) os adjetivos compreendidos como neutros em relação ao sexo do falante, que podem ser usados por homens e mulheres sem pôr em risco a reputação; e ii) os adjetivos que são confinados à fala das mulheres.

Com relação à sintaxe, Lakoff (1973, p. 24) reconhece que, embora não exista uma regra sintática no inglês que apenas as mulheres possam usar, há pelo menos uma regra que a mulher

usava mais que o homem; trata-se da regra de formação da *tag question*³. A *tag question* pode ser usada quando o falante faz uma afirmação, mas não tem uma confiança plena da sua veracidade, revelando uma insegurança em relação ao que foi dito. O uso favorecido da *tag question* pelas mulheres justifica-se pelo fato de ser uma forma de afirmação, na qual não se força a concordância ou a crença do interlocutor (não há uma imposição).

Segundo a autora, de modo geral, o uso diferenciado da linguagem por homens e mulheres deve-se ao fato da discriminação linguística, pois para Lakoff (1973, p. 14) “as mulheres experimentam a discriminação linguística de duas maneiras: no modo como elas são ensinadas a usar a linguagem e no modo como o uso geral da linguagem as trata”. Dessa forma, à fala das mulheres é atribuída a qualidade de inferior em relação à fala do homem e tal atribuição tem despertado várias críticas ao trabalho de Lakoff.

1.1.2 Abordagem da dominância

A abordagem da dominância traz a questão das relações de poder como base para as discussões de linguagem e gênero. Segundo Grzybowski (2009, p. 32), “na perspectiva da dominância, numa sociedade com distribuição desigual de poder e dentro da qual os homens impõem as normas da relação social, a linguagem é uma das formas de manutenção do poder masculino sobre o feminino”.

O primeiro estudo realizado nessa perspectiva foi feito por Zimmerman e West em 1983. Estudo que analisa as interrupções nas interações entre pessoas do mesmo sexo e pessoas de sexo diferentes. A partir da análise realizada, Zimmerman e West (1983) concluem que os homens produzem mais interrupções na conversação com mulheres e atribuem tal ocorrência à relação de dominância social-estrutural.

Outro estudo realizado nessa perspectiva é a análise de Fishman (1978) de conversas de três casais heterossexuais, o qual revela que as mulheres realizam mais trabalho conversacional do que os homens. Eis o que nos diz a autora a esse respeito:

Existe uma distribuição desigual na conversa. A partir do uso diferenciado de estratégias, podemos notar que as mulheres engajam-se mais ativamente na conversa para garantir a interação do que os homens. Elas fazem mais perguntas e usam marcadores de atenção para iniciar a conversa. As mulheres

³ *Tag question* – marcador discursivo que consiste numa pequena pergunta retórica no final de uma afirmação, indicando um pedido de confirmação ou concordância com o que foi dito. Por exemplo: *É um pouco complicado, não é?*

fazem um trabalho de apoio enquanto os homens estão falando e geralmente trabalham ativamente para a manutenção e continuação da conversa. Os homens, por sua vez, realizam muito menos trabalho ativo quando iniciam ou participam das interações. Quando desejam interagir, eles fazem uso de afirmações e contam com a certeza de que serão respondidas. Os homens desestimulam com mais frequência as interações iniciadas por mulheres do que vice-versa. (FISHMAN, 1978, p. 44-45).

Segundo Fishman (1978), embora as mulheres realizem mais trabalho conversacional que os homens, estes são os responsáveis pela escolha do assunto das conversas de um casal.

De acordo com os defensores da perspectiva da *dominância*, as mulheres utilizam a linguagem de forma que ofereça um suporte e/ou um estímulo à conversação do interlocutor, isto é, a linguagem utilizada pelas mulheres busca manter um relacionamento de proximidade e igualdade. O homem, porém, utiliza a linguagem para produzir uma competição e prevalecer sobre o interlocutor, ou seja, o homem utiliza a linguagem como forma de afirmar uma posição de dominância. Segundo Grzybowski, tal fato decorre

do processo de socialização na cultura ocidental, onde os meninos são educados desde cedo para competirem e demonstram isso através de brincadeiras de lutas e diversos tipos de competição, enquanto as meninas são educadas para desenvolverem proximidade e intimidade, revelando isso em suas brincadeiras de cuidado e atenção com as bonecas. Através deste tipo de socialização lúdica estaria implícita a utilização de uma linguagem mais adequada a cada um dos padrões sociais utilizados ligados ao gênero e que igualmente funcionaria para a perpetuação do poder dos homens sobre as mulheres na sociedade ocidental (GRZYBOWSKI, 2009, p. 33).

Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão do estilo conversacional das mulheres como “inferior” deve-se à dominância social dos homens sobre as mulheres.

1.1.3 Abordagem da diferença

Outro tipo de abordagem que considera gênero e linguagem é a *abordagem da diferença*, também conhecida como *modelo das duas culturas*. De acordo com esta abordagem, homens e mulheres aprendem métodos de comunicação diferentes, assim sendo, desenvolvem estilos de conversação diferentes. O trabalho de Deborah Tanner (1990) intitulado: “*Understand: Women and Men in Conversation*” consiste no mais representativo dessa abordagem.

Tannen (1990), ao considerar as interrupções das interações como base para análises, chama a atenção para as diferenças de estilo interacional entre homens e mulheres e aponta como característico da fala dos homens o estilo de fala tipo relato – usada para administrar o

confronto; e como característico da fala das mulheres uma fala cooperativa – usada para criar uma comunidade.

A autora argumenta que, ao estudar a relação entre interrupção e dominação, é necessário fazer uma análise mais detalhada, que considere a intenção do interlocutor e os fatores que geram e constituem a interrupção. Em outras palavras, é necessária uma análise minuciosa, pois “para determinar se um falante está violando os direitos de outro, é preciso conhecer bem os dois falantes e a situação” (TANNEN, 1990, p. 69), uma vez que “não é a interrupção que constitui a dominação, mas aquilo que os falantes estão tentando fazer ao falarem uns com os outros” (TANNEN, 1990, p. 74). Para Tannen (1990), então, a intenção do falante é fundamental para determinar se a sobreposição de vozes, por exemplo, é ou não uma interrupção, pois é possível que seja um reforço à fala do interlocutor.

De acordo com Tannen (1990):

Homens e mulheres sentem-se interrompidos uns pelos outros porque procuram alcançar coisas diferentes por meio da fala. Os homens que encaram a conversa como uma competição provavelmente não têm nenhum interesse em apoiar as falas alheias, mas sim em mudar o rumo da conversa, empurrando-a em uma direção na qual possam ocupar um papel central contando uma história ou piada, ou demonstrando conhecimento. Mas, ao fazer isso, esses homens imaginam que seus parceiros conversacionais vão mostrar resistência. As mulheres que cedem aos esforços verbais masculinos não fazem porque são fracas, inseguras ou submissas, mas porque têm pouca experiência em driblar as tentativas de tomar as rédeas da conversa. Elas não consideram a condução da conversa para outra direção como um movimento dentro de um jogo, mas como uma violação das regras desse jogo. (TANNEN, 1990, p. 92).

Dessa forma, podemos dizer que, segundo esta abordagem, os homens são socializados para a separação e para a competição; já as mulheres são socializadas para a comunhão e para a cooperação.

Algumas críticas são feitas a essa abordagem. Segundo Ostermann (2003; 2006 apud OSTERMANN; FONTANA, 2010),

o modelo das duas culturas ou da *diferença* foi (e continua sendo) largamente criticado, entre outras razões, justamente por desviar o foco das relações de poder envolvidas nas discussões de linguagem e gênero para um viés de “diferenças culturais”, como se em diferenças culturais não houvesse espaço para relações de poder (OSTERMANN; FONTANA, 2010, p. 10).

Outra crítica que se faz à abordagem da diferença é com relação aos usos das formas “padrões” de linguagem que se referem ao processo de socialização, pois esta abordagem não deixa claro o porquê de homens e mulheres usarem essas formas em algumas ocasiões e em outras não.

As três abordagens apresentadas (*déficit, dominância e diferença*) têm em comum o interesse em investigar as diferenças entre as formas de falar das mulheres e dos homens. A investigação acerca da relação gênero-linguagem é redirecionada no final do século XX, mudando a atenção das questões de *diferenças* para a questão de *diversidade*.

1.1.4 Abordagem de diversidade

De acordo com Ostermann e Fontana (2010, p. 10-11), as pesquisas desenvolvidas a partir de 1990 abrem um novo caminho na área dos estudos que relacionam linguagem e gênero, ao contestarem relações essencialistas entre linguagem e gênero social, gerando um interesse em investigar as complexidades envolvidas em *fazer gênero* por meio da linguagem.

Estudos sobre linguagem e gênero baseados nessa abordagem buscam analisar a fala na interação tanto de grupos de mesmo sexo, quanto de grupos de sexo misto, uma vez que, segundo a abordagem de *diversidade*, gênero é algo que se constrói e se desempenha por meio da linguagem, assim, nessa perspectiva, o gênero não é algo com que se nasce.

O artigo de Eckert e McConnell-Ginet (1992) consiste em um dos trabalhos mais influentes na mudança de foco das pesquisas de linguagem e gênero para a questão da *diversidade*. O artigo apresenta críticas ao binarismo de estilos de falar (falar masculino e falar feminino) proposto nas abordagens de diferença, e introduz a noção de “comunidade de prática”⁴, pois segundo as autoras (1992, p. 98), “explorar qualquer aspecto da interface linguagem-gênero requer que se trate das complexidades de sua construção por diferentes comunidades e dentro delas”. Assim, é importante que se trate da relação gênero-linguagem a partir da comunidade de prática, uma vez que esta compreende a identidade de gênero como determinada dentro da interação.

⁴ Comunidade de prática é um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum (ECKERT; MCCONNELL-GINET 2010, p.102).

Outra teoria que estuda as relações entre linguagem e gênero a partir da abordagem de *diversidade* é a teoria *queer*. Segundo Ostermann e Fontana (2010, p. 11), é, principalmente, pelas mãos das teóricas da linguística *queer* que a noção de *performatividade de gênero*, proposta por Judith Butler (1990), ganha força dentro dos estudos da abordagem de *diversidade*. Tal noção toma como base a teoria dos atos de fala proposta por Austin (1962).

O movimento da linguística *queer* compreende o gênero como uma construção discursiva marcada pela performatividade. Anna Livia e Kira Hall (1997, p. 121), representantes do movimento da linguística *queer*, considerando o que propõe Butler (1990), destacam que “gênero é performativo porque configura a sua existência por meio de seu próprio pronunciamento feliz”. Dessa forma, pode-se afirmar que, segundo a teoria linguística *queer*, gênero é compreendido como um processo, não como um estado.

Acreditamos que as abordagens apresentadas não são excludentes entre si e que cada uma tem sua própria aplicabilidade, podendo contribuir, de algum modo, para a compreensão das diferentes formas de usar a linguagem por homens e mulheres. No caso da nossa pesquisa, por exemplo, tais abordagens podem contribuir para o estudo do fenômeno da polidez na fala de homens e mulheres, o que faz caber, igualmente, um olhar para as investigações pragmáticas voltadas para o assunto.

Agora que já situamos os estudos sobre a relação de gênero e linguagem a partir da apresentação das abordagens (*déficit, dominância, diferença e diversidade*), traremos, no próximo capítulo, os estudos em Pragmática, dando destaque às investigações sobre a polidez linguística.

2 A PRAGMÁTICA E OS ESTUDOS SOBRE A POLIDEZ

Neste capítulo, situamos as pesquisas em Pragmática, focalizando as investigações sobre a polidez linguística. Para tanto, apresentamos uma breve discussão sobre as primeiras contribuições teóricas referentes ao fenômeno da polidez nos estudos da Pragmática. Em seguida, apresentamos o modelo de polidez elaborado por Brown e Levinson (2011 [1987]) e destacamos a proposta de reformulações que foram feitas nesse modelo por Kerbrat-Orecchioni (2006). Por fim, apresentamos algumas reflexões a respeito das relações entre polidez e gênero.

2.1 O ÂMBITO DA PRAGMÁTICA

O termo ‘pragmática’ (*pragmatics*) foi utilizado primeiramente pelo filósofo americano Charles S. Peirce, em seu artigo *How to make our ideas clear*, de 1878. Porém, a divulgação desse termo se deve a Charles Morris (1988), que a partir da percepção do pensamento comum existente entre os trabalhos de Peirce – a tríade pragmática que consiste na relação entre signo, objeto e interpretante (PINTO, 2001, p.51); e da proposta de Carnap (1942) de dividir as investigações da linguagem em três pontos: signo, significado e interpretante dos signos, lança as bases de sua pesquisa linguística e aos poucos estabelece a correlação daquilo que ele chamou de pragmático (estudo da relação entre os signos e seus usuários) com os níveis sintático (estudo das relações dos signos entre si) e semântico (estudo da relação entre os signos e seus referentes).

Segundo Dascal (2006), qualquer tentativa de definir a pragmática parte da tricotomia (sintaxe, semântica e pragmática) proposta por Charles Morris (1938) e elaborada por Rudolf Carnap (1942). Essa tríade possibilitou dois empregos da palavra pragmática: um uso mais restrito de influência *carnapiana* e um uso mais amplo seguindo a linha de Morris. Levinson (2007, p. 3) destaca que o uso amplo do termo é mais aceito no continente europeu e abrange a Sociolinguística, a Psicolinguística e outras disciplinas. Já o uso feito por Carnap (1938) está ligado especialmente à Filosofia Analítica e sofreu um estreitamento progressivo de seu âmbito.

Dascal (2006) intitula de “residual” o modelo de definição de Pragmática proposto por Carnap (1938). Modelo este que define a Pragmática como “a disciplina que lida com os fenômenos linguísticos com que as outras disciplinas linguísticas (principalmente a semântica) não têm obrigação de lidar” (DASCAL, 2006, p.30, *grifo do autor*).

Com o objetivo de mostrar que a Pragmática não é uma disciplina residual, Dascal (2006) examina o que Bar-Hillel (1971) chamou de “a cesta de lixo de Frege”, isto é, examina o que Frege (1967) deixou de lado em seus estudos semânticos sobre a verdade do pensamento: a) sentenças que não levantam a questão da verdade; b) sentenças que exprimem mais que “pensamento”; c) sentenças que não são suficientes, por si só, para expressar um “pensamento”. O autor reconhece que esses aspectos do significado, que não são tratados na semântica, foram tomados como objeto paradigmático da Pragmática, porém, tal fato não justifica a compreensão da Pragmática como uma disciplina residual, uma vez que ela pressupõe os seus próprios critérios. Critérios segundo os quais um fenômeno é concebido como pragmático se:

(a) estiver relacionado com a natureza do ato de fala executado ao proferir uma sentença; ou se (b) estiver relacionado com a “diferença” entre o significado que uma elocução transmite e o significado-padrão da sentença proferida; ou (c) depende não apenas da sentença, mas também do contexto no qual ela foi proferida (DASCAL, 2006, p.31-32).

Embora esses três critérios (mais comuns) para a distinção entre Semântica e Pragmática sejam estabelecidos, Dascal (2006) nos afirma que é necessário um princípio mais básico para a reciclagem do lixo fregeano. Para tanto, o autor estabelece a distinção entre Semântica e Pragmática tomando como base o trabalho de Grice (1989) sobre o conceito de significado, uma vez que Grice (1989) faz a distinção entre o significado “natural” (as pegadas querem dizer que uma pessoa caminhou por esta praia) e significados “não-naturais” (quando um pai diz ao filho que “já são mais de dez da noite”, querendo significar que está na hora do filho ir para a cama).

De acordo com Grice (1989), o significado “não-natural” é caracterizado por um elemento de *intencionalidade* e são de três tipos distintos: a) o significado de uma sentença ou parte dela; b) o significado de uma elocução; e c) o significado que um falante pretende transmitir ou sua intenção comunicativa. Para Dascal (2006), essa distinção tripla é suficientemente clara e intuitiva para uma caracterização da Pragmática e de sua relação com a Semântica. Assim, é com base nessas considerações de Grice (1989) a respeito do conceito de “significado” que Dascal (2006, p.33), de forma resumida, propõe como tarefa da Pragmática “o estudo do uso dos meios linguísticos (ou outros) por meio dos quais um falante transmite as suas intenções comunicativas e um ouvinte as reconhece”, e como tarefa da Semântica “a determinação do significado da sentença independentemente do seu uso” e “a determinação do significado da elocução levando em conta a informação contextual exigida pela estrutura semântica da sentença proferida”. O autor argumenta que, segundo essa proposta de distinção,

a Semântica e a Pragmática têm uma relação mais complementar que residual, pois em uma elocução sempre será preciso realizar uma interpretação pragmática, além da interpretação semântica.

Para Dascal (2006), a Semântica consiste em um conjunto de regras composicionais que associam condições de verdade a sentenças, não se restringindo, desse modo, ao significado da sentença, uma vez que este, geralmente, é insuficiente para determinar as condições de verdade. Assim, o apelo ao contexto não caracteriza um fenômeno pragmático distinguindo-se do semântico, pois o contexto possui funções diferentes (uma semântica e outra pragmática) que não devem ser confundidas. Situa-se a Pragmática na base de outros tipos de informação contextual, encarregada de verificar se a proposição expressa pela elocução corresponde à intenção comunicativa do falante; e a Semântica encarrega-se de verificar as informações que determinam os significados das elocuições.

Segundo Armengaud (2006 p.9), a Pragmática é uma das disciplinas mais promissoras que se originou do cruzamento entre Filosofia e Linguística. Como área de investigação linguística, a Pragmática não apresenta um campo de estudos totalmente unificado, pois possui múltiplas interpretações. Conforme a autora, essas *múltiplas interpretações* da Pragmática decorrem das questões teóricas que dizem respeito à delimitação, terminologia e hipóteses que possibilitam encontros e dispersões. Assim, é possível que a Pragmática seja compreendida i) para uns como uma tarefa de integrar o comportamento linguajeiro em uma teoria da ação; ii) para outros, ela deve tratar principalmente do uso dos signos; iii) outros a concebem como a ciência do uso dos signos em contexto e iv) para outros, ainda, ela deve se ocupar de toda espécie de interação. A Pragmática, por ser fruto de discussões filosóficas distintas, também apresenta *múltiplas gêneses* e essa multiplicidade dá origem a correntes pragmáticas com seus direcionamentos teórico-metodológicos específicos. De acordo com Pinto (2001), as correntes de investigação pragmática são três: *o pragmatismo americano, os estudos de atos de fala e os estudos da comunicação*.

Pinto (2001) destaca que William James, influenciado pela proposta de Peirce de refletir sobre sinais e seus significados no âmbito da filosofia, escreveu o ensaio *Philosophical conceptions and practical results*, em 1898 (vinte anos depois que Peirce usou o termo *pragmatic*), e inaugurou o que ficou conhecido como *Pragmatismo Americano*. Porém, suas ideias só causaram impacto no século XX, com alguns filósofos empenhados em definir a filosofia, a linguagem e o conhecimento como “práticas sociais”.

O americano Willard V. Quine é quem se destaca na divulgação das ideias pragmatistas de James e, conseqüentemente, de Peirce. Quine estudou o empirismo lógico do Círculo de Viena, abandonou o vocabulário logicista e reforçou muitas ideias de Peirce, as quais ele chamou de *pragmatismo radical*.

Outros dois estudiosos do *Pragmatismo Americano* que se destacaram, segundo Pinto (2001), foram Donald Davidson e Richard Rorty. Eles admitem créditos por suas reflexões aos trabalhos dos filósofos James Dewey e L. Wittgensten. Estes defendiam que as investigações dos fundamentos da linguagem podem ser consideradas como uma *prática social contemporânea*, acrescentando, dessa forma, uma perspectiva historicista dos estudos pragmáticos americanos.

A Teoria dos Atos de Fala (TAF) é a segunda corrente apresentada por Pinto (2001). Tal corrente parece ser resultante do momento conhecido como *Filosofia Analítica* ou *Filosofia da Linguagem Ordinária*, cujo cerne residia em um exame da linguagem corrente como fonte de solução para os problemas de cunho filosófico. A TAF tem como mentor o filósofo inglês J. Austin e considera a linguagem como forma de ação (“todo dizer é um fazer”).

Inicialmente, Austin (1962) volta-se para a distinção de dois tipos de verbos: i) os *performativos* – verbos que fazem o que dizem, isto é, no momento em que são proferidos, a ação correspondente também se realiza (Eu juro...); e ii) *constativos* – verbos que descrevem um estado de mundo (A janela está fechada.). Dessa forma, segundo o autor, os primeiros estariam sujeitos a condições de felicidade e infelicidade, enquanto os segundos aos princípios de “verdade” ou “falsidade”. Porém, aos poucos, Austin renuncia essa distinção entre *performativos* e *constativos*, pois, segundo as conclusões do autor, há apenas uma diferença entre esses dois tipos de verbos, na medida em que, nos *constativos*, o performativo está implícito.

A análise desses dois tipos de enunciados, *performativos* e *constativos*, levou Austin a prosseguir no raciocínio e a propor a separação de três tipos de atos que são realizados em um enunciado: i) o ato *locucionário*, isto é, a emissão do falante de acordo com as regras de uma língua; ii) o ato *ilocucionário*, o falante atribui à emissão uma determinada força, com o objetivo de influenciar o comportamento do interlocutor; e iii) o ato *perlocucionário*, relacionado aos efeitos produzidos no interlocutor.

De acordo com Pinto (2001), a teoria austiniana firmou-se na Linguística pela via da interpretação de John Searle, que em seu trabalho *Speech Acts* empenhou-se em produzir um acabamento nos estudos de Austin.

Os *Estudos da comunicação*, terceira corrente apontada por Pinto (2001), voltam-se para as relações sociais, de classe, de gênero, de raça e de cultura, presentes na atividade linguística. Os trabalhos que seguem essa linha

apostam em comunicação como *trabalho social*, realizado com todos os *conflitos* consequentes das relações na sociedade. Ou seja, os conflitos das relações entre homens e mulheres, entre professor/a e aluno/a, entre brancos/as e negros/as, ou entre judeus/judias e anti-semitas, podem ser identificados linguisticamente (PINTO, 2001, p. 62, *grifo da autora*).

Como representantes dessa linha, temos os estudiosos Jacob L. Mey e Roy Harris. Este defende que somente considerando o que é metodicamente excluído na Linguística tradicional podemos desmitificar as nossas ideias sobre as regras de funcionamento da linguagem. Conforme Pinto (2001), o debate dessas exclusões pode dar conta de problemas até então não resolvidos na linguística.

Por ser uma área heterogênea, a Pragmática comporta estudos linguísticos com os mais diversos objetivos. Dentre os diversos temas tratados no campo da Pragmática, a polidez tem se mostrado bastante produtiva, possibilitando vários trabalhos em diferentes partes do mundo.

2.2 CONCEITOS DE POLIDEZ

Existem duas concepções para o termo *polidez*. No senso comum, refere-se à ideia de bons modos, cortesia, equivalente a ter ou demonstrar boa educação, é ter um comportamento de acordo com os manuais de etiqueta. Segundo Oliveira (2005, p. 2), “Historicamente, a polidez já esteve relacionada à vida na corte e pertencer a essa casta significava comportar-se de acordo com os seus costumes dentro de um rígido esquema cerimonial que determinava os papéis individuais”. A palavra *polidez* também pode ser entendida como um termo técnico usado em estudos da Pragmática, da Sociolinguística e da Análise da Conversação, para se referir a estratégias usadas para promover a harmonia nas interações.

Watts (2003, p. 30-31) para diferenciar as duas formas de entender o termo *polidez*, propõe a seguinte denominação: *polidez₁* e *polidez₂*. Segundo o autor, a *polidez₁* corresponde à noção do senso comum ligada a boas maneiras, e a *polidez₂* é vista como um comportamento linguístico utilizado pelo falante para minimizar os riscos da comunicação e torná-la mais

harmoniosa possível. A *polidez* é associada por Watts (2003) ao *comportamento político*. Tal associação decorre do fato de a compreensão do autor por *comportamento político* está vinculada a ações que visam à manutenção e/ou ao estabelecimento do equilíbrio nas interações.

Além dessas duas possibilidades de definição, é importante considerarmos que a *polidez* também varia de cultura para cultura, pois é vinculada a determinadas formas de representação da estrutura e do funcionamento dos regimes simbólicos da interação social, assim, o que é polido em uma cultura pode não ser em outra. A *polidez* pode se manifestar de diferentes formas em ações ou na falta de ações humanas. Portanto, em certas situações, é impolido fazer algo, por exemplo, falar alto em bibliotecas; já em outras situações, o não fazer algo é que se torna impolido – não responder ao cumprimento de alguém, por exemplo.

Alguns modelos de polidez foram elaborados por estudiosos como: Robin Lakoff (1973), Geoffrey Leech (1983) e Penelope Brown e Stephen Levinson (2011 [1987]). Kerbrat-Orecchioni (2006) propõe uma reformulação do modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]) tornando-o mais amplo e aperfeiçoado. Assim, por oferecer um suporte teórico consistente para a realização de análise do fenômeno da polidez linguística, utilizaremos para a realização deste estudo o modelo de polidez aperfeiçoado proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006). Porém, antes vamos a uma breve apresentação dos princípios conversacionais de H. P. Grice e alguns conceitos da teoria da elaboração da face postulada por Goffman (1967).

2.3 GRICE E OS PRINCÍPIOS CONVERSACIONAIS

Com base na suposição de que a linguagem tem como finalidade primeira a comunicação e de que os interlocutores têm como objetivo uma comunicação eficaz, Grice (1982 [1975]) postula o princípio básico que rege a comunicação verbal entre os humanos – o *Princípio da Cooperação*. Segundo esse princípio, ao se comunicarem, as pessoas aderem a uma certa regra de conduta para a conversação buscando ser cooperativas umas com as outras, a fim de que a interação ocorra da melhor forma possível. Grice (1982, p. 86-88) apresentou esse princípio geral a partir de quatro *máximas conversacionais* e suas *submáximas*:

- Máxima da quantidade: diga somente o necessário. a) Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto o requerido; b) Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.

- Máxima da qualidade: seja verdadeiro. a) Não diga o que você acredita ser falso; b) Não diga se não tiver prova suficiente.
- Máxima da relação (relevância): seja relevante.
- Máxima de modo: seja claro. a) Evite obscuridade; b) Evite ambiguidade; c) Seja breve; d) Seja ordenado.

