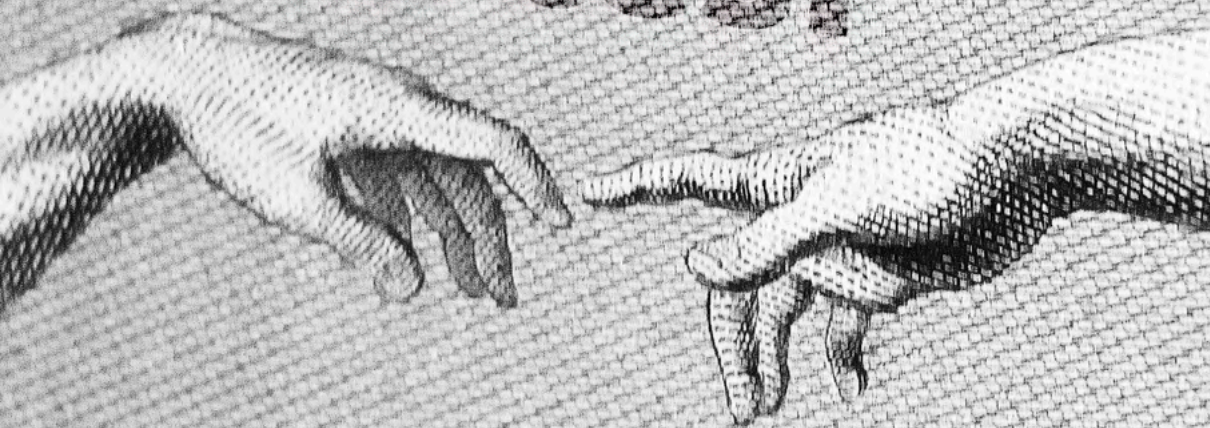


Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Atena
Editora
Ano 2021

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-495-2
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.952212009>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: TEORIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**, coletânea de vinte e dois capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos literários e estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino.

Estudos literários traz análises sobre autores como Gil Vicente, Woody Allen, Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector e David Gonçalves.

Em estudos em educação, práticas pedagógicas e ensino são verificadas contribuições que versam sobre formação docente, formação de leitores, segunda língua, ensino de línguas, atuação presencial e remota, metodologias ativas, educação escolar indígena, EaD.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DOCTRINA E COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA NO *AUTO DA CANANEIA* (1534), DE GIL VICENTE

Alexandre Soares Carneiro


Maryna Galliani Falcão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120091>

CAPÍTULO 2..... 7

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CONTO “O CASO KUGELMASS”, DE WOODY ALLEN

Mariana Alice de Souza Miranda


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120092>

CAPÍTULO 3..... 16

O TABU DO OBJETO: O FUNCIONAMENTO DO MECANISMO DE CONTROLE DO DIZER NO LIVRO “LOVE UPON THE CHOPPING BOARD”

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro

Roselene de Fátima Coito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120093>

CAPÍTULO 4..... 24

A LITERATURA AFROAMERICANA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FURB, ENTRE 1994 E 2004

José Endoença Martins


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120094>

CAPÍTULO 5..... 36

A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Geize de Jesus Silva de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120095>

CAPÍTULO 6..... 50

SENTIDOS DA PAIXÃO: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Ranyelee da Silva

Francisco Afrânio Câmara Pereira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120096>

CAPÍTULO 7..... 56

RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA NAS NARRATIVAS FICCIONAIS DE DAVID GONÇALVES

Cladir Gava

Taiza Mara Rauen Moraes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120097>

CAPÍTULO 8..... 65

A (DE) FORMA-AÇÃO DE UM PROFESSOR CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Jorge Garcia

Alberto d’Avila Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120098>


CAPÍTULO 9..... 75

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL: SENTIDOS E REFLEXÕES

Sandra Maria Araújo Vilela

Kelly Cristina Ferreira

Thainara Nominato Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522120099>

CAPÍTULO 10..... 86


O AVANÇO E AS TRANSFORMAÇÕES DA ESCRITA: O ATRIBUTO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Sinthia Moreira Silva

Camila do Rosario Silva Barreto

Nayara Felicíssimo Amaral

Sibele Souza Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200910>


CAPÍTULO 11..... 99

EL MIEDO COMO OBSTÁCULO PARA APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Gabriela Madrigal Barragán

Dora Alicia Daza Ponce

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200911>

CAPÍTULO 12..... 105

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Ezequias Felix de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200912>

CAPÍTULO 13..... 115

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes

Eduardo Barbuio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200913>

CAPÍTULO 14..... 128

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: SUBPROJETOS DE INGLÊS DO PIBID E RP


