

O PAPEL DO PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO NA COCONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTE EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: UMA ANÁLISE DE VIÉS PRAGMÁTICO DA SEÇÃO DE COMENTÁRIOS DE UMA VÍDEO-AULA DE INGLÊS

THE ROLE OF THE COOPERATIVE PRINCIPLE IN THE COCONSTRUCTION OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN TIMES OF SOCIAL DISTANCE: A PRAGMATIC ANALYSIS OF THE COMMENT SECTION OF AN ENGLISH ONLINE CLASS

Recebido: 08/08/2020 Aprovado: 06/12/2020 Publicado: 10/01/2021
DOI: 10.18817/rlj.v4i02.2357

Diego Candido Abreu¹
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0591-6918>

Resumo: o objetivo precípua deste trabalho é produzir entendimentos sobre os efeitos pragmático-interacionais do (des) cumprimento do princípio de cooperação na avaliação discente de vídeo-aulas produzidas no contexto da pandemia de COVID-19. Para tanto, assento-me em um arcabouço teórico de viés pragmático, que articula a reflexão griceana acerca do princípio da cooperação no estabelecimento da comunicação à uma discussão sobre as especificidades da abordagem pragmática e as particularidades do gênero vídeo-aula. Com base em tal diálogo, empreendo uma análise acerca de comentários produzidos acerca de uma aula de inglês publicada na plataforma do YouTube ® azo de um projeto de ensino a distância em circunstâncias de isolamento social. As análises evidenciaram a presença das máximas de Grice nos construtos avaliativos dos alunos, corroborando a ideia de que, ainda que nem sempre conhecidas em sua forma teórica, tais imperativos permeiam os julgamentos cotidianos dos indivíduos acerca da qualidade comunicativa das intervenções discursivas. Os entendimentos gerados ao longo da pesquisa emergem como suprimentos importantes para o desenvolvimento de uma discussão acerca do processo de construção das práticas docente-discentes durante o período de suspensão sanitária das aulas presenciais e, em um esforço de elucubração, acerca da construção de uma prática pedagógica pós-pandemia.

Palavras-Chave: Pragmática. Máximas de Grice. Covid-19. Discurso Pedagógico. Vídeo-aula.

Abstract: The main objective of this paper is to produce understandings regarding the interactional-pragmatic effects of the (dis)obedience of the Cooperative Principle in student's evaluation of online classes crafted in the context of COVID-19 pandemics. In order to do so, this work is based on the theoretical framework of Pragmatics, articulating the gricean reflection on the Cooperative Principle in the making of communication to a discussion about the particularities of the online class genre. Based on this dialogue, an analysis regarding evaluative comments aimed at an online English class uploaded on the YouTube ® platform on the realm of a virtual teaching project in the COVID-19 context. The analyses gave evidence to the presence of Grice's maxims in the student's evaluative utterances, reinforcing the idea that those imperatives permeate people's everyday judgements on the communicative quality of discursive interventions, even though they may not know the theory underlying them. The understandings fostered through this research emerge as important supplies for the craft of a discussion on the building of student-teacher practices during this period of sanitary suspension of regular school classes and, stretching that reflection even beyond, about the construction of a new post-pandemics pedagogical practice.

¹ Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Detentor de um Minor Degree em Economia Política e Teoria Keynesiana pela Universidade de Berkeley (Califórnia, EUA). Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Professor EBTT e Pesquisador no Instituto Federal do Maranhão (Campus Codó). E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com

Keywords: Pragmatics. Grice's Maxims. COVID-19. Pedagogical Discourse. Online Class.

Introdução

Ademais a incomensurável tragédia humana (cuja faceta mais dramática é o ceifamento de centenas de milhares de vidas) e a, ainda incalculável, depressão econômica proveniente da interrupção em escala global das atividades de produção e comércio, a pandemia da COVID-19, que se abateu sobre a humanidade em 2020, impôs ao mundo um cenário de medo, indefinição e novos desafios para as mais distintas áreas da nossa vida. Tendo o isolamento social se convertido em um imperativo sanitário, várias atividades rotineiras no período anterior à pandemia se viram em virtual inviabilização, sendo obrigadas a passar por importantes reformulações; fado que se abateu com ainda mais gravidade sobre o universo da educação básica e superior brasileira. Salas de aula pouco espaçosas e, amiúde, com lotação acima do apropriado converteram-se em um loco de ameaça à saúde pública, uma improbidade em tempos de distanciamento compulsório.

Impôs-se, portanto, um dilema aos educadores e agentes políticos de nosso país: como minimizar os prejuízos pedagógico-sociais resultantes da suspensão das aulas em sua modalidade presencial sem colocar em risco a vida de vastos setores da população? Uma das alternativas mais prontamente empregadas foi o recurso às aulas em sua configuração não-presencial – via de regra, através de transmissões síncronas pela *internet*. O chamado à reconstrução da prática docente e da relação pedagógica de caráter interpessoal inerente à sala de aula em um espaço virtual foi respondido de forma ágil e efetiva pela maioria dos professores. Estes, compreendendo o caráter dramático da situação contemporânea, embarcaram em um desgastante processo de adaptação de seus respectivos métodos, conteúdos, estratégias didáticas e *tutti quanti* às exigências e particularidades dessa nova modalidade de ensino/aprendizagem. Como fartamente documentado pela imprensa investigativa interessada no tema (SANTIS, 2020), em muitos casos, a responsabilidade em relação à viabilização logística e didática das aulas foi transferida diretamente aos docentes, que, sem dispor de treinamento ou auxílio específicos, foram obrigados a desenvolver, de supetão, habilidades e saberes alheios ao seu universo de atuação no ambiente presencial.

