

4 Análise de dados

Este capítulo tem como objetivo dar procedimento à análise dos dados coletados para esta pesquisa, considerando o enfoque teórico e os conceitos apresentados no capítulo 2 e seguindo a metodologia explicitada no capítulo 3. Foram analisados 70 pedidos encontrados em 60 e-mails escritos por estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação e endereçados a professores, seguindo os critérios expostos no capítulo 3.

Inicialmente, buscamos categorizar os pedidos encontrados segundo a proposta de Trosborg (1995). Nesse primeiro momento, avaliamos se as categorias apresentadas pela autora comportavam todas as estratégias utilizadas pelos estudantes a fim de que pudéssemos realizar possíveis adaptações caso fosse necessário. Concluímos, assim, que haveria a necessidade de inclusão de uma nova categoria, o que foi feito após considerar as características dos pedidos que não poderiam ser classificados de acordo com a base teórica escolhida. Após o término do processo de categorização, fizemos um levantamento da frequência de cada categoria, seguida de uma análise detalhada das estratégias por categoria. Além desses procedimentos, na sequência, identificamos os modificadores externos e os modificadores internos aos pedidos, a frequência de uso de cada modificador e levantamos algumas questões a respeito de como tais elementos se relacionam com o grau de diretividade empregado e com o tipo de pedido (assunto) para contrabalançar a ameaça à face envolvida no ato de pedir. Para procedermos a essa análise, recuperamos alguns conceitos apresentados no capítulo 2, com destaque para o conceito de *face* (Goffman, 1967) e de *face positiva* e *face negativa* (Teoria da Polidez – Brown e Levinson, 1987).

Em seguida, tecemos comentários sobre como a escolha por determinada estratégia de pedido e a presença de modificadores podem contribuir para a percepção da polidez em e-mails, no ambiente acadêmico, considerando aspectos relevantes do fator cultural envolvido no ato de pedir. Para tal, buscamos apoio no modelo de categorização de culturas (Lewis, 2006) e na descrição das características da cultura brasileira dentro desse modelo.

Por fim, apresentamos uma síntese do capítulo e uma proposta pedagógica com aplicabilidade em PL2E.

4.1 Categorização dos pedidos encontrados

Na seção 2.6 deste trabalho, vimos que a análise inicial dos dados coletados revelou não ser possível categorizar todos os pedidos identificados conforme a proposta de Trosborg (1995), especificamente em relação à perspectiva dos pedidos convencionalmente indiretos (orientados para o interlocutor ou para o locutor) e ao número de estratégias da categoria de pedidos diretos identificadas pela autora. A ocorrência, em nossos dados, de pedidos construídos com possível referência a fatores externos, como normas e planejamentos adotados pelas instituições acadêmicas, apresentou-se como um novo desafio para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, decidimos propor a inclusão da categoria *pedidos convencionalmente indiretos orientados para fatores externos*.

Quanto à categoria de pedidos diretos, verificamos que as três estratégias identificadas por Trosborg (1995) não compreendiam todo o conjunto de pedidos diretos que coletamos. Desse modo, optamos por incluir as estratégias diretas *decisões prévias, lembretes e perguntas diretas* de Economidou-Kogetsidis (2011) (cf. Seção 2.5.3) para que pudéssemos dar seguimento à análise dos dados.

Desafios semelhantes já haviam sido reportados por Biesenbach-Lucas (2006), que, conforme vimos na seção 2.5.3, analisou pedidos feitos por universitários, falantes nativos e não-nativos de inglês, nos Estados Unidos. Em sua pesquisa, Biesenbach-Lucas (2006) encontrou pedidos que não correspondiam às categorias do esquema do projeto CCSARP (Blum-Kulka et al., 1989), utilizado como base de sua pesquisa. Para a autora, o problema pode ter surgido em decorrência da natureza dos dados analisados: enquanto o projeto CCSARP baseou-se em pedidos extraídos de DCTs, seu estudo envolvia pedidos autênticos advindos de e-mails autênticos. Desse modo, houve uma lacuna entre os tipos de

estratégias disponíveis e comparáveis aos tipos de pedidos advindos do ambiente virtual.

Acreditamos que o mesmo pode ter acontecido em nosso trabalho, que envolve a análise do mesmo tipo de dado. Entretanto, é possível que as dificuldades que tivemos para categorizar alguns pedidos se devam também ao fato de estarmos estudando o português brasileiro, língua não contemplada por pesquisadores que propuseram teorias e categorizações, originais ou adaptadas, a respeito do ato de pedir. O projeto CCSARP, por exemplo, onde Trosborg (1995) e diversos pesquisadores buscaram suporte parcial, analisou atos de fala produzidos em oito línguas ou variedades diferentes (inglês australiano, inglês americano, inglês britânico, francês canadense, dinamarquês, hebraico, alemão e russo), mas não contemplou o português brasileiro.

Assim sendo, os 70 pedidos encontrados nos 60 e-mails que analisamos foram categorizados de acordo com 5 diferentes categorias: pedidos indiretos (PI), pedidos convencionalmente indiretos orientados para fatores externos (PCIFE), pedidos convencionalmente indiretos orientados para o interlocutor (PCII), pedidos convencionalmente indiretos orientados para o locutor (PCIL) e pedidos diretos (PD).

A tabela 1 mostra a distribuição do número de pedidos identificados em nosso *corpus* segundo as cinco categorias citadas no parágrafo anterior, com representação arredondada dos valores percentuais, segundo nível crescente de diretividade e considerando o total de estratégias por categoria:

Tabela 1 – Identificação de pedidos segundo nova proposta de categorização

Categoria		Nº	%
I	Indiretos	10	14,286
II	Convencionalmente indiretos orientados para fatores externos	4	5,714
III	Convencionalmente indiretos orientados para o interlocutor	24	34,286
IV	Convencionalmente indiretos orientados para o locutor	15	21,429
V	Diretos	17	24,286
Total		70	100%

Esse levantamento evidencia uma maior ocorrência de PCII, que, conforme vimos no quadro 1 do capítulo 2, correspondem a pedidos que questionam a habilidade ou a boa vontade do interlocutor para a realização do ato, além de pedidos de permissão e fórmulas sugestivas. As ocorrências de PCII superam em 10% as ocorrências de PD, que ocupam segundo lugar na classificação das preferências por estratégia. Entretanto, ao considerarmos os pedidos convencionalmente indiretos como um todo, isto é, sem levarmos em conta cada perspectiva separadamente, percebemos que estes correspondem a cerca de 61% de todos os pedidos encontrados e que a preferência por estratégias convencionalmente indiretas supera em aproximadamente 37% a preferência por estratégias diretas e cerca de 47% a preferência por estratégias indiretas.

A seguir, analisaremos minuciosamente cada uma das cinco categorias e como os pedidos se distribuem por estratégia. Destacaremos as elocuições que demandaram maior reflexão para que pudessem ser categorizadas e apresentaremos os critérios que escolhemos adotar.

4.1.1 O uso de estratégias indiretas

A categoria das estratégias indiretas (*pistas*) inclui pedidos em que a ação esperada do interlocutor não é claramente especificada. As palavras utilizadas pelo locutor orientam os pensamentos do interlocutor e dão a entender que há um pedido sendo feito. Esse trabalho de inferência pode exigir menor ou maior esforço do interlocutor: quando o desejo ou as necessidades do locutor são parcialmente mencionados, como em (1), dizemos que a pista é *forte*, mas quando uma afirmação ou pergunta dirigida ao interlocutor os omite completamente, como em (2), dizemos que a pista é *moderada*.

- (1) Confesso que não consegui encontrar a ficha de avaliação de aula na lista dos documentos do Dropbox. Como não conheço muito bem esse sistema, não sei exatamente onde procurar. Pode me dar uma ajuda? (E51MP61)

- (2) Preciso organizar a agenda das próximas semanas, com eventual pedido de férias no meu trabalho, de modo que não posso aguardar até a próxima aula. (E10FP14)

Em ambos os casos, podemos notar que o locutor não é objetivo, falta clareza ao que ele pretende alcançar. Para Trosborg (1995), uma das características mais importantes dessa categoria é justamente a falta de transparência do locutor e o fato de ser intencional essa atitude.

A tabela 2 mostra o número de ocorrências das estratégias *pistas moderadas* e *pistas fortes*:

Tabela 2 – Distribuição de pedidos por estratégia indireta

Pedidos Indiretos (%)		
	Nº	%
Pistas Moderadas	3	30
Pistas Fortes	7	70
Total	10	100%

Assim como em (1) e (2), o exemplo (3) abaixo apresenta uma opacidade proposicional cuja função é impedir que o papel de agente seja atribuído ao interlocutor. Entretanto, são os conhecimentos adquiridos de outras situações que, segundo Trosborg (1995: 193), permitem ao interlocutor interpretar as reais intenções do locutor.

- (3) Você tem facilidade para numeração? Já olhei vários tutoriais na internet, mas parece que o problema é especificamente do meu pc. Envio a versão final, só falta a numeração (para que eu possa corrigir o sumário e imprimir...) (E32FP39)

Tais conhecimentos nos levam a admitir que, em (1), a ajuda que o locutor pretende obter é o envio do documento por e-mail, e não o passo a passo para encontrá-lo, o que seria mais trabalhoso; em (2), o locutor pede que o interlocutor responda às perguntas feitas anteriormente com urgência (e-mail completo nos

Anexos); por fim, em (3), o locutor verifica uma condição essencial para que seja atendido antes de pedir ao interlocutor, evasivamente, que numere seu trabalho.

Para Brown e Levinson (1987: 69-73), uma das vantagens de se optar por estratégias *off record*, conforme os exemplos desta seção, é ser visto como alguém que possui delicadeza de trato e age de maneira não coercitiva, pois o significado pode ser negociável. Segundo as autoras, estratégias *off record* satisfazem não somente a face negativa do interlocutor num nível maior do que estratégias de polidez negativa como também permitem que o locutor não se comprometa.

De fato, ao escolher fazer um pedido *off record*, o locutor parece garantir um bom expediente. Ogiermann (2009: 192) argumenta que “pedidos *off record* oferecem uma saída para ambos: o interlocutor, que pode recusar-se a atender ao pedido simplesmente ignorando a pista, e o locutor, que pode continuar a conversação como se nenhum pedido tivesse sido feito, sem que fique sujeito à perda da face intrínseca à recusa de um pedido.”

O exemplo (4), todavia, indica não haver necessariamente uma relação direta entre o uso de estratégias indiretas e o desejo de não imposição sobre o interlocutor:

- (4) Acho que você se confundiu ao montar meu horário. Em outro email eu já havia explicado que só poderia fazer às sextas porque venho de (nome da cidade). Fazer esse estágio em outro dia é inviável pra mim... (E29FP36)

Segundo Brown e Levinson (1987: 66), ao mostrar que o interlocutor está errado, enganado ou é insensato a respeito de algum assunto, o locutor ameaça a face positiva do interlocutor. O que vemos em (4) é um pedido de mudança de horário por meio de pistas que implicam, de certo modo, reprovação da atitude do interlocutor (não foi suficientemente atencioso, por exemplo). Assim sendo, acreditamos ter encontrado em nossos dados um exemplo que contradiz a teoria de Brown e Levinson (1987), que sugere haver uma interdependência entre preservação da face, polidez e indiretividade. Além da ameaça à face positiva do interlocutor, as pistas acima são, simultaneamente, uma ameaça a sua face negativa: a estratégia utilizada em (4) impõe ao interlocutor uma mudança de

planejamento, ou seja, impede que ele mantenha sua decisão, fruto de uma ação prévia, e torna necessária outra ação futura de sua parte.

4.1.2

A inclusão de estratégias convencionalmente indiretas orientadas para fatores externos

O tipo de perspectiva adotado pelos locutores ao elaborarem um pedido pode influenciar a percepção do grau de polidez por parte dos interlocutores. Conforme vimos na seção 2.5 desta pesquisa, Ogiermann (2009) argumenta que, quando feitos em 1ª pessoa, os pedidos tendem a ser menos coercitivos. Por outro lado, se é adotada a perspectiva do interlocutor (2ª pessoa), o custo para este parece ficar mais evidente. Contudo, segundo a autora, não se trata necessariamente de uma noção universal e, embora a maioria dos pedidos assuma a perspectiva do locutor ou do interlocutor, há pedidos cuja perspectiva deverá ser considerada impessoal ou neutra, como em “*É possível anotar...?*”.

Para Blum-Kulka e Olshtain (1984), além de expressões do tipo “é possível”, outros elementos podem conferir aos pedidos uma perspectiva impessoal: construções com voz passiva e agentes neutros (“as pessoas”, “alguém”), por exemplo, são normalmente usadas quando pretende-se não fazer referência ao locutor ou ao interlocutor. Seguindo os mesmos princípios e conceitos, Biesenbach-Lucas (2007) e Economidou-Kogetsidis (2011) também abordam a questão da perspectiva como meio utilizado pelo locutor para mitigar os efeitos provocados pelo ato de pedir.

Considerando a breve exposição acima, dois motivos nos levaram a propor uma nova categoria de pedidos convencionalmente indiretos. Primeiro, encontramos em nossos dados duas ocorrências de pedidos com estruturas que carregam a noção modal de possibilidade, sem referência ao “eu” ou ao “você”. Pensamos, assim, em sugerir que tal categoria fosse nomeada *pedidos convencionalmente indiretos de perspectiva impessoal*. Entretanto, em outras duas ocorrências, também com estruturas que carregam a noção modal de possibilidade, não se suprimiu a referência ao locutor. Nesses pedidos, embora os estudantes tenham optado por mencionar o “eu”, pode-se argumentar que o foco

não recai sobre eles, e sim sobre espaço normas e planejamentos adotados pelas instituições acadêmicas ou departamentos acadêmicos, conforme veremos mais adiante. Desse modo, julgamos mais apropriado nomear a nova categoria *pedidos convencionalmente indiretos orientados para fatores externos*. Ao dizermos que os pedidos são orientados para fatores externos, pretendemos enfatizar que os desejos do locutor (estudante) e o poder de decisão do interlocutor (professor) submetem-se, especificamente no contexto em que tais pedidos foram elaborados, a convenções estabelecidas por terceiros (instituições de ensino).

Antes de analisarmos os pedidos que originaram a inclusão da categoria PCIFE, faz-se relevante esclarecer também os conceitos de “orientados para o interlocutor” e “orientados para o locutor” de Trosborg (1995). Segundo a autora, pedidos orientados para o interlocutor colocam-no na posição de decidir se os pedidos a ele direcionados serão ou não atendidos. Atribui-se ao interlocutor o papel de agente, deixando claro que é ele quem possui o poder de decidir, de atuar. Um pedido segundo essa perspectiva pode ser feito por meio de um pedido de permissão, o que remete ao locutor como beneficiário de uma atividade, mas mantém a decisão nas mãos do interlocutor, pondo-o em foco. Assim, um pedido como “*Posso pegar seu carro emprestado?*” é considerado um pedido orientado para o interlocutor. Por sua vez, quando o locutor enfatiza seu próprio desejo ou exigência, colocando seus interesses acima dos interesses do interlocutor, o pedido é orientado para o locutor, como em “*Eu preciso pegar seu carro emprestado*”.

Conforme veremos na tabela 3 a seguir, decidimos também incluir uma estratégia com base nas estruturas encontradas durante o processo de identificação dos pedidos. Para nomearmos essa estratégia, buscamos apoio em obras que abordam a questão da modalização [Kato (2010), Koch (2010, 2011), Neves (2000) e Pietrandrea (2005)].

Tabela 3 – Distribuição de pedidos por estratégia convencionalmente indireta orientada para fatores externos

Pedidos convencionalmente indiretos orientados para fatores externos (%)		
	Nº	%
Possibilidade epistêmica	4	100
Total	4	100%

Segundo Koch (2010, 2011), os indicadores modais desempenham importante papel na sinalização das intenções do locutor e na construção do sentido do discurso, ou seja, é por meio da modalização que o locutor declara seu posicionamento em relação àquilo que diz. Para Koch (2010), as modalidades podem apresentar-se (lexicalizar-se) por intermédio de diferentes meios linguísticos, por exemplo, sob a forma de combinações do tipo “é + adjetivo”, consideradas expressões cristalizadas, e por meio de orações modalizadoras, como “tenho a certeza de que...” e “há possibilidade de...”.

Quanto aos dados de nossa pesquisa, encontramos 2 ocorrências de pedidos da categoria PCIFE formulados com a expressão cristalizada “é possível” e 2 ocorrências com as orações modalizadoras “existe alguma possibilidade de...” e “haveria a possibilidade de...”. Em ambos os tipos de construção, o adjetivo “possível” e o substantivo “possibilidade” expressam o valor semântico de eventualidade:

- (5) Gostaria de saber se é possível eu preparar a aula sozinha e apresentar na próxima aula. (E1FP1)
- (6) É possível a realização do estágio em mais de uma turma...? (E10FP12)
- (7) Por acaso, existe alguma possibilidade de que eu faça no tempo anterior? (E3MP3)
- (8) Haveria a possibilidade de movimentação neste sentido...? (E47MP57)

Embora encontremos na literatura sobre modalização uma variedade de propostas tipológicas, enfocadas sob diferentes pontos de vista – sintático, semântico, sintático-semântico, pragmático, muitos autores consideram como modalidades básicas *o necessário* e *o possível* (Koch, 2011). Desse modo, a modalidade epistêmica e a modalidade deôntica, que se ligam, respectivamente, ao conhecimento ou opinião do falante e à noção de necessidade por obrigatoriedade (dever) (Neves, 2000), configuram-se como as modalidades básicas sob as quais um conteúdo proposicional pode ser interpretado.