Ana Karina de Oliveira Nascimento
Maria Amália Vargas Façanha
Marlene de Almeida Augusto de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200914>

CAPÍTULO 15..... 142

VAZANTE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE FÍLMICA


Larissa Chaves Pinto
Túlio Henrique Pinheiro
Jordânia Grazielle de Souza
Jocimara Fernandes de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200915>

CAPÍTULO 16..... 152

ATUAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA DO PROJETO LIBRAS- AMPLIANDO O CONVÍVIO SOCIAL


Camila Giacomini Guimarães
Mona Cristina Esper
Maria Clara Luciano Silva
Alline Moraes de Sousa
Ana Beatriz Pereira Araujo
Celina da Conceição Simi
Isabelle Coelho Mota
Kang Hey Won
Natália Mendes Rodrigues
Paola Cosme Jesus
Raquel Leliz de Almeida Maito
Isabella Monteiro de Castro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200916>

CAPÍTULO 17..... 164

PROGRAMA CONTA PRA MIM: EDUCAÇÃO ESTÉTICA OU PEDAGOGIA MORAL?


Gong Li Cheng





 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200917>

CAPÍTULO 18..... 177

AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Geova Rodrigues Pinheiro
Maria Raimunda Ramalho da Silva
Marcilene Alves de Assis Araujo
Lucas dos Santos Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200918>

CAPÍTULO 19	197
ASSUJEITAMENTOS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE CANIBAL PRÓSPERO	
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200919	
CAPÍTULO 20	213
FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE	
Rosângela Maria Dias da Silva Jane Gomes de Andrade Maria Ferreira de Paula	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200920	
CAPÍTULO 21	228
POTENCIALIDADES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO EM EAD VIA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS NEAD/UESPI	
Delzenete de Sousa Barbosa Ederson Dias de Carvalho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200921	
CAPÍTULO 22	241
GRUPO DE HABILIDADE DE VIDA: O SUICÍDIO SOB UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR EM LINGUAGENS	
Vanessa Cristina Alves da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.95221200922	
SOBRE O ORGANIZADOR	251
ÍNDICE REMISSIVO	252

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 18/08/2021

Diana Vasconcelos Lopes

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
Garanhuns - Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9825478087460880>

Eduardo Barbuio

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife - Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2468107735357950>

RESUMO: O objetivo desse trabalho é analisar as interações verbais - aluno/aluno; aluno/professor, com o intuito de observar de que maneira os interlocutores fazem uso das estratégias de polidez positivas e negativas para evitar ou minimizar os eventuais efeitos danosos à aprendizagem, resultantes dos atos de ameaça à face. Com isso, busca-se garantir o bom êxito de todo processo de ensino-aprendizagem sociointeracional para a construção conjunta do conhecimento. Parte-se, assim, da noção de língua como atividade interativa, isto é, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva, dentro de uma perspectiva discursiva, na qual a língua é essencialmente observada em funcionamento. A metodologia adotada na pesquisa é de caráter qualitativo (Chizzotti, 2000), de base interpretativa e com respaldo em importantes teorias da Pragmática. Deste modo,

o sujeito-observador não é aliado do processo de aquisição de conhecimento, já que é justamente esse sujeito que deverá, em última instância, atribuir significação aos fenômenos observados. O corpus analisado é constituído das transcrições em áudio de quatro processos discursivos, envolvendo, cada um deles, um par dialogal de aprendizes de língua inglesa, em busca por um aprimoramento de sua habilidade de escrita de textos narrativos e argumentativos na língua-alvo, além da professora-pesquisadora. Os resultados mostram que as interações são construídas cooperativamente pelos sujeitos, uma vez que a ação do falante deverá desencadear uma dada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também influenciará o comportamento de seu interlocutor.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Polidez; Interações Dialógicas; Aprendizagem de Língua Inglesa.

POLITENESS STRATEGIES AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITTEN SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze verbal interactions - student/student; student/teacher, aiming at observing how the interlocutors make use of positive and negative politeness strategies, in order to avoid or reduce potential harmful effects to learning, derived from face threatening acts. Thus, we intend to ensure a successful outcome of social interactional teaching-learning process for the collective construction of knowledge. We, therefore, depart from the notion of language as

an interactive activity, that is, the understanding process results from a collective construction, within a discursive perspective, in which language is essentially observed in function. The methodology adopted for this research is a qualitative one (Chizzotti, 2000), on the basis of data interpretation, and supported by important theories of Pragmatics. Thereby, the subject-observer is not removed from the process of knowledge acquisition, once it is exactly this subject who should ultimately attribute meaning to the observed phenomena. The analyzed corpus is composed of four discursive processes, involving, each one of them, a dialogical pair of English language learners, in search of improvement to their written ability of narrative and argumentative texts in the target language, besides the researcher-professor. Results show that the interactions are cooperatively built by the subjects involved, as long as the actions of the speaker produces a particular reaction on the listener, in the same manner as the actions of the latter will also influence the behavior of the former.