Segundo Grice (1982), em uma conversação, os interlocutores fazem inferências com base no enunciado e na sua relação com os elementos situacionais. A essas inferências o autor chama de *implicaturas*. A partir do Princípio da cooperação, Grice estabelece a distinção de dois tipos de implicatura: a *implicatura convencional*, que está relacionada a inferências associadas a determinadas expressões lexicais, ao sentido convencional das palavras; e a *implicatura não-convencional* ou *implicatura conversacional*, que resulta da desobediência de uma ou mais máximas conversacionais. A *implicatura conversacional*, por não ser codificada no enunciado, está condicionada ao contexto situacional, a saberes prévios e à intencionalidade do falante. Ao comunicarmos, algumas vezes implicamos significados adicionais com o que dizemos, quando isso ocorre, cabe ao interlocutor fazer cálculo inferenciais para descobrir os significados e chegar às implicaturas. Dessa forma, quando o locutor infringe intencionalmente uma das máximas conversacionais, o interlocutor deve fazer o cálculo inferencial a fim de descobrir o motivo da desobediência e assim interpretar adequadamente a enunciação.

Para melhor entendimento da implicatura conversacional, Grice nos apresenta o exemplo do professor universitário que escreve a um colega de outra instituição, solicitando referência quanto à capacidade intelectual de um ex-aluno deste, que é candidato a uma vaga de assistente na universidade em que trabalha; o professor obtém como resposta o seguinte: “Tem boa letra e não costuma chegar atrasado”. Observa-se que a resposta dada infringe a Máxima da Relevância, pois não corresponde diretamente ao que foi solicitado. Desse modo, de acordo com a Máxima da Quantidade, supõe-se que o que foi dito é suficiente para que se entenda que o ex-aluno é um candidato fraco. A não obediência da Máxima da Relevância revela um significado não-natural para a sentença, isto é, apresenta a intenção de significar que o candidato não possui características suficientes para o preenchimento da vaga.

Grice (1982, p. 88) reconhece a existência de outras máximas (de caráter estético, social e moral), tais como ‘seja polido’ que também podem ser observadas pelos participantes de uma conversação, e podem, também, gerar implicaturas não-convencionais.

Nesse caso, pode-se acolher que os estudos sobre os princípios conversacionais sinalizam para um estudo linguístico da polidez tomando como base a língua em uso, por meio de escolhas linguísticas estratégicas que os falantes fazem em situações concretas de uso, segundo os propósitos pretendidos e as restrições impostas em contextos específicos. Grice (1982), ao observar que a máxima ‘seja polido’ pode gerar implicaturas não-convencionais, deixa o caminho aberto para uma abordagem linguística da polidez, que, nesse caso, resultaria da escolha que o falante faz em desobedecer alguma máxima conversacional com determinada intenção.

2.4 A ELABORAÇÃO DA FACE DE GOFFMAN (1967)

De acordo com Goffman (1967) a interação social é entendida como um lugar de risco em que os interactantes adotam linhas de conduta, isto é, atos verbais e não-verbais que expressam sua visão da situação e, conseqüentemente, sua avaliação dos participantes e de si mesmo.

A partir de tal concepção, o autor elabora o conceito de *face*, que pode ser definido como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um determinado contato. A *face* é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados” (Goffman, 1967, p.5). Sendo assim, para manter as relações sociais, é importante que os interlocutores sejam corteses, discretos, solidários, uma vez que todos os indivíduos, em qualquer situação comunicativa, têm o desejo de construir uma imagem positiva de si.

A *face* é um atributo socialmente construído, ou seja, é um empréstimo feito pela sociedade. Desse modo, da mesma forma que é atribuída determinada *face* a uma pessoa, esta mesma *face* pode lhe ser retirada caso não se comporte de modo a merecê-la.

Segundo Goffman (1967), toda interação é marcada por duas atitudes fundamentais: o *auto-respeito* (preservação da própria *face*) e a *consideração ao próximo* (preservação da *face* do outro); essas atitudes garantem a manutenção das as duas *faces* envolvidas no processo interativo. Assim, para que a comunicação seja estabelecida com harmonia as *faces* devem ser preservadas, pois sua manutenção é uma condição da interação, e não o seu objetivo.

Como, na interação, a *face* está sujeita a rupturas, o indivíduo tenta manter a coerência de sua *face* com aquela que os outros têm dele, evitando, assim, possíveis desacordos; para isso ele utiliza os trabalhos de face, isto é, “ações por meio das quais uma pessoa é capaz de tornar o que está fazendo consistente com a *face*. O trabalho de face serve para neutralizar “incidentes”, isto é, eventos cujas implicações simbólicas ameaçam a *face*” (Goffman, 1967, p. 12). Cada cultura apresenta seu próprio repertório característico de práticas para salvar a *face*, uma vez que o salvamento desta varia de cultura para cultura. Dessa forma, o indivíduo, ao empregar seu repertório de práticas para salvar a *face*, deve ter consciência das possíveis interpretações que os outros poderão fazer de seus atos.

Na próxima seção, apresentamos o modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]) que toma como base o conceito de face estabelecido por Goffman (1967).

2.5 O MODELO DE POLIDEZ DE BROWN E LEVINSON

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 77), o modelo de polidez elaborado por Penelope Brown e Stephen Levinson (2011 [1987]) é o “mais sofisticado, produtivo e célebre”. Certamente, esse modelo também é o mais referenciado pelos pesquisadores que investigam esse fenômeno.

Brown e Levinson (2011 [1987]) baseiam-se no princípio cooperativo de Grice, ao reconhecerem que a natureza racional e eficiente da comunicação está pressuposta nas interações verbais. Entretanto, os autores observam que nem sempre os atos produzidos nas conversações ocorrem de forma tão eficiente, como sugerem as máximas propostas por Grice (1975), pois entendem que na interação há motivos que levam o falante a abrir mão da maior eficiência comunicativa, uma vez que esta pode pôr em risco a relação com o interlocutor. A partir da construção de uma *pessoa modelo* (PM), Brown e Levinson concebem sua teoria. Segundo estes autores, uma PM consiste em um falante fluente de uma língua natural dotado de duas propriedades importantes: *racionalidade* e *face*. Os autores definem *racionalidade* como “a aplicação de um modo específico de raciocínio que garante inferências a partir de fins ou metas a meios que irão satisfazer esses fins” (BROWN; LEVINSON, 2011[1987], p. 58, *tradução nossa*).

O conceito de “face” adotado por Brown e Levinson toma como base o conceito de “face” estabelecido por Goffman (1967), como a autoimagem pública que cada um constrói de si e que quer proteger dos possíveis danos durante uma interação. Tais estudiosos destacam que

“face é algo que está emocionalmente envolvido, e que pode ser perdida, mantida ou reforçada, e deve ser constantemente preservada na interação” (BROWN; LEVINSON 2011 [1987], p. 61, *tradução nossa*). Esses linguistas ampliam o conceito de “face” determinando que a face pode ser *positiva* ou *negativa*.

- a) A face *positiva* está relacionada à autoimagem do indivíduo, representa o desejo do ser humano de ser estimado, aprovado, admirado, aceito.
- b) A face *negativa* está relacionada à autopreservação, representa o desejo de uma pessoa em não sofrer imposição, de preservação do espaço pessoal, de ter sua liberdade de ação.

Nas interações, de modo geral, as pessoas cooperam e pressupõem a cooperação dos outros na manutenção das faces. Essa cooperação é baseada na vulnerabilidade mútua das faces, isto é, a preservação de uma face depende da preservação das outras faces. No entanto, mesmo existindo essa cooperação, na interação, todos os atos que produzimos, de alguma forma, são “ameaçadores” a uma e/ou à outra face dos interlocutores presentes, são os chamados por Brown e Levinson (2011[1987]) de *Atos Ameaçadores de Face* (Face Threatening Acts – FTAs). De acordo com os autores, os FTAs podem ser divididos em quatro categorias, sendo cada categoria definida a partir do tipo de face que ameaça.

Atos Ameaçadores a Face Negativa		Atos Ameaçadores a Face Positiva
Afetam ao falante	1- Atos que violam o seu território, como: agradecer, aceitar agradecimento ou pedido de desculpas, assumir a gafe do outro, aceitar ofertas, promessas involuntárias.	2- Atos autodegradantes, como: aceitar elogios, pedir desculpas, autocriticar-se, falta de cooperação, confessar culpa.
Afetam ao ouvinte	3- Atos que violam territórios, como: perguntas indiscretas; Atos diretivos: pedir, ordenar, sugerir, ameaçar, advertir, aconselhar; Fazer ofertas, promessas e elogios.	4- Atos que ameaçam o narcisismo do outro, como: criticar, reprovar, acusar, desafiar, insultar. Abordar temas polêmicos, tabus.

Quadro 1: Atos Ameaçadores de Face, segundo Brown e Levinson (2011[1987])

Considerando que as faces são, ao mesmo tempo, alvos de ameaças e objetos de preservação constante, o falante, em resposta a esses FTAs, utiliza estratégias de polidez. Desse modo, a partir da perspectiva de Brown e Levinson (2011[1987]), a *polidez* pode ser entendida como todo ato linguístico que o falante utiliza para impelir, atenuar ou reparar eventuais ameaças à face do locutor ou do interlocutor.

Brown e Levinson (2011[1987]), em seu modelo de polidez, apresentam um possível conjunto de estratégias que podem ser utilizadas a depender das circunstâncias de execução de um FTA, como podemos observar na figura 1 a seguir:

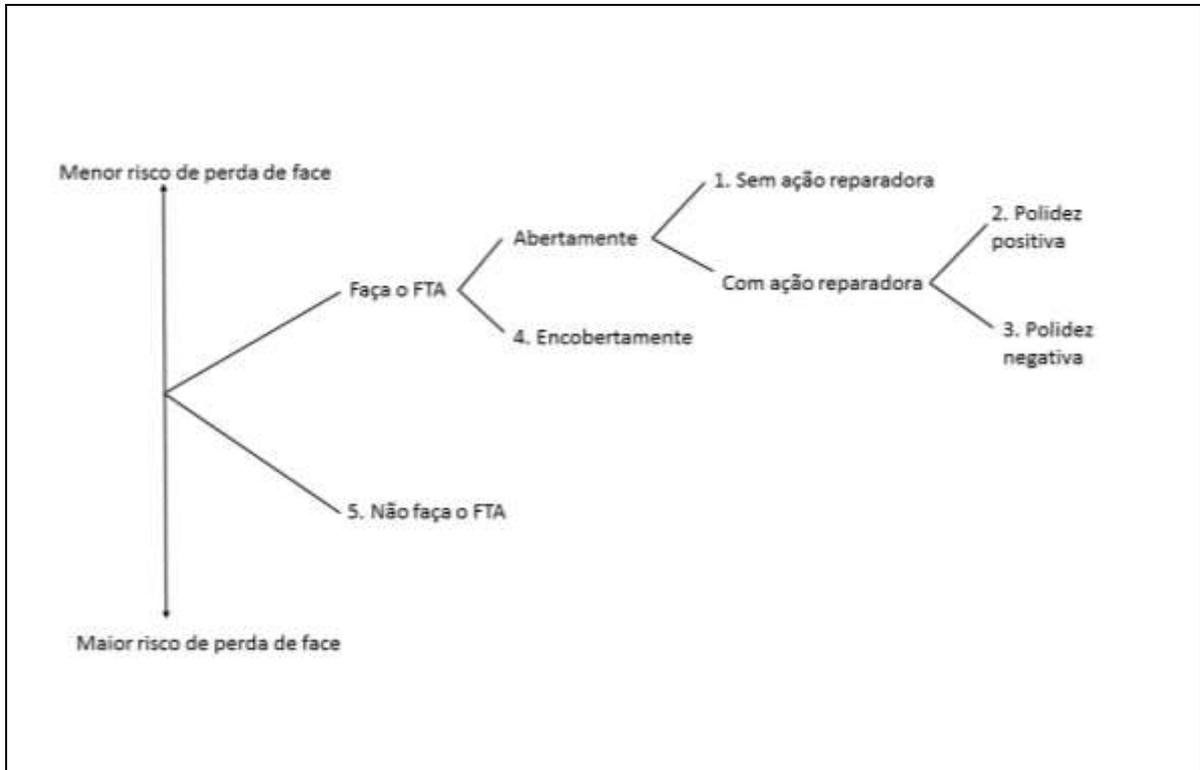


Figura 1: Circunstâncias que determinam a escolha da estratégia

Fonte: Brown e Levinson (2011[1987], p.60, tradução nossa).

O esquema mostra que o falante tem a possibilidade de escolher, geralmente de forma inconsciente, entre realizar ou não o FTA. Isso depende do maior ou menor risco da perda de face. Se o falante optar por não realizar o FTA, ele aplicará a estratégia 5. Ao optar pela realização do FTA, o falante poderá realizá-lo de forma encoberta (4), distanciando-se dos efeitos do FTA, ou de forma aberta, que pode ser acompanhado ou não de uma ação reparadora. Ao realizar um FTA sem ação reparadora (1), o falante o faz de forma direta, sem atenuadores. Já ao optar pela estratégia aberta com ação reparadora, o falante terá duas possibilidades de estratégias de polidez, a depender de qual aspecto da face (*negativa* ou *positiva*) pretende enfatizar: *polidez positiva* (2) e *polidez negativa* (3).

As estratégias de *polidez positiva* (2) consistem em ações reparadoras direcionadas à preservação da *face positiva* do interlocutor. A ameaça à face do interlocutor é evitada ou minimizada por meio de três mecanismos gerais: reivindicar semelhanças entre o falante e o ouvinte; manifestar cooperação e demonstrar simpatia pelos desejos do outro.

As estratégias de *polidez negativa* (3) são ações reparadoras direcionadas à preservação da *face negativa* do interlocutor. Diferentemente da *polidez positiva*, a *polidez negativa* possui a função específica de minimizar ou anular os efeitos de um FTA. Ao usar essa estratégia, o falante demonstra preocupação com os sentimentos do interlocutor, com seu desejo de não ter seu território invadido.

As estratégias de *polidez encobertas* (4) ocorrem quando o falante produz um FTA sem se responsabilizar por ele, deixando a responsabilidade da interpretação para o interlocutor. Nesses casos, o falante realiza o FTA sem clareza, de forma que a intenção real não seja identificada ao comunicar o ato, mas permite depreender algumas interpretações possíveis. No quadro abaixo, organizamos as estratégias de polidez propostas por Brown e Levinson (2011 [1987]).

Estratégias de Polidez Positiva	Estratégias de Polidez Negativa	Estratégias de Polidez Encobertas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber o outro. Prestar atenção nos interesses, desejos e necessidades do outro; 2. Exagerar no interesse, na aprovação e na simpatia pelo outro; 3. Intensificar o interesse pelo outro; 4. Usar marcas de identidade de grupo; 5. Procurar acordo; 6. Evitar desacordo; 7. Pressupor, declarar pontos em comum; 8. Fazer piadas, brincadeiras; 9. Explicitar e pressupor os conhecimentos sobre os desejos do ouvinte; 10. Oferecer, prometer; 11. Ser otimista; 12. Incluir o outro na atividade; 13. Dar ou pedir razões, explicações; 14. Simular ou explicitar reciprocidade; 15. Dar presentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser convencionalmente indireto; 2. Questionar, atenuar; 3. Ser pessimista; 4. Minimizar a imposição; 5. Mostrar deferência; 6. Pedir desculpas; 7. Impessoalizar o falante e o ouvinte; 8. Declarar o FTA como uma regra geral; 9. Nominalizar; 10. Mostrar abertamente que está assumindo um débito com o interlocutor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer insinuações; 2. Dar pistas de associação; 3. Pressupor; 4. Subestimar; 5. Exagerar; 6. Usar tautologias; 7. Usar contradições; 8. Ser irônico; 9. Usar metáforas; 10. Fazer perguntas retóricas; 11. Ser ambíguo; 12. Ser vago; 13. Ser generalizador; 14. Deslocar o ouvinte; 15. Ser incompleto, utilizar elipse.

Quadro 2: Estratégias de polidez, segundo Brown e Levinson (2011 [1987])

Brown e Levinson (2011 [1987] p. 76-78) destacam três fatores contextuais importantes para a compreensão da escolha das estratégias de polidez utilizadas nas interações. Tais fatores são:

- i) a distância social existente entre o falante e o ouvinte – é uma dimensão simétrica de semelhança/diferença e refere-se ao grau de familiaridade e solidariedade entre os interlocutores;
- ii) o poder relativo existente entre o falante e o ouvinte – é uma dimensão assimétrica, refere-se ao poder que o falante exerce sobre o ouvinte e vice-versa;
- iii) o grau do custo da imposição de um FTA – é definido cultural e situacionalmente, levando em conta o grau de interferência do ato que será realizado, isto é, o interlocutor poderá aprová-lo ou não.

Para calcular a quantidade de trabalho de face nos atos, os autores, considerando os fatores contextuais, propõem a seguinte fórmula: $W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$, em que (W) representa a quantidade de trabalho de face, (x) representa o FTA, (D) representa a distância entre o falante (S) e o ouvinte (H), (P) representa o poder relativo exercido entre o ouvinte (H) e o falante (S) e (R) representa o grau de imposição do FTA. A partir da fórmula estabelecida, podemos perceber que as escolhas das estratégias de polidez não acontecem de forma aleatória, mas a partir da avaliação da quantidade de trabalho de face necessário nos atos, que envolve os três fatores contextuais apontados pelos autores.

2.6 CRÍTICAS AO MODELO DE POLIDEZ DE BROWN E LEVINSON

O modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]), por seu detalhamento descritivo, tornou-se bastante conhecido e tem inspirado diversos trabalhos em várias partes do mundo. Por ser influente e muito referenciado, esse modelo recebeu críticas e tentativas de reformulações.

A principal crítica que se faz ao modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]) é com relação à *universalidade* da teoria, pois o que se pode ser considerado em determinada cultura nem sempre é correspondente em outra. Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 39-40) compreende a *polidez* como um fenômeno universal, na medida em que toda a sociedade dispõe de comportamentos que possibilitam a harmonia entre os interlocutores, mesmo com os riscos

inerentes a interações, isto é, os princípios da teoria da polidez é que são universais, assim, segundo a autora, o que varia de uma sociedade para a outra são as formas de expressar a *polidez*.

Outro ponto que tem recebido várias críticas é a divisão entre imagem *negativa* e imagem *positiva*, principalmente no que se refere aos conteúdos atribuídos à imagem *negativa*. Para Kerbrat-Orecchioni (2004), o problema está na base do modelo, no conceito de *imagem* incorporado por Brown e Levinson (2011 [1987]) a partir da noção de território proposta por Goffman (1967). Segundo a referida autora, a terminologia adotada – *imagem positiva* ou *face positiva* e *imagem negativa* ou *face negativa* – provoca interpretações equivocadas, uma vez que são postas uma em oposição à outra, quando na verdade representam um complemento entre esses dois aspectos da identidade social.

Para Holmes (2006), uma análise da *polidez*, além dos fatores propostos por Brown e Levinson (poder relativo, distância social e grau de imposição), deve considerar o nível de formalidade, a presença de público, o grau de simpatia entre os interlocutores, entre outros, uma vez que esses fatores podem afetar o peso do FTAs e ser determinantes na interpretação de um enunciado como polido ou não.

Dias (2010) reconhece a limitação da teoria de Brown e Levinson no que diz respeito à correlação entre indiretividade e polidez, e destaca que “nem sempre a forma mais indireta é avaliada pelos falantes como sendo a mais polida ou mais adequada” (DIAS, 2010, p. 50). A autora, baseada nos trabalhos de Bernal (2007) e de Ogiermann (2009), destaca que há culturas, como a espanhola e a polonesa, que têm uma apreciação maior pela objetividade, relacionando-a à sinceridade. Diante de tal fato, a autora admite que a polidez e a indiretividade não deveriam ser vistas, necessariamente, como dimensões paralelas.

A seguir, apresentamos a proposta de revisão e aperfeiçoamento do modelo de polidez de Brown e Levinson elaborada pela linguista francesa Catherine Kerbrat-Orecchioni.

2.7 AMPLIAÇÃO DA TEORIA DA POLIDEZ

Embora aponte algumas limitações e confusões teóricas no modelo de Brown e Levinson, Kerbrat-Orecchioni reconhece que essas limitações não invalidam o poder teórico descritivo do modelo proposto, visto que este pode ser ampliado e aperfeiçoado.

Um dos aspectos problemáticos do modelo de Brown e Levinson apontado pela autora é o fato de apresentar uma concepção da interação excessivamente pessimista, focalizando

apenas nos atos ameaçadores às faces, sem pensar em atos que podem ser valorizantes para as faces, como o elogio e o agradecimento. Como forma de reformulação do modelo de polidez, Kerbrat-Orecchioni introduz a noção de FFAs (*Face Flattering Acts* – Atos que valorizam a face), em oposição à noção de FTA. Nessa perspectiva, o conjunto de atos de fala se divide em dois grandes grupos: i) aqueles que produzem efeitos essencialmente negativos para as faces (como a ordem ou a crítica) e ii) aqueles que produzem efeitos essencialmente positivos (como o elogio e o agradecimento) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 82).

A introdução da noção de antiFTA também favorece o esclarecimento das noções de *polidez positiva* e de *polidez negativa*, que, segundo a autora, estão confusas no modelo de Brown e Levinson. Segundo a reelaboração feita por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 82), a *polidez negativa* é de natureza abstencionista ou compensatória e a *polidez positiva* é de natureza produtiva. Desse modo, a *polidez negativa* consiste em evitar produzir um FTA para a face negativa ou positiva do destinatário, ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização; já a *polidez positiva* consiste em efetuar algum FFA para a face negativa ou positiva do destinatário. Assim, “mostrar-se polido na interação é produzir FFAs tanto quanto abrandar a expressão dos FTAs” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 83).

A partir das noções básicas de: *face positiva* e *face negativa*; *FTA* e *FFA*; e *polidez positiva* e *polidez negativa*, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 84-92) apresenta uma relação dos procedimentos linguísticos de *polidez positiva* e *negativa* por meio dos quais os interlocutores procuram manifestar polidez. A autora divide os procedimentos *verbais de polidez negativa* em dois grupos: os *substitutivos* e os *acompanhantes*.

Os procedimentos *substitutivos* substituem a formulação de um FTA mais direta por outra mais atenuada. No quadro a seguir, apresentamos os procedimentos *substitutivos* destacados pela autora.

a) Formulação indireta do ato de fala	1- Pergunta (em lugar de uma ordem, reprovação ou refutação); 2- Confissão de incompreensão (em lugar de uma crítica)
b) Recorrer a desatualizadores modais, temporais ou pessoais	1- Condicional; 2- Passado de polidez; 3- Voz passiva, impessoal ou indefinido.

c) Empregar pronomes pessoais	1- Senhor (a); 2- “Nós” ou “a gente” como formas coletivas com valor de solidariedade (substituindo “você” em enunciados negativos, e substituindo “eu” em enunciados positivos).
d) procedimentos retóricos	1- Lítotes (em lugar de uma crítica ou reprovação); 2- Eufemismo; 3- Trope conversacional.

Quadro 3: Procedimentos Substitutivos, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006)

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 85) destaca que “o recurso à formulação indireta se inscreve geralmente numa preocupação com a polidez”. Quanto aos desatualizadores, estes têm a função de distanciar a realização do FTA. Já o uso do pronome pessoal “senhor (a)” pode, ao mesmo tempo, atenuar a agressividade do tratamento e enfatizar a deferência. Sobre as lýtotes cotidianas, como a maioria se aplica a críticas ou reprovação, nem sempre apresentam um efeito suavizador, uma vez que podem ter força irônica.

Há, ainda, procedimentos suavizadores *acompanhantes* ou *subsidiários* que acompanham a realização de um FTA, com o propósito de suavizá-lo. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 87) compara estes procedimentos a “luvas de pelica que vestimos para bater nas faces delicadas de nosso parceiro de interação”.

Os procedimentos *acompanhantes* ou *subsidiários* elencados pela autora são apresentados no quadro 4, a seguir:

a) Fórmula especializadas de polidez	1- Usar de formas convencionais tal como “por favor” ou “por gentileza”.
b) Enunciado “preliminar”	1- Interpelações: “Você pode me fazer um favor? ”, “Você tem um momento? ”; 2- Perguntas: “Posso te perguntar uma coisa? ”, “Posso te fazer uma pergunta? ”; 3- Críticas ou objeções: “Eu posso te dar uma opinião? ”, “Posso fazer uma observação? ”; 4- Convites: “Você está livre essa noite? ”.

c) Reparações	1- Pedido explícito de desculpas: “eu te peço desculpas”, “Perdoe-me”; 2- Pedido implícito de desculpas – i) descrição de um estado de alma: “Eu sinto muito”; ii) justificativa – “Estou sem dinheiro aqui”; reconhecer o erro – “Sei que estou errado”.
d) Minimizadores	“É só pra saber se ...”, “Você pode me dar uma ajudinha? ”; o sufixo diminutivo é o minimizador preferido pelos falantes.
e) Modalizadores	“Eu penso/creio/acho/tenho a impressão que...”, “possivelmente/provavelmente”. Os modalizadores instauram uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado.
f) Desarmadores	Antecipa uma possível reação negativa do destinatário do ato, e se tenta neutralizá-la: “Espero que não me interprete mal, mas...”, “Não queria te incomodar, mas...”
g) Moderadores	Tipo de “suavizantes” que ajuda a engolir a pílula do FTA: “Por gentileza, me passe o sal”, “Feche a porta, <i>meu anjo</i> ”.

Quadro 4: Procedimentos Acompanhantes ou subsidiário, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006)

Observa-se, a partir desses procedimentos elencados por Kerbrat-Orecchioni, que são muitos os meios que a língua dispõe para minimizar os efeitos dos FTAs produzidos na interação. A autora ressalta que o conjunto de suavizantes é rico e variado, uma vez que existem diferentes procedimentos que são cumuláveis, há, porém, o lado negativo dos suavizadores, os *agravantes*. Conforme nos afirma Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 90-91), a função dos agravantes é a de reforçar ou aumentar o impacto de um FTA, em vez de abrandá-lo e atenuá-lo. Entretanto, seu uso é mais raro quando acompanha um FTA, sendo mais comum e numeroso na formulação de FFAs.

Quanto aos procedimentos *verbais de polidez positiva*, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.91-92) afirma que têm seu funcionamento mais simples que a polidez *negativa* e consistem em produzir algum ato que tenha um caráter essencialmente “antiameaçador” (FFA) para seu destinatário, como é o caso da manifestação de acordo, convite, elogio, agradecimento, fórmula

volitiva ou de boas-vindas etc. Ao contrário dos FTAs, que têm a tendência de ser minimizados, os FFAs geralmente apresentam uma formulação intensiva. É o que podemos observar no caso dos agradecimentos, em que frequentemente a expressão de gratidão vem acompanhada de intensificadores como: “Muito obrigado”, “Muitíssimo obrigado”. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 91), a naturalidade da intensificação nesses casos é comprovada a partir da agramaticalidade pragmática de se minimizar um agradecimento, como por exemplo: “*Pouco obrigado”. Dessa forma, segundo a autora, há um princípio que conduz os falantes a suavizar os FTAs e a reforçar os FFAs.