Numa relação do tipo aluno/professor, Kato (2010) argumenta que os atos diretivos usados pelo professor (comandos, pedidos, ordens) são de natureza

deôntica, pois certa obrigação é imposta ao aluno por meio de autoridade ou de valores morais. Contudo, os exemplos (5), (6), (7) e (8) referem-se a situações em que é o aluno quem faz o pedido, o que significa dizer que a figura de autoridade não é representada pelo locutor. Outra questão a ser considerada é o fato de tais pedidos apresentarem-se na forma de perguntas (diretas e indiretas). Para Lyons (1977, apud Pietrandrea, 2005), há uma convergência lógica entre perguntas e a modalidade epistêmica, pois ambas se caracterizam pelo componente “eu não sei”. Assim sendo, chamamos a nova estratégia de *possibilidade epistêmica*.

Somando-se às considerações acima o contexto em que tais pedidos foram elaborados, é possível dizer que os alunos submeteram seus pedidos à apreciação do professor, que, por sua vez, é dependente de seu conhecimento acerca das normas da instituição acadêmica em que trabalha. De fato, embora o professor tenha, normalmente, certa autonomia para tomar decisões referentes à organização de suas aulas e às formas de avaliação, há também prazos e procedimentos estabelecidos pelas instituições que devem ser conhecidos pelo corpo docente e pelo corpo discente. Assim sendo, a expressão cristalizada e as orações modalizadoras presentes nesses pedidos parecem ter sido utilizadas para modalizar seus enunciados a fim de indicar *possibilidade epistêmica* e evitar transferir para o professor toda a responsabilidade pela concretização do conteúdo proposicional. O professor poderá então não atender ao pedido do aluno devido às normas estabelecidas pelas instituições de ensino ou aos prazos a ele impostos pelo calendário das instituições. Para os alunos estrangeiros, essas informações podem ser bastante relevantes, pois é possível que haja diferenças significativas entre os critérios adotados pelas universidades brasileiras e pelas universidades de outros países.

Entendemos, após as considerações feitas acima, que a modalidade funcionou como mediadora da interação entre locutor e interlocutor, realizando a tarefa de preservar a face dos envolvidos. Ao utilizarem a estratégia de polidez negativa “Impessoalize locutor e interlocutor” (Brown e Levinson, 1987), por meio de construções que ocultaram o uso dos pronomes “eu” e “você” [exemplos (6) e (8)], os estudantes talvez quisessem deixar claro que não pretendiam impor sua vontade nem imputar responsabilidades ao professor. Por sua vez, em (5) e (7), embora o pronome “eu” tenha sido mencionado, os pedidos em forma de pergunta e a utilização da expressão cristalizada e da oração modalizadora

permitiram que os estudantes assentassem seus discursos no campo da indeterminação (não se dava como certo que o conteúdo proposicional pudesse ou não se realizar). Assim, os estudantes não impuseram seus desejos ou necessidades aos professores. Para Brown e Levinson (1987), uma maneira de reparar a face negativa do interlocutor ao fazer-lhe um pedido é dar-lhe, explicitamente, a opção de não realizar o ato. Acreditamos que tenha sido essa a intenção dos estudantes ao elaborarem (5) e (7).

A seguir, apresentaremos a categoria PCII, categoria de pedidos com maior número de ocorrências em nossa pesquisa, e levantaremos questões a respeito das estratégias dessa categoria que foram utilizadas por determinado número de estudantes para elaborar seus pedidos.

4.1.3

O uso das estratégias convencionalmente indiretas orientadas para o interlocutor

Segundo Trosborg (1995: 32-33), pedidos convencionalmente indiretos orientados para o interlocutor – “*Você faria/poderia fazer X?*” – são mais polidos do que pedidos baseados no locutor – “*Eu gostaria que você fizesse X.*”. Para a autora, isso se deve à maior distância do centro dêitico pessoal, diretamente proporcional ao grau de polidez e inversamente proporcional à força ilocucionária. A elaboração de um pedido segundo o ponto de vista do interlocutor dá a ele maior controle, ao mesmo tempo que distancia o locutor da centralidade do eu, ou seja, da organização de um estado de coisas em torno de si.

Desse modo, ao referir-se à habilidade ou à boa vontade do interlocutor para atender a seus desejos e vontades, o locutor demonstra que não dá por certo obter uma ação da complacência do interlocutor. Aceita-se que o interlocutor queira atender aos pedidos do locutor, mas não possa, assim como admite-se que talvez ele possa, mas não queira. Quando essas pré-condições são mencionadas pelo locutor, o risco de perder sua face se reduz. (Trosborg, 1995: 197)

Considerando a estratégia habilidade/boa vontade da categorização de Trosborg (cf. Seção 2.1.3), percebemos que o papel de agente, ao contrário do que

vimos na categoria apresentada anteriormente, é claramente atribuído ao interlocutor:

- (9) Você poderia me enviar o modelo do relatório de observação, por favor?! (E20FP25)
- (10) Gostaria de saber se o senhor ainda o receberia, mesmo estando fora de prazo. (E28MP35)

Trosborg (1995: 197) afirma que, nesse tipo de pedido, o interlocutor deve inferir que a pergunta a respeito de sua habilidade/boa vontade para realizar um ato representa uma tentativa do locutor de fazer com que ele o realize. Searle (1979) já havia relatado que o locutor, em atos de fala indiretos, comunica ao interlocutor mais do que ele pode perceber superficialmente na frase dita, contando com sua capacidade de racionalidade e inferência. Ademais, tem em sua língua um número de frases que se tornaram rotineiras para fazer pedidos, dentre as quais estão justamente frases do tipo (9) e (10), ou seja, frases acerca da capacidade do interlocutor de realizar um ato A e frases acerca do desejo ou da disposição do interlocutor de realizar um ato A. (cf. Seção 2.1.2)

Outra forma de que o locutor pode lançar mão para perguntar sobre a boa vontade do interlocutor para fazer algo é um pedido de permissão, conforme mencionamos na seção anterior e exemplificamos em (11) abaixo, mesmo que não haja, explicitamente, menção ao interlocutor como agente:

- (11) Eu posso trocar de dia com a Raquel? (E4MP5)

Construções desse tipo, assim como construções com o verbo *permitir*, expressam, segundo Trosborg (1995), a dependência do locutor e contribuem para uma maior percepção de polidez, como podemos ver no exemplo a seguir:

- (12) Será que vc me permite ficar com ele mais um tempinho?
(E54FP64)

Identificar cada uma das estratégias dessa categoria nos e-mails por nós coletados envolveu, contudo, esclarecer previamente algumas questões

relacionadas à perspectiva (cf. Seção 4.1.2) e entender um pouco mais sobre a polissemia do verbo “poder”. Para esse último fim, recorreremos à Neves (2000), que trata do valor polissêmico dos verbos modais em português. Segundo a autora, o verbo “poder” possui dois significados de raiz (pessoais) e um significado epistêmico (impessoal): o primeiro refere-se a habilidade (ou capacidade) e permissão; o segundo, a possibilidade. Interpretar a modalidade depende da análise de dois fatores: 1) a unidade semântica básica presente no predicado; 2) o tipo de sujeito.

De acordo com Neves (2000), há uma forte correspondência entre os verbos estativos e os verbos existenciais, ligados a sujeitos estáticos, e a modalidade epistêmica. Do mesmo modo, numa oração como “*Pode vir chuva, ventania, tempestade e até guerra*”, em que o sujeito é não animado, para o verbo só pode haver interpretação de possibilidade epistêmica. Por outro lado, uma construção como “*E Gemar Quinto pode voltar*” tanto pode significar simples possibilidade, correspondendo a “*É possível que Gemar Quinto volte*”, como pode ter as duas interpretações de raiz associadas ao verbo “poder”, ou seja, permissão e capacidade. Isso se deve ao fato de o sujeito ser animado e não haver restrições de construção, como a forma perfectiva ou a forma progressiva.

Por sua vez, a distinção entre os significados de permissão e capacidade deve levar em conta o traço [+controle] da predicação. Segundo Neves (2000), apenas o traço [+controle] da predicação admite o significado do verbo “poder” como permissão (sem descartar o significado de capacidade), o que podemos ver em “voltar” no exemplo “*E Gemar Quinto pode voltar*”. Em casos como “*Só você pode compreender como eu sofro*”, em que o predicado “compreender” possui o traço [-controle], o significado atribuído ao verbo “poder” é somente de capacidade.

A partir desses esclarecimentos, associamos pedidos como (13), em que utilizou-se o verbo “poder”, e pedidos como (14) e (15), com construções equivalentes ao verbo “poder”, à habilidade/capacidade do interlocutor. Por outro lado, associamos pedidos como (16) e (17), a pedidos de permissão do locutor para realizar algo. Em (16), o locutor pede ao professor permissão para passar um

vídeo para os alunos da turma em que realiza seu estágio; em (17), o locutor mostra a intenção de fazer uma segunda chamada de prova em data específica¹:

- (13) Você pode me ajudar a organizar isso? (E30FP37)
- (14) Gostaríamos de saber se é possível que o senhor nos envie a nota da prova da semana passada. (E43MP53)
- (15) Tem como você me mandar a apostila no word p ficar mais fácil fazer os exercícios? (E60FP70)
- (16) Posso passar o vídeo? (E58FP68)
- (17) Poderei realizar a segunda chamada no dia 12 de janeiro? (E56FP66)

A tabela 4 mostra o número de ocorrências das estratégias da categoria III:

Tabela 4 – Distribuição de pedidos por estratégia convencionalmente indireta orientada para o interlocutor

Pedidos convencionalmente indiretos orientados para o interlocutor (%)		
	Nº	%
Habilidade	15	62,5
Boa vontade	2	8,33
Permissão	6	25,0
Fórmulas Sugestivas	1	4,17
Total	24	100%

Percebemos que as construções referentes à habilidade do interlocutor de realizar um ato foram as mais frequentes, seguidas das construções que solicitam permissão. Nesses casos, a utilização do verbo “poder” representou o recurso mais comum, podendo ser encontrado em pedidos de adiamento, de informação, de envio de material, dentre outros.

Por sua vez, apenas dois pedidos foram feitos com referência a sua boa vontade, com uso do futuro do pretérito. Pedidos sobre a boa vontade do

¹ No contexto em que se insere este pedido (E56BFP66), segundo o próprio informante (professor a quem foi endereçado o e-mail), as datas de prova, inclusive a de segunda chamada, foram estabelecidas pelo professor, que teve total liberdade para programar suas avaliações dentro do semestre letivo, estabelecer critérios de avaliação e analisar casos referentes à segunda chamada. Portanto, diferentemente dos pedidos analisados na seção anterior, o pedido referente ao exemplo (17) foi categorizado segundo perspectiva do interlocutor.

interlocutor são comumente construídos com esse tempo verbal e “podem ser acompanhados de expressões de apreciação, expectativa, etc., em nome do locutor” (Trosborg, 1995: 199). Ao optar pelo verbo “receber” no futuro do pretérito em (10), o locutor comunica não haver grande expectativa de sua parte pela realização do ato, tornando-se menos impositivo. Essa redução de expectativa é percebida porque, segundo Koike (1992: 72), o futuro do pretérito tende a mudar o foco temporal, afasta-o do momento presente e do centro egocêntrico.

Quanto à última estratégia da categoria PCII, há várias estruturas por meio das quais as fórmulas sugestivas podem ser usadas para minimizar a percepção do locutor como beneficiário da ação. É possível que essas estruturas variem de língua para língua, mas, no inglês, sugerem que a realização do ato proposto seja interessante para o interlocutor (Trosborg, 1995: 201), motivo pelo qual se considera esse recurso uma estratégia orientada para o interlocutor. Não encontramos em nosso *corpus* estruturas convencionalizadas no português como “Que tal...?” e “Por que você não...?”, mas incluímos nessa estratégia a construção destacada no único exemplo que obtivemos:

- (18) ...é provável ter muito trânsito. Por isso, alguns colegas sugeriram começar a aula às 13h. **O que você acha?** (E2FP2)

Um dos problemas relacionados à categorização que Biesenbach- Lucas (2006: 89-90) relatou ter tido de solucionar refere-se justamente à pergunta “*What do you think?*” (“O que você acha?”). Num primeiro momento, a autora se questionou se deveria considerá-la uma *pergunta direta*, da categoria pedidos diretos, mas acabou optando por acrescentá-la a um conjunto de pedidos em estado de indefinição. Para nós, contudo, a situação descrita no e-mail que analisamos, em que se insere (18), indica uma tentativa por parte do locutor de ressaltar a realização do ato como algo vantajoso para o interlocutor, e equivale a:

- (19) O que você acha de começar a aula às 13h?

Nesse caso, o locutor deixa transparecer que deseja uma mudança de programação, mas, ao mesmo tempo, camufla seu desejo por meio de uma sugestão apresentada como algo que favorece o interlocutor. Pode-se dizer que

essa estratégia é uma forma de o locutor demonstrar seu interesse pelo interlocutor (estratégia de polidez positiva²), com possível valorização da própria face, e ainda preservar a face do interlocutor, pois, ao sugerir, minimiza o grau de imposição sobre ele (estratégia de polidez negativa³).

Assim sendo, diferentemente do que percebeu Biesenbach- Lucas (2006) nos e-mails por ela analisados, a pergunta “O que você acha?” foi considerada por nós uma fórmula sugestiva. Com essas considerações e esclarecimentos, encerramos aqui esta seção. A seguir, discutiremos sobre os pedidos da categoria PCIL, que enfatizam os desejos e necessidades do locutor.

4.1.4

O uso das estratégias convencionalmente indiretas orientadas para o locutor

De acordo com Searle (1979), um dos tipos de frase normalmente utilizados para fazer um pedido equivale à condição de sinceridade, ou seja, faz referência explícita ao desejo ou à necessidade do locutor de que o interlocutor realize determinado ato, conforme ilustramos abaixo:

- (20) Gostaria de marcar um horário de orientação com você. (E25F31)
- (21) Preciso de uma carta de referência para apresentar à (instituição) para o mestrado de (área de conhecimento). (E12MP16)

Comparadas às estratégias orientadas para o interlocutor expostas na seção anterior, estratégias que põem como foco da interação os desejos do locutor tendem a ser mais diretas. Contudo, ao fazer um pedido convencionalmente indireto orientado para si, o locutor pode comunicar suas intenções sem deixar de ser polido. Sua atitude soará negligente se, por exemplo, o pedido contiver claramente uma exigência de que suas vontades e necessidades sejam satisfeitas. Para Trosborg (1995), pedidos como (22), sem a presença de atenuadores, normalmente denotam falta de polidez:

² cf. Seção 2.2.1.3

³ cf. Seção 2.2.1.3

(22) “Eu quero que você assine isso para mim.”

Não encontramos pedidos como (22) em nosso *corpus*, o que pode sugerir que os estudantes brasileiros consideram rudes pedidos formulados por meio dessa estratégia, mas a frequência de uso das outras estratégias da categoria PCIL (tabela 5) parece revelar que os mesmos talvez não considerem tão egocêntrico fazer um pedido ao professor sob a própria perspectiva.

Tabela 5 – Distribuição de pedidos por estratégia convencionalmente indireta orientada para o locutor

Pedidos convencionalmente indiretos orientados para o locutor (%)		
	Nº	%
Desejos	11	78,571
Exigências/Necessidades	0/3	21,429
Total	14	100%

Quanto às estruturas utilizadas para que os pedidos fossem reconhecidos como convencionalmente indiretos orientados para o locutor, não encontramos muitas variações:

- (23) Eu gostaria de voltar (começar) a frequentar as aulas, se possível, sem ser reprovado por faltas. (E37MP45)
- (24) Gostaria de saber se haverá aula normal no dia 21/11, para a conclusão do meu estágio. (E24FP30)
- (25) Preciso de uma carta de referência para apresentar à (nome da instituição) para o mestrado de (área de conhecimento). (E12MP16)
- (26) Preciso de uma declaração a respeito das horas de estágio... (E50MP60)

Basicamente, os pedidos acerca dos desejos dos estudantes brasileiros foram construídos com o verbo “gostar” no futuro do pretérito, conforme se vê em (23), e com a locução verbal “gostaria de saber”, especificamente em pedidos de

informação como (24). Nos pedidos com referência a alguma necessidade desses estudantes, como ilustram (25) e (26), apenas o verbo “precisar” foi utilizado.

Encerramos essa seção sugerindo que, embora a elaboração de um pedido segundo a perspectiva do locutor ressalte seu desejo pela organização de um estado de coisas em torno de si e sua posição como beneficiário de uma ação praticada pelo interlocutor, é possível que a perspectiva do locutor também seja vista como um meio de não interferir na liberdade de ação do interlocutor e não lhe transferir a responsabilidade pelo êxito do locutor. Assim, apesar de mais direta, como classifica Trosborg (1995), a perspectiva do locutor não implica, necessariamente, menor polidez. Nesse aspecto, os resultados da pesquisa empreendida por Ogiermann (2009) já haviam indicado que a escolha da perspectiva não afeta a força ilocucionária do ato da mesma forma em todas as culturas. Em culturas que prezam pela independência e pela indiretividade, a perspectiva do locutor pode ser vista como uma maneira de reduzir a imposição sobre o interlocutor. Contrariamente, culturas que valorizam a diretividade podem interpretar um pedido feito segundo a perspectiva do locutor como uma estratégia de manipulação, pois ao interlocutor seria atribuído o papel de sujeito capaz de resolver a situação do locutor. Nesse caso, entendemos que o interlocutor ficaria numa posição em que não atender ao pedido seria considerado impolido. Quanto à cultura brasileira, no contexto em que se insere esta pesquisa, pode-se dizer que a escolha da perspectiva está relacionada a diferentes interpretações do que significa impor ao interlocutor e exigir do mesmo. O tipo de estratégia escolhida para elaborar um pedido dependerá, portanto, do ponto de vista do locutor.