O quadro de apontamentos erigido nas linhas anteriores nos interpela, iluminando a imperatividade da produção de expedientes de reflexão acerca desse

modelo de ensinar-aprender emergente em nosso cenário atual de pandemia, dando destaque para as vozes e entendimentos provenientes dos indivíduos (professores e alunos) que encontram-se efetivamente integrados a esses eventos sociais. E é justamente como um passo modesto na construção de tal diálogo que o presente artigo se apresenta. Opto, no presente escrito, por olhar mais esmeradamente para um objeto de enfoque mais localizado: os comentários de caráter avaliativo tecidos por alunos na plataforma do *YouTube*® acerca de aulas de inglês produzidas por mim no seio de um projeto de ensino-aprendizagem pensado para o contexto contemporâneo de isolamento social compulsório.

Diante da mudança radical de contexto social (das trocas presenciais em sala de aula para o intercâmbio virtual) instituída pelo distanciamento interpessoal, novos regimes e regras interacionais emergiram, impondo reformulações à aplicação dos preceitos comunicacionais preconizados pelas distintas concepções teóricas alinhadas à tradição pragmática, sendo de interesse especial a esta pesquisa a reflexão griceana acerca do princípio de cooperação. Como sobejamente discutido por autores de diversas correntes da abordagem pragmática dos estudos da linguagem (ARMENGAUD, 2006; LEVINSON, 1983), as reconfigurações contextuais produzidas pela diversidade de modos de interação socialmente viabilizados implicam em novos parâmetros de comunicabilidade para as trocas languageiras (CHARAUDEAU, 2009). Logo, a transposição das aulas nas redes de ensino básico do ambiente escolar para plataformas virtuais acarreta novos padrões de vigência do princípio da cooperação formulado por Grice (1975). Com base nessa reflexão, analiso os apontamentos valorativos dos alunos à luz da utilização das máximas conversacionais de Grice (1975) – ou, mais precisamente, de versões reformuladas *ad hoc* para o contexto discursivo em questão – como baliza na avaliação da qualidade da aula sobre a qual os comentários esmiuçados incidem.

Destrinchado o objeto a ser perseguido nesta disquisição, podemos explicitar os seus objetivos precípuos e subsidiários. O objetivo central do presente artigo é: 1) **produzir entendimentos sobre os efeitos pragmático-interacionais do (des) cumprimento das máximas conversacionais de Grice na avaliação discente de uma vídeo-aula produzidas no contexto da pandemia de COVID-19**. Concorrem subsidiariamente para o atingimento desse objetivo principal alguns outros, de caráter secundário: 1) **analisar a forma como as máximas de Grice emergem como parâmetros avaliativos nos comentários dos alunos acerca da aula em tela**; 2)

articular tais expedientes avaliativos às diferentes exigências e especificidades do contexto de ensino-aprendizagem não-presencial frente ao modo tradicional de organização presencial dos encontros docente-discente; 3) esmiuçar a maneira como as máximas conversacionais de Grice encontram-se inscritas *ad hoc* nos comentários dos alunos; 4) discutir sobre a forma como as particularidades constitutivas do gênero aula *on-line* (em sua configuração adaptada à plataforma do *Youtube*®) influenciam na (não) anuência ao princípio da cooperação preconizado por Grice.

Introduzidos o objeto e os objetivos do presente artigo, apresento sua estrutura. Após esta primeira seção de caráter introito, erijo o firmamento teórico trinitário desta pesquisa, iluminando o rincão do saber que lhe dá sede (a pragmática), a teoria linguística que lhe orienta (as máximas conversacionais de Grice) e o gênero discursivo (MILLER, 1984) sobre o esteio do qual os dados aqui analisados foram gerados (a plataforma interacional virtual do *Youtube*®). Adiante, destaco os expedientes metodológicos e as particularidades inerentes ao universo da presente investigação, que envolvem a explicitação dos métodos de geração de dados, dos participantes e o contexto interacional estudado. As duas seções seguintes serão dedicadas, respectivamente, à análise dos dados à luz do cabedal teórico-metodológico exposto e à tessitura de algumas breves considerações finais, propondo novas sendas de perscrutação patenteadas pelo presente trabalho.

A linguagem como meio de ação em sociedade: a abordagem pragmática nos estudos linguísticos

Quatro grandes correntes, em seus distintos graus de articulação, complementariedade e tensão, compõem o quadro geral da pragmática. Estas são, por ordem de emergência cronológica no cenário das ideias, 1) a pragmática indexical, 2) a pragmática da dualidade semântica, 3) a pragmática dos atos de fala e 4) a nova pragmática (ARMENGAUD, 2006).