KEYWORDS: Politeness Strategies; Dialogical Interactions; English Language Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a linguagem é concebida como o espaço privilegiado onde se dá a interação. O discurso de um falante se constitui de acordo com o de seu interlocutor; sendo a linguagem o elemento que vai mediar o evento interacional. Para Brait (1993), tanto o falante como o ouvinte partilham de algumas preocupações centrais no momento da interação:

- Quem é o outro e a que projeto de fala se dirige?
- Quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as seqüências dessa fala?
- Que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?
- Como levar o outro a cooperar no processo?

Nesse sentido, os interlocutores, mesmo de forma intuitiva, sempre fazem uso das chamadas regras interacionais, que são baseadas nos conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em outros eventos de semelhante natureza. Naturalmente, as relações entre os interlocutores não resultam unicamente de seus próprios sentimentos e motivações pessoais, mas são também determinadas pelas regras sociais que variam de grupo para grupo.

2 | A NOÇÃO DE FACE

Segundo Goffman (1974), toda sociedade impõe um sistema de práticas, de convenções e de regras de procedimento que organizam o fluxo das mensagens em uma interação verbal. É de Goffman a tese de que ao agir uns sobre os outros, os indivíduos têm sempre a preocupação com a imagem que se quer manter. Sua teoria da preservação da

face consiste, portanto, nos processos por meio dos quais os interlocutores representam-se uns diante dos outros de determinada maneira. A face, contudo, não é entendida pelo autor como algo estável e permanente, mas está sempre sujeita a ser alterada no curso da interação. À medida que se desenvolve o jogo interacional, a face dos interlocutores pode se ameaçada, protegida, recuperada ou salva.

Ao interagirmos, somos forçosamente levados a produzir alguma forma de ameaça a uma ou a outra face de nossos interlocutores. Com base nos trabalhos de Goffman, Brown e Levinson (1987), propuseram a teoria da preservação da face como principal explicação para a adoção do que chamaram de estratégias de polidez na interação comunicativa. Assim, os dois autores ampliam o conceito de face e introduzem a noção de face positiva e de face negativa.

A face negativa é o conjunto do território do “eu”, o espaço íntimo de cada um que não deve ser invadido. Já a face positiva refere-se ao conjunto das imagens valorizadas de si mesmo que os interlocutores desejam preservar e tentam impor nas interações.

3 I OS ATOS DE AMEAÇA À FACE E AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ

Brown e Levinson (1987) denominaram de Atos de Ameaça à Face (AAF) - em inglês *Face Threatening Acts*, a todas as atitudes que possam ameaçar tanto a face positiva como a face negativa dos indivíduos. Para os autores, a crítica é o exemplo mais clássico de ameaça à face positiva.

Ainda segundo os teóricos, numa interação, os indivíduos são constantemente influenciados por três fatores sociológicos que determinam as escolhas das estratégias linguísticas dos interlocutores:

- o poder do falante sobre o ouvinte;
- a distância social entre eles;
- o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face.

Em função desses fatores, o falante pode optar por uma das ações:

- a. realizar o AAF, com grau máximo de eficiência, demonstrando claramente suas intenções;
- b. não realizar o AAF;
- c. realizar o AAF, com estratégias de reparação à face do outro que amenizem a ameaça;
- d. realizar o AAF indiretamente.

Se optar por realizar o AAF, com ação de reparo à face do interlocutor, o falante, conscientemente ou não, deverá lançar mão das chamadas estratégias de polidez (positivas e negativas), com o intuito de garantir a preservação das faces do ouvinte.

As estratégias de polidez positivas visam resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. Já as estratégias de polidez negativas são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da face negativa do interlocutor, que, como já foi mencionado, refere-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais.

Com base nas observações de como os indivíduos se relacionam e de como expressam seus desejos nas sociointerações, Brown e Levinson (Op.cit.p.102-210) listam um total de 25 estratégias de polidez, sendo 15 estratégias de polidez positivas e 10 estratégias de polidez negativas, a saber:

- **Estratégias de polidez positivas:**

A) Veicular que o ouvinte é admirável, interessante, utilizando as seguintes estratégias:

1. dar atenção aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do ouvinte;
2. exagerar a aprovação, a simpatia;
3. intensificar o interesse.