4.1.5 O uso das estratégias diretas

Normalmente, liga-se o uso de estratégias diretas na formulação de pedidos à expressão de autoridade por parte do locutor ou a algum tipo de autoridade externa a ele. Tais estratégias podem incluir um verbo performativo sem atenuação, como em (27), ou um performativo atenuado, como em (28):

- (27) Peço que você me informe por e-mail o horário e local da reunião de sábado, caso esteja realmente confirmada. (E59FP69)
- (28) Gostaria de te pedir, por favor, que avisasse ao professor Nelson para que ele possa ficar ciente do ocorrido. (E15FP19)

Segundo Trosborg (1995), nos performativos atenuados, a força ilocucionária é menos impositiva. Por sua vez, os pedidos sem atenuação dos performativos comunicam a intenção do requisitante de forma bastante direta, podendo soar impolidos caso não haja modificação suficiente de atenuadores.

Do mesmo modo, o uso do imperativo na sua forma não modificada expressa as intenções do interlocutor muito claramente, transmitindo a força ilocucionária de uma ordem. Trosborg (1995) explica que uma ordem pressupõe a existência de um locutor ocupando posição de autoridade e a de um interlocutor que deve cumprir a ordem recebida. É o que podemos ver em relações do tipo pai e filho, professor/aluno, oficial/soldado, empregador/empregado. Já no exemplo (29), como é o interlocutor que ocupa posição de autoridade, o locutor optou por uma forma modificada do imperativo, enfraquecendo a força ilocucionária de ordem: ao utilizar o presente do indicativo, considerado um substituto do imperativo que normalmente atenua sua rudeza (Cunha e Cintra, 2014: 493), o locutor tornou mais brando o pedido:

- (29) Depois você **analisa** e me **dá** um retorno para que eu possa modificar, caso seja necessário. (E23FP29)

Outro pedido de nosso *corpus* em que o locutor optou por uma forma modificada do imperativo foi o pedido de *feedback* abaixo:

- (30) Estou te enviando meu powerpoint, qualquer problema ou conserto **é só me avisar**. (E8MP10)

Optamos por classificar a construção em negrito em (30) como Imperativo, categorizando a estratégia utilizada para a elaboração do pedido como direta, devido ao valor semântico do infinitivo em determinados contextos. De acordo com Cunha e Cintra (2014: 494), o infinitivo pode ser utilizado como substituto

do imperativo, principalmente, em comandos e proibições. É certo que nosso exemplo não se enquadra na condição de proibição nem transmite a força ilocucionária de um comando, o que pode ser resultado da combinação do infinitivo com a expressão atenuadora “é só”: sem tal expressão, o grau de imposição do pedido poderia ser considerado mais elevado. Assim, diferentemente do que percebemos em (29), não consideramos a forma modificada do imperativo em (30) como forma de mitigação. Essa função é de fato exercida pela expressão “é só”, que nos permite inferir que o estudante deseja comunicar sua vontade em atender a um eventual pedido do professor de revisão do trabalho, sugerindo-lhe inclusive que o faça caso necessário.

Por sua vez, dois estudantes optaram pela forma não modificada do Imperativo para elaborarem seus pedidos:

- (31) Se você puder, por favor, **dê** uma olhadinha, e **veja** se está bom.
(E18BFP23)
- (32) Por favor, **adicione** meu e-mail ao grupo de contatos da turma.
(E27BFP34)

A percepção da polidez nesses pedidos, todavia, não é a mesma. Em (31), a presença de atenuadores funciona de modo que o imperativo transmita a força ilocucionária de um pedido, diferentemente do que acontece em (32), em que o imperativo tende a reforçar a obrigatoriedade do interlocutor de executar uma ação. A expressão “por favor” que precede o ato principal em (32) não parece contribuir o suficiente para minimizar os efeitos do FTA. De fato, ao ser consultado sobre esse pedido, o interlocutor o classificou de “seco” e “nada humilde”. Segundo Brown e Levinson (1987: 95), a principal razão para se realizar o FTA *bald-on-record* (o imperativo é a forma típica) é comunicá-lo com máxima eficiência, o que acontece em duas situações: sem minimização da ameaça à face, em casos de grade urgência e desespero, por exemplo, e com orientação para a proteção da face, em boas-vindas, despedidas e oferecimentos. Podemos perceber que nem (31) nem (32) se encaixam nessas situações, portanto, para perceber a polidez, devem-se considerar outros elementos, não suficientemente presentes em (32).

Além dos pedidos com o Imperativo ou com suas formas modificadas, os estudantes brasileiros utilizaram quase todas as estratégias diretas descritas na literatura em que nos baseamos para formularem seus pedidos. A tabela 6 mostra as preferências dos estudantes brasileiros que optaram pela categoria PD e inclui as estratégias *perguntas diretas*, *pedidos-lembrete* e *decisões prévias* (Economidou-Kogetsidis, 2011), não identificadas por Trosborg (1995). Tais estratégias estão em itálico para melhor visualização:

Tabela 6 – Distribuição de pedidos por estratégia direta

Pedidos diretos (%)		
	Nº	%
<i>Decisão Prévias</i>	1	5,556
<i>Lembretes</i>	2	11,111
Performativos atenuados	3	16,667
Performativos não atenuados	3	16,667
Imperativo	4	22,222
Frases elípticas	0	0
<i>Perguntas diretas</i>	5	27,778
Total	18	100%

Em relação à frequência de uso das estratégias desta categoria, é importante ressaltarmos que a preferência pelas *perguntas diretas* como estratégia de pedido foi resultado de um tipo específico de pedido feito pelos alunos: os pedidos de informação. Tais pedidos podem ser feitos por meio de diferentes estratégias, mas a maneira mais corriqueira de fazê-los, segundo Economidou-Kogetsidis (2011), é na forma de uma pergunta direta. Segundo Hassal (1999: 594-5), ao pedir algo que não seja propriamente uma informação, a pergunta não é uma pergunta direta. De fato, pedidos como “*Você me emprestaria seu carro?*” e “*Que tal me emprestar seu carro?*” são perguntas, mas não são PD, e sim PCII em que foram empregadas as estratégias *boa vontade* e *fórmula sugestiva*, respectivamente.

Se comparados a pedidos que envolvem adiamento de trabalhos, atendimento e comentários sobre versões não concluídas de trabalhos, por

exemplo, os pedidos de informação apresentam caráter bem menos impositivo, pois responder-lhes implica, supostamente, menos gasto de energia e de tempo do professor. Assim, fazê-lo por meio da estratégia mais direta não implica, necessariamente, menor grau de polidez:

- (33) Qual é a parte do texto do Teyssier para a segunda prova?
(E39MP48)
- (34) Em que sala e em que horário eu posso encontrar a senhora?
(E48MP58)

Por serem feitos normalmente por meio de perguntas diretas, Economidou-Kogetsidis (2011) e Hassal (1999) preferiram analisar pedidos de informação separadamente em suas pesquisas. Nós, entretanto, optamos por incluir esse tipo de pedido em nossa análise geral após verificarmos que a maioria dos pedidos de informação presentes em nosso *corpus* não foi elaborada por meio de perguntas diretas. No total, foram contabilizados 15 pedidos de informação e verificadas 6 estratégias de 4 categorias diferentes: pistas moderadas (2), pistas fortes (1), permissão (1), performativos não atenuados (1), desejos (5) e perguntas diretas (5). Como mostram os números, as cinco perguntas diretas utilizadas pelos estudantes brasileiros para elaborar pedidos referem-se, de fato, a pedidos de informação, mas a maior parte dos pedidos de informação foi elaborada a partir de outras estratégias.

Em relação à estratégia *Lembretes*, sugerida por Economidou-Kogetsidis (2011), decidimos incluí-la devido à ocorrência de dois pedidos diretos em nossos dados em que os estudantes tentam obter algo que havia sido previamente prometido ou acordado, lembrando ao professor uma ação por eles esperada:

- (35) Gostaria de lembrá-la de, se possível, enviar para a nossa turma o arquivo modelo para o trabalho escrito de Toxicologia a ser entregue na próxima terça, arquivo o qual a senhora havia nos prometido semanas atrás. (E34MP41)
- (36) Envio este email para, como você pediu, lembrá-lo de levar o livro de linguística histórica de que você falou aula passada. (E42MP52)

Apesar de ter sido utilizada a mesma estratégia em ambos os casos, percebemos que o grau de ameaça à face do interlocutor é maior em (35) do que em (36). A presença de intensificadores, que serão detalhadamente analisados em seção futura, contribui para que o pedido soe como uma cobrança e, ao mesmo tempo, revele-se uma expressão de crítica. Por um lado, o pedido-lembrete (35) ameaça a face negativa do professor, pois o pressiona a realizar uma ação que já deveria ter sido realizada. Por outro, atinge sua face positiva ao pôr em foco seu atraso no cumprimento de uma obrigação ou compromisso com os alunos. Já em (36), pedir ao professor que leve para a aula um livro insere-se num contexto em que o aluno está atendendo a um pedido anterior de seu professor. Desse modo, pode-se dizer que, embora haja total transparência no pedido, seu grau de imposição é mínimo.

Por fim, incluímos a estratégia *Decisão Prévia*, também sugerida por Economidou-Kogetsidis (2011) aos pedidos diretos. Entretanto, não foi uma estratégia frequente em nossos dados, na verdade, encontramos apenas uma ocorrência:

(37) Vou tentar enviar o primeiro capítulo durante o mês de maio, tudo bem? (E40FP49)

Conforme vimos, nessa estratégia, o locutor deixa de fazer o pedido em si e simplesmente checa se sua decisão sobre algo é aceitável para o interlocutor. Com a expressão “tudo bem”, cuja função será explicada na seção dos modificadores internos à frente, o estudante pergunta ao professor se ele concorda com a prorrogação de um prazo para entrega de parte de um trabalho, mas decide ele mesmo quando será a nova data. Podemos dizer que essa estratégia é uma forma de o aluno impor sua vontade, mas em (37), especificamente, além da mitigação proporcionada por “tudo bem”, o verbo “tentar” dá ao aluno a oportunidade de preservar sua face positiva e a face negativa do professor: ele modifica a força ilocucionária do ato, que poderá ser percebido como uma *promessa*, no intuito de estabelecer um compromisso parcial.

Com os dados apresentados nesta seção, finalizamos a categorização dos pedidos que compõem nosso *corpus* e a identificação das estratégias preferidas para elaborá-los.

A seguir, passaremos aos elementos que, segundo Trosborg (1995) têm como função persuadir o interlocutor a realizar o pedido que lhe é dirigido: são os *modificadores externos*.

4.2 Modificadores externos

Conforme vimos no capítulo 2, ao fazermos um pedido a alguém, buscamos também meios de fazê-lo soar razoável e, desse modo, provocar nesse alguém o desejo de cooperar. Um desses meios é utilizar certos modificadores externos, que funcionam como recursos de apoio. Apesar de externos ao ato principal⁴, tais recursos contribuem para diminuir a força impositiva do pedido e podem atuar como elementos de persuasão (Trosborg, 1995).

Apresentaremos a seguir, em duas subseções, considerações a respeito dos modificadores externos identificados em nosso *corpus*. Na primeira subseção, limitar-nos-emos aos modificadores de que trata Trosborg (1995), os quais denominamos *recursos de apoio principais*. Na segunda, apresentaremos a análise de estruturas classificadas como modificadores externos em outras obras (cf. Seção 2.5) e de estruturas encontradas em nosso *corpus* que, por poderem influenciar a percepção da polidez e serem externas ao ato principal, propomos incluir nessa categoria de modificadores. Chamaremos essa seção de *outros modificadores externos*.

4.2.1 Recursos de apoio principais

Em nossa pesquisa, encontramos cinco dos seis tipos de recursos de apoio identificados por Trosborg (1995), a saber, *preparadores*, *desarmadores*, *aprazimentos*, *argumentos* e *promessa de recompensa*, porém, com grande

⁴ O ato principal é a parte da elocução responsável pela identificação do pedido em si, independentemente da presença de elementos modificadores da força impositiva do ato.

variação de frequência de uso e com algumas características distintas (que serão explicitadas ao longo da análise). O único recurso não encontrado foi a *minimização dos custos*. A tabela 7 apresenta o número de pedidos cuja força impositiva foi modificada por cada um dos recursos (modificadores externos) presentes em nosso *corpus*⁵, considerando-se o total de pedidos:

Tabela 7 – Percentual de pedidos modificados por tipo de modificador externo

Tipo de modificador	Nº de pedidos / 70	%
Preparador	43	61,4
Desarmador	15	21,4
Apazimento	4	5,7
Argumento	45	64,3
Promessa	2	2,9

Conforme nos mostra a tabela, os *argumentos* e os *preparadores* foram os recursos de apoio mais utilizados pelos estudantes para mitigar seus pedidos: dos 70 pedidos, 45 tiveram sua força impositiva modificada pela presença de argumentos e 43 pela presença de preparadores.

É importante frisarmos que os números que aparecem na tabela 7 não correspondem ao número de ocorrências de cada recurso, mas ao número de pedidos cuja força impositiva foi modificada por cada recurso. Isso se deve ao fato de haver e-mails em que mais de um pedido foi feito. Nesses casos, entendemos que um argumento ou um preparador, por exemplo, pode não modificar apenas a força do primeiro pedido feito, mas influenciar igualmente a percepção do(s) outro(s) pedido(s). Assim, no que tange aos modificadores externos, baseamo-nos no número de pedidos inseridos em contextos modificados por recurso de apoio, como podemos ver em (38), em que a força impositiva de cada pedido foi modificada por um mesmo argumento e por um mesmo preparador:

⁵ Segundo Economidou-Kogetsidis (2011), os modificadores externos, diferentemente dos modificadores internos, não afetam a elocução utilizada para realizar o ato, mas o contexto em que ela se insere. Pretendemos, com essas informações, esclarecer que, na tabela 7, Percentual de pedidos modificados por tipo de modificador externo, referimo-nos à força impositiva dos pedidos, e não aos atos principais (elocuições por meio das quais os pedidos são concretizados).

- (38) ARGUMENTO [Bem, acabo de receber a “boa” notícia de que tenho uma pauta para cobrir amanhã. Preciso estar na produtora às 10h30.] PREPARADOR [Eu lembro que você comentou que a prova seria aplicada no segundo tempo da aula.] Por acaso, existe alguma possibilidade de que eu faça no tempo anterior? Se não for possível, como devo proceder para o caso de ter que fazer uma segunda chamada? (E3MP3/4)

A opção pela utilização de *argumentos* para justificar os pedidos e o conteúdo dos argumentos que analisamos sugerem que há considerável preocupação por parte dos estudantes em mostrar aos professores que o pedido feito não é questão de mera conveniência, mas decorrência de fatores que, de certa forma, fogem ao controle dos estudantes. Ao mesmo tempo, indicam ser uma estratégia encontrada pelos estudantes para aumentar a chance de obterem uma resposta favorável de seus professores, como mostram os exemplos abaixo:

- (39) [Tive um falecimento na família e amanhã será impossível comparecer a aula, pois será o dia do sepultamento.]... Gostaria de saber se é possível eu preparar a aula sozinha e apresentar na próxima aula. [E1FP1]
- (40) [Eu vou precisar comparecer a uma audiência na quinta, dia da apresentação do meu trabalho.] Eu posso trocar de dia com a Raquel? (E4MP5)
- (41) [problemas de saúde de meu marido me fizeram viajar de urgência para NY onde ele recebe longo tratamento para cancer. assim so posso voltar dia 26] e então novamente preciso mudar o dia do estagio. (E17FP21)
- (42) Por favor, será que vc pode me colocar no sábado pra ser o primeiro 8h [pois tenho que dar aula depois.] (E49MP59)

Algo que nos chamou a atenção em relação ao uso dos argumentos foi a sua localização em relação ao pedido: constatamos um equilíbrio quantitativo ao compararmos argumentos pré-pedido e argumentos pós-pedido. Contudo,

notamos que os pedidos mais delicados tenderam a apresentar argumentos antecipados e mais longos, dando maior destaque à relevância de tais argumentos.

Por sua vez, a análise minuciosa da utilização de *preparadores* relevou que as formas mais comuns de preparar os professores para os pedidos foram iniciar a mensagem mencionando naturalmente o assunto no qual o pedido iria se encaixar, como em (43), e o uso de frases que antecipam os pedidos, indicando claramente que será feito um pedido, como em (44):

- (43) [Fiz a apresentação para o (nome do evento).] Será que você poderia vê-la e dar sua opinião? (E13FP17)
- (44) [hoje tive orientação com a professora Eliane e gostaríamos de lhe pedir um favor.] Gostaríamos de aplicar os questionários que envio em anexo em alguns alunos da turma. (E6FP7)

Não encontramos preparadores referentes à obtenção de comprometimento prévio (cf. Seção 2.1.3.2), como “*Posso te pedir um favor?*”, provavelmente por se tratar de um pedido feito por meio de e-mail. Num pedido por escrito, tentar obter comprometimento prévio do destinatário não parece ser uma escolha comum. A função desse tipo de preparador é, segundo Trosborg (1995), tentar evitar a recusa do pedido em si por parte do interlocutor. Assim, entendemos que a obtenção de comprometimento prévio forneceria ao interlocutor uma saída imediata, por meio de uma resposta como “*Depende, pois estou bastante atrapalhado no momento.*”. Em casos como esse, a possibilidade de o locutor desistir do pedido, por exemplo, ao responder “*Ah, então deixa pra lá. Não era nada importante.*”, representaria igualmente uma saída, sem comprometimento de sua face e sem potencial ameaça à face do interlocutor. Ao fazer um pedido por e-mail, mesmo que o remetente utilizasse um preparador relativo à obtenção de comprometimento prévio, essa saída para ambos seria inexistente, pois não haveria tempo de resposta para o remetente: ao preparador seguir-se-ia o pedido.