A primeira frente de desenvolvimento da pragmática tinha como terreno fenomênico de interesse precípuo o rol de termos e expressões linguísticas que, não dispondo de uma definição semântica autônoma, tem seu significado dependente de elementos situacionais variáveis segundo as especificidades de cada interação. Itens lexicais de caráter dêitico (“isso”, “aquele”, “você”), termos genéricos preenchidos de

significado por vicissitudes contextuais (“coisa”, “nada”, “tudo”) e empregos situacionalmente marcados de expressões esotéricas (linguagens simbólicas, códigos, etc.); estes são algumas das esfinges linguísticas que tendem a figurar com maior recorrência em pesquisas empreendidas por partidários da escola em tela. Ainda que, hodiernamente, tal corrente investigativa tenha sido, em grande medida, integrada a outras áreas dos estudos da linguagem, alguns dos trabalhos desenvolvidos sob sua batuta teórica influenciaram de modo importante os rumos tomados pela reflexão de caráter pragmático acerca dos fenômenos linguístico-discursivos. Alguns exemplos representativos dessas contribuições encontram-se em: Allwood (1978) e Carnap (1942).

Enquanto a primeira senda perquiratória guiada por uma linha pragmática concentrou suas atenções em estruturas linguísticas tradicionalmente desafiadoras aos preceitos-guia da semântica e da sintaxe, a pragmática de segundo grau (HANSSON, 1974) expandiu o território de disquisição desse campo para, virtualmente, qualquer forma ou expressão dotada de significação. Em termos gerais, o eixo central dessa visão reside sobre a existência de uma dualidade semântica, que se apresenta sobre uma tensão entre o sentido literal do enunciado e seu sentido contextualizado (ARMENGAUD, 2006). Exemplos de estudos que se balizam por esse fio de Ariadne podem ser encontrados em Grice (1975) e Searle (1969).

O terceiro ramo de medrança do pensamento linguístico de matizes pragmáticas se deu no seio da teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990). O seu grande mérito foi ter explicitado em uma matriz conceitual de natureza linguística, abrangente e internamente coerente, as reflexões já erigidas pregressamente por Wittgenstein (1984) acerca do caráter essencialmente performativo e agentivo da linguagem. De proporções amazônicas é a literatura que, nos mais distintos contextos, implementa e aplica as categorias e direcionamentos instituídos pela pragmática austiniana a fenômenos linguísticos os mais variados (CALIMAN; BRITO, 2017).

Na linha de outros esforços convergentes – como a Pragmática emancipatória (ALENCAR; FERREIRA, 2013) e a neopragmática (RORTY, 1982) – a nova pragmática cunhada por Rajagopalan (2010) visa a instituir um movimento de reformulação das estruturas fundantes da disciplina em tela, reconfigurando-a à luz de um conjunto de críticas e problematizações acerca de seus preceitos orientadores. No caso da proposta do autor indo-brasileiro, preconiza-se um retorno à obra de Austin (1990), cuja filosofia da linguagem foi apropriada por Searle na constituição de sua

teoria dos atos de fala. Conforme pontuado por Rajagopalan (2010), as categorizações e sistematizações mumificantes estabelecidas por seu epígono, esvaziaram o pensamento austiniano de suas maiores virtudes: sua flexibilidade e sua postura de cautela em relação à capacidade dos fenômenos linguísticos de desafiarem as caixas conceituais nas quais buscamos aprisioná-los.

Com a breve exposição acerca das linhas gerais da nova Pragmática, encerro esta seção. Adiante, enfoco um dos dispositivos conceituais que constituem o cabedal de recursos mais profícuos desse campo do saber: os princípios comunicativos consignados por Grice (1975) em suas máximas conversacionais.

A operacionalização da abordagem pragmática: o princípio comunicacional e as máximas conversacionais

“Faça sua contribuição conforme necessário, no estágio em que ocorrer, pelo objetivo aceito, ou direção da conversa em que está engajado” (FIORIN, 2002, p.77). As injunções expostas nas sentenças anteriores compõem o arquiconhecido princípio da cooperação griceano. Apesar de reificadores quando empregados de modo normativo, os travejamentos propostos por Grice flagram algumas das linhas gerais que norteiam a comunicação discursiva, ofertando “um aparelho de regras hermenêuticas para o discurso cotidiano” (ARMENGAUD, 2006, pg. 89).

Depreendidas do princípio fundacional de cooperação, as quatro máximas de Grice despontam como uma constituição básica das interações humanas desde seu ponto de vista pragmático. Apresento-as da forma como elaboradas por Fiorin (2002)

Máxima de quantidade: Que a sua informação contenha o tanto de informação exigida, nem mais nem menos.

Máxima de qualidade (da verdade): Que a sua contribuição seja verídica e embasada em provas.

Máxima da relação: Fale o que é relevante ao assunto tratado.

Máxima de modo: Seja claro, ordenado e breve.

As máximas expostas acima, *mutatis mutandis*, perpassam qualquer evento conversacional, funcionando como um regimento implícito das interações sociais. O seu descumprimento – ou sua anuência de forma insuficiente – gera fricções entre os sujeitos envolvidos no intercâmbio linguístico, as quais, quando explicitadas, tendem a referir-se a tais imperativos comunicacionais.