B) Reivindicar ser parte do grupo, utilizando-se da seguinte estratégia:

4. usar marcas de identidade do grupo.

C) Reivindicar aspectos em comum: ponto de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos, empatia, utilizando-se das seguintes estratégias:

5. buscar concordância;
6. evitar discordância;
7. pressupor, levantar terreno em comum;
8. fazer “brincadeiras”.

D) Veicular que falante e ouvinte são cooperativos, através das seguintes estratégias:

9. declarar ou pressupor o conhecimento do falante concernente às vontades do ouvinte;
10. fazer ofertas;
11. manifestar atitude de otimismo;
12. incluir o falante e o ouvinte na atividade;
13. apresentar (ou perguntar por que) razões;
14. assumir ou declarar reciprocidade.

E) Satisfazer a vontade do ouvinte, utilizando-se da seguinte estratégia:

15. dar “presentes” ao falante (simpatia, compreensão, cooperação).

• **Estratégias de polidez negativas:**

A) Não ser direto, utilizando da seguinte estratégia:

1. ser convencionalmente indireto.

B) Não presumir ou assumir, minimizando o que se assume sobre as vontades do ouvinte, através da seguinte estratégia:

2. utilizar perguntas, rodeios.

C) Não forçar o ouvinte, dando-lhe opções, utilizando-se das seguintes estratégias:

3. adotar atitude pessimista;
4. minimizar a imposição;
5. manifestar deferência.

D) Ao comunicar seus desejos, não fazer imposição sobre o ouvinte, dissociando-o da violação, utilizando-se das seguintes estratégias:

6. desculpar-se, justificar-se;
7. impessoalizar falante e ouvinte (evitando os pronomes *eu* e *você/tu*);
8. declarar o AAF como regra geral;
9. nominalizar os verbos, ao referir-se a ações realizadas pelo ouvinte.

E) Reparar outras vontades do ouvinte, derivadas da face negativa, através da seguinte estratégia:

10. fazer débitos *on record* ou não colocar o ouvinte em débito.

Vale lembrar que o falante também poderá realizar o AAF de forma indireta. Se optar pelo recurso da indiretividade, o falante pode utilizar as seguintes estratégias:

1. dar pistas;
2. dar chaves de associação;
3. pressupor;
4. diminuir a importância;
5. exagerar ou aumentar a importância;
6. usar tautologias;
7. usar contradições;
8. ser irônico;
9. usar metáforas;
10. fazer perguntas retóricas;
11. ser ambíguo;
12. ser vago;

13. hipergeneralizar;
14. deslocar o ouvinte;
15. ser incompleto, usando elipse.

O item a seguir, referente à análise e discussão dos resultados, será especialmente dedicado à observação das escolhas linguísticas dos alunos e da professora-pesquisadora no momento da interação para a aprendizagem. As conclusões estarão alicerçadas nos princípios sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, com destaque às estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987) para a preservação das faces, a partir da noção de face de Goffman (1967).

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Além da professora, a pesquisa envolveu doze (12) alunos em estágio intermediário de aprendizagem de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa eram adultos jovens, de nível universitário, e regularmente matriculados em uma escola particular de idiomas.

O trabalho foi dividido em duas etapas. Na primeira delas, os alunos deveriam elaborar uma narrativa de aventura, e a segunda parte do projeto foi dedicada à produção de um texto de opinião. Após as aulas expositivas da professora, com a necessária informação sobre como desenvolver os referidos gêneros, os alunos produziram sua primeira escrita.

Concluída a fase inicial da versão inicial, os alunos (divididos em pares) trocaram suas redações para que o colega pudesse ler, comentar, corrigir e oferecer sugestões para o aprimoramento do texto em uma posterior reescrita. Antes de produzirem sua segunda versão, no entanto, os aprendizes participaram de um momento interacional e, sob a supervisão e mediação da professora, procederam às análises críticas referentes à primeira escrita do colega. Para este artigo, foram selecionados quatro (04) processos discursivos analisados a seguir:

1º Processo discursivo:

Alunos: WECL e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

WECL: *Eh... quanto à sequência da narrativa, eu acho que ele foi feliz. Ele conseguiu... desenvolver uma linha de raciocínio única. ((dirigindo-se a MDS)) **Isso é bom, porque você pega apenas um tópico, apenas um FATO, e dali consegue desenvolver sua história. Acho interessante, porque... pra não haver essa dispersão do tópico narrativo.***

PP: Não se torna confuso, não perde a coerência, né?

