



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

WALDIANA FEITOSA DE LIMA SILVA

**A POLIDEZ LINGUÍSTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO
EMPÁTICO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA
2025

WALDIANA FEITOSA DE LIMA SILVA

A POLIDEZ LINGUÍSTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO EMPÁTICO
ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S584p Silva, Waldiana Feitosa de Lima.

A polidez linguística para a construção de um discurso empático entre professores e alunos do Ensino Médio : tese / Waldiana Feitosa de Lima Silva. – 2025.

161 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Maria Elias Soares.

1. polidez linguística. 2. discurso empático-polido. 3. professor. 4. aluno. 5. Ensino Médio. I. Título.

CDD 410

WALDIANA FEITOSA DE LIMA SILVA

A POLIDEZ LINGUÍSTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO EMPÁTICO
ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em: 26 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam (Examinadora/ Membro interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Examinadora/ Membro externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dr.^a Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos (Examinadora/ Membro externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Maria Margarete Fernandes de Sousa (Examinadora/ Membro interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa (Examinadora/ Suplente externa)
Universidade Federal do Pará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Mônica de Sousa Serafim (Examinadora/ Suplente interna)
Universidade Federal do Pará (UFC)

À memória de meu pai, cujo suor do trabalho e
cuja força do amor a mim impulsionaram.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus único, o autor da vida, que é poderoso para fazer tudo, muito mais abundantemente, além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo o seu poder que em nós opera, glória a Cristo, em todas as gerações, para todo o sempre.

Ao meu já falecido pai, Waldenor Felipe de Lima, o qual não pôde desfrutar desta conquista, mas que se fez presente na minha memória em cada noite em claro, enquanto eu escrevia esta tese.

À minha mãe Maria Lauricy Feitosa de Lima, que me incentivou na realização deste sonho e suportou a minha ausência, necessária, para o alcance deste sucesso acadêmico.

Aos meus filhos Levy de Lima Silva e Lívy de Lima Silva, minha descendência, que vê, por meio desta conquista, a evidência de que não basta sonhar, tem que estudar para os sonhos concretizar.

À FUNCAP, por possibilitar a realização e conclusão desse estudo.

À Professora Maria Elias Soares, minha orientadora, escolhida por Deus para me orientar e até me amparar nos momentos turbulentos que se mostraram no decorrer desta caminhada. Estendo meu sentimento de gratidão às Professoras Dr.^a Áurea Suely Zavam, Dr.^a Geórgia Maria Feitosa e Paiva e Dr.^a Kaline Jamison Girão, que muito empaticamente me motivaram a superar minhas limitações e a vencer esse desafio acadêmico.

Ao meu esposo José Alderlan da Silva, por cada lágrima derramada e transformada na energia que me fez resistir, não desistir, e por fim, concluir este trabalho.

Aos meus alunos, parentes, amigos, além de professores e gestores da Escola José Leopoldino da Silva Filho que torceram por mim, eis então, a nossa vitória.

“(...) a vida é dialógica por natureza. ”

(Mikhail Bakhtin, 1986)

RESUMO

A presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva intersubjetiva de Goffman (1967, 2003) para as interações sociais, pois assim como o autor, consideramos que a significação atribuída a uma ação verbal é afetada pelo conceito de “fachada”, ou seja, o caráter de valor atribuído ao Eu e ao Outro interfere na escolha linguística feita pelo professor para a promoção da participação do aluno durante a construção discursiva em sala de aula virtual. Compreende-se que tais contribuições de Goffman viabilizaram o conceito de “face” utilizado por Leech (1983, 2014) nos seus estudos sobre polidez linguística, por essa razão esta pesquisa investiga como as modulações da Máxima do Tato apoiada nas outras máximas que compõem a Estratégia Geral de Polidez de Leech (2014) interferem no desempenho da relação comunicativa entre professores e alunos no contexto de ensino online. A teoria leechiana” considera a possibilidade de que outros fatores, além da polidez, afetam as interações sociais. A esse respeito, o autor propõe que a empatia associada a polidez pode constituir uma forma de reciprocidade que favoreça as relações humanas. A possibilidade desse fator empático (não investigado por Leech), interferir junto com a polidez nas interações comunicativas, instigou esta pesquisa a considerar os parâmetros da Hipótese empatia-altruísmo de Batson, Lishner, Stocks (2014), pois esses autores consideram que a empatia (preocupação empática) contribui para um comportamento altruísta, cujo objetivo final é aumentar o bem-estar do Outro. Portanto, esta pesquisa justifica os referenciais de fundamentação teórica de Batson, Lishner, Stocks (2014) em paralelo aos estudos de Leech (2014), visto que ambos comungam da ideia de interatividade segundo seus diferentes propósitos de pesquisa. Foram aplicados procedimentos metodológicos numa abordagem qualitativa com perspectiva descritiva, visto que se transcreve os áudios das falas dos professores e suas mensagens escritas no chat, ambos coletados nas aulas gravadas pelo aplicativo OBS. A partir desse *corpus*, segue posteriormente, a análise do nível de polidez linguística caracterizado pela modalização da estrutura e funcionalidade da primeira categoria analítica, o ato indagativo M2, assim denominado segundo a Máxima de Polidez do Tato estabelecida por Leech (2014). Em paralelo, analisa-se a emergência de traços de empatia evidenciada por meio dos dispositivos emotivos estabelecidos por Caffi e Janney (1994), os quais são a segunda categoria analítica. A relação concomitante entre traços de polidez e de empatia no discurso do professor, quando ocorre de maneira mais expressiva, afeta a fachada docente e os comportamentos interativos entre professores e alunos do Ensino Médio no contexto online de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: polidez linguística; discurso empático-polido; professor; aluno; ensino médio.

ABSTRACT

This research is based on Goffman's (1967, 2003) intersubjective perspective on social interactions, because, like the author, we consider that the meaning attributed to a verbal action is affected by the concept of “façade”, that is, the value attributed to the Self and the Other interferes in the linguistic choice made by the teacher to promote student participation during the discursive construction in the virtual classroom. It is understood that such contributions by Goffman made possible the concept of “face” used by Leech (1983, 2014) in his studies on linguistic politeness, for this reason this research investigates how the modulations of the Maxim of Tact supported by the other maxims that make up Leech's General Politeness Strategy (2014) interfere in the performance of the communicative relationship between teachers and students in the context of online teaching. The “Leechian” theory considers the possibility that other factors, in addition to politeness, affect social interactions. In this regard, the author proposes that empathy associated with politeness may constitute a form of reciprocity that favors human relationships. The possibility of this empathic factor (not investigated by Leech) interfering together with politeness in communicative interactions prompted this research to consider the parameters of the empathy-altruism hypothesis of Batson, Lishner, Stocks (2014), since these authors consider that empathy (empathic concern) contributes to altruistic behavior, the ultimate goal of which is to increase the well-being of the Other. Therefore, this research justifies the theoretical frameworks of Batson, Lishner, Stocks (2014) in parallel with the studies of Leech (2014), since both share the idea of interactivity according to their different research purposes. During this research process, methodological procedures were applied in a qualitative approach with a descriptive perspective, since the audio recordings of the teachers' speeches and their written messages in the chat were transcribed, both collected in classes recorded by the OBS application. Based on this corpus, the level of linguistic politeness characterized by the modalization of the structure and functionality of the first analytical category, the inquisitive act M2, thus named according to the Politeness Maxim of Tact established by Leech (2014), is subsequently analyzed. In parallel, the emergence of empathy traits evidenced through the emotive devices established by Caffi and Janney (1994), which are the second analytical category, is analyzed. The concomitant relationship between politeness and empathy traits in the teacher's discourse, when it occurs in a more expressive way, affects the teaching façade and the interactive behaviors between teachers and high school students in the online teaching-learning context.

Keywords: linguistic politeness;; empathic-polite discourse; teacher; student; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Máximas de polidez de Leech (2014)	32
Figura 2	Teoria Hipótese empatia altruísmo de Batson, Lishner e Stocks (2014)	46
Figura 3	Marcadores Discursivos.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Exemplificação 1 de algumas Máximas de polidez	33
Quadro 2 –	Exemplificação 2 de algumas Máximas de polidez	34
Quadro 3 –	A correlação entre as categorias de análise	49
Quadro 4 –	Correlação entre os dispositivos emotivos e as outras máximas de polidez	54
Quadro 5 –	Exemplificação de dispositivos empáticos 1	60
Quadro 6 –	Exemplificação de dispositivos empáticos 2	61
Quadro 7 –	Exemplificação de dispositivos empáticos 3	62
Quadro 8 –	Exemplificação de dispositivos empáticos 4	62
Quadro 9 –	Categorias estruturais da Máxima do Tato (M2)	76
Quadro 10 –	Normas para transcrição de textos orais	78
Quadro 11 –	Códigos utilizados nas análises	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aval -/Aval. + Dispositivo de menor ou maior avaliatividade

COVID (CO)rona (VI)rus (D)isease

CP Princípio de Cooperação

EAD Educação a Distância

EMP. AC Ação de aceitação da empatia doada

EMP. EL Ação de elicitación empática

EMP. D Ação de doação empática

EMP. R+ Ação de resposta empática favorável

EMP.R- Ação de resposta empática desfavorável

EMP. Rej. Ação de empatia rejeitada

Espec.-/Espec. + Dispositivo emotivo de menor ou maior especificidade

Evid.-/Evid. + Dispositivo emotivo de menor ou maior evidencialidade

Inspere Instituto de Ensino e Pesquisa

M1 Máxima da Generosidade

M2 Máxima do Tato

M3 Máxima da Aprovação

M4 Máxima da Modéstia

M5 Máxima da Obrigação do Self

M6 Máxima da Obrigação do Outro

M7 Máxima da Concordância

M8 Máxima da Opinião Reticente

M9 Máxima da Simpatia

M10 Máxima da Sentimento reticente

MARC Comportamento marcado

MD Marcador discursivo

MD CH Indicador de checagem do prosseguimento da interação

MD: EL	Marcador discursivo de elicitación empática
MD: Mon	Marcador discursivo de monitoramento
MD IN	Marcador discursivo de incerteza
MD RETR	Marcador de aprovação do prosseguimento da interação
NM	Comportamento não marcado
Quant.-/Quant+	Dispositivo emotivo de menor ou maior quantificação
P1 NM	Participante 1 com comportamento não marcado
P2 NM	Participante 2 com comportamento não marcado
P1 MARC	Participante 3 com comportamento marcado
PC	Princípio de Cooperação
PP	Princípio de Polidez

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLIDEZ LINGUÍSTICA E MOVIMENTO DE EMPATIA NA INTERATIVIDADE REMOTA	24
2.1	A tensão entre as fachadas na interação remota	24
2.1.1	<i>As máximas de Leech na construção de uma interação empático-polida</i>	28
2.1.2	<i>As máximas de polidez linguística como categorias promotoras de interação</i>	36
2.1.3	<i>A perspectiva de Leech sobre a relação entre empatia e polidez</i>	39
2.2	A empatia sob a vertente linguística	42
2.2.1	<i>O altruísmo para Batson nos estudos de empatia</i>	43
2.2.2	<i>Os dispositivos emotivos no estado emergente de empatia</i>	50
2.2.3	<i>Os dispositivos emotivos como categoria promotora de interação</i>	54
2.2.4	<i>Os marcadores discursivos na interação</i>	56
2.3	A eliciação na construção do discurso empático-polido	60
3	METODOLOGIA	68
3.1	Tipo de Pesquisa	69
3.2	Método e coleta de dados	69
3.3	Participantes da pesquisa	70
3.4	A construção do discurso empático-polido	71
3.5	A categorização das modalizações da máxima do Tato	75
3.6	Normas de Transcrição	78
3.7	Procedimentos de análise do <i>corpus</i>.....	78
4	ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1	Professores com discurso empático-polido não marcado.....	81
4.1.1	<i>Docente P1 NM</i>	82
4.1.2	<i>Docente P2 NM</i>	93
4.2	Professor com discurso empático-polido marcado	109
4.3	A imagem do professor mediante comportamento empático-polido marcado ou não marcado	122
4.4	O efeito do discurso empático-polido na interação remota	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXO A - DOCENTE P1 NM - AULAS 1 E 2	139

ANEXO B - DOCENTE P1 NM - AULA 3	142
ANEXO C - DOCENTE P2 NM - AULA 1	146
ANEXO D - DOCENTE P2 NM - AULA 2	149
ANEXO E - DOCENTE P2 NM - AULA 3	151
ANEXO F - DOCENTE P3 NM - AULAS 1 E 2	155
ANEXO G - DOCENTE P3 NM - AULA 3	159

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga a associação entre empatia e polidez linguística. De acordo com Rogers (1977) tais fenômenos possuem convergências importantes para a formação de habilidades linguísticas e sociais do ser humano. Desse modo, ao centrarmos nossa investigação dentro da esfera educacional, traçamos como objetivo da presente tese, investigar como as modulações da Máxima do Tato, apoiadas em outras máximas que compõem a Estratégia Geral de Polidez de Leech (2014), interferem na relação comunicativa em contexto de ensino online, em uma escola pública de Fortaleza, Ceará, durante o período de ensino remoto em decorrência da pandemia de Covid-21. Com esse intuito, observamos como o professor se utiliza dos níveis de polidez (Leech, 2014) e da construção de movimentos empáticos (Batson, Lishner, Stocks, 2014) para promover a interdiscursividade dos alunos no ensino remoto.

A iniciativa de se debruçar no discurso oral é decorrente de nossa dissertação de mestrado, intitulada A modalidade oral no ensino de Língua Portuguesa (Silva, 2018) e fundamentada na concepção de que a aprendizagem (Vygotsky, 1988) é um processo de internalização, no qual a palavra falada atua como um instrumento mediador que auxilia na aquisição de um determinado conhecimento pelo aluno. Ao utilizarmos o discurso oral dos alunos, como *corpus* de pesquisa, concluímos que a promoção de práticas com usos orais formal/informal em sala de aula, ou seja, a adequação linguística para fins comunicativos, amplia o desenvolvimento de habilidades comunicativas entre os alunos. Isso nos alertou para a importância da oralidade ser tratada em sala de aula, pois seu campo de atuação não se limita apenas a aquisição de uma língua ou ao desenvolvimento fonético-fonológico do aluno, pois a funcionalidade comunicativa sugere vasto campo investigativo a respeito da oralidade.

Agora no doutorado, fundamentados na ideia de que oralidade (Marcuschi, 2001) atua como uma prática social interativa para fins comunicativos, entendemos que o professor em sua prática de comunicar os conteúdos programáticos aos alunos e de exercer seu papel social de ajudador dos mesmos na compreensão e resolução de atividades, também atribui a sua fala fenômenos como a polidez linguística para criar e refletir a imagem social de um falante que deseja comunicar e estabelecer relações interativas com seus alunos ouvintes. Outro fenômeno que incide sobre a fala dos interlocutores é a empatia, por meio dela relações socioafetivas são estabelecidas. Desse modo, as estratégias linguísticas de polidez e

movimentos empáticos influenciam na promoção da interatividade em práticas orais de sala de aula.

Assim, após evidenciarmos em Silva (2018) que a interatividade oral é condição necessária para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, inclinamo-nos a investigar como outros fatores (polidez linguística e empatia) podem influenciar as interações orais em sala de aula, como também, as relações discursivas entre os interlocutores. Para a presente pesquisa, direcionamos um olhar sobre o discurso oral do professor. Entre os anos 2020 e 2021, em diversos países do mundo e no Brasil, alunos de escolas públicas e particulares foram orientados pelos órgãos educacionais a se ausentarem das aulas presenciais a fim de evitar a propagação do Coronavírus que apresentava alto risco de contaminação e de letalidade à vida humana. A escola pública participante da presente pesquisa, mediante determinação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, suspendeu por aproximadamente 5 meses as aulas presenciais. Após esse período, as aulas iniciaram com acesso no formato online por meio de plataformas digitais, como o Google Meet, o qual foi preferencialmente utilizado por professores e alunos da escola participante, localizada em bairro na periferia da cidade de Fortaleza.

Alunos adolescentes, entre 15 e 18 anos, foram divididos em diversas turmas para cada série (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) no modelo presencial, mas durante o período de pesquisa, houve a reformulação dos horários de aula (antes 50 minutos e agora 40 minutos) e a escola agrupou todas as turmas da manhã em uma turma única de 1ºano do Ensino Médio, assim também se fez com os alunos no 2º e 3º ano. Assim, os alunos deveriam assistir às aulas online apenas no turno no qual foram matriculados. Os professores, em grande maioria, foram surpreendidos com a necessidade de produzir materiais audiovisuais que viabilizassem a aprendizagem e que orientassem os alunos quanto à compreensão do conteúdo programático presente no livro e agora nas mídias digitais. Assim, a construção do conhecimento pela interação dos interlocutores acontece em uma nova conjuntura, na qual alunos e professores precisam adequar seus comportamentos comunicativos às inovações interativas remotas.

A urgência de adaptações rápidas afetou tanto as práticas metodológicas de ensino do professor quanto as práticas de aprendizagem dos alunos. Durante essas práticas ocorre a construção do conhecimento, portanto foram necessárias mudanças que favorecessem o processo comunicativo. Desse modo, identificamos que o discurso docente utilizou-se de contribuições da polidez e da empatia a fim de garantir ou até de ampliar a participação dos interlocutores, pois é por meio da interação linguística deles que o conhecimento é

coconstruído. Vale ressaltar que mediante o contexto pandêmico, a voz do professor brasileiro se mostrou imprescindível, visto que devido ao fechamento das escolas e à permanência de alunos e professores em casa, seguindo a orientação dos órgãos governamentais de saúde, a voz interativa do professor nas aulas era uma ação necessária para a manter a mente jovem ocupada durante o acompanhamento dos conteúdos programáticos e a sociabilidade nas salas virtuais, ou seja, a interação educacional era o meio de sociabilização seguro e confortável frente à solidão e ao medo que enclausuravam muitos jovens.

Desse modo, o foco da atual pesquisa concentra-se na interlocução do professor durante o ensino remoto, visto que o contexto pandêmico privou, subitamente, do convívio presencial e da comunicação face a face, alunos e professores na rede educacional brasileira, durante todo um ano letivo. Essa condição mostrou-se diferente do modelo definido pelo Ministério da Educação (por meio do Decreto 5.622 que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases) para o ensino por EAD - A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. A partir disso, consideramos que esta pesquisa está contextualizada em um modelo educacional bem diferente do modelo de ensino EAD, entendemos que nossas análises foram baseadas em um modelo remoto atípico, pois de forma inesperada foi estabelecida a adesão a uma rotina de aulas previamente agendadas pela escola; logo, não houve inicialmente, uma preparação didático-metodológica dos professores, uma adequação às necessidades dos alunos, como o fornecimento do suporte tecnológico ou a preocupação quanto às condições para um ambiente silencioso, reservado e propício para a vivência das aulas.

Essa realidade educacional incumbiu ao professor que garantissem aos alunos a frequência às aulas e o acompanhamento dos conteúdos programáticos como a entrega de tarefas e de resultados favoráveis em trabalhos e provas online. Enquanto nas interações presenciais, a comunicação era reforçada por recursos de natureza diversa, como os paralinguísticos (linguagem corporal), facilitando assim, a percepção do professor quanto a sinais de dúvida, discordância, concordância a respeito de assuntos abordados na aula durante o processo comunicativo; nas interações remotas, os recursos, utilizados na comunicação oral entre alunos e professores, podem ter afetado as colaborações discursivas deles. Podemos citar, por exemplo, a interferência na interação linguística quanto a falta do recurso de natureza imagética, pois como muitos interlocutores não revelavam sua imagem por meio da câmera,

devido a essa não visibilidade da linguagem corporal do aluno, o professor ficava impossibilitado, de perceber sinais de incompreensão do aluno sobre o assunto tratado durante a aula, ou até de evidenciar visualmente o real acompanhamento do mesmo.

Desse modo, uma aula menos expositiva e mais interativa, quero dizer mais dialógica, possibilitou ao professor a segurança de que ele não estava falando sozinho, mas participava de uma construção de conhecimento interativa. Isso é observado nas falas de muitos profissionais quando mencionam por exemplo “Vocês estão aí? / Falem alguma coisa? / Parece que eu estou sozinho aqui. / Vocês foram muito participativos hoje, eu estou muito feliz por vocês.” O professor tem a função de conduzir o aluno à compreensão dos conteúdos e orientá-lo na construção do conhecimento, para isso a ferramenta mais usual utilizada pelo professor é a fala, no entanto esse processo só ocorre por dialogismo, por um discurso construído por cooperação, não só por meio de alunos virtualmente conectados, mas também, necessariamente participativos. Por essa razão, direcionamos nossas análises à luz do caráter dialógico, baseando-nos na concepção interacionista sobre a linguagem de Bakhtin (1929, p.113), a qual afirma que “toda comunicação verbal, toda interação verbal, desenrola-se sob a forma de um intercâmbio, isto é, sob a forma de um diálogo”.

Em consonância com o dialogismo bakhtiniano, norteamos-nos pela perspectiva interacionista sobre a linguagem de Goffman (2003), essa (também baseada na intersubjetividade) considera que os sentidos das ações humanas são estabelecidos subjetivamente pelo agente social que comunica e que é comunicado, além disso, o sentido no ato de fala não está apenas no que é dito, mas também em como foi dito e ainda considera o valor dado a imagem social de quem disse.

Tais inquietações nos inclinaram a buscar os subsídios teóricos necessários dentro dos estudos de *polidez*, pois Kerbrat-Orecchionni (2006) cita que segundo a etimologia, a *polidez* tem a função de arredondar os ângulos e “polir” as engrenagens da máquina conversacional, a fim de preservar seus usuários de grandes lesões. Consideramos importante analisar como o professor, mediador e condutor das interações, utilizou estratégias polidas para manter as faces dos interlocutores, ao solicitar o feedback do (s) aluno (s) ou promover a participação dele na construção de uma aprendizagem por trocas discursivas. Pois segundo Goffman (1967), o ser humano - como agente social - é o transformador de sua realidade, pois a significação da realidade é coconstruída pela ação comunicativa dos interlocutores. Portanto o professor sente a necessidade de reconhecer pelo feedback do aluno, se esse deu a significação

esperada ao conteúdo comunicado, para isso o professor precisar pedir, estimular o ato de fala do aluno, contar com a cooperação discursiva do mesmo.

A partir disso, identificamos em nossa pesquisa que havia professor que centralizava mais a condução da aula remota especificamente no discurso dele, enquanto outros buscavam práticas dialogais, mesmo os alunos insistindo em silenciar. A compreensão, de que o professor precisar usar estratégias (como a influência dos fenômenos de polidez e de movimentos de empatia em seu discurso) para alcançar melhor interação com o aluno, teve nascedouro em nossa dissertação de mestrado, Silva (2018). Desde então, corroboramos o pensamento de Vygotsky (1988, p. 150) “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”.

Desse modo infere-se que o significado é um critério essencial à palavra para “ser palavra”, esse sentido surge na interação, portanto a interlocução entre aprendizes deve ser “provocada” a partir dos contextos culturais e históricos dos educandos com temas e questões que lhes dizem respeito, que lhes sejam significativos. O sentido da palavra verbalizada não é uma propriedade intrínseca da linguagem, mas é fruto de uma atividade de cooperação. Compreendemos que nesse momento acontece a relação de reciprocidade, ou seja, o compartilhamento de sentidos entre os interlocutores, porém cada um irá transformá-lo a seu modo em pensamento, em aprendizagem.

Observamos, no *corpus* em análise, que o professor ao promover interação discursiva, estimulou o “feedback” do aluno, a fim de ouvir as respostas dele aos exercícios corrigidos, avaliar os comentários ou até as dúvidas dele sobre assuntos tratados durante a aula. Desse modo, ressaltamos a relevância de conhecermos como o professor construiu as relações interativas e quais recursos e estratégias ele utilizou, assim, nosso intuito é trazer colaborações frutíferas para um fazer educacional fundamentado nas interações orais. Com o propósito de analisarmos as estratégias linguísticas utilizadas pelo professor, corroboramos em Leech (1983) o reconhecimento de que a linguagem é uma prática interpessoal, realizável a partir do Princípio de Cooperação - CP de Grice (1982), mediada pelo maior princípio, segundo Leech (1983), que é o Princípio de Polidez – PP, pois a atuação da polidez pode manter o equilíbrio nas interações comunicativas que nos permitem supor se os interlocutores estão sendo cooperativos.

No ensino remoto observamos comportamentos diversos, havia alunos não participativos (não perguntavam nem respondiam), alunos que preferiam falar entre si no chat sobre assuntos não relacionados ao conteúdo da aula, a direcionar perguntas ou fazer comentários referentes à aula. A participação oral do aluno com o professor ou com outros

alunos, revelando feedback na construção da aprendizagem, é a evidência de que o dialogismo precisa acontecer nas relações educacionais, no entanto observamos que muitos alunos optam pelo que é mais cômodo, uma aparente passividade, ou seja, esse preferem permanecer calados e só ouvir. Além disso, possivelmente, outras possíveis condições podem ter afetado o comportamento interativo desse aluno, o contexto domiciliar pouco reservado pode ter inibido o aluno de ativar câmera e microfone, pois sons e imagens inesperadas de outros familiares poderiam envergonhá-lo perante professor e colegas de sala. Outrossim, seria a imagem social que o aluno deseja preservar, talvez palavras ditas inadequadamente evidenciariam um erro em público e a reparação a esse dano pelo meio remoto causasse mais insegurança ao aluno. Mediante possíveis influenciadores, encontra-se o professor ciente de que não conduz a aula apenas para si mesmo ou sozinho, por isso tem o desafio de manter o aluno atento e a prova mais comum para isso, é esse estar oralmente participando, interagindo.

Tal conjuntura nos conduziu a um olhar de investigação para a seguinte problemática: como as estratégias de polidez utilizadas pelo professor associadas aos movimentos de empatia presentes no discurso do mesmo promoveram colaborações discursivas no ensino remoto? A escolha da polidez linguística e da empatia como fenômenos de atuação nas interações foi suscitada pelos estudos de Leech (2014) quando o autor corrobora a afirmação de Pinker (2011) de que várias formas de reciprocidade podem selecionar faculdades psicológicas, as quais levariam as pessoas a coexistirem pacificamente, Leech (2014) ainda considera que a polidez com base na empatia e na teoria da mente seria uma dessas formas de reciprocidade.

Leech (2014) explica metaforicamente o conceito de “reciprocidade”, ao mencionar que no comportamento polido entre duas partes A (público que assistiu a uma apresentação de um instrumentista solista - ouvinte) e B (solista que apresentou um solo musical - emissor) há o sentido do “recíproco”, isso significa que o comportamento polido de A se relaciona com o comportamento de B. A origem latina *reciprocus* significa mútuo, portanto compreendemos que reciprocidade é o compartilhamento de sentidos e experiências entre falante e ouvinte. Na perspectiva sociocognitiva interacional, como Bakhtin (1929) afirma, em várias passagens de Marxismo e filosofia da linguagem, a interação verbal é o lugar emblemático de produção da linguagem e da constituição dos sujeitos.

Nessa esfera das interações linguísticas, inicialmente norteamos nossas análises na teoria da ação social de Goffman (1967), visto que o autor revela outros aspectos influenciadores da ação verbal, como por exemplo, o valor atribuído ao “self” e alterado no

curso da interação a depender das escolhas linguísticas do falante. Compreendemos que o falar é uma ação arquitetada que define a imagem socialmente compartilhada entre os falantes, de modo que essa imagem do “self” sendo mais ou até menos aceita, afeta no desempenho da relação comunicativa, ou seja, o falar sob a influência da polidez pode resultar em relações mais ou menos colaborativas entre os interlocutores.

No contexto da presente pesquisa, verificamos que na relação interativa entre alunos e professor, implicitamente, é dado valor à face dos interlocutores - falante (Self) e ouvinte (o Outro) -, pois a face de cada interlocutor é mutuamente construída e avaliada. Percebemos que a possibilidade de errar do aluno, aparentemente, inibia seu ato de fala quanto a comunicar uma resposta mediante uma pergunta manifestada pelo professor, de modo que o silêncio é o ato de preservação da face mais frequentemente utilizado pela grande maioria dos alunos, pois assim, compartilham do mesmo valor momentâneo da face. No entanto, observamos que alguns professores, participantes da nossa pesquisa, insistiam na promoção de interatividade durante as aulas remotas por meio de estratégias linguísticas a fim de estimular principalmente alunos cuja face era julgada como alunos que não responderam ou responderam errado porque não compreenderam adequadamente o dito.

Perseguindo esse propósito, permanecemos fundamentados em Goffman (1967) mediante seu conceito de deferência como uma apreciação comunicada pelo emissor de um sentimento de estima ao receptor, o que muitas vezes envolve uma avaliação geral do receptor. Desse modo, Goffman aponta que outros fatores influenciam o ato de fala na interação entre aluno e professor, pois por meio da expressão “apreciação comunicada” o autor remete-nos ao comportamento linguístico polido e por meio da expressão “sentimento de estima”, à empatia.

O comportamento linguístico polido anunciado por Goffman (1967) segue em consonância com os estudos de Polidez Linguística de Leech (2014), ao concordar com a perspectiva intersubjetiva “goffmaniana” sobre os papéis sociais atribuídos à face na teoria da ação social, pois há a condição avaliativa na qual um interlocutor (o self) julga o ato linguístico ou a face do outro. Dessa maneira, Leech (2014) conclui que a polidez é uma qualidade socialmente desejável, uma norma social de senso avaliativo que interfere nas relações sociais.

Assim sendo, consideramos as seguintes categorias de análise da polidez linguística no discurso do professor: inicialmente buscamos a situação comunicativa que evidenciava o falar de maneira a beneficiar ou valorizar não a si (ao self do professor), mas ao outro (ao self do aluno); posteriormente por meio da Estratégia Geral de Polidez, identificamos quais

categorias estavam presentes e em que dimensão escalar definiam o quanto se é (im) polido, considerando três fatores: i) o que foi dito, ii) o contexto do dito e iii) o grau de polidez julgado.

Como citamos anteriormente, a expressão “sentimento de estima”, anunciado por Goffman (1967) ao definir deferência, acreditamos fazer alusão ao conceito de empatia. Tal conclusão é corroborada nos estudos de Polidez Linguística de Leech (2014). Para o autor a empatia associada a polidez favorece as relações humanas por ser uma forma de reciprocidade, a qual ele chama de assimetria recíproca. A respeito disso, Leech (2014, p. 04) cita “Sentimentos internos não são a preocupação neste estudo de polidez: trata-se, sim, polidez como um fenômeno comportamental observável.

Leech (2014) denomina a polidez linguística de altruísmo comunicativo, ou seja, um comportamento linguisticamente favorável ao Outro, no qual o Self busca compreender o dito pelo Outro e busca utilizar suas ações verbais de maneira a beneficiar o Outro e não a si mesmo. Segundo Krznaric (2015) a empatia é a arte de compreender os sentimentos e as perspectivas dos interactantes e de usar essa compreensão para guiar as ações, dentre essas está o uso da língua. O posicionamento de tais estudiosos confirmava o nosso interesse de analisar a associação da polidez linguística e da empatia no discurso do professor para a promoção de interações colaborativas entre os alunos. Com esse propósito, encontramos na Hipótese empatia-altruísmo de Batson, Lishner, Stocks (2014) três estágios da empatia: a preocupação empática (estado preconizador de orientar-se para o outro) que gera uma motivação altruísta (estado altruísta-psicológico de desejar reduzir a necessidade do outro) e que resulta em ações altruístas de favorecimento ao outro (comportamento altruísta). A partir dos pesquisadores (Cuff, *et al* 2022; Decety e Moriguchi, 2022; Stueber, 2006; Lewis e Hodges, 2012) vimos que há diferentes perspectivas que definem a empatia. Nesse sentido, amparamo-nos em Jamison (2015), pois a autora, a partir de Lewis e Hodges (2012), afirma que há a empatia básica e a empatia avançada. Além disso, aplicamos suas categorias do modelo de Processo Empático para analisar os movimentos de empatia nas situações comunicativas que associavam polidez linguística e empatia avançada.

Visto que a empatia e a polidez são fenômenos que só ocorrem por meio das interações entre o Eu (emissor, ser observador) e o Outro (receptor, ser observado), o interlocutor sozinho não consegue arquitetar uma comunicação com traços de empatia e de polidez, pois a interação com o Outro é condição para que haja comunicação e é parâmetro norteador para as escolhas linguísticas. Portanto, quanto a abordagem social, Leech (2014) afirma que a polidez tem a função de servir à concórdia, enquanto Oliveira-Silva e Gonçalves

(2011) defendem que a empatia tem a função de separar nossos próprios pensamentos e emoções daqueles observados no outro e responder com o apropriado comportamento pró-social e útil.

Quanto à abordagem psicológica, na perspectiva da polidez, Leech (2014) afirma que para a socialização de crianças é necessário aprender a ser polido; já na perspectiva da empatia, Colman (2009) considera que a empatia é a capacidade de compreender e entrar nos sentimentos e emoções de outra pessoa ou de experimentar algo do ponto de vista de outra pessoa. Tais autores, dentro de suas próprias áreas de pesquisa, consideram a polidez e a empatia, habilidades humanas a serem desenvolvidas durante as práticas interativas.

Compreendemos que, em termos gerais, a reciprocidade, tanto na esfera social quanto na psicológica, é um ponto comum entre a polidez e a empatia, sendo a linguagem o principal meio que viabiliza a ocorrência desses fenômenos na vida humana. Acreditamos que Leech, ao sugerir a empatia e não analisar sua relação com a polidez linguística, deixa passível de investigação essa lacuna. Assim, essa pesquisa esmerou-se em analisar como a intersecção desses fenômenos dentro da esfera comunicativa pode agregar contribuições para os estudos da linguagem no âmbito da construção e manutenção de um discurso polido e empático, salientamos que não tivemos a pretensão de exaurirmos todos os questionamentos de Leech (2014), mas sim, de colaborarmos com posteriores estudos.

Esta tese tem uma abordagem teórica para o estudo da polidez linguística e empatia a partir da Hipótese Empatia-Altruísmo de Batson, Lishner, Stocks (2014) e da Estratégia Geral de Polidez de Leech (2014), apresenta ainda, um caráter qualitativo na análise dos dados. Para isso, dividimos estruturalmente este trabalho em cinco capítulos. Neste capítulo, o primeiro, introduzimos as nossas questões de pesquisa, bem como as hipóteses e os objetivos da pesquisa. No segundo, abordamos a relevância pessoal e social e enfatizamos o estado da arte a fim de entendermos com mais clareza a problemática que envolve o tema. Desse modo, dividimos em três seções: a tensão entre as fachadas; a empatia sob vertente linguística e a elicitación na construção de discurso empático-polido.

No terceiro capítulo, acontece a descrição da metodologia, apresentando métodos e coleta de dados implementados, caracterização dos sujeitos de pesquisa, diretrizes do modelo de transcrição aplicada ao *corpus* e categorias de análise evidenciadas no discurso dos professores.

No capítulo posterior, expomos os trechos selecionados e transcritos, enfatizando a relação de diferença entre os docentes que manifestam em seu discurso o nível não expressivo

(não-marcado) de traços de polidez e os docentes que manifestam o nível expressivo (marcado) de traços de polidez, ambos sob a influência da empatia evidenciada por usos linguísticos indicativos de movimentos de empatia.

Por fim, temos as considerações finais que trazem a confirmação da hipótese de que a associação de polidez linguística e de empatia evidenciam um comportamento empático-polido propenso a promover a melhoria da ação dialogada no ambiente de ensino remoto entre professores e alunos, e assim contribuir para futuros estudos pertinente a essa temática.

2 POLIDEZ LINGUÍSTICA E MOVIMENTO DE EMPATIA NA INTERATIVIDADE REMOTA

Nosso contexto de pesquisa, a comunicação entre professor e aluno, evidenciou que a construção do saber é fruto da relação intersubjetiva dos interlocutores. Desse modo, o falar é uma ação social, pois o que é dito pelo falante modifica o ouvinte no seu pensar, falar e agir; portanto o ato verbal afeta as relações humanas nos diversos âmbitos, desde o emocional até o social. A partir disso, compreendemos a importância de investigar os aspectos influenciadores das relações comunicativas durante o período de ensino remoto, pois a pandemia de Covid - 21 colocou a relação comunicativa entre professor e aluno numa condição diferenciada do modelo presencial. O ambiente de ensino remoto foi urgentemente implementado, evidenciando dificuldades que coube ao professor solucionar com sua principal ferramenta de trabalho, a fala. Em nosso estudo, ressaltamos como a presença do fenômeno polidez linguística remodelou o ato verbal do professor, a sua imagem e até sua relação interativa com os alunos.

2.1 A tensão entre as fachadas na interação remota

O sociólogo e antropólogo Erving Goffman (2003), por meio da teoria da ação social, conduz-nos à compreensão das interações sociais. Segundo o sociólogo, os sentidos das ações humanas são estabelecidos subjetivamente pelo agente social que comunica e a quem é comunicado. Desse modo, o mundo social, ou seja, as interações sociais, é uma rede de intersubjetividades composta por resultados de ações dirigidas para o outro, a significação dada a essas ações é atribuída segundo o que o outro compartilha, logo a realidade é construída pelo produto das ações humanas. A teoria "goffmaniana" coloca o ser humano como um agente social, transformador de sua realidade, mas esse jamais pode atuar sozinho, pois a significação da realidade é coconstruída pela ação comunicativa dos interlocutores.

Nessa perspectiva intersubjetiva, Goffman (1967) estabelece conceitos que serviram de alicerce para os estudos da Linguística, como a definição de fachada - valor positivo que uma pessoa reclama para si -, também denominada de “self” ou face, cujo caráter é instável, pois seu valor é alterado no curso da interação, a depender da confirmação por parte dos interlocutores, denominado de o “outro”. Na teoria de Goffman reside a concepção de que os valores atribuídos ao “self” definem as escolhas linguísticas do falante, então acreditamos que o falar é uma ação arquitetada que define a imagem socialmente compartilhada entre os falantes,

de modo que essa imagem do “self” sendo mais ou até menos aceita, afeta no desempenho da relação comunicativa, ou seja, o falar sob a influência da polidez pode resultar em relações mais ou menos colaborativas entre os interlocutores.

[...] a fachada da pessoa claramente é algo que não está alojado dentro ou sobre seu corpo, mas sim algo localizado difusamente no fluxo de eventos no encontro, e que se torna manifesto apenas quando esses eventos são lidos e interpretados para alcançarmos as avaliações expressas neles. (Goffman, 1967, p.15)

Compreendemos, então, que na relação interativa se estabelece esse valor atribuído a fachada do outro. No entanto, a construção dessa fachada estava sob a influência de dois contextos circunstanciais: o contexto privado, refere-se ao cenário particular e domiciliar, no qual cada interlocutor localiza-se no momento da aula; o contexto público, refere-se ao cenário institucionalizado para o evento aula remota, no qual os interlocutores socializam seus discursos. Constatamos que esses cenários afetaram a avaliação e manutenção das fachadas sociais pré-estabelecidas e sempre institucionalizadas para a função de professor e aluno.

Desse modo, no nosso *corpus* de pesquisa, observamos que a direção escolar atribuía os seguintes papéis sociais à imagem de professor e à de aluno. Ao educador, esperava-se que ele cumprisse sua função de facilitador na aprendizagem do aluno e de autoridade na condução das interações por meio de relação interativa harmônica, no cumprimento de tarefas pelos alunos, na assistência deles às aulas e na avaliação satisfatória evidenciada por notas de aprovação no ambiente remoto de ensino. Quanto ao aluno, cabia a ele, estar presente na aula para conferir assiduidade; entregar as atividades e realizar a correção dessas junto ao professor durante a aula remota.

No cenário virtual de ocorrência das aulas remotas, estabeleceu-se a situação de tensão entre as fachadas dos interlocutores, pois o fato do aluno estar conectado não significava dizer que ele estivesse atento à explicação dada, portanto a avaliação da fachada do aluno não era uma prática fácil para o professor, pois esse não conseguia verificar como a função “ser aluno” estava sendo desempenhada, o educador desconhecia o cenário particular e privado do aluno visto que a maioria dos alunos optavam por manter a câmera desligada.

Então, a estratégia mais viável era o professor buscar ouvir os alunos a fim de garantir o acompanhamento deles, ainda assim, muitos silenciavam durante grande parte da aula. A razão desse silêncio poderia ser o aluno não estar realmente presente durante a aula; ou não conseguir manter sua fachada mediante a falta de habilidades com os recursos tecnológicos;

ou sentir sua fachada ameaçada por enunciar uma resposta/comentário errado, ou temer a perda da fachada (mediante avaliações do professor sobre o desempenho do aluno) antes difundida no seu ambiente familiar.

Observamos que muitas situações poderiam afetar o ato interativo do aluno durante a aula. O desconhecimento da realidade vivida pelo aluno no seu cenário particular tornou um desafio para o professor avaliar a imagem do aluno e, assim, fazer escolhas verbais que não ofendessem a fachada dele e ainda estimulassem a interlocução do discente. Apesar da relevância desses possíveis cenários privados, nós não os incluímos em nossa investigação, pois a coleta e análise desses dados demandaria uma investigação ampla, inviável e inoportuna para esta pesquisa, visto que o foco desta concentra-se na verificação das estratégias verbais utilizadas pelo professor para driblar essas dificuldades que são tão comuns no ensino online.

Durante o evento comunicativo (aula remota), a fachada do aluno relaciona-se com a fachada do professor que poderia apresentar a fachada de um expositor de informações, por meio de aula predominantemente expositiva de caráter monológico ou a fachada de um orientador na construção do saber pelo próprio aluno por meio de aula expositiva, mas predominantemente interativa, ou seja, de caráter dialógico. O parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 205/2020 orientou as instituições educacionais do Sistema de Ensino do Estado do Ceará a darem continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020, mesmo após a recomendação para a retomada das atividades presenciais nesse período pelas autoridades competentes, e citou a seguinte orientação aos professores.

Entende o CEE que o professor é ser atuante e participante e não mero observador, mas que, mesmo na excepcionalidade do ensino remoto, será possível desenvolver estratégias de cooperação, de participação, de colaboração e de diálogo. (CEE, 2020, p.2)

Essas diretrizes educacionais esperam que, habitualmente no contexto presencial, haja uma postura atuante e participativa do professor, e que mesmo diante da condição de ensino remoto não é conveniente um professor ser um mero observador, portanto o agir docente precisava dispor de um comportamento linguístico interativo por meio de estratégias que promovessem a interação, o diálogo.

Ainda sobre essa necessidade de uma agir docente interativo durante o ensino remoto, o Núcleo de Estudos e Pesquisas do Instituto Península (IP), que tem o objetivo de consolidar e desenvolver conhecimentos sobre a docência, realizou a pesquisa “Sentimentos e percepções dos professores brasileiros durante os diferentes estágios do Corona Vírus no

Brasil” e fez a seguinte constatação, na primeira fase da pesquisa ou início (março de 2020) da paralisação das aulas presenciais 2 em cada grupo de 5 professores acreditavam que o papel do professor era interagir remotamente, na segunda fase (maio de 2020) da pesquisa ou dois meses de escolas fechadas 3 em cada 4 professores acreditavam que cabia ao docente interagir remotamente com o discente. Essa pesquisa nacional IP e o parecer estadual CEE apontam para a perspectiva de duas imagens sociais possíveis a serem adotadas pelo docente, o professor não interativo e predominantemente expositivo ou o professor interativo e predominantemente dialogal.

Tais evidências da docência a nível nacional e estadual corroboram a mesma condição de dualidade da imagem docente na análise de nosso *corpus* de pesquisa, pois os professores, vinculados remotamente com os alunos matriculados numa escola estadual localizada em Fortaleza, apresentaram comportamento linguístico por meio do qual houve a promoção maior, como também, menor de interação discursiva com os alunos. Desse modo, cotejamos a fachada, esperada como interativa pelas instituições educacionais e a fachada docente, desempenhada por ele e investigada por nós por meio do seu comportamento linguístico, a fim de caracterizar como a fachada de professor interativo ou de professor não interativo é comunicada.

As condições educacionais a nível nacional e local, durante o período emergencial de surgimento da Covid 21, apontaram que a interatividade no ensino era um aspecto necessário durante o ensino remoto. Assim, investigamos a interatividade discursiva do professor fundamentados em duas concepções científicas. A primeira fundamentação encontra-se na teoria sociointerativa de Vygotsky (1988), a qual nos leva a compreensão de que a interação contribui para a ampliação da capacidade linguística humana, pois segundo o autor “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (Vygotsky, 1988, p. 150). A partir disso, entendemos que para uma palavra existir no vocabulário de um interlocutor, ela precisa ser inferida pela aprendizagem, como um processo social, e a aula remota é uma ação social. Desse modo, a interlocução deve ser “provocada” a partir dos contextos culturais e históricos dos educandos com temas e questões que lhes dizem respeito, para que a palavra comunicada, ao ser ressignificada nas experiências dos alunos, tenha o sentido compreendido, ou seja, possibilite a incorporação de uma nova palavra ao vocabulário do aluno.

Outra perspectiva baseada na intersubjetividade de Goffman (1967), que reforça o viés interativo valorizado em nossa pesquisa, consiste na relação avaliativa entre as fachadas

dos interlocutores (professor e aluno). Segundo Goffman (1967, p.61) “A apreciação comunicada por um ato de deferência implica que o ator possui um sentimento de estima pelo receptor, o que muitas vezes envolve uma avaliação geral do receptor”. Desse modo, durante as interações comunicativas, inicialmente o ator (falante) faz uma observação avaliativa generalizada do receptor (ouvinte). Em seguida aquele é envolvido por um sentimento de estima por esse, resultando em um ato comunicativo deferente, portanto o sentimento de estima precede o ato comunicativo deferente. A deferência consiste em comunicar o respeito ao receptor ou a valorização desse, mas isso decorre de um sentimento de estima, ou seja, de consideração ao outro. De acordo com o autor, a deferência pode envolver um tom honorífico e polido; já a estima, afeição e pertencimento.

Um sentimento de estima que tem um papel importante na deferência é aquele de afeição e pertencimento. (...) Parece que o comportamento de deferência como um todo tende a ser honorífico e ter um tom polido, comunicando uma apreciação do receptor que, de muitas formas, é mais elogiosa ao receptor do que podem ser os sentimentos verdadeiros do ator” (Goffman, 1967, p. 62)

Compreendemos, então, que a interação entre as fachadas envolve um aspecto valorativo. Essa avaliação da fachada resulta de como o dito é enunciado, pois as escolhas linguísticas comunicam deferência (respeito), estima (afeição e pertencimento) e tom polido. Esse pressuposto de Goffman (1967) revela que a partir da maneira como esses aspectos se manifestam linguisticamente na composição do ato verbal, há uma indicação da atitude de valorizar a fachada do outro e não a própria.

Tais fundamentos, a respeito da construção da imagem do falante e do ouvinte, estão em consonância com os estudos de Leech (2014) sobre a influente presença das máximas de polidez na construção de um ato verbal, o qual embora acarretasse em um custo para o falante, enunciaria um benefício para o ouvinte, pois visa valorizar o outro. A seção posterior trata-se de como o fenômeno da polidez linguística no discurso do professor valorizou o aluno e afetou favoravelmente as interações discursivas.