No presente trabalho, volto minha atenção para situações particulares em que o (não-) cumprimento das máximas de Grice (1975) implicou em problemas de ordem pedagógica capazes de, no limite, inviabilizar os esforços didáticos empreendidos na confecção de uma aula on-line. Como buscarei assinalar durante a análise aqui instituída, a tétrede de injunções proposta pela pragmática griceana emerge no discurso dos alunos como uma régua avaliativa da qualidade da aula disponibilizada no contexto examinado, sendo os seus comentários, amiúde, reformulações pessoais das diretrizes do princípio da cooperação.

Apresentada a teoria linguístico-pragmática a sustentar os esforços investigativos implementados nesta pesquisa, trago a seguir uma breve discussão acerca das especificidades do gênero aula on-line sediada na plataforma do *Youtube*®.

A sala de aula em sua ubiquidade virtual: o *Youtube*® como uma plataforma de construção do ensinar-aprender

Em termos gerais, este artigo subscreve à teorização proposta por Miller (1984) acerca dos gêneros discursivos como formas retoricamente consolidadas de ação social. Para a autora, os gêneros emergem como estruturas convencionadas (porém, relativamente flexíveis) sobre as quais os indivíduos plasmam seus enunciados singulares. O gênero em tela neste escrito é a vídeo-aula hospedada na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*® – ou, como chamo-a no presente trabalho, vídeo-aula youtubeana, alinhando-me a Mussio (2016) em tal categorização.

As vídeo-aulas youtubeanas, apesar de disporem de uma série de expedientes de interatividade (curtidas, comentários, inscrições em canais, mensagens diretas, etc.), não gozam da mesma abertura dialógica observada nas aulas em sua forma presencial. O óbice mais importante das trocas interpessoais nas vídeo-aulas é o fato de tais produções não possuírem a sincronia exigida para um intercurso mais dinâmico. Mesmo com suas ferramentas de interação, a vídeo-aula inviabiliza o *feedback* imediato, a reação mais orgânica e o tipo de improviso inerente às produções de caráter presencial. Ademais, essa perda de naturalidade emerge como uma outra característica marcante do gênero em tela. Por mais espontâneo que se possa ansiar ser, invariavelmente, o processo de idealização, gravação, edição e

postagem de um documento audiovisual dependerá de uma série de procedimentos, preparativos, escolhas e revisões, que nenhum intercâmbio direto disporá. Por fim, há de se ressaltar também o fato de as vídeo-aulas não lograrem, necessariamente, a exclusividade da atenção dos alunos como o fazem (pelo menos, em suposição) as aulas escolares. Um estudante pode, sem sofrer qualquer tipo de retaliação, assistir a uma aula exposta no *Youtube*® enquanto come um sanduíche, joga videogame ou lê uma revista em quadrinhos.

Desenhado o quadro geral do gênero vídeo-aula, passo à discussão acerca dos pressupostos metodológicos orientadores desta investigação.

Escolhas ético-metodológicas e contexto de pesquisa

O arcabouço epistemológico a subsidiar o desenvolvimento desta investigação se assenta sobre os preceitos fundantes da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 1997). Estes são: 1) a defesa do caráter dialógico da pesquisa qualitativa, 2) a ratificação da sua natureza construtivo-interpretativista e 3) a instituição do singular como terreno legítimo do científico. Os dados gerados para esta pesquisa foram extraídos da seção de comentários de uma vídeo-aula de língua inglesa sediada na plataforma do *Youtube*®. A vídeo-aula escolhida, produzida por mim, faz parte de um projeto de ensino em condições remotas, desenvolvido por um grupo de docentes vinculados a uma instituição pública de educação no azo da pandemia de COVID-19, sendo a sua unidade temática um esforço de preparação dos alunos para as provas do ENEM². Todas as disciplinas contempladas nessa avaliação encontram-se integradas ao empreendimento, havendo um professor responsável pela produção de conteúdos para cada uma das áreas abarcadas.

Ainda que disponibilizadas *on-line*, o número de visualizações dos vídeos, apresentado pela própria plataforma hospedeira, evidencia que o público atingido pelas obras é, basicamente, o conjunto dos alunos vinculados à instituição, sendo a quantidade de expectadores alheios a essa categoria apenas residual. Depreende-se de tal particularidade o fato de que grande parte do público atingido pelas vídeo-aulas possui algum grau de familiaridade com os docentes produtores do recurso audiovisual. Por outro lado, a autoridade gozada pelos professores vis-à-vis à

² A identidade dos indivíduos e das instituições participantes da pesquisa foram omitidas por razões éticas.

proximidade entre comentarista e produtor dos vídeos desestimula os primeiros a realizarem avaliações discursivamente mais severas e ofensivas do material, mesmo quando a sua qualidade é, de alguma forma, contestada.