No trecho acima o aprendiz WECL faz uso da estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, objetiva veicular um ouvinte admirável e interessante. WECL

apela, portanto, para um exagero na aprovação e simpatia pelo ouvinte (MDS). Deste modo, facilita seu papel de leitor crítico, pois provavelmente já sabe que logo em seguida deverá agir com maior rigor em seus comentários críticos de revisor do texto de MDS.

WECL: *E vai percorrendo o parágrafo inteiro até o desfecho da história. Eu acho que foi bom essa... essa apresentação do problema da narrativa. ((dirigindo-se a MDS)) Ah, a coesão de ideias, né... quanto à coesão das ideias, com relação aos time links, eu acho que você... eh... utilizou os "time links" bem. Eu até anotei aqui ((lê sua anotações)) o "when", o "after that" ... Agora, eu acho que você poderia...*

MDS: *[Foi pouco, né?*

WECL: ***Eu acho que você poderia utilizar mais e diversificar, até pra evitar repetição.***

MDS: *Foi. Eu acho que eu usei pouco mesmo os "time links".*

Ao apelar para a mencionada estratégia de polidez positiva, WECL aparentemente abre um canal de comunicação mais livre com o colega, provocando neste uma reflexão sobre uma possível falha em seu uso dos chamados *time links*, ou seja, os conectivos responsáveis pela lógica na evolução temporal dos eventos narrados.

Após ouvir os comentários do colega, MDS verbaliza o que entendeu sobre as críticas apontadas por WECL. Apesar de revelar um ato de ameaça à face negativa de si mesmo - já que mostra aceitar a crítica de seu par dialogal, MDS revela alto nível de amadurecimento, e em nenhum momento rejeita ou refuta as sugestões do colega, como se pode observar no trecho abaixo:

MDS: *Concordei com tudo que ele falou ((risos)).*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) Quer fazer alguma observação?*

MDS: ***Não, não. Eu achei mesmo que faltou eu botar mais "time links".***

2º Processo discursivo:

Alunos: YRG e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

PP: *Ok. Foi... foi uma... uma percepção sua, mas foi você mesma que observou que o uso dos conectivos dele facilitou o seu entendimento. **Então, acho que você se contradisse um pouco quando percebeu a importância dos conectivos na redação dele, mas achou que ele usou demais. Será que foi mesmo demais?***

YRG: *Eu achei, né? ((risos))*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) E você, MDS, o que acha?*

MDS: *Eu não sei. Tem muito mesmo?*

Na sequência acima, a professora ameaça a face positiva da aluna YRG, quando aponta para uma contradição que esta teria cometido em suas observações sobre a

redação do colega. Segundo Brown e Levinson, o falante, neste caso, professora, expressa sua opinião, afirmando que a ouvinte (YRG) estaria enganada, e o equívoco apontado pela professora está associado a uma desaprovação desta quanto à opinião da aluna.

No entanto, a fim de amenizar o impacto de seus comentários e uma eventual agressão à aluna, a professora, ao mesmo tempo em que realiza a crítica, se beneficia de uma estratégia de polidez positiva. Assim, pressupondo e levantando termos em comum e assim, partilhando zonas em comum com a aluna, inclusive, com pontos de vista semelhantes. Na sequência abaixo, pode-se detectar que, com a redução da carga de tensão pelo emprego da estratégia de polidez, surge a oportunidade para que a professora retomasse os pontos estudados em sala de aula anteriormente e consolidasse o uso de alguns conectivos em inglês, comumente usados em textos de opinião.

PP: *Eu acho que o que você colocou faz sentido, eh... tem um propósito. **Eu não sei se YRG estranhou porque ela não tá ainda muito acostumada com esse tipo de texto em inglês ou...***

YRG : ((lê o texto de MDS)) *Você colocou “firstly”, depois colocou “also”, “what’s more”, “for example”, “on the other hand”. Eu acho que não precisava tanto.*

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu...eh.. mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse uso maior de conectivos, certo?** É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?*

MDS: *Mas esse tipo de redação, de falar das “advantages” e “disadvantages” tem que ser mesmo um pouco exagerado, porque você tem que convencer o leitor.*

YRG: *Bom, talvez na minha redação deve ter tido menos. ((dirigindo-se a MDS)). Mas você vai falar sobre isso agora, né?*

Pode-se observar ainda, no excerto acima, que a professora insiste em usar a mesma estratégia de polidez positiva com a qual iniciou suas observações, promovendo um ambiente propício para suas explicações e esclarecimentos. Brown e Levinson afirmam que essa forma de polidez revela um falante que age como se o ouvinte fosse o próprio falante e o conhecimento de ambos sobre o tema fosse igual.