2.1.1 As máximas de Leech na construção de uma interação empático-polida

A perspectiva intersubjetiva de Goffman (1983, 1967), evidenciada na relação entre os interlocutores professor e aluno (s), é corroborada por Leech (2014) em dois momentos. O primeiro aspecto consiste no contexto para se analisar a relação entre a fachada dos interlocutores. Leech (2014, p.17), em *The Pragmatics of Politeness*, considera que “a polidez

sociopragmática, ou ‘polidez relativa’ como eu chamei isso em 1983, é uma questão de julgar a polidez no contexto”, o autor ainda acrescenta “[...] julgamentos sociais de polidez não dependem apenas das palavras usadas e seus significados, mas também do contexto em que são usadas. ”. Nesse propósito de analisar o dito contextualmente, Goffman (1967) afirma que a significação na linguagem é coconstruída entre os interlocutores (S-falante e H-ouvinte) durante a situação comunicativa.

A partir disso, as condições reais do ensino remoto, coletadas em nosso *corpus*, revelaram que todos professores disponibilizavam sua imagem pela câmera, enquanto a maioria dos alunos não; os professores sabiam acessar as tecnologias de vídeo, som, plataforma de atividade interativa com apresentação de slides e realização de quiz e outras atividades, já alguns alunos justificavam não terem feito a tarefa ou não estarem acompanhando o conteúdo por falta de acesso à internet de qualidade, eles ainda justificaram uso do celular com outros parentes na mesma residência.

Já que nosso propósito se concentra na análise do discurso do professor, analisamos os atos verbais do mesmo durante a interação remota numa perspectiva sociopragmática, pois por essa abordagem relacionamos os enunciados dos interlocutores e as informações contextuais para alcançar a interpretação presente ou implicada no dito e até significada no não dito pelo professor, assim identificamos qual imagem do docente se construiu no decorrer das relações interativas, como Leech (2014, p.51) afirma

Existe um viés subjetivo em dar precedência tanto ao ponto de vista do orador quanto ao do ouvinte. Certamente, uma posição melhor e mais equilibrada é combinar os dois pontos de vista. O que isso significa é que, quanto ao significado pragmático como um todo, o significado polido transmitido por um enunciado é construído por S e interpretado (ou, se preferir, coconstruído) por H.

(Leech, 2014, p.51, tradução nossa)¹

Compreendemos, então, que o autor reconhece a linguagem em situações de uso, como prática interpessoal, na qual a face dos interlocutores está em evidência. Ele afirma que isso só é realizável a partir do Princípio de Cooperação de Grice - CP (1982) - condição básica para que haja comunicação, na qual os interlocutores se dispõem a interagir linguisticamente.

¹ There is a subjective bias in giving precedence to either a speaker's or a hearer's viewpoint. Surely a better and more balanced position is to combine both viewpoints. What this means is that, as for pragmatic meaning as a whole, the politeness meaning conveyed by an utterance is both constructed by S and interpreted (or, if you like, co-constructed) by H.

O CP permite que o participante de uma conversa se comunique partindo do pressuposto de que o outro participante está cooperando. Assim, CP é condição para se regular ou não o que dizemos a fim de contribuir para algum objetivo discursivo assumido. No entanto, Leech (2014) argumenta, ainda, que o Princípio de Polidez - PP - tem um papel superior ao CP, pois a atuação daquele pode manter o equilíbrio social e as relações de amizade que nos permitem supor que nossos interlocutores estão sendo cooperativos.

O autor valoriza mais o Princípio da polidez no ato comunicativo do que o Princípio da cooperação, porque a ocorrência do traço de polidez já implica, necessariamente, que ocorreu a cooperação, ou seja, o ato comunicativo por menor que seja; já o contrário não implica obrigatoriamente na atuação direta e eficaz da polidez, de modo que pode haver cooperação, apenas com a polidez linguística esperada ou adequada para um evento comunicativo específico, como Leech (2014, p.88) afirma “A Escala de polidez Sociopragmática registra "polidez excessiva" e "falta de polidez", bem como "polidez apropriada para a situação. ”

Para Leech (2014) a dissonância comunicativa entre as faces pode ocorrer, no entanto a presença da polidez pode salvaguardar as relações interpessoais, dessa forma, o autor corrobora a definição de polidez como um sistema de relações interpessoais projetado para facilitar a interação, minimizando o potencial de conflito e confronto inerente a todo intercâmbio humano. (Lakoff, 1990, p.34 *apud* Leech, 2014, p.21) Isso nos leva a crer que a condição de dificuldade interativa do aluno, pode ser detectada pelo professor, certamente o professor não consegue identificar exatamente todas as razões (algumas até externas ao contexto escolar) dessas dificuldades. As múltiplas circunstâncias que contextualizam o ambiente remoto do aluno e seus valores sociais pode dificultar a definição da imagem pessoal do aluno pelo professor. O profissional pode estar diante de um aluno conectado, mas nada ou pouco participativo por negligência ou pode estar diante de um aluno conectado, e nada ou pouco participativo por dificuldades tecnológicas. Então como o professor deveria se reportar sem ameaçar a imagem ao aluno?

Alguns profissionais consideraram a necessidade interativa do aluno e se utilizaram de estratégias linguísticas direcionadas a ajudá-lo, esse comportamento de polidez linguística assim, é chamado por Leech (2014, p.5) “ Daí quando eu digo polidez é altruísmo comunicativo".

O segundo aspecto da intersubjetiva de Goffman (1967) corroborada por Leech (2014) diz respeito à condição avaliativa do interlocutor (o self) julgar o ato linguístico do “outro”, conseqüentemente, refletindo na imagem pessoal desse. Goffman (1967 p.13-14)

afirma que “ A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados [...]”. Em consonância, Leech (2014, p.25) define “ Face é a autoimagem ou autoestima positiva que uma pessoa desfruta como um reflexo da avaliação dessa pessoa pelos outros ”. O ato verbal perguntar/pedir da professora revela despretensiosamente alguma atribuição de valor à imagem do outro (o aluno), relacionado ao caráter favorável ou desfavorável de sua participação ou até de sua aprendizagem.

Visto que nosso foco de análise é o dito pelo professor durante o propósito comunicativo de pedir a participação do aluno, analisamos como esse ato verbal mais ou menos polido do professor conciliou a tensão entre as imagens ou fachadas pouco definidas desses alunos. Para isso utilizamos as máximas de Leech, como categorias analíticas das estratégias niveladoras da polidez e modeladoras do ato de pedir comunicado pelo professor. Na reformulação das máximas em 2014, Leech esclarece a má interpretação do termo “ máxima”, compreendido por Thomas (1995) como condição absoluta, necessária e sempre presente na comunicação.

Para Leech a “máxima” é um fator que pode influenciar o comportamento do interlocutor na busca de um objetivo específico e alcançável em maior ou menor grau, pois está associado a uma escala de valor. Outro aspecto é que uma máxima pode competir ou conflitar com outra (s) no mesmo contexto. Portanto na atuação da máxima da Simpatia, também chamada por Leech de preocupação emotiva, compartilha-se do sentimento do outro dando maior valor ao sentimento desse e menos valor ao sentimento do receptor. Isso exemplifica a assimetria recíproca existente no comportamento polido dos interlocutores.

Nesse propósito de tipificar as manifestações linguísticas valorativas à imagem do interlocutor e influenciáveis no comportamento das relações entre os interlocutores, Leech (2014) amplia de 06 para 10 máximas. Cada uma difere do grau de importância e do poder variável nas relações interativas, as máximas ímpares são de pós-polidez (maximiza o benefício do outro) e as máximas pares são de negpolidez (minimiza o custo do outro). Quanto ao grau de poder as máximas mais acima são mais poderosas que as localizadas mais abaixo (no quadro 1), no que diz respeito ao poder de alcançar os objetivos comunicativos. Quanto ao grau de importância, as máximas de negpolidez são mais poderosas do que as de pós-polidez, pois o fracasso na utilização da negpolidez pode deixar o outro ofendido e ocasionar uma desarmonia social.

Figura 1– Máximas de polidez de Leech (2014)

Máximas (expressas no imperativo)	Par de máximas relacionado	Rótulo para essa máxima	Evento de fala típico
(M1) dê um alto valor aos desejos do outro (O)	Generosidade, Tato	Generosidade	Comissivos
(M2) dê um baixo valor aos desejos do falante (F)		Tato	Diretivos
(M3) dê um alto valor às qualidades de O	Aprovação, Modéstia	Aprovação	Cumprimentos
(M4) dê um baixo valor às qualidades de F		Modéstia	Autodesvalorização
(M5) dê um alto valor à obrigação de F para com O	Obrigação	Obrigação (de F para com O)	Pedidos de desculpa, Agradecimentos
(M6) dê um baixo valor à obrigação de O para com F		Obrigação (de O para com F)	Respostas a agradecimentos e pedidos de desculpa
(M7) dê um alto valor às opiniões de O	Opinião	Concordância	Concordância, Discordância
(M8) dê um alto baixo às opiniões de F		Reticência de opinião	Opinar
(M9) dê um alto valor aos sentimentos de O	Sentimento	Simpatia	Parabenizar, Comiseração
(M10) dê um baixo valor aos sentimentos de F		Reticência de sentimento	Supressão de sentimentos

Fonte: Adaptação nossa de Leech (2014, p. 91 apud CUNHA; OLIVEIRA, 2020, p. 146).

A fim de compreendermos mais claramente as 10 máximas da Estratégia Geral de Polidez de Leech (2014), apresentamos evidência extraída de nosso *corpus* de análise. Vejamos a seguir:

Quadro 1 – Exemplificação 1 de algumas máximas de Leech (2014)

Data: 21.06.21 Professora: D

Contexto anterior ao diálogo: Antes de iniciar a abordagem do conteúdo programático, a professora interage por áudios com os alunos e incentiva outros a fazerem o mesmo.

AL digita no chat: Cheguei no meio do barraco foi? Oi?

Prof.^a digita no chat: Pode falar agora. (M1)

Ative o microfone. (M2)

AL digita no chat: Posso, mas não quero não.

AL digita no chat: Não tenho o que falar.

Prof.^a digita no chat: Pq? (M2)

Prof.^a Gosto de ouvi-los. (M3)

Comece falando como você está. (M2)

AL: Bom dia companheiros.

AL: Bom dia companheiros, colegas, amigos. Ksksk

M1 Generosidade – ato de ofertar

M2 Tato – ato de pedir/ perguntar

M3 Aprovação – ato de elogiar

Contexto posterior ao diálogo: Após o convite à participação verbal via áudio, o aluno aceita a ilicitação, pois interage com a professora e os demais alunos.

(15:35) Prof.^a: Você sempre teve _____ amigos legais.

Vocês completaram com qual?

(15:48) **AL: A**

(18:16) Prof.^a: E a turma? **AL. vai na B.** AD., AM, AS, AME e vocês?

(20:34) **AL: A professora tá pedindo pra eu explicar?**

(20:52) Prof.^a: Sim, AL. Pedi pra você explicar. Por favor.

(20:58) **AL: Não tem muita explicação não é por causa da memória mesmo. Que eu acho que...se eu fosse falar... eu ia falar “Ele tem lancha e moto nova ou novas”.**

(58:24) **AL: C**

(58:35) Prof.^a: Alguém marcaria o item A ou o item B? <pausa> Meninos? **Vocês marcariam item A ou B, ou estão de acordo com o AL.?**

(59:04) AP.: Com o AL.

Quadro 2 – Exemplificação 2 de algumas máximas de Leech (2014)

Data: 21.06.21 Professora: D (49:36) Prof.ª: <u>Turma, estão de acordo com a M.ou não?</u> (M7) AL: Sim Prof.ª: L. concorda com a M. P., D., V., AR., J., ME., S.? AP: A Prof.ª: Por que? <pausa> M., você poderia explicar o porquê? <u>Você foi a primeira a dizer o item A.</u> (M9) <u>E está certa.</u> < pausa> (M3) <u>Pode explicar, M.?</u> (M8) Prof.ª: Vocês conseguiram entender? AL. : Sim AP. : Eu sim. Prof.ª: E os outros que estão calados? Eu não ouvi J., eu não ouvi V., D., AR... <u>Eu não sei se vocês estão entendendo.</u> (M4) Falem alguma coisa. <pausa> Vocês estão na sala? <i>Obs: Alunos V. e D. digitam no chat: Sim</i> Prof.ª: AR., Jéssica, Vinícius... <u>Eu não ouvi a voz de vocês em nenhum, momento.</u> (M4) Samuel... também não. <u>Eu acho que não estão presentes.</u> (M8)	M4 Modéstia – ato de não se autovalorizar M5 Gratidão – ato de desculpar-se ou agradecer M6 Resposta à gratidão recebida – ato de resposta às desculpas M7Concordância – ato de mitigação de um acordo M8Opinião reticente – ato de suavizar a força da própria opinião M9Simpatia – ato de valorizar o sentimento alheio M10Sentimento reticente – ato de não valorizar o próprio sentimento
<i>Obs: A professora passa para o próximo item.</i> Data: 16.06.21 Professora: D (39:15)Prof.ª: O próximo gênero textual é o meme... é um gênero bem contemporâneo de vocês. Quem pode fazer a leitura? AS.: Euzinha. Prof.ª: <u>Obrigada S.</u> (M5) <i>Obs.: A aluna Samira faz a leitura dos itens.</i> Prof.ª: Olá E., boa tarde. <u>Tudo bem?</u> (M10) Nós estamos fazendo aqui a leitura do gênero meme... quem poderia explicar aí qual é a crítica que ele tá fazendo aí. Ele faz a intertextualidade né com a frase do René Descartes “Penso, logo existo” mas ele faz uma crítica ao algo do cotidiano. Qual seria essa crítica? Quem pode explicar o que entendeu aí? Aluna Camila: Tia, eu acho que entendi. Mas não sei explicar. Prof.ª: Tente com as suas palavras. <pausa> (...)	

Compreendemos que a manifestação de qualquer máxima em um ato linguístico indica que houve um direcionamento comunicativo para o interlocutor. No entanto, quando analisamos a Máxima do Tato (M2), ou seja, o ato linguístico de pedir praticado pelo professor, inferimos que as diversas modalizações, aplicadas a essa M2, evidenciam um esforço linguístico planejado e com custo para o educador. Visto que o professor não apenas percebe o aluno, mas vai além, pois ao se preocupar em favorecer o aluno, o professor assume o custo linguístico para si quando modaliza em formatos diversos o uso da M2 durante o ato linguístico de PEDIR colaboração discursiva ou feedback sobre conteúdo de aula, a fim de instigar a participação interativa do aluno, de modo que o esse construa o seu saber pelo viés dialogal.

Em nossa análise de *corpus*, identificamos um perfil de educador, cujo comportamento linguístico monologal pouco se utilizava da Máxima do Tato (M2), de modo que o ato linguístico de perguntar/pedir seguia sempre a mesma estrutura repetitiva e às vezes essa consistia apenas em uma pergunta retórica. Outro perfil de educador revela um comportamento linguístico dialogal, pois a interação é marcada por modalizações da Máxima do Tato (M2) no discurso do professor, a fim de promover interação e de estimular os alunos a falarem suas dúvidas, seus comentários e respostas a respeito do assunto ou conteúdo abordado durante a aula online.

O comportamento comunicativo de vertente dialogal marcado por modalizações da Máxima do tato (M2) indica a presença do fenômeno de polidez linguística, de modo que M2 acompanhada de outras máximas ocasiona a elevação do nível empregado de polidez. A respeito desse comportamento polido, Leech (2014, p.4) afirma “[...] quando eu digo polidez é ‘altruísmo comunicativo’, isso não deve ser mal interpretado: o significado de ‘altruísmo’ transmitido por meio de comunicação não deve ser equiparado a altruísmo genuíno [...]”.

O autor esclarece que esse altruísmo não consiste só em ajudar o outro (altruísmo genuíno), mas requer um custo para o self, pois esse faz escolhas linguísticas que visam valorizar o bem estar do outro e não o seu próprio. Pois assim, Leech (2014, p.3) cita “[...] ser polido, argumentarei, é falar ou se comportar de maneira a (parecer) dar benefício ou valor não para você, mas para a outra pessoa, especialmente a pessoa com quem você está conversando [...]”.

Acreditamos que o comportamento comunicativo altruísta, ou seja, a polidez, não implica na proficiência de um linguajar cortês, mas envolve um esforço interativo do self identificar as dificuldades do outro quanto à compreensão do dito pelo self; buscar estratégias polidas a fim de se fazer compreendido pelo outro. Acrescido a isso, verificamos no nosso

corpus que as circunstâncias pandêmicas trouxeram outros custos ao self (professor) como a responsabilidade de estimular o outro (o aluno) a interagir e a participar do ato comunicativo. Foi desafiador para o professor se reinventar didática e linguisticamente frente a surpreendente adoção, por muitos alunos, de um (Goffman, 1967) alinhamento – conectado, porém não interativo, ou quiçá, virtualmente ausente -, não condizente ao *ethos* habitual e socialmente pré-estabelecido pelo alunato no contexto escolar presencial.

A partir dessa conjuntura pandêmica que envolveu docentes e discentes, encontramos nos conceitos de comportamento social dos interlocutores de Goffman e nos estudos sobre comportamento linguístico de Leech (2014), o consenso de que a polidez é o fenômeno capaz de amenizar os percalços comunicativos. Nessa perspectiva trataremos a seguir de outros conceitos e terminologias leechianas, que contribuem para a ocorrência de um comportamento interativo empático-polido mais colaborativo entre os interactantes.

2.1.2 As máximas de polidez linguística como categorias promotoras de interação

Leech (2014) utiliza altruísmo comunicativo, como sinonímia para polidez linguística. Isso significa que o falante, determinado a favorecer o ouvinte, assume o custo de modalizar seu linguajar por meio do uso de máximas polidas. O falante pode se utilizar de mais ou menos máximas para alcançar um nível de polidez que atenda aos objetivos comunicativos, que no nosso contexto de pesquisa é a promoção e a manutenção da interação entre os interlocutores. Nossa relevância à interatividade é justificada por um dos quatro pilares fundadores do dialogismo interacional de Bakhtin, o qual afirma que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, de modo que a relação entre os interlocutores constrói os próprios sujeitos produtores de texto.

Seguindo esse pressuposto interacional bakhtiniano, identificamos profissionais que nivelaram o emprego da polidez de acordo com as necessidades delineadas pelo seu alunato, a fim de verificar se o dito pelo professor havia sido compreendido, essa comprovação é evidenciada quando o aluno participa da interação, à medida que o aluno verbaliza sua compreensão. A condição disrupta de implementação das aulas remotas inviabilizou a acessibilidade às pistas linguísticas (aspectos paralinguísticos e imagéticos dos alunos) que permitiam ao professor conhecer mais claramente o perfil da sua turma ou até as necessidades na aprendizagem de alguns alunos, pois os esses preferencialmente desligavam a câmera e o microfone. A condição interativa do ensino remoto, observada na pesquisa em questão, revelou

que muitos alunos silenciavam e desligavam a câmera durante a aula, desse modo o professor perdia a visibilidade do aluno e a certeza de uma interatividade assegurada, pois o aluno poderia estar apenas tecnicamente conectado à aula pelo acesso ao link sem estar realmente atento no acompanhamento da aula.

Corroboramos a opinião de Marcuschi (2001, p.35) de que a fala é uma forma de produção textual discursiva que não exige uma tecnologia além do que o próprio ser humano já disponibiliza. Visto que o uso da modalidade oral é naturalmente mais viável à prática discursiva tanto para o professor quanto para os alunos e o uso da interatividade é imprescindível durante a aprendizagem; buscamos investigar como o professor se utilizou da fala, que é o meio mais comumente usado pelos profissionais durante as aulas remotas, salientamos que identificamos a participação mínima de outras vozes (atuando como mediador das trocas discursivas) enunciadas em vídeos divulgados pelo professor ou em avisos informativos mencionados pelo coordenador durante as aulas remotas, porém essas interlocuções não entraram no nosso rol de análise, pois o professor, profissional responsável pelo gerenciamento das falas entre os alunos, é o nosso foco de análise.

Nesse propósito de delinear o contexto interativo das aulas remotas em análise, ancoramo-nos em Marcuschi (1986, p. 15), o qual aponta como característica constitutiva da comunicação o envolvimento cooperativo dos interlocutores numa “interação centrada”. No entanto, observamos em nosso corpus o frequente questionamento dos professores quanto a presença e a participação dos alunos **“Falem alguma coisa. <pausa> Vocês estão na sala?; Meninos, vocês estão aí?”**. A partir disso, entendemos que cabia ao professor conquistar a cooperação discursiva durante as aulas e isso não era uma missão fácil, pois dependendo de como o professor se interpelasse o aluno, esse poderia suspender a interação por meio de um simples comando de desconexão no aparelho eletrônico ou até manter-se não participativo embora permanecesse conectado.

Então buscamos compreender como os professores mantiveram a participação cooperativa do aluno, visto que era necessário tanto para o professor assegurar a dinâmica da aprendizagem, como para o aluno desenvolver-se cognitivamente e socialmente através do ambiente virtual, já que esse era o meio seguro e mais recomendado durante o período pandêmico no combate à contaminação do vírus tão propenso durante as interações face a face. Esse caráter cooperativo, foi apontado por Marcuschi como viabilizador da comunicação, mas o conceito foi preconizado inicialmente por Grice (1982) no Princípio da Cooperação (PC) e depois

corroborado entre linguistas, como Leech (1983, p.79). No entanto a teoria de Leech (1983, p.79) ressalta certa insuficiência no Princípio Cooperativo (PC):

Tanto foi escrito em apoio geral ao conceito de Grice sobre o Princípio de Cooperação que posso tomar esse princípio até certo ponto como certo. Mas é necessário dar alguma explicação aqui sobre por que o CP é necessário, e por que não é suficiente...

(Leech, 1983, p.79, tradução nossa)

E propõe uma complementação para esse:

O próprio Grice, e outros que invocaram o Princípio Cooperativo, refletiram compreensivelmente a preocupação tardia do lógico com a verdade e, portanto, com o significado proposicional; ao passo que estarei mais interessado em uma aplicação mais ampla, social e psicologicamente orientada, dos princípios pragmáticos. É aqui que a polidez se torna importante. (Leech, 1983, p.80, tradução nossa)

A partir das considerações de Leech (2014, p.111) de que a polidez atendia às duas funções (a social por servir à concórdia e a psicológica por servir à face dos interlocutores) essenciais para a manutenção do processo comunicativo, buscamos identificar o fenômeno de polidez no discurso dos professores envolvidos em nossa pesquisa e verificamos que alguns participantes se utilizaram desse fenômeno em suas práticas discursivas de ensino remoto. De acordo com os estudos leechianos, orientados sob a perspectiva sóciopragmática, no uso da polidez se deve considerar as condições contextuais que envolvem os interlocutores, de modo que é possível manifestar um ato linguístico com mais ou com menos polidez.

Para isso, o professor precisava conciliar seus objetivos ilocucionários (desejo de comunicar os conteúdos programáticos e ser compreendido pelos alunos) e sociais (desejo de manter protegida tanto a própria face como a do aluno e garantir relações comunicativas amistosas) ao fazer suas escolhas linguísticas polidas e considerar as condições (distância social, custo da ação linguística e força na imposição do dizer pretendido) que envolviam tanto a si como ao outro. Assim, o professor modalizava sua fala polida numa escala bidirecional, a medida que ele escolhia qual ou quais dentre as 10 máximas de polidez era conveniente utilizar (associando-as entre si ou não) a fim de estabelecer uma boa situação comunicativa.

2.1.3 A perspectiva de Leech sobre a relação entre empatia e polidez

Para Leech (2014), a polidez é uma forma de comportamento comunicativo geralmente encontrado em línguas e culturas humanas, o autor define o ser polido como o falar ou se comportar de maneira a beneficiar o outro com que se está conversando e não a si próprio. Leech (2014, p.21)² conceitua a polidez em sua essência, e considera a cooperação e o altruísmo como suas primícias constitutivas, quando afirma que “ [...] a origem da polidez provavelmente remonta a cooperação e altruísmo (ou não egoísmo), que têm sido observados como forças funcionais não apenas em grupos sociais de homo sapiens, mas também de outras espécies ”.

A palavra altruísmo, cunhada pelo filósofo francês Auguste Comte em 1830, caracteriza disposições naturais, individuais ou coletivas, dos seres humanos que os inclinam a se dedicarem aos outros, esse conceito altruísta opõe-se diretamente ao egoísmo, que são inclinações específicas e exclusivamente individuais. Essa disposição humana de solidarizar-se com o outro é o que Leech (2014) considera ser o altruísmo genuíno, mas durante o processo interativo polido não ocorre exatamente esse tipo de altruísmo, mas sim, o altruísmo comunicativo.

Na obra *The Pragmatics of Politeness* (2014) Leech apresenta nove citações da expressão “altruísmo comunicativo”, sete ocorrências dessa expressão estão presentes no capítulo de introdução. A primeira ocorrência é citada numa situação contextualizada, na qual o público aplaude por minutos o solista e esse se inclina por diversas vezes, como reverência aos aplausos da plateia, sobre isso Leech (2014, p. 03)³ cita que “ O ritual é familiar, mas leva um ou dois minutos para considerar por que ele ocorre. Pode ser explicado como uma manifestação de polidez, ou o que gosto de chamar de altruísmo comunicativo”. Leech explica que não se pode ter certeza de quão genuína é a apreciação do público, que talvez esteja batendo palmas “apenas por polidez”, por dentro alguns da plateia tenham uma opinião ruim sobre o desempenho do solista, mas ainda aplaudem, pois não o fazer seria constrangedor. A respeito disso, Leech (2014, p. 04)⁴ cita como segunda ocorrência que “Sentimentos internos não são a preocupação neste estudo de polidez: trata-se, sim, polidez como um fenômeno comportamental observável. Daí quando eu digo polidez é altruísmo comunicativo...”.

² the origin of politeness probably goes back to cooperation and altruism (or unselfishness), which have been observed as functional forces not only in social groups of homo sapiens but of other species as well.

³ The ritual is familiar, but it takes a minute or two to consider why it takes place. It can be explained as a manifestation of politeness, or what I like to call “communicative altruism.”

⁴ Inner feelings are not the concern in this present study of politeness: it is concerned, rather, with politeness as an observable behavioral phenomenon. Hence when I say politeness is “communicative altruism...”

Na terceira ocorrência da expressão altruísmo comunicativo, o autor diferencia essa de altruísmo genuíno, mas afirma que ambas podem coincidir numa mesma situação, assim Leech (2014, p. 04) menciona

... isso não deve ser mal interpretado: o significado de "altruísmo" transmitido por meio de comunicação não deve ser equiparado a altruísmo genuíno, onde alguém faz ou diz algo altruisticamente, por causa de alguma (s) outra (s) pessoa (s) - para estender uma mão amiga a elas. Frequentemente, altruísmo comunicativo e o altruísmo genuíno coincidem, mas não é difícil imaginar ou lembrar casos onde eles não o fazem assim. (Leech, 2014, p. 04, tradução nossa)⁵

A quarta citação de "altruísmo comunicativo", Leech só anuncia que tratará do termo no capítulo 2 do livro e que os preceitos da pragmática são muito apropriados para a análise e a compreensão da polidez. Assim, Leech (2014, p. 07) menciona

Embora não seja um ajuste preciso, "polidez" se encaixa muito bem no fenômeno que descrevi como "altruísmo comunicativo", e vou continuar a usá-lo neste sentido (ver discussão adicional em 2.4.1). "Polidez" está bem estabelecida como uma área de pesquisa em círculos acadêmicos, especialmente na pragmática. (Leech 2014, p. 07, tradução nossa)

A motivação primordial desta pesquisa advém dos estudos de Leech na obra *The Pragmatics of Politeness* em 2014. Para o autor, haveria aspecto (s) outro (s) - apenas sugerido e não investigado pelo autor - além da polidez capaz de influenciar nas relações de reciprocidade entre falante e ouvinte. Tal instigação é citada por Leech (2014, p.27)⁶ em "Pessoalmente, acredito que a polidez, com base na empatia e na teoria da mente é uma dessas formas de reciprocidade." O posicionamento de Leech (2014), expresso no trecho, decorre de uma citação de Pinker (2011) que é comentada por Leech (2014). Na ocasião tratava-se de como as evoluções dinâmicas como mutualismo, parentesco e várias formas de reciprocidade podem levar as pessoas a coexistirem pacificamente. Para Leech (2014) a empatia associada à polidez pode constituir uma forma de reciprocidade que favoreça as relações humanas. Em outro trecho, Leech (2014, p.6) afirma que a retribuição, por meio de agradecimentos ou oferta de um

⁵ ... the "altruistic meaning" conveyed via communication should not be equated with genuine altruism, where someone does or says something unselfishly, for the sake of some other person(s)—to extend a helping hand to them. Often communicative altruism and genuine altruism do coincide, but it is not difficult to imagine or recall cases where they do not.

⁶ Personally, I believe that politeness, building on empathy (572–592) and theory of mind (see Sodian and Kristen 2010), is one of those forms of reciprocity.

presente como símbolo de gratidão, caracteriza um tipo de reciprocidade que representa a polidez e que tem efeito potencialmente duradouro nas relações humanas.

Acreditamos que, para Leech (2014), o termo “reciprocidade” faz referência à relação entre o falante e o ouvinte, essa interpretação decorre da expressão “assimetria recíproca no comportamento polido entre duas partes A(público) e B(solista)” utilizada por Leech (2014), na qual o sentido de “recíproco” significa que o comportamento polido emitido por A se relaciona com o comportamento de B. A origem latina “*reciprocus*” significa mútuo ou respondido da mesma maneira, portanto compreendemos que reciprocidade é o compartilhamento de sentidos e experiências entre falante e ouvinte. Além da compreensão da palavra “reciprocidade”, é importante considerarmos o termo “empatia”, citado apenas uma única vez “*empathy*”.

A questão instigadora é que Leech não considera empatia e simpatia sinônimos, no entanto ele esclarece essa, mas não aquela; o autor só sugere e não esclarece como a empatia associada à polidez pode caracterizar um tipo de reciprocidade, ou seja, como esses fatores podem influenciar as relações comunicativas.

De acordo com Cuff *et al* (2014), nos estudos mais recentes, há inúmeras tentativas de diferenciar a empatia de outros conceitos. A exemplo disso, temos os estudos de Ickes (2003), que baseando-se em Becker (1931), conceitua compatia (sentimentos compartilhados devido à circunstâncias compartilhadas), empatia (compreender as emoções do outro através da tomada de perspectiva), mimpatia (imitar as emoções de outra pessoa, sem experimentá-las por si mesmo), simpatia (reagir intencional e emocionalmente), transpatia (contágio emocional, onde um é “infectado pelas emoções do outro), e unipatia (uma forma intensa de transpatia). Para Cuff *et al* (2014), a mais frequente das discussões é diferenciar empatia e simpatia. Eisenberg *et al* (1991, p. 65) definiu simpatia como “uma reação emocional vicária baseada na apreensão do estado emocional de outra pessoa ou situação, que envolve sentimento de tristeza ou de preocupação com o outro”, consideramos a distinção entre empatia e simpatia, descrita por Hein e Singer (2008), como a mais apropriada, essa seria “sentir pelo outro” já aquela seria “sentir como o outro”. Singer e Lamm (2009) explicam que quando percebemos a tristeza no outro, a empatia causará tristeza no observador (mesma emoção, sentir como), enquanto a simpatia implicará em sentimentos de preocupação (emoção diferente, sentimento por).

Acreditamos que a percepção do conceito altruísmo comunicativo, como atitude linguística direcionada ao outro para valorizá-lo (o aluno ouvinte), ajudou-nos na compreensão do corpus em análise. Pois identificamos que o ato polido, permeado de máximas é inclinado

insistentemente a alcançar o propósito comunicativo de atender a necessidade do aluno, ou seja, modalizar a Máxima do Tato (M2) é uma ação linguística de custo ao professor, portanto uma prática comunicativa altruísta. No entanto, assim como Leech (2014) sugere haver uma inclinação emotiva recíproca (a qual entendemos como advinda de uma relação emotiva intersubjetiva e não obrigatoriamente da troca emotiva em intensidade igual e mútua) que sensibiliza o self para a prática do ato polido, encontramos na Hipótese de Empatia-Altruísmo de Batson o conceito de que a empatia sensibiliza e pode gerar como resultado, um ato empático-polido.

Nesse propósito, tratamos no capítulo posterior como o fenômeno da empatia se relaciona com o fenômeno da polidez, para isso apresentamos os movimentos de empatia (Jamison, 2015), como segunda categoria de análise aplicada em nossa pesquisa. Para assim, comprovarmos a hipótese de que durante as aulas remotas no contexto pandêmico a presença da polidez linguística e de movimentos empáticos possibilitaram uma interação empático-polido mais colaborativa entre professor e aluno.

2.2 A empatia sob a vertente linguística

A realização do ato de PEDIR indica que houve no professor uma condição altruísta, esse ato comunicado implica na incidência da Máxima do Tato (M2), de modo que as diversas modalizações dessa máxima, e/ou a assessoria de outras a essa, compõem a primeira categoria analítica das estratégias discursivas do professor na promoção da interação remota. Nas seções posteriores tratamos dos dispositivos emotivos como segunda categoria analítica comprobatória de que a associação das máximas de polidez e dos movimentos de empatia contribuem para a colaboração interativa empático-discursiva entre professor e aluno. Para isso, precisamos inicialmente refletir como o conceito de altruísmo aproxima as duas categorias e se mostra imprescindível na prática docente.

2.2.1 O altruísmo para Batson nos estudos de empatia

O psicólogo C. Daniel Batson anunciou seu interesse pela temática altruísmo humano em 1978, com a publicação “Buying kindness: Effect of an extrinsic incentive for helping on perceived altruism”. A partir disso, Batson depurou por 30 anos seu objeto de estudo que culminou na elaboração colaborativa com David A. Lishner e Eric L. Stocks da hipótese

empatia-altruísmo. Para Batson, Lishner, Stocks (2014) o altruísmo é uma motivação no comportamento humano cujo objetivo é elevar o bem estar de outra pessoa. Segundo o autor, o termo tem sido concebido por diversas áreas de estudo com pelo menos três diferentes concepções da dele:

- a) como comportamento de ajuda, não motivação. Psicólogos do desenvolvimento humano e biólogos evolucionistas têm definido o altruísmo como um comportamento custoso de ajuda, no qual um ser reduz seu potencial a fim de garantir a perpetuação de seu gene nos demais da sua espécie. Nessa perspectiva do altruísmo evolucionário seguiram Hamilton (1964), Trivers (1971) e Wilson (1975). No entanto, Batson, Lishner, Stocks (2014) propõem o altruísmo psicológico, que consiste em uma motivação com o objetivo final de aumentar o bem estar de uma outra pessoa. Segundo Sober e Wilson (1998) o altruísmo evolucionário não é necessário nem suficiente para produzir o altruísmo psicológico;
- b) como agir moralmente. Os pressupostos de Kant (2009) nortearam muitos estudos, os quais consideram que a ética parte de uma abstração acerca de como se deve agir, para assim, fundamentar as ações humanas. Desse modo, o altruísmo, predominantemente racional, consiste em ações úteis pautadas num conjunto de princípios. Mas para Batson, Lishner, Stocks (2014) altruísmo e moralidade envolvem interesse próprio e esse não é o princípio altruísta de Batson. Além disso, uma motivação, ainda altruísta, pode produzir um comportamento (a depender do padrão social aplicado) moral, amoral ou imoral;
- c) como obter recompensas internas em vez de externas. Para Batson, Lishner, Stocks (2014) essa concepção trata de motivação egoísta, pois esse altruísmo é uma forma que inclui beneficiar o outro como um meio de beneficiar a si mesmo, desde que os benefícios próprios sejam administrados internamente e não externamente.

Na hipótese empatia-altruísmo, os autores propõem que a preocupação empática a qual sentimos, quando observamos alguém em necessidade, resulta em uma motivação altruísta, também chamada de altruísmo psicológico, cujo objetivo final é aumentar o bem estar ou reduzir a necessidade de outra pessoa. O autor define preocupação empática como a emoção voltada para o outro; sentir o outro, mas não se sentindo como esse sente.

Batson, Lishner, Stocks (2014) ressaltam que pesquisadores como Hoffman (1975) denominam essa emoção orientada para o outro como empatia, no entanto Batson, Lishner, Stocks (2014) afirmam que na concepção dele a emoção empática em questão é em razão do

sofrimento de outra pessoa, por isso usa o termo preocupação empática. Batson e Ahmad (2009) mostra que o termo empatia tem sido aplicado a uma série de fenômenos sentimentais (conhecer os pensamentos e sentimentos de outrem) e cognitivos (imaginar como alguém pensa ou sente), no entanto o autor ressalta que é o fenômeno da preocupação empática quem evoca motivação altruísta e o cerne da pesquisa de Batson é estudar as motivações altruístas como resposta decorrentes da preocupação empática.

Muitos pesquisadores questionam que a motivação altruísta camufla na verdade o sentimento egoísta, pois aumentar o bem estar do outro - beneficiado - traria uma satisfação pessoal ao beneficiador. A respeito disso, o autor afirma que possíveis benefícios para si mesmo seriam apenas consequências inevitáveis da ação altruísta, porém a meta final ainda seria primordialmente reduzir a necessidade de outra pessoa. Portanto numa situação de ajuda entre duas pessoas, se uma delas considerar que a meta final é beneficiar a si própria, sua motivação é egoísta, mas se for beneficiar o outro, é altruísta.

O primeiro aspecto que nos interessa na teoria de Batson, Lishner, Stocks (2014) é o conceito de altruísmo psicológico como uma motivação, cujo objetivo final é aumentar o bem estar de outra pessoa. Batson, Lishner, Stocks (2014) afirmam que a ocorrência de um determinado comportamento, incluindo ajuda, depende da força do motivo ou motivos que podem evocar esse comportamento. Entendemos que para o autor a preocupação empática (estado preconizador de orientar-se para o outro) gera uma motivação altruísta (estado altruísta-psicológico de desejar reduzir a necessidade do outro) e resulta em ações altruístas de favorecimento ao outro (comportamento altruísta). Acreditamos haver uma provável relação de proximidade entre o altruísmo psicológico de Batson, Lishner, Stocks (2014) e o altruísmo comunicativo de Leech (2014). Entendemos que aquele trata das motivações altruístas de ordem psicológicas (cognitivas ou emotivas), enquanto este não, pois Leech (2014, p. 04)⁷ afirma:

Sentimentos internos não são a preocupação neste estudo de polidez: trata-se, sim, polidez como um fenômeno comportamental observável. Daí quando eu digo polidez é "altruísmo comunicativo", isso não deve ser mal interpretado: o significado de "altruísmo" transmitido por meio de comunicação não deve ser equiparado a altruísmo genuíno... (Leech, 2014, p. 04, tradução nossa)

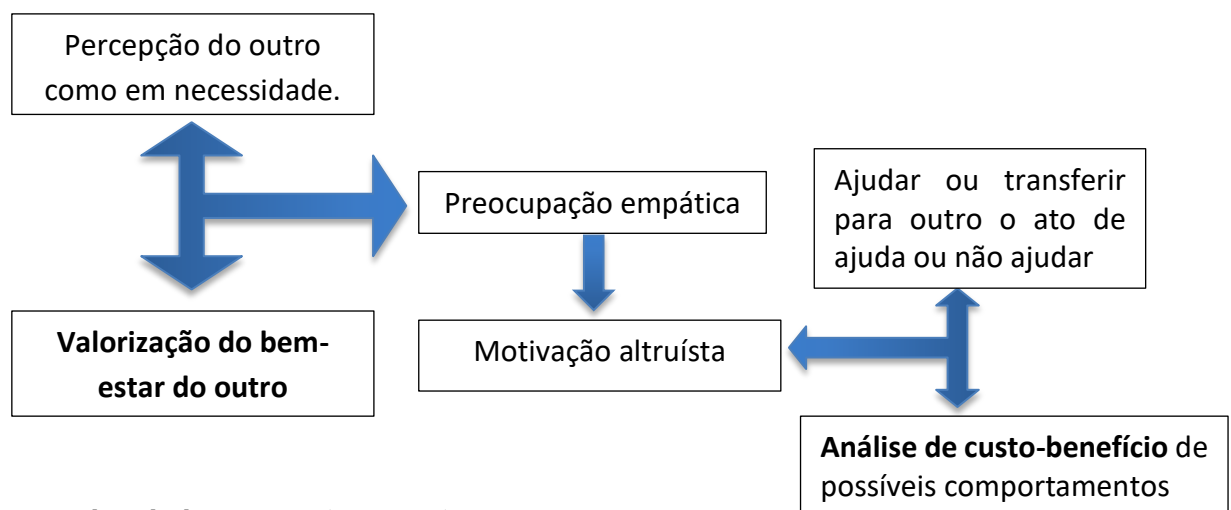
⁷ Inner feelings are not the concern in this present study of politeness: it is concerned, rather, with politeness as an observable behavioral phenomenon. Hence when I say politeness is "communicative altruism," this should not be misunderstood: the "altruistic meaning" conveyed via communication should not be equated with genuine altruism...

Leech deixa claro que seu foco investigativo não é sentimentos internos, ou seja, motivações advindas do altruísmo psicológico, pois o autor está preocupado em abordar como o altruísmo comunicativo produz um comportamento polido.

Em nossa investigação, ficamos instigados a compreender como o altruísmo psicológico de Batson, Lishner, Stocks (2014) se relacionaria com o altruísmo comunicativo de Leech (2014), concluímos que enquanto esse é um fenômeno linguístico, aquele é um fenômeno psíquico, no entanto ambos têm o objetivo final de favorecer o outro (ouvinte) em sua necessidade, ambos anseiam pelo resultado final que é a promoção de um ato altruísta. Ao analisarmos tais conceitos sob um olhar linguístico, compreendemos que a motivação altruísta (Batson, Lishner, Stocks, 2014) ou altruísmo psicológico pode ser um comportamento motivador que antecede, ou seja, um condicionante para a prática do altruísmo comunicativo, que Leech (2014) denomina de ato linguístico polido. Não temos a pretensão de identificar quais são os gatilhos altruístas-psicológicos do professor, no entanto acreditamos que a conjuntura pandêmica que subjugava as condições de aprendizagem do aluno e de ensino do professor, provavelmente pode ter sido um gatilho motivador (sensibilizador e influente) para o comportamento altruísta do docente, de modo que seus atos linguísticos polido revelam um custo para o professor à medida que esse se esforça em traçar estratégias empático-polidas a fim de promover, assegurar e avaliar a aprendizagem por meio da interatividade linguística.

O segundo aspecto interessante que perpassa os estudos da hipótese empatia-altruísmo é o aspecto valorativo. Vejamos isso por meio da seguinte figura que sintetiza a teoria de Batson, Lishner, Stocks (2014):

Figura 2 - Teoria Hipótese Empatia-Altruísmo de Batson, Lishner, Stocks (2014):



Fonte: Adaptado de BATSON (2011, p.80)

Podemos observar que a noção valorativa aparece em dois momentos dentro do processo comportamental empático-altruísta. Para Batson, o núcleo da hipótese de empatia-altruísmo é a teoria de extensão de valor (Batson, 2011; Nussbaum, 2001), essa afirma que os humanos são, de fato, capazes de valorizar mais do que seu próprio bem-estar.

Para a compreensão da figura-síntese da teoria de Batson (2011), vimos que no primeiro momento, para o indivíduo ser envolvido pela preocupação empática, ele precisa vivenciar duas pré-condições:

- a) **percepção do outro como necessitado** - Significa que o self percebe uma discrepância negativa entre o estado atual do outro e o que é desejável para o outro em uma ou mais dimensões de bem-estar;
- b) **valorização intrínseca do bem-estar do outro** - Significa que o outro é valorizado em seu próprio direito, não pelo que ele ou ela pode fornecer.

Quando o ser humano percebe a condição necessitada do outro, ele tem a capacidade de avaliar a condição de bem estar do outro. Segundo Hoffman (1975), Rheingold (1982), Thompson (1987) essa capacidade de valorizar o bem-estar de outra pessoa parece emergir em algum lugar entre um e três anos de idade em humanos normais. Para Batson, Lishner, Stocks (2014) o ser humano é capaz de ir além do próprio self, de modo a perceber o outro e avaliar sua necessidade pois a capacidade de valorizar o bem-estar do outro seria uma característica da sociabilidade humana. O outro é valorizado em seu próprio direito, não pelo que ele ou ela pode fornecer. Portanto, antes do ser humano ser envolvido pela preocupação empática, ele vivencia os antecedentes de identificação de necessidade e de valorização do outro, esses são condicionantes para que a preocupação empática aconteça.

No segundo momento, após o ser humano envolver-se de preocupação empática e identificar motivações altruístas, ele se utiliza da capacidade de avaliar o custo-benefício de possíveis comportamentos: a atitude de ajudar, de não ajudar ou de deixar outro ajudador agir. Desse modo, o self usa de sua capacidade de atribuir valor à condição do outro e de analisar valores de custo e benefício tanto para si quanto para o outro numa relação de intersubjetividade.

Para Batson, Lishner, Stocks (2014), o ser humano é capaz de agir altruisticamente, lançando maior benefício para o outro e menor benefício para si. Em sua obra *O Altruísmo em Humanos*, publicada em 2011, o autor testou a hipótese empatia-altruísmo; através de experiências aferidas em experimentos laboratoriais, ele mostrou que as pessoas são capazes de

pensar no bem-estar alheio antes do bem-estar próprio, pois na mente humana coexistem motivações egoístas e altruístas. Essas visam o próprio bem-estar; aquelas, o bem-estar alheio. Segundo Batson (2011, p.232)⁸, a empatia tem associações ao afirmar que “... ajuda cada vez mais sensível aos necessitados, menos agressão, maior cooperação em situações competitivas, atitudes melhoradas e mais ação em favor de grupos estigmatizados e relacionamentos mais positivos e próximos. ”

Essa capacidade valorativa, presente na inter-relação entre o “self” dos interlocutores, regem as ações humanas e definem-nas em altruístas ou egoístas. Esse aspecto valorativo de Batson, Lishner, Stocks (2014) que é evidenciado nas atitudes humanas em geral, pode conter algum ponto de analogia com o aspecto de custo e benefício de Leech (2014) evidenciado nas avaliações dos atos linguísticos em mais ou menos polidos ou mais ou menos impolidos. Aproximar tais perspectivas poderia esclarecer a afirmação de Leech (2014 p.27) de que “a polidez, com base na empatia e na teoria da mente, é uma das formas de reciprocidade”. Desse modo, empatia e polidez atuariam na reciprocidade, ou seja, dentro do processo de intersubjetividade nas interações humanas.