Do mesmo modo, não encontramos preparadores referentes à verificação de disponibilidade de tempo (cf. Seção 2.1.3.2), como “*Você está ocupado agora?*”, provavelmente por motivos semelhantes aos descritos no parágrafo anterior em referência à obtenção de consentimento prévio. Ademais, quando enviamos um e-mail, temos a consciência de que o destinatário pode tardar em

responder. Portanto, se desejamos obter pronta resposta, optamos por outros meios. Encontramos, todavia, um recurso que nos pareceu preparar o interlocutor para o pedido por meio da confirmação de sua capacidade de realizar uma tarefa:

- (45) [Vc tem facilidade para numeração?] Já olhei várias tutoriais na internet, mas parece que o problema é especificamente do meu pc. Envio a versão final, só falta a numeração (para que eu possa corrigir o sumário e imprimir...). (E32FP39)

Assim, consideramos ser um tipo de preparador a verificação de viabilidade de realização de uma ação baseada em determinada habilidade do interlocutor. Embora o pedido tenha sido feito na sequência, entendemos que, diferentemente do que permitiria os dois tipos anteriores de preparador, o estudante forneceu uma saída ao professor, ou seja, deu ao professor a possibilidade de responder que não tem facilidade para formatar trabalhos.

O terceiro recurso de apoio mais utilizado, embora tenha modificado a força impositiva de um número de pedidos bastante inferior se comparado aos dois recursos citados anteriormente, foi o *desarmador*. Nos e-mails analisados, os estudantes expressaram certo grau de constrangimento, abrandando com isso seus pedidos, por meio de diferentes ações, que poderíamos classificar como diferentes tipos de desarmador: pedido de desculpas antecipado, pedido posterior de desculpas, reconhecimento de um erro, reconhecimento da inexistência de obrigação por parte do interlocutor, manifestação de mal-estar ou vergonha por fazer o pedido e manifestação de preocupação, conforme mostram os exemplos abaixo:

- (46) [Desculpe incomodar], mas gostaria de pedir uma ajuda. (E1FP1)
- (47) Envio este email para, como você pediu, lembra-lo de levar o livro de linguística histórica de que você falou aula passada. [Desculpe enviá-lo a essa hora, acabei esquecendo eu mesmo.] (E42MP52)
- (48) [Sei que foi bastante irresponsável e desrespeitoso da minha parte fazer o que fiz,] mas peço que considere e aceite meu pedido, [embora não seja da sua obrigação nem considera-lo, nem aceita-lo.] (E37MP45/46)

- (49) [Sao momentos difíceis e eu sinto envolve-la nisso.] (E17FP21/22)
- (50) [Confesso que me assustei um pouco...] Você pode me ajudar a organizar isso? (E30FP37)

São exemplos em que se destacam as estratégias de polidez negativa (Brown e Levinson, 1987) “Pedir desculpas” e “Assumir diretamente uma dívida, ou não comprometer H” para minimização da ameaça à face negativa do professor.

Importante frisarmos aqui, mais uma vez, que os números da tabela 7 não correspondem ao número de ocorrências de cada recurso, mas ao número de pedidos cuja força impositiva foi modificada por cada um deles. Em relação aos desarmadores, encontramos, na verdade, um total de 21 ocorrências, mas apenas 15 pedidos foram por eles influenciados. Isso se deve à ocorrência de casos em que mais de um desarmador foi utilizado para mitigar a força impositiva de um único pedido. Por último, quanto à posição dos desarmadores em relação aos pedidos, verificamos que há um equilíbrio quantitativo entre desarmadores pré-pedido e desarmadores pós-pedido, assim como no caso dos argumentos, mas não percebemos diferenças significativas entre eles.

Quanto aos *aprazimentos*, estes funcionaram como modificadores da força impositiva de apenas 4 pedidos. Conforme vimos no capítulo 2, antes de fazer um pedido, o locutor tenta ser agradável, fazendo elogios ao interlocutor ou demonstrando sua admiração por algo a ele relacionado. Em nosso *corpus*, além de elogios e demonstrações de admiração, identificamos outra ação como forma de aprazimento, a demonstração de interesse pelo interlocutor:

- (51) [Já está 100% recuperada de sua cirurgia? Já pode cavalgar no seu posante Aquiles (era esse o nome...rsrsr)?] [Nossas saudosas aulas retornaram] e gostaria de pedir-lhe que levasse aquele meu trabalho de (disciplina) do semestre passado. [Estou doido para ler seus comentários.] (E26MP33)

No exemplo acima, o estudante elogia as aulas da professora ao dizer que inspiram saudade, mostrando, ao mesmo tempo, admiração por seu trabalho. Ao mostrar-se entusiasmado para ler os comentários feitos pela professora sobre seu

trabalho, expressa que os tem em alta conta. Contudo, inicia o e-mail com uma estratégia de polidez positiva (Brown e Levinson, 1987), demonstrando seu interesse pela saúde e pelo bem-estar do professor, um sentimento de preocupação com a pessoa em primeiro lugar. A atenção dirigida à pessoa parece sobrepor-se à exaltação do trabalho do profissional, uma delicada gentileza que pode enternecer o interlocutor e revelar-se uma eficiente estratégia de persuasão.

Por fim, embora modificando a força impositiva de dois pedidos, encontramos apenas uma *promessa de recompensa*, recurso de apoio identificado por Trosborg (1995) como uma tentativa de o locutor tornar vantajosa para o interlocutor a realização do pedido. Porém, no e-mail que analisamos, essa recompensa não se refere propriamente a uma forma de pagamento, como um favor devido ao interlocutor ou alguma espécie de prêmio, pois não se insere em um contexto apropriado para tal. Como podemos ver no trecho abaixo, o aluno promete retribuir ao professor sua atenção e boa vontade com dedicação e corresponder aos critérios exigidos:

- (52) Eu gostaria de voltar (começar) a frequentar as aulas, se possível, sem ser reprovado por faltas... [Me comprometo em não faltar mais sem ter um motivo realmente bom (e apresentar as devidas comprovações) e ainda, se for da sua vontade, estabelecer como média para a minha aprovação uma nota maior que a de costume (7 ou 8, em lugar de 5).] Sei que foi bastante irresponsável e desrespeitoso da minha parte fazer o que fiz,] mas peço que considere e aceite meu pedido (...) (E37MP45)

Devido a essa característica distinta, optamos por identificar esse recurso de apoio como *promessa* apenas (ver tabela 7). Desse modo, podemos englobar diferentes formas de promessa, como promessa de recompensa, de comprometimento (como no e-mail apresentando acima), de devolução, etc.

Para a análise dos modificadores externos realizada nesta seção, baseamos-nos nos estudos de Trosborg (1995) e em suas observações a respeito dos atenuadores da força impositiva de pedidos. Entretanto, os resultados de trabalhos empreendidos por outros pesquisadores (cf. Seção 2.5) trouxe a nosso

conhecimento a existência de mais algumas unidades que podem funcionar como recursos de apoio externos e unidades que podem funcionar como estruturas agravadoras. Da mesma forma, encontramos em nosso *corpus* unidades diferentes que também podem modificar a percepção da polidez, suavizando ou intensificando o impacto do pedido sobre o interlocutor. Por conseguinte, apresentaremos a seguir a análise de outros modificadores externos.

4.2.2 Outros modificadores externos

Para Economidou-Kogetsidis (2011), *aberturas*, *autoapresentações*, *minimizadores de imposição*⁶, *pré-fechamentos* (agradecimentos antecipados / expressões de expectativa) e *fechamentos* são estruturas que também exercem a função de recursos de apoio. Diferentemente, *críticas* ou *reclamações* e *ênfase na urgência* ou *na expectativa por um resultado positivo* funcionam como estruturas agravadoras.

Ao observarmos nossos dados, encontramos algumas das estruturas citadas acima, mas identificamos também a presença de *onomatopeias* e *emoticons*, que funcionaram como recursos de apoio, suavizando o contexto em que os pedidos foram feitos, e *cobranças*, que funcionaram como estruturas agravadoras, pois intensificaram o impacto sobre o interlocutor negativamente. Assim, optamos por analisar não só aqueles que chamamos de recursos de apoio principais, mas também todas as demais estruturas que julgamos alterar de forma significativa a percepção da polidez nos contextos em que são feitos os pedidos.

A seguir, apresentaremos os dados quantitativos referentes a esses outros modificadores externos encontrados em nosso *corpus*, seguidos de considerações a respeito de cada recurso de apoio ou estrutura agravadora e de uma análise interpretativa dos dados.

⁶ Como em “Eu gostaria de pedir uma prorrogação. *Só por alguns dias.*” (Economidou-Kogetsidis, 2011: 3212), em que “o enunciador tenta reduzir a imposição exercida sobre o ouvinte por meio de seu pedido.” (Blum-Kulka et. al, 1989: 288, apud Economidou-Kogetsidis, 2011: 3212)

4.2.2.1 Recursos de apoio

A tabela 8 a seguir mostra o número de pedidos cuja força impositiva foi modificada por outros recursos de apoio presentes em nosso *corpus*, considerando-se o total de pedidos:

Tabela 8 – Percentual de pedidos modificados por outros elementos externos: recursos de apoio

Tipo de modificador	Nº de pedidos / 70	%
Abertura	69	98,6
Pré-fechamento	46	65,7
Fechamento	61	87,1
Emoticon	6	8,6
Onomatopeia	2	2,9
Minimizador de imposição	1	1,4

Em relação às *aberturas* e aos *fechamentos*, parece haver um consenso entre vários autores sobre a estrutura de um e-mail: divide-se em abertura, corpo da mensagem e fechamento, mas apenas a segunda parte é considerada obrigatória (Crystal, 2001; Waldvogel, 2007). Entretanto, Waldvogel (2007) argumenta que aberturas e fechamentos desempenham um papel social importante em diferentes tipos de interação, incluindo interações por meio de e-mails. Para a autora, a ausência ou a presença de uma saudação e o tipo de saudação em um e-mail estabelecem o tom da conversa e ajudam a construir uma identidade social e profissional para quem escreve e um relacionamento com o destinatário. Por sua vez, um fechamento pode ajudar a consolidar esse relacionamento e estabelecer a base para futuros encontros. Ademais, segundo Eckert e McConnell-Ginet (2003, apud Waldvogel, 2007), iniciar e terminar uma interação cria certa tensão para a face, mas o problema pode ser amenizado por fórmulas de saudações e despedidas.

A função de amenizador atribuída por Eckert & McConnell-Ginet (2003, apud Waldvogel, 2007) às saudações e despedidas pôde ser comprovada por nós por meio de uma breve pesquisa, de caráter informal, feita com 20 colegas professores universitários. Perguntamos a cada professor sua opinião sobre a presença/ausência de aberturas e fechamentos em e-mails enviados por estudantes universitários (considerando ser a mensagem enviada o primeiro contato para tratar do assunto) e o resultado nos mostrou que a ausência dessas partes, consideradas opcionais por diferentes autores, aponta, segundo esses professores, certa falta de tato por parte dos estudantes, principalmente quando a mensagem corresponde a um pedido.

Quanto às fórmulas de aberturas e fechamentos, especificamente, Waldvogel (2007) e Bou-Franch (2011) identificaram aberturas constituídas apenas de saudações, aberturas com apenas o nome do destinatário e aberturas com uma forma de tratamento seguida pelo nome do destinatário. Segundo Bou-Franch (2011), a tais estruturas poderia também seguir-se uma *autoapresentação*. Já as estruturas mais comuns de fechamento encontradas pelas autoras incluem expressões de gratidão, manifestação de votos, pedidos de desculpas, fórmulas de despedidas e assinaturas. Há também a possibilidade de o remetente ir diretamente ao assunto, ou seja, escrever a mensagem sem qualquer estrutura de abertura, e ainda terminar a mensagem sem a presença de estruturas de fechamento.

Baseando-nos nos estudos de Waldvogel (2007) e Bou-Franch (2011) e na opinião de nossos colegas de que a ausência de aberturas e fechamentos pode soar indelicado, optamos por investigar a frequência de uso de aberturas e fechamentos nos e-mails que analisamos, as estruturas que os compõem e o grau de formalidade adotado pelos alunos. O resultado dessa investigação nos mostrou que, dos 60 e-mails que compõem nosso *corpus*, 58 possuem uma abertura (7 seguidas de autoapresentações), 39 possuem um pré-fechamento e 52 possuem um fechamento. Em relação aos componentes das aberturas, dos pré-fechamentos e dos fechamentos dos e-mails, observamos diferentes escolhas e combinações. As escolhas mais frequentes foram: nas aberturas, a expressão formulaica de cumprimento, utilizada sozinha ou combinada com o primeiro nome do professor (PrN), com apenas um título (“professor” ou “mestre”), com título + PrN ou com o apelido do professor; nos pré-fechamentos, expressões de agradecimento; nos

fechamentos, a expressão formulaica de despedida, utilizada sozinha ou combinada com o PrN do aluno ou com o PrN + SbN (sobrenome).

Para melhor visualização, apresentamos esses componentes e suas combinações esquematicamente nos três quadros a seguir, exemplificando-os com trechos retirados dos e-mails que constituem nosso *corpus*:

MODIFICADOR EXTERNO	COMPONENTES E COMBINAÇÕES	EXEMPLOS
Aberturas	[Expressão formulaica de cumprimento + Título]	Boa tarde Professora,
	[PrN]	Ana,
	[Expressão formulaica de cumprimento + Título + Expressão formulaica de cumprimento]	Boa noite, professora. Como vai, tudo bom?
	[Expressão formulaica de cumprimento + PrN + Expressão formulaica de cumprimento]	Olá, Ana! Boa tarde!
	[Expressão formulaica de cumprimento + Título + PrN + Expressão formulaica de cumprimento]	Olá, Professora Cristiane. Como vai a senhora?
	[Título + PrN]	Prof. ^a Ana,
	[Expressão formulaica de cumprimento + PrN]	Oi, Carolina!
	[Forma de tratamento + Título + PrN]	Prezada Profa Ana,
	[Forma de tratamento + Título]	Cara professora,
	[Forma de tratamento + título + PrN + Expressão formulaica de cumprimento]	Caro Prof. Rodrigo Bom dia!
	[Título + Expressão formulaica de cumprimento]	Professora, bom dia!
	[Expressão formulaica de cumprimento]	Boa tarde!
	[Expressão formulaica de cumprimento + Apelido]	Oi, Rafa.
	[Expressão formulaica de cumprimento] + [Autoapresentação]	Boa noite! Meu nome é Carlos Loureiro Santos.
	[Expressão formulaica de cumprimento + PrN] + [Autoapresentação]	Olá, Rodrigo! Aqui é Adriana, uma das alunas de (instituição).
	[Forma de tratamento + Título] + [Autoapresentação]	Caro Professor, Meu nome é Paulo Luiz de Souza, DRE 22222222 e estou inscrito na sua turma de (nome da disciplina) de 7h30.

	[Autoapresentação] + [Expressão formulaica de cumprimento]	Aqui é sua aluna Leandra. Tudo bem??
	[PrN] + [Autoapresentação]	Rafael, Aqui é o Pedro, seu aluno da turma de 11h10 da disciplina (nome da disciplina).
	[Título + PrN] + [Desarmador] + [Expressão formulaica de cumprimento]	Professor Rafael, perdoe-me por incomodá-lo novamente; tudo bem?
	[Título + PrN] + [Autoapresentação]	Profª Lúcia, meu nome é Raiane Souza, sua aluna de (nome da disciplina) no (nome da instituição).
	[Expressão formulaica de cumprimento + Título] + [Autoapresentação]	Boa noite professora, Sou sua aluna em toxicologia.

Quadro 2: Aberturas – Componentes e combinações

MODIFICADOR EXTERNO	COMPONENTES E COMBINAÇÕES	EXEMPLOS
Pré-fechamentos	[Agradecimento + Expressão de expectativa]	Desde já, agradeço a atenção e aguardo retorno
	[Agradecimento + Emoticon]	Obrigado pela atenção.
	[Agradecimento + Expressão de expectativa]	Muito obrigada pela ajuda! :)
	[Expressão de expectativa + Agradecimento]	Aguardamos um retorno, Obrigada!
	[Expressão de expectativa]	Fico aguardando ansiosa sua resposta.