Em linha com os preceitos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 1997) e com base em critérios de relevância discursiva, iniciou-se o processo de composição do corpus deste estudo. Foram escolhidos, na primeira fase de seleção, os comentários que tecessem avaliações acerca da vídeo-aula mencionada nesta seção, explicitando, mesmo quando de forma reformulada ou personalizada, alguns dos imperativos instituídos pelas máximas de Grice. Além desse critério mais genérico, observaram-se três outros princípios de seleção: 1) tamanho (comentários demasiadamente extensos, digressivos, ou curtos tenderam a ser preteridos); 2) diversidade (privilegiou-se a variedade dos comentários, preferindo-se contemplar os jogos de diferentes expectadores e os comentários que se assentassem em diferentes máximas conversacionais); 3) singularidade (havendo dois comentários idênticos ou muito parecidos, preferiu-se optar por apenas um). É importante ressaltar que os critérios utilizados para a seleção e montagem do corpus são produto de um diálogo entre os balizamentos metodológicos da tradição de pesquisas discursivo-pragmáticas acerca do tema das máximas de Grice e de exigências *ad hoc* da própria investigação.

No que se refere ao ferramental análise, as máximas de Grice, que constituem o seu princípio da cooperação, foram empregadas como diapasões, à luz dos quais as avaliações cunhadas pelos alunos seriam examinadas. O interesse fundamental deste esforço analítico não é julgar a vídeo-aula escrutinada pelos expectadores com o intuito de graduar seu nível de obediência aos imperativos griceanos, mas sim entender em que medida e de que formas tais máximas encontram-se presentes e relevantes nos julgamentos erigidos pelos discentes acerca da qualidade comunicacional-pedagógica da aula. Em termos sintéticos, busca-se compreender, à luz das construções discursivas dos estudantes-expectadores, o quão importante é a (não) anuência às máximas de Grice do ponto de vista do valor pedagógico atribuído às aulas.

Explicitados os balizamentos metodológicos, epistemológicos e procedimentais deste estudo, passemos ao seu estágio analítico.

Análise dos dados

O esforço de análise ora empreendido orbitará em torno dos comentários selecionados para figurarem nesta seção. O primeiro deles, adicionado à vídeo-aula de inglês apresentada na seção anterior, recebeu engajamento majoritariamente positivo de outros expectadores na forma de comentários de apoio e curtidas. A estrutura linguística original do texto foi mantida, sendo modificados apenas alguns aspectos de formatação, de modo a adequá-lo às diretrizes tipológicas deste escrito.

Excerto 1

aula muito boa... só queria colocar uma crítica construtiva... parar de falar de algumas coisas aleatórias durante a aula porque acaba cansando... às vezes a explicação é interessante, mas a gente acaba perdendo porque o professor tem horas que fala demais... dei like

Como já relatado previamente, diferente de outras vídeo-aulas hospedadas na plataforma do *Youtube*®, cujo público alvo tende a ser mais abrangente, a obra cujos comentários compuseram o presente corpus de análise teve como público primordial um grupo restrito de expectadores – alunos da própria instituição que promove o projeto em tela. Logo, percebe-se em grande parte dos comentários um certo grau de cuidado em relação à gravidade das avaliações, que, mesmo contundentes, buscam preservar a face interacional do professor através de meios mitigatórios variados.

Observamos, no trecho em questão, a presença de algumas dessas manobras atenuantes. Primeiramente, temos a construção, em posição temática (no início do comentário), de um jugo abonador acerca da aula – posteriormente criticada (**aula muito boa**). Este é sucedido por outro esforço de amortecimento das avaliações negativas erigidas contra a aula comentada: **só queria colocar uma crítica construtiva**. A ideia da existência de uma crítica construtiva, de um ponto de vista retórico, empreende dois movimentos convergentes com o afã de mitigação flagrado no texto em lente. Por um lado, tal modalidade de criticismo atribui ao avaliador um caráter cooperativo. Por outro lado, escrutinar algo por um viés construtivo implica reconhecer no objeto avaliado qualidades, carentes apenas de alguns reparos e refinamentos, que podem ser viabilizados pela crítica de terceiros não diretamente envolvidos na produção do material. Por fim, ao final do trecho em análise, outro expediente de atenuação emerge: **dei like**. Considerando que a curtida, no terreno simbólico da plataforma interativa em questão, tende a significar uma apreciação

genérica de um determinado vídeo, a explicitação de um jugo geral positivo acerca da aula evidencia uma inclinação abonadora diante desta – apesar dos problemas apontados.

Emitidos os expedientes de amortecimento social das apreciações negativas erigidas ao longo do comentário em tela, sua substancialidade desabonadora emerge no texto. Esta tem como eixo fundamental a denúncia dos momentos de transgressão, observados ao longo da aula, de algumas das máximas conversacionais. No afã de explicitar tais problemas, alguns dos imperativos griceanos são consignados na avaliação analisada, não sendo, todavia, transcritos *ipsis litteris*, mas articulados de modo argumentativo com vistas a sustentar as críticas postuladas. A primeira dessas interfaces dialógicas entre a avaliação erigida e a teoria de Grice se dá no apontamento negativo acerca da existência de inserções desnecessárias por parte do docente³ ao longo da aula: **parar de falar de algumas coisas aleatórias durante a aula**. Temos nesse trecho o acionamento *ad hoc* de três máximas conversacionais, que interagem na valoração de parte da vídeo-aula. Estas são a máxima da relação, a da quantidade e do modo.