A reformulação proposta por Kerbrat-Orecchioni soluciona alguns problemas do modelo de polidez de Brown e Levinson que foram apresentados e discutidos, possibilitando, dessa forma, um modelo ampliado e aperfeiçoado que oferece um suporte teórico consistente para a realização da análise do fenômeno da polidez linguística. Por esse motivo, tomaremos como base para a realização das nossas análises o modelo aperfeiçoado proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006), uma vez que este modelo apresenta manifestações linguísticas da polidez.

2.8 POLIDEZ E SEXO/GÊNERO

Conforme nos apresenta Grzybowski (2009, p. 58), questões como “as mulheres são mais polidas que os homens?” e “quais as razões do uso distinto das estratégias de polidez por homens e mulheres?”, frequentemente, costumam ser formuladas por estudiosos da polidez. Ladegaard (2004, p. 2003-2004), ao refletir sobre o primeiro questionamento, destaca que a resposta para tal questão depende, antes de tudo, de como a polidez será definida e de se serão aceitas ou não que as mesmas normas de comportamento polido sejam aplicadas para homens e mulheres.

Pesquisadores como Lakoff (1973), Holmes (1995) e Ostermann (2006) afirmam que as mulheres usam estratégias linguísticas mais polidas que os homens. Um aspecto da boa educação na fala das mulheres destacado por Lakoff (1973, p.21) é o fato de deixar a decisão aberta, não impor sua opinião, ponto de vista ou posição a ninguém. Já para Holmes (1995), o fato de as mulheres serem mais polidas se evidencia por meio do uso mais frequente de elogios, pedidos de desculpas, menor interrupção de seus interlocutores e, conseqüentemente, demonstram mais respeito por estes e encorajam mais seus interlocutores a dar continuidade à conversação.

Segundo Grzybowski (2009), outros pesquisadores, porém, discordam da ideia de que as mulheres usam estratégias linguísticas mais polidas que os homens e destacam que “afirmar que a fala das mulheres é mais polida que a dos homens é simplesmente adequar a linguagem a alguns estereótipos sociais, reforçando a ideia que os gêneros são universalmente diferentes”. (GRZYBOWSKI, 2009, p. 59).

Para Mills (2002), por exemplo, a vinculação da polidez com o gênero só pode ser entendida dentro das *comunidades de prática*, uma vez que, segundo a autora, os comportamentos adequadamente polidos são definidos pelos códigos internos produzidos dentro da comunidade de prática, não havendo comportamentos universalmente definidos como polidos para cada gênero, desse modo, apenas os indivíduos de uma comunidade de prática serão capazes de avaliar como polido ou não um determinado ato de fala. Santos (2014) corrobora com tal pensamento ao afirmar que “é possível verificar que a relação entre homem, mulher e polidez linguística está relacionada ao papel que cada um desempenha na interação verbal e à sua própria formação social” (SANTOS, 2014, p. 21).

Dessa forma, seguindo essa perspectiva, ao relacionar polidez linguística e gênero é preciso considerar o contexto específico em que ocorre a interação e os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, uma vez que, a relação polidez – gênero não deve ser compreendida como algo definido.

Reconhecendo que o contexto desempenha um papel importante no que se refere aos estudos pragmáticos, buscamos, a partir da consideração das relações simétricas e assimétricas de sexo/gênero, analisar as estratégias de polidez linguísticas no contexto específico da entrevista sociolinguística na comunidade de prática universitários lagartenses.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e a técnica empregada para a constituição do *corpus*. Explanamos sobre a cidade de Lagarto e sobre a comunidade de prática selecionada. Por fim, esclarecemos os procedimentos de análise dos dados obtidos.

3.1 O *CORPUS* EM ANÁLISE

O *corpus* utilizado em nosso estudo consiste em parte⁵ da amostra *A Fala de Universitários de Lagarto/SE*, da comunidade de prática Universitários Lagartenses da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que segue as diretrizes do banco de dados *Falares Sergipanos* (FREITAG, 2013)⁶. A realização da coleta desse *corpus* foi motivada pela vinculação ao desenvolvimento do projeto “Falares Sergipanos”, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag.

A amostra *A Fala de Universitários de Lagarto/SE* (NASCIMENTO; CARVALHO; FREITAG, 2015) foi constituída pela autora deste trabalho juntamente com Roniere Carvalho, ex-aluno do curso de Ciências Contábeis da UFS, que desenvolveu um trabalho voluntário na coleta das entrevistas. Tal amostra é constituída por 20 entrevistas sociolinguísticas, com faixa etária dos entrevistados variando entre 18-29 anos. As entrevistas foram coletadas no período de 04 de fevereiro a 20 de maio de 2015 pelos dois entrevistadores. Cada entrevistador fez a coleta de 10 entrevistas – 5 com informantes mulheres e 5 com informantes homens. Essa distribuição na realização das entrevistas permite o controle das relações de sexo/gênero

⁵ Em princípio, intentamos realizar nossa investigação nas entrevistas sociolinguísticas completas, isto é, em todas as respostas dos entrevistados. Chegamos, inclusive, a realizar e a transcrever as entrevistas completas. No entanto, assim que procedemos às análises dos dados, verificamos que nosso propósito inicial demandaria um tempo maior do que dispúnhamos. Considerando que a natureza da nossa investigação é qualitativa, na medida em que nosso objetivo é descrever fenômenos, a fim de compreendê-los em seu significado e contexto particular, decidimos focalizar nosso estudo apenas em respostas dadas às questões: i) *O que você acha da educação no Brasil?*, ii) *Há diferenças em relação ao ensino público e o ensino privado? Quais diferenças você acha que existe?*, e iii) *Quando você entrou na universidade, sentiu dificuldade?*. Estas questões foram selecionadas por apresentarem como tema geral a educação, tema diretamente relacionado com a realidade dos entrevistados.

⁶ Atendendo às diretrizes norteadoras de pesquisa envolvendo humanos, normatizada e regulamentada no Brasil pela Resolução 196/96, o projeto *Falares Sergipanos* foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Sergipe, o qual está vinculado ao Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa – SISNEP, recebendo certificado de atendimento às diretrizes éticas de pesquisa de 0386.0.107.000-11.

estabelecidas entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando quatro tipos de relação: MM – masculino/masculino, FF – feminino/feminino (relações simétricas), FM – feminino/masculino, MF – masculino/feminino (relações assimétricas). As entrevistas apresentam perguntas de temas relacionados a estudo, trabalho, local de moradia, segurança, política, educação, cultura, entre outros, como pode ser observado no roteiro de entrevista (anexo C).

Para a realização da coleta, cada informante passou por dois momentos: o primeiro foi um momento de checagem para o levantamento do perfil sociocultural do informante, com a finalidade de verificar o preenchimento dos quesitos de seleção a partir da ficha social (anexo A) e obter a concordância do informante em participar a partir da leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecimento (anexo B); e o segundo momento consistiu na realização da entrevista sociolinguística, que segue um roteiro pré-estabelecido (anexo C), com duração média entre 30 e 60 minutos.

Os informantes foram selecionados em função: i) do nível de escolaridade – ser graduando da Universidade Federal de Sergipe; ii) da cidade em que reside – ter morado em Lagarto a maior parte da vida; iii) da relação de grau proximidade estabelecida com o entrevistador – manter uma relação de grau neutro. A relação de grau de proximidade aqui adotada, toma como base a proposta de controle de Blake e Josey (2003) e de Oushiro (2011) adaptada por Araujo (2014):

Grau 1 – Bastante próximo. Os informantes possuem laços fortes (amizade, parentesco, colega de trabalho ou escola etc.) e interagem diariamente;

Grau 2 – Próximo. Os informantes interagem frequentemente, mas não possuem laços fortes;

Grau 3 – Próximo. Os informantes não interagem frequentemente e não possuem laços fortes;

***Grau 4* – Neutro. Os informantes se conhecem, mas não interagem com frequência;**

Grau 5 – Distante. Os interlocutores não se conheciam anteriormente e só conversaram no momento da gravação da interação (ARAUJO, 2014, p. 48) (Grifo nosso).

Os graus apontam sobre a proximidade entre os falantes, nesse caso, pode-se ressaltar que cada informante entrevistado tem uma relação “neutra” com o entrevistador, ou seja, não mantém contato diário, mas também não são desconhecidos.

Considerando que o tipo de relação que há entre os falantes influencia na escolha das estratégias linguísticas a serem utilizadas (BROWN; LEVINSON, 2011 [1987]), o critério do grau de proximidade neutro foi estabelecido a fim de evitar resultados distorcidos em relação

ao sexo/gênero, uma vez que o grau de proximidade pode influenciar no comportamento linguístico. De acordo com Araujo (2014):

Os usos linguísticos de um indivíduo estão fortemente correlacionados com a distância social existente entre este e o seu interlocutor. Isso significa dizer que, se um indivíduo possui um grau de proximidade forte com um interlocutor e um grau de proximidade fraco com outro, o seu comportamento linguístico na interação com cada um deles será, provavelmente, diferente em decorrência do tipo de relacionamento existente (ARAUJO, 2014, 46).

Assim, ao estabelecermos determinado grau de proximidade entre entrevistado e entrevistador, evitamos comportamentos linguísticos diferentes em relação a esse critério e obtemos comportamentos linguísticos semelhantes, uma vez que o grau de proximidade entre os interlocutores será o mesmo – se conhecem, mas não interagem com frequência.

A amostra *A Fala de Universitários de Lagarto/SE* se insere na tendência dos estudos de terceira onda na Sociolinguística (ECKERT, 2012), uma vez que é constituído pela comunidade de práticas de Universitários Lagartenses da UFS.

Segundo Eckert e McConnell-Ginet (1992, p.102), "comunidade de prática é um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum", logo, as pessoas de uma comunidade de prática compartilham dos modos de falar, das crenças, dos valores, etc. Eckert e McConnell-Ginet (1992, p.103) destacam que as comunidades de prática podem ser grandes ou pequenas, intensas ou difusas; elas nascem e morrem, podem sobreviver a muitas mudanças de membros e podem estar intimamente articulada a outras comunidades.

Como a amostra utilizada nesta pesquisa foi constituída na comunidade de prática de Universitários Lagartenses da UFS, na seção 3.2, trazemos uma breve descrição da cidade de Lagarto, além de algumas considerações da comunidade de prática selecionada.

3.2 LAGARTO E A COMUNIDADE DE PRÁTICA UNIVERSITÁRIOS LAGARTENSES

A cidade de Lagarto localiza-se na região centro-sul do Estado de Sergipe, a 75 km da capital Aracaju. Ocupando uma área de 969 577 km², é a maior cidade do interior do estado, com uma população estimada pelo IBGE em 2014 em 101 305 habitantes, o que lhe confere a posição de terceiro município mais populoso de Sergipe. A figura a seguir aponta a localização geográfica da cidade de Lagarto no mapa de Sergipe.



Figura 2: Localização de Lagarto/SE no mapa de Sergipe

Fonte: Wikipédia

O município tem como base econômica a agricultura e a agropecuária. Na agricultura, destaca-se na produção de fumo, mandioca e laranja; na agropecuária o município é o maior produtor do gado bovino do estado. A cidade também se destaca no setor industrial com indústrias de embalagens, de produtos químicos e do gênero alimentício, fábricas de móveis e de velas.

A cidade de Lagarto, em virtude do programa do Governo Federal de expansão e interiorização da educação superior no Brasil, foi contemplada com a implantação do *Campus universitário Professor Antônio Garcia Filho*, campus da saúde, que contempla os seguintes cursos: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, que apresentam uma abordagem de ensino estruturada a partir da Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), também conhecido como PBL (do inglês Problem Based Learning), método em que o estudante é instigado a buscar soluções a partir da situação/problema que lhe é apresentada. O *Campus Professor Antônio Garcia Filho* teve suas

atividades iniciadas em 14 de março de 2011, numa sede provisória, a mudança para a sede definitiva aconteceu em novembro de 2015.

A chegada do *campus* da UFS em Lagarto contribuiu para o desenvolvimento social, econômico e cultural do município, uma vez que passou a receber estudantes de todas as partes do Brasil. Com a implantação do *campus*, a cidade intensificou seu desenvolvimento com expansão do mercado imobiliário, dos investimentos em infraestrutura e com aumento do comércio e da indústria local.

A instalação do *campus* universitário na cidade de Lagarto foi muito importante, uma vez que oferece oportunidades de acesso ao nível superior para os estudantes que não podem se deslocar para o *campus* de São Cristóvão por fatores econômicos e/ou indisponibilidade de tempo. Porém, como o *campus* Professor Antônio Garcia Filho contempla apenas a área da saúde, muitos alunos ainda se deslocam para o *campus* de São Cristóvão, pois este apresenta uma variedade maior de cursos nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, reconhecendo essa realidade, nossa comunidade de prática é constituída por universitários do *campus* Professor Antônio Garcia Filho – Lagarto e do *campus* Professor José Aloísio de Campos – São Cristóvão. Consideramos os alunos lagartenses de ambos os *campi* formadores de uma mesma comunidade de prática, uma vez que o objetivo empreendido pelos estudantes é o mesmo: adquirir conhecimento e, conseqüentemente, formar-se no nível superior, ou seja, há uma compatibilidade do engajamento social.

A comunidade de prática selecionada foi a de universitários lagartenses, em razão de os entrevistadores pertencerem, em sentido amplo, a esse grupo, na medida em que a entrevistadora é mestranda na UFS e o entrevistador é recém-formado pela UFS, revelando, de certa forma, uma simetria em relação aos papéis desempenhados.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo, uma vez que visamos uma maior apreensão do funcionamento do uso das estratégias de polidez por homens e mulheres levando em consideração as relações de sexo/gênero simétricas e assimétricas. Assim, considerando nosso propósito de investigar as estratégias de polidez linguística utilizadas pelos universitários lagartenses em entrevistas sociolinguísticas, bem como os aspectos específicos do comportamento linguístico de homens e mulheres em relação ao uso dessas estratégias, buscamos não apenas identificar e descrever as estratégias de polidez

utilizadas pelos universitários, mas também discuti-las e correlacioná-las com as relações de sexo/gênero (simétricas ou assimétricas) à luz do referencial teórico apresentado.

A análise da amostra volta-se para a apreensão de informações relacionadas aos seguintes questionamentos: i) *Que estratégias de polidez são utilizadas pelos universitários?* ii) *Que motivos levam a uma maior utilização de determinado tipo de estratégia nas relações simétricas e assimétricas?* iii) *Que efeitos de sentido construídos/veiculados pelas estratégias de polidez utilizadas levando em consideração o tipo de relação (simétrica ou assimétrica)?*

Para respondermos ao primeiro questionamento, tomaremos como base o modelo de polidez aperfeiçoado proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006), conforme foi apresentado no capítulo 2.

Com o propósito de oferecer respostas ao segundo e terceiro questionamentos, valemos das contribuições teóricas apresentadas nos capítulos 1 e 2, sobretudo dos estudos que tratam sobre as diferenças do uso da linguagem por homens e mulheres a partir de abordagens diferentes e dos estudos que relacionam polidez e sexo/gênero.

4 POLIDEZ LINGUÍSTICA E RELAÇÕES DE SEXO/GÊNERO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, analisamos e discutimos os dados, à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. Tomaremos como base para a realização da análise as respostas dadas para as seguintes questões: i) *O que você acha da educação no Brasil?*, ii) *Há diferenças em relação ao ensino público e o ensino privado? Quais diferenças você acha que existe?*, e iii) *Quando você entrou na universidade, sentiu dificuldade?*, com o objetivo de verificar as estratégias de polidez utilizadas pelos universitários lagartenses, correlacionando-as às relações de sexo/gênero simétricas e assimétricas. Como destacamos na nota 5, essas questões foram selecionadas por apresentarem como tema geral a educação, diretamente relacionado com a realidade dos entrevistados, na medida em que se caracterizam como universitários e, como tal, podem falar de suas experiências próprias e/ou expressar sua opinião a respeito da situação educacional do país, colocando em risco, assim, sua(s) face(s), e, conseqüentemente, utilizando estratégias de polidez para protegê-las.

4.1 ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para fins do presente capítulo, analisamos e discutimos, a seguir, recortes das entrevistas a partir de exemplos delas retirados. Nas transcrições das falas, empregamos as normas adotadas pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins), apresentadas no anexo D. No início de cada excerto, há um símbolo que indica a identificação do dado. A primeira letra refere-se à relação sexo/gênero estabelecida entre entrevistador e entrevistado (S: simétrica; A: assimétrica); a segunda letra refere-se ao sexo/gênero do entrevistado (M: feminino – mulher; H: masculino – homem); por fim, o número entre parênteses identifica o informante.

Devido à extensão do *corpus*, para que a discussão não se tornasse cansativa e de difícil compreensão pelo uso de excertos longos, selecionamos e apresentamos recortes que julgamos mais relevantes para nossa discussão. No apêndice A, encontram-se os trechos completos das entrevistas que foram utilizadas para análise.

Os recortes apresentados a seguir são respostas para o questionamento: *O que você acha da educação no Brasil?*:

AM(11) olhe é boa... eu acho que é boa... mas tem muito a melhorar... mas eu acho que a educação é boa... dá pra melhorar muita coisa... <<tá>> melhorando devagarzinho... mas tem muito ainda que melhorar

AH(08) (hes) são são vários fatores... é bom porque atualmente tem <<tá>> bem mais fácil... facilita bastante pra um (hes) uma pessoa que estudou em escola pública ou algo do tipo fazer uma universidade tem várias vários métodos... tem o FIES tem o ENEM o SISU tal... vári-vários coisas... tem o ensino a distância... vários fatores que facilita o o ensino a o desenvolvimento o crescimento pessoal o crescimento dos conhecimentos da do indivíduo mas (hes) querendo ou não eu acho que ainda há muitas falhas... principalmente na base... que é o ensino infantil o ensino fundamental o ensino médio... eu acho que ainda principalmente escola pública... eu acho que ainda há muito... é um pouco defasado porque (hes) influencia também a questão do (hes) nã-não o professor hoje em dia não é tão valorizado quanto deveria (hes) sempre <<tá>> ocorrendo constantes greves municipal estadual federal...

SH(20) rapaz... a educação no Brasil ainda não é o que deveria ser (hes) infelizmente... o brasileiro lê muito pouco... sim... na a as provas que o governo faz anualmente a gente percebe que a a nota... o resultado que esses alunos obtêm é muito baixo e tem que melhorar consideravelmente... (...)

AM(13) o Brasil... ele ele pode al- alcançar sim uma educação de qualidade... mas infelizmente o que vem ocorrendo é que <<tão>> valorizando muito (hes) a quantidade e não a qualidade do ensino... o que é que as escolas fazem? abrem muitas vagas... não só as escolas... mas (hes) universidades abrem muitas vagas e não estão se importando com a qualida- com como esses profissionais estão se formando... ou seja... a aprendizagem não está sendo muito valorizada... outra questão que eu acho que que não está sendo valorizada é o trabalho do professor... como é que nós podemos ter uma educação de qualidade se o próprio profissional da educação não é valorizado?

SM(01) bom... atualmente eu acredi- (hes) a educação (hes) em questão de nível su- superior acho que <<tá>> tendo mais oportunidades que antigamente era difícil <<cê>> ter uma pessoa que se formasse em nível superior... hoje em dia <<tá>> tudo mais fácil também tem a questão desenvolvimento econômico né? e aí ajuda muito as pessoas em relação a isso... agora ensino (hes) fundamental... médio ainda tem muitas dificuldade... acho que (hes) quando eu estudei minha vida na no ensino na rede pública a gente tem muita dificuldade também é a questão de investimento né? hoje a gente vê nas propagandas tanto roubos dos dos governadores e nas instâncias superiores e aí acaba esse repasse sendo ficado pelos caminhos né? e aí muitas das vezes quem <<tá>> em baixo que precisa <<dum>> ensino superior bom... de uma escola pública boa fica à mercê... fica do jeito que <<tá>> num te "ah porque não pode num sei o que" mas

AH(07) SISU... que antes era três al- três chamadas e agora é uma... o PROUNI antes você ganhava a bolsa integral agora <<cê>> ganha cinquenta por cento... ou seja... <<tá>> diminuindo a chance daquele coitado ali pobre conseguir algo pra se qualificar e ser uma pessoa melhor... tanta coisa aí vai diminuir na educação? eu acho que a educação é uma coisa que pelo contrário ao invés de diminuir aumentar os investimentos... seria a prioridade mesmo... deveria ser a prioridade

SH(17) a educação?... bom... muitos professores diz que- dizem né? que a educação no Brasil <<tá>> caindo... mas assim eu vejo que tipo dependendo do interesse do aluno... porque não adianta o aluno chegar na escola... tipo tem aula de física e química... ele chega lá e tipo ele não gosta de química... pra que ele vai ficar na sala? no meu ver... pra que ele vai ficar na sala? assina seu nome ou então diz "professor... eu vou embora eu não vou assistir sua aula eu não me sinto bem"... pronto... tipo o ENEM... no ENEM é uma coisa também que pra mim o vestibular da UFS era melhor... porque tipo você fazia- <<cê>> quer fazer pra português no tempo <<cê>> só precisava estudar português que era peso cinco né?

SM(03) assim... a estrutura... algumas <<tão>> bem... assim... deterioradas e tudo... eu acho que que nem nem a es- a estrutura não é tudo na escola... mas ajuda bastante... então... eu acho que primeiramente deveriam deveriam... assim... dar uma importância a estrutura da escola porque ajuda o ambiente ajuda... e- eu na faculdade eu estudo num calor não é confortável... então não concentra... não tem facilidade de aprender porque você <<tá>> com calor... você <<tá>> incomodada... as cadeiras também não são confortáveis... então tudo isso incomoda... atrapalha de certa forma... (...)

Na fala de AM (11), inicialmente, há uma asserção e logo em seguida o emprego do modalizador “*eu acho*”, que funciona como uma estratégia de polidez mitigadora, que indica um distanciamento psicológico em relação ao tema tratado. A adversativa que segue à opinião de AM(11) “*mas tem muito a melhorar*” expressa uma ideia contrária ao que foi exposto. Ao modalizar, evita-se uma contradição do que foi dito anteriormente, pois com o modalizador depreende-se que a educação é boa a partir de um determinado ponto de vista, o ponto de vista do locutor.

O mesmo modalizador pode ser observado de forma sequenciada em AH(08). Trecho marcado, primeiramente, pelo reconhecimento positivo da educação brasileira, a partir da enumeração dos programas de acesso ao ensino superior “*tem o FIES tem o ENEM o SISU*”. Enquanto se fala positivamente do tema, observa-se uma exposição aberta de opinião, porém, quando se passa a falar dos pontos negativos, há uma hesitação e depois uma sequência do uso

de modalizadores: “*mas (hes) querendo ou não eu acho que ainda há muitas falhas... principalmente na base... que é o ensino infantil o ensino fundamental o ensino médio... eu acho que ainda principalmente escola pública... eu acho que ainda há muito... é um pouco defasado (...)*”. Esta sequência do modalizador (eu acho), além de indicar um distanciamento psicológico como em AM(11), permite abrandar ainda mais a percepção negativa em relação à educação brasileira preservando a face do locutor. Ao modalizar, AH(08) busca atenuar o efeito negativo das asserções seguintes, estabelecendo um limite de interpretação, pois dá a ideia de que não é um fato que haja muitas falhas na educação, mas é a opinião de uma determinada pessoa.

Outro procedimento subsidiário que também funciona como estratégia de polidez e que pode ser observado nesse trecho é o minimizador, nesse caso representado por “*um pouco*”, seguido do adjetivo com valor semântico negativo “*defasado*”. Neste exemplo, o minimizador acompanha uma ideia negativa, abrandando-a. O uso de minimizador também pode ser observado em AM(11), no diminutivo “*devagarzinho*”. O uso do diminutivo abranda a carga semântica negativa do advérbio “*devagar*”, ao invés de falar que há poucas melhorias, o locutor prefere dizer que a educação está melhorando devagarzinho, ou seja, o negativo é dito a partir de uma consideração mais ou menos positiva: “*melhorando devagarzinho*”.

Em SH(20), logo no início da fala, já se percebe uma estratégia de polidez pelo uso do verbo “*dever*” no futuro do pretérito, distanciando o ato problemático. Em seguida, após a hesitação, a polidez é reforçada por meio do modalizador afetivo “*infelizmente*”. Segundo Castilho e Castilho (2002, p.205), este modalizador é predicador de dois lugares: expressa uma autoavaliação do falante com respeito ao conteúdo de P e qualifica o conteúdo de P. Desse modo, para a asserção “*infelizmente... o brasileiro lê muito pouco*”, temos as seguintes paráfrases: i) O brasileiro ler muito pouco é uma infelicidade; ii) Para mim é uma infelicidade que o brasileiro leia muito pouco. A paráfrase i) expressa uma predicação da própria proposição, já em ii), expressa uma predicação do falante em face da proposição (estratégia de polidez). Ao demonstrar uma autoavaliação negativa por meio do modalizador afetivo “*infelizmente*”, SH(20) preserva sua face mostrando que não está de acordo com a realidade brasileira e reforça o argumento anteriormente utilizado “*a educação no Brasil ainda não é o que deveria ser*”, inferindo-se a ideia da necessidade de mudança na realidade educacional brasileira.

O modalizador afetivo “*infelizmente*” também é utilizado em AM(13). A partir da paráfrase: “para mim é uma infelicidade que estejam valorizando a quantidade e não a qualidade

do ensino”, podemos observar que AM(13) mostra, de forma atenuada, sua insatisfação em relação à situação da educação brasileira, que prioriza a quantidade. A polidez é reforçada, ainda, pelo emprego do indefinido (desatualizador pessoal) em “<<tão>> *valorizando muito (hes) a quantidade e não a qualidade do ensino...*”. Nesse trecho, o locutor, embora exteriorize aquilo que concebe como um dos possíveis problemas impeditivos para a educação brasileira alcançar a qualidade desejada, ele não identifica o(s) culpado(s), pois utiliza o verbo na terceira pessoa do plural, revelando uma indeterminação e/ou uma indefinição do(s) agente(s) da ação, o que, de certa forma, preserva sua face, uma vez que não culpa ninguém, apenas apresenta o problema distanciando-se dele.