Quadro 3: Pré-fechamentos – Componentes e combinações

MODIFICADOR EXTERNO	COMPONENTES E COMBINAÇÕES	EXEMPLOS
Fechamentos	[PrN]	Juliana.
	[Expressão formulaica de despedida + PrN]	Abs Carlos
	[PrN + SbN]	José Carlos
	[Expressão formal de cortesia + PrN + SbN]	Att, Fabiane Silva
	[Expressão formal de cortesia + PrN]	Atenciosamente, Ana Lúcia
	[Expressão formulaica de despedida]	Bjs
	[Expressão formulaica de despedida + PrN + Curso e Turma]	Um abraço, Norma (Curso/turma)

	[Expressão formulaica de despedida + Desarmador + Onomatopeia]	Beijos, desculpe o desabafo desesperado hehe
--	--	--

Quadro 4: Fechamentos – Componentes e combinações

Por meio dessa investigação, nossos dados indicaram haver uma preferência pela utilização de aberturas, pré-fechamentos e fechamentos, mas também considerável variação quanto às fórmulas escolhidas. Em geral, encontramos fórmulas que sugerem maior proximidade e informalidade do que distanciamento e formalidade, conforme podemos ver nos exemplos abaixo:

- (53) ABERTURA [EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO + PrN] Oi, Cláudia. (...)
 PRÉ-FECHAMENTO [AGRADECIMENTO] Muito obrigada.
 FECHAMENTO [EXPRESSÃO FORMULAICA DE DESPEDIDA] Bj. (E13FP17)
- (54) ABERTURA [EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO + PrN] Oi, Carolina! (...)
 PRÉ-FECHAMENTO [AGRADECIMENTO] Muito obrigada.
 FECHAMENTO [EXPRESSÃO FORMULAICA DE DESPEDIDA + PrN] Beijinhos, Valéria.
 (E18FP23)
- (55) ABERTURA [EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO + APELIDO] Oi, Rafa. (...)
 FECHAMENTO [EXPRESSÃO FORMULAICA DE DESPEDIDA + PrN] Grande Abraço,
 Jorge. (E39MP48)

Devemos ressaltar, entretanto, que proximidade não necessariamente se associa a informalidade, do mesmo modo que distanciamento não necessariamente se associa a formalidade. Por conseguinte, o português brasileiro comporta enunciados que se caracterizam por uma mistura de registros e relações entre os interlocutores, podendo ser classificados, segundo Meyer (1999), como formal e distante, semiformal e meio distante, coloquial e próximo, coloquial e distante, familiar e próximo. Essa possibilidade de combinar elementos que parecem opor-se a princípio pode ser vista nos exemplos abaixo:

- (56) ABERTURA [EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO + PrN] Boa tarde, Ana
 (...) O que **você** sugere que eu faça?
 FECHAMENTO [EXPRESSÃO FORMAL DE CORTESIA + PrN] Atenciosamente, Ana
 Luísa (E11FP15)

- (57) ABERTURA [EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO + TÍTULO + PrN + EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO] [Olá Prof^a Sofia, como tem passado?] (...) FECHAMENTO [EXPRESSÃO FORMULAICA DE DESPEDIDA + PrN e SbN] Bj, Pedro Silveira (E26MP33)
- (58) ABERTURA [DEFERENTE + TÍTULO + PrN + EXPRESSÃO FORMULAICA DE CUMPRIMENTO] Caro Prof. Rodrigo, Bom dia! (...) Gostaria de saber se **o senhor** ainda o receberia (...) FECHAMENTO [EXPRESSÃO FORMULAICA DE DESPEDIDA + PrN e SbN] Abraço, Sandro Carvalho (E28MP35)

Em (56), observamos o uso do primeiro nome da professora e a forma de tratamento “você”, que geralmente denotam maior informalidade e proximidade entre os interlocutores; contudo, a expressão de cumprimento da abertura e a de cortesia do fechamento utilizadas pela aluna podem ser consideradas mais formais. De maneira contrária, (57) caracteriza-se pelo uso de uma expressão de cumprimento que se aproxima do eixo da informalidade ao mesmo tempo que se distancia do eixo da proximidade, seguida da fórmula “título + primeiro nome”, indicando maior formalidade. Todavia, encerra-se com uma expressão de despedida que representa um grau elevado de informalidade e proximidade. Por fim, (58) mostra uma abertura mais formal e distante e o uso de uma forma de tratamento mais cerimoniosa, mas um fechamento que pode ser considerado tanto semiformal e meio distante quanto informal e próximo, visto que se trata de uma expressão de despedida bastante corriqueira entre homens.

Segundo Santos (2008), o uso do título, utilizado sozinho ou acompanhado pelo nome do interlocutor, normalmente marca uma hierarquia entre os participantes, refletindo as relações sociais. Para a autora, títulos e sobrenomes representam uma estratégia linguística de independência, caracterizada por uma tentativa de distanciamento. Por sua vez, o uso do primeiro nome representa uma estratégia de envolvimento e caracteriza um contexto de proximidade entre os participantes.

No tocante ao uso da forma de tratamento, a relação aluno/professor no ambiente acadêmico brasileiro marca certa preferência pela forma “você” como tratamento destinado a professores e professoras de qualquer idade, mesmo que não num primeiro contato ou inicialmente. Para Meyer (1999), essa preferência

está ligada à tendência de tornar o ambiente da sala de aula um ambiente mais informal e a relação entre professores e alunos uma relação mais próxima, embora com respeito e com limites compreendidos por todos. Assim, para os aprendizes estrangeiros do português brasileiro, entender tais aspectos significa adquirir conhecimentos necessários para utilizar a língua apropriadamente em contextos diversos, pois as relações de hierarquia e as regras de polidez na cultura brasileira podem não ser muito claras, conforme esclarece Meyer (1999) no trecho a seguir:

“O manejo destas variadas combinatórias de formas de tratamento é simplesmente desesperante para o falante não nativo do português. Isto porque dominar estas estruturas linguísticas é muito mais do que simplesmente aprender uma língua estrangeira: é jogar um novo jogo social, com novas regras; é adquirir um novo padrão de relacionamento interpessoal que implica a aplicação de novas regras de polidez.” (ibid: 76)

Outro modificador externo que pode funcionar como recurso de apoio é a representação gráfica das expressões faciais, que conhecemos pelo nome *emoticon* (fusão de *emotion* e *icon*). Segundo Dresner e Herring (2010), os emoticons, que normalmente acompanham a modalidade escrita da comunicação mediada por computadores (CMC), variam consideravelmente em forma e significado e podem ser representados por caracteres ASCII (*American Standard Code for Information Interchange*)⁷, como :-), ou por representações gráficas, como ☺. Para os autores, embora o uso de emoticons seja normalmente associado a estados emocionais, ou seja, tenha como função transmitir informações não linguísticas que, na comunicação face a face, são transmitidas por meio de expressões faciais e linguagem corporal, sua função básica é, na verdade, transferir para o texto um significado pragmático. Argumentam que, em muitos casos, os emoticons indicam a força ilocucionária do texto a que estão ligados. Similarmente, Skovholt, Grønning e Kankaanranta (2014) entendem que, pelo menos no ambiente de trabalho, o uso de emoticons não indica primordialmente as emoções dos remetentes de e-mails. Em seu estudo, as autoras encontraram três diferentes funções comunicativas relacionadas ao uso de emoticons: assinalar uma atitude positiva por parte do remetente, indicar brincadeira ou ironia e atuar como

⁷ Código Padrão Americano para o Intercâmbio de Informação

*hedges*⁸, tanto atenuando os FTAs em diretivos quanto intensificando atos expressivos.

Em relação ao uso de emoticons nos e-mails que constituem nosso *corpus*, uma primeira análise, baseada na teoria de que emoticons são utilizados conscientemente e intencionalmente (Dresner & Herring, 2010) e na pesquisa desenvolvida por Skovholt, Grønning & Kankaanranta (2014), nos levou a inferir que a presença desses elementos nos seis casos encontrados teve as seguintes funções, especificamente: (1) assinalar uma atitude positiva por parte do estudante; (2) atuar como um desarmador; (3) intensificar formas de agradecimento. Contudo, acreditamos que, nos três casos, a opção pelo uso do emoticon esteve ligada a um objetivo geral: atenuar a força impositiva do pedido. Mesmo que isso não ocorra diretamente, pois se trata de um modificador externo, é possível afirmar que um emoticon pode afetar o contexto em que se insere certo pedido e, conseqüentemente, contribuir para maior ou menor percepção da polidez.

O exemplo (59) refere-se à primeira função citada no parágrafo anterior. Segundo Skovholt, Grønning & Kankaanranta (2014), quando colocado após uma assinatura, o emoticon evidencia aspectos da identidade do remetente e mostra sua atitude em relação ao destinatário. Obviamente, o emoticon em questão não interfere na identificação da força ilocucionária do ato, mas transfere para o contexto noções de simpatia e de positividade:

(59) Desde já agradeço,
Márcia Fontes => (E16FP20)

Por sua vez, (60) e (61) mostram o uso dos emoticons como desarmadores. Conforme vimos no capítulo 2, os desarmadores têm a função de motivar o interlocutor a realizar um pedido ao mostrar certo constrangimento por parte do locutor. Nos exemplos em questão, parece-nos aceitável admitir que os emoticons indicam constrangimento por parte dos alunos e representam uma forma de recorrer à solidariedade dos professores para com seus problemas:

⁸ minimizador

- (60) Será que a senhora pode me mandar aquele arquivo com os hobbies? Não estou achando no meu e-mail. :((E7MP9)
- (61) Devo apresentar o plano de aula no formato do documento modelo da senhora? Não consegui organizar tudo verticalmente de maneira que ficasse fácil visualizar o conteúdo. Posso reorganizar as colunas? 😞(E36MP43/44)

Por último, em (62), (63) e (64), vemos uma intensificação das formas de agradecimento, o que sinaliza que o remetente se expressa com sinceridade, segundo Skovholt, Grønning & Kankaanranta (2014). Entretanto, nesses casos, estamos nos referindo a agradecimentos antecipados, ou seja, expressa-se agradecimento sem que haja a certeza de que a solicitação será aceita. Pode-se dizer que agradecer na cultura brasileira é intrínseco a um comportamento polido, mas agradecer antecipadamente assemelha-se mais a uma estratégia que visa estimular uma atitude favorável ao locutor. O uso do emoticon nesses casos intensifica, de fato, as formas de agradecimento antecipadas. Todavia, funcionam mais como um estímulo extra para o interlocutor atender ao pedido feito do que uma maneira de expressar agradecimento com mais sinceridade:

- (62) Obrigado pela atenção! 😊 (E47MP57)
- (63) Muito obrigada pela ajuda! :) (E52FP62)
- (64) Desde já, obrigado! :) (E57MP67)

Finalmente, discorreremos de forma breve sobre as *onomatopeias* e os *minimizadores de imposição*, que são os recursos que apareceram em menor frequência nos e-mails analisados (2 ocorrências e 1 ocorrência, respectivamente).

Em (65) e (66), as *onomatopeias* foram utilizadas para simular o som do riso, mas não se restringiram à imitação de sons, elas também adicionaram informação à mensagem enviada. A presença das *onomatopeias* ajudou a construir um contexto de informalidade e uma relação aparentemente mais horizontal, favorecendo maior proximidade entre professor e aluno. Embora em (65) a *onomatopeia* seja parte do fechamento, as duas *onomatopeias* foram utilizadas

com o intuito de estimular o professor a atender ao pedido do aluno, assim como no caso dos emoticons:

- (65) Beijinhos, desculpe o desabafo desesperado [**hehe**] (E32FP39)
- (66) Gostaria de saber se você aceitaria essa "missão" [**hahahahhah**] (E41FP51)

A única ocorrência do *minimizador de imposição* encontrada em nosso *corpus*, destacada em (67) abaixo, caracterizou-se por uma tentativa por parte do aluno de reduzir a imposição exercida sobre o professor. Abrandou-se o risco de ameaça à face do interlocutor ao se reconhecer que o tempo poderia ser um dificultador e ao se ressaltar que o professor tinha o direito de decidir favoravelmente ou não ao aluno:

- (67) Quanto a esses pedidos, ficam a critério de sua disponibilidade e avaliação. (E47MP57)

A seguir, apresentaremos os dados quantitativos e qualitativos referentes às estruturas agravadoras presentes nos e-mails investigados.

4.2.2.2 Estruturas agravadoras

A tabela 9 a seguir mostra o número de pedidos cuja força impositiva foi modificada por *estruturas agravadoras* presentes em nosso *corpus*, considerando-se o total de pedidos:

Tabela 9 – Percentual de pedidos modificados por outros elementos externos: estruturas agravadoras

Tipo de modificador	Nº de pedidos / 70	%
Cobranças/Críticas/Reclamações	3	4,3
Ênfase na urgência / dependência	1	1,4

As estruturas que destacamos nos exemplos abaixo foram classificadas como *estruturas agravadoras* por não soarem polidas e serem desnecessárias. Embora os pedidos feitos pelos alunos possam ser considerados legítimos, isto é, eles tinham o direito de fazê-los, acompanhá-los de uma forma de cobrança pode levar o professor a algumas inferências negativas:

- (68) Gostaria de lembra-la de, se possível, enviar para a nossa turma o arquivo modelo para o trabalho escrito de Toxicologia a ser entregue na próxima terça, [arquivo o qual a senhora havia nos prometido semanas atrás.] (E34MP41)
- (69) [Mensagens similares direcionei a outros docentes], reitero o pedido de desculpas pelo incômodo, [mas falta apenas a resposta do senhor] (...) (E45MP55)
- (70) Ana, posso passar o vídeo? [Ainda não recebi seu feedback.] (E58FP68)

Em (68), o aluno reforça o não cumprimento de uma promessa feita pelo professor e sugere que o tempo não tenha sido um fator determinante para a não realização do que havia sido prometido. Por sua vez, em (69), a comparação entre o empenho do professor e dos demais colegas em atender prontamente ao pedido do aluno implica reprovação por parte deste. Reprovação é o que também transmite a cobrança em destaque em (70). Entendemos que houve, nos três casos citados, certa incapacidade de negociação por parte do aluno ou falta de interesse em preservar a face do professor.

Identificado apenas uma vez no *corpus* desta pesquisa, o agravador *ênfase na urgência/dependência* foi empregado para intensificar a necessidade de se obter o quanto antes uma resposta para que outra ação pudesse ser desencadeada:

- (71) Depois você analisa e me dá um retorno para que eu possa modificar, caso seja necessário. [Vou preparar o plano de aula e o handout após sua confirmação.] (E23FP29)

Apesar de não ser necessariamente uma falta de tato do aluno, foi considerada uma estrutura agravadora por impor maior atenção por parte do

professor e por enfatizar que seu *feedback* em relação ao trabalho já feito não deve ser postergado, pois dele depende a finalização da tarefa.

4.3 Modificadores internos

A partir da análise proposta por Trosborg (1995) de elementos que funcionam como *atenuadores sintáticos*, *atenuadores léxico-frasais* e *intensificadores*, internos a diferentes estratégias de pedidos, apresentaremos a seguir considerações a respeito desses recursos em nosso *corpus*. Adotaremos os mesmos procedimentos de análise dos modificadores externos, ou seja, apresentaremos separadamente a análise de elementos classificados como modificadores internos em outras obras (cf. Seção 2.5) e de elementos encontrados em nosso *corpus* que, por poderem influenciar a percepção da polidez e serem internos ao ato principal, propomos incluir nessa categoria de modificadores.

4.3.1 Atenuadores sintáticos

Ao analisarmos os e-mails que constituem nosso *corpus*, identificamos quatro dos seis tipos de atenuadores sintáticos segundo a classificação de Trosborg (1995). São eles: *forma interrogativa*, *futuro do pretérito*, *oração condicional* e *frase introdutória*. Os dois recursos não encontrados foram a *forma interrogativa negativa* e a perífrase *estar + gerúndio*. A tabela 10 apresenta o número de pedidos cuja força impositiva foi modificada por cada um dos atenuadores sintáticos presentes em nosso *corpus*, considerando-se o total de pedidos:

Tabela 10 – Percentual de pedidos modificados por tipo de atenuador sintático

Tipo de atenuador	Nº de pedidos / 70	%
Forma interrogativa	28	40,0
Futuro do pretérito	11	15,7
Forma interrogativa negativa	0	0
Oração condicional	8	11,4
Frase introdutória	11	15,7
Estar + gerúndio	0	0

Podemos ver que a *forma interrogativa* foi o tipo de atenuante sintático preferido, o que se deve, principalmente, à preferência dos alunos por pedidos convencionalmente indiretos orientados para o interlocutor, conforme exposto na tabela 1 (cf. Seção 4.1). Segundo Trosborg (1995), pedidos dessa categoria são normalmente feitos na forma interrogativa, como exemplificam os pedidos abaixo:

- (72) Você pode me ajudar a organizar isso [?] (E30FP37)
- (73) Você pode me atender em algum intervalo seu mais cedo [?]
(E35MP42)

Por sua vez, ao usar o *futuro do pretérito* em vez do presente do indicativo, o aluno minimizou suas expectativas em relação à realização do pedido, pois se afastou do momento presente, elevando desse modo a percepção da polidez (Koike, 1992). De fato, o futuro do pretérito nos exemplos abaixo reforça a ideia de que a realização do pedido não é dada como certa:

- (74) Gostaria de saber se o senhor ainda o [receberia], mesmo estando fora de prazo. (E28MP35)
- (75) Por acaso você [teria] as respostas dos exercícios da apostila ?
(E38FP47)

Contudo, com o modal “poder”, observamos em nossos dados uma preferência pelo uso do presente do indicativo: foram 11 ocorrências com o *presente*, 7 com o *futuro do pretérito* e 1 com o *futuro do presente*.

Além do futuro do pretérito, outro elemento que tende a distanciar o pedido da realidade é a *oração condicional*. Em nosso *corpus*, encontramos 8 ocorrências desse tipo de oração, sendo que 5 dessas orações foram iniciadas pela conjunção “se”, 2 pela conjunção “caso” e 1 apenas carregou a noção de condicionalidade (com elipse do conectivo e do verbo), conforme podemos ver, respectivamente, nos exemplos (76), (77) e (78) abaixo:

- (76) [Se você puder], por favor, dê uma olhadinha e veja se está bom. (E18FP23)
- (77) Gostaria, que [caso você tenha tempo], que corrigisse. (E9MP11)
- (78) Estou te enviando meu powerpoint, [qualquer problema ou conserto] é só me avisar. (P8MP10)

O emprego das orações condicionais nesses exemplos contribuiu para a redução da força impositiva dos pedidos em questão, pois aumentaram a opcionalidade para o professor, destacando o caráter de não obrigatoriedade de realização dos mesmos. O pedido seria resultado da resolução da condição enunciada. Nos termos propostos por Neves (2000: 832), poderíamos dizer que, dada a realização / a factualidade da oração condicionante, seguir-se-ia a realização do pedido; dada a não realização / a não factualidade da oração condicionante, seguir-se-ia a não realização do pedido. Dessa forma, o aluno reduz o risco de perda de face para si mesmo e para o professor.