Embora a reciprocidade seja estudada dentro de parâmetros peculiares tanto pelos estudos da Psicologia sobre empatia, quanto pelos estudos da Linguística sobre polidez, acreditamos que abordar os pontos de convergências entre essas áreas poderão clarificar outra questão levantada por Leech (2014, p.23)⁹ de que “... só quando alguém explicar a visão ‘comunicativamente altruísta’ de polidez, pode-se explicar como ela pode ser explorada estrategicamente no exercício ou na luta pelo poder”. Visto que nossa pesquisa já apresenta muitas outras questões a esclarecer, nós deixaremos essa lacuna levantada pelo autor para um futuro estudo mais propício para ser investigado.

A partir disso, é salutar analisar como os fenômenos de polidez e de empatia atuam nessa condição valorativa entre os interlocutores e como a inter-relação entre esses conceitos afeta a promoção de interações mais ou menos colaborativas. Visto que nosso contexto de pesquisa é o educacional, fundamentamos na perspectiva da aprendizagem social de Batson *et al.* (1997), para quem a empatia é defendida não como um estado, mas como um processo de treinamento, ou seja, de aprendizagem. De forma semelhante, Batson, Lishner, Stocks (2014)

⁸ Empathy-induced altruism offers benefits in the form of more and more sensitive help for those in need, less aggression, increased cooperation in competitive situations, improved attitudes toward and more action on behalf of stigmatized groups, and more positive close relationships. It may also provide health benefits to the altruistic helper.

⁹ only when one has explained the “communicatively altruistic” view of politeness can one explain how it can be exploited strategically in the exercise of, or struggle for, power.

consideram a polidez como uma qualidade social desejável, uma norma social no senso avaliativo, portanto um comportamento ajustável pela aprendizagem.

Visto que empatia e polidez são estados comportamentais moldáveis durante a interação, verificamos na conjuntura educacional de nossa análise que o professor ao perceber a baixa ou nenhuma interatividade do aluno (por insegurança quanto a um falar colaborativo sobre o conteúdo, ou ainda, por dispersão e silenciamento no acompanhamento da aula), já revela dispor minimamente do sentimento de preocupação empática (Batson, Lishner, Stocks; 2014). Quando há essa sensibilização inicial, ela provavelmente é potencializada pelas motivações do altruísmo psicológico, peculiares a cada professor, que podem advir de memórias, de concepções pessoais sobre a necessidade do aluno em interagir social e virtualmente devido às regras de distanciamento social impostas pelo isolamento pandêmico, ou ainda do compromisso educacional de promover a aprendizagem do aluno.

Enfim o *modus operante* do altruísmo psicológico Batson, Lishner, Stocks (2014) determina a condição do altruísmo comunicativo Leech (2014), ou seja, define um comportamento linguístico mais/menos polido (mediante o custo no uso de estratégias modalizadoras de polidez), desse modo acreditamos que o esforço do professor em modalizar as manifestações das máximas de Leech (2014) já refletem uma inclinação empático-altruísta à aprendizagem do aluno.

Nas nossas análises da ação de pedir ou solicitar colaboração (M2) enunciadas pelo professor, verificamos que o altruísmo psicológico Batson, Lishner, Stocks (2014) já se evidencia linguisticamente no discurso do professor por meio dos dispositivos emotivos, caracterizando assim, uma interação mais/menos empático-polida. Para mostrar como há incidência frequente dos fenômenos de polidez na interação entre professor e alunos, segue um excerto do *corpus*:

Quadro 3- A correlação entre as categorias analíticas

- 1 Prof.^a. Então vamos seguir.
- 2 Compreendido o que é texto, então vamos agora para discurso. M2 perg. não direcionada
- 3 O que é discurso? < pausa> Falem pra mim, me digam < 15s> M2 imperativo
- 4 *Meninos? O que é discurso? * D. Aval. e M2 perg. não direcionada
- 5 Alguém sabe me dizer? < pausa > D. Espec.
- 6 Alguém faz ideia? Já ouviu falar nisso? < pausa 15s> D. Prox M2 indiretividade
- 7 Sim ou não? < 20s> M2 perg. não direcionada
- 8 Prof.^a. Tem alguém aí? M2 perg. não direcionada e D. Espec. D. Prox.
- 9 Al. V. digita: Eu
- 10 Prof.^a. * Vinícius tá aí? * D. Aval. e M2 perg. direcionada D. Prox.
- 11 Quem mais? M2 perg. não direcionada
- 12 Pensem aí o que é discurso? D. Prox. M2 imperativo

M2 para indicar a estrutura da máxima Tato

D. para tipificar o dispositivo emotivo

MC. por funcionar como dispositivo emotivo * M2 e D. por coincidir na mesma ocorrência linguística.

Por meio da exemplificação, buscamos evidenciar de forma visual e prática como a ocorrência das duas categorias (máxima do tato - M2 e dispositivos emotivos) são marcantes, inclusive nas linhas 4 a expressão “ *Meninos? ” caracteriza uma M2 do tipo pergunta não direcionada, isso significa que a professora pede aos alunos, não os nomina nem expõe a face deles. Concomitantemente, essa mesma expressão em questão releva que a professora explicita um real interesse em ouvir a resposta dos alunos, infere-se pelo repetitivo e modalizado ato de perguntar, a intenção de assegurar a escuta e a compreensão da pergunta pelos alunos, pois o vocativo atua como um dispositivo de avaliatividade (D.Aval).

Outra semelhante ocorrência está na linha 10, embora o chamamento nominado pareça uma exposição da face do aluno a ser caracterizado como ato de impolidez da professora, essa seria uma interpretação equivocada, pois a contextualização da situação comunicativa nos dá a compreensão de que o chamamento com intenção indagativa, evidencia o interesse da professora em checar a real iniciativa, anteriormente expressada pelo “Eu” no chat, do aluno em se mostrar presente e possivelmente propenso a interagir. Desse modo, o vocativo enxertado na M2, revela uma valorização à face exposta pelo próprio aluno, além da expressão de chamamento “Vinícius...?” ser um dispositivo de avaliatividade, que demonstra o interesse em confirmar o desejo do aluno de iniciar sua participação na interação.

Portanto acreditamos que a presença do fenômeno polidez linguística no discurso do professor já pressupõe uma inclinação altruísta (Batson, Lishner e Stocks, 2014) na relação do professor com os seus ouvintes, pois o docente percebe a necessidade da aprendizagem participativa do aluno e propõe, linguisticamente, um emergente movimento empático. Essa condição empática, por menor que seja sua incidência pode se potencializada, pois ela é coconstruída e redimensionada durante as relações interativas pela ação dos movimentos empáticos e das máximas de polidez. Assim, a exemplificação pressupõe que essas relações linguísticas empático-polidas ampliam a possibilidade de interações mais colaborativas entre professores e alunos.

Com o propósito de comprovarmos essa hipótese, na seção seguinte faz-se conhecer mais conceitualmente os tipos e a função que esses exercem nas relações interativas em contexto de ensino remoto.

2.2.2 Os dispositivos emotivos sob um olhar linguístico

Entre os estudos da Psicologia e da Linguística ainda existe um fosso dissociativo entre linguagem e afeto. Segundo Caffi e Janney (1994), não há uma teoria ou metodologia analítica consensual que submeta a linguagem e as emoções aos mesmos critérios científicos, pois tais fenômenos possuem natureza epistemológica diversificada (respectivamente, linguística e cognitiva), no entanto as autoras acreditam que esses fenômenos possuem pontos de convergência, visto que eles se entrelaçam à medida que viabilizam as experiências comunicativas do ser humano, pois assim Caffi e Janney (1994, p. 326) afirmam “Nossa percepção, profundamente enraizada em nossa experiência diária enquanto comunicadores, de que emoções e linguagem estão intimamente interconectados à fala e à escrita”.

Nesse propósito concebemos à linguagem a natureza comunicativa de não apenas se dirigir ao outro, mas de se expressar em relação ao outro, na concretude da interação verbal. Portanto, é necessário que o professor considere a condição psicológica de dúvida, de desinteresse ou de outras necessidades do aluno manifestadas no discurso desse durante a interatividade. A partir disso, cabe ao professor fazer uso do movimento empático direcionado ao aluno e assim, modalizar suas estratégias polidas e empáticas segundo às necessidades comunicadas pelo aluno.

Ao considerarmos a “realidade fundamental da língua” (Bakhtin/Volochinov, 2009, p.127) defendida pelo dialogismo bakhtiniano, compreendemos que nas práticas comunicativas envolvendo professor e aluno (s), as escolhas linguísticas utilizadas pelo docente constroem a imagem social do professor, que pode ser a de um professor mais polido e empático até não polido e não empático, ou seja, trata-se de uma caracterização escalonada a depender dos mecanismos linguísticos utilizadas pelo docente. Essa imagem tem um aspecto valorativo socialmente instituído e mutável. A partir disso, acreditamos que as escolhas linguísticas polidas e empáticas evidenciam a presença de dispositivos emotivos que estrategicamente influenciam as relações interativas e consequentemente, repercutem na definição da imagem social do professor, pois segundo Marty (1908)¹⁰, citado por Caffi e Janney (1994) a comunicação emotiva é:

...a sinalização intencional e estratégica de informações afetivas na fala e na escrita (por exemplo, disposições avaliativas, compromissos evidenciais, posturas volitivas, orientações relacionais, graus de ênfase, etc.) a fim de influenciar as interpretações dos parceiros sobre as situações e alcançar diferentes objetivos. (Marty, 1908)

¹⁰ Marty (1908), at the turn of the century, called emotive communication: the intentional, strategic signalling of affective information in speech and writing (e.g. evaluative dispositions, evidential commitments, volitional stances, relational orientations, degrees of emphasis, etc.) in order to influence partners' interpretations of situations and reach different goals.

Segundo Caffi e Janney (1994), citado por Jamison (2015), os dispositivos emotivos se utilizam de aspectos retóricos, estilísticos, prosódicos e paralinguísticos usados pelas pessoas com a intenção de comunicarem emoções naquilo que elas desejam revelar. A partir disso, Jamison (2015) elenca os seis dispositivos indicados por Caffi e Janney (1994) e assim os traduz:

- a) **Dispositivos emotivos de avaliatividade** (distinção central: POSITIVO/NEGATIVO): essa categoria “inclui todos os tipos de escolhas verbais e não verbais que sugerem avaliação positiva ou negativa por parte do falante em relação a um tópico, interlocutor, ou interlocutores no discurso, ou seja, todas as atividades discursivas que podem ser interpretadas como índices de prazer e desprazer, concordância ou discordância, agrado ou desagrado, como: tons de voz hostil ou amigáveis: usos de diminutivos, vocativos, superlativos, adjetivos avaliativos, substituições lexicais, e todos os tipos de substituição estilística. Por exemplo, "Você é péssimo/o melhor" (menor/menor avaliatividade);
- b) **Dispositivos emotivos de proximidade** (distinção central: PRÓXIMO/DISTANTE): essa categoria inclui todos os tipos de escolhas verbais e não verbais que variam as distâncias metafóricas entre: os falantes e o conteúdo de seu enunciado e entre os falantes e seus interlocutores: Essa categoria pode ser subdivida em:
 - Marcadores de proximidade espacial: Esses marcadores regulam distâncias metafóricas entre eventos interiores e exteriores expressados pelos falantes. Por exemplo, o uso de pronomes demonstrativos: “Essa/aquela falsidade doeu em mim” (maior/menor proximidade espacial);
 - Marcadores de proximidade temporal: Esses marcadores regulam distâncias metafóricas entre “eventos presentes e não-presentes” (Caffi, 1994, p. 142). Ou seja, distâncias que dizem respeito ao tempo interno ou real. Por exemplo, “Eu fiquei/estou muito triste com tudo que lhe disse” (menor/menor proximidade espacial);
 - Marcadores de proximidade social: Esses marcadores regulam as distâncias pessoais e interpessoais, por exemplo, “Senhora/Mulher, ele sempre me bate quando ele bebe” menor/menor proximidade social);

- Marcadores de proximidade de ordem seletiva, definidos na literatura como “ordem de referência” ou “topicalização”, que servem para regular as distâncias de conceitos nos discursos e diz respeito a um dado referente no enunciado. Por exemplo, A criança apanhou do pai/ O pai bateu na criança. (menor/maior proximidade do status do agente da ação); Paula foi ao Supermercado com seu marido/ Paula e seu marido foram ao Supermercado. (menor/maior proximidade de referentes iniciais);

c) **Dispositivos emotivos de especificidade:** (distinção central: CLAREZA/VAGUIDADE) essa categoria inclui os dispositivos linguísticos usados para variar a precisão, acurácia ou menção sobre tópicos, partes de tópicos, o Eu do falante, ou interlocutores do discurso. A especificidade tratada nesse dispositivo se refere ao modo com que um determinado objeto é referido na comunicação, se essa referência é feita por meio do nome, ou é feita de forma implícita. Fenômenos de especialização incluem particularizações ou generalizações dos tipos: uso de artigos definidos ou indefinidos, pronomes definidos ou indefinidos, referentes inteiros ou partes dos referentes. Por exemplo, "O lanche/sanduíche estava ótimo (menor/maior especificidade); Alguém/você pode me ajudar? (menor /maior especificidade);

- d) **Dispositivos emotivos de evidencialidade:** (distinção central: CLAREZA/VAGUIDADE) Essa categoria inclui todas as escolhas que regulam aspectos possíveis de serem inferidos sobre: atenuação, confiabilidade, autoridade, validade, ou valor de verdade do que está sendo expressado, o uso desses dispositivos sugerem confiança ou dúvida em relação à informação, que podem ser dos tipos: julgamento (pode estar/está); intenções (talvez compre/ irei comprar); comprometimento com as proposições por meio da modalidade epistêmica: (acho que sou/ sou); advérbios modais (possivelmente/certamente);
- e) **Dispositivos emotivos de volicionalidade:** (distinção central: AUTO ASSERTIVIDADE/NÃO ASSERTIVIDADE): Esses dispositivos incluem todas as escolhas linguísticas e estratégias discursivas usadas pelos falantes para variar os níveis de auto assertividade diante dos interlocutores e todas as escolhas usadas para lançar os próprios falantes ou os interlocutores em papéis discursivos ativos ou passivos. Essa autoassertividade é inferida no discurso por meio do uso de, por exemplo, voz ativa ou voz passiva (pensei/foi pensado), o uso de modais

em pedidos (passa o pão/pode passar o pão?), escolha do uso de agentes da ação ou pronomes (quero/você quer ir ao cinema?);

f) **Dispositivos emotivos de quantificação** (distinção central: MAIS/MENOS):

Esses dispositivos incluem todas as escolhas intensificadoras e desintensificadoras da fala. Todas as escolhas de quantificação, graus, medidas, duração, ou quantidade de um dado fenômeno linguístico, que pode ser quase de qualquer tipo: intensidade de uma atividade, duração de uma performance, quantificação de um objeto, intensidade de um advérbio (extremamente quente), uso de pronomes relativos como intensificadores (Que dia longo!), adjetivos de ênfase (completa/total catástrofe). Além disso, fenômenos fonológicos, como alongamento de vogais (é eno:::rme); realce prosódico, como aumento do tom de voz (Eu NÃO vou!), escolhas estilísticas de repetição (estamos muito, muito felizes.)

As autoras Caffi e Janney (1994) ressaltam que a comunicação emotiva pode ser estudada sob dois aspectos distintos: ou como um processo, no qual os indícios emotivos têm participação dinâmica e eminentemente dialógica; ou como um produto, no qual o texto ou a interação são analisados como dados estáticos sem evidenciar um dinamismo no discurso. Consideramos em nossa pesquisa a atuação dos indícios emotivos numa perspectiva dialógica, dinâmica e de caráter processual, pois observamos que o professor por vezes usa várias modalizações de M2 para alcançar o propósito comunicativo (pedir/solicitar). Vejamos a seguir um exemplo da evidente relação entre os dispositivos emotivos e as máximas de polidez nas práticas comunicativas transcritas na presente pesquisa:

Quadro 4 – Correlação entre os dispositivos emotivos e as outras máximas de polidez

1 (17:55) Prof. ^a . Então vamos seguir.	
2 Compreendido o que é texto, então vamos agora para discurso.	[M2] perg. não direcionada PD
3 O que é discurso? < pausa > Falem pra mim , me digam < 15s>	[M2] imperativo PI
4 *Meninos? O que é discurso?	D. Aval. e M2 perg. não direcionada
5 Alguém sabe me dizer? < pausa >	D. Espec.
6 Alguém faz ideia? Já ouviu falar nisso ? < 15s>	D. Prox. [M2] indiretividade PI
7 Sim ou não? < 20s>	[M2] perg. não direcionada PND
8 (19:20) Prof. ^a . Tem alguém ai ? [M2] perg. não direcionada PND e	D. Espec. D. Prox.
9 Al. V. <i>digita</i> : Eu	
10 Prof. ^a . * Vinicius tá ai ? * D. Aval. e [M2] perg. direcionada PD	D. Prox.
11 Quem mais ? [M2] perg. não direcionada PND	
12 Pensem ai o que é discurso? D. Prox. [M2] imperativo PI	
13 Al. S <i>digita</i> : <i>Não ouvi a pergunta Não sei o que é</i>	
14 Prof. ^a . * QUE É DISCURSO? * [M2] perg. não direcionada PND e	D. Quant.
15 Essa é a pergunta. < pausa >	D. Prox.
16 A # M6 Sofia disse que não sabe o que é. D. Aval.	
17 Mas * vocês nunca ouviram falar disso ... discurso? *	D. Volic. e M2 perg. não direcionada D. Prox.
18 Eu # M8 acho que vocês já ouviram. D. Evid.	
19 Não é o que a gente vai estudar aqui. D. Prox.	
20 Mas acho que vocês já ouviram uma pessoa falar em público. MC-D. Evid.	
21 É o que vocês conhecem # M7 né , o discurso de um político. MC-D. Aval.	
M2 para indicar a estrutura da máxima Tato D. para tipificar o dispositivo emotivo	
_____ para indicar outras máximas de polidez * M2 e D. coincidem na mesma ocorrência linguística.	
MC. por funcionar como dispositivo emotivo # Outras máximas e D. coincidem na mesma ocorrência linguística	

2.2.3 Os dispositivos emotivos como categoria promotora de interação

Para a presente investigação, consideramos como uma das categorias de nossa análise, a importância dos dispositivos emotivos durante o percurso interlocutivo remoto entre professor e alunos. Durante as leituras dos escritos que compuseram o estado da arte para os fenômenos polidez e empatia, observamos que há estudos sobre a linguagem, que se utilizam da perspectiva metodológica descritiva pautada nas noções de gradientes (ocorrência e influência maior ou menor dos fenômenos linguísticos nas interações). Como exemplo de teorias que estudam a comunicação, podemos citar a contribuição de Labov (2008) sobre a Teoria da Variação e Mudança – estudo sistemático das variações de maior ou menor incidência linguística em relação a fatores sociais externos -; a de Goffman (1967) sobre a Teoria de

Imagem Social – atos verbais mais ou menos polidos afetam a construção ou a manutenção da imagem social desempenhada no papel social assumido pelo interlocutor -; a de Brown e Levinson (1987) sobre a Teoria da Polidez – a intensidade na manifestação de atos linguísticos de proteção ou de imposição indicam níveis de ameaça à própria face do locutor ou à face do locutário resultando em maior ou menor tensão nas relações comunicativas.

Comum a essa perspectiva de análise da linguagem por gradientes, identificamos outros estudos em paralelo às investigações da Linguística, que dizem respeito à análise do valor emotivo linguisticamente enunciado, assim temos os de Bally (1934) sobre a Estilística Linguística - os efeitos evocativos no enunciado contextualmente produzido -; Caffi e Janney (1994) sobre uma Pragmática da Comunicação Emotiva – escolhas verbais ou não verbais chamadas de dispositivos emotivos evocam interpretações intencionais a partir dos diferentes níveis (maior ou menor) de expressividade revelados nesses -; além da publicação de Jamison (2015) sobre a emergência de movimentos empáticos e a ocorrência dos mecanismos linguístico-cognitivos como estratégia de preservação e proteção de face dos interlocutores.

Assim como as categorias emotivas enunciadas por Caffi e Janney (1994) fundamentaram a categorização de Jamison (2015) na elaboração do conceito de movimento emergente de empatia, ressaltamos que esses estudos foram os referenciais que forjaram o caráter científico das categorias de análise dessa pesquisa quanto aos usos linguísticos marcados ou não marcados por enunciadores de empatia.

Em nossa pesquisa, verificamos que os dispositivos emotivos pode tonalizar qualquer fala tanto a do professor como a do aluno, no entanto concentramos nossa atenção em verificar como o dispositivo emotivo tonaliza o ato de pedir ou perguntar - M2 –, de modo a enunciar um emergente movimento empático. Inicialmente, verificamos a presença do dispositivo emotivo em ato isolado de elicitación como no trecho “**Quer**ia saber **aqui**: Quem foi que::conseguiu fazer:: quem não conseguiu. Se teve **alguma** dúvida::É:::a que pé tá **isso daí**” (l. 252-253), cujos dispositivos respectivamente são [Vol.- / Prox.+ / Espec.- / Prox.+]. Chamamos de isolado, esse ato elicitatório do docente (empatizador) não sucedido por um ato de doação empática do aluno (empatizado), entendemos que o silêncio do aluno pode indicar o ato de recusa em doar empatia ou a falta de percepção da empatia elicitada.

Por outro lado, verificamos a presença de dispositivos emotivos em ato elicitatório e em atos verbais subsequentes, enunciados pelo aluno e pelo professor, os quais caracterizavam movimento emergente de empatia. Salientamos que essas ocorrências, denominadas de MOVEM, são o foco de nossa análise. Nesse propósito, identificamos no MOVEM 2,7,8,9,10,11

de P1 NM; no MOVEM 13,14,15,16,17,18,19,20,21,24 de P2 NM e no MOVEM 29,30,34,35,36,37 de P3 MARC condições similares (perguntas objetivas sugestivas a respostas curtas, predomínio de estrutura repetida de PND, PD ou PR e menor incidência de variabilidade de dispositivos emotivos) que ocasionam movimentos empáticos com poucas trocas de turno. Nessas ocorrências, os docentes detêm o turno de fala por muito tempo e assim, tornam a participação do aluno mais passiva (mais como receptor) do que ativa (menos como emissor) nas interações.

Já nos movimentos empáticos MOVEM 1,3,4,5 de P1NM; MOVEM 22,23,25 e MOVEM 26,27,28,38,39,40,41,42,43,44,45 de P3 MARC temos estruturas maiores de movimento empático devido a estrutura de pergunta subjetiva e sugestiva a respostas complexas decorrente do uso de expressões interrogativas (Por que concorda, Como, O que acha) para tipo diversificado de M2, como pergunta repetida (P. Rep.), pergunta com imperativo (P.I), pergunta com cortesia (PC), pergunta parafraseada (PP) ou ainda pergunta direta PD.

Verificamos que a depender da estrutura e do tipo de M2 pode-se ter maior incidência de dispositivos emotivos e conseqüentemente movimentos empáticos emergindo em maior quantidade. A razão disso é justificada principalmente pelo comportamento linguístico de P3 MARC, apresentado em detalhes na seção 4.2. de nossa pesquisa.

2.2.4 Os marcadores discursivos na interação

As pesquisas sobre marcadores conversacionais consideram que eles são elementos facilitadores no processamento do discurso. Segundo a perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2004) os marcadores são ações linguístico-cognitivas efetuadas pelos interlocutores para (re) construir a significação contextual do discurso. De modo que eles auxiliam os interlocutores na elaboração cognitiva de significações contextuais relacionais e interacionais.

No que diz respeito a compreensão das significações contextuais relacionais, os marcadores conversacionais explicitam significações implícitas, ao codificar significados contextuais, assim, reduzem o esforço total de processamento cognitivo humano. Outro aspecto da função relacional justifica-se por eles exercerem uma condição subsidiária, pois eles são expressões usadas a serviço de outros elementos que lhes são centrais, ou seja, os marcadores são elementos que se referem a algo que é central para o andamento do discurso.

Esse aspecto relacional dos marcadores conversacionais é corroborado na abordagem de Blakemore (1987) em sua Teoria da Relevância que trata sobre o significado

linguístico e o processo cognitivo de interpretação de enunciados. Um dos pontos centrais da teoria é a distinção de dois tipos de significados linguísticos: o significado conceitual (refere-se a representações proposicionais, isto é, ao conteúdo proposicional dos enunciados) e o significado processual (refere-se a informações sobre as computações inferenciais, ou seja, informações sobre como manipular o significado conceitual dos enunciados). Para a Teoria da Relevância, cada elemento linguístico codifica o significado conceitual ou significado processual. Nesse contexto, os marcadores são vistos como uma parte dos elementos linguísticos responsáveis pela codificação e compreensão do significado processual por meio da manipulação do significado conceitual, de modo que o significado processual e, portanto, os marcadores são subsidiários em relação ao significado conceitual. Blakemore (1987) explica que os marcadores indicam a rota inferencial junto à qual uma nova informação deve ser interpretada.

A valorização inferencial dos marcadores conversacionais está na abordagem de Fischer (2000) que renomeia os marcadores como partículas discursivas (PD), definindo-as como itens independentes, lexicalizados, idiomáticos e com significados elementares invariantes que consistem em manifestações de processos mentais em curso e que são contextualmente especificados mediante referência a determinados domínios comunicativos (ou planos de referência) vinculados ao processo de interação conversacional. Assim, segundo Fischer (2000), os PD são como pistas de contextualização, pois as percepções que os falantes vão tendo de uma situação de interação exercem influência decisiva nos sentidos dos enunciados e, assim, precisam ir sendo indicadas aos ouvintes de modo a oferecer a esses as informações necessárias para a interpretação do texto. Assim, reforça-se a afirmação de que as PD são elementos que explicitam significados implícitos, confirmando assim, seu aspecto relacional.

Fischer (2000) também reforça o aspecto interacional, visto que o significado vinculado à PD, é referente às percepções dos falantes sobre a interação verbal. Ora, os falantes têm naturalmente suas percepções sobre a situação de interação ao longo de todo o texto que estão construindo, em relação a cada enunciado. Vale ressaltar que nos vários momentos em que as PD não são oferecidas, os ouvintes devem recorrer aos próprios significados dos enunciados e a outras pistas contextuais para interpretar o texto adequadamente, de modo que, quando ocorrem, as PD assumem exatamente a função de explicitar as percepções dos falantes e, assim, facilitar o trabalho dos ouvintes no processo de interpretação textual.

Urbano (1999, p. 81) define os marcadores conversacionais como: “Trata-se de elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintáticos, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão.” No artigo de 2002, Urbano juntamente com as autoras Risso e Silva, optam por uma pequena mudança do termo —marcadores conversacionais para —marcadores discursivos. Além disso, os autores dividem os marcadores em sequenciadores (capítulo escrito apenas por Risso) e interacionais (capítulo escrito apenas por Urbano).

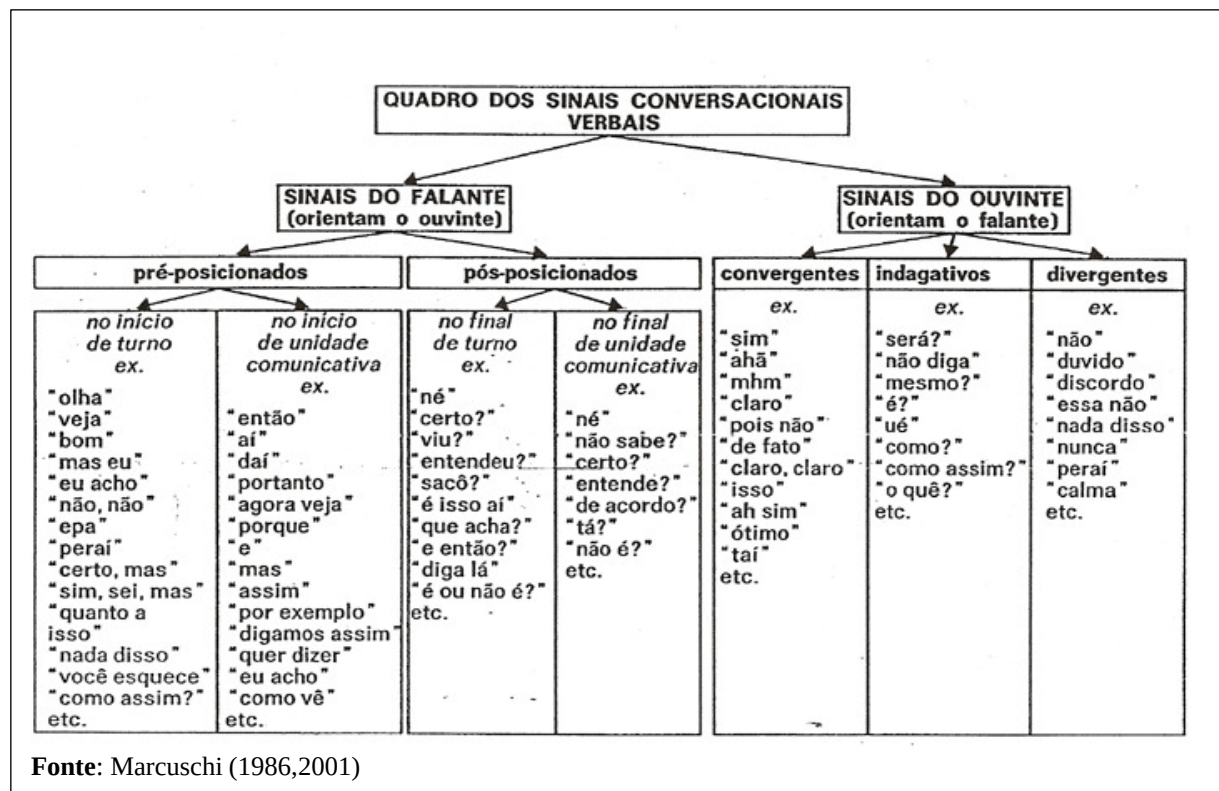
No nosso contexto de pesquisa, usamos a nomenclatura marcadores discursivos (MD) e consideramos primordialmente a sua função interacional, firmada em Urbano (2006, p.456), quando ele afirma que “[...] o falante verbaliza avaliações subjetivas a propósito das significações proposicionais, envolvendo-se, pois, com o conteúdo, ou comprometendo, retoricamente, seu interlocutor [...]”. A partir disso, analisamos a percepção dos interlocutores em relação aos enunciados, pois são elementos que explicitam certos significados, como:

- a) os marcadores discursivos de checagem (né?, sabe?, tá certo?) ligados à retórica, por parte do falante, da aprovação do ouvinte para o prosseguimento da interação;
- b) os marcadores discursivos de retroalimentação (uhm..., anh anh..., sei...) vinculados ao fornecimento, por parte do ouvinte, dessa aprovação;
- c) os marcadores discursivos de injunção e iniciação (olha..., bem..., bom...) que manifestam predisposição favorável ao jogo interacional.

Marcuschi (2007 *apud* Jamison, 2015) afirma que os marcadores podem exercer a função de organizador da interação, indicador de força ilocutória e de intenções conversacionais, evidenciador de atividade de formulação verbal e sinalizador de relações interpessoais. Visto que nossa linha investigativa é a promoção de relações interativas no contexto de ensino remoto, amparamo-nos no quadro de Marcuschi (1986,2001) a fim de identificarmos os marcadores discursivos interacionais nos atos de pedir colaboração e solicitar feedback expressos pelos professores e analisar as indicações de traço de polidez linguística e emergente movimento empático (elicitação, doação ou aceite de empatia). Para assim, elaborarmos um quadro de marcadores discursivos que sinalizem para a construção de uma interação empático-polida.

A partir dos marcadores discursivos elencados por Marcuschi (1986,2001, identificamos em nossa pesquisa a presença desses no ato comunicativo marcado pela Máxima do Tato (M2), cujo objetivo ilocucionário do pedir polido também indica uma inclinação à elicitación do aluno. Isso decorre da natureza interativa dos marcadores discursivos que reforça de maneira favorável a intenção empática docente de desejar ouvir a compreensão do aluno durante a construção de sua aprendizagem.

Figura 2 – Marcadores discursivos



2.3 A elicitación na construção do discurso empático-polido

Os procedimentos investigativos aplicados nesta pesquisa foram inspirados em Caffi e Janney (1994) cuja proposta metodológica consiste na análise unificada de linguagem e de afeto na interação humana, assim denominada de pragmática da comunicação emotiva. Os autores endossaram a nomenclatura “comunicação emotiva” criada por Marty (1908), pois concordaram que a sinalização intencional e estratégica de informações afetivas na fala e na escrita visam influenciar os interagentes. À luz dos estudos de Marty (1908), Caffi e Janney (1994) consideram que a comunicação emotiva é um fenômeno menos psicopessoal e mais sóciointerpessoal, além de ser inerentemente estratégico, persuasivo, intencional e direcionado ao Outro.

Esses aspectos da comunicação emotiva foram colocados à prova em nossa análise quanto ao comportamento linguístico dos professores. Em nossas verificações, identificamos ocorrências condizentes a seguinte constatação de Marty (1908, p.524), “(...) o fato de que os falantes habitualmente modificam formas explícitas de expressão linguística a fim de “colori-las” emotivamente e orientar as interpretações do seu significado implícito e pretendido”. No que concerne à análise do ato verbal de indagação ou de solicitação (M2), comunicado pelo professor aos alunos, verificamos como um mesmo significado pretendido pôde ser comunicado por diferentes formas linguísticas.

De fato identificamos um segmento docente que, ao comunicar um pedido ou uma pergunta, como por exemplo “Alguma dúvida? ”, transmite o propósito comunicativo pretendido nessa estrutura por meio de outras estruturas diferentes e marcadas por tons de afetividade, que são ratificados pela presença dos dispositivos emotivos. Assim vemos no trecho a seguir:

Quadro 5 - Exemplificação de dispositivos empáticos 1

- | | |
|--------------|--|
| 621. P3 MARC | Quem pode explicar o que entendeu aí? M2 [PP] [EMP. EL.] |
| 622. Al. C. | Tia, eu acho que entendi. Mas não sei explicar. [EMP. D.] |
| 623. P3 MARC | <u>Tente</u> com as <i>suas</i> palavras. <+4s> [EMP. AC.] [<i>Vol. -</i>] <u>M1</u> |
| 624. Al. C. | Tô tentando explicar, mas <..> sei lá. |
| 625. P3 MARC | <u>Comece.</u> <u>M1</u> M2 [Ped. I] |

Verificamos que M2 na linha 621 “Quem pode explicar o que entendeu aí? ”, na linha 623 “Tente com as *suas* palavras” e na linha 625 “Comece”, essas estruturas revelam o mesmo propósito comunicativo da frase “Alguma dúvida? ”, mencionada pela participante P1

NM. Compreendemos que as reformulações (M2), elaboradas por P3 MARC, reforçam o desejo de realmente querer ouvir o que o discente tem a dizer, para assim, perceber se há ou não dúvida a partir do dito por meio de resposta complexa, ao invés do Sim ou Não.

Na linha 622, observe que o aluno C. menciona achar que entendeu, mas que não sabe explicar. Após essa declaração do aluno, a professora poderia ter se contentado com a compreensão alcançada pela aluna, ter seguido a diante e perguntado se alguém mais ainda teria alguma outra dúvida. No entanto, a professora demonstra interesse em ouvir o aluno C, de modo que na linha 625 quando a professora fala “Comece” o sentido comunicado não é de ordem, mas um incentivo, como se dissesse “Tente expressar a sua dúvida”. Por essa razão, entendemos que a fala 625 pode conter concomitantemente duas máximas, a Máxima de polidez M1 (Máxima da Generosidade) e a Máxima do Tato (M2). Vejamos outro exemplo de reelaboração de M2 com tom emotivo, elaborado por P3 MARC.

Quadro 6 - Exemplificação de dispositivos empáticos 2

662.P3 MARC	<u>Você <i>acha</i> que é a A agora?</u> M2 [PD] (linha 662)
663.Al. S.	Sim. [EMP. R+]
664.P3 MARC	Por que? M2 [PD]
665.P3 MARC	C. e T., vocês inicialmente disseram que o item correto seria o A.
666.	Por que vocês <i>acham</i> que é o item A? M2 [PD] [EMP. EL] [<i>Evid -</i>]

Nesse outro exemplo, P3 MARC observa que o aluno S. mudou de resposta, então o docente não pergunta como poderíamos supor “ Qual era a sua dúvida quanto a resposta dada anteriormente, já que você mudou agora. O docente pergunta por que o aluno escolheu a letra A e ainda estende a pergunta para os demais “**Por que vocês *acham* que é o item A?** ” . Observe que o docente busca ouvir as conclusões dos alunos, reforçando neles a ideia de que eles conseguiram compreender algo e de que eles são capazes de explicar. Temos uma inclinação empática, que é reforçada quando o professor utiliza o verbo ACHAM na construção de M2, desse modo o professor mostra menor exigência na aceitação da resposta do aluno, pois o verbo ACHAR indica a presença do dispositivo de evidencialidade em menor grau, assim o professor comunica que não espera uma resposta única e absolutamente correta.

Concluimos assim, que o docente P3 MARC modaliza as estruturas de M2 a fim de promover a interação, por meio da qual o professor conhece quais aspectos do conteúdo ensinado foram ou não foram compreendidos e por quais alunos.

Por outro lado, encontramos um grupo de docentes que não modaliza M2 quando deseja questionar o aluno sobre sua aprendizagem. Esse comportamento observado nos docentes P1 NM e P2 NM não expressa escolhas linguísticas com um tom empático, de modo que não demonstra real interesse do docente em ouvir o que o aluno pensa, perceber sua dificuldade e preocupar-se em auxiliá-lo em saná-la.

Quadro 7- Exemplificação de dispositivos empáticos 3

Docente P1 NM

Ocorrência 1

2 P1 NM *Alguma dúvida?* M2 [PND] / *Quem tá acordado aí, estão tão calados.* /
P1 NM *Alguma dúvida até aqui ?* M2 [P.Rep]

Ocorrência 2

73 P1 NM Sobre essa parte aqui **mais alguma dúvida?** M2 [PND]
74 AL. G digita Nenhuma [EMP.D]
75 P1 NM Ok. Vamos seguir.

Ocorrência 3

89 P1 NM **Alguma dúvida** sobre substantivo? /Não tem dúvida porque tão entendendo tudo ou porque não tão entendendo nada? "

Quadro 8 - Exemplificação de dispositivos empáticos 4

Docente P2 NM

Ocorrência 4

252.P2 NM **Quer saber aqui...** Quem foi que::conseguiu fazer:: / quem não conseguiu. Se teve **alguma dúvida::É::a que pé tá isso daí.**

Ocorrência 5

266 P2 NM **Alguma dúvida até aqui?** Dúvidas (3x)

Ocorrência 6

272P2 NM Ficou com **alguma dúvida? "** / **Digam aí meu povo.**

Ocorrência 7

292P2 NM Gente é o seguin::te, eu tô perguntando aqui se ficou alguma dúvida. / Mas às vezes na hora da aula não surge nenhuma dúvida **né?**

Ocorrência 8

443 P2 NM **"Dú:vidas, dúvidas, dúvidas, dúvidas?**

AL. G No <x>, No <x>

P2 NM **Não? M2[PND]**

Notavelmente os docentes P1 NM e P2 NM usam a estrutura M2 de maneira repetitiva e não reestruturada, concluímos que essas ocorrências de M2 tem muitas vezes uma função retórica que denota ato de fala habitual com o propósito de apenas verificar a atenção do aluno ou de satisfazer o senso de dever cumprido do professor. Quando o aluno responde SIM ou NÃO quanto a possuir dúvida, o professor não tem a preocupação de checar a veracidade do dito (ocorrências 2, 3, 8). Já quando nada é mencionado pelo aluno, o professor prossegue na abordagem dos conteúdos como se a aprendizagem estivesse a pleno vapor. Tais posturas evidenciam um comportamento socialmente aceito pela sociedade em geral, visto que o professor realizou a transferência dos conteúdos de maneira gentil, educada e “profissional”. No entanto, essa postura pode caracterizar simpatia pelos alunos, mas certamente não é empatia. Por essa razão caracterizamos o comportamento de P1 e P2 como não marcado por traços expressivos de empatia.

O enquadramento educacional, no qual os participantes de nossa pesquisa estão envolvidos, revela uma interação ritualizada em consonância a denominação de interação institucionalizada dada por Caffi e Janney (1994, p. 36). Ciente das convenções sociais atribuídas aos papéis de docente e discente no evento aula, identificamos que no evento aula a interação institucional legitima ao docente o papel de gerenciador do movimento interativo durante a construção da aprendizagem, verificamos também que o ato verbal com propósito comunicativo de pedir ou de solicitar é o enunciado mais comumente usado pelo professor para dirigir-se aos seus interlocutores. Diante dessa realidade contextualizada, testamos nossa hipótese de que os traços de polidez linguística associados a movimentos de empatia, quando aplicados como modalizadores do ato verbal de pedir ou de solicitar (M2), podem promover a interatividade entre professor e alunos em ambiente remoto de aula.

Durante a verificação dessa hipótese, pressupomos que o ato verbal M2 já apresenta uma pré-disposição voltada para a interatividade, pois é por meio desse que se dá a ação do professor em busca de uma reação verbal do aluno durante a construção de um ambiente de interação. Nessa perspectiva tomamos os dispositivos emotivos, como primeira categoria analítica, que configuram a função elicitatória ao ato verbal M2 para assim, desencadear os movimentos empáticos nas trocas interativas.

Outrossim, que justifica nossa ênfase de análise no ato verbal de indagação e de petição, diz respeito às modalizações de polidez linguística a serem aplicadas a esse ato como segunda categoria analítica, visto que essa ação verbal se adequa ao ato de fala elencado por Leech (2014) como suscetível ao traço de polidez correspondente à Máxima do Tato (M2).

Para a investigação do caráter elicitatório nas ocorrências de petição ou de solicitação, buscamos em outras pesquisas a caracterização da elicitación. Deparamo-nos com uma vasta produção científica que aborda a vertente cognitiva, estética e interacional da empatia como fenômeno complexo e multifacetado. No entanto, a respeito dos estudos sobre a função da elicitación empática, percebemos que as lacunas carentes de investigação são muito maiores que as já investigadas.

Diante dessa conjuntura, fundamentamo-nos no que Caffi e Janney (1994) afirmam sobre os “dispositivos de enquadramento emotivos”, os quais dão às falas uma tonalidade afetiva (Marty, 1908) a fim de afetar a compreensão do ouvinte por meio de uma comunicação emotiva. Portanto, os dispositivos de avaliatividade, proximidade, especificidade, evidencialidade, volitividade e quantidade presentes na fala (M2) do professor indicam empatia. Nessa perspectiva, encontramos em Martinovski e Mao (2009) a proposta de operacionalização dos componentes da manifestação empática através do Modelo de Emoção na negociação e tomada de decisão (MEND). Segundo Martinovski e Mao (2009), a empatia se realiza sob condições específicas e tem três funções principais (dar, elicitar e receber) e suas contrapartidas (recusar em dar e rejeitar em aceitar). Assim, a elicitación descrita como a necessidade de provocar ou comunicar empatia ao interagente. Em consonância com o apresentado, deparamo-nos com as análises de atos elicitatórios em registros discursivos de mulheres vítimas de violência conjugal apresentados por Jamison (2015). Em sua tese, a autora esclarece a funcionalidade dos dispositivos emotivos e como esses delineiam a construção do movimento empático.

Apesar de tais fundamentações tratarem da empatia, percebemos certa limitação quanto a uma descrição precisa dos componentes que compõem o ato de elicitar. Entre os pesquisadores citados por nós, há o consenso de que a elicitación indica a necessidade de provocar ou comunicar empatia ao interagente. Mas o nosso questionamento era como identificar essa necessidade sentida pelo locutor por meio de evidências linguísticas? Em busca de trazer luz ao conceito de elicitación, encontramos em Allwood (1996) a afirmação de que temos na comunicação, não apenas níveis de consciência, mas também, níveis de consciência do significado comunicado intencionalmente, o autor apresenta a seguinte taxonomia: sinal, exibição, e indicação:

- a) O sinal ocorre conscientemente premeditada na interação. “A pretende parecer que A pretende e comunica empatia a B”. A esse respeito, Martinovski (2010, p.73) acrescenta que as emoções percebidas no nível do sinal têm um grau maior

de consciência e controle. Essas realizações são típicas da comunicação estratégica.

- b) A exibição está envolvida no nível da consciência diária. “A pretende e comunica empatia a B”. Martinovski (2010, p.73) acrescenta que a exibição é o nível mais comum de emoção na interação e não envolve total controle da emoção, pois envolve uma consciência regulada e frequentemente automatizada.
- c) A indicação ocorre no nível mais baixo da consciência, quando se expressa uma empatia não intencional. “A não pretende comunicar, mas comunica empatia a B”. Sobre isso, Martinovski (2010, p.73) reitera dizendo que as emoções geralmente são percebidas como indicações, ou seja, os participantes estão menos cientes e têm menos controle sobre a indicação da emoção comunicada.

Em concordância com Alwood (1996), arriscamo-nos a dizer que o ato elicitatório possivelmente ocorre no nível denominado sinal, pois o locutor de maneira estratégica comunica ou sinaliza a intenção de empatizar. A respeito disso, Martinovski (2010, p. 79) salienta que a elicitación de empatia é sinalizada por vários dispositivos linguísticos, como tom de voz, gesto e escolhas lexicais.

Quando confrontamos essas fundamentações às condições contextuais de nosso corpus, reconhecemos que o ato de elicitación no discurso do professor em aula remota é identificado pela sinalização das escolhas lexicais feitas. Visto que tais escolhas são estratégicas, a evidenciação disso está em palavras ou expressões tonalizadas pelos dispositivos emotivos. Desse modo, ocorrências verbais de uso diário e sem sentido expressivamente afetivo não são pertinentes ao nível de sinalização de elicitación empática, mas são pertencentes ao nível de exibição, pois correspondem a escolhas lexicais reguladas por padrão educacional, como expressões automatizadas de saudação ou jargões bem aceitos socialmente. Salientamos que não incluímos gestos como evidências de análise porque a grande maioria de alunos não se expunham às câmeras, bem como; à medida que os slides são compartilhados, esses substituem a imagem antes transmitida pela câmera do professor.

Para exemplificar como identificamos e assim, classificamos, o ato verbal do professor como ato de elicitación, eis os seguintes recortes de nosso corpus:

Exemplo1

318 P2 NM Já fizeram a atividade? [EMP. EL]

Primeira pergunta. <kkkk> Antes de dar bom dia.

Exemplo2

463 P3 NM Eu mandei o material no grupo. Vocês deram uma olhada?
Tentaram resolver as questões? [EMP. EL]

No exemplo1, o próprio locutor P2 NM reconhece a inadequação do pedido ao perceber que mencionou uma cobrança de atividade, antes mesmo de cumprimentar os alunos. No enunciado “*Já* fizeram a atividade? ”, nós reconhecemos apenas o “já”, como dispositivo emotivo de avaliatividade, o qual comunica uma avaliação negativa para o aluno com o sentido de que a tarefa já deveria ter sido feita.