No que tange à primeira, no trecho em destaque, observamos uma contestação explícita da relevância de certas informações apresentadas ao longo da produção. Falar de coisas aleatórias, em última instância, significa tratar de temáticas desprovidas de importância direta para os sujeitos que interagem com a aula. Ademais, o próprio termo aleatório remete a algo não-sistematizado, nesse sentido, carente de legitimidade dentro de um ambiente interacional pedagógico. A infração da máxima da relação implica, quase que automaticamente, em desrespeito à regra da quantidade, posto que a abordagem de elementos e episódios irrelevantes para um dado evento comunicacional deságua em uma demasia quantitativa de enunciados e turnos, tornando o discurso em pauta não apenas desinteressante, como também inchado e gorduroso.

Por fim, a desobediência à máxima da relação também acarreta uma desobediência tácita ao imperativo do modo, tornando a fala do professor, na avaliação do comentarista, confusa, caótica e pouco eficiente em seu fim precípua. A qualificação proposta pelo discente da aula como cansativa em alguns momentos se

³ Apesar de já ter explicitado na seção de metodologia que a aula mencionada foi lecionada por mim, tomo a liberdade, por razões estilísticas, de referir à minha figura em terceira pessoa (o professor, o docente).

relaciona com esse conjunto de infrações pragmáticas ao princípio da cooperação. Ao promover digressões por terrenos temáticos alheios ao foco central da aula, o docente que a ministra, em termos práticos, quebra o contrato firmado com os seus expectadores, cujo interesse maior é acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas anunciadas naquele vídeo.

A avaliação negativa erigida na primeira parte do texto em análise é corroborada por outro expediente axiológico, também relacionado à prolixidade e desfoco temático da apresentação do professor condutor da vídeo-aula: **às vezes a explicação é interessante, mas a gente acaba perdendo porque a professora tem horas que fala demais**. Antes da instituição de tal valoração depreciativa, todavia, o aluno empreende outro movimento de atenuação, tecendo elogios acerca da capacidade didática e do conteúdo ministrado pelo docente: **às vezes a explicação é interessante**. Tal abono, no entanto, tem como contrapartida uma reafirmação da crítica anterior, introduzida pelo emprego da conjunção adversativa **mas**. Esta prepara o terreno para a negação prática do valor das explicações interessantes do professor, perdidas em meio ao seu palavrório desnecessário. Novamente, temos a explicitação da ruptura de algumas máximas de Grice, sendo a mais diretamente interpelada a da quantidade. Falar demais significa, fundamentalmente, exceder o intuito precípua da atividade comunicativa, no caso em lente, a coconstrução de conhecimentos específicos através da exposição oral de tais assuntos. O gongorismo atribuído pelo discente ao seu professor implica na invalidação de seu trabalho, que, apesar de interessante, não se efetiva devido à inflação vocabular que o envolve.

A violação da máxima de quantidade, novamente, deságua na transgressão das regras de modo e relação, uma vez que a demasia em questão não é apenas uma variável quantitativa (relativa ao número mensurável de palavras utilizadas), mas uma sensação subjetiva produzida, em grande medida, pelo desinteresse do discente perante os comentários digressivos de seu docente. Portanto, mais uma vez, o excesso de informações leva o professor a tornar-se irrelevante para parte de seu público (máxima da relação). Outrossim, a vídeo-aula também ganha matizes de descontinuidade e obscuridade, insurgindo-se contra a máxima de modo.

De forma geral, temos no excerto em tela uma avaliação majoritariamente negativa acerca de uma aula de inglês (apesar de alguns movimentos mitigatórios), que se assenta na denúncia da infração a algumas das máximas conversacionais, a saber, a de modo, de quantidade e de relação. Tal transgressão é apresentada como

um problema que embarga a vídeo-aula de cumprir seu objetivo comunicativo mais importante: a construção de conhecimento nos alunos que a acompanham. Outros comentários dirigidos à mesma aula também fazem emprego de expedientes análogos, como vemos no quadro seguinte:

Excerto 2

sem querer contestar o senhor professor mas tem outros professores que explicam esse uso do present perfect de um jeito diferente... como se ele não fosse usado só pra falar de coisas que vão do passado pro presente

No segundo fragmento trazido para esta análise, observamos outro comentário que, apesar de fazê-lo de forma indireta, também constrói uma avaliação acerca do material pedagógico inscrito na vídeo-aula comentada. No caso em questão, todavia, não temos expedientes valorativos explícitos como no excerto 1 (**aleatória, interessante, demais, muito boa**), mas a contestação performada pelo aluno (ainda que o próprio afirme não ter a intenção de contestar) depreende uma apreciação negativa da aula, como se esta reproduzisse informações duvidosas ou controversas. Contudo, há semelhanças entre os dois segmentos, sendo a mais relevante delas o fato de ambos tomarem a violação do princípio de cooperação preconizado por Grice (1975) para apontar problemas e falhas na aula apreciada. Neste, porém, a máxima transgredida não é a da quantidade ou do modo, mas a da qualidade, que coloca em cheque o valor de verdade do discurso do outro.