Analisando-se mais detalhadamente o turno abaixo, percebe-se que a professora (falante) também pressupõe conhecer os desejos e as atitudes da aluna (ouvinte). Além disso, há ainda outro recurso de polidez usado pela professora, quando esta se identifica com a aluna, e partilha de termos linguísticos específicos adotados por ambas. Desta forma, a professora facilita a interação ao aproximar-se da aluna, e promove um momento de ensino-aprendizagem.

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu...eh.. mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse***

uso maior de conectivos, certo? É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?

Por fim, a professora ainda se beneficia de uma estratégia de polidez negativa, e coloca o ato de ameaça à face da aluna como uma regra geral. Para Brown e Levinson, ao se beneficiar desta estratégia, o falante dissocia-se de ouvinte e de uma eventual imposição feita a este último, comunicando que não deseja pressioná-lo, mas é forçado a isto. Os dois trechos a seguir ilustram esse recurso de polidez utilizado pela professora.

PP:... *Eu gostaria que você colocasse pra YRG essa questão dos conectivos. Porque eu acho muito importante esclarecer essa parte. **Porque me parece, YRG, que eles foram usados corretamente. Talvez a tua dúvida seja porque você não tá ainda tão habituada a ler esse tipo de texto em inglês. Até porque a gente não trabalhou ainda de forma suficiente em sala de aula. A gente tá aprendendo agora como fazer esse tipo de texto, com argumentação, com opinião, do tipo “for and against”. E eu acho que o teu estranhamento foi nesse sentido. Mas se você perceber bem, a maioria dos conectivos foi colocada no lugar correto, de forma certa. Eu espero até que isso possa servir pra você como forma de exemplo, pra ajudar na sua aprendizagem.***

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Foi interessante isso que você colocou, porque eh... **a gente tem o hábito de escrever em português, e muitas vezes a gente não se faz tão explícito assim, né... a gente deixa a entender, e argumenta pra convencer o leitor do nosso ponto de vista, do que tá implícito no nosso pensamento. E isso também pode ocorrer com textos em inglês. Mas, a gente também pode ser mais explícito e dizer: “I think”, “In my opinion”, “From my point of view”, etc. É claro que não precisa tá toda hora colocando a opinião... No início da redação e retomando na conclusão é mais que suficiente. Então, isso é importante mesmo que a gente sinta que é diferente em português. E eu percebi que muita gente tem tido essa mesma dúvida. Talvez pela falta do hábito de ler esse tipo de texto em inglês. Não tenha medo de se fazer clara desde o princípio, tá bom?***

3º Processo discursivo:

Alunos: WG e MGA

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

Na sequência dialógica seguinte, WG não parece ter compreendido bem um determinado aspecto gramatical da língua, e evidencia tal incongruência no momento em que corrige o texto do colega.

WG: *Porque é “things”, ‘coisas’, ‘coisas’ são incontáveis.*

PP: *‘Coisas’ são INCONTÁVEIS?*

WG: *Não é? Uma coisa, duas coisas, três coisas...*

PP: *Você tá contando, não tá? ((risos))*

A fim de preservar a face positiva do aluno, a professora procura desconstrair o ambiente, para facilitar a aprendizagem. O recurso usado pela professora é um exemplo de estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, favorece a interação, uma vez que deixa o ouvinte mais à vontade.

Mais adiante, a professora ameniza ainda mais o ato de ameaça à face positiva de WG, ao indicar que compartilha da mesma meta do aluno e demonstrar conhecer suas vontades.

WG: *Ah, então aqui tá correto. Foi eu que errei.*

PP: **Tudo bem. Mas você também recapitulou isso, né?**

WG: *É, lembrei agora.*

PP: **Hum, hum. Bom.**

No final da interação, a professora busca ratificar a aprendizagem do aluno. Para tanto, apoia-se em outra estratégia de polidez positiva, ao supor que o ouvinte (aluno) tem interesse semelhante ao seu, e o ajudará a obtê-lo. Com isso, demonstra boas intenções ao tentar satisfazer os desejos do ouvinte.

PP: *Tá correto, mas ele abreviou, que é um uso mais informal. **Então, WG, eu não sei se você tá percebendo, que você tá APRENDENDO com o fato de corrigir o texto dele.***

WG: *É porque aqui no caso eu acho que... talvez seja até falha mais na leitura minha, porque o inglês, você vai lendo e vai interpretando (xxx)...e pode até entender errado, né?*

PP: *Mas você percebeu que nesse caso, o “cause” de MGA é o mesmo que “because”?*

WG: *[Que “because”, né? Pronto, então está correto no caso. Isso aqui foi uma dúvida que eu tive.*

PP: **E espero que tenha te ajudado a esclarecer agora.**

WG: *Esclareceu.*

4º Processo discursivo:

Alunos: MGA e WECL

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

Na sequência abaixo, a professora utiliza, ao mesmo tempo, várias estratégias de polidez positivas e negativas com o intuito de viabilizar uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos envolvidos na interação.