Ainda no tocante aos atenuadores sintáticos, contabilizamos 11 *frases introdutórias*. Conforme vimos no capítulo 2, as frases introdutórias são elementos que podem indicar incerteza, ponderação, a opinião pessoal e as crenças do locutor ou podem expressar esperança, satisfação e gratidão. De acordo com Trosborg (1995), funcionam como atenuadores por desviarem o foco do pedido e enfraquecerem a força impositiva do pedido em que estão contidas. Em todos os casos analisados em nosso *corpus*, verificamos que as frases introdutórias vincularam a ideia de incerteza aos pedidos:

- (79) Por acaso, [existe alguma possibilidade de que] eu faça no tempo anterior? (E3MP3)
- (80) [Será que] a senhora pode me mandar aquele arquivo com os hobbies? (E7MP9)
- (81) [Tem como] você me mandar a apostila no word p ficar mais fácil fazer os exercícios? (E60FP70)
- (82) [É possível] a realização do estágio em mais de uma turma, ainda que com o mesmo professor, já que estarei na universidade às quintas? (E10FP12)

Ao acentuarem o caráter de eventualidade dos pedidos, as estruturas em destaque em (79) – (82) tendem a aumentar também a polidez com que o pedido é percebido pelo interlocutor.

4.3.2 Atenuadores léxico-frasais

Quanto aos *atenuadores léxico-frasais* identificados por Trosborg (1995), apenas os *aproximadores* (“você sabe”, “você compreende” e “ou melhor”), que, segundo a autora, tendem a atrair o interesse do interlocutor e harmonizar o contexto do pedido, não foram encontrados em nosso *corpus*:

Tabela 11 – Percentual de pedidos modificados por tipo de atenuador léxico-frasal

Tipo de atenuador	Nº de pedidos / 70	%
Marcador de polidez	8	11,4
Expressão de consulta	13	18,6
Minimizador adverbial	8	11,4
Redutor de intensidade ou Importância	3	4,3
Marcador de concordância	1	1,4
Aproximador	0	0

Os atenuadores dessa categoria mais frequentes nos e-mails que analisamos foram as *expressões de consulta*, que tem por objetivo verificar a opinião do interlocutor sobre o que é pretendido pelo locutor (Trosborg, 1995) ou envolver diretamente o interlocutor para estabelecer cooperação (Blum-Kulka et al., 1989), e os *marcadores de polidez*, que indicam consideração pelo interlocutor (Trosborg, 1995), dentre os quais “por favor” talvez seja o mais utilizado em português brasileiro para expressar cortesia.

As expressões de consulta foram utilizadas na formulação de 13 pedidos, mas manifestaram-se por meio de apenas duas formas em nosso *corpus*, conforme mostram as expressões em destaque nos exemplos abaixo:

- (83) (...) [gostaria de saber se] vc poderia ser a minha orientadora.
(E41FP50)
- (84) [Sabe me dizer se] existe outro email ou outra forma de contato?
(E16FP20)

A expressão destacada em (83) foi a preferida, ocorrendo em 12 dos 13 pedidos formulados com expressão de consulta. Contudo, as duas expressões de consulta apresentaram a mesma função em todas as situações em que foram utilizadas: mais do que verificar a opinião do interlocutor, tiveram em vista buscar sua cooperação ao sugerirem que o locutor reconhece a existência de ameaça à face negativa do interlocutor e tenta, por conseguinte, reduzi-la.

Assim como verificamos na análise das expressões de consulta, encontramos apenas duas formas lexicais como marcadores de polidez em nosso *corpus*, “por favor” (7 ocorrências) e “por gentileza” (1 ocorrência), mas em posições diferentes em relação ao ato principal:

- (85) Gostaria de te pedir, [por favor], que avisasse ao professor Nelson
(...) (E15FP19)
- (86) Você poderia me enviar o modelo do relatório de observação, [por favor]?! (E20FP25)
- (87) [Por favor], adicione meu e-mail ao grupo de contatos da turma.
(E27FP34)
- (88) (...) poderia nos enviar, [por gentileza]? (E57MP68)

Embora não se possa extrair dos e-mails analisados traços que nos permitam interpretar se determinada posição desses marcadores atenua em menor ou maior grau a força impositiva do pedido, acreditamos que as diferentes possibilidades de inserção no pedido podem modificar de modo diferenciado sua força impositiva.

A respeito dos *minimizadores adverbiais*, encontramos diferentes formas e tipos, como a locução adverbial “por acaso” e advérbios simples de diferentes subclasses (inclusão, tempo, modo). Conforme ilustra (89), a utilização da locução “por acaso” representa uma estratégia de polidez negativa na medida em que confere ao conteúdo proposicional certo grau de incerteza e sinaliza que o locutor não alimenta grandes expectativas em relação a uma ação favorável a ele:

- (89) [Por acaso], existe alguma possibilidade de que eu faça no tempo anterior? (E3MP3)

Por sua vez, os advérbios de inclusão com exclusividade “só” e “apenas” indicam ao interlocutor que o esforço por ele empregado ao atender a seu pedido será muito pequeno. Desse modo, conforme podemos ver nos exemplos (90) e (91), os alunos buscaram minimizar o impacto que o pedido poderia causar em seus professores:

- (90) Envio a versão final, [só] falta a numeração (para que eu possa corrigir o sumário e imprimir...) (E32FP39)
- (91) Professor, o senhor poderia dar [apenas] uma olhada rápida nos meus slides (...)? (E22MP27)

Já em (92) e (93), ao utilizarem os advérbios “depois” e “ainda”, os alunos reduziram a força impositiva de seus pedidos de modos diferentes. No primeiro caso, “depois” afastou uma futura ação do professor do tempo presente e priorizou a vontade e a liberdade de ação deste, o que indica a preocupação do aluno em manter os desejos de face negativa do professor. No segundo, o uso de “ainda” impôs com menor intensidade o desejo do aluno de que o professor recebesse um trabalho fora do prazo, pois realçou a extrapolação do prazo e a admissão de um erro. Desse modo, houve um aumento do grau de opcionalidade para o professor:

- (92) [Depois] você analisa e me dá um retorno. (E23FP29)
 (93) Gostaria de saber se o senhor [ainda] o receberia (...) (E28MP35)

Por último, pode-se dizer que o caráter atenuador do advérbio em destaque em (94) reside na própria semântica do termo “humilde”, que reflete deferência e modéstia:

- (94) (...) gostaria de solicitar, por favor, [humildemente], resposta ao email redigido. (E45MP55)

Segundo Trosborg (1995), quando integram pedidos, os minimizadores adverbiais conferem-lhes, em algum grau, distanciamento da realidade e sugerem que há mais de uma opção para o interlocutor. Contudo, os exemplos (90) e (91) vistos anteriormente revelaram outra função desses atenuadores, a de provocar no interlocutor a sensação de que o custo envolvido no pedido não é significativo, função esta atribuída pela autora aos *redutores de intensidade ou importância*, destacados nos exemplos abaixo:

- (95) (...) dê uma [olhadinha], e veja se está bom. (E18FP23)
 (96) Professor, o senhor poderia dar apenas uma olhada [rápida] nos meus slides (...)? (E22MP27)
 (97) Será que vc me permite ficar com ele mais [um tempinho]? (E54FP64)

Em (96) e (97), devemos considerar especialmente o uso do *diminutivo* como atenuador. De acordo com Basílio (2006), a forma diminutiva não apenas representa dimensão menor do que o normal ou indica diminuição avaliativa ou depreciação. Ela pode também apresentar funções de caráter discursivo, como atenuação ou expressão de afetividade. Nos exemplos citados, “olhadinha” e “tempinho” atuaram justamente como atenuadores do que estava sendo pedido. No primeiro caso, temos uma sobreposição de atenuadores, o que comentaremos mais tarde, mas o diminutivo em si já faz crer o professor que o ato futuro pretendido pelo aluno pode ser executado sem grande dificuldade ou esforço (o mesmo pode ser inferido pelo uso de “rápida” em (96)). Já no segundo caso, o

aluno diminui a força impositiva do pedido ao parecer encurtar um prazo que, na verdade, ele pretende alongar.

Por fim, ainda na categoria dos atenuadores léxico-frasais, há os *marcadores de concordância* e os *aproximadores*. Encontramos em nosso *corpus* apenas o primeiro, que funcionou como modificador de apenas 1 pedido, em destaque no exemplo abaixo:

- (98) Vou tentar enviar o primeiro capítulo durante o mês de maio, [tudo bem?] (E40FP49)

Conforme vimos no capítulo 2, os marcadores de concordância são palavras tais como “certo?” e “ok?”, inseridas no final do pedido, para tentar obter a concordância do interlocutor em realizar o ato esperado pelo locutor de forma harmoniosa. Contudo, a análise do dado que obtivemos indicava que o papel desse marcador era mais complexo, atuando sobre a força ilocucionária da elocução, e não apenas sobre o grau de imposição sobre o interlocutor: sem o marcador, a elocução “Vou tentar enviar o primeiro capítulo durante o mês de maio” poderia não ter a força ilocucionária de um pedido. Ao checarmos com o professor a quem o pedido havia sido feito sua percepção a respeito de (98), confirmamos que, sem o marcador de concordância “tudo bem?”, a elocução seria entendida como uma promessa. Desse modo, podemos dizer que o marcador de concordância “tudo bem?” objetivou conseguir que o professor concordasse com a prorrogação de um prazo para entrega de parte de um trabalho, mas foi fundamental para que a própria elocução pudesse ser percebida como um pedido.

4.3.3 Intensificadores

Nas duas seções anteriores, discorremos sobre o uso de modificadores internos que têm como função atenuar a força impositiva de um pedido sobre o interlocutor. Nesta seção, apresentaremos os modificadores que aumentam o impacto causado pelo pedido, negativa ou positivamente: os *intensificadores*.

Conforme exposto no Capítulo 2, fazem parte desse grupo *advérbios de intensidade* (“tão”, “muito”, “bastante”, “completamente”), *locuções adverbiais* que reforçam o comprometimento em relação ao que se propõe (“sem dúvida”, “com certeza”), e palavras que revelam uma posição assumidamente positiva ou negativa por parte do locutor (“fofa”, “droga”) em relação à realização do pedido. Por não haver uma nomenclatura específica para essas palavras que expressam a atitude positiva ou negativa do solicitante, sugerimos classificá-las como *recurso lexical expressivo positivo* e *recurso lexical expressivo negativo*, respectivamente. Contudo, nossos dados ofereceram uma ocorrência muito baixa de intensificadores, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 12 – Percentual de pedidos modificados por tipo de intensificador

Tipo de modificador	Nº de pedidos / 70	%
Advérbios de intensidade	0	0
Locução adverbial	0	0
Recurso lexical expressivo Positivo	1	1,4
Recurso lexical expressivo Negativo	1	1,4

Encontramos apenas duas palavras que entendemos funcionar como palavras intensificadoras da força impositiva dos pedidos, sendo uma um *recurso lexical expressivo negativo*, destacada em (99), e a outra um *recurso lexical expressivo positivo*, destacada em (100):

- (99) Fazer esse estágio em outro dia é [inviável] pra mim... (E29FP36)
- (100) Gostaria de saber se você aceitaria essa ["missão"] hahahahah (E41FP51)

Em (99), a palavra “inviável” elimina a possibilidade de negociação entre o aluno e o professor, ou seja, indica que o grau de opcionalidade para o professor é zero. Desse modo, o aluno confere ao pedido (uma pista forte) uma atitude negativa, aumentando a imposição sobre o professor. Uma atitude como essa pode colocar em risco a face positiva do locutor, pois demonstra falta de preocupação

com a face negativa do interlocutor. Contrariamente, (100) é um caso em que o impacto causado pelo pedido é intensificado de maneira positiva. Dentre os significados da palavra “missão”, segundo o dicionário Houaiss (2009), encontramos “dever a cumprir, obrigação”. Contudo, o uso das aspas e a presença da onomatopeia imediatamente após o pedido ajudam a construir um contexto informal, descontraído, o que expressa uma atitude irreverente e positiva do aluno.

4.3.4 Outros modificadores internos

Identificamos em nosso *corpus* dois tipos de recursos internos que atenuaram a força impositiva dos pedidos de que faziam parte, a *construção com verbo suporte* e o *imperativo modificado*. Conforme mostra a tabela 13, não foram recursos empregados com frequência pelos estudantes brasileiros:

Tabela 13 – Percentual de pedidos modificados por tipo de atenuador sintático

Tipo de atenuador	Nº de pedidos / 70	%
Construção com verbo suporte	4	5,7
Imperativo modificado	1	1,4

Segundo Basílio (2006), construções do tipo *dar uma V-da* são utilizadas como elemento atenuador do verbo na língua falada coloquial. Em relação a pedidos, acreditamos que podem funcionar como modificadores devido a sua capacidade de transferir para a ação que o locutor espera ser realizada pelo interlocutor um aspecto de superficialidade, atenuando a força impositiva do pedido:

(101) (...) [dê uma olhadinha], e veja se está bom. (E18FP23)

(102) (...) o senhor poderia [dar apenas uma olhada] rápida nos meus slides (...)? (E22MP27)

Em comparação com o verbo pleno “olhar”, a expressão “dar uma olhada”, com ou sem o acréscimo do sufixo diminutivo, parece tornar a realização do pedido algo breve e menos custoso para o professor. Em relação ao uso do diminutivo, pode-se dizer que sua função dentro de uma estrutura também atenuadora é aumentar ainda mais o grau de atenuação. O mesmo pode ser dito sobre “apenas” e “rápida”, que também classificamos como atenuadores. Contudo, não nos aprofundaremos nesse aspecto, pois não cabe nesta pesquisa uma análise a respeito da sobreposição dos modificadores encontrados.

Ainda em relação ao verbo suporte “dar”, foram encontradas outras duas ocorrências:

- (103) Depois você analisa e me [dá um retorno](...) (E23FP29)
 (104) Pode me [dar uma ajuda]? (E51MP61)

Nessas ocorrências, os significados das construções com o verbo “dar” correspondem aos significados dos verbos plenos “retornar” e “ajudar”, respectivamente, mas tais construções podem atuar como atenuadores devido a seu caráter mais coloquial. Desse modo, a informalidade pode contribuir para que os pedidos sejam recebidos com menor impacto.

Quanto ao *imperativo modificado*, encontramos duas ocorrências num mesmo pedido: são as formas “analisa” e “dá” em (103). Ao utilizarmos o presente do indicativo como um substituto do imperativo, normalmente atenuamos uma carga semântica de indelicadeza por vezes associada a esse modo: “É forma delicada de linguagem, e denota intimidade entre pessoas, um pedido feito no presente do indicativo quando, logicamente, deveria sê-lo no imperativo ou no futuro”. (Cunha e Cintra, 2014: 464)

Por fim, em relação a outros tipos de intensificadores, encontramos apenas uma expressão que aumentou o impacto do pedido em que estava inserida, a que chamamos de *marcador de urgência*:

Tabela 14 – Percentual de pedidos modificados por tipo de intensificador

Tipo de modificador	Nº de pedidos / 70	%
Marcador de urgência	1	1,4

Esse intensificador refere-se à expressão “o mais rápido possível”, utilizada com o propósito de reforçar a urgência da antecipação de uma tarefa por parte do aluno, o que requeria uma mudança de planejamento/programação do professor:

(105) Na verdade eu gostaria de fazer [o mais rápido possível] (...)
(E17FP22)

4.4 Grau de diretividade, atenuadores e tipo de pedido

Conforme vimos no capítulo 1 desta pesquisa, um de nossos objetivos específicos é verificar como os diferentes tipos de pedido (tópicos) se relacionam com o grau de diretividade empregado e com o uso de modificadores externos e internos para contrabalançar a ameaça à face envolvida no ato de pedir. Nossa hipótese inicial era que haveria uma preferência pela indiretividade e que um número maior de estratégias de mitigação seria utilizado quanto mais complexo e/ou menos aceitável fosse para o professor atender ao pedido do aluno. Para verificar essa hipótese, optamos por reunir os 14 tópicos de pedidos em 3 diferentes grupos, considerando o *grau de imposição* de cada pedido. Entretanto, conforme explicamos na seção 3.2 desta pesquisa, o fato de não termos tido acesso a todas as respostas dos professores aos pedidos analisados, avaliamos a *complexidade* de execução e a *aceitabilidade* dos pedidos que constituem o *corpus* desta pesquisa considerando, principalmente, nossas experiências e reações como professores acostumados a receber e lidar com os mais variados tópicos abrangidos em pedidos.

Tendo em vista a relação de pedidos apresentada no capítulo 3 e o que expusemos no parágrafo anterior, assim foram agrupados os pedidos:

TIPOS DE PEDIDO	TÓPICO
BAIXO GRAU DE IMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▫ envio de material, referências bibliográficas e notas por e-mail; ▫ informação (horário e local de aulas, regras acadêmicas, datas); ▫ empréstimo de material (livros, textos, apostilas) ao aluno; ▫ ser orientador; ▫ encontro para orientação de trabalho; ▫ inserção do aluno no grupo de contato (e-mail) da turma.
MÉDIO GRAU DE IMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▫ parecer sobre trabalhos (<i>feedback</i>); ▫ provimento de carta de referência ou declaração; ▫ mudança de programação previamente estabelecida (alteração de datas de provas ou de apresentação de trabalhos, extensão do prazo de entrega de trabalhos, etc.); ▫ entrar em contato com outro professor.
ALTO GRAU DE IMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▫ auxílio para organizar e a formatar trabalho; ▫ resposta urgente a algo já solicitado por e-mail; ▫ não reprovação por frequência (quando o limite de faltas já se excedeu); ▫ não reprovação por nota, mas por frequência (para manter o CR – coeficiente de rentabilidade – alto).