Além do modalizador afetivo e do desatualizador pessoal, AM(13) também utiliza como estratégia de polidez o procedimento retórico: *lítótes*. Este procedimento consiste em afirmar o positivo pelo negativo, ou seja, nega-se o contrário do que se deseja afirmar. Quando dizemos, por exemplo, que “*O trabalho do professor não está sendo valorizado*”, nossa intenção é, na verdade, dizer que “*O trabalho do professor está sendo desvalorizado*”. Desse modo, no trecho de AM(13) destacado, temos a preservação da face do locutor a partir da negação da valorização da aprendizagem e do trabalho do professor. Neste caso, substitui-se uma asserção mais forte com um adjetivo com carga semântica negativa (desvalorizado(a)) pela negação de um adjetivo com carga semântica positiva (valorizado(a)), dando a falsa impressão otimista.

Em SM(01), notamos que, além do modalizador ((eu) acho), a polidez é expressa também pelo procedimento retórico: *eufemismo*. Este procedimento consiste no emprego de uma expressão mais suave ou menos agressiva para comunicar algo desagradável ou chocante. Como podemos observar em “*repassa sendo ficado pelos caminhos*”, SM(01), para não dizer que há desvio de dinheiro, que há corrupção (formas mais agressivas de se expressar), abranda sua fala utilizando um eufemismo, que torna a informação mais branda e conseqüentemente preserva sua face. Embora SM(01), inicialmente, fale de forma aberta dos roubos do governo, fato que compromete sua face, o eufemismo apresentado logo em seguida atenua essa asserção, pois não reafirma de forma direta, mas camufla a informação, não deixando explícitos os culpados pelo desvio do dinheiro público, que não chega no lugar adequado, qual seja, na educação.

Já em AH(07), observamos que a polidez é expressa pelo procedimento substitutivo *formulação indireta do ato de fala* a partir da formulação de uma pergunta equivalendo a uma reprovação “*tanta coisa aí vai diminuir na educação?*”. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006,

p.85), o recurso à formulação indireta se inscreve geralmente numa preocupação com a polidez, pois a formulação indireta do ato de fala evita que atos ameaçadores sejam direcionados às faces dos interlocutores, dessa forma, ao realizarmos uma pergunta que equivale a uma ordem, reprovação, refutação ou confissão de incompreensão, por exemplo, estamos substituindo um ato particularmente ameaçador para as faces dos interlocutores por um ato menos coercitivo.

No trecho de AH(07) destacado, podemos observar que o locutor, ao se referir aos cortes feitos na educação, realiza uma pergunta como forma de reprovação, não concordando com tais cortes, *“tanta coisa aí vai diminuir na educação?”*. A reprovação fica mais evidente a partir da asserção com uma reprovação de forma mais direta que vem logo em seguida *“eu acho que a educação é uma coisa que pelo contrário ao invés de diminuir aumentar os investimentos...”*. Vale destacar que, embora a asserção apresente uma reprovação de forma aberta, temos a presença do modalizador *“eu acho”* atenuando tal reprovação. Ainda no trecho de AH(07), reforçando um pouco mais a reprovação por meio de uma pergunta, temos o emprego dos verbos *“ser”* e *“dever”* no futuro do pretérito, indicando, a partir de um distanciamento do tempo, que o que precisa ser seguido é justamente o oposto *“seria/ deveria ser a prioridade aumentar os investimentos”*.

O uso de pergunta como forma de reprovação também pode ser observado em SH(17). Ao falar do interesse do aluno, SH(17) levanta a questão da obrigação que o estudante da educação básica tem de assistir a todas as aulas mesmo sem gostar de determinadas disciplinas. Como sinal de reprovação a esse fato, SH(17) lança a seguinte pergunta *“pra que ele vai ficar na sala?”*, pergunta empregada por duas vezes, uma com restrição de interpretação *“no meu ver”*, outra sem essa delimitação. Após as perguntas, o locutor destaca possíveis soluções *“assina seu nome ou então diz ‘professor... eu vou embora eu não vou assistir sua aula eu não me sinto bem’”*. As soluções destacadas confirmam a reprovação feita por meio das perguntas, pois se o aluno pode ir embora, não precisa permanecer na sala contra a sua vontade.

A partir dos exemplos AH(07) e SH(17) – perguntas que equivale a uma reprovação, podemos notar que, por meio desse procedimento substitutivo, o locutor ameniza o ato ameaçador e, conseqüentemente, protege as faces dos interlocutores.

Seguindo a ordem dos exemplos apresentados, temos o trecho de SM(03), que apresenta, inicialmente, uma asserção que se refere à má estrutura de algumas escolas públicas. Seguido a asserção, temos o modalizador *“eu acho”*, que dá ares menos definitivo para aquilo que está

sendo dito, exprimindo, desse modo, polidez. O modalizador “*eu acho*” é novamente empregado em SM(03), sendo utilizado nessa segunda ocorrência para introduzir a ideia de um caminho que aponte para uma possível solução “*eu acho que primeiramente deveriam deveriam... assim... dar uma importância a estrutura da escola*”. A ação que, segundo SM(03), revela uma possível melhoria na educação brasileira é expressa por um verbo que em sua forma apresenta acumulado, como estratégia de polidez, os desatualizadores modal, temporal e pessoal: “*deveriam*”. A forma verbal “*deveriam*”, além de apresentar um apagamento da referência direta ao agente da ação, a partir da terceira pessoa do plural (desatualizador pessoal), expressa o condicional (desatualizador modal) somado ao passado de polidez (desatualizador temporal).

Outra forma de expressão da polidez presente em SM(03) é o emprego de lítotes como uma forma de abrandar ideias negativas, como em: “*na faculdade eu estudo num calor não é confortável...*” e “*as cadeiras também não são confortáveis*”. Nesses trechos, observamos que o locutor opta por expressar algo negativo a partir da negação do positivo, isto é, no lugar do adjetivo com carga semântica negativa “desconfortável”, usa-se a negação do adjetivo com carga semântica positiva “confortável”, caso semelhante ao exemplo AM(13) discutido anteriormente: “*O trabalho do professor não está sendo valorizado*”, em que o falante substitui uma asserção mais forte com um adjetivo com carga semântica negativa “desvalorizado” pela negação de um adjetivo com carga semântica positiva “valorizado”.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p.86), os desatualizadores pessoais podem ser expressos por meio do emprego das formas: *voz passiva*, *impessoal* ou *indefinido*. Apresentamos até aqui exemplos de desatualizador pessoal a partir do *indefinido*, porém as formas *voz passiva* e *impessoal* também foram identificados no *corpus* analisado, vejamos o exemplo:

AH(09)⁷ (...) mas (hes) existe diferença porque na no ensino privado o ensino privado eu diria que há um compromisso maior não sei com com o ensino né? até mesmo porque é atividade fim tal... mas mas como por ser por ser privado então os professores né? são pagos pra pra dar e são cobrados também pra pra dar o conteúdo pra ensinar... então (hes) tem tem essa diferença... (...)

⁷ Trecho da resposta dada por AH(09) para a pergunta: há diferença em relação ao ensino público e o ensino privado?

No trecho de AH(09) destacado, podemos observar tanto o emprego do impessoal “há um compromisso maior não sei com o ensino né?”, quanto o emprego da voz passiva “os professores né? são pagos pra pra dar (o conteúdo pra ensinar)” e “(os professores) são cobrados também pra pra dar o conteúdo pra ensinar”, ambos com função de distanciar a realização do ato problemático, que, nesse caso, consiste em estabelecer desvantagens do ensino público em relação ao ensino privado.

Outra forma de expressar a polidez apresentada por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 86-87) é por meio da utilização de pronomes pessoais⁸. A autora sinaliza como uso polido, por exemplo, o emprego do “nós” e do “a gente” com valor de solidariedade: i) seja substituindo um “você” em enunciados que tem um conteúdo negativo (“Você perdeu” por “A gente perdeu”); ii) seja substituindo um “eu” em enunciados com conteúdo positivo (“Eu ganhei” por “A gente ganhou”). Em nosso *corpus*, porém, o uso desses pronomes não apresenta nenhuma das configurações apresentada pela autora – substituindo “você” em enunciados de conteúdo negativo ou o “eu” em enunciados de conteúdo positivo, ou seja, não são usados com valor de solidariedade⁹.

Segundo Mendonça e Nascimento (2015), uma das formas de expressar polidez é a partir da utilização de estratégias de indeterminação do sujeito. Segundo as autoras, “o falante, por meio de estratégias sintáticas e/ou lexicais, pode indeterminar o referente por não conhecê-lo ou por não querer se comprometer com a informação dada”. Sendo assim, o uso dos recursos de indeterminação pode impedir, atenuar ou reparar eventuais ameaças à face do locutor ou interlocutor. Dentre as formas de indeterminação do sujeito apontadas pelas autoras, encontra-se a utilização do “nós” e do “a gente” com um valor genérico. Estas formas podem ser utilizadas i) para apresentar uma menor especificidade do sujeito – quando não é possível

⁸ Biderman (1972) apresenta a evolução no uso dos pronomes de tratamento em algumas línguas latinas (francês, português, espanhol, etc.), destacando as diferentes formas de se compreender o uso desses pronomes ao longo do tempo a partir da relação com a estrutura social. Segundo a autora, a estrutura social depende das relações estabelecidas entre os indivíduos (BIDERMAN, 1972, p. 371), sendo assim, em seu estudo sobre as formas de tratamento, Biderman (1972) considera as relações de poder, de respeito e/ou de solidariedade estabelecidas entre os indivíduos em determinada sociedade como uma forma de compreender a variação do emprego dos pronomes de tratamento.

⁹ Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 86-87), os pronomes pessoais “nós” e “a gente” apresentam valor de solidariedade quando são empregados como formas coletivas que evitam ameaças as faces dos interlocutores, podendo ocorrer de duas formas: i) evitar culpar o outro – não deixar o interlocutor ser responsabilizado individualmente por algo negativo (“A gente perdeu” em lugar de “Você perdeu”), e ii) evitar a vaidade por meio do emprego da modéstia – não deixar apenas o locutor ser responsabilizado por algo positivo (“A gente ganhou” em lugar de “Eu ganhei”).

indicar o referente extralinguístico ao qual elas remetem, ii) para exemplificar uma situação hipotética que poderia acontecer com qualquer pessoa.

No *corpus* analisado, o “*nós*” e/ou o “*a gente*”, em alguns casos, são utilizados para substituir um “*eu*” em enunciados que apresentam dificuldades enfrentadas pelo locutor (“Eu tenho muita dificuldade” por “A gente tem muita dificuldade”) como uma forma de distanciar do locutor o problema que está sendo apresentado, por meio da indeterminação, que, neste caso, consiste em atribuir a situação relatada a qualquer pessoa dentro de um grupo social, configurando, dessa forma, uma estratégia de polidez. Vejamos um exemplo a partir da retomada do trecho de SM(01) a seguir:

SM(01) (...) agora ensino (hes) fundamental... médio ainda tem muitas dificuldade... acho que (hes) quando eu estudei minha vida na no ensino na rede pública a gente tem muita dificuldade também é a questão de investimento né? (...)

Neste trecho, observarmos que SM(01), ao falar da educação básica pública, primeiro, cita os problemas de modo geral “*agora (hes) fundamental... médio tem muita dificuldade*”, em seguida, na tentativa de comprovar o que foi dito, SM(01) utiliza a primeira pessoa do singular apresentando um exemplo individual “*acho que (hes) quando eu estudei minha vida na no ensino na rede pública*”, porém, torna o exemplo, até então individual, num exemplo coletivo, isto é, há uma generalização em relação a um grupo: o grupo dos estudantes da rede pública. Essa generalização ocorre quando SM(01) passa a enumerar os problemas “*a gente tem muita dificuldade também é a questão de investimento né?*”, assim, o problema pode ser compreendido como algo comum a um determinado grupo, não a uma pessoa específica.

Dessa forma, o “*nós*” e o “*a gente*”, mesmo não sendo empregados com um valor de solidariedade, de acordo com a proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006), pode ser empregado para indeterminar o referente, estabelecendo um valor genérico e/ou hipotético, segundo Mendonça e Nascimento (2015), configurando, assim, uma estratégia de preservação de faces. Desse modo, consideramos como estratégia de polidez o “*nós*” e o “*a gente*”, quando empregados em lugar de um “*eu*” em enunciados que apresentam dificuldades enfrentadas por quem fala, pois ao utilizar um pronome coletivo há um distanciamento do problema em relação ao locutor. É como se este mostrasse que o problema relatado/vivido fosse algo “normal”, uma

realidade de um grupo – neste caso o grupo dos estudantes da rede pública – não um problema individual, como podemos observar no exemplo de AH(07) a seguir:

AH(07)¹⁰ é... o transporte sempre (hes) foi o primeiro né? () porque sempre... assim... logo quando eu entrei na universidade já trabalhava né? aí trabalhando de manhã... tarde ter que sair um pouco mais cedo que acor- já aquele atrito com o patrão né? a gente tem que entrar mais cedo ainda do que os outros pra sair correndo pra pegar o ônibus (...)

Neste exemplo, AH(07), ao falar das suas dificuldades, à época de sua entrada na universidade, destaca primeiramente a questão do transporte e, em seguida, a do trabalho. Observa-se que de início o locutor utiliza a primeira pessoa do singular “*logo quando eu entrei na universidade já trabalhava né?*”, em seguida quando passa a relatar os problemas enfrentados a partir do detalhamento dos horários de trabalho diferenciados em relação aos outros funcionários, AH(07) passa a usar a forma pronominal “*a gente*”, o que dá a ideia de que esse é um problema comum no grupo dos universitários que trabalham, ou seja, há um distanciamento do problema, fazendo este ser compreendido como um fato dentro do grupo dos universitários que trabalham, não uma exceção.

Vejamos outro exemplo em que o “*a gente*” é utilizado como estratégia de polidez distanciando o problema do locutor:

*Entrevistador*¹¹: e o que você fazia pra poder... por exemplo... você disse que sentia dificuldade na base pra suprir (hes) sanar... retirar essa dificuldade

[
SM(04) tinha que voltar o conteúdo

Entrevistador: voltar o conteúdo? você estudava sozinha?

SM(04) sim... porque o professor de universidade ele não vai voltar o conteúdo pra que o aluno acompanhe... a gente que tem que correr atrás pra voltar no conteúdo pra tentar acompanhar

Neste trecho da entrevista, SM(04) fala da dificuldade de acompanhar o andamento das aulas e destaca a estratégia utilizada para solucionar o problema “voltar o conteúdo”. Logo em

¹⁰ Trecho da resposta dada por AH(07) para a pergunta: *quando você entrou na universidade, sentiu dificuldade?*

¹¹ Trecho da entrevista realizada com SM(04) referente à pergunta: *Quando você entrou na universidade, sentiu dificuldade?*

seguida, quando o entrevistador indaga a respeito dessa estratégia buscando um esclarecimento “*voltar o conteúdo? você estudava sozinha?*”, SM(04) busca justificar a estratégia utilizada a partir do uso da forma coletiva “*a gente*”, como se demonstrasse que essa mesma dificuldade foi/é enfrentada por outros estudantes, isto é, não foi algo particular, mas algo que aponta pra normalidade dentro do sistema educacional superior, atribui a situação relatada a qualquer pessoa do grupo social estudantes universitários.

A partir dos três últimos exemplos discutidos, podemos perceber que, mesmo não estando configurados com função de solidariedade de evitar culpar o outro e/ou evitar a vaidade, segundo proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006), o “*nós*” e o “*a gente*” expressam polidez quando empregados para distanciar um problema do locutor.

A discussão aqui apresentada utilizou como exemplos, em sua maioria, respostas relacionadas à questão *O que você acha da educação no Brasil?* (apenas os exemplos: AH(09), SM(04) e o AH(07) quando da explicação do *a gente* não consistem numa resposta a esta pergunta). Porém, gostaríamos de deixar claro que todo o *corpus* analisado, independente da pergunta que foi feita ao entrevistado, apresenta os procedimentos analisados e discutidos neste capítulo. A seleção das respostas relacionadas ao questionamento “*O que você acha da educação no Brasil?*” ocorreu devido a uma questão de organização textual.

A partir da análise realizada com base nos procedimentos elencados por Kerbrat-Orecchioni (2006), em sua reformulação do modelo de polidez de Brown e Levinson (2011[1987]), foram identificados no *corpus* como estratégias de polidez, procedimentos subsidiários e procedimentos substitutivos.

Quanto aos procedimentos subsidiários identificados e analisados, apenas dois, dos sete tipos propostos por Kerbrat-Orecchioni (2006), foram identificados: os *minimizadores* e os *modalizadores*. Os procedimentos *fórmulas especializadas de polidez, enunciado preliminar, reparações, desarmadores e moderadores* não foram identificados na amostra. Tal fato decorre, talvez, pelo tipo de amostra (entrevista sociolinguística), pois estes procedimentos estão mais relacionados à solicitação de algo e/ou a pedidos e ordens direcionadas ao interlocutor, situações pouco esperadas em uma entrevista.

Com relação aos procedimentos substitutivos, foram identificados os quatro tipos: *formulação indireta do ato de fala; recorrência a desatualizadores modais, temporais e pessoais; procedimentos retóricos e emprego de pronomes pessoais*. Este último com uma

ressalva, pois segundo exposto anteriormente, em nosso *corpus*, os pronomes “nós” e “a gente” são usados para substituir o “eu” em enunciados que apresentam dificuldades/empecilhos enfrentados pelo locutor, revelando um distanciamento do problema. Este distanciamento caracteriza-se como uma estratégia de polidez, pois, quando utiliza essas formas coletivas, apresenta o problema como um fato que afeta o conjunto, não como algo negativo específico de quem fala, desse modo, o locutor, ao usar o “nós” e/ou o “a gente” substituindo um “eu”, ao falar das dificuldades enfrentadas, não coloca sua face em risco.

Todos os procedimentos que foram identificados no *corpus* consistem em polidez negativa. A polidez positiva destacada por Kerbrat-Orecchioni (2006) como sendo a produção de algum ato que tenha um caráter “antiameaçador” para o seu destinatário (oferta, convite, elogio, agradecimento, fórmula volitiva ou de boas-vindas etc.) não foi encontrada em nosso *corpus* devido ao propósito do tipo de amostra coletada, uma vez que essas formas de polidez positiva propostas pela autora são mais esperadas em uma entrevista sociolinguística por parte do entrevistador e não do entrevistado.

No gráfico a seguir, apresentamos a distribuição geral das estratégias de polidez da amostra analisada.

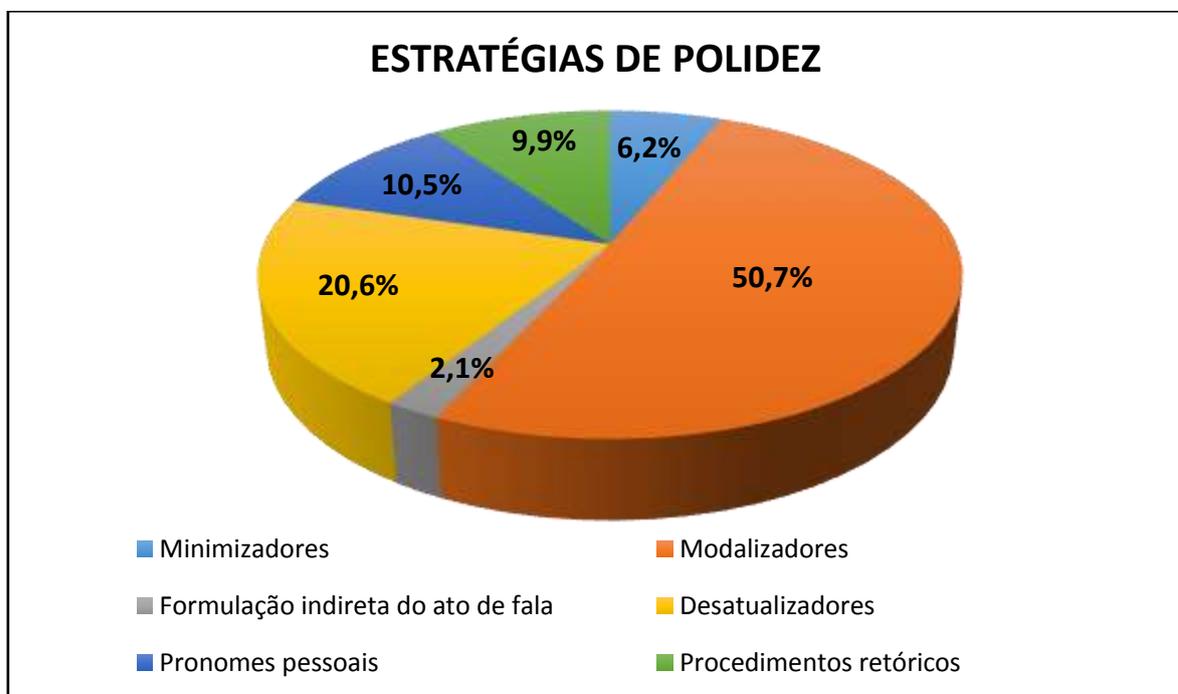


Gráfico 1: Distribuição geral das estratégias de polidez da amostra analisada

Na amostra, foram identificadas 373 ocorrências de estratégias de polidez distribuídas nos procedimentos: *minimizadores*, *modalizadores*, *formulação indireta do ato de fala*, *desatualizadores*, *pronomes pessoais* e *procedimentos retóricos*.

Dentre os procedimentos identificados como estratégias de polidez, os *modalizadores* tiveram maior ocorrência no *corpus* analisado, com um percentual de 50,7%, um pouco mais que a metade dos dados identificados. Tal fato pode ser justificado pelo tipo da amostra e pelo conteúdo das indagações realizadas pelos entrevistadores, uma vez que estes questionam a respeito da opinião do entrevistado em relação à educação no Brasil e em relação às diferenças do ensino público e do privado, deixando margens para utilização de modalizadores epistêmicos quase-asseverativos como “eu acho”, “eu penso”, etc.

O procedimento *desatualizadores modais, temporais ou pessoais* é o segundo mais utilizado, com um percentual de ocorrência de 20,6 %, seguido dos procedimentos *pronomes pessoais* e *procedimentos retóricos*, com percentual de 10,5% e 9,9%, respectivamente. O procedimento *minimizadores* teve um percentual de 6,2%; e por fim, com o menor percentual de ocorrência, apenas 2,1%, o procedimento *formulação indireta do ato de fala*.

Com relação ao número de estratégias de polidez utilizadas por mulheres e homens, observamos que, de modo geral, os homens usam mais estratégias que as mulheres, uma vez que das 373 estratégias identificadas, 197 foram utilizadas pelos homens (52,8%) e 176 pelas mulheres (47,2%), ou seja, há uma diferença de 5,6% no uso das estratégias de polidez por homens em relação às mulheres. Tal resultado é diferente do obtido por Holmes (1995), que aponta para uma maior utilização de estratégias de polidez por mulheres.

A seguir, podemos verificar a distribuição geral das estratégias de polidez utilizadas por homens e mulheres:

SEXO/GÊNERO	ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ	
	Mulher	Homem
MINIMIZADORES	14	9
MODALIZADORES	89	100
FORMULAÇÃO INDIRETA DO ATO DE FALA	5	3

DESATUALIZADORES	32	45
PRONOMES PESSOAIS	20	19
PROCEDIMENTOS RETÓRICOS	16	21
TOTAL	176	197

Quadro 5: Distribuição das estratégias de polidez em relação aos homens e mulheres

O quadro mostra que procedimentos como uso dos *minimizadores* e a *formulação indireta do ato de fala* são estratégias mais utilizadas por mulheres. Já os *modalizadores*, *desatualizadores* e *procedimentos retóricos* são mais utilizados por homens. O uso de *pronomes pessoais* como estratégia de polidez não apresenta grande diferença com relação a homens e mulheres, apenas uma ocorrência a mais na fala das mulheres.

Na próxima seção, discutimos a respeito da relação entre as estratégias de polidez e as relações de sexo/gênero simétricas (mulher-mulher: SM e homem-homem: SH) e assimétrica (homem-mulher: AM e mulher-homem: AH).

4.2 RELAÇÃO DE SEXO/GÊNERO E ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ

Segundo apresentamos no capítulo 1, homens e mulheres utilizam a linguagem de forma distinta, isto se dá porque a compreendem de forma diferente. De acordo com a abordagem da dominância, as mulheres veem a fala como um importante meio de permanecer em contato, por isso, a utilizam de forma *cooperativa*. Já os homens apresentam uma tendência a ver a linguagem como uma ferramenta para obter e transportar informações, e tendem a firmar suas opiniões pessoais sobre determinado tema, com o objetivo de que sua opinião prevaleça em relação à opinião do seu interlocutor, utilizando, assim, uma linguagem *competitiva*.

Nesta seção, buscamos discutir não só as diferenças no uso das estratégias de polidez na fala de homens e mulheres, mas também correlacionar tais diferenças às relações de sexo/gênero simétricas (SM e SH) e assimétricas (AM e AH).

No gráfico a seguir, apresentamos a distribuição das estratégias de polidez tomando como base as relações de sexo/gênero.