Ainda sob a égide do mesmo cenário contextual marcado por uma relação de familiaridade e respeito entre os alunos comentaristas e o professor condutor da aula, notamos novamente a existência de uma preocupação com a preservação da face do docente cujo conteúdo é escrutinado. Tal cuidado se materializa textualmente nos expedientes de mitigação integrados pelo discente à sua peça avaliativa: **sem querer contestar o senhor**. Ao negar o caráter contestador de sua pontuação, o expectador da vídeo-aula empreende dois movimentos interacionais sofisticados. Por um lado, ele se salvaguarda de eventuais sanções possivelmente advindas do mal-estar que sua crítica poderia ocasionar. Nesse sentido, sua jogada (WITTGENSTEIN, 1984) perfaz um esforço defensivo, de autoproteção contra algum tipo de resposta intentada pelo professor cujo trabalho foi desabonado. Por outro lado, a confecção textual desse amortecimento pavimenta o caminho para a construção de sua avaliação de modo mais desabrido, posto que esta não poderia ser acusada de afronta ou de insurgência contra a autoridade docente.

Instituída a sua rede de proteção e atenuação de tensões, o discente explicita sua avaliação depreciativa, colocando em dúvida a veracidade da postulação do docente sobre a efeméride em questão: **mas tem outros professores que explicam esse uso do present perfect de um jeito diferente**. Vemos aqui, mais uma vez, uma cautela por parte do interagente na engenharia de seu posicionamento valorativo. Este, em vez de se assentar em uma afirmação direta e assinada pelo próprio comentarista, é atribuído a terceiros (outros professores), sobre quem recai a responsabilidade da contestação.

O mote central do comentário contestador do aluno repousa sobre a afirmação da não unanimidade da visão propalada pelo professor, insinuando uma possível contestação de sua forma de abordar o assunto em tela. Contudo, o apontamento em lente, em sua formulação textual, não visa a acusar o docente de algum tipo de engodo ou impostura, mas sim denunciar interacionalmente a infração a uma das máximas conversacionais: a da qualidade. Ao expor em sua aula uma informação contestável, o produtor do vídeo produz um material pedagógico que viola o princípio da cooperação em uma de suas diretrizes fundamentais: o imperativo que preconiza que toda contribuição comunicacional seja “verídica e embasada em provas” (FIORÍN, 2002). O descumprimento de tal máxima implica, em última instância, na devassa de outra: a de modo. Ora, depreende-se que se uma pessoa se vale de informações contestáveis no seu discurso, este não poderá ser “claro, sem equívocos” (ARMENGAUD, 2006, pg. 89), sendo a violação da regra da qualidade corolariamente uma afronta contra a regra do modo.

O comentário prossegue com outro expediente de afirmação do movimento de denúncia à infração da máxima da qualidade; desta vez, com a apresentação explícita da interpretação alternativa àquela trazida pelo docente: **como se ele não fosse usado só pra falar de coisas que vão do passado pro presente**. Tal reinterpretção corrobora a dubiedade da visão endossada pela vídeo-aula, sendo mais um elemento a construir argumentativamente a sua fragilidade. Essa contestação ratifica a avaliação propalada pelo comentário de que o professor viola o princípio da veracidade (FIORÍN, 2002), sendo, portanto, interacionalmente justo interpelá-lo nesse seu deslize. Homologamente ao excerto 1, o apontamento trazido torna-se viável graças à natureza comunicativa do gênero que sedeia o intercurso discursivo. Ocorrera tal interação no seio de uma sala de aula em sua forma presencial, tal interpelação poderia até ocorrer, porém não nos mesmos moldes

observados no fragmento em questão. Uma das diferenças mais importantes seria que, para engendrar tal comentário avaliativo, muito provavelmente, o estudante se veria na condição de interromper a exposição do professor, arcando com os custos interacionais de tal movimento.

Feitas essas observações, encerro aqui minha análise. Na seção seguinte, proponho uma encaminho uma breve discussão acerca dos entendimentos erigidos nesta análise, encaminhando as considerações finais do presente trabalho.

Considerações finais

Este artigo impôs como objetivo central a geração de entendimentos sobre como a (des)obediência às máximas de Grice é percebida e utilizada como diapasão avaliativo nos comentários de alunos acerca de vídeo-aulas produzidas no contexto contemporâneo de pandemia. Buscou-se empreender uma análise de natureza pragmática (ARMENGAUD, 2006), promotora de um diálogo entre o ferramental de categorias utilizado e os elementos contextuais relevantes para a produção dos fenômenos linguístico-discursivos de interesse ao longo dos dois trechos interacionais examinados. Neste momento de considerações finais, retomo alguns dos entendimentos gerados na seção anterior com o intuito de encaminhar uma reflexão acerca das contribuições de uma abordagem pragmática para o desenvolvimento de uma prática docente-discente mais produtiva e acolhedora em tempos de pandemia.

No excerto 1, observamos a denúncia da infração aos imperativos da relação, do modo e da quantidade. Esta pode ser interpretada como um possível desencaixe entre os instrumentos comunicativos utilizados pelo professor em sua prática convencional – em situação de sala de aula – e as exigências de objetividade e linearidade da vídeo-aula virtual. Enquanto o espaço da sala de aula permite que os docentes avaliem o grau de engajamento dos alunos diante de uma determinada atividade, o universo das vídeo-aulas não os provê com tal condão. Destarte, as aulas digitais a distância e assíncronas, salvo em situações específicas, devem dispor de formas diferentes de atração e manutenção da concentração dos expectadores. No fragmento em questão, o aluno que escrutina negativamente a falta de objetividade do produtor do vídeo em determinados momentos talvez não visse problemas maiores nesse expediente caso o contexto fora o da sala de aula tradicional. Contudo, em uma

aula on-line, tais deambulações tornaram a aula cansativa e maçante, razão por que o comentarista sentiu-se instado a avaliá-la de modo desabonador.