Entendemos que embora seja obrigação do aluno fazer a atividade, P2 NM poderia ter utilizado dispositivos emotivos e assim, não teria usado o enunciado “ *Já* fizeram a atividade? ”, tão comumente mencionado por professores em sala de aula. Por exemplo: Bom dia, **gente**. Vocês **conseguiram fazer** a atividade, **né?** **Como** foi a resolução da atividade? Respectivamente temos os dispositivos de proximidade [Prox. +], de evidencialidade [Evid.-], de avaliatividade [Aval.+] / marcador discursivo de elicitación empática [MD.EL.], de especificidade [Espec.-]; acreditamos que um enunciado assim, comunicaria uma cobrança em um tom mais compreensivo à condição na qual o aluno se encontra, a de um aprendiz que pode ter se deparado com muitas ou poucas dúvidas ou optou infelizmente por não fazer ou por ter qualquer outra razão. Por meio de uma fala, cujas escolhas lexicais são tonalizadas por dispositivos emotivos, talvez o aluno se sinta à vontade para verdadeiramente dizer por que não fez a atividade, ou pelo menos sentir o apoio do docente diante da necessidade do aluno realizar a tarefa.

É compreensível que o docente às vezes precise apresentar uma fala mais firme a fim de fazer o aluno reconhecer suas obrigações e cumpri-las, mas se o comportamento linguístico do docente for sempre reconhecido pelo tom firme ou áspero, certamente os alunos não identificarão empatia no professor. Consequentemente, molda-se a imagem de um professor “chato”, cujo linguajar desagrade, de modo que o aluno pode fundir o “eu” pessoal com o “eu” profissional e definir uma imagem negativa para o docente.

No exemplo 2, reconhecemos respectivamente os seguintes dispositivos no enunciado “**Vocês** deram uma **olhada?** **Tentaram resolver** as questões? ”; dispositivo de especificidade [Espec.-], de proximidade [Prox. +], de evidencialidade [Evid. -]. À medida que o professor se dirige a todos (vocês) utilizando uma expressão popular entre os alunos (olhada)

ao solicitar a atividade (tentaram resolver) num tom atenuado de cobrança, entendemos que comunicou-se ao aluno, de uma forma menos incisiva, a necessidade da resolução da atividade. Portanto quando o docente lança um ato verbal incomum, uma estrutura de pergunta ou pedido com características diferentes das perguntas rotineiras, diferente de jargões ou de perguntas retóricas, fica evidente que houve um empenho consciente e estratégico caracterizando um ato de elicitación empática.

Diante dessa caracterização para o ato elicitatório, verificamos em nosso *corpus* que a ocorrência do ato de pedir e de solicitar, denominada de M2, configura função elicitatória quando evidencia o propósito de sinalizar o desejo de empatizar, essa sinalização expressa-se por meio de escolhas linguísticas acompanhadas de dispositivos emotivos que revelam um empenho consciente na elaboração discursiva.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa empenhou-se na geração de novos conhecimentos sobre a influência da polidez linguística e do movimento de empatia na construção discursiva no ensino online. Essa pretensão de trazer colaborações diretamente relacionadas às práticas em sala de aula emergiu em Silva (2018), quando evidenciamos que os usos da modalidade oral nas práticas de ensino de Língua Portuguesa favorecem a ampliação das competências comunicativas dos alunos; bem como, compreendemos que os usos polidos, durante a adequação linguística em contexto formal da língua, indicaram a ampliação das habilidades comunicativas orais entre os alunos.

Esse desejo de investigar o fomento da aprendizagem da Língua Portuguesa por meio das interações orais face a face, em situações comunicativas presenciais e reais, vislumbrado em Silva (2018), ressurgiu de maneira instigante e desafiadora nesta tese devido às circunstâncias interativas diferenciadas que envolveram as práticas de ensino remoto em decorrência da pandemia. Em muitas salas online, houve menor número de alunos assíduos (ou conectados) às aulas, ou ainda poucos alunos interagiam sobre o conteúdo da aula, muitas vezes os professores mencionavam se sentir aparentemente sozinhos, em condição de monólogo e não, de diálogo.

Mediante essa inquietante conjuntura da interatividade no âmbito escolar, amparamo-nos em Paiva (2019, p. 11) quando ela afirma que “ A pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas”. O problema da baixa interatividade desencadeia outro problema crucial que é o comprometimento da construção da aprendizagem a ser realizada pelo próprio aluno. O estudo *Perda de Aprendizagem na Pandemia*¹¹ (uma parceria entre o Insper e o Instituto Unibanco) estimou que no ensino remoto os estudantes aprenderam em média 38% de Língua Portuguesa em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais. Embora reconheçamos que o comprometimento da aprendizagem seja um dos piores legados da pós-pandemia, nossa pesquisa não teve a intenção de problematizar insucessos do ensino remoto no período pandêmico ou de subjugar o trabalho dos professores.

¹¹ <https://repositorio.insper.edu.br/bitstreams/4fee3bf1-8456-4d48-bc71-21adb19a4668/download>

Nossos esforços concentraram-se em compreender como estratégias de polidez linguística associadas a movimentos de empatia fomentam interações mais colaborativas entre professores e alunos. Desse modo, sendo a vida dialógica por natureza (Bakhtin, 1986), acreditamos que a ampliação de colaborações discursivas por meio de estratégias de interatividades empáticos-polidas favorece o desenvolvimento comunicativo humano.

3.1 Tipo de pesquisa

A delimitação do corpus, a partir de situações reais de comunicação, proporcionou uma problematização investigativa que busca conhecer como a habilidade comunicativa do professor pode favorecer à interatividade discursiva. Nesse propósito, podemos classificar a natureza desta pesquisa como aplicada, além de explicativa, visto que identificamos nas escolhas linguísticas do professor, como os fenômenos de polidez linguística e de traços emergentes de empatia modalizam o discurso docente e influenciam as práticas de colaboração discursiva dos alunos.

Assim, no intuito de um fazer científico aplicável às práticas de ensino e aprendizagem, adotamos técnicas de observação direta intensiva, cujos procedimentos de análise aplicam-se ao estudo de caso em contexto online, no qual três professoras ao trabalharem os conteúdos didáticos, utilizam-se de estratégias discursivas com diferentes níveis de polidez e com incidência variada de movimentos empáticos.

Por meio dessas marcas linguísticas no discurso dos professores participantes foram analisadas a estrutura linguística – modalização do ato indagativo (M2) e a funcionalidade comunicativa – emergência de movimentos empáticos indicadores de maior ou menor troca discursiva. Assim por meio de uma coleta indutiva e abordagem descritiva das transcrições dos áudios e mensagens de texto do chat, compreendemos como traços de polidez e de empatia, usados de maneira estratégica, afetam a interatividade proposta no discurso docente. A partir dessa caracterização, podemos classificar a presente pesquisa como qualitativa. Posteriormente, apresentamos em detalhes os passos metodológicos.

3.2 Método e coleta de dados

Inicialmente, acessamos a aula dos alunos durante o contexto interativo online, utilizamos os links disponibilizados (por meio do WhatsApp e Instagram da escola) pela

coordenação no quadro de horário das disciplinas para as turmas. Por meio do aplicativo Meet, apenas como espectadora, gravamos as aulas por meio do programa OBS Studio, assim procedemos de acordo com a orientação de Lakatos e Marconi (2003, p.193) ao afirmar que se deve presenciar o fato, mas não participar dele (...), ainda assim, o procedimento tem caráter sistemático.

Dessa maneira, coletamos as aulas ministradas no 2º e no 3º trimestre de 2021, intercaladas por um período de suspensão em decorrência do período de férias para professores e alunos. Visto que a coleta dispõe de muitas horas de áudio distribuídas em 40 aulas gravadas, selecionamos e transcrevemos situações comunicativas condizentes à análise da problemática - como estratégias de polidez linguística e traços de movimentos empáticos atuam nas práticas discursivas colaborativas.

Constatamos, ainda, diferentes manifestações linguísticas (orais, escritas e imagéticas) entre os participantes, como as mensagens no chat contendo texto escritos e *emoticons*. A coleta evidenciou que as modalidades escrita e oral compõem frequentemente a estrutura discursiva dos interlocutores participantes, no entanto concentramos nossas análises nas ocorrências linguísticas orais, pois correlacionar tais parâmetros à multimodalidade tornaria essa pesquisa muito ampla e inviável para ser realizar dentro do prazo concedido no doutorado.

3.3 Participantes da pesquisa

Já que o contexto, que envolve o período da nossa coleta de dados, é o período do surgimento da pandemia de Covid-21, ressaltamos que a escola pública envolvida em nossa pesquisa reagrupou todas as turmas do 1ºano do Ensino Médio - manhã para assistirem às aulas remotas em uma única sala virtual online no mesmo turno, também o fez com os alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio. Do mesmo modo, foram organizadas as turmas de Nível Médio do turno tarde. Assim, professores, alunos e a pesquisadora em questão acessavam o link disponibilizado previamente pela coordenação segundo o horário virtual criado para contemplar todas as disciplinas, dentre elas, concentramo-nos em acompanhar apenas as de Português e Redação, tanto do turno manhã quanto tarde, durante o segundo e terceiro bimestres do ano 2021.

Já que o nosso objeto de estudo possui natureza dialogal, ou seja, a construção colaborativa entre professor e alunos, consideramos o discurso dos alunos apenas para fins de compreensão dos propósitos comunicativos apresentados nas interações, nosso corpus de

apresentou na transcrição trechos de falas de alunos, mas nossa análise se concentrou no discurso do professor, pois consideramos primordial a função desse profissional na intermediação das práticas interativas em sala de aula, pois sua imagem social lhe concedia liderança e poder decisório quanto a promoção, manutenção ou suspensão das práticas comunicativas em sala de aula.

Nessa perspectiva, esta pesquisa analisou como quatro professoras experientes (com no mínimo 6 anos de atuação docente em Língua Portuguesa para alunos do Nível Médio da rede pública de ensino) utilizaram de fenômenos como polidez e movimento empático na promoção da interação durante o ensino remoto numa escola pública de Fortaleza.

3.4 A construção de um discurso empático-polido

Nossa principal hipótese de que o discurso do professor promove a interação discursiva dos alunos, as análises evidenciaram que o esforço desse profissional no uso da polidez linguística faz emergir movimento de empatia nas relações comunicativas, de modo que a associação dos fenômenos, polidez e movimento empático, estimulam as trocas interativas entre professor e alunos.

Na busca de diretrizes educacionais que tratassem sobre a necessidade da implementação de um discurso empático polido pelo professor, encontramos atualizações mais recentes publicadas no art. 4º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 em consonância com a BNCC. Nesse documento o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao sancionar a Base Nacional Comum para formação Inicial em Nível Superior de Professor da Educação Básica (BNC-Formação), define-se 10 competências gerais requeridas ao licenciando, bem como, ao docente licenciado e atuante profissionalmente. Além disso, estabelece-se que o desenvolvimento docente deve ser organizado em três dimensões que compõem: conhecimento profissional, engajamento docente e prática profissional. Cada dimensão possui quatro competências específicas e necessárias para uma condição de formação docente ideal.

Nosso interesse recai sobre o § 1º do art. 4º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que ao tratar da primeira dimensão - conhecimento profissional- destaca duas competências específicas e definidoras do padrão profissional esperado pelos órgãos reguladores do ensino brasileiro, primeiro cabe ao professor dominar os conteúdos e saber como

ensiná-los; e segundo, demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem. Então compreendemos que não basta o professor ter o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, ou seja, o professor precisa promover a sua interatividade com os alunos e entre eles.

Visto que a empatia e a polidez emergem da interatividade e ambas são consideradas habilidades a serem desenvolvidas ou aperfeiçoadas a fim de favorecer a comunicação, consideramos que um professor licenciado ou licenciando recebeu orientações ainda que basilares sobre adequação e modalização dos usos linguísticos a depender do contexto comunicativo e do público no qual esteja inserido, já indica uma inclinação mínima de manifestação de polidez linguística.

Entendemos, também, que um comportamento verbal minimamente polido já indicia traço de empatia, pois comunica o desejo docente de apoiar e o aluno no processo de aprendizagem dele. A adoção do padrão comportamental (também chamado de não-marcado), por meio da evidenciação de traços mínimos de polidez e de empatia, corrobora com as condições básicas que a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 denomina de competências gerais para o professor, dentre as quais cita-se a nona competência a seguir

“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.” (Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019)

Visto que Leech (2014) evidencia o esforço altruísta comunicativo (denominado de polidez linguística) por meio da ocorrência de máximas de polidez. O ser polido é uma das características atribuídas pela sociedade ao ethos do professor, somatiza-se ainda, o ser detentor do saber e o ser facilitador e didatizante. Em qualquer situação comunicativa, o locutor profere o seu discurso, constrói imagens que dialogam com seu locutário, essas peculiaridades emergem do discurso do locutor. Segundo Maingueneau (2008), o ethos é uma noção discursiva, que se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à sua fala, é portanto, um comportamento socialmente avaliado. Desse modo, o ethos é construído dentro de uma situação comunicativa contextualmente situada, ou seja, o professor constrói seu ethos discursivo nas interações e tem esse avaliado, confirmado ou não pelos alunos.

Entendemos que o ethos de professor, definido pela sociedade ou pelos órgãos educacionais mesmo antes da pandemia, é de um profissional facilitador da aprendizagem, cujas escolhas linguísticas viabilizam a compreensão dos alunos, ou seja, um self solidário à

aprendizagem do outro. Desse modo, já é esperado do professor a adoção de um comportamento minimamente polido; pois segundo Brown e Levinson (1987), o interlocutor se utiliza de estratégias interativas visando preservar a própria face (imagem social) e a dos outros.

Visto que a imagem do interlocutor se constrói durante a interação, é possível que o aluno opte pelo silenciamento durante as aulas remotas a fim de evitar a exposição da sua face, por outro lado acreditamos que é dever do aluno buscar desenvolver suas habilidades quanto ao uso dos gêneros orais, de modo que sua participação em debate, exposição oral ou ainda em práticas de leitura é condição necessária para uma vivência sociointeracional. Enfim, a interatividade é prática primordial na aprendizagem e mais ainda se o contexto de ensino é o remoto, pois o conhecimento precisa ser construído durante as trocas comunicativas, de modo que não convém um comportamento monologal do professor nem o silenciamento dos alunos. É lugar-comum a ideia de que há padrões sociais para a função de aluno e para a função de professor, de modo que a passividade não convém a nenhum desses.

A relevância dada nessa pesquisa ao papel do professor é justificada pela sua responsabilidade na construção do saber de seus alunos e pela sua posição de gerenciador das interlocuções no ensino remoto. Essa conjuntura de aprendizagem se revelou desafiadora para o professor, pois coube a ele não apenas dirigir seus atos de fala aos alunos, como também, promover a interação, manter as trocas discursivas e conciliar a tensão entre as faces nas situações comunicativas. Portanto, inferimos que a adoção de um comportamento polido por parte do professor se já era necessária no modelo presencial de ensino, agora no modelo remoto ela se evidenciou imprescindível no desenvolvimento do saber e na sociabilização do aluno diante do isolamento social.

Nesse propósito buscamos investigar o discurso do professor na promoção das interações. Quando selecionamos no *corpus* excertos de situações comunicativas nas quais as duas categorias analíticas (máxima do tato - M2 - e dispositivos emotivos) incidiam no ato de pedir colaboração discursiva ou de solicitar feedback sobre a compreensão dos conteúdos ao aluno; observamos que havia professores que aplicavam minimamente as categorias analíticas de polidez linguística e de movimento de empatia (**grupo de professores com discurso empático-polido não marcado – P NM**) enquanto outros professores as utilizavam com maior frequência em seus atos comunicativos (**grupo de professores com discurso empático-polido marcado – P MARC**).

Segundo Caffi e Janney (1994, p.326), como usuários da linguagem, podemos questionar “nossa percepção, profundamente enraizada em nossa experiência diária enquanto

comunicadores, de que emoções e linguagem estão intimamente interconectados à fala e à escrita”. A respeito dessa conexão, os autores ainda afirmam que todos temos uma capacidade emotiva de comunicação, da qual depende uma interação bem sucedida CAFFI E JANNEY (1994). Em consonância com tais autores apresentados está a nossa compreensão de que tanto o professor como o aluno são capazes de sinalizar intencional e estrategicamente informações afetivas na fala e na escrita a fim de influenciar as interpretações e de alcançar diferentes objetivos.

Visto que em nossa pesquisa, evidenciamos que o significado do aspecto afetivo na fala do professor transmite o sentido mais próximo da expressão latina “*afficere*” ou afeto em português, cujo sentido é afetar ou influenciar a alguém, ou seja, em nosso contexto de fala institucionalizada significa afetar o agir do aluno quanto a interagir sobre os conteúdos ensinados, de modo que evidenciamos o caráter social ativo da linguagem como é afirmado por Bally (1965, p.18) “ A tendência pela qual a fala é movida para servir a ação”.

A partir disso, acreditamos que a análise do discurso oral dos professores discutida em nossa pesquisa evidencia a viabilidade da proposta de Caffi e Janney (1994) denominada de pragmática da comunicação emotiva. Haja visto que na conjectura da publicação dos autores, eles tenham se deparado com a falta de consonância epistemológica entre as categorias emotivas e linguísticas, atualmente as relações epistêmicas de cooperação entre os estudos da Linguística e de outras áreas científicas afins à Linguagem tem resultado em trabalhos promissores. Assim como podemos ver em Martinovsky e Mao (2009) por meio da investigação de manifestações de empatia em discursos na língua inglesa, como também, em Jamison (2015) através dos movimentos empáticos representados pelas funções da empatia emergentes em discursos de boletim de ocorrência. Tais estudos nos levam a crer que é válido insistir cientificamente na vertente da pragmática da comunicação emotiva, pois observamos que a polidez linguística e os emergentes movimentos de empatia se interseccionam nas relações comunicativas durante a construção de um discurso empático-polido entre professor e alunos.

A seguir trataremos como as máximas de polidez podem ser modalizadoras dos atos linguísticos do professor e quando associadas aos dispositivos emotivos promovem práticas discursivas tão importantes para manter o aluno conectado ao momento de aula remota.

3.5 A categorização das modalizações da máxima do Tato

Após essa reflexiva aproximação dos pressupostos leechianos ao nosso contexto de pesquisa, investigamos como a incidência das máximas de Leech são usadas pelos professores como estratégias comunicativas promotoras de interação. Inicialmente, dentre as 10 máximas de polidez, destacamos a Máxima do Tato (M2) e a tomamos como referencial para a identificação do ato de pedir ou solicitar enunciado pelo professor aos alunos.

A preferência pela M2 justifica-se por essa máxima pressupor uma iniciativa do falante (self) em favor da participação do ouvinte (Other – o Outro), esse favorecimento ao outro manifesta-se numa ação linguística do falante que busca minimizar o custo e maximizar o benefício da reação linguística do ouvinte. Segundo Leech (2014 *apud* Searle, 1975), a M2 agrupa atos ilocucionários de categorias diretivas, ou seja, o falar é uma ação, cujo objetivo comunicativo (ilocucionário) é levar o ouvinte a fazer algo a partir do sentido (diretivo) enunciado em expressões linguísticas como: pedir, convidar, mandar, aconselhar, permitir.

Visto que à imagem de professor, os órgãos educacionais (CEE; 2020, p.2) preveem a promoção da interatividade, ficamos instigados a compreender como o professor manifesta, de forma atenuada pela polidez, a força ilocucionária inerente ao ato linguístico “pedir”, visto que a reação a esse ato vai requerer um custo (resposta linguística) ao aluno.

A outra instigação a ser compreendida, surgiu na afirmação de Leech (2014 *apud* Leech 1987) de que o ato de fala, comunicado no “pedir”, revela uma competição entre o objetivo ilocucionário de solicitar uma ação do outro e o objetivo social de manter boa relação comunicativa com o outro. De modo que nos perguntamos como o professor concilia em um só ato de fala, o objetivo comunicativo de pedir ou solicitar ao aluno a participação dele no cumprimento de seus deveres e responsabilidades e o objetivo social de assegurar e manter uma relação harmônica visto que após comunicar o ato de “pedir” ao aluno, custará a ele manifestar uma reação como resposta.

A solução para essas instigações surge quando categorizamos as ocorrências de M2, cujo ato de fala tinha o propósito comunicativo de pedir colaboração discursiva do aluno (enunciação de dúvidas, respostas ou leitura) e de solicitar “feedback” do aluno (enunciação de comentários ou de perguntas) sobre os conteúdos programáticos abordados pelo professor. A partir disso, observamos que o uso da Máxima do Tato (M2) modalizava esse ato de “pedir” enunciado pelo professor. Então, selecionamos no discurso do professor trechos comunicativos com ocorrências de M2, cujo propósito comunicativo era o de pedir colaboração discursiva e o de solicitar “feedback”. E assim, categorizamos as estruturas linguísticas do ato de “pedir” (M2) enunciadas pelo professor:

Quadro 9 – Categorias estruturais da Máxima do Tato M2

Código	Categorias estruturais de M2	Uso de M2 ao Pedir colaboração discursiva	Uso de M2 ao Solicitar “feedback”
PD	M2 por Pergunta Direcionada	ÍT., <u>que chegou agora</u> <u>pode fazer a leitura</u> , ÍT., da quinta questão? (l.568)	É isso? (l.605)
PND	M2 por Pergunta Não-Direcionada	Quem mais tá aí? (l.596)	Concordam com a C.? (l.572)
PR	M2 por Pergunta Retórica	O que são os numerais, né? (l.105)	Exato! O livro é para eu ler. Por que? (l.148)
PI	M2 por Pergunta com Indiretividade	Queria saber aquí Quem foi que::conseguiu fazer:: (l.252)	Poderia ô T. ou M. justificar? (l.507)
PC	M2 por Pergunta com Expressão de Cortesia	Quem vai fazer a leitura? Por favor? (l.491)	A. e C.: liga aí o microfone pra poder explicar por favor. (l.513)
PP	M2 por Pergunta por paráfrase	Quem é o agente dessa proposta? Quem é que vai executar o que está sendo dito aqui? (l.389)	Fala aí um pouquinho, explica aí um pouquinho. (l.656)
Ped.	M2 por Pedido	Vamos lá CA. (l.530)	Então vamos para o próximo. (l.122)
Ped. C.	M2 por Pedido com Expressão de Cortesia	Ativem o microfone, por favor. (l.561)	Tão lembrando? Me ajudem aí, por favor. (l.200)
Ped. Imp.	M2 por Pedido com Imperativo	Escrevam essa frase Eu me amo usando o mim. (l.161)	Respondam, podem responder no chat. (l.201)
Ped./ P Rep.	M2 por Pedido ou Pergunta Repetitiva	Como é que deve ficar? (l.159)	S:: explica aí: (l.658)

A ocorrência linguística de exemplificação para cada categoria analítica foi extraída do *corpus* reforçam a afirmativa de Leech (2014, p 4) de que a polidez é um fenômeno comportamental observável. Assim sendo, verificamos que alguns professores enunciaram o ato de “pedir” diversificando as estruturas linguísticas polidas referentes a Máxima do Tato (M2), ou ainda, associando essa a outras máximas, desse modo houve uma elevação do nível de polidez no comportamento linguístico do professor. Em oposição a esse perfil comportamental mais polido, identificamos outros professores que não diversificavam a modalização polida na enunciação do “pedir”, assim usavam repetidas estruturas linguísticas para M2 e pouco ou quase não se utilizavam de outras máximas. A falta do esforço em usar a polidez linguística, revela que o professor manifestou traços mínimos de polidez, se não foi mais polido certamente foi menos polido (diferente de impolido), afinal a sociedade espera um profissional minimamente polido decorrente de sua formação acadêmica.

Leech (2014, p.4) ressalta que precisa haver motivação para se empregar a polidez; a partir disso, sendo a polidez uma estratégia linguística que visa beneficiar o outro (ouvinte), entendemos que quanto mais polido é o comportamento do professor maior é o custo assumido

por ele ao fazer escolhas linguísticas que atendam às necessidades comunicativas do aluno (ouvinte). De fato há uma inclinação altruísta, pois o professor sacrifica a comodidade do interagir linguístico mínimo e limitado e se preocupa em dosar a força ilocucionária do ato de “pedir”, pois o docente sabe que o objetivo comunicativo de solicitar um ato responsivo do aluno consiste em um ato de custo para esse e que ele pode se recusar a ter esse custo de responder, ou seja de interagir. Mediante essa possibilidade, o ato de pedir do professor precisa ser modalizado pela polidez linguística a fim de evitar o silenciamento do aluno pela escolha de não querer participar da dialogicidade durante a aula remota. É exatamente nesse dilema vivido pelo professor, onde acreditamos estar o ponto de intersecção entre polidez e empatia.

Compreendemos que o altruísmo comunicativo de Leech (2014), ou seja, quando a polidez linguística é manifestada em um discurso, sua ocorrência abre possibilidade para um emergente movimento empático, pois no comportamento polido, o self (professor) busca favorecer o ouvinte e se esforça linguisticamente para isso. Portanto a polidez linguística é sempre um custo para quem se esforça em ser polido (o professor). É no exercício desse ato polido, onde se pode encontrar uma inclinação consciente para um sentir e um agir empático do professor direcionado ao aluno. Acreditamos que o professor precisa estar sensível a dificuldade de aprendizagem do aluno para assim, saber o quanto precisa ser polido, e assim formular M2 (a Máxima do Tato quanto ao ato de pedir) de maneira modalizada, mais ou menos polida, a depender do que o aluno precisa. O ato verbal modalizado por M2 e outras máximas na fala do professor sugere um ato responsivo do aluno a fim de iniciar uma construção discursiva interativa e desencadear o movimento empático emergente entre os interlocutores que garante a manutenção da interatividade, ou seja, o alcance do objetivo social da polidez.

Visto que a polidez, bem como a empatia, pressupõe uma inclinação para o outro ou seja, a manifestação de uma ação verbal sensível à compreensão do outro, entendemos que tanto a comunicação empática quanto a polidez linguística dependem de um ao ato verbal indagativo (M2) que favoreça e ajude o aluno. Na seção posterior, buscamos aproximar a relação entre esses fenômenos por meio da análise da atuação dos dispositivos emotivos em concomitância com os efeitos dos traços de polidez.

3.6 Normas para transcrição

Quadro 10 - Normas para Transcrição

CONVENÇÕES	
SINAIS	OCORRÊNCIAS
:	Alongamento de vogal ou consoante (curto)
::	(médio)
:::	(longo)
< >	Micro Pausa de até três segundos
<+4s>	Pausa maior que quatro segundos
Letras maiúsculas	Entonação
si-la-ba-ção	Silabação
/	Classificações distintas na mesma ocorrência linguística
?	Interrogação
<xx>	Signo Indecifrável
Escrito por extenso	Número
Ah, ahn, tá,	Signo fático
(...)	Trecho suprimido
AS	Fala do aluno representado pela inicial do nome
P 1	Fala da professora
Risos	<kkk>
“ “	Citação literal ou leitura realizada
<i>digita:</i>	Transposição de expressão linguística digitada no chat
Obs.	Comentário descritivo da pesquisadora sobre o contexto comunicativo

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Pretti (2002) e de Jamison (2015)

3.7 Procedimentos de análise do corpus

Os passos metodológicos, a seguir, analisam nos áudios coletados as estratégias linguísticas de professores a fim de promoverem interações durante as aulas remotas, assim observamos como as máximas de polidez e os dispositivos emotivos influenciam o ato verbal de solicitar o “feedback” sobre a aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos programáticos abordados durante a aula, ou ainda, de solicitar uma colaboração discursiva do aluno do tipo : verbalizar respostas, comentários, perguntas, leituras. Pois, durante a aula remota, ou seja, uma prática social interativa, (Vygotsky,1988) a palavra falada atua como um instrumento mediador que auxilia na aquisição de um determinado conhecimento pelo aluno.

Para analisarmos as situações com propósito de solicitação de “feedback” e de solicitação para colaboração discursiva, recorreremos aos fundamentos teóricos que orientam nossa investigação e selecionamos como corpus analisável, apenas as situações comunicativas constituídas concomitantemente por traços de polidez linguística e traços empáticos emergentes.

Primeiro, consideramos como traço de polidez a incidência das máximas da Estratégia Geral de Polidez de Leech (2014) e focamos nossa atenção na Máxima do tato, que em nosso contexto, faz referência ao ato de pedir no discurso do professor.

Segundo, consideramos como indício emergente de empatia ou de motivação altruísta (estado cujo objetivo final é aumentar o bem estar do Outro de acordo com a Hipótese Empatia-altruísmo de Batson, Lishner, Stocks, 2014) os usos linguísticos marcados por algum dos seis dispositivos emotivos ou marcadores elencados por Caffi e Janney (1994 *apud* Jamison (2015), bem como, a incidência dos marcadores discursivos interativos Marcuschi (1986).

Dessa forma propomo-nos a investigar o uso associado de dois fenômenos (as máximas de polidez de Leech (2014) e os dispositivos emotivos de Caffi e Janney (1994 *apud* Jamison 2015) pelo professor, como estratégia para a promoção de interações mais colaborativas entre docente e discentes durante o ensino remoto.

Para alcançarmos esse propósito, utilizamos os seguintes códigos para auxiliar as nossas análises:

Código - tipos de máximas de polidez	Típico ato de fala
[M1] Máxima da Generosidade	Oferta, convite, promessa
[M2] Máxima do Tato	Pergunta, pedido
[M3] Máxima da Aprovação	Elogio, cumprimentos
[M4] Máxima da Modéstia	Avaliação Pessoal, autodepreciação
[M5] Máxima da Obrigação do Self	Desculpas e agradecimentos
[M6] Máxima da Obrigação do Outro	Resposta à desculpa ou ao agradecimento
[M7] Máxima da Concordância	Concordância, discordância
[M8] Máxima da Opinião Reticente	Suavização de opinião pessoal
[M9] Máxima da Simpatia	Congratulações, condolências
[M10] Máxima da Sentimento reticente	Contenção de sentimentos e emoções
Código - modalização da Máxima M2	Categorias estruturais de M2
[PD]	M2 por Pergunta Direcionada
[PND]	M2 por Pergunta Não-Direcionada
[PR]	M2 por Pergunta Retórica
[PI]	M2 por Pergunta com Indiretividade
[PC]	M2 por Pergunta com Expressão de Cortesia
[PP]	M2 por Pergunta Parafraseada
[Ped.]	M2 por Pedido
[Ped. C.]	M2 por Pedido com Cortesia
[Ped. Imp.]	M2 por Pedido com Imperativo
[Ped/P Rep.]	M2 por Pedido ou Pergunta Repetitiva
Código - dispositivo emotivo DISP.	Significado
[Aval -/Aval+]	Dispositivo de Avaliatividade
[Prox - / Prox. +]	Dispositivo de Proximidade
[Espec- /Espec+]	Dispositivo de Especificidade
[Evid- / Evid+]	Dispositivo de Evidencialidade
[Vol- / Vol+]	Dispositivo de Volicionalidade
[Quant- / Quant+]	Dispositivo de Quantificação
Códigos - função de empatia EMP.	Significado
[EMP.EL]	Ação de elicitación empática
[EMP.R+]	Ação de resposta empática favorável
[EMP.R-]	Ação de resposta empática desfavorável
[EMP. AC]	Ação de aceitação da empatia doada
[EMP. D]	Ação de doação empática
Código - marcadores discursivos MD.	Significado
[MD IN]	Indicador de predisposição favorável à interação
[MD CH]	Indicador de checagem do prosseguimento da interação
[MD RETR]	Indicador de aprovação do prosseguimento da interação
[MD EL]	Indicador de elicitación empática

Quadro 11 - Códigos utilizados nas análises

4 ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, detalhamos nossas análises a partir da transcrição e avaliação do discurso de professores durante a condução da aprendizagem por meio remoto para os alunos do Ensino Médio da rede pública. A fim de fazer conhecer a influência da polidez linguística e do movimento de empatia na interatividade entre professor e alunos, evidenciamos nesse processo investigativo dois segmentos de professores, cujos discursos afetaram a relação comunicativa dos interlocutores. Assim, observamos como o ato de pedir (colaboração discursiva ou feedback sobre os conteúdos programáticos norteadores das aulas remotas) é elicitado, visando a promoção de interações discursivas entre os alunos, a partir da manifestação de duas categorias de análise (máximas de polidez e movimento de empatia).

Para cada segmento de professores, elencamos quatro educadores e analisamos 3 aulas de cada docente participante. Com o propósito de organizar mais claramente os resultados obtidos em nossa análise, denominamos o primeiro grupo de **Professores com discurso empático-polido (P NM) não marcado** e o segundo grupo de **Professores com discurso empático-polido (P MARC) marcado**, totalizando 09 aulas analisadas.

Por conseguinte, conciliando o aporte teórico da Análise do Discurso pela vertente da Linguística Funcional de Uso (HALLIDAY, 1978), que trata da funcionalidade do ato linguístico em situações reais de uso, e da Análise da Conversação pela vertente Sociopragmática (PRETI, 2004), que trata da contextualização do ato linguístico nas relações interativas, buscamos examinar a incidência e a funcionalidade dos seguintes critérios:

- a modalização da máxima de polidez do tipo Tato (M2) como indicação de altruísmo comunicativo;
- os dispositivos emotivos quanto à identificação das funções empáticas;
- as funções empáticas para a evidenciação de movimento emergente de empatia;
- os marcadores discursivos na indicação de interatividade.

Por fim, apresentamos como o discurso marcado ou não marcado de traços empáticos-polidos na voz do professor pode repercutir no comportamento interativo dos alunos durante as aulas de ensino remoto.

4.1 Professores com comportamento empático-polido não marcado

Por conseguinte, durante a análise, encontramos um segmento de professores que verbalmente se utilizam de mínimos traços de empatia e de polidez linguística, por isso, classificamos o comportamento empático polido desses professores como não-marcado.

Vejamos a seguir os excertos dos eventos comunicativos, extraídos de 3 aulas de 50 minutos cada. A princípio contextualizamos cada uma das três aulas, posteriormente evidenciamos as categorias de análise nos excertos e por fim refletimos sobre os efeitos do comportamento empático polido do professor durante a interatividade online.

4.1.1 Docente P1 NM

Na aula 1, a professora (denominada de P1 não marcado – P1 NM) inicia avisando que o prazo de envio das atividades encerraria naquele mesmo dia, então ela aconselha os alunos a fazerem a atividade logo após aquela aula. Em seguida, P1 NM faz uma revisão das classes gramaticais por meio dos aspectos gerais, mas salienta que traria em poucas aulas todo o conteúdo geralmente visto durante um semestre inteiro na série anterior a dos alunos. Durante a condução da aula, a professora faz uma exposição por meio de slides. Ela utiliza o chat para escrever exemplos referentes a explicação e para responder as perguntas enviadas pelos alunos.

No **EXCERTO 1 de P1 NM – Aula 1** a seguir, inicialmente observamos que P1 NM não faz um momento de acolhida, ela relembra aos alunos de uma atividade a ser entregue e já inicia a revisão das classes gramaticais com o auxílio dos slides na apresentação compartilhada via Google Meet (aplicativo de suporte para as aulas). Ela assume e mantém o turno de fala durante os 8 minutos iniciais da aula, sem intenção de ceder o turno de fala. Embora haja a presença do marcador discursivo “né” (l. 12) e dos dispositivos emotivos (l. 1,2,3,6), há pouca interação via áudio ou chat por partes dos 24 alunos presentes na sala durante a exposição da professora, provavelmente em apoio à otimização do tempo buscado por ela. Vejamos a seguir a análise do *corpus* contextualizado:

EXCERTO 1 de P1 NM – Aula 1

- | | | | | | | |
|----|-------|--|--------------|------------|------------|-------------|
| 1 | P1 NM | <i>Até aqui gente, tá tudo claro?</i> | M2 [PND] | [Esp +] | [Prox+] | [EMP.EL] |
| 2 | | <i>Alguma dúvida?</i> | M2 [PND] | [Esp -] | | |
| 3 | | <i>Quem tá acordado aí, estão tão calados.</i> | M2 [PND] | [Esp -] | [Aval +] | |
| 4 | | <i>Alguma dúvida até aqui ?</i> | M2 [P.Rep] | [Esp -] | [Prox+] | |
| 5 | AL.K | Quais são os tipos de pronome, mesmo? | [EMP.AC] | | | |
| 6 | P1 NM | <i>Você tá perguntando esses dois tipos aqui</i> | [Prox+] | [Esp +] | [Prox.+] | M2 [PD] |
| 7 | | pronome, substantivo e adjetivo ou | | | | |
| 8 | | as classificações pronome pessoal, pronome relativo... | | | | |
| 9 | AL.K | Ambos. | | | | |
| 10 | P1 NM | <i>Bem, quando, a gente vai chegar nos</i> | [MD IN] | [Prox.+] | | [EMP.REJ] |
| 11 | | pronomes é; a gente vê as ...porque são seis | | | | |

MOVEM 1

- 12 tipos *né*, no caso das classificações, daí a
 13 gente vê com mais calma nesse caso. E eu...a
 14 gente explica melhor essa questão que eu
 15 acabei de falar, né, que são pronome substantivo
 16 e pronome adjetivo. (...)
 17 AL.K digita Uma elipse então? [EMP.EL]
 18 P1 NM **Uma: ELI:PSE? Não: necessariamente** M2 [PD] [M7] [EMP. AC]
 19 Elipse é quando você oculta,
 20 em geral o sujeito
 21 **né?** Por exemplo... M2[PD]/[MD EL] (...)
 22 P1 NM Eu gosto: de maçãs ma:ças: maçãs e::: K
 23 *como* é que se escreve **K.?** M2 [PD] [Esp+]
 24 *Teu nome é enfeitado* assim *mesmo?* M2[PD] [Esp.+] [Aval+] [Evid+] [EMP.D]
 25 e::: K. de laranjas.
 26 Pronto. Eu gosto de maçãs e K. de laranjas. (...)
 27 Mas **deu pra entender aí** o que é elipse? M2 [PD] / [EMP.EL]
 28 AL. digita Ss [EMP. D]
 29 P1 NM Beleza. [EMP.R+] [Aval+]
 30 Mais **alguma** pergunta *gente?* M2 [PND] [Esp.-] [Prox. +] [EMP.EL]
 31 AL.K digita Nenhuma [EMP.R+]

MOVEM
2

Dando continuidade à aula 1, a professora agora segue explicando a classe gramatical advérbio. Vejamos:

EXCERTO 2 de P1 NM – Continuação - Aula 1

- 32 P1 NM: Eles podem se relacionar com o verbo também.
 33 Por exemplo, K. K. gosta de: estudar. [EMP. EL]
 34 AL. K digita Eu [EMP. D]
 35 P1 NM: Aí se eu quero colocar aí agora um advérbio de intensidade também.
 36 K. gosta muito de estudar. É outra história **né?** M2[PD] / [EMP. EL] / [MD EL]
 37 K. gosta muito de estudar. *Eu*, particularmente *não gosto* muito. [Prox+/Aval-]
 38 Kkkk . Mas *a gente* já percebe *aí* essa alteração de sentido, **né?** M2[PND] [Prox+]
 39 A mesma coisa com o advérbio de intensidade. **Tá?** M2[PND]
 40 P1 NM: **Tá dando pra entender?** M2 [PND] [EMP.EL]
 41 Até *aqui alguma* pergunta? M2 [PP] [Prox+/Esp -]
 42 Mais *alguma* pergunta? M2 [P.Rep.] [Esp -] [EMP.EL]
 43 AL.K: Nenhuma. [EMP. D]
 44 P1 NM: K. respondeu nenhuma. [EMP. AC]
 45 E **os demais?** M2 [PND] [EMP.EL]
 46 **Tá todo mundo acompanhando?** M2 [PND]
 47 **Tá ficando claro?** M2 [PND] [EMP.EL]
 48 Alunos digitam M.: Está super claro! /D.: Ss /G.: ss [EMP. D]
 49 P1 NM: Show de bola. [EMP. AC]
 50 É o que **vocês dizem, né?** Kkkk M2 [PND] / [MD EL] [Aval -] [EMP. R+]

MOVEM
3

A partir dos excertos 1 e 2 de P1 NM – aula 1, observamos que P1 NM não diversifica a modalização de M2 no seu ato verbal indagativo, pois se utiliza da estrutura mais frequente (pergunta não direcionada) PND (l.38 - 47) e da menos frequente (pergunta direcionada) PD (l.06 - 27). Tais estruturas de M2 apresentam predominantemente o uso dos verbos Estar e Ter de forma explícita, por exemplo, “**Tá** dando pra entender?” (l.40); ou de forma implícita, como “ (TEM) Mais alguma pergunta?” (l.42) “ e a preferência pelo uso recorrente dos pronomes interrogativos “Quem, Alguma” (l.03, 41).

Essas estruturas de M2 – ato indagativo - sugerem aos alunos o uso de respostas objetivas, por exemplo, “Ss” (l.28), de modo que não lhes instiga atos verbais mais expressivos e complexos. Embora a pergunta não direcionada (PND) permita que qualquer aluno se insira na interação, os poucos alunos que respondem se limitam a respostas reduzidas “ Ss” (l.28, 48), Nenhuma” (l. 43). A respeito disso, Urbano afirma que (1999) a pergunta fechada do tipo “sim” ou “não” pode restringir a resposta, enquanto a pergunta aberta, cuja resposta não se restringe a “sim” ou “não” é reconhecida por meio de marcador específico: onde, como, por que etc.

Acerca da aula 1, pontuamos para cada uma das nossas duas categorias analíticas as seguintes conclusivas. Podemos afirmar que a discreta modalização da Máxima do Tato (M2) revela à primeira categoria analítica – comportamento discursivo polido do professor - que o nível de polidez revelado no linguajar de P1 segue o padrão esperado pela sociedade, ou seja, há discretos traços de polidez visto que pouco se modaliza M2 e pouco se associa a outras máximas. Desse modo, P1 NM não apresenta uma postura altruísta comunicativa, ou seja, o uso da polidez linguística a fim de favorecer o Outro na necessidade dele. Compreendemos que essa não é a meta comunicativa prioritária de P1 NM, pois a profissional não adere ao custo de arquitetar as ocorrências de M2. Portanto, em relação a promoção da interatividade por meio das estratégias de polidez linguística, entendemos que P1 não prioriza verificar e solucionar as incompreensões dos alunos a respeito do dito pelo professor, ou ainda, não visa estimular a interação verbal dos discentes, pois P1 não faz escolhas linguísticas que estimulem para a interatividade.

Ainda relacionando a modalização da Máxima do Tato (M2) com a segunda categoria analítica que trata do comportamento discursivo empático do professor, concluimos que o ato de pedir/perguntar (M2) já demonstra um direcionamento para o Outro (aluno), ou seja, temos um campo fértil para a emergência de empatia. Como estímulo a essa predisposição

empática, temos a presença de marcadores discursivos “né” (l.21, 50) e de dispositivos emotivos de proximidade (l.1, 4, 38), ou ainda de especificidade (l.3, 6, 24, 42). Apesar da presença de dispositivos emotivos, esses não são direcionados a todos os alunos presentes na aula. Em razão disso, observamos que muitas vezes o ato elicitatório de P1 NM parece não atingir realmente os alunos da turma, pois apenas praticamente um aluno (AL. K) participa dos movimentos empáticos (MOVEM 1,2,3).

Em suma, acreditamos que a não modalização de M2 evidencia um comportamento empático-polido não marcado para P1 NM, pois o docente limita a ocorrência de traços de polidos e de movimentos empáticos em seu discurso, P1 NM detém predominantemente os turnos de fala e a duração deles, embora insista em receber atos de fala colaborativos disponibilizados por pouquíssimos alunos (l.48). Vejamos na aula 2 a seguir, outros aspectos linguísticos que confirmam esse perfil discursivo empático-polido não marcado para P1 NM.

EXCERTO 3 de P1 NM – Aula 2

(...)

- 51 P1 NM *Eu voto no concreto também. [Prox+]*
 52 E o que tu *acha* K., pra *você* ? M2 [PD] / [Evid.-] [Vol.+] [EMP.EL]
 53 Abstrato ou concreto?
 54 Num falam muito dos robôs dominarem o mundo.
 55 Eu acredito que seja concreto. [M8] [Evid-]
 56 P1 NM **E pra vocês o que que a vida é?** < KKKKK > M2 [PR] / [EMP.EL]
 57 Pois bem. Finalizando, falando a classificação dos substantivos...
 58 AL. G digita Abstrato remete mais as emoções. [EMP. AC]
 59 P1 NM Abstrato remete a emoções. [EMP. D]
 60 É Abstrato remete mais a emoções mesmo. [M7] [Evid+]
 61 Aí tem por exemplo aquela questão
 62 é::: pronto Deus **né?** M2 [PD] / MD EL]
 63 AL.G Tipo assim ó:: <...> eu acho ...foram, falaram concreto,
 64 mas no meu ver creio que seja abstrato porque remete
 65 muito as emoções pra mim, tipo a vida, **entendeu?** [EMP.D]
 66 P1 NM **A vida remete a emoções?** M2 [PD] / [EMP. AC]
 67 AL. G Sim. Não levando a vida pra esse lado... tipo do ser humano, da planta. [P.R+]
 68 (...)Assim eu creio que seja abstrato.
 69 P1 NM Ah, *tu* tá levando pro lado...aproveitar a vida, viver de verdade. [Vol-]
 70 Tá levando pra *esse* lado **né?** Viver de verdade. [Esp.+] M2 [PP] / [MD.EL]
 71 É dependendo do sentido... eu acredito que sim. [M8] / [Evid+]
 72 É *vocês têm razão*...vai depender do sentido. [M7] / [Vol-] / [Aval+]

MOVEM
4

(...)	[Prox.+] [Aval.+] [Esp.-]	
73 P1 NM	Sobre <i>essa</i> parte aqui <i>mais alguma</i> dúvida? M2 [PND]/[EMP.EL]	MOVEM 5
74 AL. G	digita Nenhuma [EMP.D]	
75 P1 NM	Ok. Vamos seguir. É... aí sobre a flexão. [EMP.AC]	
76	Quais são os tipos de flexão que o substantivo sofre. M2 [PND]/[EMP.EL]	MOVEM 6
77	O que <i>vocês acham</i> , o que vocês lembram M2 [PND]/[EMP.EL] [Esp.+] [Vol-]	
78	sobre os tipos de flexão do substantivo.	
79	Eu até mencionei umas hoje né? M2[PND]/[MD CH]/	
80	Quais são:: que <i>vocês lembram?</i> M2 [PND]/[EMP.EL] [Esp.-] [Evid.-]	
81	Pode falar G., responder no microfone. M2 [Ped.]	
82	<i>Alguém lembra</i> dos tipos de flexão do substantivo? M2 [P.Rep.]	
83	São três.	
84 AL. G	digita É sobre número, gênero e tempo? [EMP.AC]	
85 P1 NM	<i>Tempo?</i> Substantivo varia em tempo? [Aval.-] M2 [PD] [EMP.D]	
86 AL. K	digita <i>Prefixo ?</i>	MOVEM 7
87 AL. G	digita Ah... substantivo né? <...>	
88 P1 NM	<i>Prefixo?</i> É um tipo de variação, K. ? [Aval.-] M2 [PD] [EMP.R-]	
(...)		
89 P1 NM	A parte de substantivo a gente encerra aqui.	MOVEM 7
90	<i>Alguma</i> dúvida sobre substantivo? [Esp.-] M2 [PR]/[EMP.EL.]	
91	Não tem dúvida por que tão entendendo tudo ou [Aval.+]	
92	por que não tão entendendo nada? M2 [PND] [Aval.+] [EMP.EL.]	
93 AL. K	digita Tô no meio entre os 2 <Kkkkkk> [EMP.D.]	
94 P1 NM	<i>A gente</i> nunca sabe, né? M2 [PD]/[MD. EL] [Prox.+] [Vol-] [EMP.AC]	
95	Quando chega a hora de fazer a prova é que a gente descobre. [EMP.R-]	
96	Queria pular pro verbo mas não sei se vai dar tempo falar...	
97	Tô no meio entre os 2 <Kkkkkk >Eu imaginei... <Kkkk> (...) Vou pular aqui pros verbos....	