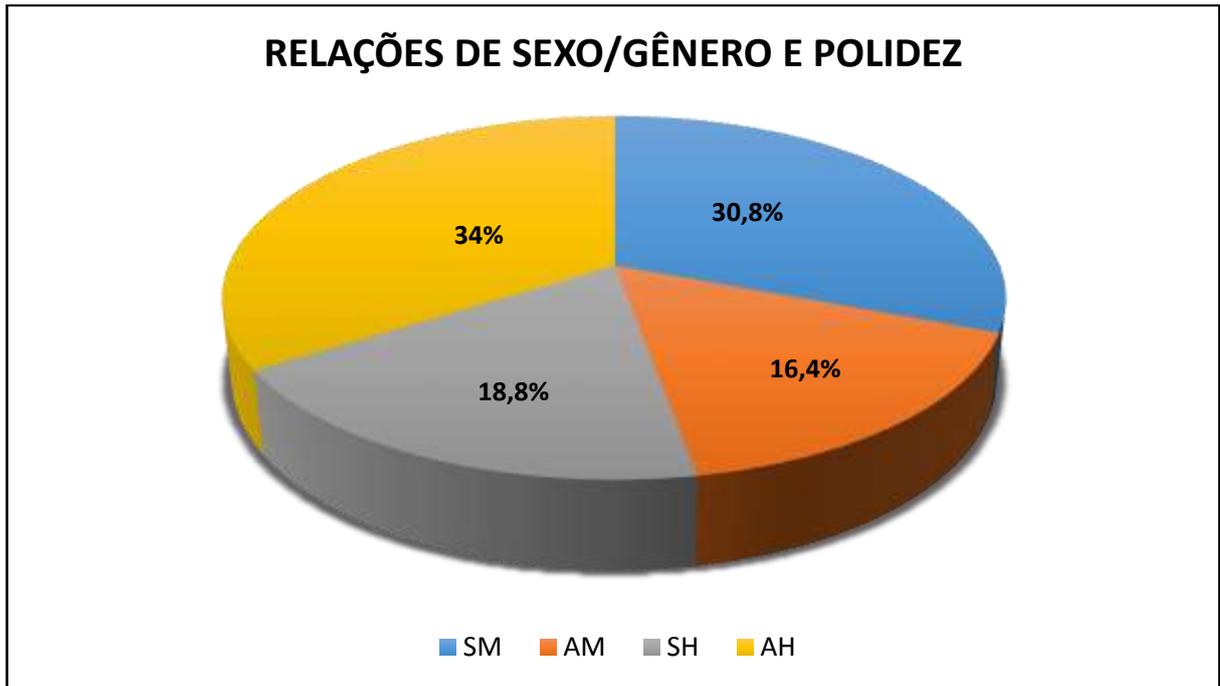


Gráfico 2: Distribuição das estratégias de polidez em relação às relações de sexo/gênero simétricas e assimétricas

O gráfico nos mostra que há uma maior utilização de estratégias de polidez quando os entrevistados estão diante de uma pessoa do sexo/gênero feminino, com um total de 127 ocorrências (34%) na relação assimétrica de homem (AH: mulher-homem) e 115 ocorrências (30,8%) na relação simétrica de mulher (SM: mulher-mulher). Quando os entrevistados estão diante de uma pessoa do sexo/gênero masculino, há uma menor utilização de estratégias de polidez, com um total de 70 ocorrências (18,8%) na relação simétrica de homem (SH: homem-homem) e 61 ocorrências (16,4%) na relação assimétrica de mulher (AM: homem-mulher). Assim, a análise revela que as mulheres são mais polidas quando falam se dirigindo a outra mulher e homens são mais polidos quando falam se dirigindo à mulher.

Com relação às estratégias de polidez identificadas e o tipo de relação de sexo/gênero mantida com o interlocutor, observamos que todas as estratégias identificadas (*minimizadores, modalizadores, formulação indireta do ato de fala, desatualizadores, pronomes pessoais e procedimentos retóricos*), num maior ou menor número de ocorrências, foram usadas em todos os tipos de relações de sexo/gênero (SM, AM, SH e AH), como podemos observar no quadro a seguir, em que apresentamos as estratégias de polidez utilizadas considerando as relações simétricas e assimétricas de sexo/gênero estabelecida entre os interlocutores:

RELAÇÃO DE SEXO/GÊNERO ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ	SM	AM	SH	AH	TOTAL
MINIMIZADORES	10	4	2	7	23
MODALIZADORES	54	35	44	56	189
FORMULAÇÃO INDIRETA DO ATO DE FALA	4	1	1	2	8
DESATUALIZADORES	23	9	14	31	77
PRONOMES PESSOAIS	16	4	4	15	39
PROCEDIMENTOS RETÓRICOS	8	8	5	16	37
TOTAL	115	61	70	127	373

Quadro 6: Influência do tipo de relação sexo/gênero entre o entrevistador e o entrevistado

A partir do quadro 6, podemos observar, de forma mais detalhada, um comportamento distinto no uso de estratégias de polidez linguística por homens e mulheres levando em consideração as relações de sexo/gênero simétricas (SM e SH) e assimétricas (AM e AH) estabelecida entre entrevistador e entrevistado.

Os *minimizadores*, por exemplo, são mais utilizados por mulheres em relação de sexo/gênero simétrica SM, com um total de 10 ocorrências, seguido do uso por homens em relação assimétrica AH, 7 ocorrências. Ao detalharmos o tipo de *minimizadores*¹² em: *diminutivos*¹³ (uso do sufixo inho(a) (s)) e *delimitadores*¹⁴ (um pouco, simplesmente, somente,

¹² Detalhamento em *minimizadores diminutivos* e *minimizadores delimitadores* proposto por nós.

¹³ Denominamos de *minimizadores diminutivos* o uso do diminutivo com o propósito de minimizar o FTA produzido. Exemplo: “SM(03) (...) eu só sabia um **pouquinho** de genética porque foi a única coisa que eu vi mais detalhado assim”.

¹⁴ Denominamos de *minimizadores delimitadores* o uso de palavras e/ou expressões que delimitam a interpretação do ato de fala minimizando a ameaça produzida pelo FTA, como por exemplo, o uso de “**um pouco**” em SM(04)

etc.), observamos que o uso de minimizadores do tipo *diminutivos* foi mais utilizado por mulheres, uma vez que 9 das 10 ocorrências na fala das mulheres em relação simétrica foram de *diminutivos*, no caso do homem, apenas 1 das 7 ocorrências foi do *diminutivo*. Nas outras duas relações, o *minimizador diminutivo* teve pouca ocorrência, 2 na relação SH e apenas 1 na relação AM. Dessa forma, podemos observar que, em um mesmo tipo de estratégia de polidez, pode ocorrer diferença considerando a relação de sexo/gênero estabelecida com o interlocutor.

O uso de *modalizadores*, de um modo geral, consiste na estratégia mais utilizada em todos os tipos de relação de sexo/gênero do *corpus* analisado. Tal fato relaciona-se ao tipo de amostra e ao conteúdo das indagações realizadas durante a entrevista, pois, conforme discutimos na seção 4.1, as perguntas questionam a respeito da opinião do entrevistado em relação a temas ligados à educação, deixando margens para utilização de modalizadores epistêmicos quase-asseverativos como “eu acho”, “eu penso”, etc.

Considerando o tipo de relação de sexo/gênero entre os interlocutores, os *modalizadores* foram mais usados nas relações assimétrica de homem –AH e simétrica de mulher –SM, com um número de ocorrência respectivamente de 56 e 54. Nas relações simétrica de homem – SH e assimétrica de mulher – AM, o número de ocorrência foi um pouco inferior, apresentando 44 ocorrências nas relações SH e apenas 35 ocorrências nas relações AM.

Com relação à estratégia *formulação indireta do ato de fala*, que teve o menor número de ocorrência no *corpus*, apenas 8, notamos que houve uma preferência de uso dessa estratégia por mulheres em relação simétrica de sexo/gênero (SM: mulher-mulher), pois metade das ocorrências foi utilizada por mulher em interação com outra mulher. O restante das ocorrências ficou distribuída entre os outros tipos de relação, sendo 2 ocorrências em relação assimétrica de homem, 1 ocorrência em relação assimétrica de mulher e 1 ocorrência em relação simétrica de homem. No *corpus* analisado, a estratégia *formulação indireta do ato de fala* apresenta a seguinte caracterização: consiste em uma pergunta como forma de reprovação. Ao utilizar essa estratégia, o locutor produz um ato menos incisivo, preservando, assim, a sua face.

Os *desatualizadores*, divididos por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 86) em *modais*, *temporais* e *peçoais*, são, de forma geral, mais usados por homens em relação assimétrica, 31 ocorrências, e menos usados por mulheres em relação assimétrica, 9 ocorrências. A par dessa

que ameniza o FTA empregado: “SM(04) (...) porque cada cada aluno tem a sua tem seu desempenho... tem alguns que ele tem uma facilidade maior e tem outros que ele é **um pouco** mais difícil de pegar o conteúdo”

subdivisão e dos possíveis tipos de se apresentar os *desatualizadores pessoais* (voz passiva, impessoal e indefinido), apresentamos, no quadro a seguir, a distribuição dos resultados dos *desatualizadores modais, temporais e pessoais*.

Desatualizadores						
		SM	AM	SH	AH	TOTAL
Modais e temporais		11	5	3	19	38
Pessoais	Voz passiva	3	1	1	2	7
	Impessoal	2	1	6	5	14
	Indefinido	7	2	4	5	18
Total		23	9	14	31	77

Quadro 7: Distribuição dos tipos de desatualizadores em relação ao sexo/gênero dos interlocutores

No quadro 7, os *desatualizadores modais e temporais* foram postos juntos, pois são acumuláveis. Já os *desatualizadores pessoais*, por serem caracterizados pelo apagamento da referência direta aos interlocutores, podem ser representados por: *voz passiva*, *impessoal* e *indefinido*. Segundo podemos observar no quadro 7, dentro do grupo de *desatualizadores pessoais*, a *voz passiva* teve um menor número de ocorrência e o *indefinido* o maior número, 18 ocorrências.

A *voz passiva* foi mais usada na relação simétrica de mulher – SM (3 ocorrências), seguida da relação assimétrica de homem – AH (2 ocorrências). Nas relações assimétrica de mulher – AM e simétrica de homem – SH, houve apenas 1 ocorrência da *voz passiva* em cada tipo de relação. Quanto ao *impessoal*, foi mais utilizado por homens, apresentando 6 ocorrências em relação simétrica de homem – SH e 5 ocorrências em relação assimétrica de homem – AH. Já o *indefinido* apresenta certo equilíbrio no uso feito por homens: relação simétrica – SH 4 ocorrências e relação assimétrica – AH 5 ocorrências; e uma diferença no uso feito pelas mulheres: relação simétrica – SM 7 ocorrências e relação assimétrica – AM apenas 2 ocorrências.

Voltando ao quadro 6, observamos que *os pronomes pessoais* usados como estratégias de polidez têm maior ocorrência na fala de homens e mulheres quando em interação com mulher (relação simétrica de mulher – SM: 16 ocorrências, relação assimétrica de homem – AH: 15 ocorrências), e menor ocorrência na fala de homens e mulheres em interação com homem, apenas 4 ocorrências em cada tipo de interação: assimétrica de mulher – AM, e simétrica de homem – SH.

Quanto à estratégia *procedimentos retóricos*, notamos que há uma diferença com relação ao tipo de *procedimentos retóricos* utilizado, uma vez que a *lítotes* é empregada por homens e por mulheres, porém, o *eufemismo* acontece duas vezes, ambas utilizadas por mulheres, uma numa relação simétrica (SM: mulher-mulher), outra numa relação assimétrica (AM: homem-mulher). Vejamos a distribuição de uso no quadro a seguir:

PROCEDIMENTOS RETÓRICOS					
	SM	AM	SH	AH	TOTAL
Lítotes	7	7	5	16	35
Eufemismo	1	1	0	0	2

Quadro 8: Distribuição dos tipos de procedimentos retóricos em relação ao sexo/gênero dos interlocutores

O quadro 8 mostra que a *lítotes* é mais empregada por homens em relação assimétrica (16 ocorrências) e menos empregada por homens em relação simétrica (5 ocorrências), já as mulheres, tanto em relação simétrica quanto em relação assimétrica, apresentam uma semelhança no emprego dessa estratégia, pois, em ambos os tipos de relação, (SM e AM) o uso da *lítotes* ocorre 7 vezes.

De modo geral, os maiores usos de estratégias de polidez no *corpus* analisado estão distribuídos nas relações: simétrica de mulher – SM e assimétrica de homem – AH, as relações: assimétrica de mulher – AM e simétrica de homem – SH, na maioria dos casos, apresentam número de ocorrência inferior aos utilizados nas relações SM e AM.

A análise realizada confirmou uma das nossas hipóteses, a de que “há um comportamento diferenciado quanto ao uso das estratégias de polidez utilizadas por homens e mulheres”. A partir do quadro 5, podemos observar que os *minimizadores*, por exemplo,

ocorrem mais na fala das mulheres, principalmente o uso do *diminutivo*. Já os *desatualizadores* tem um número maior de ocorrência na fala dos homens. Os *modalizadores*, embora apresentem grande ocorrência na fala das mulheres (89 ocorrências), obtêm um número superior na fala dos homens (100 ocorrências). O uso de *pronomes pessoais* como estratégia de polidez, no entanto, não apresenta uma diferença significativa na fala das mulheres em relação à fala dos homens (mulheres 20 ocorrências, homens 19 ocorrências).

No que diz respeito ao uso das estratégias de polidez em correlação com as relações simétricas e assimétricas estabelecidas entre os interlocutores, observamos algumas distinções, como por exemplo, o uso de *minimizadores* e da estratégia *formulação indireta do ato de fala* apresenta número maior de ocorrência na relação simétrica de mulher. Já os *desatualizadores* e os *procedimentos retóricos* ocorrem mais na relação assimétrica de homem. Os *modalizadores* e os *pronomes pessoais* apresentam uso equilibrado nas relações simétrica de mulher e assimétrica de homem. A partir da análise, observamos que, de modo geral, mulheres e homens utilizam mais estratégias de polidez quando em interação com mulher e, conseqüentemente, utilizam menos estratégias de polidez quando interagem com homem.

A nossa segunda hipótese – hipótese de que o uso de estratégias de polidez seria superior em relações assimétricas (homem/mulher, mulher/homem) – não foi confirmada por completo, uma vez que o uso de estratégias de polidez em relação assimétrica foi superior apenas nas relações assimétrica de homem – AH, isto é, relações em que o entrevistado homem tinha como entrevistador uma mulher; nas relações assimétrica de mulher – AM (mulher entrevistada por um homem) não houve um número elevado de ocorrência como se esperava.

Tal fato pode ser justificado pela assimetria em relação aos papéis sociais desempenhados pelos entrevistadores (recém-formado em Ciências Contábeis pela UFS, mestranda em Letras pela UFS). Embora, quando da seleção da comunidade de prática, julgássemos haver uma simetria em relação aos papéis desempenhados pelos entrevistadores, uma vez que, em sentido amplo, pertenciam ao mesmo grupo, notamos que essa simetria não se estabelece quando o assunto tratado é a educação, pois falar sobre educação com um recém-formado em Ciências Contábeis é um contexto bem diferente daquele de falar sobre educação com uma mestranda em Letras e ex-professora de um colégio da rede privada de Lagarto.

Os dados nos mostram que os maiores usos de estratégias de polidez no *corpus* analisado aconteceram quando os entrevistados estavam em interação com uma mulher (mestranda em

Letras), ou seja, houve uma maior preocupação em utilizar estratégias de polidez, por parte dos entrevistados, ao falar com alguém que está diretamente ligado ao assunto abordado. Sendo assim, em nosso estudo, os papéis sociais desempenhados pelos entrevistadores foram significativos quanto ao uso da polidez linguística no contexto das entrevistas analisadas.

A seguir, apresentamos, à guisa de conclusão, algumas considerações a respeito deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, comprometemo-nos a investigar o estatuto da polidez linguística na fala de universitários de Lagarto-SE, em entrevistas sociolinguísticas, correlacionando-a às relações de sexo/gênero simétrica (homem/homem, mulher/mulher) e assimétrica (mulher/homem, homem/mulher). Para tanto, amparamos nossa análise nas reformulações do modelo de polidez de Brown e Levinson (2011 [1987]) feitas por Kerbrat-Orecchioni (2006). Também nos apoiamos nos trabalhos de Lakoff (1973), Fishman (1978), Zimmermann e West (1983), Tannen (1990), Eckert e McConnel-Ginet (1992), que discutem a relação entre gênero e linguagem e propõem algumas abordagens possíveis para a compreensão dessa relação.

Conforme destacamos na introdução, nessa investigação, colocamo-nos diante das seguintes questões: i) *Que estratégias de polidez são usadas pelos universitários?* ii) *Que motivos levam a uma maior utilização de determinado tipo de estratégia nas relações simétricas e assimétricas?* iii) *Que efeitos de sentido são construídos/veiculados pelas estratégias de polidez utilizadas levando em consideração o tipo de relação de gênero?.* Desse modo, no percurso de nossa pesquisa, buscando construir uma base que nos permitisse responder a tais questionamentos, apresentamos, no capítulo 1, informações acerca dos estudos que relacionam gênero e linguagem. Vimos, nesse capítulo, que, além da Linguística, áreas como Psicologia, Antropologia, Psicanálise, entre outras, também têm se preocupado com a relação de gênero e linguagem. O estudo das diferenças do uso da linguagem por homens e mulheres inicialmente foi tratado, no início do século XX, a partir de uma perspectiva antropológica, sendo inaugurado na linguística por Robin Lakoff com a obra *Language and Woman's Place* em 1973.

Dentro dos estudos sobre linguagem e gênero, os estudiosos, geralmente, voltam-se para a investigação da utilização da linguagem por homens e mulheres de forma distinta, dando destaque para a investigação da natureza das diferenças de uso. Tais estudos apontam para diferentes perspectivas de abordagens para linguagem e gênero. Segundo Ostermann e Fontana (2010), há quatro tipos de abordagem que relacionam gênero e linguagem: abordagem *déficit*, abordagem da *dominância*, abordagem da *diferença* e abordagem de *diversidade*. A abordagem do *déficit* proposta por Robin Lakoff em 1973 foi a primeira abordagem sobre o uso distinto da linguagem por homens e mulheres. Segundo a perspectiva dessa abordagem, o estilo conversacional das mulheres seria inferior ao estilo utilizado pelos homens. A abordagem da *dominância* traz a questão das relações de poder como base para as discussões de linguagem e

gênero. De acordo com essa abordagem, o *status* “inferior” do estilo conversacional das mulheres origina-se da dominância social dos homens sobre as mulheres. Por sua vez, a abordagem da *diferença* ou *do modelo das duas culturas* defende que mulheres e homens aprendem métodos de comunicação diferentes, assim sendo, desenvolvem estilos de conversação diferentes. E por fim, há a abordagem de *diversidade*, que problematiza as definições essencialistas sobre as formas de falar ditas “femininas” e “masculinas”. Estudos sobre linguagem e gênero baseados na abordagem de *diferença* buscam analisar a fala na interação tanto de grupos de mesmo sexo, quanto de grupos de sexo misto, uma vez que, segundo essa abordagem, gênero é algo que se constrói e se desempenha por meio da linguagem. Essas abordagens não são excludentes entre si, cada uma tem sua própria aplicabilidade, podendo contribuir de alguma forma para a compreensão das formas distintas de usar a linguagem por homens e mulheres.

A fim de apresentar as investigações sobre a polidez linguística por um viés pragmático, buscamos, no capítulo 2, situar as pesquisas em Pragmática, focalizando as investigações sobre a polidez linguística. Vimos nesse capítulo que, segundo Dascal (2006) qualquer tentativa de definir a pragmática parte da tricotomia: *sintaxe* (estudo das relações dos signos entre si), *semântica* (estudo da relação entre os signos e seus referentes) e *pragmática* (estudo da relação entre os signos e seus usuários) proposta por Charles Morris (1938) e elaborada por Rudolf Carnap (1942). Da mesma forma, reportamos à ideia de que Semântica e Pragmática mantêm uma relação complementar, pois enquanto a tarefa da Semântica consiste em determinar o significado da sentença independentemente do seu uso e/ou em determinar o significado da elocução levando em consideração a informação contextual exigida pela estrutura semântica da sentença proferida, a tarefa da Pragmática consiste em estudar o uso dos recursos linguísticos (ou outros) por meio dos quais um falante transmite as suas intenções comunicativas e um ouvinte as reconhece – tarefas distintas, mas indispensáveis para a interpretação de uma elocução. Também nesse capítulo, vimos que, devido a questões teóricas enfrentadas pela Pragmática quanto à sua natureza, objeto, métodos e origens, é possível distinguirmos dentro desse campo diversas perspectivas ou correntes distintas de estudos, bem como destacamos que o fenômeno da polidez linguística é um dos tópicos mais produtivos da pesquisa pragmática desde a década de 1970. Esse fenômeno pode ser entendido como fruto da necessidade do homem de manter o equilíbrio das relações interpessoais. A partir do modelo proposto por Brown e Levinson (2011 [1987]), a polidez passa a ser vista como ação estratégica e racional, que é comunicada na interação e serve à manutenção da coesão social.

Ainda no capítulo 2, aprofundamos a discussão acerca do modelo de polidez a partir das reformulações propostas por Kerbrat-Orecchioni (2006). Vimos que estas reformulações solucionam boa parte dos problemas e limites do modelo de Brown e Levinson (2011 [1987]), possibilitando um modelo ampliado e aperfeiçoado que oferece um suporte teórico consistente para a realização da análise do fenômeno da polidez linguística. Finalizando esse capítulo, apresentamos a relação entre polidez e gênero, a partir de trabalhos que consideram essa relação. Vimos que pesquisadores como Lakoff (1973), Holmes (1995) e Ostermann (2006) afirmam que as mulheres usam estratégias linguísticas mais polidas que os homens. Outros pesquisadores, porém, discordam dessa ideia, pois acreditam que afirmar que as mulheres são mais polidas que os homens é adequar a linguagem a alguns estereótipos sociais.

No capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos a constituição do *corpus* e explanamos sobre a cidade de Lagarto/SE e sobre a comunidade de prática Universitários Lagartenses, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), comunidade de prática selecionada para a coleta de dados. Em seguida, esclarecemos os procedimentos de análise dos dados obtidos.

Por fim, no capítulo 4, analisamos e discutimos os dados selecionados, à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. Buscamos verificar as estratégias de polidez utilizadas pelos universitários lagartenses correlacionando-as às relações de sexo/gênero simétricas e assimétricas, para tanto, tomamos como base para análise a reformulação do modelo de polidez de Brown e Levinson (2011[1987]) proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006).

A partir da análise realizada, foram identificados no *corpus* 373 ocorrências de estratégias de polidez distribuídas nos procedimentos subsidiários: *minimizadores* e *modalizadores* e procedimentos substitutivos: *formulação indireta do ato de fala*; *recorrência a desatualizadores modais, temporais e pessoais*; *procedimentos retóricos* e *emprego de pronomes pessoais*; procedimentos de polidez negativa. A polidez positiva caracterizada como produção de algum ato que tenha um caráter “antiameaçador” para o seu destinatário (oferta, convite, elogio, agradecimento, fórmula volitiva ou de boas-vindas etc.) não foi encontrada em nosso *corpus* devido ao propósito do tipo de amostra coletada, uma vez que essas formas de polidez positiva não são esperadas em entrevista sociolinguística.

Com relação aos procedimentos identificados, o uso de *modalizadores* foi a estratégia com o maior número de ocorrências (189 ocorrências), seguida das estratégias:

desatualizadores, pronomes pessoais, procedimentos retóricos e minimizadores, com ocorrência respectivamente de 77, 39, 37 e 23. E com um menor número de ocorrências, temos a estratégia *formulação indireta do ato de fala* (apenas 8 ocorrências).

Quanto à utilização das estratégias de polidez por mulheres e homens, observamos que os homens são mais polidos que as mulheres, uma vez que 52,8% do uso das estratégias de polidez é realizado por homens e 47,2% pelas mulheres, uma diferença equivalente a 5,6% no uso das estratégias de polidez por homens em relação às mulheres. Tal resultado se difere do obtido por Holmes (1995), que aponta para uma maior utilização de estratégias de polidez por mulheres.

No que diz respeito à relação estabelecida entre as estratégias de polidez e as relações de sexo/gênero simétricas (mulher-mulher: SM e homem-homem: SH) e assimétricas (homem-mulher: AM e mulher-homem: AH), nossa análise revelou que, de modo geral, há uma maior utilização de estratégias de polidez tanto por homens quanto por mulheres quando interagem com mulher (34% em relação assimétrica de homem – AH e 30,8% em relação simétrica de mulher – SM), e, conseqüentemente, uma menor utilização de estratégias de polidez por homens e mulheres quando interagem com homem (18,8% em relação simétrica de homem – SH e 16,4% em relação assimétrica de mulher – AM). Ou seja, mulheres são mais polidas quando falam se dirigindo à outra mulher e homens são mais polidos quando falam se dirigindo à mulher. Tal fato refuta parte das nossas hipóteses para esta pesquisa, pois embora haja um comportamento diferenciado por homens e mulheres no uso das estratégias de polidez considerando as relações simétricas e assimétricas de sexo/gênero, o uso de estratégias de polidez em relações assimétricas foi superior apenas nas relações assimétricas de homens – AH; nas relações assimétricas de mulheres – AM, não houve um grande número de ocorrência de estratégias de polidez como se esperava.

Esses resultados mostram que, embora julgássemos haver uma simetria em relação aos papéis sociais desempenhados pelos entrevistadores (recém-formado em Ciências Contábeis pela UFS, mestranda em Letras pela UFS), notamos que essa simetria não se estabelece quando o assunto tratado é educação, pois falar sobre educação com uma mestranda em Letras e ex-professora de um colégio da rede privada de Lagarto é um contexto distinto daquele de falar sobre educação com um recém-formado em Ciências Contábeis. Desse modo, observamos que os papéis sociais desempenhados pelos entrevistadores influenciaram no uso das estratégias de polidez no contexto das entrevistas analisadas.

É fato que toda a sociedade dispõe de estratégias que possibilitam a harmonia entre os interlocutores – estratégias de polidez, porém, estas estratégias não são universais, mas variam de cultura para cultura, pois o que se pode ser considerado em determinada cultura como polidez nem sempre é correspondente em outra, cada cultura imprime seus valores e tipos de estratégias. Em nosso estudo, por exemplo, notamos que o uso do “nós” e do “a gente” como estratégia de polidez é distinto daquele apontado por Kerbrat-Orecchioni (2006) – com valor solidariedade, uma vez que em nosso *corpus* o “nós” e “a gente” são utilizados para substituir um “eu” em enunciados que apresentam dificuldades enfrentadas por quem fala, como uma forma de distanciar do locutor o problema apresentado a partir da indeterminação do referente, estabelecendo um valor genérico e/ou hipotético atribuindo a situação relatada a qualquer pessoa do grupo referido. Dessa forma, observa-se a importância de se considerar os valores culturais para a compreensão do funcionamento da língua, visto que esta não é usada da mesma maneira em diferentes sociedades. A Pragmática nos permite um estudo que considere tais valores, indo além do sistema linguístico em si, pois considera a linguagem enquanto prática social concreta, estudando, assim, a constituição do significado linguístico a partir da interação entre os interlocutores, dos elementos culturais, do contexto de uso e dos efeitos desse uso.

Acreditamos que este estudo conseguiu oferecer respostas relativamente satisfatórias às questões que levantou, a partir da perspectiva teórica adotada e das correlações e análise realizadas. É fato que o percurso investigativo impõe-nos escolhas teóricas e metodológicas que determinam o privilégio de certos aspectos do fenômeno investigado, em detrimento de outros, isto ocorre, pois qualquer fenômeno estudado é sempre considerado a partir de determinado ângulo que se adota para observá-lo, não havendo, assim, ponto de vista absoluto. Neste estudo, privilegiamos o uso que os universitários lagartenses fazem da língua no que se refere à polidez linguística em correlação com as relações de sexo/gênero simétricas e assimétricas, quando falam a respeito da educação brasileira em entrevista sociolinguística. Vislumbramos, no entanto, a possibilidade de estudos futuros que considerem outros tipos de amostra e/ou estabeleçam outras ligações ou relações possíveis.