No excerto 2, flagramos uma interpelação ao professor ministrante da vídeo-aula acerca da concorrência entre a sua explicação e outras explanações acerca do mesmo tema disponíveis na *internet*. Enquanto tal contestação poderia, em um contexto de sala de aula tradicional, assemelhar-se a uma tentativa de correção do docente ou insurgência contra sua autoridade, no cenário das aulas on-line, tal diálogo horizontalizado mostra-se naturalizado, sendo a própria vigência da máxima de qualidade (veracidade) nesse espaço flexibilizada. O excerto 2 nos apresenta uma contestação de uma teorização trazida pelo ministrante da vídeo-aula, o que se configura como uma infração ao princípio de cooperação griceano em sua máxima da qualidade. Tal tensão instancia uma outra novidade com a qual os professores, atuantes em contextos presenciais, precisam lidar em sua tentativa de adaptação ao universo digital: a pluralidade de visões com as quais as concepções, informações e proposições por eles defendidas virá a competir. No terreno espacialmente limitado da sala de aula, via de regra, o professor tende a dispor de um poder simbólico mais agravado enquanto detentor do monopólio do saber legítimo acerca da matéria por eles ensinada. Semelhante estatuto enfrentará maiores dificuldades para se impor em situações de aula on-line. O aluno, interessado em um dado tema, gozará de um mosaico quase ilimitado de possibilidades de pesquisa e cotejamento de interpretações de mundo, não sendo o docente sua única fonte de consulta.

Julgo que os entendimentos gerados ao longo desta pesquisa dão têmpera a algumas reflexões já delineadas antes do início do cenário de suspensão das aulas presenciais. Por um lado, a pandemia tem evidenciado as numerosas lacunas existentes na formação docente vis-à-vis às potencialidades inerentes às novas tecnologias de comunicação e informação desenvolvidas nos últimos anos. Nesse sentido, como apontado por Santos (2020), urge discutirmos novos caminhos formativos para que tanto os professores já atuantes na área quanto aqueles que ainda se encontram em seu processo de graduação disponham de meios de letramento nessas novas linguagens e técnicas dinâmicas oriundas da revolução comunicativa do século XXI.

Por outro lado, Santos (2020) também pontua que a suspensão das aulas presenciais, antes de abrir completamente o caminho para a hegemonia das aulas virtuais e das modalidades de EAD (ensino a distância), tem corroborado a certeza

acerca da imprescindibilidade dos expedientes pedagógicos presenciais. Ao cabo, após um período longo de isolamento social e insulamento virtual do convívio interpessoal, parece que poderemos chegar à conclusão de que poucos ambientes são tão alvissareiros e produtivos para a construção do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem como a virtuosa aglomeração em sala de aula.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M. *Por uma 'nova pragmática emancipatória'*. *Trab. linguist. apl.* [online]. vol.52, n.2, 2013. pp.271-285.

ALLWOOD, J. *A bird's eye view of pragmatics*. In GREGERSEN, Kirsten; MEY, Jacob (Ed.). *Papers from the forth Scandinavian Conference of Linguistics*. Hindsgavl: Odense University Press, 1978.

ARMENGAUD, F. *A Pragmática*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CALIMAN, L. V.; BRITO, A. V. *O diagnóstico da linguagem e a linguagem do diagnóstico: uma perspectiva pragmática*. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte) vol. 23 no.3 Belo Horizonte, 2017.

CARNAP, R. *Introduction to Semantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1942.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso, in: *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. pp. 165-185.

GONZALEZ-REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GRICE, H. P. *Logic and Conversation*. In: P. Cole and J. Morgan (ed.), *Pragmatics (Syntax and Semantics)*, vol. 9, Nova York: Academic Press, 1975.

HANSSON, B. *A program for pragmatics*. In: STENLAND, S (Org.). *Logical theory and semantic analysis*. Dordrecht: Reidel, 1974.

LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MILLER, C. R. *Genre as social action*. In: *Quarterly Journal of Speech*. 1984. pp. 151-167.

MUSSIO, S. C. *Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica*. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos* 18(3):334-347 setembro/dezembro 2016.

RAJAGOPALAN, K. *Nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010.

RORTY, R. *Consequências do Pragmatismo*. Lisboa: Piaget, 1982.

SANTIS, V. *Professores enfrentam desafios e se reinventam durante a pandemia*. Disponível em: <https://www.jornalcidade.net/rc/professores-enfrentam-desafios-reinventam-durante-a-pandemia/152945/>. Acesso em: 12/07/2020.

SANTOS, B. S. *O Corona-vírus é um professor cruel porque ensina matando, diz o professor Boaventura Sousa Santos*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53281462>. Acesso em: 12/07/2020.

SEARLE, J. *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. 3 a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.