

## A INTERAÇÃO EM RELATÓRIOS

Karla Perim Muzzi  
[karlamuzzi@yahoo.com.br](mailto:karlamuzzi@yahoo.com.br)

Começamos por inserir este estudo na disciplina, ou se preferir, na ciência que lhe dá suporte teórico. Uma ciência heterogênea, de fronteiras fluidas, que permite diferentes perspectivas e que pode ser comumente reconhecida como a ciência do uso da linguagem verbal, a Pragmática. Mesmo admitindo a imensa variedade de estudos pragmáticos, encontramos certos pressupostos comuns às diversas perspectivas. Qualquer que seja a posição ou o ponto de vista adotado, quando se trata de pesquisas pragmáticas, é imprescindível se fazer referência à dimensão dialógica e interacional dos enunciados.

Interessa a Pragmática compreender o sentido do enunciado, não o seu valor semântico. Nesse caso, exige inserir o enunciado numa situação interlocutiva concreta e singular, uma vez que a análise da língua em uso pressupõe observar os processos para a produção de certos significados em determinados contextos. Em suma, deve-se estabelecer prioritariamente uma relação intrínseca entre 3 parâmetros: o enunciado – o falante – o contexto. Essa relação triádica permitirá determinar o significado produzido na interação discursiva, sempre único e particular.

Mais à frente, daremos ênfase a duas abordagens teóricas e seus respectivos princípios e métodos de análise, que deverão sustentar as hipóteses levantadas em nossas análises. São elas a *Teoria da Comunicação*, de Grice, e a *Teoria da Polidez*, de Brown e Levinson. Ambas serão tratadas com exclusividade respectivamente nos dois capítulos que se seguirão.

Mas antes de apresentarmos o objeto de nossa pesquisa e seguirmos com sua caracterização, preferimos sair previamente em defesa de sua escolha, uma vez que em princípio não se trata de um *corpus* comumente usado pela Pragmática, que costuma trabalhar em especial com diálogos colhidos entre falantes. No entanto, a primazia dada à interação não desqualifica qualquer outro discurso de ser dialógico, ainda que não seja um diálogo propriamente dito, aquele que pressupõe uma conversa estabelecida entre indivíduos em presença

um do outro face a face. Maingueneau alerta para o risco de confundir diálogo com *dimensão dialógica*, argumentando que “qualquer enunciado é naturalmente dialógico, no sentido de que não poderia ser analisado de forma válida se não se o apreendesse em sua orientação para o outro”. (Maingueneau, 1996, p. 22).

Finalmente, aqui está o objeto de análise com o qual nos propomos trabalhar. São eles relatórios escritos produzidos por professores alfabetizadores, participantes de um projeto de formação continuada, denominado Projeto Formar. Oferecido a professores de dezessete municípios do norte do Estado do Espírito Santo e de dois municípios de Minas Gerais, esse projeto é resultado de uma parceria entre a Rede Interdisciplinar de Educação – RIED, ONG responsável por seu planejamento e execução, os municípios envolvidos e a Aracruz Celulose S. A., sua patrocinadora. Os professores formadores serão doravante referenciados apenas como *formadores*. A metodologia do projeto é semi-presencial, prevendo como via de contato à distância entre formadores e professores participantes o *texto escrito*, além de encontros presenciais mensais.

Os professores produzem periodicamente *relatórios* que são enviados aos seus respectivos formadores que, depois de terem avaliado o material enviado, devolvem os relatórios aos professores com seus devidos comentários, também escritos, denominados *devolutivas*. Os relatórios produzidos pelos professores fazem parte dos materiais do projeto sujeitos à avaliação, mas seus objetivos primordiais são estabelecer contato e promover discussão e reflexão entre os professores e seus respectivos formadores sobre questões de ordem conceitual e prática, relativas à alfabetização. Por essa característica aparentemente interacional e dialógica dos relatórios, eles tornam-se em princípio fontes adequadas para se observar como se estabelece a atividade discursiva entre professores e formadores.

### PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO (PC)

Para o filósofo da linguagem Herbert Paul Grice (1975), qualquer ato comunicativo, mesmo um simples diálogo, normalmente é regido por um conjunto de regras implícitas, tácitas entre os falantes, que controlam a conversação para que a mensagem lingüística

trocada seja efetivada com sucesso. Grice afirma que os participantes de um diálogo empreendem esforços procurando ser cooperativos uns com os outros para se comunicarem de forma eficiente. As pessoas seguem, portanto, um princípio geral de cooperação quando se comunicam, denominado por Grice de *Princípio da Cooperação* (PC).

Seguindo a lógica de Grice, não seria possível um ato comunicativo ser totalmente livre de normas. Se assim fosse, falante e ouvinte não teriam controle sobre a própria atividade discursiva e a comunicação não seria bem sucedida. Para Grice, para que haja comunicação entre os interlocutores, a cooperação entre eles é imprescindível, necessária. Na prática, o enunciador constrói seu enunciado, por exemplo, lançando mão de estratégias discursivas, fazendo antecipações, recorrendo a informações anteriores sobre o assunto ou sobre o seu interlocutor, com o intuito de controlar o discurso para que o PC se realize.

No entanto, a teoria griceana não postula que o ato comunicativo é harmonioso, como se os interlocutores colaborassem obrigatoriamente de maneira consonante e pacífica. Ela não ignora os conflitos característicos da comunicação humana. A própria formulação das máximas e produção de implicaturas – ambas serão tratadas mais à frente – pressupõem a possibilidade de violação do PC. Fiorin confirma, “mesmo quando a comunicação é conflituosa, ela opera sobre uma base de cooperação na interpretação dos enunciados, sem o que o conflito não se pode dar. Mesmo para divergir, os parceiros da comunicação precisam interpretar adequadamente os enunciados que cada um produz.” (Fiorin, 2002, p. 178). Grice propõe uma teoria de interpretação dos enunciados e não uma ditadura de regras. Não se trata de impor princípios a serem cegamente seguidos nem tampouco de verificar se as regras são rigorosamente respeitadas na comunicação. É consenso, por exemplo, que determinados enunciados são conscientemente elaborados com a intenção de violar as regras conversacionais para que determinado efeito de sentido seja produzido, como é o caso do humor nas piadas.

A teoria da comunicação de Grice apresenta um sistema conceitual extremamente elaborado que trata da complexa natureza da conversação e das condições que a governam, por meio de contratos tacitamente acordados entre os falantes, ou seja, não são convenções

explícitas nem conscientes. Sua preocupação central reside em descrever e explicar os efeitos de sentido produzidos para além do conteúdo que é dito.

Grice faz, então, um levantamento minucioso dos princípios cooperativos que controlam a comunicação, e sistematiza o PC elaborando um quadro de *implicaturas conversacionais*, centro de suas atenções, que estariam em princípio presentes em todo e qualquer ato comunicativo. As implicaturas conversacionais são aquelas que não dependem do significado convencional das palavras, elas são determinadas por princípios gerais do discurso. Para analisá-las, portanto, é necessário recorrer ao contexto e apelar para as noções do PC e das *máximas conversacionais*.

As *máximas conversacionais* estão associadas a quatro categorias gerais formuladas por Grice. São elas:

1. Máxima da Quantidade
2. Máxima da Qualidade
3. Máxima da Relação ou Relevância
4. Máxima do Modo

Em um ato comunicativo nem sempre as máximas são cumpridas. E quando ocorre violação de uma ou mais máximas, uma *implicatura conversacional* é produzida. Uma implicatura seria, em termos gerais, o significado adicional comunicado pelo falante e inferido pelo ouvinte, suscitado por uma expressão lingüística e pelo contexto ou pelos conhecimentos prévios que ouvinte e falante têm um do outro.