REFERÊNCIAS

- ACUÑA-FERREIRA, Virginia; ALVAREZ-LÓPEZ, Sonia. **An interdisciplinary perspective on language and gender**. Universidade de Vigo: Estudos de Sociolinguística, 2003, p. i-xvi.
- ARAUJO, Andreia Silva. **“Você me faria um favor?”** O futuro do pretérito e a expressão de polidez. Dissertação de mestrado. São Cristóvão, 2014.
- ARMENGAUD, F. Introdução. In: ARMENGAUD, F. **A Pragmática**. Trad. Márcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Na ponta da língua; v. 8. p. 09-20.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Formas de tratamento e estruturas sociais. In: **Alfa**: revista de linguística. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1972-1973, n. 18-19, p. 339-381.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011 [1987].
- CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, M. M. de. *Advérbios modalizadores*. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- COSTA, Claudia de Lima. **O leito de Procusto**: gênero, linguagem e as teorias feministas. Cadernos Pagu, 1994, p. 141-174.
- DASCAL, Marcelo. Pragmática e intenções comunicativas. In: **Interpretação e compreensão**. (Tradução de Márcia Heloísa Lima da Rocha; supervisão de tradução: Marcelo Dascal). São Leopoldo –RS: Editora da Unisinos, 2006, 27-53.
- DIAS, L. S. **Homem e mulher**: estratégias linguísticas diferentes? Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filosofia (CNLF), v. IX, n.17: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/13.htm>> Acesso em: 29 jan. 2015.
- DIAS, L. S. Teorias de Polidez. In: 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. Tese (Doutorado). Curitiba: UFPR, 2010. 209 p. - Coordenação de curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010, p. 28-57.
- ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Comunidades de práticas: lugar onde cohabitam linguagem, gênero e poder (1992). In: OSTERMANN, Ana. Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p 93-107.
- ECKERT, Penelope. **Three waves of variation study**: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. Annual Review of Anthropology, 2012, v. 41, p. 87-100.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. **Banco de dados Falares Sergipanos**. 2013.

FISHMAN, Pamela M. O trabalho que as mulheres realizam nas interações (1978). In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade.** Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 31-47.

GOFFMAN, Erving. On Face-Work. In: **Interaction ritual:** essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967, p. 5-45.

GRICE, H. P. Logica e Conversação. Trad. GERALDI, J. W. In: DASCAL, M. (ed.). **Fundamentos metodológicos da linguística:** problemas, críticas, perspectivas da linguística. Vol IV. Pragmática. São Paulo: UNICAMP, 1982, p. 81-103.

GRZYBOWSKI, Carlos Tadeu. Linguagem e gênero no *setting* terapêutico: leitura transdisciplinar da teoria da polidez – um estudo empírico de três casos clínicos. Curitiba: UFPR, 2009. 208 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos - Linha de Pesquisa: **Texto, discurso, pragmática:** teorias e interfaces, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

HOLMES, Janet. **Women, men and politness.** Singapore: Longman (Real Language Series), 1995.

HOLMES, J. Politeness strategies as linguistic variables (2006). In: MEY, J.L. (ed.) **Concise encyclopedia of pragmatics.** 2. ed. Oxford: Elsevier, 2009, p. 711-723.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Es universal la cortesia? In: BRAVO, D. y BRIZ, A. (EDS.) **Pragmática sociocultural:** estúdios sobre el discurso de cortesia en espanol. Barcelona: Ariel, 2004, p. 39-53.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação:** princípios e métodos. Trad. FILHO, C. P. São Paulo: Parábola, 2006.

LADERGAARD, Hans J. **Politeness in young children's speech:** context, peer group influence and pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*, 2004, v. 36, p. 2003-2022.

LAKOFF. **Language and Woman's place.** New York: Harper & Row, 1975.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher (1973). In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade.** Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 13-30.

LEVINSON, S. C. O âmbito da pragmática. In: **Pragmática.** Trad. BORGES, L. C. e MARI, A.; revisão: MARI, A.; revisão técnica: ILARI, R. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade.** Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 109-127.

MENDONÇA, Josilene de Jesus; NASCIMENTO, Jaqueline dos Santos. Estratégias de indeterminação do sujeito: polidez e relações de gênero. In: FREITAG, R. M. Ko; SEVERO, C. G. (Orgs.) **Mulheres, linguagem e poder.** São Paulo: Blucher, 2015. p. 225-238.

MILLS, Sara. Rethinking politeness, impoliteness and gender identity. In: LITOSELLITI, L.; SUNDERLAND, J. (eds.). **Discourse analysis and gender identity**. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 69-89.

MONTENEGRO, Thereza. **Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres**. Revista de Estudos Feministas jul./dez. v.11, n.2: Florianópolis, 2003, p.493-508. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2015.

OLIVEIRA, J. A. de. **Polidez e identidade: a virtude do simulacro**. Biblioteca de ciências da Comunicação, 2005. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-jair-polidez-identidade.pdf> Acesso em: 10 jul. 2015.

OSTERMANN, Ana Cristina. Comunidades de prática: gênero, trabalho e face. In: HEBERLE, Viviane Maria, OSTERMANN, Ana Cristina & FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (org.), **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 15-47.

OSTERMANN, Ana. Cristina; FONTANA, Beatriz. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução, 2010. In: OSTERMANN, Ana. Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 9-12.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47-68.

SANTOS, Kelly Carine dos. **Estratégias de polidez e a variação de nós x a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SANTOS, Jorge Henrique Vieira. **Polidez e inclusão: o “ser” e o “parecer” no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola**. 2012. Dissertação (mestrado em Letras). – São Cristóvão, 2012.

TANNER, Deborah. Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle (1990). In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 67-92.

WATTS, R. J. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ZIMMERMAN, Don H.; WEST, Candace. Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos (1983). In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 49-66.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA SOCIAL DO INFORMANTE

<p>Data: ___/___/___ Local da gravação: _____</p> <p>Pesquisador: _____</p> <p>INFORMANTE:</p> <p>Nome completo: _____</p> <p>Apelido (se tiver): _____</p> <p>Estado civil: _____ Sexo: _____</p> <p>Zona de residência: () rural () urbana Qual bairro? _____</p> <p>Telefone para contato: _____ E-mail: _____</p> <p>Local de nascimento: _____ Data de nascimento: ___/___/___</p> <p>Profissão/ocupação: _____</p> <p>Outras atividades: _____</p> <p>Instrução: () sem instrução () até a 4ª série () até a 8ª série () cursando ou tendo cursado o 2º grau () superior em curso Qual? _____ Período: _____</p> <p>() superior completo Qual? _____ Outro nível: _____</p> <p>Escolas em que estudou: Fundamental 1 () pública () privada</p> <p>Fundamental 2 () pública () privada Ensino Médio () pública () privada</p> <p>Já viajou? () Sim () Não () permaneceu pouco () permaneceu muito</p> <p>Lugares que visitou: _____</p> <p>Mora com a família: () Sim () Não</p> <p>Morou por mais de um ano em outro município? Sim () Não ()</p> <p>Nome do(s) lugar(es) em que morou e tempo aproximado: _____</p>

Prestou Serviço Militar? Sim () Não ()

Cidade em que prestou Serviço Militar: _____

Ouve rádio? () sim () não

Quais emissoras? _____

Programa(s) preferido(s)? _____

Vê televisão? () sim () não

Quais canais? _____

Programa(s) preferido(s)

Tem hábito de ler? () Sim () Não

Que tipo de leitura? _____

DADOS RELATIVOS AOS PAIS DO INFORMANTE

Em que município nasceu e morou por mais tempo?

o pai nasceu: _____ morou: _____

Idade: ____ Ocupação: _____ Grau de escolaridade: _____

b) a mãe nasceu: _____ morou: _____

Idade: ____ Ocupação: _____ Grau de escolaridade: _____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro informante,

Estamos convidando-o a participar como voluntário de uma pesquisa de campo a ser realizada por meio da gravação de entrevista.

A coleta será realizada com o objetivo de desenvolvermos um trabalho acadêmico vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras.

A entrevista coletada ficará disponível no banco de dados do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS; para ser utilizada em pesquisas futuras. Serão resguardadas todas as informações de identificação de forma que se mantenha o anonimato.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e/ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Consentimento para participação

Eu, _____, idade: _____, estado civil: _____, RG: _____, estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional a que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico. Ao mesmo tempo, libero a utilização de minha entrevista para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 196/96. Autorizo também que a minha interação fique disponível no banco de dados acima referido para ser utilizada em pesquisas futuras.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) coordenador (a)/orientador(a): _____

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

As primeiras perguntas são mais de cunho pessoal

- Qual o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Qual sua escolaridade?
- Qual o curso?
- Está em qual período?
- Qual a sua profissão?
- Onde você mora?

*Dependendo do entrevistado pergunta-se mais coisas.

Em seguida elaborara-se perguntas a respeito do local de moradia e meio ambiente.

- Há quanto tempo mora nesse lugar?
- Sempre morou aqui?
- Gosta de morar aqui?
- Se tivesse oportunidade moraria em outro lugar?
- Seus pais sempre moraram aqui?
- O que você mais gosta de fazer no local onde mora?
- O que é atrativo para os moradores dessa localidade?
- Há algo que você gostaria que tivesse na localidade? (um espaço: parque, shopping, barzinhos, etc.)
- Há coleta de lixo regularmente nessa localidade?
- Você acha que a quantidade de vez que o serviço é oferecido é suficiente para atender a comunidade?
- Aqui tem coleta seletiva?
- O que você acha desse tipo de coleta?
- Você acha importante praticar ações ecológicas?
- Você pratica ações ecológicas na sua casa? (Quais?)

Aproveitando a oportunidade do assunto relacione a questão da segurança, fazendo perguntas que englobem questões locais e globais.

- Aqui onde você mora é seguro?
- Já aconteceu alguma coisa que te deixou assustado? Do tipo estupro, assassinato, assalto, violência contra mulher ou outra situação do tipo. (se aconteceu pergunte: o que? Como foi? Com quem foi?)
- O que você acha que deveria mudar em relação à segurança?
- Quais as medidas que devem ser tomadas para sanar ou amenizar tais problemas?
- Como você via a questão da segurança há dez anos? Mudou muita coisa? O que mudou?
- O que você acha que aumenta a criminalidade?

Pegando carona nessa última indagação, insira questões relacionada a educação.

- O que você acha da educação no Brasil?
- Há diferenças em relação ao ensino público e o ensino privado? Quais diferenças você acha que existe?
- Em qual rede de ensino você estudou durante boa parte da vida. Quanto tempo?
- Como era a didática dos seus professores quando você cursava o ensino básico?
- Você acha que a didática de hoje é diferente de quando você estudava no ensino básico? Por quê?
- Como você gostaria que o ensino fosse hoje?
- Considerando que o sistema educacional brasileiro apresenta-se deficitário, você acha que melhorar a qualidade da educação deve ser prioridade do governo? Por quê?
- Ainda falando sobre educação, o que você acha sobre a política de cotas no ensino público?
- Quando você entrou na universidade, sentiu dificuldade?
- Você acha que há preconceito na universidade por conta do sistema de cotas?

*as perguntas mudam de acordo com cada entrevistado, pois tem uns que falam mais sobre determinado assunto e outro menos.

Elabore perguntas relacionadas à cultura local, religião, culinária e a diversidade cultural que existe no Brasil.

- Para você o que é cultura?
- Tem alguma manifestação cultural aqui na sua cidade que é considerada tradição?
- Os ritos religiosos fazem parte da cultura da localidade? De que forma?
- Você acredita e faz parte de alguma religião? Qual?
- Você sabe cozinhar?
- (Se sabe) Você poderia falar uma receita que você sabe fazer?
- Como é que prepara? Você poderia dizer o passo a passo como é que se faz?

Faça as perguntas obrigatórias contidas no questionário abaixo.

- 1- Qual dos sotaques do Brasil você mais gosta? Por quê?
- 2- Qual o sotaque que mais te irrita? Por quê?
- 3- O que você acha do jeito de falar das pessoas do interior?
- 4- Quando você conversa com alguém você presta atenção na forma como a pessoa fala?
- 5- Por quê?
- 6- Tem alguma coisa na fala das pessoas que te chama atenção de forma especial? (O quê?)
- 7- Quando você está falando sobre você junto a mais alguém, você fala mais o nós ou fala mais o a gente?
- 8- Você acha que é melhor usar o **nós** ou o **a gente**?
- 9- Você costuma usar mais o **nós** com pessoas que não são tão íntimas? (por quê?)
- 10- Quando você estudava no ensino fundamental você aprendeu que **a gente** era pronome?
- 11- (caso 10 foi não, perguntar) Você sabia que hoje o **a gente** é considerado um pronome pessoal do mesmo que jeito que eu, tu, nós, eles?
- 12- Você fala alguma língua estrangeira? (Qual?)
- 13- Qual língua você gostaria de aprender? Por quê?

ANEXO D – NORMAS ADOTADAS PELO GRUPO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM INTERAÇÃO E SOCIEDADE (GELINS) PARA A REALIZAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO ORTOGRÁFICA

OCORRÊNCIA	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Qualquer tipo de pausa, substituindo os sinais específicos da língua escrita que desempenham tal função: ponto e vírgula, ponto final, dois pontos e vírgula	...	Não é o que era antigamente... onde a gente não... sabia de nada
Interrogação	?	sabe o que é?
Comentário do transcritor sobre o que está acontecendo no ambiente	(())	((RISOS)) ((PIGARRO))
Fala de F ₁	Itálico	<i>me conte um texto</i>
Estímulo do interlocutor	(est)	ói aqui a marquinha (est) ói ela aqui
Hesitação	(hes)	foi (hes) uma brincadeira interessante bem interessante
Truncamento de palavras	-	come- começou
Nomes próprios, profissões, nomes de curso, filmes	Iniciais maiúsculas	... fui à Petrópolis uma...
Palavras não dicionarizadas	<<>>	<<bora>> <<afugiado>>
Discurso direto	“”	eu saio pra apresentar trabalho fora eles têm orgulho “ah ela saiu pra outro estado tá apresentando trabalho da universidade” então de certa forma isso é um apoio...
Números	Por extenso	eu tenho vinte e oito anos...
Incompreensão do que ouviu	()	
Hipótese do que ouviu	(hipótese)	ter que estudar lá no no campus de São Cristóvão ia re- ia reque- requerer da minha (como a associação) que eu teria que pagar todos os meses...
Onomatopeias e siglas	Caixa alta	a questão do incentivo de participação de eventos porque assim de eventos por exemplo a OCMEA ela é incentivado por todos os professores
Sobreposição de vozes	[<i>E: você acha que... então talvez seja por isso que o Brasil num vai para frente a maioria dos brasi- dos brasileiros ainda são analfabetos né? Infelizmente</i>

		[F: isso
Nome do informante	nome ((sobrenome))	David ((sobrenome))

APÊNDICE

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: SM(01)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SM(01): bom... atualmente eu acedi- (hes) a educação (hes) em questão de nível superior acho que <<tá>> tendo mais oportunidades que antigamente era difícil <<cê>> ter uma pessoa que se formasse em nível superior... hoje em dia <<tá>> tudo mais fácil também tem a questão desenvolvimento econômico né? e aí ajuda muito as pessoas em relação a isso... agora ensino (hes) fundamental... médio ainda tem muitas dificuldade... acho que (hes) quando eu estudei minha vida na no ensino na rede pública a gente tem muita dificuldade também é a questão de investimento né? hoje a gente vê nas propagandas tanto roubos dos dos governadores e nas instâncias superiores e aí acaba esse repasse sendo ficado pelos caminhos né? e aí muitas das vezes quem <<tá>> em baixo que precisa <<dum>> ensino superior bom... de uma escola pública boa fica à mercê... fica do jeito que <<tá>> num te "ah porque não pode num sei o que" mas

Entrevistador: você acha que há diferenças em relação ao ensino público e ao ensino privado?

SM(01): há muita

Entrevistador: quais?

SM(01): porque o ensino privado (hes) pelo que eu conheço né? o ensino privado acho que como é uma roda de dinheiro... tipo... ensino privado você paga pra estudar... então aquele dinheiro ele dependendo do que está governando aquela instituição... ele... aquele dinheiro ele pode utilizar em melhores recursos pra pra aprimorar os estudos dos alunos a na no ensino público a gente só depende do governo né? (hes) a gente tra- a gente estuda depende do governo e aí os repasses do governo sempre é aquela coisa demorada e aí as instituições vão ficando deficitária... eu mesmo (hes) sou aluna daqui da UFS e a gente <<tá>> passando por muita dificuldade em relação ao estudo porque... por exemplo... o curso abriu aqui e nem a instituição ainda tinha sido (hes) construída... então ainda a a instituição ainda <<tá>> em andamento <<tá>> sendo construindo enquanto isso nós <<tamos>> estamos numa escola que era do estado e foi emprestada pra a federal pra gente estudar... então acho que ainda falta muito recurso pra ajudar os alunos da rede pública

Entrevistador: quando você entrou na universidade... você sentiu dificuldade?

SM(01): aqui no caso da UFS daqui de Lagarto eu tive dificuldade por conta da metodologia... porque aqui é diferente... então... a minha vida inteira de escola pública quando eu estudei o ensino fundamental e médio era a metodologia tradicional... o que seria isso? o professor dava

sua aula daquele determinado assunto o aluno estudava se quisesse em casa... estudava antes da prova... passou... pronto... já a o campus da saúde aqui de Lagarto a metodologia é a metodologia ativa que chama PBL... ou seja... (hes) os professores... ele dão o assunto... o tema no caso do assunto e o aluno tem que pesquisar sobre aquele assunto e ele trazer o máximo de informações que ele tiver sobre aquilo... e aí a partir disso os professores sana as suas suas suas dúvidas

Entrevistador: então... meio que uma troca de conhecimento

[

SM(01): troca de conhecimen-

isso... exatamente... troca de conhecimento... aluno... professor... aluno com aluno

Entrevistador: então... o professor não vai apenas dar aula... ele também vai aprender

[

SM(01): aprende muito

tem professores... até eles mesmos relatam que aprendem muita coisa... até porque até eles mesmos chegam a ter que estudar determinados assuntos eles também têm que estudar... então é uma troca de conhecimento... a metodologia é muito legal e <<tamo>> aí pra ver no que é que vai dar né?

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: SM(02)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SM(02): sinceramente?... a educação básica no Brasil... porque tipo o governo... ele investe em ensino superior e... mais do que em ensino básico... agora ele está começando a investir lá no basiquinho né? com as criancinhas em creche... mas ele <<tá>> começando a investir... mas ele investe muito pouco a vista aos milhões que ele investe nas universidades federais é tanto que se a gente for comparar... o ensino superior (hes) público é melhor que o particular... e o básico... o particular é melhor dez mil vezes ((ESTALAR DE DEDOS)) do que o ensino público né? então... o ensino público no Brasil pra mim é muito deficiente... eu estudei toda a minha vida em escola pública e até a universidade né? toda a minha vida foi escola pública... meus pais não tinha... mesmo se quisesse eles não tinha condições de pagar uma não... então... assim... <<cê>> se tira por aí... veja só o exemplo que eu vou dar... eu vim aprender regra de três agora pra fazer dieta...

eu não sabia fazer... era burrice minha? não... não era burrice minha... porque eu aprendi hoje regra de três por conta só... porque o PBL faz você estudar sozinha né? PBL faz você estudar só... mas e aí assim... eu tive assim alguém "olhe é assim que faz" eu tive uma professora que

foi fez uma vez... mas aí eu tive que gravar e depois meter a cara fazer sozinha... mas é o quê? quem veio lá de escola particular fazia de olho fechado

Entrevistador: você teve que correr atrás

SM(02): eu tive que correr atrás de muita coisa... porque gente... você chegar em uma sala de aula com um professor "abra ali a a página tal... leiam aí" e sai... vão fumar... você pode culpar só o professor? de jeito nenhum você vai culpar só o professor... <<cê>> tem que culpar o conjunto como um todo... porque muitas vezes o professor <<tá>> ali ele não ganha bem... <<pá>> <<tá>> ali

Entrevistador: é tanto que tem que trabalhar em outros lugares

SM(02): que tem que trabalhar noutra lugar... isso dá um rendimento bom? eu estudei- eu estudei em todos os períodos... eu estudei à tarde eu estudei pela manhã estudei à noite... os professores da noite... gente... eles ah... trabalham o dia todo dando aula e de noite dando aula... é que nem uma vez... não sei se você chegou a ver na televisão passando um depoimento de uma professora... ela revoltada aí ela diz "me colocam em um sala de aula com um giz na mão e quer que eu mude o Brasil?"

Entrevistador: eu vi também

SM(02): <<cê>> viu?... eu tiro meu chapéu pra aquela mulher... então (hes) sem contar os dias em que as vezes eu ia pra sala de aula e não tinha professor... passava quatro cinco mês sem professor e quando um professor era contratado... aí agora como é que esse professor ia dar aula porque tinha que dar a carga horária de duzentas horas de aulas... como é que esse professor ia dar aula? minha <<fia>> tome-lhe resumo... era resumo era resumo era resumo... eu tinha uma pilha de resumo e logo era (hes) eu me lembro que era aula de química que era só foi no segundo ano a professora de química... gente o que eu tenho de resumo... joguei um tempo fora sabe? já joguei... mas era um monte de resumo... e olhe que química pra o meu curso pesa muito pesa muito... pense uma dificuldade... quando você chega numa universidade que você vê assim a a dou não sei o quê agora... sabe? aquele choque de você vê como é o ensino público básico

Entrevistador: unrum

SM(02): é que você sente na pele... disse "vixe meu Deus... eu não vi isso... o que é isso?" enquanto tem pessoas que eu via porque eu o o PBL pro- proporciona esse esse contato né? com várias pessoas de outros cursos de outros não sei o quê... aí quando você sente que aquela pessoa... ela é mais... como se diz... flui mais as coisas pra ela que tinha oportunidade "não isso é assim assim assim" aí eu "meu Deus" "né Fulana?" aí eu "anram"... então... eu acho assim que o ensino a creche né? o ensino fundamental o ensino médio é muito deficiente no Brasil... não tem... professor... <<cê>> podia até ter um professor bom ótimo... mas se você não dê condições de trabalho aquele professor... o trabalho dele vai render?

Entrevistador: ele vai precisar buscar outros e acaba ficando sem tempo né?

SM(02): é... então eu acho que tem que investir no profissional porque até porque o professor... começa daí... o professor no Brasil ele não é valorizado... não é... porque você vai <<pros>> países mais desenvolvidos... nossa minha <<fia>> o professor é o cara... e aqui o professor é o quê? veja um salário de um professor veja o salário de um deputado... () tem vereador que ganha mais ((ESTALAR DE DEDOS)) que um professor... aí <<cê>> olha coloca na balança quanto que um vereador estudou pra ele <<tá>> ganhando isso? né? e até os que ele rouba também... quanto um professor ganha?... né?... o professor... gente... é o eterno estudante... então eu acho assim... que o Brasil ele tem que investir em professor e dar qualidade de ensino a esse professor... o aluno que for pra lá ah se ele não quis estudar foi porque ele não quis... mas ele teve bom condições ele teve bom ensino ele teve uma boa escola... ele teve (hes) um bom professor... e outra coisa também que hoje em dia que a gente percebe é a merenda escolar... tem muitos tem muitos alunos que vai pra escola só por causa da merenda... só por causa da merenda... então... é tudo ói... tudo <<tá>> ali ói né?

Entrevistador: interligado

[

SM(02): aquela bola... interligado... tudo... aí vai (hes) tinha uma escola... meu Deus... como era o nome? é em Reci- em Recife... a escola <<cê>> olha assim... meu Deus... é um pa- nossa... gente isso é público real- <<cê>> olha psiu para é público realmente? ... é público... então... quando o prefeito um vereador um governador ele quer investir ele consegue... mas o que é que eles fazem?... só espera a verba do federal... a merenda escolar... é um horror a merenda escolar... tem () por quê? eles só usam o o o que FNDE (hes) o fundo nacional de merenda escolar FNDE... alguma coisa assim... só usam o que eles mandam... mas que o a verba federal né?

Entrevistador: unrum

SM(02): mas o prefeito tem que colocar a parte... ou o prefeito ou o governo se a escola for federa- ou for estadual ou municipal... mas eles não botam...

Entrevistador: só espera

SM(02): só espera... gente... ninguém com fome aprende não... se eu tenho um professor que não não não... como é que se diz... não (hes) não é bem remunerado não tem condições de trabalho... o aluno vai pra escola só por causa da merenda escolar e ainda eu ofereço uma merenda escolar horrível... (hes) eu vou ter uma boa educação nesse país... como?... diga aí minha <<fia>>

Entrevistador: complicado

[

SM(02): tem não

tem não... e nem é todos que (hes) aceita o plano de carreira né? as vezes o professor estuda tanto na vida coitado tem tanto diploma não sei o quê... mas ele dão? por quê? não tem

o plano de carreira... então eu acho que tem que investir em tudo um pouquinho aqui olhe... um pouquinho... melhorar recompensar esse professor... dar boas condições de trabalho a esse professor... recompensar aquele aluno que vai pra aula só pra comer "meu filho você veio só pra comer aqui... só pra merenda escolar mas vamos encher sua barriga e vamos sentar na salinha ali... você vai aprender alguma coisa" você consegue ler com fome?... ninguém consegue fazer (hes) mas não dá rendimento... ninguém consegue

Entrevistador: verdade

SM(02): é que nem aquele comercial que passa ali fla-flaminto da danone

Entrevistador ((RISOS))

SM(02): o povo para- porque <<tá>> não consegue não se concentra

Entrevistador: verdade

SM(02): então o ensino (hes) o ensino no Brasil é péssimo... eu considero

Entrevistador: unrum

SM(02): eu vivi na pele

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: SM(03)

Entrevistador: já que a gente <<tá>> falando um pouquinho sobre educação... o que você acha da educação no Brasil?