Quadro 5: Tipos de pedido segundo o grau de imposição

A partir do quadro anterior, buscamos verificar, primeiramente, se o grau de imposição dos pedidos seria inversamente proporcional ao grau de diretividade empregado, ou seja, se quanto maior fosse o grau de imposição menor seria o grau

de diretividade. Para tal, calculamos as porcentagens de cada uma das cinco categorias de pedidos encontradas por tipo de pedido, conforme expomos a seguir:

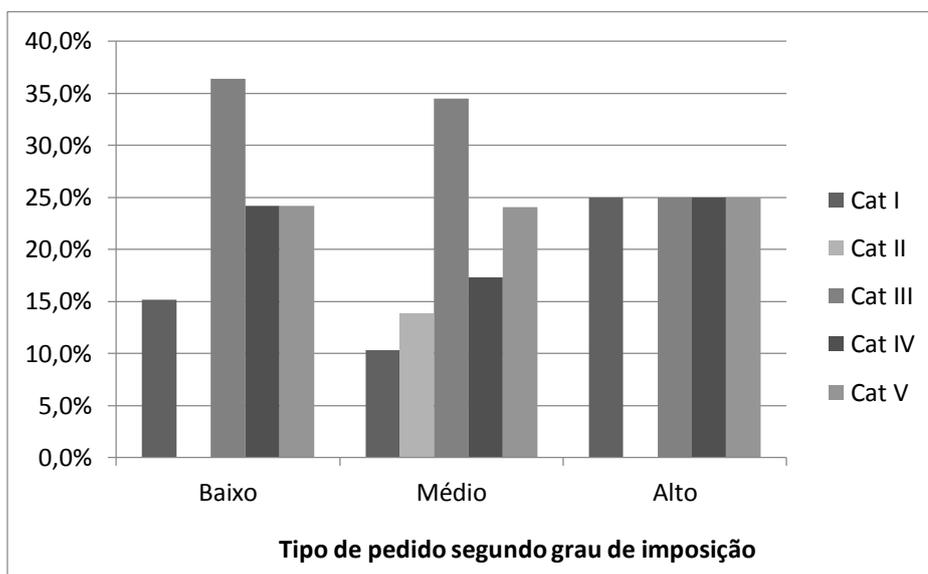


Figura 4: Grau de diretividade por tipo de pedido

A Figura 4 nos mostra que, para os três tipos de pedidos, isto é, pedidos de baixo, de médio e de alto grau de imposição, há uma preferência por estratégias convencionalmente indiretas como um todo, sem se considerar a perspectiva. Por sua vez, levando-se em conta a perspectiva, as estratégias da Categoria II, orientadas para fatores externos, foram as únicas estratégias a que nenhum estudante recorreu para elaborar pedidos de baixo e de alto grau de imposição; em relação aos pedidos de médio grau de imposição, as estratégias da Categoria II só foram preferidas às estratégias da Categoria I.

Em relação aos pedidos de baixo grau de imposição, os valores percentuais indicam que os estudantes recorreram a mais estratégias diretas (Categoria V) do que a estratégias indiretas (Categoria I), representando um comportamento que já prevíamos. Contudo, contrariamente ao que esperávamos, podemos notar que o mesmo acontece em relação aos pedidos de médio grau de imposição e que, em relação aos pedidos de alto grau de imposição, há igualdade de frequência de uso de estratégias indiretas e estratégias diretas.

Das observações acima expostas, compreendemos que, pelo menos nos e-mails analisados, a relação entre grau de imposição e grau de diretividade não é inversamente proporcional, conforme supúnhamos. Devemos, todavia, considerar

que o número total de pedidos de alto grau de imposição foi relativamente baixo se comparado ao número total de pedidos de baixo e de médio grau de imposição. Pode ser que, analisando-se um número maior de pedidos de alto grau de imposição, o resultado seja diferente ao menos em relação ao percentual de cada categoria dentro desse mesmo grupo. Com os resultados obtidos, podemos apenas dizer que os estudantes parecem evitar fazer pedidos de alto grau de imposição por e-mail a seus professores.

Quanto à relação entre o grau de imposição dos pedidos e o uso de atenuadores, analisamos separadamente os atenuadores externos e os atenuadores internos aos pedidos. Iniciando essa análise pelos atenuadores externos, o quadro a seguir apresenta o percentual de pedidos modificados pela presença de cada atenuador indicado por tipo sugerido:

Atenuador	Tipo de pedido segundo grau de imposição		
	Baixo	Médio	Alto
Preparador	54,5%	62,1%	87,5%
Desarmador	9,1%	20,7%	75%
Apazimento	9,1%	3,4%	0%
Argumento	54,5%	79,3%	50%
Promessa	0%	0%	25%
Abertura	100%	96,6%	100%
Pré-fechamento	69,7%	65,5%	50%
Fechamento	81,8%	89,7%	100%
Emoticon	9,1%	10,3%	0%
Onomatopeia	3%	0%	12,5%
Minimizador de imposição	0%	3,4%	0%

Quadro 6 – Percentual de pedidos modificados por atenuador externo por tipo de pedido

Dos atenuadores que fazem parte do conjunto de recursos de apoio principais (cf. Seção 4.2.1), excetuando-se os *apazimentos* e os *argumentos*, percebemos que, quanto maior o grau de imposição, maior é o percentual indicativo do número de pedidos modificados pelos atenuadores citados. Contudo, o fato de os *argumentos* terem sido utilizados como atenuadores de apenas 50% dos pedidos de alto grau de imposição, surpreendeu-nos. Esperávamos que os

estudantes fornecessem uma explicação ou justificativa para demonstrar a coerência ou a necessidade do pedido de alta imposição com maior frequência. Interessante, porém, ressaltar que, com exceção de um, os pedidos de alto grau de imposição foram modificados por mais de um *argumento* e por mais de um *desarmador*.

Por sua vez, dos atenuadores que fazem parte de outros tipos de recursos de apoio (cf. Seção 4.2.2.1), não podemos estabelecer um padrão, mas percebemos que as *aberturas* e *fechamentos*, frequentes em e-mails, foram utilizadas em todas as mensagens que continham pedidos de alto grau de imposição e em todas ou quase todas as mensagens que continham pedidos de baixo e de médio grau de imposição. O percentual de pedidos modificados por *pré-fechamentos*, que normalmente contêm uma forma de agradecimento, surpreendeu-nos por ser menor no grupo de pedidos de alto grau de imposição.

A fim de que obtivéssemos informações que pudessem revelar algo mais concreto sobre a relação entre o grau de imposição dos pedidos e a utilização desses atenuadores, calculamos a média de atenuadores externos por pedido, considerando-se separadamente os três tipos de pedidos (de baixo, de médio e de alto grau de imposição):

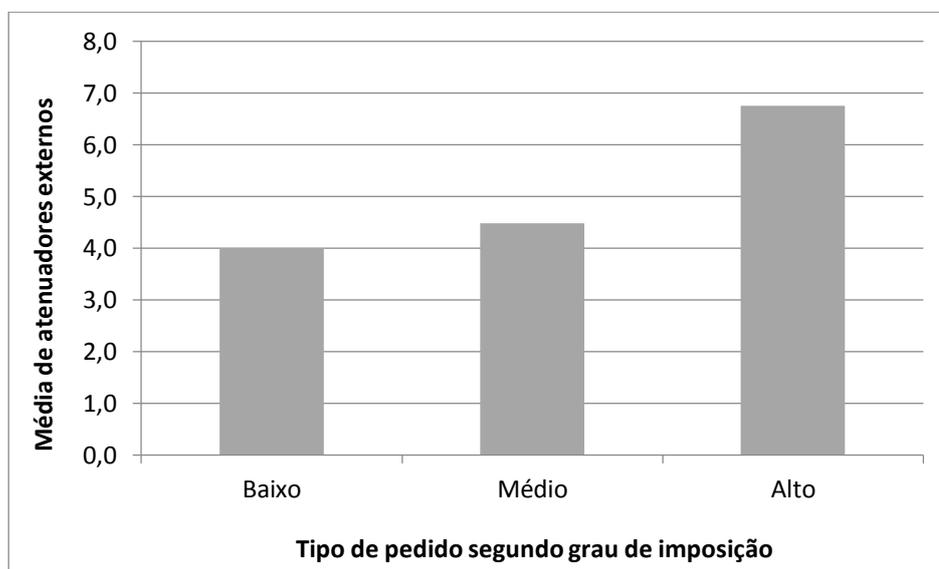


Figura 5: Média de atenuadores externos por tipo de pedido

Com o gráfico anterior, foi possível observar que os estudantes recorreram a mais atenuadores externos (quando analisados em sua totalidade) para

compensar a ameaça à face inerente ao ato de pedir quanto maior o grau de imposição dos pedidos, ou seja, há uma relação diretamente proporcional entre frequência de atenuadores externos e grau de imposição.

Em relação aos atenuadores internos, encontramos os seguintes percentuais de pedidos modificados pela presença de cada atenuador sintático indicado por tipo de pedido:

Atenuador Sintático	Tipo de pedido segundo grau de imposição		
	Baixo	Médio	Alto
Forma interrogativa	45,5%	41,4%	12,5%
Futuro do pretérito	21,2%	13,8%	0%
Oração condicional	12,1%	10,3%	12,5%
Frase introdutória	12,1%	20,7%	12,5%
Construção com verbo suporte	3%	10,3%	0%
Imperativo modificado	0%	3,4%	0%

Quadro 7 – Percentual de pedidos modificados por atenuador sintático por tipo de pedido

Vemos que há uma preferência marcante pela forma interrogativa como atenuador sintático entre os estudantes que fizeram pedidos de baixo e de médio grau de imposição. Já os estudantes que fizeram pedidos de alto grau de imposição não recorreram a atenuadores sintáticos frequentemente, mas os resultados mostrados nos gráficos das Figuras 4 e 5 sugerem que os estudantes buscaram minimizar os possíveis efeitos do FTA por meio de mais estratégias indiretas e convencionalmente indiretas e pelo uso de atenuadores externos.

Quanto aos atenuadores léxico-frasais, encontramos os seguintes percentuais de pedidos modificados pela presença de cada atenuador por tipo de pedido:

Atenuador Léxico-frasal	Tipo de pedido segundo grau de imposição		
	Baixo	Médio	Alto
Marcador de polidez	12,1%	10,3%	12,5%
Expressão de consulta	27,%	10,3%	12,5%
Minimizador adverbial	3,0%	17,2%	25%
Redutor de intensidade ou Importância	3,0%	6,9%	0%
Marcador de concordância	0%	3,4%	0%

Quadro 8 – Percentual de pedidos modificados por atenuador léxico-frasal por tipo de pedido

Ao contrário do que percebemos no tocante aos atenuadores sintáticos, não houve uma preferência marcante por nenhum tipo de atenuador léxico-frasal. No geral, os estudantes não recorreram a esse tipo de atenuador com frequência. Vemos que o percentual mais alto de pedidos internamente modificados por algum atenuador léxico-frasal é de 27% entre os pedidos de baixo grau de imposição, 17,2% entre os pedidos de médio grau de imposição e de 25% entre os pedidos de alto grau de imposição. Aparentemente, os estudantes preferiram mitigar seus pedidos e comunicar polidez por meio de atenuadores externos.

Assim como propusemos com os atenuadores externos, calculamos a média de atenuadores internos (sintáticos e léxico-frasais) por pedido de cada um dos três tipos de pedido segundo o grau de imposição a fim de tentarmos obter outras informações relevantes sobre a relação entre o grau de imposição dos pedidos e a utilização desses atenuadores. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:

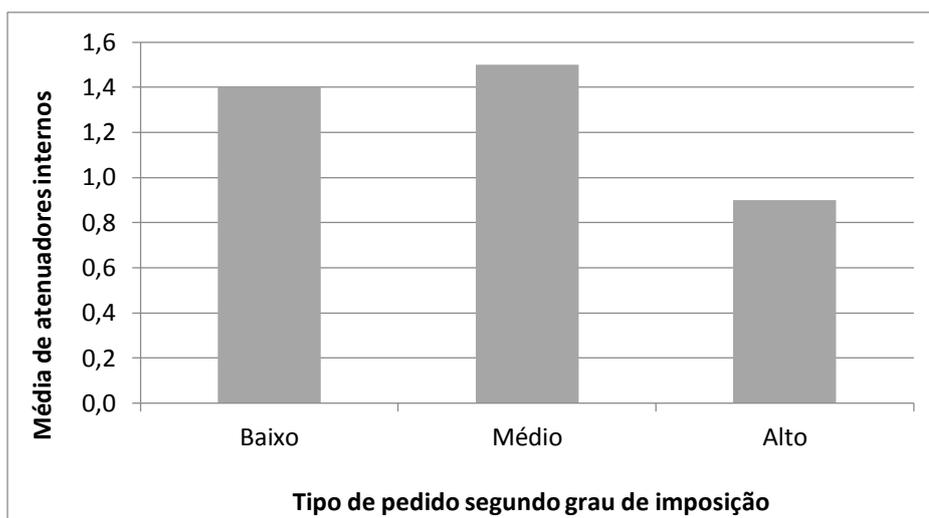


Figura 6: Média de atenuadores internos por tipo de pedido

Surpreendentemente, a Figura 6 revelou que a frequência de uso de modificadores internos aos pedidos não aumenta com o aumento do grau de imposição. Como observamos anteriormente, pode ser que os estudantes tenham avaliado que os atenuadores externos empregados para suavizar o contexto em que os diferentes tipos de pedido se inseriam, modificando-os indiretamente, e a preferência por estratégias indiretas e convencionalmente indiretas já eram suficientes para minimizar o risco de ameaça à face e transmitir maior polidez. Contudo, é possível que os valores referentes aos pedidos de alto grau de imposição revelassem outra tendência caso o número de e-mails analisados com esse tipo de pedido fosse maior.

4.5

Aspectos culturais relevantes na elaboração de pedidos

A partir de uma pesquisa sobre habilidades e características comportamentais de indivíduos de mais de sessenta nacionalidades, Lewis (2006) elaborou o modelo de categorização de culturas (cf. Seção 2.3.2) em que nos baseamos para tentar identificar a influência de nossa cultura nos pedidos que analisamos. A análise empreendida revelou que os estudantes transferiram para os pedidos que fizeram e, de modo geral, para os e-mails escritos diversos traços de nossa cultura subjetiva.

Vimos que indivíduos das culturas da categoria multiativa, de que fazem parte os brasileiros, são geralmente eloquentes, têm boas desculpas e demonstram suas emoções com mais facilidade. Os brasileiros, especificamente, tendem a ser prolixos e prezam a compaixão. Essas características são facilmente identificadas em (106), por exemplo, em que circundam-se o pedido com *argumentos* e *desarmadores* que representam verdadeiros apelos ao coração a fim de persuadir o professor:

- (106) Após a primeira avaliação, não consegui ir mais às aulas. Minha mãe operou um tumor no pulmão há alguns meses e iniciou o tratamento quimioterápico um pouco após a cirurgia. Como meu pai trabalha eu acabava por ficar em casa para dar uma assistência à ela pois os enjoos eram muito fortes e os vômitos duravam dias. Havia dias que eu não conseguia comparecer e outros que eu chegava extremamente atrasado. Com todo esse processo, mal consegui pegar a matéria atrasada com meus colegas. Por isso venho por meio deste email lhe informar a causa do meu “desaparecimento” das aulas. E também para lhe fazer uma pergunta que particularmente me envergonha como aluno: (...) gostaria de saber se existe alguma possibilidade do senhor me reprovar por frequência, mas com grau 5,0. Porque preciso manter meu CR em 5,0 para que eu possa me manter no estágio. Não sei se seria considerado justo de sua parte. Talvez soe desonesto da minha parte fazer um pedido desses, mas estou sendo 100% verdadeiro em todo o email. (E46MP56)

Segundo Lewis (2006), outra característica marcante é a tendência de deixar que as situações da vida pessoal interfira no profissional, o que vimos também no meio acadêmico:

- (107) Por conta de problemas de ordem pessoal não enviei o 1º trabalho da Disciplina de estágio dentro do prazo. Gostaria de saber se o

senhor ainda o receberia, mesmo estando fora de prazo.
(E28MP35)

Por sermos tolerantes, flexíveis e termos apreço pelo diálogo, normalmente temos confiança de que tudo vai dar certo (Lewis, 2006). De fato, alguns dos pedidos que analisamos mostram como essa confiança interfere no nosso comportamento: muitas vezes, deixamos o tempo correr, prazos serem excedidos e problemas surgirem para depois tentarmos solucioná-los. Quanto a essas características, o autor ressalta nossa flexibilidade, muitas vezes excessiva, em relação ao tempo. Segundo ele, no ambiente profissional, nosso espírito de generosidade com o tempo nos faz perder de vista os objetivos e contar com o auxílio dos outros quando tempos dificuldades. Com base no que analisamos, não parece ser diferente no tocante à vida acadêmica:

(108) (...) não poderei realizar a prova amanhã, pois moro no interior de São Paulo e voltei para minha cidade, pois já havia comprado a passagem, achando que o recesso começaria dia 18. Poderei realizar a segunda chamada no dia 12 de janeiro? Desde já agradeço. (E56FP66)

Ainda no que se refere a nossa generosidade e a nossa flexibilidade, Lewis (2006) sugere que estrangeiros que precisem interagir com brasileiros mostrem compaixão pelos problemas das pessoas, evitem recusar pedidos de ajuda e sejam descontraídos em relação ao tempo. Para Santos (2007), o brasileiro não lida com o tempo de maneira descontraída o tempo todo; sua postura pode ser também semirrígida ou rígida. Contudo, o nível de rigidez em relação ao tempo pode ser influenciado por fatores como perdas afetivas. É o que espera este estudante:

(109) Tive um falecimento na família (...)Sei que temos um trabalho para apresentar, mas não poderei estar presente. Gostaria de saber se é possível eu preparar a aula sozinha e apresentar na próxima aula.
(E1FP1)

Dentre as características das culturas multiativas perceptíveis na maneira de elaborar pedidos, destacamos também a impaciência e a pouca tolerância ao silêncio. Se analisarmos cuidadosamente os e-mails em que se encontram (110), (111) e (112), por exemplo, reconhecemos a inquietação dos alunos em relação à falta de *feedback* ou de uma resposta instantânea de seus professores:

- (110) As provas da turma já foram corrigidas? Se sim, poderia nos enviar, por gentileza? (E57MP67)
- (111) Perdoe-me por incomodá-lo novamente (...) mas falta apenas a resposta do senhor (...) (E45MP55)
- (112) Posso passar o vídeo? Ainda não recebi seu feedback. (E58FP68)

Nos dois últimos casos, há ainda um detalhe que reforça o comportamento impaciente desses estudantes: (111) faz referência a um e-mail anterior, enviado no dia anterior (um domingo) e (112) questiona o fato de o professor não ter respondido a um e-mail anterior, enviado depois das onze da noite, com menos de 24 horas antes do segundo e-mail. Parece que ambos os estudantes ficaram inconformados com o “silêncio” de apenas um dia de seus professores. Contudo, não podemos deixar de nos questionar se essa expectativa por uma resposta imediata não é mais global do que cultural, isto é, uma característica dos usuários do gênero e-mail e de outras formas de CMC no mundo digital atual e não apenas de indivíduos de culturas multiativas. O constante acesso à Internet por meio de smartphones talvez tenha criado uma tendência imediatista global.