## TEORIA DA POLIDEZ

A Teoria da Polidez foi desenvolvida por Brown e Levinson (1987), a partir dos estudos de Goffman (1967) sobre a noção de *face*. Goffman conceitua face como “o valor social positivo que uma pessoa reclama para si através daquilo que os outros presumem ser o alinhamento por ela adotado durante um contato específico... uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados” (Goffman, 1967, p. 77). Em termos gerais, a noção de face está liga-

da à imagem pública de uma pessoa. Refere-se ao senso emocional e social de si mesmo que as pessoas esperam que seja reconhecido pelos outros.

Brown e Levinson, que se preocupavam com a qualidade das relações sociais, concentram seus estudos na interação social entre interlocutores, porque para eles a interação lingüística está indissolivelmente ligada à interação social. Portanto, a relação de proximidade ou distância social que os interlocutores têm entre eles determina a construção do discurso e a produção do seu sentido. Em outras palavras, o falante elabora o seu discurso, ainda que ele não tenha plena consciência disso, segundo fatores ligados a valores sociais, como status e poder social, parentesco, amizade, idade, sexo etc.

Seguem dois exemplos, para ilustrar na prática como o discurso pode variar segundo a distância ou proximidade social, sempre considerando a face do outro:

(1) – Desculpe-me, professor, posso falar com o senhor por um minutinho?

(2) – Ei, Roberto, espera aí um minuto!

No exemplo (1), fica clara a relação de distanciamento social que o falante tem do ouvinte e o uso que faz de estratégias para preservação da face dele (do ouvinte), uma vez que constrói o enunciado em termos de deferência e respeito, comuns na interação entre professor e aluno, como é o caso: o falante (aluno) inicia seu discurso já se desculpando com o ouvinte (professor) pelo incômodo da abordagem – *desculpe-me*; em vez de partir direto ao assunto, pede antecipadamente permissão ao ouvinte para falar – *posso falar*; recorre ao pronome de tratamento *senhor*, usado em situações de maior formalidade, portanto de maior distanciamento social; explicita a profissão do ouvinte – *professor* – para marcar a sua posição social, nesse caso mais elevada que a do falante (aluno), em vez de chamá-lo apenas pelo nome ou sobrenome; faz uso do diminutivo – *minutinho* – com o intuito de amenizar a imposição da abordagem, adiantando-se que o tempo e a atenção tomados do ouvinte serão curtos. No entanto, quando em situações de proximidade social, como ocorre entre amigos, o discurso geralmente é elaborado em termos de a-

mizade, camaradagem, solidariedade, como no caso do exemplo (2). Quanto mais socialmente próximos forem falante e ouvinte, menores são os riscos de ameaça à face do outro, portanto, recorre-se muito menos a estratégias de polidez que procuram atenuar tal ato.

Recorrendo, então, à noção de face de Goffman, Brown e Levinson sistematizam sua teoria a partir de duas categorias de necessidades de face: *polidez positiva*, que corresponde ao desejo que todo interlocutor tem de ser apreciado e aceito pelos outros; e *polidez negativa*, que corresponde ao desejo de todo indivíduo em não sofrer imposições por parte do outro, de ter liberdade de ação. A polidez positiva possibilita, então, a aproximação e solidariedade, e a negativa enfatiza a distância e a independência.

Em suma, o ato de salvamento da face que é orientado para a face negativa – que representa a necessidade de ser independente – tende a mostrar deferência, respeito, acatamento, atenção, ou seja, enfatiza a importância da preocupação com o outro. O ato de salvamento da face que por sua vez é orientado para a face positiva – que representa a necessidade de ser aceito – tende a mostrar companheirismo e proximidade, que ambos os interlocutores têm objetivos comuns.

As duas categorias, a da polidez positiva e a da polidez negativa, possuem um conjunto convencionalizado de estratégias linguísticas, com o intuito de amenizar os atos de ameaça à face, seja do produtor do enunciado, seja de seu interlocutor. Algumas estratégias polidas: demonstrar interesse, aprovação e simpatia pelo outro, usar marcas de identidade de grupo, evitar desacordos, incluir o ouvinte na atividade, minimizar uma imposição, dar deferência, desculpar-se.