Durante a Aula 2, a docente P1 NM permanece usando as estruturas PND (pergunta não direcionada) e PD (pergunta direcionada) no ato de elicitar. No excerto 3, modaliza-se ao ato verbal indagativo (M2) pela inserção dos verbos “acham” e “lembram” (l. 52, 77, 80, 82). Esses atuam como dispositivos de evidencialidade e sugerem ao aluno enunciar respostas mais elaboradas (l. 58, 67) ao invés de respostas curtas como “Nenhuma” (l. 31, 43, 74) / “Ss” (l.28) tão predominantes na aula 1. Além disso, associa-se M2 a outras máximas de polidez, como a Máxima da Concordância - M7 (l. 60, 72) e a Máxima da Opinião Reticente – M8 (l. 55, 71). Há algumas variações na estrutura de M2, para [Ped.] (l. 81), como um pedido que embora seja direcionado ao aluno, demonstra um convite para ele- o falar no microfone; ocorre ainda M2 na estrutura de pergunta retórica - P.R. (l. 56,90) e de pergunta repetida - P. Rep (l. 42, 82).

Desse modo, quando P1 NM assume o custo de formular M2 ao utilizar os verbos achar e lembrar com dispositivos de evidencialidade (l. 52, 77, 80, 82) ocorre discreta participação de dois alunos. É por meio dessas enunciações mais elaboradas, citadas pelos dois alunos (AL.G – l. 84,87 / AL. K – l. 86) que a professora percebe a incompreensão deles em relação ao assunto discutido em sala, então ela passa a explicar citando exemplos.

Ao final da aula 2, P1 NM diz que já imaginava que os alunos não estivessem entendendo muito do que ela tratava (l.97). Vale salientar que desde o início da aula 2, P1 NM retoma as classes gramaticais conhecidas pelos alunos no Nível Fundamental 2, então o assunto não é totalmente desconhecido para eles, no entanto as enunciações deles revelam dúvidas ou equívocos aparentes. Apesar de P1 NM vir reconhecendo essa situação no decorrer da interação, ela ainda assim, pretende seguir para o próximo assunto “verbo”, só não o fez porque o tempo da aula havia acabado.

Verificamos que P1 NM sempre realiza perguntas fechadas, mas agora enuncia algumas perguntas abertas por meio de escolhas verbais “achar e lembrar”, sinalizadas como dispositivos emotivos “**O que vocês acham, o que vocês lembram**” (l.77,80). Nesse momento dois alunos manifestam respostas mais detalhadas, P1 NM percebe as dificuldades dos alunos quando P1 NM diz “Eu imaginei...” l.97, no entanto, a profissional não modifica significativamente suas estratégias enunciativas.

Também verificamos que P1 NM interpela por meio do ato M2 enunciado, mas já não espera uma resposta do ouvinte, de modo que M2 torna-se uma PR (pergunta retórica), como destacado em negrito em dois momentos. No primeiro trecho “**E pra vocês o que que a vida é?** <KKK> Pois bem. Finalizando, falando sobre a classificação dos substantivos” (l. 56.); bem como, no segundo trecho “A parte de substantivo a gente encerra aqui. **Alguma dúvida sobre substantivo? Não tem dúvida porque tão entendendo tudo ou porque não tão entendendo nada?**” (l. 89.). A caracterização da pergunta retórica (PR) é abordada por Urbano (1999, p.94), segundo o autor, há uma espécie de pergunta retórica, que abre expectativa de “resposta”, mas apenas no nível pragmático e dificilmente com implicações semânticas, visto que visa testar atenção, interesse, assentimento ou apoio do ouvinte ao falante. Ainda de acordo com o autor, esses marcadores são de ocorrência e recorrência e são conhecidos, de modo geral, como marcadores de monitoramento do ouvinte.

Em consonância com Urbano (1999), acreditamos que a principal função exercida por essas perguntas retóricas (M2 PR) é a checagem da atenção ou do apoio ao dito durante a interação. Essa conclusão resulta da comparação realizada entre M2 do tipo PR “**Alguma**

dúvida sobre substantivo? ” (l. 89.) e as do tipo M2 PD “E o que **tu acha K.**, pra você? Abstrato ou concreto? ” (l. 28-29), ou M2 PND “O que **vocês lembram** sobre os tipos de flexão do substantivo?” (l. 46-47). Enquanto M2 PR tem um fim mais pragmático, no âmbito geral, com a função de tornar coesa as sequências discursivas entre os conteúdos programáticos e no âmbito específico, com a função de monitorar o ouvinte a fim de garantir a atenção e o acompanhamento dele sobre o que é dito pelo falante (professor); já M2 PD e PND têm um fim mais semântico, pois os verbos diretivos “achar e lembrar” enunciam que o professor deseja ouvir o que máxima ou minimamente o aluno compreendeu e não apenas se o aluno compreendeu ou não.

Outro aspecto é que esses verbos parecem também demonstrar um movimento empático de P1 NM em relação à resposta do aluno, afinal P1 NM não espera que o aluno fale exatamente o que o docente quer ouvir sobre o assunto, visto que parece valorizar o que, para o aluno, pode estar meio certo. Assim podemos ver no trecho “**Quais são** os tipos de flexão que o substantivo sofre. **O que vocês acham, o que vocês lembram** sobre os tipos de flexão do substantivo” (l. 76 – 78). Apesar das discretas mudanças na formulação de M2, P1 NM ainda apresenta traços mínimos de polidez e de empatia.

EXCERTO 4 de P1 NM – Aula 3

- 98 P1 NM *Até aqui, vocês gostariam de relembrar* [Prox. +] [Evid. -]
 99 *alguma coisa?* M2 [PI] [Espec. -] [EMP.EL]
 100 Ficaram com *alguma* dúvida... sobre substantivo e adjetivo. [Espec. -] M2 [PND]
 101 *Alguma pergunta?* [Espec. -] M2 [PND]
 102 *Qualquer* dúvida a gente volta e explica de novo. [Espec. -] [M1]
 103 *Nenhuma* **dúvida?** Ok. Então **vamos para os numerais?** [Espec. -] M2 [PR]
 104 P1 NM *O que é o numeral?* M2 [PND] [Espec. +]
 105 O que são os numerais, **né?** M2 [PR] / [MD RETR]
 106 Palavra que indica uma quantidade:
 107 E os coletivos são aqueles que indicam:
 108 é uma palavra específica, uma palavra que serve
 109 pra indicar um número específico. Então por exemplo,
 110 1 cento de salgados vai ter *quantos* salgados? M2 [PND] [EMP.EL] [Espec. +]
 111 AL. L Cem [EMP.D]
 112 AL. K digita 100 [EMP.D]
 113 P1 NM 100. Exatamente. [Aval+] [EMP.AC] [M7]
 114 Um par? Ou uma dupla? É quanto? Uma quinzena é quanto? M2 [PR]
 115 O nome já tá *bem óbvio*, **né?** 15! [MD EL] [Aval+]
 116 **Milhar?** Milhar tem *quantos* ? M2 [PND] [EMP.EL] [Espec. +]
 117 AL. L Mil. [EMP.D]
 118 P1 NM *Exatamente.* Então são exemplos de numerais coletivos. [Aval+] [EMP.AC]
 119 Pronto essa parte dos numerais é bem simples, pelo menos eu acho que seja. [M4]
 120 É *alguma* pergunta ou **dúvida?** M2 [PND] [EMP.EL] [Espec. -]
 121 P1 NM *Alguma* **dúvida sobre numeral? Não?** M2 [PR] [Espec. -]
 122 Então **vamos** para o próximo. M2 [Ped.]
 123 AL. K digita Nenhuma AL. G digita No... [EMP.D]

MOVEM
8

Nesse **EXCERTO 4 de P1 NM – Aula 3**, o ato indagativo - M2 mais frequente é do tipo PND, esse apresenta estrutura de pergunta fechada por meio de pronome interrogativo “ O que é, É quanto, Alguma dúvida” (l. 105, 114, 125); além de uma ocorrência de pergunta por indiretividade -M2 PI (l. 98) e uma ocorrência de pedido - M2 Ped. (l. 122). Visto que tais estruturas sugerem respostas curtas, acreditamos que essas estruturas não conduzem os alunos à interatividade. Somam-se, ainda, três ocorrências de pergunta retórica - PR (l. 103, 114, 121) cujo objetivo, como afirma Urbano (1999), não é a obtenção de uma resposta vinda dos alunos.

Podemos concluir, quanto a primeira categoria de análise – os traços de polidez linguística – que embora tenhamos a presença da Máxima da Generosidade – M1 (l. 102), da Máxima da Concordância – M7 (l. 113) e da Máxima da Modéstia – M4 (l. 119), essas não conseguem cumprir o princípio da comunicação altruísta Leech (2014), que consiste no esforço de elaborar estruturas que favoreçam a interlocução do outro. Mas o problema não está nessas máximas, elas não conseguem apoiar o ato indagativo de M2 utilizada pela docente, porque as ocorrências de PND e PD têm estrutura de pergunta fechada que não sugere respostas complexas aos alunos, portanto não temos um comportamento docente expressivamente polido e favorável à interatividade.

Quanto a segunda categoria analítica – os movimentos empáticos –, observamos que o dispositivo de especificidade (*/Espec.-/* nas linhas 99,100,101,102,103,120,121,125 e */Espec.+/* nas linhas 104,110,116) é o tipo mais recorrente nas perguntas PND (não direcionada). Eles aparecem de forma repetitiva em estruturas de perguntas fechadas, como na M2 “É *alguma* pergunta ou dúvida?” (l. 120), embora a docente demonstre a aceitação de qualquer pergunta sobre o conteúdo tratado, os alunos nada respondem na maioria dessas ocorrências. Acreditamos que essa pergunta por ser tão repetitiva, ela assumiu a funcionalidade de pergunta retórica. A prova disso é que os alunos geralmente silenciam diante dessa estrutura de M2.

Encontramos três ocorrências do dispositivo de avaliatividade [*Aval+*] (l. 113, 115, 118) acompanhadas de 2 ocorrências de especificidade na emergência de apenas um movimento empático – MOVEM 8. Vejamos o término da aula 3 para assim finalizarmos a análise do comportamento empático-polido de P1 NM .

EXCERTO 5 de P1 NM – Continuação – Aula 3

- 124 AL. K digita Bem, essa parte dos numerais é bem simples.
- 125 P1 NM *Alguma dúvida?* M2 [PR] [Espec.-]
- 126 P1 NM Os pronomes né, só relembrando quais são as pessoas do discurso, *gente*. [Prox+]
- 127 A primeira pessoa é a pessoa que fala, 2ª pessoa é com quem se fala e a terceira é o
- 128 assunto, é a fofoca, **né?** M2[PND]/ [MD CH]
- 129 *A G. tá conversando com a M. falando do K.* Então a G. é a pessoa que está falando é a primeira,
- 130 a fofoqueira <kk>, a segunda pessoa é a M., a pessoa que está ouvindo; [Prox+]
- 131 e o K. que é o assunto, é a terceira pessoa que alguns gramáticos chamam
- 132 de não pessoa, já que a terceira pessoa não faz parte da conversação. **Ok?** M2[PR] [MD EL]
- 133 E aí relembrando... é *assim* a função, **né?** M2[PND] / [MD EL] [Prox+]/ [EMP.EL]
- 134 Os pronomes podem ser substantivo e adjetivo. Pronome substantivo é aquele
- 135 que pode ficar no lugar do substantivo. Por exemplo (...)
- 136 AL. L digita: Vá atrás dos *seus* direitos K. <kkkk> [Prox+]/ [EMP.D]
- 137 P1 NM < kkk> “Felicidade por estar entendendo. Graças a Deus!” (...) [EMP.D]
- 138 Esses aqui geram muita dúvida nas pessoas na hora de escrever, **né?** M2[PND][MD CH]
- 139 Por exemplo, o mim e o me. *Alguém aqui tem alguma dúvida*[Espec-]/[Prox+][Espec-]
- 140 **sobre o uso do mim e do me?** M2[PND] [EMP.EL]
- 141 AL. K digita Eu ainda tenho. [EMP.D]
- 142 P1 NM Por exemplo, nessas duas expressões. [EMP.AC]
- 143 P1 NM digita O livro é para mim. O livro é para mim ler.
- 144 P1 NM **E aí essas duas expressões estão corretas?** M2[PND]
- 145 AL. J e AL.G digitam suas respostas. [EMP.D]
- 146 P1 NM *Exato*, a segunda está errada. [Aval+]. **Qual seria a forma correta?** M2[PND][EMP R+]
- 147 AL.G É para ser O livro é para eu ler.
- 148 P1 NM *Exato!* O livro é para eu ler. **Por que?** M2[PR] [Aval +] [EMP.EL]
- 149 A gente não pode usar o MIM conjugando verbo, né? M2[PND] / [MD CH] M1
- 150 É... nessa expressão aqui...
- 151 P1 NM A professora digita Eu me amo.
- 152 AL. K digita ???
- 155 P1 NM digita Eu mim amo.
- 156 P1 NM Assim? ...
- 157 Eu quero substituir esse pronome Me por Mimmmm.
- 158 **Como é que a frase deve ficar?** Eu mim amo? <kkkk> M2[PND] [Esp -]
- 159 *Cara das redes sociais* Eu mim amo. **Como é que deve ficar?** M2[Prep] [EMP.EL] [Prox+]
- 160 Lembrando que os tônicos devem sempre estar acompanhados de preposições. M1
- 161 **Escrevam essa frase Eu me amo usando o mim.** M2[Ped Imp] [EMP.EL]
- 162 AL.G digita Amo-me a mim. KKKKK [EMP.D]
- 163 P1 NM Amo-me a mim. *É tá um pouco...* <kkkk> *redundante.* [EMP.AC] [Aval-]
- 164 Amo-me a mim, parece coisa de poesia, mas não tá errado não, tá? M2[PND] / [MD CH] M7
- 165 No caso então não precisaria do me, ou você escreve amo-me ou amo a mim. **Tá?** [EMP.D]
- 166 Aí no caso, o mim vai aparecer acompanhado da preposição a. **Certo?** M2[PND] / [MD CH]
- 167 É:: Ele te deu o livro. **Reescrevam essa frase usando o Ti.** M2[Ped Imp]
- 168 A mesma pronuncia né no caso, mas é oônico que é o ti, “ T “ “ I”.

MOVEM
9

MOVEM
10

169 P1 NM <i>Como é que fica?</i> M2[P Rep] [<i>Espec. -</i>][EMP.EL]	} MOVEM 11
170 AL.K digita Ele deu o livro a ti. [EMP.D]	
171 P1 NM Ele deu o livro a ti, <i>exatamente</i> . (...)[EMP.AC]/[<i>Aval+</i>]/M7	
172 AL.G digita Queria esse Ele na minha vida. [EMP.EL]	

Verificamos que no final da aula 3 – excerto 5, P1 NM imagina um evento comunicativo (l.127–137) no qual os alunos são os interagentes, temos aqui a presença de dispositivos de proximidade. Dando continuidade à construção interativa, P1 NM modifica a estrutura de M2 ao usar pronomes interrogativos “Como, por que” (l.148, 158, 169), isso parecia ser uma oportunidade convidativa a fala dos interlocutores, de modo que eles responderiam diferente do “sim/ não” enunciado nas aulas anteriores por fala ou chat, no entanto a docente não disponibiliza tempo entre as trocas de turno que indique claramente a oferta do turno, desse modo as perguntas parecem ser retóricas.

Embora P1 NM tenha obtido algumas respostas (l.141,145,147,162,170), acreditamos que a principal meta de P1 NM é cumprir o cronograma planejado de (re) apresentar as diversas classes gramaticais, eis a meta social. No entanto, não se valorizou a meta comunicativa de promover a interação e por meio dela checar se de fato houve compreensão e aprendizagem. Inclusive, quando um aluno enuncia um ato empático de elicitación (l. 124, 136, 137, 172) ““Felicidade por estar entendendo. Graças a Deus” (l.137), depois outro aluno também elicita ao mencionar “Queria esse Ele na minha vida.” (l.172), P1 NM não corresponde ao ato elicitado. Ao final da aula 3, contabilizamos 04 alunos participando da interação, enquanto nas aulas 1 e 2 nós tivemos 2 alunos interagindo em um grupo composto por mais de 14 alunos conectados Após a análise das três aulas vejamos a seguir nossas conclusões finais sobre o comportamento linguístico de P1 NM.

Concluimos que em relação aos usos polidos, a docente enuncia o ato de indagar e de pedir por meio da Máxima do Tato (M2) que apresenta a estrutura de pergunta não direcionada (PND - 21 ocorrências) e a de direcionada (PD - 13 ocorrências) como predominantes, e para as estruturas pergunta por imperativo (PI - 3 ocorrências), pergunta parafraseada (PP - 2 ocorrências) e pergunta repetida (P Rep - 3 ocorrências). A respeito das estruturas predominantes, observamos a preferência por perguntas fechadas com pronomes em expressões interrogativas “O que, Qual, Alguma”, como evidência contabilizamos 13 ocorrências para a sentença “ Alguma dúvida? ” nas aulas 1 e 2. Essas perguntas se tornam tão repetitivas ou automatizadas na fala de P1 NM, como uma expressão habitual de checagem que

não revelam o real interesse em ouvir o que o aluno tem a dizer, mas sim, apenas checar sua atenção ao dito.

Podemos assim afirmar, visto que essas perguntas sugerem uma participação interativa breve para o aluno responder “sim ou não” e às vezes a docente não aguarda por essa resposta e já prossegue com o domínio do turno de fala. Embora na aula 3, tenhamos verificado o uso dos pronomes interrogativos “Como, Por que”, a única ocorrência do “Por que” estrutura uma M2 do tipo pergunta retórica, pois a docente enuncia M2 e em seguida a responde, no entanto perguntas assim, as quais chamamos de perguntas abertas, deveriam sinalizar oportunidade de fala para o aluno.

Portanto consideramos que P1 NM não apresenta um comportamento marcado por traços polidos expressivos, pois não há um empenho quanto a uma elaboração estrutural diversificada de M2 com fim convidativo à interação, não se amplia o nível de polidez por meio da associação de M2 com outras máximas. Visto que em três aulas, ou seja, durante 2 duas horas e 30 minutos distribuídos em dois dias de aulas contabilizamos a presença da Máxima da Concordância – M7 (4 ocorrências), Generosidade – M1 (2 ocorrências), Máxima da Opinião Reticente – M8 (1 ocorrência), e Máxima da Modéstia – M4 (1 ocorrência)

Desse modo, o comportamento linguístico de P1 NM pautado em usos polidos rotineiros, socialmente esperados e aceitos definem a imagem social da docente P1 NM como uma profissional com domínio de turnos de fala e com a preocupação maior de transferir, conteúdo, ao invés de construir por colaboração discursiva a aprendizagem

A respeito do comportamento empático de P1 NM, verificamos que o dispositivo emotivo recorrente, no primeiro tipo de M2 mais frequente que é a pergunta não direcionada (PND), é o dispositivo de especificidade [*Espec. -*]. As escolhas linguísticas com o tom de menos especificação, em relação ao interagente, elas foram dirigidas a qualquer ouvinte ou para todos os alunos em sala; já em relação ao conteúdo, elas fazem referência a qualquer aspecto do conteúdo, como vimos em “É *alguma* pergunta ou dúvida?” (l. 120), “O que *vocês* acham, o que *vocês* lembram?” (l. 77,80).

Entendemos que o tom emotivo de menos especificação poderia abrir para o diálogo, pois implicitamente comunica o desejo de ouvir qualquer aluno sobre qualquer assunto, no entanto a interação empática não flui. Para justificar esse impasse, cremos que a enunciação da pergunta PND, como ato de elicitación que supostamente comunica o desejo docente de ouvir o que o discente tem a dizer, muitas vezes não era sucedido por uma resposta falada, de forma prolixa ou breve, pelo aluno. Verificamos que após a ocorrência de PND, havia

o silêncio dos alunos ou a pergunta sendo repetida pela docente ou ainda a prosseguimento da fala da docente dando continuidade ao conteúdo. A recorrência dessa estratégia modificou a funcionalidade de PND para PR, de modo que é de conhecimento comum a ideia de que pergunta retórica não requer uma resposta.

Visto que os alunos não percebiam de maneira expressiva uma intenção empática na maioria das ocorrências de M2 enunciadas por P1NM, arriscamo-nos dizer que essa seria uma das razões para os alunos não interagirem verbalmente. A partir dessas evidências concluímos que o comportamento empático-polido de P1 NM é do tipo padrão, socialmente aceito e esperado pelas pessoas que acreditam que ensinar é transferir conhecimento por meio de atos comunicativos centrados na imagem do professor como agente, enquanto ao aluno cabe a imagem de ser passivo, participante da “educação bancária” tão condenada por Freire (1996).

4.1.2 Docente P2 NM

Correlato a essa mesma classificação não marcada (NM) segue a análise do comportamento verbal empático-polido do docente P2 NM. Inicialmente o docente situa a turma quanto ao cronograma temporal, então P2 NM comunica que o 2º bimestre está sendo finalizado juntamente com o término do conteúdo planejado – conhecer as 5 competências necessárias para a produção da Redação modelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

No trecho analisado a seguir temos o momento de receptiva, o qual antecede a abordagem do assunto planejado para a aula. Nesse trecho a docente P2 NM realiza vários M2 (atos indagativos) com formato predominantemente PND, inclusive recorrendo a repetição desse (Ped/ P Rep - l. 176,188), a fim de saber se a atividade online foi realizada. No entanto apenas 2 alunos respondem e assim, contribuem para a ocorrência de apenas um único movimento empático. Acreditamos que a pouca interatividade se justifica pelo não acesso dos alunos à atividade, o silêncio da maioria dos alunos revela a impossibilidade de proferir as dificuldades quando não tentaram resolver a atividade, e o desinteresse em acessar a atividade naquele momento e tirar eventuais dúvidas, visto que o prazo se encerraria no dia posterior.

EXCERTO 1 de P2 N M – Aula 1

- 173 P2NM Eu vou abrir aqui o material... Ah! Antes eu queria ver com vocês,
 174 *meu povo, como é que está...* [EMP. EL] [Prox. +]
 175 o P. A. bem me lembrou aí é:: **a entrega, a resolução da atividade de vocês.** M2[PND]
 176 Como é que tá? M2 [P Rep.]
 177 Todo mundo já fez? **Todo mundo já entregou?** M2[PND]
 178 Eu abri aqui pra ver como o P. A. me solicitou pra saber se a atividade
 178 já tinha sido entregue. Muita gente não me enviou não, hein. Então eu quero saber
 179 de vocês **qual é o problema que tá acontecendo::né?** M2[PND]/[MD RETR] MOVEM
12
 180 O prazo de entrega da atividade é até amanhã, hoje é 24, (...)
 181 AL.D Tá no aluno online? [EMP. D]
 182 P2 NM *Isso, tá no aluno online há bastan:::te tempo,* [EMP.R+] [Prox +] [Aval -] [EMP. AC]
 183 toda a aula eu falo e hoje eu já ia esquecendo de falar. <kkkk> (...)
 184 quem não enviar, vai ficar sem nota e automaticamente vai para a
 185 recuperação, **tá bom?** M2[PND]/ [MD RETR]
 186 Vai ter que fazer uma recuperação paralela e aí é isso. (...)
 187 Não é difícil, nada além do que a gente não tenha comentado aqui na sala
 188 de aula. **Tá bom?** M2 [Ped Rep.]
 189 Mas é importante que vocês éééé se disponham a ir lá, **né,** verificar. [MD RETR]
 190 Era interessante que vocês já tivessem todos entregues justamente pra
 191 esse momento a gente conseguir tirar dúvida quais foram as dificuldades
 192 de vocês na hora da produção, **quais foram as dificuldades na hora de**
 193 **iniciar, na hora de finalizar o texto né?** (...) M2[PND]/ [MD RETR]
 194 **Cuidem na vida!** Cuidem, cuidem, cuidem, M2 [Ped. Imp.]
 195 porque não adianta ficar esperando pelo não ficou de vir não viu!
 196 Se não a gente se atrasa, o trem passa e a gente perde.
 197 Bora lá.
 198 P2 NM E aí tem 5 competências. **Estão lembrando que**
 199 P2 NM **a gente falou nisso?** Tão lembrando? [Prox -] [EMP.EL]
 200 **Me ajudem aí, por favor.** M2 [Ped. C.] [Vol-] [Prox -]
 201 Respondam, **podem responder no chat.** [EMP. D] MOVEM
13
 202AL.L digita: Sim. [EMP. AC]
 203 P2 NM Sim né, ótimo. (...) [EMP.R+]
 204 Aí eu quero só confirmar com vocês, eu tenho quase certeza que a gente
 205 parou, éééé... na competência 4, (...)
 206 AL.P Tia, eu acho melhor, a senhora continuar na 1, não?
 207 P2 NM **Começar não, né?** Continuar. M2[PD] / [MD EL] [Aval -]
 208 AL.P <kkkkk>... continuar...<kkkkk>
 209 P2 NM (...)vamos fazer uma revisãozinha dessas quatro aqui que eu tenho quase certeza
 210 que eu já passei, mas a gente faz uma revisão e aí a gente foca na 5.
 211 **Tá bom?** M2[PND]/[MD RETR] (...)

No EXCERTO 1 de P2 N M – Aula 1 acima citado, podemos verificar que P2 NM solicita uma única atividade por bimestre, a qual já havia sido solicitada várias vezes antes, cujo prazo de entrega encerraria no dia seguinte. Mediante essa circunstância, P2 NM mantém o

turno de fala a fim de apresentar uma postura mais enérgica diante a falta de compromisso dos alunos e não se utiliza de máximas de polidez. Observamos que apenas um aluno interage (l. 181), enquanto nenhum outro fala o porquê de não ter feito, desse modo acontece apenas um movimento empático até a linha 197. Quando P2 NM necessita saber de onde deve prosseguir sobre o conteúdo - Competências para a Redação do Enem, há algumas interações sempre com respostas curtas “ Sim” (l.221) / “Tudo” (l.223) / “Ok” (l.224) / “Sim” (l.241) / “Deu” (l.242) as quais correspondem às perguntas de estrutura fechadas do tipo – M2 [PND]. Então P2 NM revisou a competência 1 durante 5 minutos, nesse ínterim, a docente não estimulou os alunos a falarem. Até que um aluno avisa que os slides não estão passando, a partir disso, temos o excerto seguinte:

EXCERTO 2 de P2 NM – Continuação - Aula 1

- 212 P2 NM **Tão vendo aí ? Tão vendo agora ?** MD CH] / [Prox. +]
 213 **Sim? ... Sim? M2[PND]**
 214 **Mas conseguiram pegar a competência 1? M2[PND] [EMP.EL]**
 215 AL.L Sim [EMP. AC]
 216 P2 NM Eu tô apressando um pouquinho gente porque essa parte aqui, como a gente já viu, eu quero
 217 chegar na competência 5 e o nosso tempo é bem curto. **Tá bom? [M2[PND]/[MD CH]**
 218 Mas a medida que vcs forem tendo dúvida, vai chamando, vai parando e eu vou repetindo,
 219 vou dando uma ênfase maior na sua dúvida. **Tá certo? Tá bom? [M2[PND]/[MD CH]**
 220 **A competência 2 apareceu aí pra vocês? M2 [PND] [EMP.EL]**
 221 AL.L Sim [EMP. AC] (...)
 222 P2 NM **Tudo bem até aqui? Tá bom? M2[PND]/[MD CH] [EMP.EL]**
 223 AL.L Tudo. [EMP. AC]
 224 AL.P OK. [EMP. AC]
 225 P2 NM **Perfeito? Sim? M2[PND]**
 226 Gente quando vocês ficam calados, eu fico tensa. <kkkkkk>
 227 **Podemos ir pra 4? M2[PND]**
 228 Rapidez? **M2[PND]**
 229 AL.L Uhum. [EMP. D]
 230 P2 NM Pronto. Competência 4. **Que é a competência 4? M2 [PR]**
 231 **Parece muita coisa, né? [MD IN]**
 232 Mas é porque eu tô recapitulando tudo nessa mesma aula. Mas não se preocupe
 233 que a gente não vai finalizar nossos estudos de redação por aqui, quando a gente
 234 voltar no outro bimestre a gente vai trabalhar mais, a gente vai praticar. (...)
 235 Então não se assustem, o objetivo não é esse, [M8] Máxima da Opinião Reticente
 236 o objetivo é mostrar pra vocês de cara, **né, M2[PND]/[MD RETR]**
 237 tudo pra depois a gente ir particularizando devagarinho e vocês irem caminhando
 238 até você desenvolverem a estratégia melhor de vocês.
 239 Tá certo? (...)
 240 **Tudo bem? M2[PND]/[MD CH] [EMP.EL]**
 241 **Deu pra entender? M2[PND]**
 242 AL.D Sim [EMP. AC]
 243 AL.L Deu [EMP. AC]

MOVEM
14

MOVEM
15

EXCERTO 2 de P2 NM – Último trecho - Aula 1

244 P2 NM Perfeito! Então vamos finalizar com a competência 5. Na competência 5, meus amores,
 245 passamos por toda essa construção do nosso texto e a competência vai exigir de nós o que?
 246 P2 NM Uma proposta de intervenção. Tá? M2[PND]/[MD RETR]
 247 **O que que é essa proposta de intervenção?** M2 [PR]
 (...)Obs: A professora explica durante 8 minutos.
 248 **Tudo bem?** Passei do nosso horário. Cuida! M2[PND]/[MD RETR]
 249 <Kkkk >**E aí meus amores, deu certo?** M2[PND]/[MD RETR]
 250 Mas é porque a gente precisou revisar, **tá bom?** M2[PND]/[MD RETR]

Ao final da aula 1 (excerto 2), verificamos que P2 NM revisa as competências 1 a 4 com o objetivo de relembra-las aos alunos, assim ela afirma na linha 232 “Mas é porque eu tô recapitulando tudo nessa mesma aula” e nas linhas 236 e 237 “o objetivo é mostrar pra vocês de cara, **né**, tudo pra depois a gente ir particularizando devagarinho”. Com esse propósito, P2 NM domina o turno de fala e ao se dirigir aos alunos, a docente se utiliza de M2 do tipo PND numa estrutura de pergunta objetiva, pois sua intenção é sempre checar se há dúvida “Mas conseguiram pegar a competência 1?” (l.214), “Podemos ir pra 4?” (l.227). Compreendemos que a insistência nessa estrutura de M2 não estimula à interação, e isso é reforçado pelo emprego de M2 do tipo PR (l. 230, 247), já que a pergunta retórica verdadeiramente não tem o propósito de ouvir a resposta do aluno. Portanto, essa modalização de M2 e a associação de apenas uma ocorrência de M8 – Máxima da Opinião Reticente não demonstram a adoção de um comportamento polido eficaz ao desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Essa falta de sensibilização à interação é perceptível pela escassa ocorrência de dispositivos emotivos. Dentre os quatro movimentos de empatia, dois não tratam especificamente sobre o detalhamento do conteúdo programático em questão (MOVEM 12 e 13), enquanto os outros dois apenas questionam se há ou não dúvidas (MOVEM 14 e 15). Embora P2 NM almeje provocar empatia “ Gente, quando vocês ficam calados, eu fico tensa. <kkkkkk>” (l.226), não verificamos nenhuma mudança de estratégia didática da parte de P2 NM, a fim de obter dos alunos uma interação mais significativa por meio de exemplificação contextualizada, ao invés disso, a docente persiste numa abordagem explanativa fundamentada na transferência de conceitos. Desse modo, concluímos que P2 NM não manifesta um comportamento empático, por meio do qual poderia ter alcançado a real dificuldade dos alunos. Arriscamos dizer que P2 NM viu-se desmotivada mediante a falta de interesse discente,

observada na fala do aluno “Tia, eu acho melhor, a senhora continuar na 1, não? ”, visto que a professora tinha planejado iniciar a competência 5, mas precisou recapitular a pedido do aluno as competências 1,2,3,4.

A respeito da aula 1, podemos afirmar que P2 NM não apresenta um comportamento empático-polido com evidências expressivas na modalização de M2 e na associação dessa a outras máximas de polidez linguística. Outrossim, não há recorrentes movimentos empáticos emergindo em associação aos dispositivos emotivos, de modo que P2 NM confirma o uso de traços mínimos, já esperados de polidez e de empatia, compatíveis a imagem social reconhecida pela sociedade para a figura do professor como um profissional linguisticamente articulado e emotivamente comunicativo.

EXCERTO 3 de P2 NM – Aula 2

- 251 P2 NM Eu passei pra vocês lá no Auno online a recuperação, **num foi?** M2[PND] / [MD CH]
 252 **Queria saber aqui...** Quem foi que::conseguiu fazer::M2[PI] [Prox. +] [EMP.EL]
 253 quem não conseguiu. Se teve **alguma dúvida::É::a que pé tá isso daí.** M2[PND] [Espec-]
 254 **Alguém** conseguiu já entregar ou não... **Ou nem abriu ainda?** M2[PND] [Aval -]
 255 Mas se já abriu, conseguiu se deparar lá com duas
 256 propostas de redação, **tá certo?** M2[PND] / [MD CH]
 257 Modelo... modelo que a gente trabalhou aqui, modelo do Enem..
 258 texto dissertativo-argumentativo. E aí eu trouxe um deles pra gente apresentar,
 259 comentar, pra vocês começarem a conhecer a proposta de redação em si.
 260 Então como é que aparece pra vocês? M2[PR]
 261 P2 NM **Como** é que você vai se deparar com uma proposta de redação? M2[PR]
 262 **O que** são os textos motivadores? **Pra que** servem? M2[PR]
 263 AL. V digita Eu fiz já, tá no aluno online. [EMP. AC]
 264 P2 NM **Muito bem,** Vinicius. Deu tudo certo, **né?** M2[PND] / [MD CH] [EMP. D]
 265 P2 NM Que ótimo.[Aval+] < KKKKK> Então simhora. **Obs.(...)** 10 minutos de explicação
 266 P2 NM **Alguma** dúvida até **aqui?** Dúvidas (3x) M2[PND] [Prox. +]
 267 **Queria saber aqui...** Quem foi que... conseguiu fazer...M2[PND] [Prox. +] [EMP.EL]
 268 **Quem** já abriu lá na ... atividade de recuperação. M2[PND]
 269 Conseguiu entender direitinho, **o que** que precisava fazer.... M2[PND]
 270 **O que** é que tinha que fazer? M2[PP]

MOVEM
19

No início da aula 2, P2 NM avisa que havia no site duas propostas de redação a serem desenvolvidas pelos alunos, inclusive a realização de uma serviria como nota de recuperação. P2 NM elicitava por meio de perguntas - M2 PND – “...quem não conseguiu. Se teve *alguma* dúvida:” (l.253), no entanto somente um aluno manifesta aceitar o ato empático, ao responder que fez a atividade, enquanto os demais alunos nada respondem. Em seguida, P2 NM explica, durante 10 minutos sem compartilhar turno de fala, como se compreende a

proposta de Redação e como os textos motivadores podem auxiliar nisso. P2 NM relembra da solicitação da produção textual e ainda insiste em repetir por meio de M2 NM quem conseguiu fazer ou entender o que precisaria ser feito na produção de texto solicitada. Por fim um aluno solicita o número de telefone da professora para tirar possíveis dúvidas, ela afirma que sempre olha o grupo da escola e responde sempre por lá, embora alguns alunos mandem no número privado dela.

EXCERTO 4 de P2 NM – Continuação - Aula 2

- 271 Ficou com **alguma dúvida?** M2[PND] [EMP.EL]
 272 **Digam** aí *meu povo*. M2 [Ped.Imp.] [Prox. +]
 273 Pode falar. Tenha medo não, viu? M2[PND] / [MD CH] [M4]
 274 AL. D Eu não vi, porque eu realmente não costumo abrir o aluno online, eu só [EMP. AC]
 275 abro quando alguém no grupo “ Ah, tem atividade no aluno online” Aí eu vou e olho.
 276 P2 NM Deu certo entender? **Gostaram?** M2 [PND] / [Aval+] [EMP.EL]
 277 Ou ficou **alguma dúvida sobre isso?** M2 [PND]/ [Prox. +]
 278 **Digam** aí pra mim. M2 [Ped. Imp.]
 279 Deu pra compreender? Deu pra chegar lá e abrir a imagem...
 280 Ou chegar numa provinha e já reconhecer a proposta? É isso que eu quero saber.
 281 **SIM ou Não? Digam!** [Ped. Imp.]
 282 Não mordo não, não mordo nem: presencialmente, < > [M4]
 283 *imagi::ne virtualmente falando.*
 284 AL. D O número que a senhora deu aqui nem deu certo. Acredita, não deu certo [EMP.EL]
 285 P2 NM **Deu certo?** M2 [PD] [EMP.AC]
 286 AL. D Não, não tá dando certo. [EMP.R-]
 287 P2 NM **Por que ?** M2 [PD] [EMP.D]
 288 **O que que tá acontecendo?** M2 [PD]
 289 AL. D < xx >
 290 AL.L digita Eu entendi. [EMP. EL]
 291 P2 NM Entendeu L! Que bom. [EMP.AC]
 292 Gente é o seguin::te, eu tô perguntando aqui se ficou alguma dúvida.
 293 Mas às vezes na hora da aula não surge nenhuma dúvida **né?** M2 [PND]/[MD. EL]
 294 Pode surgir na hora que você se deparar com a atividade em si,
 295 na hora que você for fazer pode surgir alguma dúvida
 296 no meio do caminho. **Tá?** M2 [PND]/[MD. CH]
 297 Se surgir alguma dúvida pode falar comigo, pode me procurar no whatsapp e tudo.
 298 Pode ser que eu não responda na mesma hora, [M4]
 299 porque às vezes tem muita mensagem,
 300 mas:: quando eu vejo eu consigo responder diretamente pra você,
 301 então facilita o nosso contato. **Certo?** M2 [PND]/[MD. CH]
 302 Então eu não tenho PROBLEMA.
 303 Eu realmente às vezes tenho problema em participar do
 304 grupo porque é mensagem demais. [M8]
 305 Mas no privado eu não tenho problema de responder eu acho até mais fácil.
 306 **Certo?** M2 [PND]/[MD. CH]

MOVEM
17

EXCERTO 4 de P2 NM – Último trecho – Aula 2

- 307 Então é isso, *meu povo*. Hoje a nossa aulinha era sobre *i:sso*. [Prox. +]
 308 Espero que vocês tenham gostado, espero que tenham tirado algumas dúvidas
 309 e se aparecerem outras, falem comigo, **tá?** M2 [PND]/[[MD EL]
 310 Beijo:: e até mais.

Terminada a aula 2, a respeito do comportamento discursivo de P2 NM, concluímos que a docente menciona M2 de diversos tipos: pergunta direcionada a todos os alunos - M2[PND] (l.253, 266, 267, 268, 269, 271, 276); pergunta com indiretividade - M2[PI] (l.252); pergunta retórica - M2[PR] (l.260, 261, 162) e pergunta parafraseada - M2[PP] (l.270), pedido com imperativo – Ped. Imp. (l.272, 281 no entanto essas práticas não resultam na participação discursiva dos alunos, visto que dentre os 13 alunos conectados, apenas 1 aluno– AL.L (l. 263, 291) responde aos atos comunicativos da professora. Acreditamos que as perguntas retóricas exemplificam quais questionamentos interpretativos os alunos devem fazer quando estiverem diante da proposta de redação, ou seja, as perguntas são uma estratégia ensinada aos alunos quanto a como compreender uma proposta de redação.

Não convém dizer que o comportamento discursivo se utilizou de traços expressivos de polidez a fim de desenvolver trocas de fala, também não há evidência expressiva de empatia emergente, pois o domínio do turno de fala não prioriza a elicitación ao aluno, mas apenas a transmissão do conteúdo, os dois movimentos empáticos (MOVEM 16 e 17) não estão relacionados a perguntas sobre o conteúdo, pois trata-se de uma chamada à atenção do aluno e isso é reforçado pela presença dos marcadores discursivos (l. 273, 293, 296, 306, 309) . Por fim, P2 NM apresenta um comportamento empático-polido não marcado, visto que há traços mínimos de empatia e polidez linguística.

Salientamos que a duração dessa aula 2 foi menor que o estimado devido a problemas técnicos de acesso pela internet entre o docente e os alunos. Veremos a seguir a análise da aula 3 de P2 NM.

EXCERTO 5 de P2 NM – Aula 3

- 310 P2 NM Oi!!!. Como é que vocês estão? M2 [PND] / [Aval+] [EMP.EL]
 311 AL.S digita no chat Oi tia. Como é que a senhora tá, tia? [EMP.EL]
 312 P2 NM Eu tô bem, *meu amor*. E vocês? [EMP.D] [Prox+]
 313 AL.S Que bom. <Rsr> Eu tô bem, tô me recuperando ainda dessa gripezinha.[EMP.AC]
 314 AL.IS Bem. [EMP.AC]
 315AL.JF Bem. [EMP.AC]
 316 AL.E digita no chat: Bom dia tiaa.
 317 P2 NM Ô coisa *boa*, graças a Deus! [EMP.D] [Aval+]

MOVEM
18

- 318 Já fizeram a atividade? **M2** [PND] [Quant+]
 319 Primeira pergunta. <kkkk> Antes de dar bom dia. [M 5]
 320AL.E Eu já fiz.
 321 AL.P Ei tia, eu entrego ainda hoje, viu, relaxe! / AL.G: Eu entreguei. [EMP.EL]
 322 P2 NM Eu tô relaxada. <kkkk> [EMP.D]
 323 AL.JF A senhora vai dar a nota de quem entregou?
 324 AL.Y Professora!
- MOVEM
19
- Obs:** Alunos L., Jf e J. falam ao mesmo tempo.
- 325 AL.Y Professora! Eu ia fazer, mas antes eu queria perguntar se a prova poderia
 326 ser entregue: tipo::eu poderia fazer a prova no Word e entregar pra senhora.
- Obs:** A professora sinaliza com a mão que não.
- 327AL.Y Ou teria que necessariamente escrever?
 328 P2 NM ESCREVER... com o dedim de vocês!
 329 Com a caligrafia de vocês, **viu?** **M2**[Ped]/[MD CH]
 330 AL.JF Ó:: eita! Eu tô lascado porque minha letra é péssima! [EMP.EL]
 331 AL.IZ Já tava quase fazendo no bloco de notas. [EMP.EL]
 332 P2 NM Nã, nã, nã... escreve no caderno... **M2**[Ped. Imp]
 333 AL.ED digita no chat: O Enem não tem Word infelizmente. [EMP.EL]
 334 P2 NM Pois é AL. ED, no Enem não tem Word. <KKKKKKK> [EMP.D]
 335AL.G. Égua, tia! E quem não tem mão, tia? Cadê a inclusão social, aí? [EMP.EL]
 336 AL. JF É. E quem não tem mão? [EMP.D]
 337 P2 NM Aí sim... o que não é o caso de vocês, **né?** **M2**[PD]/[MD IN] [EMP.REJ]
 338 Quem não tem, aí vai ser adaptado.
 339 AL.G. digita no chat: É prova de que? No Enem vocês vão fazer pelo celular.
 340 AL. JF <KKKKKK> É digitação:: é digitação por voz, é professora? Mensagem de áudio?
 341 P2 NM Eu acredito que sim. [EMP.REJ]
 342 AL.JF Vou mandar um áudio.
 343 P2 NM Eu não sei responder essa pergunta de vocês não. [M 4]
 344 Eu não vou nem mentir. <pausa para beber água> Então fizeram né, só não enviaram.
- MOVEM
20
- Obs:** Alunos falam ao mesmo tempo: Eu já enviei / Enviei / Eu fiz tia / Enviei pelo aluno online / ela não recebe por email / Fiz tia, só não enviei.

No excerto 5 - anterior e no excerto 6 – posterior, referentes a aula 3, P1 NM inicia por meio de atitude receptiva de elicitación aos alunos para falarem como eles estão se sentindo, eles aceitam a atitude empática e até elicitam de modo a configurar a emergência de um movimento empático - MOVEM 19. No entanto, nas próximas trocas de falas que tratam sobre a entrega de uma atividade, os alunos não são sensíveis a essa necessidade tão requerida por P1 NM, de modo que eles até fazem brincadeiras jocosas que resultam no ato de empatia rejeitada – EMP.Rej. (l.337 e 341) pela professora.

Ressaltamos que os movimentos empáticos citados no parágrafo anterior não tratam da aprendizagem do conteúdo programado para essa aula e a professora usa M2 na estrutura de

pedido [Ped.] (l.329) e na estrutura de pedido por imperativo [Ped. Imp] (l.332), além de associar essa a outras Máximas M4- Modéstia (l.343), M3 – Aprovação (l.346), M8 – Opinião Reticente (l.361) e M9 – Simpatia (l.356). P1 NM não se utiliza de dispositivos emotivos tão frequentemente como nas aulas 1 e 2. Tais indícios de pouca modalização de M2 e do uso limitado de dispositivos emotivos revelam uma atitude reativa do docente frente ao descaso dos alunos com a atividade, ou ainda diante da falta de empatia dos alunos com o pedido da professora.

Acreditamos que P1 NM reconhece uma intenção dissimulada presente na fala dos alunos (l.330, 331, 335, 336, 342, 357) e nas mensagens no chat. A seguir, no final do excerto 6, vemos P1 NM iniciar a abordagem do conteúdo e utilizar M2 no formato de pergunta retórica [PR] (l.371, 373, 376) a fim de chamar a atenção dos discentes e não dar a eles a chance de manifestarem novamente o comportamento de descaso. Tais conclusões corroboram com a manifestação de insatisfação de P1 NM verificadas nas falas “ Deixa eu terminar” (l. 358), “ Dê um jeito de prestar! ” (l.360), e “E acabou-se <kkk>” (l. 362), como podemos verificamos a seguir.