PP: *Sei. Eu estou perguntando isso, porque WECL falou que MGA começou com as desvantagens e depois foi pras vantagens. Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens,*

como foi visto no exemplo dado em sala, né? Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação. Porque assim... você FECHA sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, você, de alguma forma, fecha mais próximo dos argumentos negativos, REFORÇANDO sua posição. É uma estratégia de retórica também.

Em um único turno, a professora utiliza duas estratégias de polidez positivas e uma de polidez negativa. Na primeira, pressupõe compartilhar conhecimentos comuns com seus alunos: “**Como eu disse**, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, **como foi visto no exemplo dado em sala, né?**”.

Mais adiante a professora ameniza o ato de ameaça à face, e com outra estratégia de polidez positiva, usa as marcas de identidade de grupo, isto é, tenta expressar pertencimento ao mesmo grupo: “**Mas a gente prefere** começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a **gente tem** uma posição mais contrária a uma determinada situação”.

Em seguida, a professora apela para uma estratégia de polidez negativa, e nominaliza os verbos ao referir-se às ações realizadas: “**Porque assim... você FECHA sua redação** com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, **você**, de alguma forma, **fecha** mais próximo dos argumentos negativos, **REFORÇANDO sua posição**”.

Observe-se ainda que algumas destas estratégias também foram utilizadas pelo aluno WECL. É interessante notar a tentativa do aluno de reproduzir as ações da professora, ratificando, reforçando e afiançando as palavras desta. WELC aparentemente procura revestir sua fala de legítima autoridade, assegurando-se, com isso, que suas observações serão ouvidas por seu par dialogal.

WECL: *Aí, você tá sendo tendencioso, você acaba CONVENCENDO o leitor de sua posição.*

PP: *Exatamente. Esse é o ponto.*

WECL: **Que é exatamente isso, né? Todos os textos argumentativos de opinião têm esse objetivo, né?**

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base a teoria de Brown e Levinson (op.cit.), parece inegável a necessidade de que os professores de língua procurem estar sempre conscientes sobre a importância de seu papel no momento em que interagem com seus alunos.

O contínuo esforço do professor, na busca por uma aprendizagem satisfatória de seus alunos, deveria incluir a tentativa de estabelecer um relacionamento de confiança

mútua, no qual prevaleça o respeito pelos desejos, interesses, motivações e pela forma de pensar do aluno. É, portanto, com esta mentalidade que o professor deve tentar interagir com seus alunos, independentemente da prática pedagógica que adote.

Ao agir com a preocupação de preservar tanto a face positiva quanto a face negativa do aluno, o professor certamente contribuirá para a efetiva construção de um ambiente propício para a aprendizagem. Entretanto, na escola do século XXI, muitas vezes predomina a ideia de que os alunos devem seguir toda e qualquer orientação do professor, ainda que não concordem com este. Isto se justifica pela crença (prevalente em inúmeras instituições de ensino) de que a relação professor-aluno é essencialmente do tipo assimétrica, ou seja, o professor ocupa uma posição superior e o aluno a correlativa posição inferior.

Sabe-se que, para haver sucesso no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os aspectos sociais, que envolvem os eventos interacionais, não podem ser subestimados. Como afirma Goffman (1967), os eventos das interações representam o lugar onde são construídas as identidades dos sujeitos e a ordem social. Com isso, o texto interacional será construído cooperativamente pelos sujeitos, pois a ação do falante vai desencadear uma determinada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também deverá influenciar o comportamento de seu interlocutor.

Em sala de aula, esta dinâmica é evidenciada pelas ações do professor, as reações dos alunos a essas ações, as reações do professor às ações dos alunos e as reações dos alunos entre si. Conscientemente ou não, alguns professores insistem em se comportar de modo a ferir as faces de seus alunos, resultando, muitas vezes, na destruição da harmonia do universo psicossocial da sala de aula. Isto porque, como qualquer outro ser humano, o professor também é falível e nem sempre será capaz de agir sem causar algum tipo de dano à face do aluno. No entanto, uma vez que procure estar sempre atento para o perigo dos AAF, dentro do ambiente de sala de aula, o professor poderá evitar que a pressão de um desses atos prejudique a harmonia das interações e, conseqüentemente, comprometa os objetivos de aprendizagem inicialmente pretendidos.