## ANÁLISES

Como já salientado anteriormente, nosso objeto de análise foge ao padrão dos textos utilizados em análises pragmáticas que lidam com a interação, tipicamente diálogos entre falantes. Desafio que nos propusemos a enfrentar, mesmo conscientes do risco de não encontrar o que procuramos e das dificuldades para lidar com o *corpus*, uma vez que colher amostras significativas e substanciais nesse tipo de texto menos comum exige um esforço maior do analista para per-

ceber os significados adicionais. Além disso, é preciso que se recorra a um número maior de fontes, para se conseguir recolher um número satisfatório de amostras. Levantamos, em 11 fontes, entre relatórios e devolutivas, 8 amostras. As duas últimas amostras contêm mais de um exemplo.

Seguem, então, os trechos de textos colhidos e retirados dos relatórios e das devolutivas os quais, segundo nossa avaliação, permitem a verificação de como se comportam comunicativamente os interlocutores quanto ao Princípio da Cooperação, de Grice, e à Teoria da Polidez, de Brown e Levinson.

As indicações entre parênteses, ao final de cada transcrição, são as referências da fonte das amostras. A letra em maiúscula e o número ao seu lado referem-se respectivamente ao município e ao número do grupo. Em seguida, segue a indicação do número do relatório ou devolutiva e enfim o ano em que foi produzido. Exemplo: *A2, 1º relatório/2006* foi o primeiro relatório escrito em 2006 pelo grupo de número 2, do Município de Aracruz.

#### Amostra nº 1:

Sou uma pessoa alegre, disposta, gosto de passear e de comer comida boa e principalmente de não estar sozinha, gosto de gente (e de bichos!). (A2, 1º relatório/2006)

Ainda que à primeira vista esse texto seja compreensível e não apresente nenhum problema quanto à sua interpretação, se inserido no contexto de sua produção, ele viola a máxima da relevância, que trata da pertinência ou relevância das informações ao contexto ou assunto tratado. No caso, a professora, autora do relatório, deveria relatar ao seu formador, seu leitor exclusivo, dados de seu perfil profissional, como solicitavam as instruções para a elaboração do primeiro relatório. Mas, além de tecer comentários sobre seu perfil profissional em outro trecho do mesmo relatório, a professora não deixa de explicitar comentários pessoais, que em tese seriam irrelevantes à discussão sobre os temas que se seguem no relatório em torno da alfabetização.

No entanto, levando em conta o PC de Grice, em que os interlocutores, em circunstâncias normais de interação, procuram sempre colaborar entre si para a eficiência da comunicação, podemos inferir

que a professora tenha mencionado tais questões pessoais como uma estratégia de aproximação do formador, uma forma de cativá-lo, de conquistar sua simpatia. Talvez por acreditar que seria uma forma de amenizar o desconforto de estar constantemente sendo avaliada. Ou mesmo, segundo seus valores sociais, pela admiração e o respeito que tem pelos formadores do projeto, por conta da maior experiência que eles acumularam na área e/ou assunto, ou por sua titulação mais graduada e específica.

#### Amostra nº 2:

Após a fala de uma das professoras do grupo de referência e que pergunta: “Como posso saber o que meus alunos já sabem da língua escrita?” Diante disso pergunto ao grupo: “Como é possível saber isso?”. (A4, 2º relatório/2006)

#### Amostra nº 3:

Qual a vantagem em trabalhar com enunciados maiores, como os títulos? (...) Reforcei com a mesma pergunta: “o que o grupo pensa da vantagem de trabalhar também com enunciados maiores, como os títulos?”. (A4, 2º relatório/2006)

Algumas informações contextuais prévias, antes de comentar sobre as amostras: o professor que escreve o relatório é quem também coordena os estudos e as discussões ocorridas entre os outros professores integrantes do grupo, denominados de cursistas. Uma de suas funções é relatar ao formador do grupo fatos ocorridos com e no grupo considerados por ele relevantes, para apreciação do formador. Nos dois casos, das amostras nº 2 e nº 3, o professor coordenador explicita no relatório a sua reação, primeiro diante de uma pergunta feita por uma cursista do grupo, na amostra nº 2, e depois diante de uma pergunta apresentada em um vídeo assistido pelos cursistas, um dos materiais de estudo utilizados pelos professores, na amostra nº 3.