SM(03): assim... a estrutura... algumas <<tão>> bem... assim... deterioradas e tudo... eu acho que que nem a es- a estrutura não é tudo na escola... mas ajuda bastante... então... eu acho que primeiramente deveriam deveriam... assim... dar uma importância a estrutura da escola porque ajuda o ambiente ajuda... e- eu na faculdade eu estudo num calor não é confortável... então não concentra... não tem facilidade de aprender porque você <<tá>> com calor... você <<tá>> incomodada... as cadeiras também não são confortáveis... então tudo isso incomoda... atrapalha de certa forma... e questão de professores no ensino fundamental e médio faltava muitos professores... física biologia química era o que mais faltava e matemática também era o que mais faltava na escola... e as vezes a gente só tinha essas matérias faltando dois meses pra terminar o ano... então... eu acho que isso também deveria ser repensado de certa forma... porque agora <<tava>> passando uma pesquisa no no jornal que que matemática biologia química física são as matérias que mais faltam professores... então.. e que pessoas se formavam mas que iam pra outra área... porque estavam desestimulados como professores... então eu acho... que primeiramente os professores deveriam ser valorizados pelo governo... porque tem muito caso de greve tudo... porque os professores não são valorizados... e de certa forma chamar esses professores pra área estimulá-los... nem sempre só os alunos que estimulam... mas também o governo dá dá um suporte a esses professores pra que não falem essas matérias na

escola... porque de certa forma complica pra gente... eu mesmo quando fui fazer o ENEM eu senti dificuldade porque tinha muita coisa que eu não tinha visto... quando eu fiz cursinho era só revisão... então eu fui eu acho que eu passei porque Deus quis mesmo ((RISOS))... é o segundo ponto que precisava melhorar na educação (hes) a estimulação do aluno também eu acho que cabe aí... porque também quem faz a educação são os alunos... eu acho que são que é a parte mais importante pra que tenha educação né?...de certa forma... assim... estimulá-los a querer estudar a amar seus professores e querer aprender com eles né? porque não adianta se a pessoa não quiser aprender

Entrevistador: verdade... se não quiser não... quando um não quer... dois não brigam né?

SM(03): é

Entrevistador: há diferença em relação ao ensino público e ao ensino privado?

SM(03): eu acho que sim... começando pela estrutura já... porque na na instituição pública de certa forma tam- (hes) as coisas já são mais gasta... assim... não tem tanta tecnologia e jovem gosta de tecnologia gosta de uma aula diferente gosta de alguma coisa com datashow e eu acho que na instituição pública ou na instituição privada eles ele investe muito nisso... eu tenho um colega que ele estudou aqui na CJAV ele faz odontologia e ele estudou comigo no meu primeiro tutorial... e eu fiquei "poxa... que cara inteligente" ele manjava de tudo das matérias lá... e eu de ensin- de ensino público não sabia entendeu? nem metade do que ele sabia... ele teve projeto de de física fez lá as coisinhas... assim... fez um experimento de física... tinha laboratório de física na escola que ele estudava e na minha escola mal tem na escola que eu estudei mal tinha um laboratório de informática... e a gente não podia usar... a gente... era... a gente ia as vezes a professora marcava aí a gente nem usava o computador a gente só ficava lá... porque não tinha funcionando ou se não... não <<tava>> o técnico... e a gente não podia utilizar... então... acho que já começa por aí... também as disponibilidade do do material pra que a gente faça né? as coisas pra que a gente aprenda

Entrevistador: quando você entrou na universidade... você sentiu dificuldade?

SM(03): ai eu sinto até hoje ((RISOS))

Entrevistador: até hoje?

SM(03): até hoje

[

Entrevistador: em quê especificamente?

SM(03): porque eu lido mais com a área de biologia né? e biologia foi um dos ques- dos professores que mais faltaram... então... praticamente eu não sei de nada... praticamente... eu só *sabia* um pouquinho de genética porque foi a única coisa que eu vi mais detalhado assim

Entrevistador: e como você faz pra (hes) sanar todo ess- toda essa dificuldade?

SM(03): eu viro noite estudando ((RISOS))

Entrevistador: você busca o prejuízo?

SM(03): isso

Entrevistador: correr atrás do prejuízo

SM(03): eu tenho que ver desde o básico do básico... porque eu não tive o básico... se eu tivesse o básico eu já ia <<pro>> mais avançado um pouquinho e depois ia mais mais a fundo né? e como eu não vi o básico eu sinto muita dificuldade... porque eu tenho que e eu gasto mais tempo também que eu tenho que aprender o básico pra poder depois avançar mais um pouquinho

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: SM(04)

Entrevistador: agora com relação a educação... o que você acha da educação no Brasil?

SM(04): a educação no Brasil <<tá>> muito complicada principalmente na base... como a gente eu eu <<tou>> me formando em fonoaudiologia a gente pega muito paciente com alteração de leitura e escrita e são alterações que a gente acredita que deveria ser resolvida na escola são alterações que não deveria ser passada <<pro>> fonoaudiólogo resolver porque o fono... ele eu acho que ele deve atuar em questões mais de uma- distúrbio de aprendizagem um distúrbio de leitura e escrita e são pacientes que você vê que tem potencial pra se desenvolver no ensino regular e por uma falha não sei se da escola ou até mesmo porque cada cada aluno tem a sua tem seu desempenho... tem alguns que ele tem uma facilidade maior e tem outros que ele é um pouco mais difícil de pegar o conteúdo

Entrevistador: com relação ao ensino público ao ens- ao ensino privado... você acha que há diferenças?

SM(04): sim... existem muitas diferenças... eu acho que o ensino privado ele exige muito mais do aluno do que o ensino público

Entrevistador: quando você entrou na universidade... sentiu dificuldade?

SM(04): como eu sempre fui da rede pública eu senti muita dificuldade na base quando eu cheguei na universidade... pra acompanhar os outros alunos foi bem difícil

Entrevistador: e o que você fazia pra poder... por exemplo... você disse que sentia dificuldade na base pra suprir (hes) sanar... retirar essa dificuldade

[

SM(04): tinha que voltar o conteúdo

Entrevistador: voltar o conteúdo? você estudava sozinha?

SM(04): sim... porque o professor de universidade ele não vai voltar o conteúdo pra que o aluno acompanhe... a gente que tem que correr atrás pra voltar no conteúdo pra tentar acompanhar

Entrevistador: certo... além dessa dificuldade com relação ao conteúdo você sentiu outras dificuldades dentro da universidade? a questão que como a gente sabe seu curso é em São Cristóvão a questão do transporte... sempre foi tranquilo ou te- algumas dificuldades surgiram?

SM(04): nossa... foram muitas dificuldades porque eu sou de Lagarto e meu curso é em São Cristóvão quando logo no início do curso as disciplinas eram todas na universidade... mas chegou no quar- quarto período quinto período eu comecei a ter aula no hospital universitário... e é muito distante do hospital universitá- do hospital universitário pra a universidade e eu chegava sete horas na universidade e eu tinha que <<tá>> sete horas no HU... então não dava tempo eu chegava atrasada em todas as aulas e tinha professores que não aceitavam chegar atrasado... aí tinha que pagar táxi no dia da disciplina pra chegar no horário certo

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: SM(05)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SM(05): eu acho que ela <<tá>> passando assim por uma crise deveria ter mais investimento público para atender as necessidades da escola e também a desvalorização dos profissionais e tudo isso (hes) e também eles dão assim eles se preocupa mais com a quantidade de alunos frequentando a escola e não com a qualidade de ensino

Entrevistador: há diferença em relação ao ensino público e ao ensino privado?

SM(05): há uma diferença eu acho que os... assim... os profissionais muitos deles no no ensino particular... privado muitos deles são mais assim tem curso de um curso mais assim ((RISOS)) (hes) muitos deles têm assim se especializam mais na área e na área de (hes) e no ensino público muitos deles... eles <<tão>> em cargos diferentes não <<tá>> na área que eles se especializou... tipo...ele é formado em uma disciplina ensina outra

Entrevistador: isso porque

[

SM(05): acho que essa desorganização

Entrevistador: no caso eles (hes)... por exemplo... são formados em educação física e acaba lecionando sei lá português... um exemplo

[

SM(05): é

Entrevistador: isso por conta de uma determinação da direção ou

SM(05): eu acho que sim... a direção muitas vezes não não <<tá>> preocupada com isso

Entrevistador: você mencionou a questão do professor da rede par- (hes) privada ter uma preparação maior... você acha que isso decorre de quê?

SM(05): assim... eu acho que não que assi- todos tenham preparação melhor que os da rede pública mas eu acho que é referente a isso quando ele é formado em uma disci- numa área a escola particular geralmente coloca eles pra ensinar a disciplina dessa área

Entrevistador: anram

SM(05): e a pública já pelo fato de não colocarem eles pra ensinar nessa área muitas vezes né?

Entrevistador: entendi

SM(05): e também eu acho que pelo fato da grande quantidade de alunos numa turma na escola pública ah isso assim no o ensino se torna não é tão de qualidade como na particular uma turma menor que (hes) no qual o professor pode assim ele tem ele pode atender a todos

Entrevistador: vai ter uma atenção maior

SM(05): uma atenção maior

Entrevistador: com relação à estrutura física dos colégios você acha que há diferença?

SM(05): há... as escolas públicas muitas delas (hes) elas faltam recursos que ajudaria no ensino

Entrevistador: quando você entrou na universidade você sentiu dificuldade?

SM(05): eu senti

Entrevistador: quais?

SM(05): ah é tudo diferente... o ensino assim acontece também de muitas vezes faltarem professor que não era assim na rede particular nunca né? aí sempre estranha... mas depois se acostuma me acostumei ((RISOS))

[

Entrevistador: se acostumou? ((RISOS))

e com relação à distância né? o deslocamento você mora em Lagarto e os eu curso é em São Cristóvão (hes) houve dificuldade com relação a isso? ou foi tudo bem tranquilo?

SM(05): foi tranquilo assim porque a prefeitura daqui disponibiliza os ônibus tudo <<pros>> alunos e a quantidade de alunos pra quantidade de vagas tudo certo ninguém fica sem vaga

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: AH(06)

Entrevistador: que você acha da educação no Brasil?

AH(06): eu acho que assim aos poucos eu não vou dizer que <<tá>> excelente... mas aos pouco tá melhorando né? já foi pior ((RISOS)) ((PIGARRO))

Entrevistador: com relação a ao ensino público e o ensino privado você acha que há diferenças?

AH(06): muita

Entrevistador: quais?

AH(06): muita... ah o ensin- vou dizer que o ensino privado tem uma preocupação maior com o aluno com o aprendizado do aluno com o que... assim... vamos dizer que essa preocupação seja mais por marketing da instituição porque a instituição tem que prezar o nome né? agora eu acho que há uma preocupação maior e na maioria das escolas públicas são raros os professores que chegam pra se preocupar com- como o aluno <<tá>> com que o aluno <<tá>> aprendendo se o aluno ta- se ele <<tá>> passando por al- por alguma coisa... por que o aluno faltou a escola... por que ele se saiu mal naquela prova... eu acho que nem todos os professores da escola pública têm essa preocupação quanto da particular né? porque os da particular além de tudo <<tão>> garantindo o emprego deles e o da pública né? não <<tão>> nem aí... a maioria

[

Entrevistador: o emprego já tá garantido

AH(06): é... o emprego já tá garantido... da maioria né? não vou falar de todos... não... mas tem muitos mesmo que ainda são assim

Entrevistador: quando você entrou na universidade você sentiu dificuldade?

AH(06): não muita porque antes de entrar eu tinha feito o curso técnico na mesma área... aí eu já tinha um- mas digamos assim eu tive umas matérias de matemática que precisou um pouco do meu ensino médio eu tive uma certa dificuldade porque eu não lembrava de muita coisa... mas fora isso as outras matérias né? que tem a ver mais com a área não tive dificuldades por causa desse curso

Entrevistador: unrum... e com relação a deslocamento esse outro esses outros tipos de dificuldade... houve?

[

AH(06): tive

no começo mesmo... não... porque a gente tinha acertado fretado um ônibus e tal agora depois que o curso mudou de turno eu fiquei tendo dificuldade de aliás depois que o curso

mudou de turno eu tive que morar na cidade... aí eu morei um tempo passei no concurso fui chamado aí tive que voltar aí daí começou a dificuldade não tinha hora pra chegar lá não tinha hora pra voltar pra casa não tinha hora pra nada... foi a partir daí que começou a dificuldade porque a prefeitura não mantinha carro tinha que pagar pra ir e aí sempre chegava atrasado acabei me prejudicando no curso por causa disso... aconteceu uma série de fatores pra dificultar

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: AH(07)

Entrevistador: com relação à educação... o que você acha da educação do Brasil?

AH(07): assim... teria que melhorar e muito viu? porque eu fiquei triste (hes) todo mundo né? os brasileiros... com esses aumentos aí da nossa presidente... (hes) aumentou tudo energia tudo... aumentou isso tudo e educação diminuiu... por exemplo... o PROUNI... é o PROUNI né? ou era o o outro que era três alternativas que era FIES né? não...

Entrevistador: tem o PROUNI e tem o FIES

AH(07): não... <<cê>> faz o ENEM aí tem a primeira seleção

[

Entrevistador: SISU PROUNI e FIES

AH(07): SISU... que antes era três al- três chamadas e agora é uma... o PROUNI antes você ganhava a bolsa integral agora <<cê>> ganha cinquenta por cento... ou seja... <<tá>> diminuindo a chance da- daquele coitado ali pobre conseguir algo pra se qualificar e ser uma pessoa melhor... tanta coisa aí vai diminuir na educação? eu acho que a educação é uma coisa que pelo contrário ao invés de diminuir aumentar os investimentos... seria a prioridade mesmo... deveria ser a prioridade

Entrevistador: você acha que há diferença em relação ao ensino público e ensino privado?

AH(07): tem... tem sim... assim... pela lógica né? o ensino público como é bancado pelo governo deveria ser ter uma qualidade né? mais elevada... mas infelizmente não é o que acontece né? hoje em dia até pra você entrar na na- todo mundo sabe a realidade... por exemplo "ah <<cê>> passou na federal" já olham com outros olhos... mas a realidade não é essa... por exemplo... teve um colega meu falando "rapaz... fulano ali fez vesti- não fez a prova da da da faculdade faculdade particular e depois ligaram pra ele dizendo que passou" como isso? ou seja... pagou... passou... é como dizem né? na na federal não é assim <<cê>> tem que estudar mesmo passar e lá dentro é cada um por si ... professor não <<tá>> nem aí... você tem que correr atrás... particular tem mais essa essa mão na cabeça aí né?

Entrevistador: quando você entrou na uni- na universidade você sentiu dificuldade? porque você falou aí com relação a ser do interior marcar aula no dia de sábado... mas houve outras dificuldades?

AH(07): é... o transporte sempre (hes) foi o primeiro né? () porque sempre... assim... logo quando eu entrei na universidade já trabalhava né? aí trabalhando de manhã... tarde ter que sair um pouco mais cedo que acor- já aquele atrito com o patrão né? a gente tem que entrar mais cedo ainda do que os outros pra sair correndo pra pegar o ônibus... as vezes chegando atrasado tem que correr atrás do ônibus pra pegar... perder o ônibus... você perder o ônibus e ter que "ah tem que falar com o pai" minha sorte é que meu pai tem transporte as vezes quando eu perdia ele me levava... a dificuldade maior era essa... dentro da universidade a dificuldade... não sei (hes) o choque de realidade né? que como dizem né? o pessoal sempre falavam "na na universidade na UFS você sabe quando entra mas não sabe quando sai" aí tem greve tem essas coisas que acaba interferindo no desempenho do aluno... quebra né? vem aquela sequência aquele ritmo aquela empolgação toda... aí quebra... eu achei a maior dificuldade foi essa... os professores cada um por si... tem que correr atrás... mas fora não... assim... na verdade a gente tem que aproveitar o máximo o que a universidade nos dá né? as vezes a gente não aproveita o máximo... muita gente não aproveita... tem gente que já tá quase se formando nunca foi na biblioteca... acontece isso... tem casos né?

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: AH(08)

Entrevistador: com relação à educação o que você acha da educação no Brasil?

AH(08): (hes) são são vários fatores... é bom porque atualmente tem <<tá>> bem mais fácil... facilita bastante pra um (hes) uma pessoa que estudou em escola pública ou algo do tipo fazer uma universidade tem várias vários métodos... tem o FIES tem o ENEM o SISU tal... vários coisas... tem o ensino a distância... vários fatores que facilita o o ensino a o desenvolvimento o crescimento pessoal o crescimento dos conhecimentos da do indivíduo mas (hes) querendo ou não eu acho que ainda há muitas falhas... principalmente na base... que é o ensino infantil o ensino fundamental o ensino médio... eu acho que ainda principalmente escola pública... eu acho que ainda há muito... é um pouco defasado porque (hes) influencia também a questão do (hes) nã- não o professor hoje em dia não é tão valorizado quanto deveria (hes) sempre <<tá>> ocorrendo constantes greves municipal estadual federal... sempre <<tá>> ocorrendo várias greves o professor sempre re- reivindicando as suas os seus direitos de fato ele não é reconhecido como deveria e por conta disso (hes) influencia também na questão da educação ou ensino principalmente na base o fundamental ensino médio que quando a pessoa chega lá na frente numa no ensino superior apesar da facilidade tem bastante dificuldade além disso (hes) se for comparado com outros países... eu não gosto nem tanto de comparar com outros países... mas (hes)a realidade é que o Brasil deve- eu acho que o Brasil deveria ser modelo para todos os outros países... porque (hes) ter como referência... eu queria ter orgulho de ser reconhecido principalmente pela educação (hes) educação sane- saneamento básico eu queri- eu gostaria de ver o país ser reconhecido como o melhor... como referência para todos os outros... infelizmente... não acontece isso e dificulta a questão do (hes) dessas questões de greve o ensino as pessoas nem sempre em virtude da tecnologia nem sempre são tem interesse em <<tá>> estudando por conta disso e vários- vários outros fatores que dificulta a questão da

educação e o ensino hoje em virtude disso ficou por pouco tempo o o aluno na escola e aí passa trabalho (hes) ajeita de um lado ajeita do outro "não... vamos fazer uma nota (hes) facilitar pra" além disso tem um dos fatores comentaram que tem um fator que tipo professor ajuda pro aluno passar de ano tal pra o índice do país não ser tão baixo (hes) o índice de reprovação ser alto na verdade né? e o índice de aprovação ser- pra não ser o índice de reprovação alto e sim o índice de aprovação... em virtude disso (hes) passa trabalho ajeita o aluno de um lado ajeita do outro faz recuperação... não sei o quê... não sei o quê lá... então assim... o conhecimento que de fato deveria acontecer o conhecimento o aperfeiçoamento da- das ideias... infelizmente... isso não acontece como deveria além de que o professor (hes) não é valorizado e aí não sente vontade... quem gostaria de <<tá>> trabalhando e não ser reconhecido pelo seu trabalho? quem vai inventar métodos diferentes? quem vai (hes) criar medidas diferentes pra poder incentivar ao aluno (hes) a ter um melhor conhecimento uma aprendizagem melhor? são poucos... só quem ama mesmo de fato a profissão não liga porque... assim não questão de ligar... mas não se preocupa muito com a questão financeira e sim pelo aperfeiçoamento e vê que no futuro... digamos "não... eu ensinei a fulano e ele hoje é um médico... eu ensinei a fulano e ele hoje é um professor

Entrevistador: unrum

AH(08): entendeu? assim são vá- que nem eu falei... são vários fatores que são... tem uns fatores positivos e os também os fatores negativos sendo que os negativos eu acho que <<tá>> em maior proporção aí tem () muitas pessoas que demonstra suas conquistas também não depende só do ensino só do professor depende também de cada pessoa se dedicar se esforçar o máximo pra poder alcançar os seus objetivos... então assim depende muito da pessoa... mas a grande maioria não tem esse incentivo não tem essa vontade de estudar em virtude disso

Entrevistador: você acha que há diferença em relação ao ensino público e ao ensino privado?

AH(08): sim... como eu falei... o professor público... ele apesar de... sei lá... de ser servidor público... porém não tem não é valorizado quanto o privado e assim (hes) a o professor no setor privado ele tem... querendo ou não... mais benefícios melhores condições de trabalho e... querendo ou não... tem seu salário ali garantido e já o professor público não... tem que <<tá>> (hes) se sujeitando a greve o que for de dificuldade diferencia entendeu? o professor público pra um professor privado

Entrevistador: quando você entrou na universidade você sentiu dificuldade?

AH(08): bastante... tinha al- alguns assuntos que eu não tinha conhecimento... as vezes professores (hes) por a gente está em uma universidade... principalmente nos primeiros períodos... (hes) eles acham que a gente sabe todas as coisas que eles já vão passar entendeu?

Entrevistador: unrum

AH(08): tipo algumas disciplinas... eu peguei al- algumas disciplinas de matemática que tinha algumas coisas que eu sabia outras já não sabia e aí era necessário que a gente solicitasse uma revisão ou buscar grupos de estudos (hes) buscar em livros alguma coisa que a gente pudesse (hes) aprimorar os conhecimentos e chegar ao nível que o professor exigia e queria que a gente

estivesse... tinha as dificuldades que nem eu falei... as vezes greve escola pública ou algo do tipo (hes) dificultava o nossos estudos... mas em virtude disso com o tempo a gente vai se adequando vai se encaixando e vai (hes) se antecipando as exigência- exigências dos professores e vai facilitando nossa vida... mas aí agora <<tá>> tranquilo

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: AH(09)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AH(09): educação no Brasil... (hes) eu acho que ainda <<tá>> <<tá>> longe da gente... não sei se longe longe... mas ainda <<tá>> <<tá>> um pouco distante pelo o menos da gente conseguir ser aquele país que sempre sonhou né? e tudo mais (hes) em termos de de tudo né? desde da educação básica até o ensino superior né? passando pela valorização de professores e tudo mais... incentivos (hes) em termos de metodologias mesmo de ensino de de de práticas (hes) que vise justamente aperfeiçoar isso um ensino de qualidade que é o que todo mundo fala... todo mundo quer... mas que em menor grau ainda a gente não não vê no no país... <<tá>> faltando mesmo

Entrevistador: há diferença em relação ao ensino público e o ensino privado?

AH(09): sim... há (hes) apesar de (hes) eu ter sempre estudado em em escola escola privada né? mas isso claro não não não faz com que eu não tenha... não faça comparação né?... mas existe sim porque a gente a gente bem sabe isso daí... independentemente se você estuda em escola pública ou particular a vida toda ou não... mas (hes) existe diferença porque na no ensino privado o ensino privado eu diria que há um compromisso maior não sei com com o ensino né? até mesmo porque é atividade fim tal... mas mas como por ser por ser privado então os professores né? são pagos pra pra dar e são cobrados também pra pra dar o conteúdo pra ensinar... então (hes) tem tem essa diferença... enquanto na escola pública a gente bem sabe que não existe isso né? os () tudo bem que as ve- na escola privada também tem isso... mas principalmente na escola pública né? a a má valorização dos professores então isso já começa né? com os professores não tem tanto estímulo pra pra ensinar os seus alunos né? isso acaba refletindo também né? () as superlotação de de de salas né? problemas inerentes ao sistema público educacional brasileiro e e que acaba e que acaba desestimulando também né? tipo efeito dominó vai recaindo sobre sobre os alunos sobre os estudantes... mas... ou seja... no na área privada tem um compromisso maior... tem um compromisso maior enquanto que na pública falta justamente isso... claro que não quer dizer que nem nas escolas privadas não exista alunos que não querem nada né? não estudam né? (hes) como também nas escolas públicas... não quer dizer que existam excelentes ótimos alunos que trilharam um belo caminho pela frente

Entrevistador: quando você entrou na universidade...você sentiu dificuldade?

AH(09): dificuldade? não... eu acho que não... modesti- assim... modéstia parte se entende... mas acho que no no início não... assim... certa forma tive... graças a Deus... tive uma boa base

sempre sempre (hes) gostei de estudar tal tudo mais... claro que as vezes tem tem algu- al- uma outra dificuldade... mas a gente corre atrás a gente busca né? mas mas eu diria não... dificuldade assim coisa de de pensar em desistir ou trancar a disciplina... coisa assim... não... não no início... claro que depois o tempo vai passando a gente vai vai vai entrando especificamente na na área que a gente quer né? no curso então é quando as dificuldades aparecem e é normal aparecer... mas é justamente aí é quando a gente tem que tem que superar tem que ir atrás tem que tem que levar em consideração que nosso sonho é maior do que uma simples dificuldade... se é aquilo que a gente quer mesmo... então não importa a dificuldade... você vai atrás... você pode reprovar quantas vezes for... sei lá... até até <<cê>> conseguir

Entrevistador: Mulher

Entrevistado: AH(10)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AH(10): péssima... péssima porque (hes) hoje um professor ao sair da da universidade o pensamento maior dele é fazer um concurso público pra garantir estabilidade e aí não tá preocupado com a profissão que vai exercer (hes) acredito eu que pra educação melhorar... ela não tem que melhorar na faculdade... porque a faculdade você já tá saindo do da área da educação e você <<tá>> adentrando no no mercado de trabalho... você <<tá>> saindo como aluno você <<tá>> retornando como profissional como professor... então o que deveria ser mudado... seria... deveria ser da base... então... deveria ser mu-mudado do ensino (hes) infantil do do ensino fundamental... por exemplo... o ensino médio poderia ser revisto... então essas formas de de ensino hoje no Brasil acaba dei- deixando a desejar

Entrevistador: há diferença em relação ao ensino público e o ensino privado?

AH(10): acredito que a única diferença é que o ensino privado... de certo modo... ele acaba tendo que puxar um pouco mais... os professores têm um pouco mais de compromisso com relação ao ensino público... por quê? porque o ensino privado a gente sabe que todo problema que tem sempre fazem reunião e aí eles dizem que "ah eu tô pagando... então eu quero um ensino de qualidade" então... olhando por esse ponto de vista... por esse lado você acaba percebendo que os professores... eles são forçados a ter um empenho maior na na sala de aula já no ensino público não... é como eu falei a você... grande parte dos professores que já são da casa há um bom tempo... eles não <<tão>> preocupados com (hes) se o aluno <<tá>> aprendendo... se o aluno vai se desenvolver se esse aluno que ele <<tá>> ensinando ele vai inserir-se futuramente no mercado de trabalho com qualidade... ele não <<tá>> preocupado com isso... então acredito que essa divergência aconteça sim... mas um... tanto um quanto o outro ainda deix- deixa a desejar bastante

Entrevistador: você falou aí desse exemplo no caso dessa pessoa que teve várias dificuldades e você... você sentiu alguma dificuldade quando entrou na universidade?