A expectativa é de que, com essa postura, o professor efetivamente corrobore com a manutenção de relações positivas entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, deverá estimular seus alunos a expressarem-se livremente, como seres humanos plenos e, com isso, revelarem seu potencial para adentrar em novas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAIT, Beth. O Processo Interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993.

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

GOFFMAN, Erving. **Interaction Ritual**. New York: Pantheon, 1967.

_____. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE J. P. & MORGAN, J. (Org.). **Syntax and Semantics**, v.3: Speech Acts, N.Y, 1975.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Artes 9, 10, 11, 27, 147, 151

Atuação presencial 152

C

Carolina Maria de Jesus 36, 37, 41, 42, 43, 47, 48, 49

Clarice Lispector 50, 51, 52, 53, 54, 55

D

David Gonçalves 56, 59, 61, 63, 64

E

EaD 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 239

Educação escolar indígena 197, 207, 208, 209

Educação estética 164, 165, 166, 170, 171, 173, 174, 175, 176

Ensino de línguas 105, 106, 107, 114, 138, 213, 216

Ensino remoto 213, 216

Escrita 1, 2, 27, 28, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 68, 71, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 115, 120, 135, 139, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 186, 187, 205, 208, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 226, 227, 232, 243, 245

F

Formação de professor 128

G

Gil Vicente 1, 2, 3, 5, 6

I

Interdisciplinares 142, 150

L

Letras 2, 6, 15, 24, 26, 27, 34, 35, 48, 54, 64, 74, 114, 129, 132, 133, 136, 150, 151, 157, 168, 195, 196, 212, 213, 223, 228, 229, 230, 232, 234, 249, 251

Linguística 89, 93, 96, 105, 106, 112, 114, 140, 148, 154, 186, 187, 188, 189, 191, 196, 205, 213, 216, 226, 243, 244, 249, 251

Literatura Afroamericana 24, 34

M

Memória 49, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 71, 174, 187, 197, 200, 203, 211, 212

Metodologias ativas 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 215, 225

Mulher negra 30, 33, 36, 37, 40, 42, 44, 47, 146

P

Pedagogia moral 164, 165, 166, 170, 175

Práticas 24, 64, 69, 84, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 109, 113, 116, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 168, 169, 177, 182, 184, 185, 187, 193, 194, 198, 202, 205, 206, 207, 218, 219, 225, 239, 249

S

Segunda língua 108, 155, 197

T

Teorias 7, 77, 83, 112, 115, 137, 181, 201, 235, 245


Transdisciplinar 227, 241, 243

V

Violência 17, 22, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 134, 146, 147, 148, 149, 150, 210, 244


W

Woody Allen 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**


**Atena**
Editora

Ano 2021

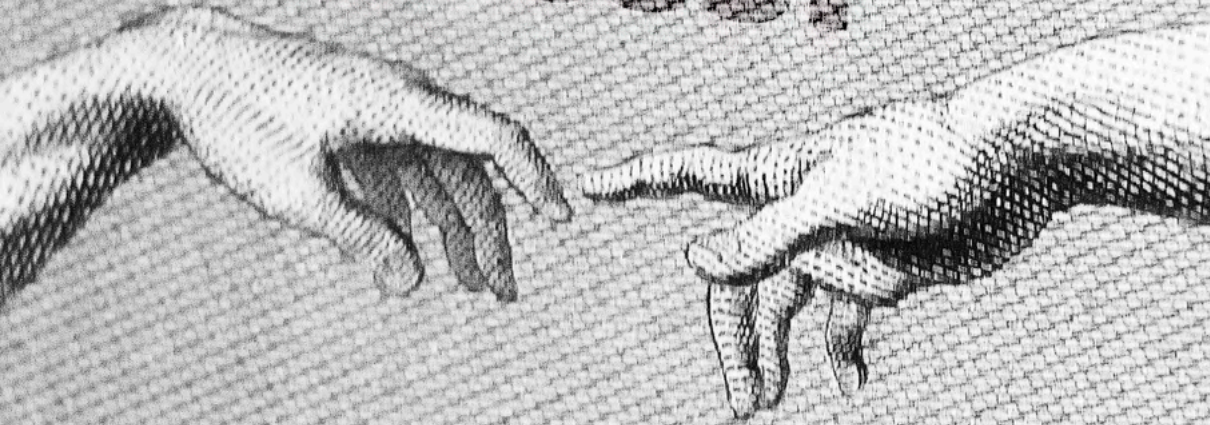
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

 **Atena**
Editora

Ano 2021