Em ambos os casos, pode-se perceber a violação da máxima da quantidade, uma vez que o professor não responde a nenhuma das perguntas, nem a feita pela cursista de seu grupo nem a apresentada no vídeo. Em vez disso, prefere repeti-las sem fornecer nenhuma informação solicitada. Entretanto, se partirmos do pressuposto griceano, cujo PC não pode normalmente ser desobedecido, sob pena de a comunicação não se estabelecer eficientemente, devemos procurar compreender a postura do professor coordenador, inferindo a impli-



atura que estaria sendo realizada. Pois bem, se sua função no grupo é exatamente levantar discussões e fazer provocações, sem dar respostas prontas aos cursistas, podemos levantar a hipótese de que ele tenha agido, então, segundo seu papel de forma correta e ética. Enfim, uma máxima foi violada, nesse caso a da quantidade, segundo supomos, intencionalmente em prol da formação dos cursistas, implicando que eles deveriam refletir mais ponderadamente sobre a questão em discussão e por si próprios tirarem suas conclusões, ainda que provisórias.

#### Amostra nº 4:

...tenho até dificuldade em referir-me à vossa pessoa por 'você'(...)  
Seria uma intimidade permitida a uma mera admiradora? (A1, 1º relatório/2005)

Os professores participantes do projeto – entre coordenadores e cursistas – têm em geral grande admiração e respeito pelos professores que compõem a equipe de formadores, como já dito aqui anteriormente. Isso pode ser conferido em relatos como o da amostra nº 4, em que a professora deixa claro esse sentimento, por meio de um discurso deferente, a julgar pelos recursos de que lança mão. Ela recorre a algumas estratégias polidas que elevam a auto-estima do formador, como o uso do pronome possessivo (*vossa*) relativo à segunda pessoa, tipicamente utilizado no trato com pessoas de status ou poder social mais elevado do que o de quem faz a abordagem. Aqui a própria professora torna claramente explícita a sua dificuldade para se referir ao formador com maior intimidade, chegando a solicitar-lhe diretamente a sua permissão para tal aproximação. A professora procura ofuscar-se, à medida que formador é exaltado, auto-designando-se humildemente como *mera admiradora*.

Todas essas estratégias, típicas de polidez negativa (Brown e Levinson, 1987), têm um objetivo comum: atenuar os possíveis riscos de ameaça à face do formador, dando-lhe indicações de que a sua superioridade está sendo reconhecida pela professora. Uma forma astuta, ainda que necessariamente não premeditada, de deixá-lo à vontade e confiante de trabalhar com a professora que, ao final, acaba sendo beneficiada com o resultado.

#### Amostra nº 5:

Sei que posso correr o risco de parecer puxa-saco, mas... (A1, 1º relatório/2005)

Uma outra estratégia polida para amenizar uma possível ameaça à face do interlocutor, como ocorre em pedidos diretos, é o abordador admitir francamente que ele está impingindo à face de quem está sendo abordado. No entanto, no caso dessa sexta amostra, o professor (quem faz a abordagem) não está em princípio ameaçando a face do formador (quem está sendo abordado) com pedidos ou solicitações, por exemplo. Ao contrário, o professor utiliza, em tese, um discurso típico de polidez negativa, nesse caso, para enaltecer o formador, como podemos supor, quando diz que pode parecer um *puxa-saco*, adiantando-se para a bajulação que certamente virá em seguida.