EXCERTO 6 de P2 NM – Continuação - Aula 3

- 345 P2 NM Não gente, agora sem brincadeiras. **Tá bom?** M2[PND]/[MD CH]
 346 É o seguinte... vocês estão aqui comigo todas as aulas, estão aqui comprometidos M3
 347 com as aulas, mas não é só esse o papel de vocês. Vocês também precisam ter [EMP.EL]
 348 compromisso com a atividade, porque é a atividade que vai gerar a nota de vocês. Então bora
 349 parar de preguiça, bora parar de desculpa, bora ... bora parar de conversa e vamos sentar pra:
 350 pra executar esse nosso compromisso que é *UMA atividade por bimestre*. [Quant+]
 351 Eu passei uma atividade tá com muito mais que um mês. **Certo?** M2[PND]
 352 Esse negócio de eu que fiz, somente não enviei, *é mesmo que nada*. [Aval -]
 353 Certo? É mesmo que nada, porque se não chegou pra mim,
 354 *sou eu que vou lhe dar uma nota*. [Vol+] MOVEM
21
 355 AL.G. Ei tia, é pra fazer o que nessa atividade aqui? Vish! [EMP.D]
 356 P2 NM Uma redação, amor . [EMP.AC] M9
 357 AL.G. Ei tia. Não sei nem escrever. E essa redação aí: não vai dar certo não, **viu?** [EMP.EL]
 358 P2 NM Deixa eu terminar. Não recebo por outro meio, [EMP.REJ]
 359 só pelo aluno online, já tô falando isso pra vocês desde o nosso primeiro dia de aula.
 360 Ah não sei...não sei como é que faz, não tá dando certo, num presta. Dê um jeito de prestar!
 361 KKKKKK E é isso, estamos conversados! **Viu?** M2[PND] /[MD CH] M8

Obs: A professora lê as mensagens postadas pelos alunos no chat e comenta.

- 362 P2 NM Não, não recebo pelo Correios,<KK>por nada, só pelo aluno online. E acabou-se.<KKK> M8
 363 P2 NM A gente falou sobre as cinco competências nas nossas últimas aulinhas, as cinco
 364 competências do Enem e hoje nós vamos finalizar, analisando a competência 5.
 365 P2 NM Pra ajudar vocês na hora de fazer a atividade aí, **certo?** [MD CH]
 366 Vamos só recapitular. **Apareceu pra vocês aí o slide?** M2[PND] [EMP.EL] [Prox+]

Durante a interação sobre a solicitação da atividade e não sobre o conteúdo específico da aula, a professora demonstrou não aceitar as justificativas infundadas dos alunos para a não entrega da atividade.

Nesse ínterim, a interatividade não apresenta ocorrência expressiva de dispositivos emotivos e revela apenas três ocorrências de pergunta M2 [PND – l.351, 361, 366], duas ocorrências da máxima de opinião reticente - M8 (l. 361 e 362) evidenciada nas risadas que acompanham duas enunciações de recusa ou negação ao pedido do aluno; uma ocorrência da máxima de aprovação - M3 (l.354) para um elogio amenizador para o tom de insatisfação da professora “estão aqui comprometidos com as aulas, mas não é só esse o papel de vocês”. Além disso, também observamos o domínio de turno de fala pela docente.

Tais indícios revelam menos intenção elicitatória de P2 NM, isso resulta em apenas um movimento empático (MOVEM 21) no qual a professora comunica seu ato verbal de empatia rejeitada (l.358).

EXCERTO 7 de P2 NM – Continuação - Aula 3

Obs: Acontecem 5 minutos de explicação

- 367 P2 NM **Tudo bem?** M2[PND] [EMP.EL]
 368 Daí *meus amores* nas aulas passadas, a gente estudou as quatro primeiras [Prox+]
 369 competências que eu vou só lembrar pra vocês de forma rapidinha
 370 porque nosso objetivo hoje é a competência 5 (...)
 371 **Que é que a competência 5?** M2[PR]
 372 Já escrevi meu texto **né?** [MD CH]
 373 Todo *bonitinho::* é: me atentando às quatro competências anteriores. [Aval. +]
 374 **Na competência 5 o que é que eu vou fazer?** M2[PR] [EMP.EL] [Vol+]
 375 Eu vou ter que lançar essa proposta de intervenção.
 376 **O que que é essa proposta de intervenção?** M2[PR]
 377 É uma possível solução para o problema que eu vou apresentar. **Tá?** (...) [MD CH]

Obs: Acontecem mais 5 minutos de explicação sobre os 05 elementos da proposta de intervenção

- 378 P2 NM **Por que eu acho a mais fácil de conseguir?** M2[PR] [Vol+] [Evid+] [EMP.EL]
 379 Porque eu sei o que botar, então eu já sei de cara o que eu tenho que botar para conseguir
 380 os 200 pontos, se eu botar tão *bonitinho* ou não tão bem elaborado assim eu vou ganhar
 381 os 200 pontos. De todo jeito, **tá bom?** (...) M2[PND]/[MD CH]

A partir da linha 366 (excerto 7 – aula 3), como citamos acima, a professora inicia a abordagem do conteúdo. Verificamos que durante esse momento de explanação conceitual do

conteúdo programático (entre as linhas 366 – 367 e 377 – 378), a docente domina o turno de fala, sem intenção de compartilhá-lo, pois ela não se utiliza de M2, provavelmente por visar à otimização do tempo.

EXCERTO 8 de P2 NM – Continuação - Aula 3

- [Prox.+]
- 382 Por: exemplo, eu trouxe um exemplo aqui pra gente poder: ver.(...)Então vamos ler aqui essa
 383 proposta e **tentar identificar** aqueles pontos lá, que a M2[Ped. C.] [EMP.EL]
 384 gente viu. Presta atenção, vou ler para vocês. (...) M2[Ped. Imp] M1
 385 Bora lá. *Eu sei* que eu preciso ter ação, agente, modo, [Evid+]
 386 efeito e um detalhamento . Vamos procurar um por um. M2[Ped.]
 387 **Onde é que eu vejo aqui o agente?** M2[PND] MOVEM
22
 388 **Quem é o agente dessa proposta?** M2[PP]
 389 **Quem é que vai executar o que está sendo dito aqui?** M2[PP]
 390 AL. Br O Ministério da Educação [EMP.D]
 391 P2 NM Perfeito, o Ministério da Educação. Exatamente. M3 [Aval+] [EMP.AC]
 392 “É necessário que o Ministério da Educação...” É o agente, já ganhei 40 pontos
 393 **A ação, qual é a ação? O que o Ministério da Educação vai fazer?** M2[PND] M2[PP]
 394 AL. Br Proporcionar ... (xxx) [EMP.D]
 395 P2 NM Perfeito, olha aqui. M3 [Aval+] [EMP. R+]
 396 “Proporcione aos deficientes auditivos maiores chances de se inserir no mercado
 397 de trabalho “ Pronto, ação e agente *já* encontrei. [Aval+]
 398 Quem é o agente? M2[PR]
 399 O Ministério da Educação. **O que o Ministério da Educação vai fazer?** M2[PR]
 400 Proporcionar maiores chances. *Pronto. Simples*, “Proporcionar maiores chances”. [Aval+]
 401 Essa é a ação.
 402 **Como é que ele vai fazer? O modo aí.** M2[PND] [EMP.EL] [Prox -]
 403 **Como é que ele vai proporcionar essas chances?** M2[PP]
 404 AL. Br <xxx> [EMP. D] MOVEM
23
 405 P2 NM “Mediante ó:: Como é que ele vai fazer isso:: [EMP. AC.]
 406 “Mediante a implementação de suporte adequado para a formação escolar”.
 407 **Resumindo o que ele quer dizer com isso?** M2[PR]
 408 Através de um suporte para a formação, para a formação desses indivíduos.
 409 *Pronto*, é isso que ele está dizendo. [Aval+] [Evid+]
 410 Meu celular sempre toca né, meu povo. M5
 411 Ó:: agente, Ministério da Educação; a::ção, proporcionar maiores chances para
 412 inserir no mercado de trabalho; o Modo, **como é que ele vai fazer isso?** M2[PR]
 413 “através de uma formação mais adequada”,
 414 adequar a formação escolar, **né?** M2[PND]/[MD CH]
 415 *E aí ele* detalha essa formação, quando *ele diz* assim [Esp-]
 416 “com profissionais especializados em libras”.
 417 Então, ou seja, resumindo, falando de forma mais simples. M10
 418 Dentro da escola, colocar profissionais especializados
 419 em libras pra auxiliar, **né?** M2[PND]/[MD CH]

EXCERTO 8 de P2 NM – Último trecho - Aula 3

- 420 P2 NM **Então ele fez o que?** M2[PR]
- 421 *Ele detalho:::u a minha ação, [Vol.-]*
- 422 aliás, ele detalhou o modo/meio, detalhou o meu modo de fazer. M4
- 423 **Qual é o modo?** M2[PR]
- 424 **Ele poderia ter dito só isso ééé: através de que?** M2[PP]
- 425 De uma formação escolar e acadêmica desses indivíduos, modo. Aí ele detalhou esse modo
- 426 com uma informação a mais “ com profissionais especializados”, então eu já tenho quatro
- 427 com esse aqui. **E por fim para quê?** M2[PR]
- 428 **Qual é o objetivo de tudo isso?** M2[PP]
- 429 **Qual é a fi-na-li-da-de de tudo isso?** M2[PP]
- 430 “ a fim de gerar maior igualdade na qualificação” esse é o objetivo. Então aqui eu tenho os
- 431 cinco pontos da competência 5 e ela ganhou 200 pontos. **Tá certo?** M2[PND]/[MD RETR]
- 432 Ah, professora, se eu tivesse colocado essa segunda parte, ééé: a finalidade.
- 433 **Se eu não tivesse colocado a finalidade, eu ganharia quanto?** M2[PR]
- 434 Eu ganharia 160, porque eu teria contemplado 4 pontos. (...)
- 435 **Mas como é que você vai fazer isso?** M2[PR]
- 436 *Você vai pensar na sua ideia, na sua proposta, você [Prox+]*
- 437 vai escrever de maneira automática, depois você vai só procurando cada um desses
- 438 pontinhos, o que você não contemplou, *você dá uma ajustadinha*, contempla ali [Quant.-]
- 439 e você garante os 200 pontos na competência CIN-CO::
- 440 P2 NM **Perfe:::ito?** <+ 4s > **Sim?** M2[PND] [Aval+] [EMP.EL]
- 441 AL. Gr É::: perfeito, tia. *Valeu aí.* Boas férias pra senhora. [Prox-] [EMP. D]
- 442 AL.G/ Jf Perfect. <x> [EMP. D]
- 443 P2 NM **Dú:vidas, dúvidas, dúvidas, dúvidas?** M2[PND] [EMP Rej.]
- 444 AL. G No <x>, No <x>
- 445 P2 NM **Não?** M2[PND]
- 446 O:::lha, eu quero ver essas redações, ver essas competências (...) [EMP.EL]
- 447 AL. B A tia consegue abrir o chat?
- 448 AL. G Eu já entreguei a minha. [EMP. D]
- 449 P2 NM **Ahn?** M2[PD]
- 450 AL.B A tia consegue abrir o chat?
- 451 P2 NM **Tô abrindo agora. E aí?** M2[PND]
- 452 **Tem alguma coisa que eu precise ver aqui de importante?** M2[PP] [EMP.EL]
- 453 AL. Jf Precisa. Só interação, tia. [EMP. D]
- 454 P2 NM **Só interação < kkkk>** [Aval -] [EMP. AC]
- 455 Que eu não tava vendo. Como eu estava explicando o slide, M4
- 456 eu não estava vendo o chat nesse momento.
- 457 Mas é isso, *meus amores* (...) [Prox+]

MOVEM
24

MOVEM
25

Após os dois momentos de explanação de conteúdo (entre as linhas 366 – 367 e 377 – 378), P2 NM vai revisando tais conceitos por meio de exemplificação, então verificamos maior modalização de M2, pois P2 NM utiliza-se frequentemente de M2 do tipo pergunta

parafraseada - **M2[PP]** (l. 388, 403), a qual revela maior esforço na reelaboração de M2 a fim de facilitar a compreensão do aluno, ou seja, é um traço mais evidente de polidez linguística. A outra modalização de M2 é pelo uso de pergunta retórica - **M2[PR]** (l.421, 423, 427, 435), que não tem intenção interativa, pois não requer obrigatoriamente uma resposta. Salientamos que no excerto 7 e 8 a aula 3, ainda aparece M2 do tipo PND (l.367, 387, 402, 407); Ped. C (l. 383); Ped. Imp. (l.384); essas ocorrências demonstram traços de polidez linguística, no entanto a modalização de M2 não estimulou a interatividade.

Eis a nossa conclusão quanto a essa pouca interação. Acreditamos que desde as aulas 1 e 2 vem sendo delineado o perfil linguístico de P2 NM, este consiste no domínio do turno de fala, que não abre o diálogo aos alunos; no uso predominante de pergunta generalizada PND cujo objetivo é checar a existência de dúvida e para isso, apresenta a estrutura indagativa com verbos SER, ESTAR, TER como exemplificamos na análise da aula 1 “ **Tudo bem até aqui? Tá bom?** ” (l.221), “**Deu pra entender?** ” (l.241) ; e na análise da aula 2 “ Se teve **alguma dúvida::É::a que pé tá isso daí.** ” (l.253), “ Ficou com **alguma dúvida?** ” (l.253), cujas respostas tendem a ser curtas “ Sim ” (l.221) / “Tudo” (l.223) / “Ok” (l.224) / “Sim” (l.241) / “Deu” (l.242) , pois correspondem às perguntas fechadas – M2 PND enunciadas pela professora. Tais estruturas não estimularam à interatividade.

Quando comparamos as ocorrências de M2 - (predominância de PND) - nas aulas 1 e 2 com as ocorrências de M2 (predominância de PR e PP) na aula 3, verificamos nessa maior modalização de M2, inclusive quanto à adoção de outros tipos de M2 (PND (l.367, 387, 402, 407), Ped. C (l. 383), Ped. Imp. (l.384); no entanto essa mudança não favoreceu a interatividade entre professor e alunos, isso nos leva a crer que o perfil linguístico de P2 NM mediante suas escolhas linguísticas definiu para os alunos um comportamento linguístico centralizado na enunciação do professor de modo que as mudanças na aula 3 não são suficientes para desconstruir ou atualizar o perfil linguístico já conhecido e esperado pelos alunos.

Portanto, no que diz respeito ao comportamento linguístico polido de P2NM, não reconhecemos o altruísmo comunicativo que Leech (2014) denomina de polidez linguística, pois a docente P2 NM não assume o esforço de (re)elaborar atos comunicativos que suscitem uma construção discursiva colaborativa com o (s) aluno(s) com o objetivo de disseminar a(s) dúvida(s) por meio da verbalização com respostas complexas ou comentários dos alunos que revelem a compreensão deles diante do dito pelo professor. O comportamento polido de P2 é classificado como não – marcado (NM), pois corresponde ao perfil linguístico esperado pela

sociedade, no qual o professor realiza a transmissão de conteúdo utilizando o domínio do turno de fala e reforçando a postura passiva e receptiva dos alunos.

Para que tivéssemos um comportamento polido marcado, P2 NM deveria reelaborar M2 utilizando perguntas ou pedidos cuja estrutura é de pergunta aberta que promove resposta complexa, essa estrutura poderia ser aplicável aos diversos tipos de M2. Tal perfil linguístico transmitiria para os alunos a intenção docente de construir uma interação colaborativa, de modo que o uso de outras máximas associadas à M2, viriam reforçar esse empenho do professor em ofertar a oportunidade ao ato de fala do aluno M1 (Máxima da Generosidade, em elogiar a participação do aluno – M3 (Máxima da Aprovação), em não supervalorizar a resposta do professor como absoluta frente as tentativas de acertos dos alunos – M4 (Máxima da Modéstia).

Podemos acrescentar ainda a possibilidade de empenho do docente em manifestar agradecimento pelo esforço do aluno na construção da aprendizagem M5 (Máxima da Obrigação do Self), em corresponder ao pedido de desculpas do aluno diante da não realização de uma atividade – M6 (Máxima da Obrigação do Outro), em saber manifestar concordância ou discordância frente ao posicionamento ou resposta do aluno – M8 (Máxima da Concordância), em suavizar a opinião própria do professor sem inibir a enunciação do aluno – M8 (Máxima da Opinião Reticente), em parabenizar o aluno pela resposta certa ou compadecer-se com o aluno mediante a enunciação de uma resposta errada – M9 (Máxima da Simpatia), em saber conter o sentimento de insatisfação e não torná-lo recorrente a ponto de estigmatizar o(s) aluno(s) ou a turma como o (a) mais desagradável – M10 (Máxima do Sentimento Reticente).

Compreendemos que M2 (Máxima do Tato) tem a funcionalidade de enunciar uma pergunta ou um pedido, por essa razão, apresenta uma predisposição para a interatividade. Devemos considerar que além dessa modalização dos atos de fala por meio do uso das Máximas de polidez, há uma outra condição decisiva para a adesão do Outro à interatividade. Acreditamos que essa condição consiste na postura empática do emissor (docente) em reconhecer as necessidades do receptor (discente), para assim ser sensível quanto a adequar o nível de polidez linguística de acordo com a condição de aprendizagem e de participação do aluno. Vejamos a seguir as conclusões sobre o comportamento empático de P2 NM.

No que diz respeito a emergência de movimento empático de P2 NM, verificamos que na aula 3 ocorre mais expressivamente os dispositivos emotivos, se comparados às aulas 1 e 2. Consequentemente ocorre maior quantidade de movimentos de empatia. No entanto, observamos que muitas vezes o ato de eliciação emerge na voz do professor, mas não é aceito pelo aluno, isso inviabiliza o surgimento de atos subsequentes como o de doação, aceitação, ou

de resposta (des) favorável ao ato elicitado. A falta de correspondência ao ato de eliciação do professor fica evidente nas frequentes ocorrências em que P2 NM enuncia M2, a fim de perguntar se há alguma dúvida, mas nenhum aluno responde, então a docente menciona repetidas vezes repete o mesmo ato de fala - M2 “**Alguma dúvida até aqui?** Dúvidas (3x) **Queria saber aqui::** Quem foi que::: conseguiu fazer: ” (l. 266, 267), “Deu certo entender? **Gostaram?** Ou ficou **alguma dúvida sobre isso? Digam** aí pra mim. Deu pra compreender?” (l. 276 -279); ou ainda explicita verbalmente sua insatisfação quanto ao silenciamento dos alunos, como vimos no trecho da aula 1 “Gente quando vocês ficam calados, eu fico tensa. <kkkkkk>” (l. 226). Compreendemos que o silêncio representa uma ação de recusa ao ato minimamente empático do professor, o qual quer saber o que o aluno compreendeu, sentiu ou imaginou sobre o que fora ensinado.

Esse perfil indagativo do docente quanto a saber se há dúvida, seguido do silenciamento dos alunos, é comum nas aulas 1, 2 e 3. No entanto, esse comportamento empático não marcado apresenta um diferencial na aula 3. A partir da sentença 368, os pronomes oscilam quanto a referenciação ao praticante da ação verbal.

- i) ora o “Eu” se refere à docente
“Presta atenção, **vou ler** para vocês. (l.384);
- ii) ora se refere ao Ministério da Educação
“**O que o Ministério da Educação vai fazer?** (...) Essa é a ação.
Como é que ele vai fazer? O modo aí.” (l.399 - 402);
- iii) ora se refere ao(s) aluno(s)
“*Eu sei* que **eu** preciso ter ação, agente (...) **Onde é que eu vejo aqui o agente?** (l.385,387).

P2 NM conduz a interação por meio de perguntas retóricas, quando essas são parafraseadas, observamos que 1 aluno segue respondendo, ou seja, interagindo com P2 NM como vemos a seguir:

- iv) P2 NM “Quem é o agente dessa proposta? **M2[PND]** (l.388)
Quem é que vai executar o que está sendo dito aqui? **M2[PP]** (l.389)
AL. Br. O Ministério da Educação. (l.390)”
- v) P2 NM “A ação, qual é a ação? **(M2 PR)** (l.393)

- O que o Ministério da Educação vai fazer? (**M2 PP**) (l.393)
- AL. Br Proporcionar ... (xxx)
- vi) P2 NM Como é que ele vai fazer? O modo aí. **M2[PND]M2[PP]** (l.388)
 Como é que ele vai proporcionar essas chances?
- AL. Br <xxx>

Posteriormente, P2 NM utiliza perguntas retóricas, parafraseia-as e as responde. Dessa forma, P2 NM busca traçar um roteiro para o aluno a fim de que esse saiba construir uma proposta de intervenção. Nesse momento P2 NM busca colocar-se no lugar do aluno, pois a docente fala como se ela fosse o aluno, justificamos essa conclusão pelo trocadilho que P2 NM faz nas linhas 420 e 421.

- vii) P2 NM Então, ou seja, resumindo, falando de forma mais simples. (l.417)
 Dentro da escola, colocar profissionais especializados em libras pra auxiliar, **né?**
 “Então **ele** fez o que? **M2[PR]** (l.420)
 Ele detalho:::u a minha ação, aliás, **ele** detalhou o modo/meio, (l.421)
 detalhou o **meu** modo de fazer” (l.422)
 E por fim para quê? **M2[PR]**
 Qual é o objetivo de tudo isso? **M2[PP]**
 Qual é a fi-na-li-da-de de tudo isso? **M2[PP]**
 “ a fim de gerar maior igualdade na qualificação”, esse é o objetivo.

Como segunda justificativa verificamos nas linhas 432 a 436 mais um posicionamento empático de P2 NM a seguir:

- viii) P2 NM “Ah, professora, se eu tivesse colocado essa segunda parte, éé: a finalidade.” (l.432)
 Se **eu** não tivesse colocado a finalidade, eu ganharia quanto? **M2[PR]**
 Eu ganharia 160, porque eu teria contemplado 4 pontos. (...)
 Mas como é que **você** vai fazer isso? **M2[PR]**
 Você vai pensar na sua ideia, na sua proposta, você. (l.436)

Nesse trecho verificamos que a docente P2 NM simula falas supostamente elaboradas por um aluno representado pelo pronome “Eu”, em seguida, P2 NM dirige-se ao aluno por meio do pronome “Você”. Acreditamos que a professora idealizou a figura de um

aluno cujas necessidades de orientações são comuns aos alunos presentes. De modo que essa falta de interlocutores participativos foi suprida pela interação simulada pela professora.

Enfim, ao final da aula 3, concluímos que P2 NM não consegue associar simultaneamente a modalização de M2 ao movimento de empatia a fim de compreender as dificuldades verbalizadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem deles em aula remota. Embora P2 NM tenha utilizado a estratégia empática de posicionar-se segundo a perspectiva do aluno, o uso habitual de M2 do tipo pergunta retórica delineou para os alunos a imagem de uma docente com poucas intenções interativas, pois seu foco comunicativo não se concentrou no outro (locutário - alunos), mas sim, na mensagem comunicada (conteúdo programático) ou ainda no locutor (necessidades do docente). Portanto, no que diz respeito ao perfil linguístico de P2 NM, ratificamos a classificação de comportamento empático - polido não marcado (NM), visto que os traços de polidez e de empatia são condizentes às expectativas habituais da sociedade.

4.2 Professor com discurso empático-polido marcado

Dando continuidade à conjuntura em análise sobre o impacto do comportamento empático polido dos professores na interatividade durante o ensino remoto, encontramos um segmento docente que verbalmente se utiliza os traços de empatia e de polidez linguística de maneira expressiva, por isso, classificamo-lo como marcado (MARC). Vejamos a seguir os excertos dos eventos comunicativos, extraídos de 3 aulas de 50 minutos cada. Inicialmente contextualizamos cada uma das três aulas, posteriormente evidenciamos as categorias de análise nos excertos e por fim refletimos sobre os efeitos do comportamento empático polido do professor durante a interatividade online.

Na aula 1, a professora (denominada de P3 MARC) inicia com um diálogo receptivo pelo chat e por áudio, em seguida P3 MARC dá continuidade a abordagem do conteúdo sobre linguagem verbal e não verbal. Na aula anterior, a docente faltara à aula remota via Google Meet, no entanto ela havia orientado que os alunos realizassem a atividade do “material estruturado” disponibilizado via link. Veremos a seguir a correção da atividade realizada pela professora.

EXCERTO 1 de P3 MARC – Aula 1

- 458.P3 MARC Nós tínhamos trabalhado uma aula anterior... já com a linguagem verbal
459. não verbal. Aquele material era as questões pra vocês resolverem.
460. **Olá C., tudo bem?** M2 [PD] [Prox.+] [EMP. EL]
- 461.Al. C *Oii:, tia.* [Prox.+] [EMP. D.]
- 462.P3 MARC Tava falando aqui com a T., ô C., com relação a sexta feira[EMP. AC.]
463. que eu não pude dar aula. Eu mandei o material no grupo.
464. **Vocês deram uma olhada ?** [Aval.+] M2 [PND]
465. **Tentaram resolver as questões?** M2 [PND] [Evid.-] [EMP. EL]
- 466.Al. C *Tia, eu acho* que eu nem vi. [Prox.+] [Evid.-] [EMP. D.]
- 467.P3 MARC Ah *não* viu, **né?** M2 [PD]/[MD. CH] [Aval.-] [EMP. AC.]
468. Foi sobre (...)Vamos esperar mais cinco minutinhos vê se
469. entra alguém, só temos ainda duas alunas.
- 470.Al. S digita: Hk eu tô com tudo viu prof.< Kkk> [EMP. EL]
- 471.Al. C digita: Eu tô mais perdida que cego em tiroteio. [EMP. D.]
- 472.P3 MARC Tá perdida C.? Por que? M9 [EMP. AC.]
473. *Olá M.::;* [EMP. EL]
474. Tamires disse que hoje está com tudo.
475. <Prof.^a tosse> Desculpa. M5
476. Mas a Tamires sempre está com tudo. [Aval.+]
477. Sempre assídua, sempre participando. M3 [Aval.+]
- 478.Al. C digita: Pq eu não acompanhei os conteúdos nesses últimos dias.
- 479.P3 MARC É::: Você ficou ausente mesmo nesses últimos dias. M7
480. Como vocês não viram o material de sexta feira, a gente ia trabalhar hoje
481. concordância nominal, mas vou deixar pro final.
482. Se der tempo a gente começa a ver concordância hoje,
483. se não a gente vai focar só no material estruturado, que é sobre linguagem
484. verbal e não verbal, que era...era o que nós estávamos estudando. (...)
485. Vou compartilhar a tela com vocês e:::
486. **eu queria saber se vocês podem ligar** M2 [P.I.] [EMP. EL]
487. o microfone pra poder fazer a leitura dos textos. <+4s> [Vol.-]
488. **Pode ser?** M2 [PND]
- 489.Al. C *Tá bom, tia.* [EMP. D.]
- 490.P3 MARC Ótimo. M6 [Aval.+] [EMP. AC.]

MOVEM
26MOVEM
27MOVEM
29MOVEM
30

Obs: Durante 05 minutos a docente relembra os principais
conceitos sobre linguagem verbal e não verbal.

- 491.P3 MARC **Quem vai fazer a leitura? Por favor?** M2 [PC] [EMP. EL] [Evid. -]
- 492.Al. C Eu.
- 493.P3 MARC *Tá certo.* [EMP. AC.]
494. Obrigada então. M5 [EMP. D.]

MOVEM
33

No supracitado excerto 1 de P3 MARC – Aula 1, verificamos que a docente inicia a aula perguntando a respeito da resolução de uma atividade (l. 464 - 467), visto que os alunos não a fizeram, a professora não dá prosseguimento ao próximo conteúdo programático, a fim

de resolver o exercício com os alunos. P3 MARC sempre saúda a cada um dos alunos à medida que eles vão entrando na sala virtual. A docente manifesta o interesse de saber sobre o bem-estar dos alunos, (l. 460 – 472, 473), assim ela anuncia uma postura interativa da qual decorrem cinco movimentos emergentes de empatia (MOVEM 26 a 30).

EXCERTO 2 de P3 MARC – Continuação - Aula 1

495.P3 MARC **Façam** uma *leitura dos itens pra mim*, **por favor**. **M2** [Ped. Imp.] / [PC]
[Vol. -] [EMP. EL]

Obs: A aluna C. lê as alternativas. [EMP. AC.]

496.Al. C A “A”, tia? [EMP. R+]

497.P3 MARC Ele está criticando o fato de haver vários pontos de vista.

498. Vamos ver aqui a tirinha. [EMP. EL]

499.Al. C Ah não, perai: , tia? [Aval. -] [EMP. EL]

500. Letra C, eu acho. [Espec. -] [EMP. D.]

501.P3 MARC A não aceitação de diferentes pontos de vista.

502. **M., T., quem mais tá na sala?** **M2** [PD] [Espec. -]

503. Concordam com a C.? **M2** [PND] **M7** [EMP. EL]
[EMP. AC.]

Obs: A professora vê as respostas enviadas pelos alunos no chat.

504.P3 MARC T. disse que sim. M. também. [EMP. D.]

505. Como é que vocês *podem identificar* essa alternativa aí item C **M2** [PND] [Vol. -]

506. “A não aceitação a diferentes pontos de vista?

507. Poderia ô T. ou M. justificar? (+4s) **M2** [PI] [EMP. EL]

508. Por que vocês concordam com a C.? (+4s) **M2** [PP]

509. Meninas, cadê vocês? (+4s)

510. Vocês disseram que concordam com a C.. [EMP. D.]

511. Por que vocês concordam com ela? **M2** [P Repet.]

(...)

Obs: As alunas digitam suas respostas no chat. [EMP. AC.]

512.P3 MARC Melhor::: ou T. você *pode ligar* o microfone? [EMP. EL] [Vol. -]

513. A. e C.: liga aí o microfone pra poder explicar por favor. **M2** [PC]

*Obs: As alunas C. e T. explicam o porquê da alternativa escolhida,
via áudio enquanto a aluna M. digita a justificativa dela.* [EMP. AC.]

514.P3 MARC Ah muito bem::: exatamente :: [EMP. R+]

515. Quem *pode fazer* a leitura da questão? **M2** [PND] [Vol. -]

516. Pode ler T.? **M2** [PD] [EMP. EL]

517.Al. T. Posso. Qual parte a 2ª? [EMP. D.]

518.P3 MARC Segunda. [EMP. AC.]

MOVEM
31

MOVEM
32

MOVEM
33

MOVEM
34

519.P3 MARC E então meninas? A palavra “aqui”, esse advérbio “aqui”.

520. Transmite a ideia de que? **M2** [PND]

521.Al. C. Lugar.

522.P3 MARC Muito bem. **M3**

523.P3 MARC Quem *pode fazer* a leitura *aí*? **M2** [PND] [Vol.-] {Prox.+}

524. Cadê a M. tá na sala? **M2** [PD] [EMP. EL]

Obs: A aluna M. digita no chat: Oi tia. [EMP. AC.]

525.P3 MARC *Pode fazer* a leitura, M.? **M2** [PD] [Vol.-] [EMP. EL]

526.Al. M. digita: Depois tia. [EMP. Rej.]

527.P3 MARC Depois! <KKKK> Então só temos C. ou a T. **M10**

Obs: A profissional do suporte avisa à professora que o aluno CA. está também na sala.

MOVEM
35

528.P3 MARC Ah o CA.?

529. O CA. gosta de fazer leitura. [Aval.+]

530. Vamos lá CA. **M2** [Ped.] [EMP. EL]

531.P3 MARC *Alguém pode fazer* a leitura? **M2** [PND] [Esp.-] [Vol.-]

532. O CA. deu *signal de vida*? **M2** [PD] [Aval.-]

533.Al. CA Tô aqui tia. [EMP. D.]

534.P3 MARC Ô::: *pode fazer* a leitura, CA.? **M2** [P Repet.] [Vol.-]

535. **Obs:** O aluno CA. faz a leitura das alternativas. [EMP. AC.]

A professora comenta a compreensão das alternativas comparando-as ao gráfico.

MOVEM
36

536.Al. C. A “C” é a correta. [EMP. EL.]

537.P3 MARC Muito bem! **M3** [EMP. D.]

538. Vocês têm dificuldade em fazer leitura **M2** [PND] [EMP. EL]

539. de gráfico, de interpretar os dados de um gráfico? Ou é tranquilo?

540. Al. C. Tranquilo. [EMP. AC.]

Obs: Para a correção da questão 5, a professora comenta as características do Gênero charge durante 5 minutos.

MOVEM
37

541. P3 MARC Quem *pode fazer* a leitura? **M2** [PND] [EMP. EL] [Vol.-]

Obs: Al. C. faz a leitura da charge. [EMP. AC.]

542. P3 MARC *E aí* ele tá falando do ano de 2019. [Prox.+] [EMP. EL.]

543. Por que ele só quer acordar quando 2019 acabar? **M2** [PND]

544.Al. C. Ele parece que está cansado. [EMP. AC.]

545.P3 MARC Parece estar cansado. [Aval.+] [EMP. D.]

546. E por que ele só quer acordar quando 2019 acabar? **M2** [P Repet.]

547.Al. C. Pra não fazer nada durante o ano. P3 MARC

548. Pensem aí o que foi que aconteceu::: **M2** [Ped.Imp]

MOVEM
38

A partir do EXCERTO 2 de P3 MARC – Continuação - Aula 1, que compreende as linhas 495 a 548, a docente apresenta a abordagem do conteúdo em dois episódios, em cada um há domínio do turno de fala com duração breve (5 minutos) para relembrar os principais conceitos (l. 490 e l. 540) e auxiliar os discentes na resolução das questões. Verificamos que há o predomínio de trocas discursivas motivadas pelo ato de indagação ou de petição (M2), esse ato se apresenta com estruturas diversas apresentadas a seguir da mais recorrente a menos recorrente:

- a) **PND (pergunta não direcionada)**, presente nas linhas 502 – 515 – 523 – 531, ao apresentar pronome interrogativo (Quem, Que, Alguém) tem o propósito de pedir participação por meio da leitura de texto ou itens, de modo a manter os alunos atentos, participativos e presentes na aula, além de disponibilizar o turno de fala aos alunos. Outra recorrência, cujo propósito também são as trocas de turno, dá-se pelo uso de pronome interrogativo (l. 505 – Como, l. 543 – Por que), após um par adjacente no qual houve resposta direta do tipo “Sim” ou “Não”, desse modo a docente dá oportunidade ao discente de expressar com mais clareza e consistência o que ele aprendeu ou não aprendeu. Como podemos observar no exemplo 1 “ T. disse que si. M. também. Como é que vocês podem identificar essa alternativa aí, item C ...?” l.505; e no exemplo 2 “Vocês disseram que concordam com a ‘C’: Por que vocês concordam com ela?” l.510 e 511.
- b) **PD (pergunta direcionada)**, presente nas linhas 525, 516, ao mencionar a pergunta acompanhada do nome do aluno a fim de saber se ele poderia fazer a leitura de itens ou comando da questão.
- c) **P. I (pergunta por indiretividade)** presente nas linhas 1.507 “Poderia ô T. ou M. justificar? ” e 1.512 “ ...T. você pode ligar o microfone?; **Ped. I. (pedido por imperativo)** 1.548 “Pensem aí o que foi que aconteceu:”; **Ped. C (pedido com cortesia)** na linha 495 “Façam uma leitura para mim, por favor.”; **P Repet. (pergunta repetitiva)** l. 534 e 546; e **PP (pergunta parafraseada)** l. 508 ao revelar que o docente assume o custo de modalizar M2 a fim de beneficiá-lo quanto a colaboração discursiva e o auxílio à aprendizagem.

Ainda sobre o perfil polido de P3 MARC, salientamos que há a associação da Máxima do Tato (M2) com outras Máximas, como podemos citar Máxima da Generosidade - M1(l. 538), “ Vocês têm dificuldade de fazer a leitura de gráfico...” e na linha 530; a Máxima da Aprovação - M3 (l.522) “ Muito bem. ” e nas linhas 529, 537; a Máxima do Sentimento Reticente - M10 (l. 527). Desse modo consideramos que o comportamento de P3 MARC

apresenta traços expressivos de polidez linguística que contribuem para a interatividade durante a aula.

A respeito do perfil empático apresentado por P3 MARC, podemos afirmar que a não utilização da pergunta retórica, mas sim, o uso de outras estruturas para M2, permite que o ato de indagação e de solicitação seja comunicado com uma força ilocucionária que induz o locutário a emitir uma ação verbal correspondente. Pois o esforço do locutor (P3 MARC) em enunciar um mesmo propósito comunicativo por meio de construções linguísticas diversificadas reflete a imagem de um profissional empenhado em conhecer as compreensões do locutário (alunos), ou seja, sensivelmente empático ao Outro. Continuemos com a análise da Aula1 de P3 MARC a seguir.

EXCERTO 3 de P3 MARC – Aula 2

- 549.P3 MARC **Olhe** a expressão dele, **demonstra o que** M2 [PI] M1
 550. **a expressão facial dele.** M2 [PP.]
 551. E **lembrando que faz uma crítica** aos M1 [EMP. D.]
 552. acontecimentos daquele ano, no caso 2019.
 553. O que foi que aconteceu em 2019 que o personagem só quer
 554. acordar quando 2019 acabar? M2 [PP.]
 555.Al. C. Nada comparado a 2019 com esse ano, né tia. [EMP. AC.]
 556. A gente pensava que 2019 ia ser horrível.
 557.P3 MARC Deem uma pesquisada aí, quais foram os fatos que [Ped. I]
 558. aconteceram em 2019...
 559. **Vocês conseguem pesquisar?** M2 [PND] [Prox.+] M1
 560. Ativem o microfone que **eu não consigo ficar** acompanhando:: M4
 561. o chat não. **Ativem o microfone, por favor.** [Ped. C]
 562. O que foi que aconteceu em 2019?
 563.Al. M. digita: *Bolsonaro foi eleito?* [EMP. R+]
 564. **Obs:** Al. C. *lê a rápida pesquisa feita no celular.* [EMP. R+]
 565.P3 MARC **T., pesquisou T.?** M., C. < > M2 [PD]
 566. Ít. chegou agora. [Aval.-] M10
 567. **Obs.:** A professora cita alguns fatos como exemplo. [EMP. R+]

MOVEM
39

- 568.P3 MARC ÍT., que chegou agora pode fazer a leitura, M2 [PI] [Aval. -] [Vol-] M1
 569. ÍT., da quinta questão? [EMP. EL.]
 570.Al.T. digita: *Se ele n for eu leio.* [EMP. D.]
 571.P3 MARC O que vocês *acham*? M2 [PND] [Evi. -] [EMP. EL.]
 572. Concordam com a C.? M7
 573. CA., ÍT, T., M.? M2 [PD]
 574. Vocês tão aí meninos? M2 [P Rep.]
 575.P3 MARC ÍT., cadê você? CA. ? Saíram foi? M2 [P Rep.]
 576. A T. e a C. acham que é o item E. [EMP. AC.]
 577. E os meninos acham o que? M2 [P Rep.]
 578. ÍT. , você sempre participava das aulas, ÍT. [Aval. +] [EMP. EL.] M3
 579. O que foi que aconteceu? M2 [PD] [EMP. D.]
 580. Você sumiu:: [Aval. -]
 581.P3 MARC ÍT.? M2 [P Rep.]

MOVEM 40

582. **Obs:** O silêncio do Al. ÍT. indica empatia rejeitada ou ausência do aluno.

- 583.Al. T. Tia, esse:esse homem aí tá dormindo [EMP. D.]
 584. há dois anos e meio, né?
 585.P3 MARC <KKKKKK> Realmente, né? (...) [MD. EL]
 586. Oi N., boa tarde. (...) M3

O EXCERTO 3 de 3 MARC – Aula 2, citado acima, dá continuidade a realização do exercício (questão 5). Observamos que, assim como no anterior excerto 9, P3 MARC modaliza significamente M2 [PI] (l.549,568), [PP.] (l. 550,554), [Ped. I] (l. 557) durante a condução dos alunos à compreensão. Para isso, a docente vai associando M2 a outras máximas a fim de oferecer pistas por meio da Máxima da Generosidade – M1“ demonstra o que a expressão facial dele” (l.550), “lembrando que faz uma crítica” (l.551). Esse comportamento demonstra que P3 MARC assume o custo de modalizar M2 e assim, beneficiar os locutários. Essas características foram mais frequentes se compararmos com o anterior, excerto 2, desse modo se confirma o perfil polido que a docente vem delineando nessa aula 1.

No que diz respeito ao perfil empático, nesse momento da aula 1, temos 3 locutários (l. 565) participando da interação por áudio ou chat (no anterior excerto 2 foram 4 alunos), mas nos chama a atenção o aluno ÍT. (l. 566). Observamos uma aparente avaliação negativa (l. 566) da professora mediante a chegada em atraso do citado aluno, seguida da pergunta se o aluno pode fazer a leitura da questão “ÍT, que chegou agora, pode fazer a leitura, ÍT., da quinta questão?” (l. 568 e 569). Julgamos que essa pergunta M2 soa mais como um convite (M1) à participação do aluno, associando-se assim, M2 a M1. Vemos também a presença da Máxima

da Contenção de sentimento – M10 (l. 566), visto que a professora não priorizou reclamar ao aluno sobre o atraso, mas sim, inseri-lo na interação por meio do convite à leitura da questão. Embora o aluno nada respondesse e esse silenciamento demonstrasse uma ação discente de empatia rejeitada ou ausência do aluno (l.582), a professora insistiu em pedir a participação dele (l. 573, 575, 580, 581) modalizando M2.

Salientamos que a docente apresentou um ato elicitatório através do ato de fala “Ít. , você sempre participava das aulas, Ít.” (l. 579) seguido da ocorrência de M2 “ O que foi que aconteceu? ” (l .578), esse ato indagativo M2 transmite um tom emotivo, visto que configura um ato de doação empática. Assim, evidenciamos a ocorrência concomitante de polidez e empatia no mesmo ato de fala. Vejamos a análise da aula 2 de P3 MARC. As aulas 1 e 2 de P3 MARC são aulas geminadas, por essa razão o EXCERTO 4 de P3 MARC - Aula 2 dá continuidade à resolução de exercício.

EXCERTO 4 de P3 MARC - Aula 3

- | | |
|--|---|
| <p>587. P3 MARC O que vocês <i>acham</i>, por tudo que a gente já viveu M2 [PND]
 588. e ainda estamos vivendo. [<i>Evid. -</i>][EMP. EL]
 589. <u>Vocês também pensam assim</u> como o personagem da charge
 590. queriam dormir e acordar só quando a pandemia acabasse? M2 [PP] M9
 591. Falem aí um pouquinho em relação a <x> M2 [Ped.I] [<i>Prox. +</i>]
 592. Al.T. Queria fechar olho, acordar e estar tudo bem. [EMP. D.]
 593. Não aguento mais ficar em casa.
 594. P3 MARC <u>Não aguenta mais ficar em casa, T..</u> [<i>Aval. -</i>] M9 [EMP. AC.]
 595. Al.T. Exatamente. [EMP. R+.] M7
 596. P3 MARC Quem mais tá <i>aí</i>? [<i>Prox. +</i>] M2 [PND]
 597. M. tá aí? M., você M. e N. M2 [PD]
 598. Em relação a pandemia, como é que vocês estão aí? [EMP. EL]
 599. Estão igual ao personagem da charge? M2 [P Repet]
 600. Falem aí um pouquinho. M2 [Ped.I]
 601. P3 MARC N.? Você está <i>assim</i> apavorada [<i>Prox. +</i>] [EMP. D.]
 602. igual ao personagem da charge? M2 [P Repet.]
 603. Al. N. Eu passo o dia todinho dormindo, <i>tia</i>. [<i>Prox. +</i>] [EMP. AC.]
 604. P3 MARC Então você tá mais ou menos aqui como o personagem da charge.
 605. É isso? M2 [PD]
 606. Al.N. Exatamente. [EMP. R+.]
 607. P3 MARC E a expressão facial? Você está apavorada? M2 [PD] [EMP. D.]
 608. Al. N. <x> [EMP. AC.]</p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">MOVEM
41</div> <div style="margin-top: 100px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">MOVEM
42</div> </div> |
|--|---|

- 609.P3 MARC O próximo gênero textual é o meme::: é um gênero bem
 610. contemporâneo de vocês. Quem pode fazer a leitura?
 611.Al. T. Euzinha.
 612. Obrigada, T..

Obs. A Al.S faz a leitura dos itens.

MOVEM
43

- 613.Olá ,E. Boa tarde. Tudo bem? **M2** [PD] [EMP. EL.]
 614. Nós estamos fazendo aqui a leitura do gênero meme:: [EMP. D.]
 615. Quem poderia explicar aí qual é a crítica que ele **M2** [PND]
 616. tá fazendo aí. Ele faz a intertextualidade, né, [MD. CH] M1
 617. com a frase do René Descartes “Penso, logo existo”
 618. mas ele faz uma crítica ao algo do cotidiano. M1
 619. Qual seria essa crítica? **M2** [P Rep]
 620. Quem pode explicar o que entendeu aí? **M2** [PP] [EMP. EL.]
 621.Al. C. Tia, eu acho que entendi. Mas não sei explicar. [EMP. D.]
 622.P3 MARC Tente com as *suas* palavras. <+4s> [EMP. AC.] [*Vol.-*] M1
 623.Al. C. Tô tentando explicar, mas <..> sei lá.
 624.P3 MARC Comece. M1 **M2** [Ped. I]
 625.Al. C. Ele só começa o dia dele depois que posta alguma coisa?
 626.P3 MARC Ele só começa o dia dele depois que posta alguma coisa.
 627. É mais ou menos por aí::: M7
 628. o que as pessoas fazem hoje::: **M2** [PP]
 629. os jovens gostam muito de fazer quando saem:: M1
 630.P3 MARC Isso... exatamente. M7 [*Aval.+*]

MOVEM
44

No EXCERTO 4 de P3 MARC – Aula 2, que corresponde à linha 587 verificamos o ato verbal M2 na estrutura de pergunta aberta com o uso estratégico dos verbos ACHAR “O que vocês acham?” (l. 571), CONCORDAR “Vocês disseram que concordam com a C. Por que vocês concordam com ela? (l. 510) ou ENTENDER “Qual seria essa crítica? Quem pode explicar o que entendeu aí?” (l. 615 - 616). Também observamos que esses verbos (achar, concordar, entender) seguem acompanhados de expressões interrogativas como POR QUE, COMO, O QUE.

Desse modo, essas escolhas estruturam perguntas que sugerem uma resposta mais textualmente elaborada, diferente de “sim” e “não” e isso dá aos alunos a oportunidade de se expressarem sem reservas, como mostra o trecho a seguir, “Tia, eu acho que entendi. Mas não sei explicar. / Tente com as *suas* palavras.” Entendemos que tais escolhas linguísticas feitas pelo docente, evidenciam um perfil discursivo polido, pois P3 MARC assume o custo de ouvir a resposta detalhada do aluno e reconhecer em qual aspecto conteudístico houve maior ou

menor aprendizagem. P2 MARC modaliza M2 a fim de conquistar a participação do aluno e perceber a dificuldade desse por meio da sua própria fala enunciada.