Por fim, além da visão de Lewis sobre a cultura brasileira, julgamos relevante citar algumas considerações de outros pesquisadores. Por exemplo, segundo Moran et al. (2014), a cultura brasileira tende a ser ainda mais informal do que as outras culturas latinas, o que o frequente uso do primeiro nome como tratamento confirma. Em nossos dados, contabilizamos diversas ocorrências de uso do primeiro nome do professor. Ainda em relação à informalidade, vimos alguns cumprimentos mais informais (“olá”, “oi”), algumas despedidas que denotam não só maior informalidade, mas também maior proximidade (“beijo”, “beijão”) e o uso de abreviações (“vc”, “abs”). Apesar de não tão frequentes quanto esses elementos, encontramos também o uso de *emoticons* e *onomatopeias*. Contudo, a formalidade também se fez presente em diversas

situações, evidenciada no uso de formas de tratamento, aberturas e fechamentos mais formais (“prezada”, “caro”; “bom dia”, “boa noite”; “atenciosamente”). De fato,

Nosso temperamento admite fórmulas de reverência, e até de bom grado, mas quase somente enquanto não suprimam de todo a possibilidade de convívio mais familiar. A manifestação normal de respeito em outros povos tem aqui a sua réplica, em geral, no desejo de estabelecer intimidade. (Holanda, 1995: 148)

Quanto ao ato principal, podemos afirmar que a tendência à indiretividade (estratégias indiretas + estratégias convencionalmente indiretas) somada à atenuação da força impositiva com modificadores externos e internos foi uma característica marcante encontrada no *corpus*, uma clara manifestação da preocupação que têm os brasileiros de minimizar as consequências à face implicadas no ato de pedir. Quanto aos pedidos *off record* (Brown e Levinson, 1987) especificamente, acreditamos que as características das culturas cujo padrão comunicativo é de *alto contexto* (Hall, 1989) ajudam a esclarecer o porquê da indiretividade por parte de alguns estudantes:

Pessoas criadas em sistemas de alto contexto esperam mais dos outros do que aquelas que fazem parte de sistemas de baixo contexto. Quando fala sobre algo que tem em mente, o indivíduo de alto contexto espera que seu interlocutor saiba o que o incomoda, de modo que não haja a necessidade de ser específico. O resultado é que ele fala com grandes rodeios, fornecendo as partes de um todo, exceto a parte crucial. Encaixá-la apropriadamente – a pedra-chave – é papel do interlocutor. (Hall, 1989: 113)

Tendo em vista o que apresentamos até aqui, embora não possamos fazer generalizações categóricas a respeito das estratégias linguísticas e das estratégias de polidez presentes no ato de pedir na cultura brasileira, podemos dizer que a análise dos dados nos forneceu informações que indicam certas preferências na elaboração de pedidos por escrito (e-mail), em ambiente acadêmico, na interação com professores. Com essas informações, antecedendo às considerações finais, apresentaremos a seguir uma síntese deste capítulo e uma proposta pedagógica com aplicabilidade em PL2E.

4.6

Síntese do capítulo e proposta pedagógica com aplicabilidade em sala de aula de PL2E

O presente capítulo buscou categorizar os pedidos que compõem o *corpus* deste trabalho e identificar as estratégias predominantes utilizadas pelo grupo de estudantes envolvidos para a elaboração dos mesmos. A análise dos dados considerou também os elementos de atenuação e agravamento – modificadores externos e internos aos pedidos – que atuaram alterando a força do ato principal e contribuíram para maior ou menor percepção de polidez nos pedidos.

Em síntese, verificamos haver a predominância de pedidos convencionalmente indiretos no *corpus*, com preferência pela perspectiva do interlocutor. Quanto às outras categorias, pedidos diretos e pedidos indiretos, observamos a preferência dos estudantes pelos pedidos diretos. De modo geral, destacaram-se as estratégias de polidez negativa *seja convencionalmente indireto, minimize o grau de imposição e peça desculpas* e percebeu-se certa tendência à indiretividade por parte dos estudantes, revelando, no âmbito cultural, a preocupação em minimizar os possíveis efeitos negativos para a face como consequência do ato de pedir.

Quanto aos modificadores externos, verificou-se o emprego mais frequente de atenuadores em pedidos de maior grau de imposição, sendo os preparadores e os argumentos os elementos utilizados com maior frequência pelos estudantes. A maioria optou também por acrescentar uma abertura, um pré-fechamento e um fechamento ao e-mail, o que contribuiu para vincular maior polidez ao contexto do pedido como um todo.

Por sua vez, em relação aos modificadores internos, a forma interrogativa e as expressões de consulta foram utilizadas com maior frequência em comparação aos outros atenuantes internos, mas a preferência pela atenuação por meio de atenuantes externos destacou-se. Por fim, a presença de unidades agravadoras e de intensificadores não foi significativa.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos, sugerimos formas de aproximar esta pesquisa da prática pedagógica, focando o comportamento linguístico-cultural de um grupo de brasileiros do Rio de Janeiro e o objetivo de facilitar a participação do aprendiz de PL2E na comunidade acadêmica em que se

encontra inserido. Para que isso ocorra, a atuação do professor é primordial: embora seja o aprendiz o centro do processo de aprendizagem, ou seja, devem-se considerar sua participação ativa e seus interesses em todas as fases desse processo, é o professor, preparado e crítico, o responsável por imprimir ao processo de ensino/aprendizagem a dinâmica necessária para que a sala de aula seja o espaço em que o aprendiz comece a desenvolver sua autonomia.

Para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem de PLE/PL2E, em muitas situações, recorre-se ao livro didático. Segundo Morita (1998: 60-61), o ideal seria que cada professor preparasse material específico para as necessidades de cada grupo, mas deve-se reconhecer que elaborar o próprio material didático requer tempo, criatividade, talento e muito esforço. Assim, ainda segundo a autora, embora nenhum material se adapte a 100% das necessidades e interesses dos alunos e, conseqüentemente, não satisfaça totalmente o professor, a maioria dos professores considera impraticável não adotar um livro didático.

Para nós, a adoção de um livro didático apresenta certas vantagens, dentre as quais destacamos a questão da economia de tempo para o professor, o fornecimento de um conteúdo organizado para o aluno e, muitas vezes, imagens, cores e outros recursos que facilitam a construção do sentido. Entretanto, no tocante aos atos de fala, os resultados da análise de livros didáticos e de gramáticas voltados para o ensino de PLE e PL2E realizada nas pesquisas de Albuquerque (2003), Almeida (2007) e Le Berre (2007) revelaram haver maior preocupação, na maioria dos casos, com a descrição dos aspectos formais da língua e certa negligência em relação aos aspectos dialógicos. Em relação ao ato de pedir, uma breve análise que fizemos de alguns livros didáticos⁹ utilizados no Brasil para o ensino de PL2E nos mostrou que, quando existentes, as atividades sugeridas não privilegiam o desenvolvimento do potencial interlocutivo dos aprendizes. Desse modo, mesmo que a opção seja a utilização de materiais didáticos já disponíveis no mercado, o professor deve ficar atento e estar preparado para a necessidade de aperfeiçoar o que tem em mãos ou apontar

⁹ Falar... Ler... Escrever... português: um curso para estrangeiros (Lima & Iunes, 1999), Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros (Laroca et al., 2003), Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros (Lima & Iunes, 2005), Fala Brasil: português para estrangeiros (Patrocínio & Coudry, 2007), Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros (Lima et al., 2008) e Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação (Ponce et al., 2008)

inadequações referentes aos padrões de interação brasileiros, à imagem do nosso povo e, até mesmo, ao uso da forma.

Exemplos dessas inadequações foram observados por Cecilio (2013) em materiais didáticos de PLE utilizados na Itália. Em relação à interação, a autora destaca um diálogo em que um pedido de desculpas precede um pedido de informação, uma transferência clara para o português, língua-alvo, do que ocorre corriqueiramente nos pedidos em italiano. Em relação à imagem do brasileiro, Cecilio (2013) aponta a representação do malandro carioca em uma figura em que um rapaz parece zombar de uma mulher que lhe pede informação, reforçando um estereótipo negativo do brasileiro. Por fim, a autora chama a atenção do leitor para o uso impróprio do verbo *estar* no pedido de informação “Onde está o hotel Flora?”.

Focando especificamente o ato de pedir em e-mails em ambiente acadêmico, podemos dizer que a elaboração de pedidos em português é uma das habilidades que a interação com diferentes professores normalmente requer dos aprendizes que fazem intercâmbio no Brasil. Para facilitar o desenvolvimento de tal habilidade nesses aprendizes, o professor, além de considerar os aspectos formais da língua que servem ao propósito de fazer um pedido (sim, não se deve negligenciá-los), deve direcionar especial atenção às relações existentes entre as palavras, as intenções dos interagentes e seu *background* cultural. Em outras palavras, deve criar meios para que o aprendiz possa desenvolver múltiplas competências e, conseqüentemente, seja capaz de escolher na língua alvo o que é mais adequado para transmitir suas intenções e obter a reação esperada de seu interlocutor. Quando há um desequilíbrio entre as competências desenvolvidas pelo aprendiz, põe-se em risco o sucesso do ato comunicativo. Por exemplo, o aprendiz pode falhar em fazer com que seu interlocutor entenda determinada elocução como um convite ou um pedido de desculpas. Em outras situações, pode conseguir realizar o ato pretendido, como fazer um pedido, mas de maneira indelicada, conforme ilustra o seguinte e-mail:

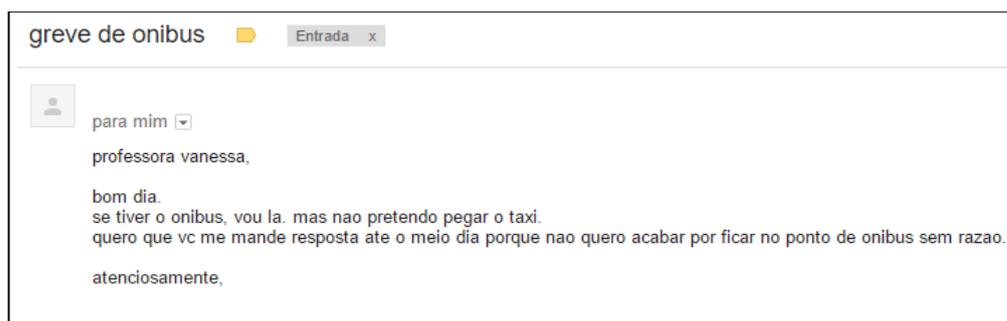


Figura 7: E-mail contendo pedido a professor – exemplo de inadequação

Pode ser que o aluno tenha feito algum tipo de transferência de sua própria língua, o japonês, para a língua-alvo, o português, baseando-se em aspectos sintáticos e semânticos de sua língua materna, e que desconhecesse o caráter incisivo de *querer que + subjuntivo*, que tende a transmitir à elocução a força ilocucionária de uma ordem quando não há elementos mitigadores suficientes. De qualquer modo, o exemplo anterior reforça a necessidade de se trabalhar em sala de aula os diferentes atos por meio dos quais nos comunicamos e de conscientizar o aprendiz a respeito de como o seu dizer pode ser interpretado da maneira não esperada por seu interlocutor. Quando se trata de uma relação interlocutiva entre sujeitos de línguas e culturas distintas, um não deve presumir que haja na língua do outro um acervo de frases convencionalizadas para agradecer, fazer pedidos ou convidar, por exemplo, comuns a sua língua, nem que as intenções do outro possam ser compreendidas com base em conhecimentos de natureza puramente linguística. Para Miller (1974, apud Thomas, 1983), na maioria das vezes, os mal-entendidos surgem não por nossa incapacidade de analisar suas sentenças e compreender suas palavras, mas por não conseguirmos captar suas intenções.

Mas como abordar essas questões em sala de aula? Como trabalhar mal-entendidos, explorar a intencionalidade e detalhar as convenções do discurso na aula de PL2E? No planejamento de suas aulas, o professor deve buscar desenvolver atividades que mostrem diferentes situações de uso da língua, considerando relações variadas entre os interlocutores, os subentendidos, as motivações dos interlocutores, as reações desencadeadas por diferentes comportamentos, certo número de hipóteses interpretativas para um mesmo trecho de fala, etc. Tais práticas ampliam o universo de conhecimentos dos aprendizes sobre a língua alvo e levam-nos a uma maior autonomia na utilização da mesma.

Assim sendo, nossa proposta é que o ensino de PLE / PL2E considere uma didática que privilegie vários níveis de conhecimento, ou seja, que possa ser capaz de desenvolver as competências linguística, sociolinguística, pragmática e intercultural do aprendiz. No que tange ao ato de pedir em e-mails no ambiente acadêmico, vários aspectos linguísticos e interacionais devem ser levados em consideração. Primeiro, precisamos ressaltar que estamos lidando com um gênero discursivo específico, o e-mail, um texto escrito que possui seus próprios elementos estruturais, obrigatórios ou não. Segundo, por se tratar de um texto escrito, as estratégias de ensino devem considerar e promover reflexões acerca das variedades padrão e não padrão do português brasileiro. Assim como no ensino de outros conteúdos, é essencial que se evite o ensino isolado de estruturas comumente encontradas nas construções de pedidos, mas é importante não esquecermos que a preferência (ou exigência) por uma linguagem formal na língua escrita, no ambiente acadêmico e no profissional, é uma realidade.

Quanto aos aspectos interacionais, especificamente, há de se considerar a relação professor/aluno e questões referentes à exigência de formalidade e ao grau de proximidade entre esses interagentes em diferentes culturas. Vimos que a percepção da polidez depende de como poder, distância e grau de imposição se correlacionam, tratando-se, portanto, de uma impressão situacional. São essas variáveis que vão influenciar, em cada cultura, as escolhas das estratégias de polidez na elaboração de pedidos em e-mails. Assim, é importante que o professor aborde em sala de aula o que os brasileiros avaliam como comportamento linguístico adequado na elaboração do ato de pedir em diferentes situações.

No ensino de línguas, o grande desafio é, segundo Widdowson (1991: 98), ensinar as habilidades linguísticas como um aspecto da capacidade comunicativa, e não como um produto autossuficiente, ou seja, o professor deve elaborar estratégias de ensino que permitam relacionar habilidades com capacidades, forma com uso. No tocante à elaboração de pedidos, em estágios iniciais, entendemos ser necessário que o professor lance mão de atividades que considerem o ato de pedir formal e categoricamente, abrangendo estratégias e linguagens diversas, mas que provoque a reflexão dos aprendizes quanto às relações existentes entre contexto, participantes e valores culturais.

Para tal, acreditamos que professores e aprendizes podem explorar e-mails autênticos unificando práticas de análise linguística, práticas de escrita e aspectos

culturais. O professor pode elaborar atividades que forneçam aos aprendizes um assunto, um contexto e um interlocutor para quem deve escrever e fazer um pedido, sem que isso represente a repetição mecânica de uma fórmula para se chegar a um resultado ideal. Essas atividades devem objetivar desenvolver nos aprendizes a conscientização e o controle da elaboração do ato de pedir para que, em estágios posteriores, possam estabelecer conexões por si sós, indutivamente.

Tudo isso deve, contudo, ser visto como etapas de um processo que demanda tempo: os aprendizes desenvolvem suas competências com a prática, não por meio de memorizações de estruturas e de atividades com trechos isolados da língua.