Podemos ainda inferir que o professor lança mão de uma estratégia ao seu favor, para salvaguardar a sua face negativa de bajulador, quando, antes de partir diretamente para as lisonjas, adianta-se ao formador, reconhecendo explicitamente que poderá correr o risco de parecer um puxa-saco. O professor ainda ameniza a ameaça a sua própria face na elaboração da estrutura lingüística. Ele recorre ao uso de elementos lingüísticos que tornam o grau de ameaça mais moderado, mais ameno. Em vez de dizer, por exemplo, que está se comportando como um puxa-saco, ele pondera, indicando apenas a existência da possibilidade de aparentar-se um puxa-saco: com os usos do verbo poder (*posso*), da expressão *correr o risco* e do verbo *parecer*.

Amostra nº 6:

Inicialmente gostaria de desculpar-me por... (...), espero que considere as minhas desculpas... (C2, 2º relatório/2006)

Entendemos essa sexta amostra como uma maneira de o professor comunicar ao formador a sua intenção de não lhe impingir. Mostrar-lhe que tem consciência dessa possibilidade e que a está levando em conta esse conhecimento na sua possível ameaça à face do formador, seja ela qual for. Aqui o professor desculpa-se com o formador pedindo sua ‘absolvição’, que o formador ‘cancele’ o débito implícito no ato de ameaça à face do formador, seja ele qual for. O professor mostra-se preocupado, cuidadoso com a relação entre ele e seu formador.

Amostra nº 7:

7.1 Gostaria de sugerir que, no próximo relatório, você organizasse... (A2, 1ª devolutiva/2006)

7.2 Concordo que precisamos trocar experiências didáticas e ter acesso ao maior número possível de situações de aprendizagem inovadoras, criativas. Mas – não podemos também inventar algumas? (A2, 1ª devolutiva/2006)

7.3 No quarto parágrafo parece-me que falta alguma informação. (A4, 3ª devolutiva/2006)

Os três exemplos acima estão reunidos na sétima amostra porque trazem uma característica comum. Em todos eles o discurso é moderado e cooperativo, mesmo que os recursos linguísticos utilizados sejam distintos. O produtor do discurso, nesses casos o formador, está sempre interagindo com seu interlocutor, o professor, sem fazer imposições nem cobranças. Com essa estratégia, formador e professor saem beneficiados já que, ao mesmo tempo, são resguardadas a face negativa de um e de outro. O formador não expõe sua face negativa e o professor não é submetido a uma situação constrangedora e desagradável, colocando sua face em risco, como comumente ocorre em momentos em que se está sendo avaliado.

Em 7.1, o uso do futuro do pretérito, no verbo “gostar” (*gostaria*), dá um tom polido ao texto. Além disso, o formador deixa clara a sua intenção de fazer uma sugestão e não imposição.

Na situação do exemplo 7.2, o formador poderia ter intervenido abruptamente sobre o comentário inicial do professor (advindo do relatório), dizendo sem cerimônias e prolegômenos que o professor pode ou mesmo deve inventar situações de aprendizagens inovadoras e ponto final. Mas ele opta por um discurso polido, que busque não provocar nenhum constrangimento, o que poderia deixar o professor coagido. Sua primeira reação é concordar com a constatação do professor sobre a troca de experiências e o acesso a situações de aprendizagem. Em seguida, ele apresenta a sua proposta ao professor em forma de pergunta, como se estivesse levantando uma discussão, e não lhe impondo como deveria agir. E para atenuar ainda mais a avaliação, um operador negativo de probabilidade é inserido logo no início da pergunta. Outra maneira de evitar uma resposta coercitiva do interlocutor, dando-lhe inclusive a chance para negar o questionamento. Provoações indiretas desse tipo costumam passar confian-

ça para o interlocutor, que não se sente intimidado por estar sendo avaliado, e transmitir-lhe segurança para continuar com suas reflexões.

Em 7.3, também fica claro o discurso comedido do formador, que levanta a possibilidade de falta de informação no texto do professor, por conta de uma impressão deixada pelo texto, em vez de apontá-la como um erro indiscutível. Essa postura polida do formador permite ainda que o professor não se sinta tão incomodado com as intervenções em seus textos, melindre muito comum quando se trata de interferências em textos de sua própria autoria.