Ainda sobre os traços de polidez linguística, quando P3 MARC utiliza M2 na estrutura de pergunta direcionada [PD], a docente enuncia o nome do aluno na função de vocativo. Embora a face do aluno tenha sido exposta à medida que é nominado, entendemos que à medida que a docente apresenta M2 associada a outras Máximas, como M1, ocorre a amenização do aspecto incisivo do ato indagativo e esse ato é compreendido como um convite ou oportunidade oferecida ao aluno para uma participação interativa não passiva, mas sim, colaborativa. Como vemos no seguinte exemplo “N.? Você está *assim* apavorada igual ao personagem da charge?” (l. 601 e 602).

Entendemos que o comportamento linguístico de P3 MARC não se limita a explicitar o conteúdo, perguntar sucessiva e retoricamente se há alguma dúvida e por fim, propor uma atividade cujas respostas “sim” ou “não” são suficientes para auxiliar remotamente na aprendizagem do aluno. Por tais razões, acreditamos que a docente opta por marcas expressivas de polidez por estar impulsionado não pela obrigação profissional, mas pela empatia em doar ao aluno o que se aprendeu, afinal essa é a prerrogativa da magistratura.

Ainda se tratando do comportamento empático de P3 MARC, verificamos que a docente ao fazer a intertextualidade entre o contexto em discussão no meme com o contexto real vivenciado pelo aluno, a docente sensibiliza-se com o aluno e deseja sensibilizar o docente com o que é falado entre todos na aula, isso se assemelha a uma escuta empática. Desse modo, a docente não prioriza ouvir uma resposta correta sobre a interpretação do meme, P3 MARC busca ouvir dos alunos se o estado de saúde mental deles está debilitado como o estado do personagem ou ainda, saber como o aluno se sente diante do temor da pandemia de Covid. Assim, verificamos nas linhas 598 a 600 “Em relação a pandemia, como é que vocês estão aí? Estão igual ao personagem da charge? Falem aí um pouquinho.” Seguimos para a análise do último trecho da aula 2.

EXCERTO 4 de P3 MARC – Último trecho - Aula 3

- 631.Al. C. Postam boomerang...<...> frases.
- 632.P3 MARC Estão sempre postando, **né?** M2 [PND] [MD. RETR]
633. É como, se não estiver postando algo nas redes sociais, não existe. M1
- 634.Al. C. Ah < kkkk> agora que eu entendi.
- 635.P3 MARC **O que foi que *você entendeu* agora ?** [Vol.+] [Prox.+] M2 [PD] [EMP. EL]
- 636.Al.C. Tipo se você não puser aquilo... per aí... [EMP. D]
637. se você não postar aquilo que você tá fazendo, não postando
638. ou... per aí tia. Se você não postar aquilo que você tá fazeno,
639. é como se você não tá fazeno, você não tá existindo,
640. aí você tem que postar pra poder existir.
- 641.P3 MARC M. E. que chegou agora. M10 [Prox.+]
642. pode fazer a leitura da sexta questão? M2 [PD] [Vol. -]
643. Eu tô gostando muito da participação de vocês hoje. M3 [Prox.+]
644. T. sempre participa, C: M3 [Aval.+]
645. só que vocês usam muito o chat,
646. então eu tô gostando de vocês com o microfone ativado M5 Aval.+
647. porque quando vocês ficam aí no chat
648. parece que eu tô dando aula só pro computador, M10
649. *é uma tristeza.* [Aval.-]
650. Parabéns para vocês, vamos lá, continuem assim. M3 [Aval.+]
651. É como se ...você só existisse ... se estivesse postando. [EMP. AC]
- 652.P3MARC Observando aí o meme, qual *seria* a leitura ou melhor qual seria alternativa
653. correta. **Observe aqui novamente.** M2 [PD] [Prox.+]

MOVEM
45

Obs: A aluna S. entrou na sala e foi cumprimentada com um "Boa tarde",
ela logo digita no chat a resposta dela: C ? Cheguei kkkkk

- 654.P3 MARC A S. acha que é o item C.

Obs: A C. interrompe mencionando o item B como resposta.

- 655.P3MARC **Por que você *acha* que é o item C, S.?** [EMP. EL] [Evid -]
656. **Fala aí um pouquinho, explica aí um pouquinho.** M2 [Ped] [Aval+] [Prox.+]
657. **Ative** o microfone. M2 [PI]
- 658.P3 MARC **S:: explica aí:** M2 [Ped Repet]
659. Porque as meninas acham::que é o item A.
660. Bota no meme de novo pra eu ver.
661. Al. S. Bota na pergunta por favor. <+4s> É a A. [EMP. AC]
- 662.P3 MARC **Você acha que é a A** agora? M2 [PD] [Evid.-] [Prox.+] [EMP. D] M9
- 663.Al. S. Sim. [EMP. R+]
- 664.P3 MARC **Por que?** M2 [PD]

MOVEM
46

- 665.P3 MARC C. e T., vocês inicialmente disseram que o item correto *seria* o A. [*Evid. -*]
 666. **Por que vocês *acham* que é o item A?** M2 [PD] [EMP. EL] [*Evid -*]
 667. Al. S. Porque no meme, *o cara disse* assim... [EMP. AC] [*Vol -*]
 668. que as pessoas só existem se tirar self.
 669. P3 MARC **Disse *isso* ? Pera *aí*.** M2 [PD] [*Prox +*] M4
 670. Al. C. Não ele não generalizou, ele falou sobre ele.
 671. Al. S. *Ele quis passar* essa ideia. [*Vol -*]
 672.P3 MARC Ele disse “ Penso, faço um selfie... <aluna S. interrompe> Oi?
 673. Al. S. Quando diz “ Penso, faço selfie, posto ..., logo existo”.
 674. Dá entender que a pessoa não existe se ela não postar a foto no face.
 675.P3 MARC **Mas *aí* se ela não postar, ela vai deixar de existir?** M2 [PD] [EMP. D]
 676. Al. S. Não
 677.P3 MARC *Não*, mas é o que ela pensa, **né?** M2 [PD] [MD. CH] [*Aval+*]

MOVEM
47

Obs.: A professora torna a ler o comando da questão. [EMP. AC]

678. Al. S. Então é a letra C. [EMP.R+]
 679. P3 MARC Explique. M2 [Ped I]
 680. Al. S. No caso <....>
 681. P3 MARC *Isso!* M3 [*Aval+*] [*Aval+*]
 682. A S. chegou logo dizendo que era o tem C, *aí* depois *voltou atrás* [EMP. EL]
 683. Mas só explicando *aí*, essa questão que vocês achavam que era o item A. M9
 684. Mas *aí* a S, também foi lá e achou também que fosse o item A e *voltou atrás*.
 685. Porque não é o item A:: [EMP. D]
 686. Existe apenas se tirar selfie, ela vai existir independente ou não de tirar selfie.
 687. **Deu pra entender porque não é o item A?** M2 [PND]

MOVEM
48

Obs.: A professora explica o porquê de não ser a alternativa A,
 pergunta se ficou claro e uma aluna diz que Sim. [EMP.AC]
 Em seguida P3 MARC finaliza a aula.

O EXCERTO 5 de P3 MARC finaliza a aula 2. Verificamos nesse excerto que P3 MARC preferiu fazer perguntas direcionadas – M2 PD a alunos específicos, que estiveram interagindo no decorrer de toda a aula. A esses alunos foram enunciados pedidos ou perguntas cujos verbos e pronomes interrogativos requeriam respostas complexas, assim vemos:

- a)“**S:: explica *aí*:** . Porque as meninas acham:: que é o item A” nas linhas 658 e 659.
 b)“C. e T., vocês inicialmente disseram que o item correto seria o A.
Por que vocês *acham* que é o item A? ” nas linhas 665 e 666.
 c)“Explique.” na linha 679.

Essas estruturas abrem o canal para a interação. Verificamos que há mais falas de alunos do que da docente; há muitas trocas de falas de modo que não ocorre domínio de turno de fala; algumas realizações de M2 ocorrem concomitantemente a outras máximas, de modo que as perguntas e pedidos recebem um tom diferente; há atos de fala que às vezes apresentam uma intenção elicitatória, mediante o desejo empático de conhecer o que há além de uma simples resposta dita, reconhecer no aluno as razões para aquela compreensão ou opinião. Vejamos cada exemplo seguido de análise correspondente:

- i. “ M. E. que chegou agora, pode fazer a leitura da sexta questão? ” M2 [PD] [Vol. -/ M10 (l. 641).

Embora P3 MARC tenha citado que o aluno chegou atrasado, sua fala é seguida por uma pergunta modalizada pelo recurso da indiretividade. Dessa forma, a pergunta referente a Máxima do Tato – M2 – soa como um ato receptivo que convida o aluno a integrar-se ao grupo, assim a Máxima da Generosidade – M10 se associa a M2. A fala de P3 MARC não configura intenção de expor e denegrir a face do aluno, mas sim, um ato polido de favorecimento do mesmo. A expressão “*pode fazer a leitura*” transmite menor imposição do professor devido à presença do dispositivo emotivo de volicionalidade [Vol. -].

- ii. “ Disse isso ? Pera aí.” M2 [PD] [Prox +/ M4 (l. 669)

A fala de P3 MARC sucede a opinião do aluno sobre a interpretação do meme. Embora a professora duvide que a compreensão do aluno esteja condizente ao dito pelo meme, P3 MARC enuncia uma pergunta ao aluno seguida de uma hesitação quanto a mencionar se o comentário do aluno estava certo ou errado. A expressão informal “Pera aí” transmite uma autodepreciação da docente, pois ela demonstra que até a própria professora pode estar desatenciosa e assim, precisar de nova leitura do meme. Assim a docente não desqualifica o aluno, mas se aproxima do mesmo, pois revela que o professor também está propenso à dúvida. Esse aspecto de autodepreciação foi atribuído a fala através da associação entre M2 e M4 (Máxima da Modéstia).

- iii. “ Você acha que é a A agora? ” M2 [PD] [Evid. -/[EMP. D] M9 (l. 662).

A circunstância dessa pergunta consiste no fato do aluno ter mudado a resposta sucessivas vezes. Apesar disso, P3 MARC não condena nem desmerece a condição de dúvida do aluno, pelo contrário, na fala seguinte a professora pergunta o porquê que justificava a

alternativa escolhida. Antes de explicar qual era a resposta correta e a razão disso, P3 MARC manifesta novamente a Máxima da Simpatia- M9 - nas linhas 682 a 684, quando cita que outras alunas também mudaram suas respostas. Ao associar M9 a M2, a pergunta não tem um aspecto de desaprovação ao comportamento de dúvida do aluno, na verdade há uma postura de acolhimento à dificuldade comum a esse aluno e a outros também. O verbo “*acha*” transmite aos alunos uma postura mais tolerante do professor frente a enunciação de uma resposta de menor confiabilidade quanto a estar parcial, totalmente correta, ou ainda incorreta.

A partir dessas ponderações, torna-se evidente o comportamento linguístico polido de P3 MARC. Visto que o ato polido busca favorecer o Outro, o os traços de empatia convergem com os traços de polidez, pois ambos aparecem na fala do professor, inclusive às vezes, em concomitância. Assim evidenciamos a presença dos dispositivos emotivos nas ocorrências de M2 analisadas no parágrafo anterior.

Outro aspecto que comprova o comportamento empático do professor é quantidade de movimento emergente de empatia (MOVEM) na aula 2. Ao compararmos a quantidade de MOVEM no comportamento dos docentes P1 NM, P2 NM e P3 MARC, reconhecemos que para a condição de não marcado de comportamento empático-polido, temos M2 como ato de elicitación que muitas vezes não é correspondido, por isso não se tem a ocorrência de um movimento emergente de empatia na sua integralidade. No entanto para a condição marcada, temos sucessivas ocorrências de MOVEM envolvendo às vezes não só o professor e um aluno, mas sim, envolvendo vários alunos na mesma interação.

4.3 A imagem do professor mediante comportamento empático-polido marcado ou não marcado

De acordo com a teoria do interacionismo simbólico, fundamentada por Goffman (1967), a interpretação dos atos verbais é definida durante a interação social, segundo o papel social desempenhado pelos interlocutores. Goffman (1967) assevera que as circunstâncias sociais definem as regras para o evento interativo, essas precisam ser de conhecimento dos atores (docente e discente) para que as fachadas e os significados simbólicos enunciados nos atos verbais sejam claramente compreendidos. Ao analisarmos nosso corpus à luz dos princípios da teoria da ação goffmaniana, observamos que docentes e discentes seguem as regras institucionalizadas ao evento aula, quanto a representação de seus papéis, embora o cenário virtual não ofereça a mesma dinâmica comunicativa da interação face a face.

Com respeito a imagem social do professor, observamos que durante as interações remotas foram mantidos os aspectos valorativos de profissional respeitado, tutor hierárquico e ético, detentor de conhecimento e de responsabilidade quanto a condução da aprendizagem aos alunos por meio de um desempenho linguístico minimamente culto, polido, empático (decorrente de sua formação acadêmica e vivência profissional). Observamos que quanto às responsabilidades pertinentes a função do professor, cabia a ele compartilhar os conteúdos programáticos, auxiliar na resolução e correção de atividade e verificar a ampliação dos conhecimentos e das habilidades dos alunos por avaliação adaptada às condições do modelo remoto. Nesse ínterim, observamos que a imagem de vídeo do profissional ficava visível aos alunos por meio da câmera do professor durante toda a aula, provavelmente em alusão ao hábito de proximidade e de presencialidade vivenciado nas escolas antes da pandemia.

A fachada social do professor já conhecida e valorizada desde antes da pandemia permaneceu nessa condição satisfatória nos primeiros encontros remotos. Porém, no decorrer das semanas, as limitações que envolviam as condições atuais de ensino, como a falta de destreza dos professores com os recursos midiáticos, revelaram-se como uma ameaça à imagem pessoal docente. A essa sensação de insegurança profissional somou-se a fragilidade psicológica de professores e alunos mediante às circunstâncias de perda de amigos e de parentes. Assim, delineou-se o cenário interativo que envolvia pessoas fragilizadas emocionalmente e privadas de sociabilidade.

Diante desses fatores situacionais, alguns profissionais alteraram seu alinhamento em relação ao Outro, ao aluno. Para exemplificar essa mudança de “*footing*”, assim denominado por Goffman, temos um participante (P3 MARC) de nossa pesquisa, que adotou em vários momentos de cada aula, uma maneira diferenciada de provocar a fala do aluno, essa docente demonstrou um comportamento linguístico interativo favorável a sua fachada social. Constatamos esse desalinhamento, quando a docente assume a função de “apoio psicológico”. No excerto 4 de P3 MARC (l. 587, pág.114), a docente realiza intertextualidade entre a realidade vivida na charge e a realidade vivida pelos alunos, mesmo conduzindo os alunos à interpretação da questão e a um consenso em relação a possível resposta correta, P3 MARC elicitava perguntas que aproximam de maneira reflexiva a condição emocional da personagem e do aluno. Outro diferencial ocorre quando a docente usa M2, cuja função é de indagar ou de solicitar, como estratégia para ouvir o que o aluno tem a dizer sobre sua condição emocional e suas expectativas quanto ao assunto a ser tratado na aula (l. 472) ou para conhecer a condição do aluno sobre o conteúdo abordado na aula anterior (l. 483, 484) ocorre no excerto (pág. 109).

A docente não usa prioriza o uso de perguntas objetivas a fim de obter como atitude responsiva um “sim ou não”.

Para a nova linha adotada, as trocas de turno sugeridas por P3 MARC por meio da enunciação do ato verbal M2 com função elicitatória, mostraram-se mais sugestivas à enunciação responsiva prolixa vinda do aluno, isso possibilitou a vivência de aulas menos expositivas e mais dialogadas. A docente dá ênfase a fachada do aluno através de perguntas direcionadas (PD), às vezes acompanhadas do nome dele. Embora possa parecer uma exposição a fachada do aluno, à medida que a docente nomina outros alunos também, ela transfere o foco do individual para o coletivo. Assim vemos nas perguntas do tipo “ O que vocês acham? Concordam com a C. ? CA., ÍT, T, M ? E os meninos acham o que? ” (l. 571 a 574).

Compreendemos que a linha docente, esperada e aceita socialmente, apresenta um comportamento linguístico no qual o próprio docente se coloca como centro das interações, pois ele sempre detém o domínio dos turnos de fala. Essa mesma linha, seguida por P1 e P2 no cenário remoto, é novamente aceita pelos alunos. As escolhas verbais de padrão formal e cortês, assim como, os papéis tradicionais de professor- emissor ativo e aluno- receptor passivo, caracterizavam a fachada social de P1 e P2. Por essa razão, classificamos o comportamento linguístico desses docentes como não marcado pela presença expressiva de traços de polidez linguística e de movimentos emergente de empatia.

A fachada social de P1 e P2 é mantida por meio de seus discursos minimamente polidos e empáticos, visto que assim já era esperado pelos alunos, em decorrência dos hábitos comportamentais socializados nas aulas presenciais. Acreditamos que embora o cenário remoto fosse novo, mantinham-se a aparência e a maneira de “atuar” da antiga imagem social docente. Isso justifica porque o comportamento linguístico de P1 e P2 foi normalmente aceito pelos alunos.

Por outro lado, quando práticas discursivas são analisadas em uma perspectiva fenomenológica, o olhar científico difere do olhar leigo, pois o desempenho linguístico docente é colocado à prova por meio de categorias cientificamente fundamentadas. Desse modo, nossa percepção avaliativa é bem diferente da percepção dos alunos ou até da comunidade escolar, pois os resultados obtidos pela abordagem quali-quantitativa de nossa análise asseguram que quanto ao objetivo de promover aprendizagem por meio de construção discursiva, a docente P3 MARC adotou o comportamento linguístico que mais trouxe movimentos empático-polidos de interatividade e mais revelou participações de alunos.

O meio tecnológico ofereceu uma sensação de segurança em meio a tensão sentida por professores diante do risco de contaminação pela Covid. Essa tranquilidade não sentia o professor em relação ao desempenho do aluno diante do ensino remoto implementado às pressas. O professor não tinha como averiguar se o aluno mesmo estando logado (online) na sala, estaria conectado ou desconectado das orientações conduzidas durante a aula remota.

Essa circunstância ofereceu ameaça à fachada pessoal do docente, pois uma aprendizagem não satisfatória poderia vir a ter como justificativa, o exercício de uma prática docente negligente. Utilizar o ato verbal indagativo M2 para confrontar o aluno sobre seu acompanhamento real (dedicado ou não dedicado) configuraria um ato verbal impolido ou pouco polido, visto que poderia ser interpretado como uma ameaça à fachada do aluno.

Esse cenário colocou as fachadas do professor e do aluno sob tensão, pois se ainda houvesse uma possível tentativa de avaliar ou questionar a fachada do aluno, ela seria uma prática difícil e arriscada para o professor, pois a grande maioria dos alunos mantinham a câmera desativada, isso inviabilizava uma avaliação precisa de quais aspectos (ruído, presença de parente, etc.) do contexto residencial dificultavam a participação oral do aluno diante dos atos elicitados pelo professor. Entendemos a relevância dessas questões, mas reconhecemos que tratá-las nesse momento demandaria o tempo que não dispomos, mediante tamanha amplitude investigativa.

4.4 O efeito do discurso empático-polido na interação remota

Bakhtin (1986) afirma que a vida é dialógica por natureza, comprovamos que no ambiente de aula remota, o dialogismo entre professores e alunos não ocorre tão favoravelmente quando o assunto é o ensino em condições de aula remota. Essa difícil conexão entre professor e aluno durante o contexto pandêmico já foi justificada em diversos estudos publicados sobre o ensino remoto em meio a pandemia. Os estudiosos coadunam ao apontar os múltiplos desafios no enfrentamento dos danos em decorrência do longo tempo sem o ensino presencial, nós nos arriscamos a reformular e dizer ...em decorrência da maneira como o ensino remoto foi implementado e permanecido assim, durante todo esse tempo.

A literatura acerca da educação durante a pandemia aponta contratempos no acesso às plataformas digitais tanto para o professor quanto para o aluno e ausência de estratégias imediatas. De modo que os professores, segundo os pesquisadores Tonelli e Furlan (2021), tenderam a reduzir o engajamento dos alunos, à presença e ao monitoramento comportamental

quanto a estar atento ou estar com dúvidas. Médici, Tatto e Leão (2020) apresentaram a percepção dos alunos da rede pública e particular em relação ao ensino remoto, aqueles desvalorizaram-no devido à falta de acompanhamento e interação dos professores; enquanto esses valorizaram-no, mas reclamaram da ausência de maior interação e de trocas entre professor e alunos.

Os estudos citados estão em consonância com nossa pesquisa quanto a lançar luz às interações entre professores e alunos durante o período pandêmico. Porém, enquanto esses trabalhos apontaram os entraves e empecilhos, o nosso trabalho aponta possíveis soluções para o fomento de interações entre professores e alunos por meio da associação de traços de polidez e movimentos de empatia no discurso do professor. Constatamos dois perfis comportamentais docentes, o segmento de professores com comportamento empático – polido não marcado apresentou comprometimento no desempenho de interatividade, enquanto o outro segmento revelou maior interatividade.

A interação não se resume a falar e a ouvir, compreendemos que a interação em um evento institucionalizado, como a aula remota, requer um professor habilidoso na enunciação do seu discurso, pois as estratégias utilizadas pelo ele afetam diretamente a decisão do aluno quanto a inserir-se ou não na construção discursiva e quanto a maneira como o aluno desenvolve sua aprendizagem. Para isso, as estratégias enunciativas precisam conter habilidades no que diz respeito ao uso da polidez linguística e ao imergir de movimentos empáticos. Vale ressaltar que constatamos traços de polidez e de empatia no linguajar de todos os participantes de nossa pesquisa, pois a formação acadêmica e profissional já pressupõe essas prerrogativas. No entanto, verificamos que é o uso estratégico dessas habilidades que fazem a diferença na promoção da interação. O professor precisa saber como e quanto de polidez e empatia convém usar a partir das metas que pretende alcançar.

No segmento docente classificado com comportamento não marcado (NM), verificamos que a meta primordial era a comunicar o conteúdo. Para alcançar esse objetivo, os docentes P1 NM e P2 NM se utilizam de um discurso com incidência mínima de máximas de polidez (cujo somatório de ambos não atinge a metade da quantidade de máximas contabilizadas no discurso de P3 MARC).

Quando concentramos a análise na ocorrência da Máxima do Tato (M2) como categoria não variável de polidez linguística, cuja meta é dirigir-se ao (s) aluno (s) por um ato de elocução, verificamos pouca variabilidade na estruturação do ato de pedir ou solicitar (M2), a estrutura de pergunta retórica (PR) e de pergunta não direcionada (PND) são as predominantes

no discurso de P1 NM e P2 NM; o tipo PR já indica o não desejo de compartilhamento de turno pois não requer uma resposta do aluno, e o tipo PND apresentava geralmente o formato de pergunta objetiva que sugere ser suficiente uma resposta “sim” ou “não” do aluno, ao invés de uma resposta prolixa que poderia suscitar a interlocução motivada pela enunciação de opiniões, comentários ou dúvidas. Já em relação a P3 MARC, não identificamos ocorrência de pergunta retórica (PR) e há o predomínio de pergunta direcionada (PD) ao aluno, além de muitos outros formatos de M2, nos quais temos perguntas subjetivas cujos pronomes interrogativos e verbos (Por que acham/concordam) sugerem ao aluno a enunciação de respostas prolixas com estruturas complexas.

Indubitavelmente, o uso expressivo de traços de polidez revela um esforço estratégico do docente para alcançar com prioridade a meta de interatividade, assim verificamos nas enunciações de P3. Por essa razão, a docente recebeu a classificação de comportamento linguístico marcado, P3 MARC, visto que conseguiu alcançar mais número de interactantes do que P1 NM e P2 NM.

É imprescindível salientar que pôr em prática a habilidade de ser mais ou menos polido requer um esforço cognitivo para saber o quanto de polidez se deve usar estrategicamente. A respeito desse esforço, ou como Leech (1967) chama de “custo para ser polido”, buscamos encontrar evidências no discurso de nossos participantes que comprovasse haver relação associativa entre polidez e empatia que favorecesse a interatividade.

A respeito da manifestação da empatia durante as interações, verificamos que nas ocorrências em que o ato polido de pedir e de solicitar (M2) apresenta intenção elicitatória, temos um ato verbal empático-polido. Analisamos as ocorrências em que M2 aparece como ato de elicitación, em seguida verificamos a incidência de dispositivos emotivos na composição desse ato, para assim caracterizá-lo como ato verbal empático-polido [EMP.EL]. No entanto, esse sozinho não indica interatividade, pois ele precisa estar seguido de outros atos verbais empáticos ([EMP. AC.], [EMP.D.], [EMP.R+], [EMP.R-], [EMP. Rej.]) para caracterizar, segundo Jamison (2015), um movimento emergente de empatia (MOVEM). Desse modo, contabilizamos a ocorrência de movimentos empáticos de cada docente participante, a fim de verificarmos um comportamento empático expressivo.

Os docentes P1 NM e P2 NM apresentam menor incidência e menor tipologia de dispositivos emotivos, enquanto cada um dispõe de 11 ocorrências, P3 NM apresenta 22 ocorrências com tipologia variada de dispositivo emotivo. Além disso, P3 NM apresenta

movimentos empáticos em sequência, isso indica uma interação duradoura com várias trocas de turno.

Verificamos por meio do comportamento empático – polido de P3 MARC que a experiência aberta ao diálogo favorece a co-construção do conhecimento. Para isso, reconhecemos que escolhas linguísticas polidas e empáticas, segundo a necessidade do aluno, são determinantes na composição de um ato verbal estratégico que se revela como o ponto de elicitação, ou seja, um indicativo de intenção comunicativa empática, uma intenção favorável a expressividade do Outro, portanto um ato empático-polido.

Concluimos que o comportamento empático-polido é condição para a adesão à interatividade, bem como, reiteramos a citação de Moreira (1999) a respeito da perspectiva de Vygotsky (1988) sobre a interação social ser veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de Inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórico e culturalmente construído.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Goffman (2003) sobre a metáfora da teatralização dos papéis sociais nos deram maior visibilidade da composição do evento aula, para assim, analisarmos nossos dados numa perspectiva sociopragmática. O escopo de nossa investigação se concentrou no efeito que os traços de polidez e os movimentos empáticos promovem na interatividade discursiva, enquanto perseguíamos esse objetivo de pesquisa, constatamos a importância da escuta empática (Rogers, 1980) por meio da prática discursiva apresentada pelo docente P3 MARC. Dessa forma, ele conseguiu captar, através do discurso do aluno, algumas informações sobre os bastidores do ambiente domiciliar, as incompreensões sobre o conteúdo programático reveladas nas respostas detalhadas e as condições emotivas fragilizadas e carentes de apoio. Eis a razão que torna valiosa a prática de ensino baseada na interatividade, na qual exige do professor habilidades no falar, no ouvir, no interagir.

O ponto crucial da interação no ensino remoto é a participação do aluno como um interlocutor que enuncia e não apenas só ouve. Um dos maiores desafios para o professor é conseguir esse engajamento, do contrário, todo o processo de aprendizagem fica comprometido, pois ao invés de um ensino baseado numa construção discursiva interativa, tem-se um ensino pautado na transferência de conteúdo, ou seja, “a aprendizagem bancária” (Freire, 1996).

Esse problema do comprometimento da interação que mina a aprendizagem, evidenciado em nosso corpus de pesquisa, impulsionou-nos a verificar como a polidez e a empatia pode influenciar o processo interativo. O nascedouro dessa hipótese encontrou fundamentação na acepção de Leech (1967) sobre polidez linguística, para o autor essa é uma manifestação comunicativa altruísta que visa favorecer o Outro. A palavra “altruísta” pressupõe um tom emotivo no ato verbal. Logo, entendemos que a inserção de traços linguísticos de polidez no ato de fala é uma habilidade cognitiva e para isso, é necessário sentir a condição do Outro e saber comunicar no ato de fala esse sentimento afetivo, isso requer uma habilidade emotiva, a empatia. Na conjectura dialógica de trocas de turnos durante as aulas remotas, verificamos que o professor é a mola mestre que conduz a interação, portanto analisamos a influência do discurso empático-polido do professor na promoção da interatividade.

Na análise do corpus, comparamos o comportamento linguístico dos participantes, quando esse comportamento é marcado pela manifestação expressiva de traços de polidez e de dispositivos emotivos, temos maior incidência de trocas interativas. Verificamos que o ato de pedir e de solicitar, minimamente polido pela Máxima do Tato (M2), é uma das ações

frequentemente enunciadas. Quando esse ato elicitava com a presença de máximas de polidez e de dispositivos emotivos, temos um ato verbal empático-polido, elicitatório e estratégico, que convida o aluno para a interatividade.

Analizamos todos os atos verbais enunciados pelos professores participantes, o segmento, cujo comportamento linguístico foi classificado como não marcado (NM), apresenta geralmente o ato indagativo com o traço mínimo de polidez – máxima do tato M2 – sem associação nenhuma ou com reduzida associação a outras máximas. Chamamos polidez mínima em M2, quando a estrutura do ato de pedir e perguntar não se apresenta por formatos diversificados, entendemos que um mesmo sentido pode ser enunciado em diversos formatos de perguntas modalizado com várias máximas de polidez. Mas o segmento docente não marcado (NM) não assume esse custo de ser expressivamente polido e se limita a manifestar traços mínimos de polidez.

Outro aspecto que percebemos acontecer concomitante a manifestação da polidez, diz respeito a presença de dispositivo emotivo. À medida que o professor inclui máximas de polidez no seu ato verbal, essas refletem uma meta comunicativa favorável ao aluno, ou seja busca atender uma necessidade dele. Portanto a escolha das máximas escolhidas, segundo às especificidades do aluno, indica uma atitude empática que é comprovada pela presença de dispositivos emotivos.

Quando o comportamento empático-polido é expressivo, ou classificado como marcado, a ocorrência da máxima de polidez geralmente é apoiada pela ocorrência do dispositivo emotivo, há usos em que uma única expressão apresenta concomitantemente, ou seja ao mesmo tempo, o traço de polidez e de empatia sendo enunciado. Desse modo, o comportamento linguístico, assim marcado no discurso do professor, obteve mais atos responsivos enunciados pelos alunos, bem como maior incidência de trocas interativas que representam movimento emergentes de empatia, os quais denominamos de MOVEM.

Quando no comportamento não marcado (NM), o ato elicitatório ocorria com mínimos traços de polidez e empatia, como nas perguntas retóricas, esse ato verbal não suscitava ou não resultava em ato responsivo da parte do aluno, outras vezes o aluno respondia, mas o docente não correspondia ou não referendava o dito pelo aluno. Isso mostrava não haver comunicação empática entre os interlocutores, pois não configurava a manifestação do movimento emergente de empatia, mas apenas um ato empático-polido isolado e não correspondido.

Ao confrontarmos nosso resultado de pesquisa com a verdade bakhtiniana de que a vida é dialógica por natureza, concluímos que o ensino remoto, segundo a maneira abrupta implementada, comprometeu significativamente a natureza dialógica (na qual o docente e o discente emergem em meio a relação discursiva de um com o outro), que deve ser prioritária tanto no ensino presencial como no ensino remoto. Visto que somos seres dialógicos, compreendemos que o ensino praticado com interatividade era a condição necessária e urgente durante mediante o isolamento social imposto pela pandemia. A partir disso, reiteramos outra verdade citada por Bakhtin (2020), quando ele afirma que a palavra é a verdade da vida interior, nessa perspectiva nossa pesquisa revela que o comportamento linguístico empático-polido docente promove ao aluno a compreensão da vida, dos papéis sociais e das fachadas pessoal e social reconhecidas por meio da palavra enunciada entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

- ALLWOOD, J. "Some Comments on Wallace Chafe's 'How Consciousness Shapes Language'", In: "**Pragmatics and Cognition**", 1996, v. 4. , n. 1
- ANANIAS, P. R.; SILVA, W. M. Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação mediadas pela polidez. **Domínios de Linguagem**, v.5, n.1, p.247-261, 5 jul. 2011. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BAKHTIN, M (Volochnikov). **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; [1986] , 1997.
- AZEVEDO, S. M. L.; MOTA, M. M. P. E.; METTRAU, M. B. Empatia: perfil da produção científica e medidas mais utilizadas em pesquisa. **Est. Inter. Psicol.** Londrina, v.9, n.3, p. 03-23. 2018 Disponível em: ISSN 2236-6407. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Paris: Klincksieck, 1965.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed., São Paulo: Hucitec, [1929], 2009
- BAKHTIN, M (Volochnikov). **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes [1986], 1997, 2020.
- BATSON, C. D. **Altruism in humans**. New York: Oxford University Press. 2011.
- BATSON, C. D. Empathy-Induced altruistic motivation. In: MIKULINCER, M.; SHADISH, W. R. **Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature**. p.15-34 Washington: APA, 2010.
- BATSON, C. D. How social an animal? The human capacity for caring. **American Psychologist**, v.45, p.336–346. 1990.
- BATSON, C. D. *et al.* Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? **Journal of Personality and Social Psychology**, v.72, p.105–118. 1997.
- BATSON, C. D.; COKE, J. S.; JASNOSKI, M. L; HANSON, M. Buying kindness: Effect of an extrinsic incentive for helping on perceived altruism. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.4, p.86-91. 1978.
- BATSON, C. D.; AHMAD, N. Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. **Social Issues and Policy Review**, v.3, p.141–177. 2009.
- BATSON, C. D.; LISHNER, D. A.; STOCKS; E. L. **The Empathy–Altruism Hypothesis**. Oxford Handbooks Online. 2014. Disponível em DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.023 Acesso em: 27 jun. 2022.

BECKER, H. Some forms of sympathy: A phenomenological analysis. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**. v.26, p.58-68. 1931. Disponível em: <https://doi:10.1037/h0072609> Acesso em: 27 jun. 2022.

BLAKEMORE, D. **Semantic constraints on relevance**. Oxford: Blackwell, 1987.

BUCHHOLZ, M.B. Patterns of empathy as embodied practice in clinical conversation: a musical dimension. **Frontiers in psychology**, v.5, p.1-20, 2014

BROWN, P; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAFFI, C., e JANNEY, R. W. Rumo a uma pragmática da comunicação emotiva. **Jornal de Pragmática**, 22(3-4), 325–373. (1994). Acesso em: 05 fev. 2025. Disponível: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90115-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90115-5)

CEE Parecer Nº: 0205/2020 aprovado pelo Plenário do Conselho Estadual de Educação do Ceará. Parecer-nº-0205.2020-Sistema-de-Ensino-do-Estado-do-Ceará-REVISADO-23.07.2020.pdf (cee.ce.gov.br)

COLMAN, A.M. **A dictionary of Psychology**. Oxford University Press. 2009.

CUFF, B.*et al.* Empathy: A review of the concept. **Emotion Review**. v. 8, p.144-153, 2014. Disponível em: <http://emr.sagepub.com/content/early/2014/12/01/1754073914558466> Acesso em: 20 jun. 2022.

DECETY, J.; MORIGUCHI, Y. The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. **BioPsychoSocial Medicine**, v.1, p.1-22, 2007.doi: 10.1037/0022-3514.50.2.314 Acesso em : 20 jun. 2022.

EISENBERG, N.; *et al.* Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In. KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. **Handbook of moral behavior and development**. v.2, p.63-88. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1991.

FIGUEIREDO, E.M.S.; PEREIRA, M. N. Estratégias de cortesia na interação de professora e alunos numa classe de Língua Portuguesa. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**. n.31, p. 25-38, jan-jun 2016 ISSN: 2316-8838 Disponível em 10.1295/soletras. 2016.22383 Acesso em 07 jun.2022.

FISCHER, K. Discourse Particles, Turn-taking, and the Semantics-Pragmatics Interface. *Revue de Sémantique et Pragmatique*. v. 8, p. 111, 2000.

FREUD, S. Lembranças encobridoras. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 3. 1995 [1899]

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ed. 2002.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1967.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará / Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. Fortaleza, 2022.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In DASCAL, M. **Fundamentos Metodológicos da linguística**. V. 1, São Paulo: Global, 1978, p. 125-161.

HAMILTON, W. D. The genetical evolution of social behavior (I, II). **Journal of Theoretical Biology**, v.7, p.1–52.1964. Disponível em: <https://pdodds.w3.uvm.edu/files/papers/others/everything/hamilton1964b.pdf> Acesso em: 09 ago. 2022.

HEIN, G.; SINGER, T. I feel how you feel but not always: The empathic brain and its modulation. **Current Opinion in Neurobiology**, v.18, p.153-158. 2008. Disponível em: <https://10.1016/j.conb.2008.07.012> Acesso em: 27 jun. 2022.

HOFFMAN, M. L. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. **Developmental Psychology**, v.11, p.607–622. 1975. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1976-00559-001> Acesso em: 10 ago. 2022.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development**: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000.

ICKES, W. **Everyday mind reading**. New York: Prometheus Books, 2003.

JAMISON, Kaline Girão. **Movimentos de empatia no discurso da violência conjugal: uma análise linguístico-cognitiva no enquadre comunicativo dos boletins de ocorrência**. 2015. 215f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Discurso, 2009.

KERBRAT – ORECCHIONNI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KRZNARIC, R. **O poder da empatia**: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1ed., p.267. 2015.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKOFF, R.T. The Logic of Politeness, or Minding Your P's and Q's. **Chicago Linguistic Society**, v. 9, p. 292-305.1973.

LEECH, G.N. **Princípios da Pragmática**. Londres: Longman, 1983.

LEECH, G.N. **The pragmatics of politeness**. New York: Oxford University Press, 2014.
Disponível em: <https://www.pdfdrive.com/the-pragmatics-of-politeness-e33434530.html>
Acesso em: 20 jun. 2022

LEWIS, Karyn; HODGES, Sara D. Empathy is not always as personal as you may think: the use of stereotypes in empathic accuracy. In: DECETY, J. (Ed.) **Empathy: from bench to bedside**. Cambridge: The MIT Press, 2012.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001

MARTY, Anton. **Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprach-philosophie**. University of Michigan, 1908.

MARTINOVSKI, Bilyana; MAO, Wenji. Emotion as an argumentation engine: Modelling the role of emotion in negotiation. **Journal of Group Decision and Negotiation**. Vol. 18, no. 3, 2009.

MARTINOVSKI, B. Emoção na Negociação. **Manual de Decisão e Negociação em Grupo**. M. Kilgour e C. Eden (eds.). Springer, 2010.

MOREIRA, I.F.P.; ZIBETTI, M.R.; GOMIDE, P.I.C. Construção e Estrutura Fatorial de uma Escala de Polidez Infantil. **Avaliação Psicológica**, v.19, n.4, p. 351-36. 2020.

NUSSBAUM, M.C. **Upheavals of thought: The intelligence of emotions**. New York: Cambridge University Press, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios de Coronavírus**. Instituto Península, São Paulo, 31 mar. 2020.
Disponível em <https://sinapse.gife.org.br/download/sentimento-e-percepcao-dos-professores-brasileiros-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil> Acessado em 14 fev. 2025.

PINKER, S. **The better angels of our nature: the decline of violence in history and its causes**. EUA: Penguin, 2011.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

REITER, R. M. **Politeness in Britain and Uruguay: A Contrastive Study of Requests and Apologies**. John Benjamins B.V., 2000.

RHEINGOLD, H. Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. **Child Development**, v.53, p.114–125. 1982.

RISSE, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores Discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do Português Falado** – v.VI. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002. p. 21-94.

ROGERS, C. R. The essence of psychotherapy: a client-centered view. **Annals of Psychotherapy**, v.1, p.51-57. 1959.

ROGERS, C. R. Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? (R. Rosenberg, Trad.). In: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. **A pessoa como centro** (p. 143-161). São Paulo: EPU, 1977. (Original publicado em 1974).

SILVA, Waldiana Feitosa de Lima. **A modalidade oral no ensino de Língua Portuguesa**. 2018. 151f. - Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018

SINGER, T.; LAMM, C. The social neuroscience of empathy. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v.1156, p.81-96. 2009. Disponível em: <http://doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x> Acesso em: 27 jun. 2022.

SOBER, E.; WILSON, D. S. **Unto others: The evolution and psychology of unselfish behavior**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998.

STUEBER, K. **Rediscovering empathy: agency, folk psychology, and the human sciences**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006.

THOMAS, J. **Meaning in interaction: An introduction to pragmatics**. London: Longman, 1995.

THOMPSON, R. A. Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In: N. Eisenberg; J. Strayer (Eds.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, p.119–145. 1987.

TRIVERS, R. L. The evolution of reciprocal altruism. **The Quarterly Review of Biology**. v.46, p.35–57. 1971.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Comissão de Normalização. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Biblioteca Universitária, Fortaleza, 2022.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, p. 81. 1999.

URBANO H. Marcadores discursivos basicamente interacionais, in Jubran, C. C. A. S. and Koch, I. G. V. (eds.), **Gramática do português culto falado no Brasil** – v.1: A construção do texto falado, Edit. UNICAMP, Campinas, p. 49-527, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILSON, E. O. **Sociobiology**: The new synthesis. Cambridge, M.A: Harvard University Press, 1975.

ANEXO A - DOCENTE P1 NM - AULAS 1 E 2

Alunos: Aproximadamente 24 alunos presentes na sala do 3º ano

Conteúdo Programático: Revisão de Classe de palavras por meio de slides.

Duração do encontro: 2 aulas de Português

Contexto: A professora aguardava há dias a entrega de atividades cujo prazo encerrava no próprio dia da aula. A professora salienta que fará uma revisão das classes gramaticais por meio dos aspectos gerais. Durante a condução da aula, a professora faz uma exposição por meio de slides. Ela utiliza o chat para escrever exemplos referentes a explicação e para responder as perguntas enviadas pelos alunos.

Obs: *A professora explana sobre os critérios que justificam o processo de categorização das classes gramaticais. Após 07 minutos de explanação, ela pergunta se há dúvida. A professora explica via slides e põe os exemplos no chat.*

(22:54min) Professora: Até agora aqui gente tá tudo claro? Alguma dúvida? Quem tá acordado aí, estão tão calados. Alguma dúvida até aqui?

(23:06min) Aluno: Quais são os tipos de pronome mesmo?

(23:10min) Professora: Você tá perguntando esses dois tipos aqui pronome substantivo e adjetivo ou as classificações pronome pessoal, pronome relativo...

(23:15min) Aluno: Ambos.

(23:10min) Professora: Bem, quando, a gente vai chegar nos pronomes né, a gente vê as ...porque são seis tipos né, no caso das classificações, daí a gente vê com mais calma nesse caso. E eu...a gente explica melhor essa questão que eu acabei de falar que são pronome substantivo e pronome adjetivo. O substantivo como eu disse ele é aquele que exerce a função de sujeito, então ele vai em geral substituir um substantivo numa oração então ele pode ser usado como elemento coesivo pra não repetir algum termo, não repetir o nome de uma pessoa por exemplo.

No chat (23:50min) Aluno K digita: Uma elipse então?

(23:55min) Professora: Uma elipse? Não necessariamente. Elipse é quando você oculta, em geral o sujeito né? Por exemplo...

(23:55min) Professora: Eu gosto de maçãs e...como é que se escreve K.? Teu nome é enfeitado assim mesmo? E K. de laranjas.

(25:20min) Professora: Mas deu pra entender o que é elipse?

(25:22min) Aluno digita: Ss

(25:25min) Professora: Beleza. Mais alguma pergunta gente?

(25:45min) Aluno digita: Nenhuma

(28:17min) Professora: (...)Eles podem se relacionar com o verbo também. Por exemplo, K. gosta de estudar.

(28:22min) Aluno digita: Eu

(28:24min) Professora: Aí se eu quero colocar um verbo de intensidade também. K. gosta muito de estudar. É outra história né? (...)

(28:50min) Professora: Tá dando pra entender? Até aqui alguma pergunta? Mais alguma pergunta?

(28: 57min) Aluno K. digita: Nenhuma.

(29:09min) Professora: K. respondeu nenhuma. E os demais? Tá todo mundo acompanhando? Tá ficando claro?

(29: 10min) Alunos digitam M.: Está super claro! / D.: Ss / G.: ss

(29:20min) Professora: Show de bola. É o que vocês dizem né? Rsr rsrrs

Obs: A professora manda no chat um link para um exercício-teste a ser realizado pelos alunos.

Obs: A professora segue com a explicação a partir dos 42:33 sobre a classe substantivo.

(45:17) Professora: Alguma dúvida até aqui? Deu pra lembrar essa parte ou ainda tem dúvida?

(45:29) Aluno K.digita: Prof

(45:30) Prof.^a: Oi K..

(45:33) Aluno K. digita: Vida, seria abstrato?

(45:44) Professora: Agora vc filosofou viu! KKKK Você filosofou. Vida é abstrato? Olha... Bom, você fala por exemplo... na minha concepção é concreto porque por exemplo a planta tem vida independente da gente né? Porque essa questão dos sentimentos é muito ... é tipo assim... a saudade precisa que alguém sinta saudade pra que ela exista, é mais ou menos nesse sentido. Então pra você D., a vida é abstrato ou não? KKKKKK

Obs: Alunos G. e K.digitam no chat: KKKKK

(46:19) Professora Dionísia: Bom ela existe independentemente de outro ser né? Se bem que é bem complexo essa questão aí, porque se a gente pensar existe vida independente de outro ser, mas a pessoa vai pensar... pra ele nascer, precisou de outra vida. KKKK

(46:34) Professora P.: KKKK É bem filosófico isso aí. Agora você foi muito polêmico. KKK Me apertou sem me abraçar. KKKKK

(46:47) Professora D.: KKKKKKK

(46:53) Professora: Eu voto no concreto também.

(46:58) Professora: E o que tu acha K., pra você? Abstrato ou concreto?

Num falam muito dos robôs dominarem o mundo. Eu acredito que seja concreto.

(47:22) Professora: E pra vocês o que a vida é? KKKKK

(47:23) Professora: Pois bem. Finalizando, falando a classificação dos substantivos...

(47:25) Aluna G. digita no chat: Abstrato **remete** mais as emoções

(47:26) Professora: Abstrato remete a emoções. É Abstrato remete mais a emoções mesmo.

Aí tem por exemplo aquela questão... é pronto Deus né?

(47:37) Aluna G.: Tipo assim ó... <...> eu acho... foram falaram concreto, mas no meu ver eu creio que seja abstrato porque remete muito as emoções pra mim, tipo a vida, entendeu?

(47:49) Professora: A vida remete emoções?

(47:37) Aluna G.: Sim. Não levando a vida pra esse lado... tipo do ser humano, da planta. Mas levando a vida como algo gerado em volta disso do sentimentalismo, das emoções. Assim eu creio que seja abstrato.

(47:49) Professora: Ah tu tá lembrando pro lado... aproveitar a vida, viver de verdade. Tá levando pra esse lado né? Viver de verdade. É dependendo do sentido...eu acredito que sim. É vocês têm razão... vai depender do sentido(...)

Obs: Alunos K. e G. afirmam que a classificação depende do sentido e da colocação na frase.

(...)

(50:25) Professora: Sobre essa parte aqui mais alguma pergunta?