AH(10): sente... isso é... de certo modo... é... é difícil porque o aluno que trabalha e estuda pra conciliar é complicado... não <<tou>> citando só o meu exemplo não... tenho muitos colegas que também trabalha e estuda e até mesmo só quem estuda... por quê? porque a universidade... a gente sabe que o grau de de instrução de lá é mais pe- é muito pesado comparado a um ensino público (hes) de nível médio... você sai do ensino médio hoje praticamente deixando a desejar em diversos conteúdos programáticos... muitos professores passam a mão na cabeça e fica por isso mesmo... só que quando você adentra na universidade você sabe que não é assim... que os professores de lá a grande parte são doutores são mestres e não <<tão>> nem aí se você teve uma base boa ou não... você que tem que correr atrás... então de certo modo... a minha dificuldade de de inicial foi essa e também a questão do transporte que viajar todos os dias não é fácil... arriscando a vida (hes) a questão da das informações na própria universidade que deixa a desejar... então são essas dificuldades que acaba fazendo com que você (hes) tenha um pouquinho de stress durante o a caminhada da graduação

Entrevistador: Homem

Entrevistado: AM(11)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AM(11): olhe é boa... eu acho que é boa... mas tem muito a melhorar... mas eu acho que a educação é boa... dá pra melhorar muita coisa... <<tá>> melhorando devagarzinho... mas tem muito ainda que melhorar

Entrevistador: há diferenças em relação ao ensino público e o ensino privado? na sua opinião

AM(11): há muita diferença... acho que o privado as pessoas... como tem dinheiro em jogo né? acho que os pais cobram mais do dos filhos e os filhos acho que se sentem mais obrigados a a estudarem mais se dedicarem mais... como a pública... eu acho o que falta também é é meio o incentivo dos pais... por isso acho que os filhos... eles meio que deixam mais assim a coisa mais um pouco largada... não se dedicam tanto... e também né? Brasil escola pública eu mesmo tenho uma experiência que é bem complicado porque a coisa é ((RISOS))

Entrevistador: quando você entrou na na universidade você sentiu dificuldades?

AM(11): senti... mas assim meu curso eu acho também que tem a ver com o que eu escolhi pra mim... porque como o meu curso já tinha um pouco uma noção do que era e eu acabei escolhendo também porque eu conhecia... as dificuldades que surgiram foi mais dificuldades com relação a me adaptar a horário me adaptar a viagens e tudo... mas não propriamente ao curso... eu acho que o curso eu tenho levado de maneira bem desde o início de maneira bem tranquila... não tem não foi uma grande dificuldade me adaptar a sala de aula e a a tudo que se passa lá não

Entrevistador: Homem

Entrevistado: AM(12)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AM(12): ((RISOS)) engraçado né? pra que educação? o Brasil fez a copa agora

[

Entrevistador: ((RISOS))

AM(12): não precisa de escola de hospital não precisa de nada disso... a educação- o Brasil tem um gran- um grande potencial né? é um dos países mais ricos... mas infelizmente (hes) quem a gente coloca lá pra trabalhar pela gente não faz como deveria... então a educação do Brasil é bem bem pre- precuária... não consigo não falar esse nome... é triste... a educação no Brasil é triste (hes) os os alunos não querem estudar... os professores não querem ensinar né? a grande maioria do professor "ah é porque eu sou efetivo então eu não preciso ensinar eu quero meu dinheiro e pronto" tem professores que de fato querem ensinar... geralmente a gente vê mais isso em escola particular né? não em escola pública... escola pública tem professor com vontade de de ensinar? tem... mas quando tem esse professor um em um milhão aí chega na sala o aluno não quer aprender

Entrevistador: as condições de trabalho também né?

[

AM(12): as condições de trabalho também () tipo os alunos que estudam à noite... eles trabalham o dia todo chega de noite já cansado... então ele não tem uma noção de que "ah através do estudo eu posso melhorar de vida"... ele não tem isso então "ah <<tou>> aqui só pra passar de ano" então se preocupa nem no aprender se preocupa com a média que ele tem que ter pra passar de ano

Entrevistador: há diferenças em relação ao ensino público e o ensino privado?

AM(12): muita... muita né? porque assim (hes) escola nenhuma faz aluno né? independente se o ensino é público ou privado... ele nunca faz o aluno... mas o privado... ele te dá oportunidade de você aprender né? o professor <<tá>> ali ele (hes) ele não incentiva... ele obriga você aprender ou você aprende ou você reprova né? eu sempre estudei em colégio privado e sempre foi assim... não tinha essa de escolher "ah não... hoje eu não quero estudar" o professor do ensino privado ele não quer saber se você quer estudar... até porque depois quem vai ser cobrado... é ele... você <<tá>> na sala pra ensinar porque esse aluno tirou nota baixa? né? e na escola pública não... o aluno se ele quiser aprender... o professor <<tá>> lá pra ensinar né? (hes) dia sim ele quer ensinar outros dias ele não ensina... uns ensina outros não... outros faltam muitas vezes nem aparecem na escola... mas o aluno do ensino público... ele tem mais dificuldade... se ele quiser mesmo aprender ele tem que correr correr atrás de verdade e não ficar "não o professor vai passar esse assunto amanhã" "depois ele passa" não... ele tem que correr atrás mesmo até porque greve <<tá>> aí batendo na porta toda hora

Entrevistador: você entrou na universidade... quando você entrou sentiu alguma dificuldade?

AM(12): eu sen- a primeira impressão eu me senti largada... entendeu? abandonada... eu disse "meu Deus que gota é que eu <<tô>> fazendo aqui?" porque como eu vim de escola privada eu tinha tudo na boca né? literalmente "sua sala é aqui... seu professor é esse... aqui é o banheiro... aqui é não sei o quê... aqui você come" quando eu me eu cheguei na UFS eu disse "meu Deus pra que lado é que vai?" né? então eu <<tava>> esperando chegar na UFS... entrar num auditório né? assim todo mundo que era calouro... ói que sonho meu né? todo mundo que era ca- calouro

"pronto... aluno de tal curso vai pra esse lado... aluno de não sei quem vai seguir não sei quem pra tal lado" e quando eu cheguei lá não tinha ninguém... não tinha nem professor na sala quando eu cheguei... tinha só um aviso "esse (hes) a primeira semana não terá aula devido a um encontro que <<tá>> acontecendo não sei onde" eu disse "menino podia ter mandado um e-mail... podia não ter vindo"... então eu me senti assim... a primeira impressão... eu me senti abandonada... e depois você tem aquela impressão "ah porque eu sou aluno de escola pública eu não vou gastar" é aí onde você se engana... <<cê>> gasta que só a gota... entendeu? e em relação (hes) o transporte assim né? era público né? (hes) a gente não pagava pelo transporte e agora paga vinte reais que aumentou pra trinta... e a dificuldade do da transporte era só a distância... porque tinha que sair daqui muito cedo e chegar chegar muito tarde né? tem que sair daqui quatro e meia cinco horas e só chega meia noite meia noite e meia... isso quando o carro não quebra né? porque se o carro quebrar esqueça a hora de chegar em casa... então as maiores dificuldades enfrentadas foram essas né? me sentia meio abandonada... se- um cachorro sem dono... e a distância né? que isso as vezes tem dias que você não <<tá>> muito a fim de viajar... isso... e a a hora né? de chegar pra dormir e acordar cedo... eu tive dificuldades foi isso... e trabalho... que ninguém quer te liberar cedo... ninguém "ah que bom poxa você poderia traba- ah não dá porque você tem que sair mais cedo... você estuda né?" então... ele (hes) o patrão... ele quer um funcionário qualificado... mas não quer liberar pra qualificação... é complicado

Entrevistador: Homem

Entrevistado: AM(13)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AM(13): o Brasil... ele ele pode al- alcançar sim uma educação de qualidade... mas infelizmente o que vem ocorrendo é que <<tão>> valorizando muito (hes) a quantidade e não a qualidade do ensino... o que é que as escolas fazem? abrem muitas vagas... não só as escolas... mas (hes) universidades abrem muitas vagas e não estão se importando com a qualida- com como esses profissionais estão se formando... ou seja... a aprendizagem não está sendo muito valorizada... outra questão que eu acho que que não está sendo valorizada é o trabalho do professor... como é que nós podemos ter uma educação de qualidade se o próprio profissional da educação não é valorizado?

Entrevistador: você acha que há diferenças entre o ensino público e o ensino privado no Brasil?

AM(13): sim... muita diferença

Entrevistador: poderia citar algumas delas?

AM(13): começa... eu acre- eu vejo assim que começa pelo início do ano letivo... as normas geralmente as escolas particulares começam no início do ano letivo bem antes do que as públicas as escolas públicas e também tem tem a questão e isso favorece que as escolas particulares (hes) os alunos vejam todo todo o conteúdo programático... diferentemente da escola pública que o aluno não (hes) nem sempre ele vê todo o conteúdo programático e também tem a questão das greves isso atrapalha muito caso que na particular não tem

Entrevistador: sentiu alguma dificuldade em adaptação do da metodologia de ensino da universidade?

AM(13): eu senti pelo fato de como eu falei anteriormente do (hes) em relação do próprio-característica do próprio curso mesmo de que tudo que eu havia que eu havia aprendido na escola servir só para ser uma base... eu achava que eu ia ver justamente tudo aquilo que eu tinha visto na escola... mas lá não... lá é totalmente diferente e quanto as aulas continuaram sendo expositiva do mesmo jeito do ensino básico

Entrevistador: certo... (hes) assim você estuda em outra cidade diferente da que você mora né isso? a cidade que você estuda não é a mesma que você mora né?

[

AM(13): isso

Entrevistador: essa questão é um empecilho ou dá mais vontade de vencer? a questão da viagem

AM(13): então... e- eu acredito que que as pessoas que moram no na cidade da universidade... elas têm vantagem né? em relação ao tempo em relação à quantidade de disciplinas que pode pegar ao horário que pode pegar essas disciplinas e como nós dependemos de transporte tudo fica mais complicado e aí eu acho que se torna mais cansativo pra gente... porque são duas... praticamente duas horas de viagem e aí esse tempo nós poderíamos <<tá>> aproveitando pra <<tá>> estudando

Entrevistador: Homem

Entrevistado: AM(14)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AM(14): carente... tanto de recurso como de pessoas mesmo... profissionais que não são muito capacitados estrutura ruim... então tudo isso contribui

Entrevistador: certo... a estrutura assim física? ()

[

AM(14): estrutura física mesmo... falta de material também

Entrevistador: certo... assim na universidade que você estuda seria um exemplo disso ou lá é satisfatório as instalações?

AM(14): é porque é uma instalação provisória que eu <<tou>> então... falta tudo de sala a livros... porque como eu falei é provisório

Entrevistador: na sua opinião há diferença em relação ao ensino público e o ensino privado no Brasil?

AM(14): eu acho que no ensino privado você- o aluno... ele tem mais responsabilidade... não quer dizer que o aluno da escola pública não seja um aluno tão bom quanto o da escola privada... só que como tem professores ali direto... esses professores não faltam tem (hes) o aluno da escola (hes) particular ele tem uma assistência maior né?

Entrevistador: qual (hes) as dificuldades que você encontrou assim... se se teve também né? pra ingressar na faculdade algum empecilho de transporte? de moradia? ou não teve nenhum problema desse tipo

AM(14): de moradia sim... porque como eu moro longe né? preciso de transporte e as vezes fica difícil pra mim... as vezes o ônibus não vem... atrasa... aí tudo danifica né? porque eu chego atrasada perco aula as vezes aí é bem chato

Entrevistador: Homem

Entrevistado: AM(15)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

AM(15): bom... acho a educação no Brasil ((RISOS)) muito escassa... de uma forma geral (hes) do ensino desde do ensino primário até o ensino superior o doutorado... de uma forma geral... porque muitas vezes a cri- a criança... ela não tem tanto desenvolvimento pra aprender tão rápido as coisas quanto um adulto e muitas vezes os pró- os próprios professores... eles não observam isso em crianças... eles acumulam assuntos na cabeça de uma criança fazendo com que ela só aprenda pra prova... pra passar de ano... sem sem saber que o aluno <<tá>> sem nenhum conhecimento

Entrevistador: há diferenças entre em relação ao ensino público e o ensino privado?

AM(15): bom... não deveria... ((RISOS)) mas há

[

Entrevistador: ((RISOS))

AM(15): acredito que no ensino público devido greves devido falta de pagamentos aos professores que é um direito deles terem (hes) aderirem a greve... os alunos... eles se acomodam por esse período de greve sem assuntos a estudar já que os professores muitas vezes dei- (hes) deixam de lado e acredito que essas gre- e acredito que essas greves elas deveriam ser acompanhadas de de um estudo autodirigido... eles levarem o os próprios alunos eles irem pra casa com os assuntos pra quando a greve voltar (hes) os alunos saberem um pouco do assunto e assim não acumular tanto assunto... não ficar esse esse saber sem saber

Entrevistador: quando você entrou na universidade sentiu alguma dificuldade?

AM(15): bom... eu sen- a início eu senti bastante dificuldade até mesmo porque eu estava em outro mundo né? eu <<tava>> ((RISOS)) eu <<tava>> em minha ci- eu imagino pra mim... eu <<tava>> na minha própria cidade a uni- a universidade é do lado de minha casa praticamente... e eu já senti grande dificuldade devido o ensino... é muito diferente de você sair do método tradicional pro PBL e além de se- além se não fosse o próprio PBL como o tec- como eu <<tou>> no técnico... ele também dá uma diferença e olhe que apenas um técnico... eu já vi como é que faz um artigo as possibilidades de fazer um artigo coisas que eu não via no ensino médio eu vi até de uma forma muito mais (hes) bem mais escassa tudo e agora eu <<tô>> vendo muito mais específico muito maior

Entrevistador: Homem

Entrevistado: SH (16)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SH(16): a educação no Brasil a cada vez mais <<tá>> piorando... porque dificilmente se encontra pontos de escolas nos locais que deveriam ter... a lei obriga a ter escola em todos os locais todos os locais necessários e eu como viajo bastante pra po- povoado... eu vejo que deixa a desejar... pessoas saem... viajam quinze... vinte quilômetro todos os dias pra ao menos fazer o nível fundamental... então por parte da prefei- do da prefeitura deixa a- deixa vago a questão de uma criança ter que viajar um percurso tão grande desse... viajar vinte quarenta quilômetro todos os dias pra cursar o ensino fundamental... isso é cansativo pra uma criança e sem falar do risco do transporte todos os dias... eu ainda passei um período de tempo viajando e via que não era satisfatório... era cansativo e desgastante

Entrevistador: até hoje você viaja né? pra outra cidade e é bem desgastante também né?

SH(16): é uma realidade que ainda hoje é mostrada... pra eu cursar nível superior eu tenho que viajar setenta e cinco quilômetros de ida e setenta e cinco de vinda... é uma realidade que não saiu ainda da minha vida por quê? porque o governo... ele não traz... não traz melhorias... acabou de chegar um campus aqui... mas só na área de saúde... caso a gente queira cursar só temos a particular na nossa cidade... no caso como eu sou aluno de matemática só a universida- só a faculdades particulares temos na nossa cidade

Entrevistador: você acha que há diferenças entre o ensino público e o ensino privado no Brasil?

SH(16): existe uma diferença tanto no segundo grau... na questão do ensino fundamental do ensino médio como na questão do nível superior... o nível superior como é voltado pro nível federal... ele é um nível mais capacitado... onde o governo investiu bastante... até porque as pessoas os alu- os estudantes que saem das escolas particulares... eles almejam entrar em uma universidade federal pelo pelo nível... mas com relação ao nível fundamental e o nível médio que o govero oferta no na cidade no estado deixa deixa vago... deixa bastante deixa bastante dificuldade nos alunos até pela questão do da falta de incentivos... os professores não incentiva não incentiva... até pelo fato de ter greves... a greve incomoda bastante (hes) a questão de você <<tá>> em um ritmo bom no colégio e sem sem que haja nenhum cronograma nenhuma análise é feito uma greve por falta de remuneração dos professores de incentivos... isso quebra toda aquela questão de con- de consciência dos alunos eles- surge até a ideia por quê? por que aconteceu isso? por que parou as aulas? e aí é relacionado a questão da responsabilidade do governo com a questão de trazer uma educação algo de extrema importância pra pra a sociedade... por isso que poucos conseguem cursar o nível fundamental e escola privada por quê? porque nem todas as famílias têm capacidade financeira... podem arcar com as mensalidades das escolas de ensino fundamental médio

Entrevistador: você quando entrou na universidade sentiu dificuldades?

SH(16): no início sentia... até porque eu tentei buscar mais conhecimento cursava o nível técnico e o nível superior ao mesmo tempo aí tinha a questão de trabalho... aí pra conciliar tudo ficou meio difícil... mas a questão é que eu busco cada vez mais... me esforço e vou tentar terminar de qualquer forma... independente da dos problemas que haver

Entrevistador: Homem

Entrevistado: SH (17)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SH(17): a educação?... bom... muitos professores diz que- dizem né? que a educação no Brasil <<tá>> caindo... mas assim eu vejo que tipo dependendo do interesse do aluno... porque não adianta o aluno chegar na escola... tipo tem aula de física e química... ele chega lá e tipo ele não gosta de química... pra que ele vai ficar na sala? no meu ver... pra que ele vai ficar na sala? assina seu nome ou então diz "professor... eu vou embora eu não vou assistir sua aula eu não me sinto bem"... pronto... tipo o ENEM... no ENEM é uma coisa também que pra mim o vestibular da UFS era melhor... porque tipo você fazia- <<cê>> quer fazer pra português no tempo <<cê>> só precisava estudar português que era peso cinco né? é... português era peso cinco... matemática e qual era a outra matéria pra português?

Entrevistador: acho que língua estrangeira também

SH(17): é e língua estrangeira que é cinco né? e língua estrangeira... hoje não... você se fosse fazer português você tem que estudar português matemática física química biologia... aí eu acho assim que a educação no Brasil ela é boa... depende também do interesse do aluno de também não vamos culpar só o professor porque do interesse do aluno pode sair um professor um médico de uma sala... eu acho assim pensar na educação como um todo

Entrevistador: há diferenças em relação ao ensino público e ao ensino privado?

SH(17): sim sim... de certa maneira sim... porque no ensino público os professores chegam lá... passam o assunto e você tipo que se vire pra aprender também... ele mastiga o assunto... tipo ele dá o assunto ali no miudinho que você possa aprender... mas também assim você tem que aprender sozinho... é tipo assim não tem um acompanhamento que nem na escola p- privada que aí você <<tá>> pagando pra aprender... então eu acho que na escola privada é... ah é mais fácil de passar também... porque você <<tá>> pagando... eu acho que o professor... assim... fica com medo de reprovar você e perder o emprego dele

Entrevistador: quando você entrou na universidade sentiu dificuldade?

SH(17): sim sim

Entrevistador: em quê? assim especificamente

SH(17): (hes) eu acho que na metodologia do ensino deles que tipo lá o aluno tem que ser autodidata... é quase um aluno do ensino médio só que mais (hes) mais minucioso que tem que ir lá pesquisar mesmo... saber que aquilo ali daquele jeito e a pessoa tem que estudar sozinho e aprender sozinho... o professor chega na sala passa os tópicos diz quando é a prova e você se vira... "olhe... eu quero o trabalho pra tal dia e você agora se vire nos trintas pra entregar"

Entrevistador: Homem

Entrevistado: SH (18)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SH(18): a educação no Brasil é um é um ponto muito ne- negativo no no meu ver... principalmente por parte dos investidores entendeu? tipo assim... eles ã- não <<tão>> investindo o suficiente na educação e quando há um inve- inve- investimento há desvio de verbas né? por prefeituras ou e saiu os professores não têm... eu acho que eles () assim deveriam focar mais na va- valorização dos professores (hes) pagando os salários em dias... incentivando a estimulando eles a a praticarem a educação da me- melhor forma porque exi- existem professores aí que tem dois três meses sem receber e vão pra aula por ir mesmo... mas se- sem interesse algum de dar aula de de passar o conhecimento para o aluno com isso ele os alunos acabam sendo os maiores prejudicados

Entrevistador: você acha que há diferença entre o ensino público e o ensino privado no Brasil?

SH(18): eu creio que sim... principalmente na na nas oportunidades de de de va- vagas superiores né? tipo o aluno da da escola privada ele tem um um melhor desempenho ele está ma- mais focado naquilo ali no que ele quer... entendeu? ele tem uma base melhor principalmente pra entrar em uma universidade pública e o aluno da da base do do do ensino público... ele tá ali mui- muitos estão ali pra cum- cumprir sua tarefa né? ou seja... concluir o ensino médio né? e se diz ã- não mu- muitos não <<tá>> preparado pra ir no ensino superior... então devido a isso eu a- eu acho que os professores... eles não não focam muito nesse aspecto aí não foca em que muitos alunos também do ensino público também tão in- interessado em entrar na faculdade... então quando a gente entra numa faculdade... eu mesmo vim vim de escola pública a gente vê que lá a realidade é totalmente diferente do que a gente vê aqui fora... principalmente a base que a gente teve no português na ma- matemática história... entendeu? mas eu a- acho que o ensino privado ele tem leva suas vantagens sim

Entrevistador: Homem

Entrevistado: SH (19)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SH(19): eu acho que melhorou comparado a um tempo atrás... porém não <<tá>> ideal ainda... <<tá>> muito falho... uma prova que (hes) faland- se for falar né? de de da educação () na nas escolas públicas eu acho mais falho ainda... uma prova disso é que- é muitos como **querem** dá uma educação boa procuram (hes) escolas particulares pros seus filhos... e eu acho que tem que melhorar bastante ainda... <<tá>> melhor do que antigamente... tá mais acessível... antigamente era mais difícil tinha muito () pra entrar no colé- num colégio público você tinha que que os pais mesmo tinha que dormir na

[

Entrevistador: fila

SH(19): na fila pra pegar uma vaga que era uma briga... hoje em dia eu acho que <<tá>> atendendo mais a a a quantidade de pessoas

[

Entrevistador: mais acessível né?

SH(19): é... <<tá>> mais acessível e tal... informação também <<tá>> <<tá>> <<tá>> melhor...por exemplo... a internet que <<tá>> acessivo a quase todo mundo e tal... a internet é

uma boa fonte de informação... se você souber onde pesquisar... e assi- já a galera <<tá>> se informando <<tá>> <<tá>>... mas o ensino em geral ainda não <<tá>>bom... precisa melhorar... eu não sei como fazer isso mas (hes) é um tema complicado pra se resolver essa situação... tem que parar sentar... são coisas de anos pra que mude pra ter uma educação decente... eu acho que pra se chegar numa educação ideal acho que é coisa de- se foi implantado um planejamento agora né? um plano agora plane- fizer um planejamento implantar um plano agora pra mudar a educação pra- pra que melhore (hes) eu acho que isso é coisa de vinte e cinco anos por aí... acho que pa- pra educação melhorar acho que vai demorar um pouquinho... mas <<tá>> melhor do que era antigamente... <<tá>> melhor... de certa forma

Entrevistador: há diferenças entre o ensino público e o ensino privado? quais diferenças você acha que existe?

SH(19): então cara... é como eu falei há diferença sim... no geral... assim... os os alunos do do do ensino do ensino público eles têm... quando eles querem realmente tem foco pra estudar... o diferencial <<tá>> no aluno né? mas assim em termo de estrutura (hes) as escolas particular elas são bem melhores do que a pública... a pública <<cê>> vê muita coisa falha <<cê>> chega numa escola <<cê>> pública... por exemplo... não tem uma carteira decente... os alunos tão estudando em locais muito quente ou com porta quebrada não tem um banheiro decente pra- não tem uma biblioteca que atenda né? um acervo decente... você chega na escola particular <<cê>> tem tudo isso... <<cê>> vê essa estrutura a preocupação com o aluno... muitas vezes na nas escolas pública há descaso com alunos... a preocupação é pouca (hes) <<tá>> nem aí pros alunos (hes) é complicado isso aí tem que melhorar nesse sentido

Entrevistador: certo

SH(19): pra isso tem que melhorar né? a a qualidade dos profissionais (hes) o os dinheiros que vão pras instituições também tem que saber onde é que <<tá>> sendo aplicado isso... de que forma... tem que melhorar também a distribuição dessas verbas

Entrevistador: quando você entrou na universidade sentiu alguma dificuldade?

SH(19): rapaz... dificuldade

Entrevistador: se adaptar a-

SH(19): não não não... (hes) foi tranquilo minha passagem na universida- quando ingressei a- e até o momento <<tá>> <<tá>> sendo muito tranquilo assim... a dificuldade maior que eu tive na universidade não foi quando eu entrei... foi quando eu comecei a trabalhar... porque assim... tive pouco tempo pra estudar aí a dificuldade foi maior aí... mas até então quando eu ingressei na universidade acho que já vinha do ensino federal já já do médio já vinha num ritmo bom aí já sabia mais ou menos já tinha informado o o já já sabia o que era que me esperava... então não tive grandes dificuldades não... no início a minha dificuldade maior foi depois do quarto período... porque eu comecei a trabalhar... mas aí foi uma questão pessoal questão de falta de tempo de estudar e tal... mas mesmo assim consegui desenrolar e <<tou>> aí até hoje

Entrevistador: Homem

Entrevistado: SH (20)

Entrevistador: o que você acha da educação no Brasil?

SH(20): rapaz... a educação no Brasil ainda não é o que deveria ser (hes) infelizmente... o brasileiro lê muito pouco... sim... na a as provas que o governo faz anualmente a gente percebe que a a nota... o resultado que esses alunos obtêm é muito baixo e tem que melhorar consideravelmente... sim... basta a gente vê que na Coreia do Sul o a renda per capit- a renda per capita lá era era muito mais baixa que a renda de outros de outros países aí com um um investimento do governo ((PIGARRO)) lá na Coreia me parece que a do sul

Entrevistador: a do sul?

SH(20): sim... a educação aumentou e com e jun- e acompanhando a educação o aumento da educação também melhorou a renda per capita e conseqüentemente outras outras vertentes da população

Entrevistador: você acredita que há diferenças em relação ao ensino público e o ensino privado no Brasil?

SH(20): (rapaz) com certeza há diferenças e eu sou prova disso... o curso pré-vestibular que eu fazia era um professor pra cerca de quinhentos alunos... pra que esses alunos fossem fazer uma boa redação é necessário que eles tenham que fazer pelo menos uma redação semanalmente... agora você imagine... um professor só desse curso (hes) corrigir quinhentas redações semanalmente além de corrigir no dia da aula falar pra esses alunos o que foi que ele errou o que ele tem que melhorar... não tem como ele fazer isso... isso só desse curso esses quinhentos alunos e fora outros que ele ensina... sendo que esse curso era a noite e os e outras outras escolas também que ele ensina pela manhã e à tarde... agora comparando com um colégio particular... no qual pra essa pra essa matéria de redação um só aluno tem quatro orientadores... quatro professores para orientar... então esse aluno da rede particular só não faz uma redação de nota altíssima só se não quiser... só se não quiser... porque tem toda tem todo aparato já o que foi citado anteriormente o o do curso público aí a situação se torna bem mais difícil

Entrevistador: quando você entrou na un- na universidade sentiu algum tipo de dificuldade? com relação a adaptação

SH(20): rapaz... não... senti não