Amostra nº 8:

8.1 Enfim, pelo que vejo valeu a reescrita, não valeu? (A4, 2ª devolutiva/2006)

8.2 E o que você acha? / O que pensa? (A4, 3º relatório/2006)

8.3 Não acha? / Não é? (A4, 4º relatório/2006)

8.4 Vocês concordam? (A1, 1ª devolutiva/2006)

8.5 Não é mesmo? (A1, 3ª devolutiva/2006)

Os exemplos da amostra nº 8 serão comentados coletivamente porque apresentam teoricamente a mesma estratégia: o uso de perguntas que buscam confirmar uma afirmação, que geralmente antecedem o questionamento, e procuram a parceria do interlocutor, convidando-o a participar da discussão. Alguns deles, como 8.1, 8.3, 8.5, trazem, além da estrutura interrogativa, uma partícula de negação, que provoca o efeito já comentado sobre o exemplo 7.2 da amostra nº 7. Isto é, concede ao interlocutor a oportunidade de negar os questionamentos com maior liberdade, sem o mesmo efeito constrangedor de quando o interlocutor opta por responder negativamente a um ato direto e/ou impositivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos relatórios escritos que circulam em nossa sociedade tem em geral como função prioritária manter seu leitor informado sobre certo assunto ou acontecimento. O produtor do relatório costuma geralmente tratá-lo meramente como um espaço de registro escrito de informações técnicas e específicas, sem maiores preocupações dialógicas. Mas os analisados aqui apresentavam características próximas das típicas de interações face a face, em que os interlocutores interagem discursivamente, seguindo certas regras de conduta comunicativa.

O propósito desta análise era, então, verificar como ocorria a interação lingüística nos relatórios e devolutivas do projeto, trocados periodicamente entre grupos de professores e seus respectivos formadores. Estávamos procurando saber mais precisamente como os indivíduos se comportavam discursivamente nesses textos. E pudemos conferir que de fato, como supúnhamos, os relatórios e suas devolutivas trocados à distância apresentavam características interacionais e dialógicas bem nítidas.

Ambos os interlocutores, professores e formadores, em nome da clareza lançavam mão de estratégias menos ou mais polidas com o intuito de preservar sua própria face e/ou a do outro. A situação contextual, a distância social que mantinham entre si e o lugar social que ocupavam no projeto eram fatores levados em conta, ainda que muitas vezes inadvertidamente. Ora obedeciam as máximas conversacionais de Grice, ora as violavam, sem comprometer o Princípio Cooperativo da comunicação, ou seja, contribuíam conversacionalmente, procurando ser cooperativos uns com os outros para que a comunicação se efetivasse de modo eficiente.

Podemos, portanto, retomar a noção de diálogo defendida pelo lingüista russo M. Bakhtin:

Qualquer enunciado é concebido em função de um ouvinte, isto é, de sua *compreensão* e de sua *resposta* – não a sua resposta imediata, é claro, pois não se deve interromper um orador ou um conferencista com observações pessoais; mas também em função de sua concordância, de seu desacordo ou, em outras palavras, da percepção avaliativa do ouvinte (...) Sabemos doravante que qualquer discurso é um discurso *dialógico*, orientado para alguém que seja capaz de compreendê-lo e a ele dar uma resposta, real ou virtual". (Bakhtin, 1981: 292),

e reivindicá-la sem temeridade a relatórios escritos trocados à distância.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BROWN, Penélope & LEVINSON, Stephen C. *Politeness. Some universals in language usage*. London: Cambridge, 1987.

FIORIN, José Luiz. *A linguagem em uso*. In: ——. *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 165-186.

GOFFMAN, E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: ——. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Garden City: Anchor; Doubleday, 1967.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo. (org.) *Fundamentos metodológicos da Lingüística*. Pragmática. V. 4. Campinas, 1982, p. 81-103.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática e discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

T. TODOROV, Mikhail Bakhtin. *Le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtin*, col. “Poétique”. Paris: Seuil, 1981.