(50:28) Aluno K. digita no chat: Nenhuma

(50:25) Professora: Ok. Vamos seguir. É... aí sobre a flexão. Quais são os tipos de flexão que o substantivo sofre. O que vocês acham, o que vocês lembram sobre os tipos de flexão do substantivo. Eu até mencionei umas hoje né? Quais são.. que vocês lembram? Pode falar G., responder no microfone. Alguém lembra dos tipos de flexão do substantivo? São três.

(51:10) Aluna G.: É sobre número, gênero e tempo?

(51:17) Professora: Tempo? Substantivo varia em tempo?

Obs: Alunos K. digita no chat: Prefixo ?

(51:22) Aluna G.: Ah... substantivo né? <...>

(51:33) Professora: Prefixo? É um tipo de variação.

Obs: A professora explica os tipos de substantivo:

comum, próprio, simples, composto, concreto e abstrato.

(59:44) Prof.^a: A parte de substantivo a gente encerra aqui. Alguma dúvida sobre substantivo?

(01:00:00) Prof.^a: Não tem dúvida por que tão entendendo tudo ou por que não tão entendendo nada?

(01:00:12) Obs: Aluno K. digita no chat: To no meio entre os 2 Kkkkkk

(01:00:12) Prof.^a: A gente nunca sabe né? Quando chega a hora de fazer a prova é que a gente descobre. Queria pular pro verbo mas sei se vai dar tempo falar... To no meio entre os 2 Kkkkkk. Eu imaginei... Kkkk (...) Vou pular aqui pros verbos....

ANEXO B - DOCENTE P1 NM - AULA 3

Alunos: Entre 24 alunos presentes na sala do 3º ano

Conteúdo Programático: Revisão das classes gramaticais

Duração do encontro: 1 aula de Português

Contexto: A professora faz uma exposição por slides sobre a diferença conceitual de cada classe gramatical e as nomenclaturas classificatórias. Não há questões com exercícios. A professora cita exemplos por áudio e por escrito.

Observações: A professora observa as mensagens postadas no chat pelos alunos, interage com os participantes e conclama os não participantes a interagirem.

(01:07:36) Prof.^a Até aqui vocês gostariam de relembrar alguma coisa. Ficaram com alguma dúvida... sobre substantivo e adjetivo alguma pergunta? Qualquer dúvida a gente volta e explica de novo.

(01:08:36) Prof.^a Nenhuma dúvida? Ok. Então vamos para os numerais?

Obs: Ninguém responde por áudio ou chat.

(01:08:36) Prof.^a O que é o numeral? O que são os numerais, né? Palavra que indica uma quantidade...

Obs: A professora faz perguntas retóricas geralmente no começo e durante a explicação.

(01:10:13) Prof.^a E os coletivos são aqueles que indicam... é uma palavra específica, uma palavra que serve pra indicar um número específico. Então por exemplo, 1 cento de salgados vai ter quantos salgados?

(01:10:28) Aluno L.: Cem.

Aluno K. digita no chat: 100

(01:08:36) Prof.^a 100 exatamente. Um par? Ou uma dupla? É quanto? 2 Uma quinzena é quanto? O nome já tá bem óbvio, né? 15! Milhar? Milhar tem quantos?

(01:10:41) Aluno L.: Mil.

(01:08:36) Prof.^a Exatamente. Então são exemplos de numerais coletivos. Pronto essa parte dos numerais é bem simples, pelo menos eu acho que seja. É alguma pergunta?

(01:11:46) Prof.^a Eu acho que eu tô com os slides errados porque eu tinha um com exemplos. Só um minuto. É eu tô no slide errado, deixa eu compartilhar aqui outro, que eu tinha outro com exemplos, tava melhor de visualizar.

Obs: A professora visualiza rápido e novamente os slides contendo os exemplos listados para cada classificação dos numerais.

(01:13:07) Prof.^a Alguma dúvida sobre numeral? Não? Então vamos para o próximo.

Aluno Kayky digita no chat: Nenhuma.

(01:13:16) Prof.^a Bem essa parte dos numerais é bem simples. Alguma dúvida?

(01:13:17) Prof.^a Os pronomes né, os pronomes vocês já viram. Indica as pessoas do discurso. Só lembrando quais são as pessoas do discurso, gente? Quantas são e quais são. Quem lembra?

Aluno G. digita no chat: 3

(01:13:24) Prof.^a Três, são três pessoas. Exatamente. Quem é a primeira pessoa?

Aluno K. no chat: Eu você e ele.

(01:13:34) Prof.^a Eu você e ele. Muito bem.

Aluno G. digita no chat: Eu

(01:13:34) Prof.^a Isso. A primeira pessoa é a pessoa que fala, 2ª pessoa é com quem se fala e a terceira é o assunto, é a fofoca né. Lembrando daquele exemplo, a G. tá conversando com a M. falando do K.. Então a G. é a pessoa que está falando é a primeira, a fofoqueira ksksksk; a segunda pessoa é a M., a pessoa que está ouvindo; e o K. que é o assunto, é a terceira pessoa que alguns gramáticos chamam de não pessoa, já que a terceira pessoa não faz parte da conversação. Ok? E aí lembrando... é assim a função né. Os pronomes podem ser substantivo e adjetivo. Pronome substantivo é aquele que pode ficar no lugar do substantivo. Por exemplo...

Aluno L. digita no chat: Vá atrás dos seus direitos K. KKKK

(01:14:34) Prof.^a Vá atrás dos seus direitos K. KKKKKK João esteve aqui, ele queria falar com a G. Qual é o pronome que nós temos aí?

Obs: A professora digita no chat enquanto fala audivelmente o exemplo digitado.

Aluno K. digita no chat: Ele

Aluna MV. digita no chat: Ele!

(01:15:08) Prof.^a O ELE, muito bem. Esse ELE está acompanhando um substantivo ou está substituindo um substantivo?

Aluna K. digita no chat: Substituindo

Aluna G. digita no chat: subst.

Obs: A professora lê a resposta dos alunos postada no chat.

(01:15:08) Prof.^a Substituindo. Substituindo quem?

Aluna K. digita no chat: J. Aluna G. digita no chat:

(01:15:24) Prof.^a Exatamente, o pronome ELE está substituindo João. É uma forma de evitar a repetição. E aí esses pronomes se tornam uma forma importante de coesão, né? Quando vocês vão escrever redação vocês têm que ter cuidado de não ficar repetindo termos. Aí uma forma de você não repetir, você pode usar sinônimos, grupos semânticos ou você também pode usar pronomes pessoais do caso reto como forma de coesão, evitando a repetição de algum termo né?

(..)Obs: Alunos G., M V. e K. estão participando pelo chat, respondendo a cada pergunta que a professora faz, a aluna G. afirma que não tem dúvida digitando Nãooo KKKKKKKK felicidade por está entendendo.

(01:15:24) Prof.^a Os pronomes são do tipo pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos, Interrogativos e pronomes de tratamento. Rrsrsr.. “Felicidade por estar entendendo. Graças a Deus! E aí alguns exemplos aí dos pronomes pessoais, podem ser de dois tipos de caso, caso reto e caso oblíquo. E o caso oblíquo ainda vai ter de dois tipos oblíquo átono e oblíquos tônicos. Esses aqui geram muita dúvida nas pessoas na hora de escrever, né? Por exemplo, o mim e o me. Alguém aqui tem alguma dúvida sobre o uso do mim e do me?

(01:18:24) Obs: Aluno K. digita Eu ainda tenho.

(01:18:31) Prof.^a: Por exemplo nessas duas expressões.

Obs: A professora digita O livro é para mim. O livro é para mim ler.

(01:18:46) Prof.^a: E aí essas duas expressões estão corretas?

Obs: alunos J. e G. digitam suas respostas.

(01:18:52) Prof.^a: Exato, a segunda está errada. Qual seria a forma correta?

(01:19:02) Aluna G.: É para ser O livro é para eu ler.

(01:19:12) Prof.^a Exato! O livro é para eu ler. Por que? A gente não pode usar o MIM conjugando verbo né? É... nessa expressão aqui...

Obs: A professora digita Eu vi ele lá fora.

(01:19:27) Prof.^a Está correto? Isso é uma expressão bem comum no dia a dia né? Mas gramaticalmente falando Eu vi ele lá fora está correto ou não?

Obs: O aluno K. digita Acho q n.

(01:20:00) Prof.^a Como seria... a forma correta?

Obs: O aluno K. digita Seria “ eu o vi lá fora?”

(01:20:14) Prof.^a Isso! Essa é uma forma até estranha por que ninguém fala assim né? Eu o vi lá fora. Um ponto importante que vocês precisam lembrar é que os tônicos vão sempre vir acompanhados de preposição, já os átonos não. Os átonos se ligam diretamente ao verbo. Tá? Tônicos acompanhados de preposição, tônicos diretamente ligados ao verbo. Ok? Então por exemplo...Eu me amo. Eu quero reescrever essa frase usando o mim. Como deve ficar?

Obs: A professora digita Eu me amo.

Obs: O aluno K. digita ???

Obs: A professora digita Eu mim amo.

(01:21:05) Prof.^a Assim? ... Eu quero substituir esse pronome Me por Mimmmmm. Como é que a frase deve ficar? ... Eu mim amo? Rrsrsr Cara das redes sociais Eu mimamo. Como é que deve ficar? Lembrando que os tônicos devem sempre estar acompanhados de preposições. Escrevam essa frase Eu me amo usando o mim.

Obs: O aluno G. digita amo-me a mim. KKKKK

(01:21:51) Prof.^a Amo-me a mim. É tá um pouco... Rsrtrs redundante *Amo-me a mim*, parece coisa de poesia, mas não tá errado não, tá? No caso então não precisaria do me, ou você escreve *amo-me* ou *amo a mim*. Tá? *Aí no caso, o mim* vai aparecer acompanhado da preposição a. Certo? Éééé'... Ele te deu o livro. Reescreva m essa frase usando o Ti. A mesma pronuncia né no caso, mas é o tônico que é o ti, T I. Como é que fica?

Obs: O aluno K. digita Ele deu o livro a ti.

(01:22:36) Prof.^a Ele deu o livro a ti, exatamente. Mais uma vez o ... Então vejam bem ó, ele te deu o livro. O ti está diretamente ligado ao verbo deu né? Já no caso do uso do tônico...

Obs: O aluno G. digita Queria esse Ele na minha vida.

ANEXO C - DOCENTE P2 NM - AULA 1

Alunos: Aproximadamente entre 8 a 16 alunos presentes na sala do 1º ano.

Conteúdo Programático: Por meio de slides ocorre a apresentação da 5ª competência do Enem e a revisão das quatro anteriores a pedido dos alunos.

Duração do encontro: 1 aula de Redação

Contexto: A professora revisa todas quatro competências do ENEM.

(00:01:00) Professora: Ah! Antes disso, eu queria ver com vocês, meu povo, como é que está... o P.A. bem me lembrou aí, ééééé'... a entrega, a resolução da atividade de vocês. Como é que tá? Todo mundo já fez? Todo mundo já entregou? Eu abri aqui pra ver como o P.A. me solicitou pra saber se a atividade já tinha sido entregue. Muita gente não me enviou não, hein. Então eu quero saber de vocês qual é o problema que tá acontecendo... né? O prazo de entrega da atividade é até amanhã, hoje é 24, então se encerra amanhã e a partir de amanhã

AL. D :Tá no aluno online?

(00:01:40) Professora: Isso, tá no aluno online a bastaaaante tempo, toda a aula eu falo e hoje eu já ia esquecendo de falar. Rsr rsrs No último dia eu já ia esquecendo e tá lá eu cobro a vocês sempre e amanhã é o último dia, certo? Então quem não enviar até amanhã não ai ter como estender prazo porque simplesmente o nosso bimestre, ele realmente ele vai finalizar né e aí quem não enviar vai ficar sem nota e automaticamente vai para a recuperação, tá bom? Vai ter que fazer uma recuperação paralela e aí é isso. Ééééé vejam lá quem ainda não fez, ainda dá tempo, é uma redação que vocês têm que fazer, é claro né, a gente tá numa disciplina de redação, então nada mais óbvio do que eu cobrar uma redação de vocês. Não é difícil, nada além do que a gente não tenha comentado aqui na sala de aula. Tá bom? Mas é importante que vocês ééééé se disponham a ir lá, né, verificar. Era interessante que vocês já tivessem todos entregues justamente pra nesse momento a gente conseguir tirar dúvida quais foram as dificuldades de vocês na hora da produção, quais foram as dificuldades na hora de iniciar, na hora de finalizar o texto né? Cuidem na vida! Cuidem, cuidem, cuidem, porque não adianta ficar esperando pelo não ficou de vir não viu? Se não a gente se atrasa, o trem passa e a gente perde.

(00:04:10) Professora: Bora lá

(00:05:00) E aí tem 5 competências. Estão lembrando que a gente falou nisso? Tão lembrando? Me ajudem aí por favor. Respondam podem responder no chat.

Aluno L. digita no chat: Sim

(00:05:10) Professora: Sim né, ótimo.

(...)

(00:06:00) Professora: Aí eu quero só confirmar com vocês, eu tenho quase certeza que a gente parou, éééé... na competência 4, mas aí gostaria de confirmar com vocês se foi isso mesmo ou

não se a gente só viu a 1 e a 2. Porque teve o feriado e aí eu acabei me confundindo aqui com a minha cabeça.

(00:06:20) Aluno P.: Tia, eu acho melhor, a senhora continuar na 1, não?

(00:06:24) Professora: Rsr rsrs Começar não, né? Continuar.

(00:06:20) Aluno P.: Ééé''... contunuar...ééé'...

(00:06:34) Professora: Olha ... e tenho certeza que a gente viu a competência 1 e 2, não tenho certeza se a gente viu a 3 e 4, mas eu acho q eu a gente tinha finalizado a 4 e tinha sobrado só a 5 pra gente comentar hoje. Mas de toda forma... que que eu vou fazer... vamos fazer uma revisãozinha dessas quatro aqui que eu tenho quase certeza que eu já passei, mas a gente faz uma revisão e aí a gente foca na 5. Tá bom? (...)

Obs: Nenhum aluno manifestou concordar. A professora explanou sobre as competências por 5 minutos e não perguntou/estimulou os alunos na interação. Até que um aluno avisa que os slides não estão passando.

(00:18:50) Professora: Tão vendo aí? Tão vendo agora? Sim? ... Sim? Mas conseguiram pegar a competência 1?

(00:12:23) Aluno L.: Sim

(...)(00:14:40) Professora: Eu tô apressando um pouquinho gente porque essa parte aqui, como a gente já viu, eu quero chegar na competência 5 e o nosso tempo é bem curto. Tá bom? Mas a medida que vcs forem tendo dúvida, vai chamando, vai parando e eu vou repetindo, vou dando uma ênfase maior na sua dúvida. Tá certo? A competência 2 apareceu aí pra vocês?

(00:15:23) Aluno L.: Sim

(...) **Obs:** Nenhum aluno manifestou concordar. Após algum tempo de explicação a professora menciona a expressão “ Tá certo? ” em seguida continua a explicação. A professora explanou sobre as competências por 4 minutos e então perguntou se havia dúvida aos alunos. A professora lê o critério que compõe a competência e parafraseia para levar o aluno à compreensão. Os alunos praticamente não interagem por áudio nem pelo chat.

(00:18:50) Professora: Tudo bem até aqui? Tá bom?

(00:18:52) Aluno L.: Tudo.

(00:18:52) Aluno P.: OK.

(...)

(00:21:44) Professora: Perfeito? Sim? Gente quando vocês ficam calados, eu fico tensa. Rsr rsr

(00:21:53) Professora: Podemos ir pra 4? Rapidez?

(00:21:45) Aluno L.: Uhum.

(00:21:44) Professora: Pronto. Competência 4. Que é a competência 4? Parece muita coisa né, mas é porque eu tô recapitulando tudo nessa mesma aula. Mas não se preocupe que a gente não vai finalizar nossos estudos de redação por aqui, quando a gente voltar no outro bimestre a gente vai trabalhar mais, a gente vai praticar. Como eu disse nosso próximo passo é analisar

redações. Então não fiquem apreensivos com esse tantão de informação, esse tantão de informação é necessário ver para que vocês se familiarizem, para que vocês saibam o que a gente vai trabalhar até que que vocês vão pegando o jeitinho de vocês escrever. Então não se assustem, o objetivo não é esse, o objetivo é mostrar pra vocês de cara, né, o tudo pra de pois a gente ir particularizando devagarinho e vocês irem caminhando até você desenvolverem a estratégia melhor de vocês. Tá certo? Então bora lá, meus amores.

Obs: A conexão caiu por 4 minutos nesse trecho da aula.

(00:28:06) Professora: Tudo bem? Deu pra entender?

(00:28:08) Aluno D.: Sim

(00:06:09) Aluno L. Deu

(00:28:06) Professora: Perfeito! Então vamos finalizar com a competência 5. Na competência 5, meus amores, passamos por toda essa construção do nosso texto e a competência vai exigir de nós o que? Uma proposta de intervenção. Tá? O que que é essa proposta de intervenção?

(...) **Obs:** A professora explicou durante 8 minutos.

(00:35:46) Professora: Tudo bem? Passei do nosso horário. Cuida! Kkkk E aí meus amores deu certo? Mas é porque a gente precisou revisar, tá bom?

ANEXO D - DOCENTE P2 NM - AULA 2

Alunos: 13 alunos presentes na sala do 1º ano

Conteúdo Programático: Revisão de conteúdo e orientação para a produção de 2 redações como atividade avaliativa de recuperação de nota.

Duração do encontro: 1 aula de Redação

Contexto: A professora compartilha na tela uma das propostas de redação divulgada na plataforma ALUNO ONLINE e explica como o aluno deve proceder na compreensão da proposta e dos textos motivadores.

(02:13) Professora: Eu passei pra vocês lá no Auno online a recuperação, num foi? Queria saber aqui... Quem foi que... conseguiu fazer... quem não conseguiu. Se teve alguma dúvida... É ... a que pé tá isso daí. Alguém conseguiu já entregar ou não... Ou nem abriu ainda? Mas se já abriu, conseguiu se deparar lá com duas propostas de redação, tá certo? Modelo... modelo que a gente trabalhou aqui, modelo do Enem .. texto dissertativo-argumentativo. E aí eu trouxe um deles pra gente apresentar, comentar, pra vocês começarem a conhecer a proposta de redação em si. Então como é que aparece pra vocês? Como é que você vai se deparar com uma proposta de redação? O que são os textos motivadores? Pra que servem?

(03:15) Aluno V. digita no chat Eu fiz já tá no aluno online.

(04:16) Professora: Muito bem,V. Deu tudo certo, né? Que ótimo.

Obs: A professora faz uma aula expositiva da proposta de redação do Enem do ano anterior por meio de slides. Ela justifica que abordar tal assunto advém das perguntas dos alunos sobre como fazer uma redação do Enem.

Obs: A professora faz perguntas retóricas e responde-as posteriormente.

Obs: Durante 10 minutos a professora explica sem perguntar por dúvidas ou sem propor a participação interativa dos alunos.

(26:25) Obs: A professora avisa novamente sobre a atividade de recuperação paralela e reforça que a data limite é o dia seguinte.

(14:05) Professora: Alguma dúvida até aqui? Dúvidas (3 vezes)

Quem já abriu lá na ... atividade de recuperação.

Conseguiu entender direitinho, o que que precisava fazer....

O que é que tinha que fazer?

Ficou com alguma dúvida? Digam aí meu povo. Pode falar. Tenha medo não viu?

Aluno D. Eu não vi, porque eu realmente não costumo abrir o aluno online, eu só abro quando alguém no grupo “ Ah, tem atividade no aluno online” Aí eu vou e olho

(21:30) Professora: Deu certo entender? Gostaram? Ou ficou alguma dúvida sobre isso? Deu pra compreender? Deu pra chegar lá e abrir a imagem... chegar numa provinha e já

reconhecer a proposta? Sim ou não? Digam, eu não mordo não. Não mordo nem presencialmente, imagine virtualmente.

(22:00) Aluno D.: O número que a senhora deu aqui nem deu nem deu certo.

(21:30) Professora: Deu certo?

(22:00) Aluno D.: Não.

(21:05) Professora: Por que? O que tá acontecendo?

(22:09) Aluno D.: <...>

(22:30) Professora: Tá certo! Ksksksk Tá certo. ksksksk

(22:00) Aluno L. digita no chat: Eu entendi.

(22:11) Professora: Entendeu L.! Que bom. Gente é o seguinte, eu tô perguntando aqui se ficou alguma dúvida. Mas às vezes na hora da aula não surge nenhuma dúvida né. Pode surgir na hora que você se deparar com a atividade em si, na hora que você for fazer pode surgir alguma dúvida no meio do caminho. Tá? Se surgir alguma dúvida pode falar comigo, pode me procurar no whatsapp e tudo. Pode ser que eu não responda na mesma hora, porque às vezes tem muita mensagem, mas quando eu vejo eu consigo responder diretamente pra você, então facilita o nosso contato. Certo? Então eu não tenho problema, eu realmente às vezes tenho problema em participar do grupo porque é mensagem demais. Mas no privado eu não tenho problema de responder eu acho até mais fácil. Certo? Então eu não tenho problema, eu realmente às vezes tenho problema em participar do grupo porque é mensagem demais. Mas no privado eu não tenho problema de responder eu acho até mais fácil. Certo? Então é isso, meu povo. Hoje a nossa aulinha era sobre isso. Espero que vocês tenham gostado, espero que tenham tirado algumas dúvidas e se aparecerem outras, falem comigo, tá? Beijo:: e até mais.

ANEXO E - DOCENTE P2 NM - AULA 3

Alunos: Aproximadamente 45 a 49 alunos presentes na sala do 2º ano.

Conteúdo Programático: Por meio de slides ocorre a apresentação da 5ª competência do Enem e a revisão das quatro anteriores a pedido dos alunos.

Duração do encontro: 1 aula de Redação

Contexto: A professora reclama aos alunos a não realização da atividade solicitada e apresenta a 5ª competência do ENEM.

(00:01:16) Professora: Oi!!!. Como é que vocês estão?

(00:01:20) Aluna S.: Oi tia. Como é que a senhora tá, tia?

(00:01:19) Professora: Eu tô bem, meu amor. E vocês?

(00:01:23) Aluna S.: Que bom. Rsr rs. Eu tô bem, tô me recuperando ainda dessa gripezinha.

(00:01:25) Aluno Jf e aluna I.: Bem.

(00:01:25) Aluna E. digita no chat: Bom dia tiaa.

(00:01:35) Professora: Ô coisa boa, graças a Deus! Já fizeram a atividade? Primeira pergunta. Rsr rs Antes de dar bom dia.

(00:01:42) Aluna E: Eu já fiz.

(00:01:45) Aluno P.: Ei tia, eu entrego ainda hoje, viu, relaxe! / Aluno G. Eu entreguei.

(00:01:46) Professora: Eu tô relaxada. Rsr sr

(00:01:47) Aluno Jf: A senhora vai dar a nota de quem entregou?

(00:01:57) Aluna Y.: Professora!

Obs: Alunos L., Jf e J. falam ao mesmo tempo.

(00:02:00) Aluna Y.: Professora! Eu ia fazer, mas antes eu queria perguntar se a prova poderia ser entregue... tipo... eu poderia fazer a prova no Word e entregar pra senhora.

Obs: A professora sinaliza com a mão que não.

(00:02:10) Aluna Y.: Ou teria que necessariamente escrever?

(00:02:12) Professora: ESCREVER... com o dedim de vocês! Com a caligrafia de vocês, viu?

(00:02:17) Aluno Jf: Óóóó... eita! Eu tô lascado porque minha letra é péssima!

(00:02:26) Aluna I.: Já tava quase fazendo no bloco de notas.

(00:02:10) Professora: Nã, nã, nã... escreve no caderno...

(00:02:31) Aluna E. digita no chat: O Enem não tem Word infelizmente.

(00:02:31) Professora: Pois é E., no Enem não tem Word. KKKKKKK

(00:02:37) Aluno G.: Égua, tia! E quem não tem mão, tia? Cadê a inclusão social aí?

(00:02:37) Aluno Jf: É. E quem não tem mão?

(00:02:41) Professora: Aí sim... o que não é o caso de vocês né? Quem não tem, aí vai ser adaptado.

(00:02:55) Aluno G. digita no chat: É prova de que?

(00:02:55) Aluno G. digita no chat: No Enem vocês vão fazer pelo celular. KKKKKK ??

(00:02:55) Aluno Jf: É digitação... é digitação por voz, é professora? Mensagem de áudio?

(00:02:58) Professora: Eu acredito que sim.

(00:02:55) Aluno Jf: Vou mandar um áudio.

(00:02:41) Professora: Eu não sei responder essa pergunta de vocês não. Eu não vou nem mentir. <pausa para beber água> Então fizeram né, só não enviaram.

Obs: Alunos L., Jf, G. N., G.L., G., S. falam ao mesmo tempo: Eu já enviei / Enviei / Eu fiz tia / Enviei pelo aluno online / ela não recebe por email /. Fiz tia, só não enviei.

(00:04:35) Professora: Não gente, agora sem brincadeiras. Tá bom? É o seguinte... vocês estão aqui comigo todas as aulas, estão aqui comprometidos com as aulas, mas não é só esse o papel de vocês. Vocês também precisam ter compromisso com a atividade, porque é a atividade que vai gerar a nota de vocês. Então bora parar de preguiça, bora parar de desculpa, bora ... bora parar de conversa e vamos sentar pra ... pra executar esse nosso compromisso que é UMA atividade por bimestre. Eu passei uma atividade tá com muito mais que um mês. Certo? Esse negócio de eu que fiz somente não enviei, é mesmo que nada. Certo? É mesmo que nada, porque se não chegou pra mim, sou eu que vou lhe dar uma nota.

(...)

(00:10:18) Aluno G.: Ei tia, é pra fazer o que nessa atividade aqui? Vish!

(00:11:23) Prof.^a Uma redação, amor.

(00:11:18) Aluno G.: Ei tia. Não sei nem escrever meu nome. E essa redação aí... não vai dar certo não viu?

(00:11:23) Prof.^a Deixa eu terminar, não recebo por outro meio, só pelo aluno online, já tô falando isso pra vocês desde o nosso primeiro dia de aula. Ah não sei... não sei como é que faz, não tá dando certo, num presta. Dê um jeito de prestar! KKKKKK E é isso, estamos conversados! Viu?

Obs: A professora lê as msg postadas pelos alunos no chat e comenta.

(00:15:40) Prof.^a Não, não recebo pelo Correios, (kkkkk) por nada, só pelo aluno online.

(00:15:46) Prof.^a A gente estudou as quatro primeiras competências que eu vou só lembrar pra vocês de forma rapidinho porque nosso objetivo hoje é a competência 5...

Obs: A professora comenta o objetivo avaliativo de cada competência sem mostrar exemplo.

(00:18:46) Prof.^a Que é que a competência 5? Já escrevi meu texto né? Todo bonitinho... é me atentando às quatro competências anteriores. Na competência 5 o que é que eu vou fazer? Eu vou ter que lançar essa proposta de intervenção. O que que é essa proposta de intervenção? É uma possível solução para o problema que eu vou apresentar. (...)

Obs: A professora comenta o objetivo avaliativo da competência 5 tomando como exemplo a proposta do Enem do ano anterior.

Obs: Os alunos falam no chat outros assuntos não diretamente relacionados ao conteúdo da aula

(00:12:40) Professora: A gente falou sobre as cinco competências nas nossas últimas aulinhas, as cinco competências do Enem e hoje nós vamos finalizar, analisando a competência 5. Pra ajudar vocês na hora de fazer a atividade aí, certo? Vamos só recapitular. Apareceu pra vocês aí o slide?

Obs: A professora começou a explicar o quanto vale cada competência e como ela resulta na nota final de redação.

(...)

(00:15:46) Prof.^a Tudo bem? Daí meus amores nas aulas passadas, a gente estudou as quatro primeiras competências que eu vou só lembrar pra vocês de forma rapidinho porque nosso objetivo hoje é a competência 5...

Obs: A professora comenta o objetivo avaliativo de cada competência sem mostrar exemplo.

(00:18:46) Prof.^a Que é que a competência 5? Já escrevi meu texto né? Todo bonitinho... é me atentando às quatro competências anteriores. Na competência 5 o que é que eu vou fazer? Eu vou ter que lançar essa proposta de intervenção. O que que é essa proposta de intervenção? É uma possível solução para o problema que eu vou apresentar. (...) Por que eu acho a mais fácil de conseguir? Porque eu sei o que botar, então eu já sei de cara o que eu tenho que botar para conseguir os 200 pontos, se eu botar tão bonitinho ou não tão bem elaborado assim eu vou ganhar os 200 pontos. De todo jeito, tá bom? (...) Por: exemplo, eu trouxe um exemplo aqui pra gente poder: ver. (...) Então vamos ler aqui essa proposta e tentar identificar aqueles pontos lá, que a gente viu. Presta atenção, vou ler para vocês. (...) Bora lá. Eu sei que eu preciso ter ação, agente, modo, efeito e um detalhamento. Vamos procurar um por um. Onde é que eu vejo aqui o agente? Quem é o agente dessa proposta? Quem é que vai executar o que está sendo dito aqui?

Aluno Br: O Ministério da Educação

(00:28:46) Prof.^a Perfeito, o Ministério da Educação. Exatamente. “É necessário que o Ministério da Educação...” É o agente, já ganhei 40 pontos. A ação, qual é a ação? O que o Ministério da Educação vai fazer?

Aluno Br: Proporcionar ... (xxx)

(00:31:46) Prof.^a Perfeito, olha aqui. “Proporcione aos deficientes auditivos maiores chances de se inserir no mercado de trabalho” Pronto, ação e agente já encontrei. Quem é o agente? O Ministério da Educação. O que o Ministério da Educação vai fazer? Proporcionar maiores chances. Pronto. Simples, “Proporcionar maiores chances”. Essa é a ação. Como é que ele vai fazer? O modo aí. Como é que ele vai proporcionar essas chances?

AL. Br: <xxx>

(00:34:46) Prof.^a “Mediante ó:: Como é que ele vai fazer isso:: “Mediante a implementação de suporte adequado para a formação escolar”. Resumindo o que ele quer dizer com isso? Através de um suporte para a formação, para a formação desses indivíduos. Pronto, é isso que ele está dizendo. Meu celular sempre toca né, meu povo. Ó:: agente, Ministério da Educação; a::ção, proporcionar maiores chances para inserir no mercado de trabalho; o Modo, como é que ele vai fazer isso? “através de uma formação mais adequada”, adequar a formação escolar, né? E aí ele detalha essa formação, quando ele diz assim “com profissionais especializados em libras”. Então, ou seja, resumindo, falando de forma mais simples. Dentro da escola, colocar profissionais especializados em libras pra auxiliar, né?

(00:35:16) Prof.^a Então ele fez o que? Ele detalho::u a minha ação aliás, ele detalhou o modo/meio, detalhou o meu modo de fazer. Qual é o modo? Ele poderia ter dito só isso ééé: através de que? De uma formação escolar e acadêmica desses indivíduos, modo. Aí ele detalhou esse modo com uma informação a mais “ com profissionais especializados”, então eu já tenho quatro com esse aqui. E por fim para quê? Qual é o objetivo de tudo isso? Qual é a fi-na-li-da-de de tudo isso? “ a fim de gerar maior igualdade na qualificação” esse é o objetivo. Então aqui eu tenho os cinco pontos da competência 5 e ela ganhou 200 pontos. Tá certo? Ah, professora, se eu tivesse colocado essa segunda parte, ééé: a finalidade. Se eu não tivesse colocado a finalidade, eu ganharia quanto? Eu ganharia 160, porque eu teria contemplado 4 pontos. (...) Mas como é que você vai fazer isso? Você vai pensar na sua ideia, na sua proposta, você vai escrever de maneira automática, depois você vai só procurando cada um desses pontinhos, o que você não contemplou, você dá uma ajustadinha, contempla ali e você garante os 200 pontos na competência CIN-CO::

(00:36:00) Prof.^a Perfe::ito? <+ 4s > Sim?

AL. Gr É:: perfeito, tia. Valeu aí. Boas férias pra senhora.

AL.G/ Jf Perfect. <x>

(00:36:30) Prof.^a Dú:vidas, dúvidas, dúvidas, dúvidas?

AL. G No <x>, No <x>

(00:38:06) Prof.^a Não? O::lha, eu quero ver essas redações, ver essas competências (...)

AL. B A tia consegue abrir o chat?

AL. G Eu já entreguei a minha.

(00:40:16) Prof.^a Ahn?

AL.B A tia consegue abrir o chat?

(00:41:00) Prof.^a Tô abrindo agora. E aí? Tem alguma coisa que eu precise ver aqui de importante?

AL. Jf Precisa. Só interação, tia.

(00:42:16) Prof.^a Só interação < kkkk> Que eu não tava vendo. Como eu estava explicando o slide, eu não estava vendo o chat nesse momento. Mas é isso, meus amores (...)

ANEXO F - DOCENTE P3 NM - AULAS 1 E 2

Alunos: Entre 03 a 13 alunos na sala do 1º ano

Conteúdo Programático: Revisão de Linguagem verbal e não verbal por meio da resolução de exercício do Material Estruturado disponibilizado pela professora aos alunos.

Duração do encontro: 2 aulas de Português

Contexto: Continuação do conteúdo sobre linguagem verbal e não verbal, disponibilizado aos alunos por meio de um “material estruturado” na aula anterior, a qual a professora faltou, mas orientou para que a atividade fosse feita. A professora corrige as questões usando uma abordagem dialogada do conteúdo.

Obs: Enquanto espera a entrada dos demais alunos na sala, a professora lê as mensagens escrita pelas alunas, conversa e elogia o perfil sempre participativo da aluna C.

(00:09) Prof.ª: Nós tínhamos trabalhado uma aula anterior... já com a linguagem verbal e não verbal. Aquele material era as questões pra vocês resolverem.

(00:18) Prof.ª: Olá C., tudo bem?

(00:23) Aluna C.: Oi,tia.

(01:54) Aluna S. digita: Hk eu tô com tudo viu prof. Kkk

(01:64) Aluna C. digita: Eu tô mais perdida que cego em tiroteio.

(03:18) Prof.ª: Tá perdida C.? Por que? Olá M. S. disse que hoje está com tudo. <Prof.ª tosse> Desculpa. Mas a S. sempre está com tudo. Sempre assídua, sempre participando.

(03:44) Aluna C. digita: Pq eu não acompanhei os conteúdos nesses últimos dias.

(04:00) Prof.ª: Você ficou ausente mesmo nesses últimos dias.

(4:12) Professora: Como vocês não viram o material de sexta feira, a gente ia trabalhar hoje concordância nominal, mas vou deixar pro final. Se der tempo a gente começa a ver concordância hoje, se não a gente vai focar só no material estruturado, que é sobre linguagem verbal e não verbal, que era...era o que nós estávamos estudando.

(04:53) Prof.ª: e... eu queria saber se vocês podem ligar o microfone pra poder fazer a leitura dos textos. <PAUSA> Pode ser?

(05:05) C.: Tá bom, tia.

(05:08) Prof.ª: Ótimo.

(07:28) Professora: Quem vai fazer a leitura? Por favor.

(07:38) C.: Eu.

(07:40) Professora: Obrigada então.

(08:45) Professora: Façam uma leitura dos itens pra mim, por favor.

Obs: A aluna C. lê as alternativas da questão.

(09:47) C.: A “A” , tia?

(09:55) Professora: Ele está criticando o fato de haver vários pontos de vista. Vamos ver aqui a tirinha.

(10:00) C.: Ah não, peraí tia?

(10:08) C.: Letra C , eu acho.

(10:15) Professora: A não aceitação de diferentes pontos de vista.

(10:15) Professora: M., T., quem mais tá na sala? Concordam com a C.?

Obs: A professora vê as respostas enviadas pelos alunos no chat.

(10:15) Professora: M., T., quem mais tá na sala? Concordam com a C.?

Obs: A professora vê as respostas enviadas pelos alunos no chat.

(10:37) Professora: S. disse que sim. M. também. Como é que vocês podem identificar essa alternativa aí item C – A não aceitação a diferentes pontos de vista?

Poderia ô T. ou M. justificar? (pausa para espera)

Por que vocês concordam com a C.? (pausa para espera)

Meninas, cadê vocês? (pausa para espera)

Vocês disseram que concordam com a C.. Por que vocês concordam com ela?

Obs: A professora vê as respostas enviadas pelas alunas M. e S.no chat, M. pede para voltar no comando da questão.

(12:35) Professora: Melhor... ou T. você pode ligar o microfone?

A e C...liga aí o microfone pra poder explicar por favor.

Obs: As alunas C. e T. explicam o porquê da alternativa escolhida, via áudio enquanto a aluna M. digita a justificativa dela.

(14:07) Prof.^a Ah muito bem... exatamente ... ele tá só observando(...)

(14:35) Prof.^a Quem pode fazer a leitura da questão?

(14:50) Prof.^a: Pode ler T.?

(14:53) T.: Posso. Qual parte a 2^a?

(14:55) Prof.^a: Segunda.

(15:15) Prof.^a: E então meninas? A palavra “aqui”, esse advérbio “aqui”. Transmite a ideia de que?

(15:26) C.: Lugar.

(15:29) Prof.^a: Muito bem.

(...)

(15:46) Prof.^a: Quem pode fazer a leitura aí? Cadê a M. tá na sala?

Obs: A aluna M. digita no chat: Oi tia.

(16:22) Prof.^a: Depois. KKKK... Então só temos a C. ou a T..

(16:40) Prof.^a: Ah o C.? O C. gosta de fazer leitura. Vamos lá C.

(18:30) Prof.^a: Alguém pode fazer a leitura? O C. deu sinal de vida?

(18:40) C.: Tô aqui tia.

(18:42) Prof.^a: Ô... pode fazer a leitura, C.?

Obs.: O aluno C. faz a leitura das alternativas. Em seguida a professora comenta a compreensão das alternativas comparando-as ao gráfico.

(20:34) C.: A "C" é a correta.

(20:35) Prof.^a: Muito bem!

(21:04) Prof.^a: Vocês têm dificuldade em fazer leitura de gráfico, de interpretar os dados de um gráfico? Ou é tranquilo?

(21:11) Aluna C.: Tranquilo.

(26:18) Professora: E aí ele tá falando do ano de 2019. Por que ele só quer acordar quando 2019 acabar?

(26:26) C.: Ele parece que está cansado.

(26:30) Professora: Parece estar cansado. E por que ele só quer acordar quando 2019 acabar?

(26:36) C.: Pra não fazer nada durante o ano.

(26:38) Professora: Pensem aí o que foi que aconteceu

Olhe a expressão dele demonstra o que? A expressão facial dele. E lembrando que faz uma crítica aos acontecimentos daquele ano, no caso 2019. O que foi que aconteceu em 2019 que o personagem só quer acordar quando 2019 acabar?

(27:04) C.: Nada comparado a 2019 com esse ano né tia. A gente pensava que 2019 ia ser horrível.

(27:12) Professora: Deem uma pesquisada aí, quais foram os fatos que aconteceram em 2019... Vocês conseguem pesquisar?

(27:04) Professora: Ativem o microfone que eu não consigo ficar acompanhando... o chat não. Ativem o microfone por favor. O que foi que aconteceu em 2019?

Obs.: A aluna M. digita: *Bolsonaro foi eleito?*

Obs: Al. C. lê a rápida pesquisa feita no celular.

(28:45) Professora: T., pesquisou T.? M., C....Ít. chegou agora.

(...)Obs.: A professora cita alguns fatos como exemplo.

(29:36) Prof.^a: Ít. que chegou agora pode fazer a leitura, Ít., da quinta questão?

Sam. digita no chat: Se ele n for eu leio.

(30:23) Prof.^a: O que vocês acham? Concordam com a C.? C., Ít., T., M.? Vocês tão aí meninos?

(32:56) Prof.^a: Ít., cadê você? C.? Saíram foi? A T. e a C. acham que é o item E. E os meninos acham o que?

(33:48) Prof.^a: Ít., você sempre participava das aulas, Ítalo. O que foi que aconteceu? Você sumiu...

(33:58) Professora: Ít.?

Obs: O silêncio do Al. Ít. indica empatia rejeitada ou ausência do aluno.

(35:05) Aluna T.: Tia, esse.. esse homem aí tá dormindo há dois anos e meio né?

(35:08) Professora: EEEEEEEE (risos) Realmente né?

(35:13) Instrutor de Apoio: N. chegou, D..

(35:15) Professora: Oi N., boa tarde.

ANEXO G - DOCENTE P3 NM - AULA 3

(35:15) Professora: . O que vocês acham, por tudo que a gente já viveu e ainda estamos vivendo. Vocês também pensam assim como o personagem da charge queriam dormir e acordar só quando a pandemia acabasse? Falem aí um pouquinho em relação a <xx>

(36:05) Aluna T.: Queria fechar olho, acordar e estar tudo bem. Não aguento mais ficar em casa.

(36:15) Prof.^a: Não aguento mais ficar em casa, T.

(36:19) Aluna Tamires: Exatamente.

(36:46) Professora: Quem mais tá aí? M. tá aí? M., você M. e N. Em relação a pandeia, como é que vocês estão aí? Estão igual ao personagem da charge? Falem aí um pouquinho.

(36:06) Professora: N.? Você está assim apavorada igual ao personagem da charge?

(37:22) Aluna N.: Eu passo o dia todinho dormindo, tia.

(37:36) Professora: Então você tá mais ou menos aqui como o personagem da charge. É isso?

(37:37) Aluna N.: Exatamente.

(36:46) Professora: Quem mais tá aí? M. tá aí? M., você M. e N. Em relação a pandeia, como é que vocês estão aí? Estão igual ao personagem da charge? Falem aí um pouquinho.

(36:06) Professora: N.? Você está assim apavorada igual ao personagem da charge?

(37:22) Aluna N.: Eu passo o dia todinho dormindo, tia.

(37:36) Professora: Então você tá mais ou menos aqui como o personagem da charge. É isso?

(37:37) Aluna N.: Exatamente.

(37:38) Professora: E a expressão facial? Você está apavorada?

(37:44) Aluna N.: <.....>

(39:15) Prof.^a: O próximo gênero textual é o meme... é um gênero bem contemporâneo de vocês. Quem pode fazer a leitura?

(39:25) Aluna S.: Euzinha.

(39:28) Prof.^a: Obrigada S.

(40:30) Prof.^a: Olá E. boa tarde. Tudo bem? Nós estamos fazendo aqui a leitura do gênero meme... quem poderia explicar aí qual é a crítica que ele tá fazendo aí. Ele faz a intertextualidade né com a frase do René Descartes "Penso, logo existo" mas ele faz uma crítica ao algo do cotidiano. Qual seria essa crítica? Quem pode explicar o que entendeu aí?

(41:06) Aluna C.: Tia, eu acho que entendi. Mas não sei explicar.

(41:06) Prof.^a: Tente com as suas palavras. <pausa>

(41:23) Aluna C.: Tô tentando explicar, mas <..> sei lá.

(41:29) Professora: Comece.

(41:39) Aluna C.: Ele só começa o dia dele depois que posta alguma coisa?

(41:45) Prof.^a: Ele só começa o dia dele depois que posta alguma coisa. É mais ou menos por aí... o que as pessoas fazem hoje ...os jovens gostam muito de fazer quando saem ... nem quando saem...às vezes é em casa mesmo.

(42:50) Prof.^a: Isso... exatamente.

(42:00) Aluna C.: Postam boomerang...<...> frases.

(42:10) Prof.^a: Estão sempre postando né? É como se não estiver postando algo nas redes sociais não existe.

(42:22) Aluna C.: Ah < risos> agora que eu entendi.

(42:25) Prof.^a: O que foi que você entendeu agora?

(42:35) Aluna C.: Tipo se você não puser aquilo... peraí...se você não postar aquilo que você tá fazendo, não postando ou... peraí tia. Se você não postar aquilo que você tá fazeno, é como se você não tá fazeno, você não tá existindo, aí você tem que postar pra poder existir.

(42:50) Prof.^a: Isso... exatamente. É como se ...você só existisse ... se estivesse postando.

(43:02) Prof.^a: M. E. que chegou agora, pode fazer a leitura da sexta questão? Eu tô gostando muito da participação de vocês hoje. T. sempre participa, C. só que vocês usam muito o chat, então eu tô gostando de vocês com o microfone ativado porque quando vocês ficam aí no chat parece que eu tô dando aula só pro computador, é uma tristeza. Parabéns para vocês, vamos lá, continuem assim.

Obs: A aluna S. entrou na sala e foi cumprimentada com um "Boa tarde", ela logo digita no chat a resposta dela: C ? Cheguei kkkkk

(44:52) Prof.^a: A S. acha que é o item C. > A aluna C. interrompe mencionando o item B como resposta>Por que você acha que é o item C, S.? Fala aí um pouquinho, explica aí um pouquinho. Ative o microfone.

(45:13) Prof.^a: S.... explica aí... porque as meninas acham... que é o item A.

Obs.: Ainda restavam 30 minutos de aula que não foram transcritas.

(45:27) Aluna S.: Bota no meme de novo pra eu ver.

(45:30) Aluna S.: Bota na pergunta por favor. <pausa> É a A.

(45:49) Prof.^a: Você acha que é a A agora?

(45:57) Aluna S.: Sim

(45:38) Prof.^a: Por que?

(46:10) Prof.^a: C. e T., vocês inicialmente disseram que o item correto seria o A. Por que vocês acham que é o item A?

(46:14) Aluna S. Porque no meme, o cara disse assim... que as pessoas só existem se tirar self.

(46:20) Prof.^a: Disse isso? Pera aí.< A professora volta a mostrar o slide do meme>

(46:24) Aluna C.: Não ele não generalizou, ele falou sobre ele.

(46:25) Aluna Sam.: Ele quis passar essa ideia.

(46:38) Prof.^a: Ele disse " Penso, faço um selfie... <aluna Sam. interrompe> Oi?

(46:42) Aluna Sam.: Quando diz " Penso, faço selfie, posto ..., logo existo". Dá entender que a pessoa não existe se ela não postar a foto no face.

(46:51) Prof.^a: Mas aí se ela não postar, ela vai deixar de existir?

(46:58) Aluna Sam.: Não

(47:02) Prof.^a: Não, mas é o que ela tenta, né?

(...) **Obs.:** A professora torna a ler o comando da questão.

(47:12) Aluna C.: Então é a letra C.

(47:02) Prof.^a: Explique.

(47:12) Aluna S.: No caso <....>

(47:17) Prof.^a: Isso! A Sara chegou logo dizendo que era o tem C, aí depois voltou atrás... Mas só explicando aí essa questão que vocês achavam que era o item A, aí a sara também foi lá e achou também que fosse o item A e voltou atrás. Porque não é o item A... existe apenas se tirar selfie, ela vai existir independente ou não de tirar selfie. Deu pra entender porque não é o item A?

Obs.: A professora explica o porquê de não ser a alternativa A, pergunta se ficou claro e uma aluna diz que Sim. Em seguida P3 MARC finaliza a aula.