

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E COCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
DOCENTES EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS EM MACAU, CHINA
POLITENESS STRATEGIES AND CO-CONSTRUCTION OF TEACHER'S
IDENTITIES IN CLASSROOM OF PORTUGUESE IN MACAU, CHINA

Por (By)

GAO Jingran

Doutor em Linguística Portuguesa

Doctor of Philosophy in Linguistics (Portuguese)

2020



Faculdade de Letras

Faculty of Arts and Humanities

Universidade de Macau

University of Macau



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E COCONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
DOCENTES EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS EM MACAU, CHINA
POLITENESS STRATEGIES AND CO-CONSTRUCTION OF TEACHER'S
IDENTITIES IN CLASSROOM OF PORTUGUESE IN MACAU, CHINA

Por (By)

GAO Jingran

SUPERVISOR: Roberval Teixeira e Silva

COSUPERVISOR: Mário Pinharanda Nunes

DEPARTAMENTO: Departamento de Português

DEPARTMENT: Department of Portuguese

Doutor em Linguística (Portuguesa)

Doctor of Philosophy in Linguistics (Portuguese)

2020

Faculdade de Letras

Faculty of Arts and Humanities

Universidade de Macau

University of Macau



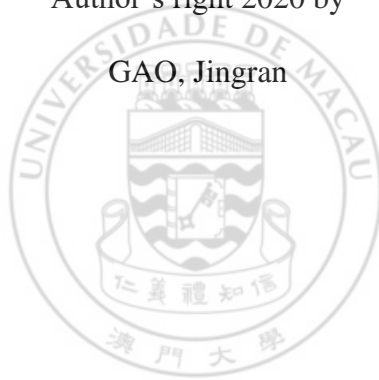
澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Author's right 2020 by

GAO, Jingran



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Agradecimento

Meus profundos agradecimentos

Ao professor Roberval Teixeira e Silva, meu orientador de doutorado, por toda a sua orientação cuidadosa do estudo, por me aceitar como membro do seu grupo de pesquisa, por ser o melhor exemplo na carreira profissional, por não só me orientar na área de linguística, mas também me guiar na compreensão mais profunda em humanidades e na vida, por sempre confiar em mim e me apoiar, por ser o Maior e insubstituível amigo;

Ao professor Mário Pinharanda Nunes, meu coorientador, pelos apoios da realização do trabalho e pelos estímulos;

À professora Maria José Grosso, pelos conteúdos incontáveis por si mencionados, pelas discussões inspiradas na aula, e pelos abraços sempre carinhosos;

À professora Margarete Schlatter, minha orientadora de mestrado, pelo apoio contínuo, pelas suas contribuições para a elaboração deste trabalho e por ser uma mulher exemplar na minha vida;

Ao professor Ricardo Moutinho, pelas sugestões para a minha pesquisa, pelos elogios e pelos apoios;

À banca do exame de qualificação e aos professores da banca examinadora da defesa, pela participação, pelas contribuições, inspirações e estímulos;

A todos os professores do programa de doutorado do Departamento de Português da UMAC, pelo ensino e pela inspiração;

A todos os meus colegas e amigos na área de linguística e/ou no ensino de português. A todos os amigos em Macau, os quais infelizmente é impossível listar na sua totalidade, devido à limitação de espaço. Todos vão ficar para sempre no meu coração, pela companhia e amizade, por me apoiarem no processo da realização da tese;

Um especial agradecimento a todos aqueles que participaram na pesquisa, os quais, por razões éticas, não irei nomear aqui;

A todos os meus alunos, por confiarem em mim e me darem energia durante 10 anos. Por me oferecerem a possibilidade de sentir felicidade enquanto professora, assim como de me permitirem ser uma melhor professora. Um agradecimento terno à turma de 2015 da UCC, por serem testemunhas da realização do meu doutorado, pela amizade;

A duas amigas especiais, ZHENG Xiaofan e WANG Xizhen, minhas irmãs de vida, pela companhia, compreensão e apoio durante 20 anos, de crianças a adolescentes, de adultas a mães. Sempre com as mãos dadas, perto ou à distância, por serem testemunhas dos momentos marcantes da vida uma da outra;

À Flávia Girardo Botelho Borges, pela amizade e pelas inspirações, por me acompanhar nos momentos difíceis, por ser um exemplo de uma mãe forte e uma professora criativa;

Ao João Rodrigues, pela amizade e pela ajuda imprescindível no processo do meu doutorado;

Aos meus pais, GAO Wei e CHEN Xiuna, pelo amor e carinho desde o meu nascimento, pela preocupação ao longo da minha vida, pelos requisitos rigorosos e expectativas altas, por sempre estarem ao meu lado;

Ao meu marido, GU Changping, meu amor e minha felicidade, por sempre me amar, me apoiar, me compreender, pela passagem de desafios na vida, pela companhia e pela confiança;

À minha filha, GU Jiayin, Jasmim, flor mais linda e cheirosa, por me escolher como sua mãe, pelos sorrisos mais doces, pelos choros mais musicais, pelo crescimento em conjunto, por sempre me precisar e me amar incondicionalmente;

Aos meus avós no outro mundo, por todo o seu carinho e amor, por me ensinarem a ser uma pessoa de carácter, por me introduzirem a arte da escrita, por me darem segurança e confiança, pela esperança de ter uma neta com sucesso escolar. Obrigada por serem exemplos para mim e por serem minha família;

A toda a minha família e todos os meus amigos, por estarem presentes na minha vida;

E no fim, a mim própria, por todos os esforços feitos durante estes cinco anos, por todos os dias e noites sozinha, trabalhando, pelas lágrimas e conquistas, pela insistência e perseverança, pela coragem de experimentar um maior mundo de conhecimento e de me tornar uma melhor pessoa.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir como as estratégias de polidez atuam na construção de identidades docentes em interações em sala de aula de português língua não materna (PLNM). A pesquisa adota a sociolinguística interacional como enquadramento teórico geral, as teorias de polidez como abordagem específica e aplica a microanálise etnográfica como metodologia. O contexto analisado é o de aulas de ensino de português na qual interagem, transculturalmente, em ambiente de globalização e de superdiversidade, alunos chineses e um professor brasileiro. A análise focaliza as estratégias de polidez na fala-em-interação em três seções: os atos de ameaça à face alheia, os atos de autoameaça do docente e os atos de dar face. A partir destas estratégias, discute-se a construção discursiva de identidades docentes, tomando-se como referência as ideologias de ensino e as relações interpessoais que criam o ambiente pedagógico. Os resultados mostram que as estratégias ligadas à polidez são um campo fértil para a investigação da construção de identidades de docentes, pois relevam a relação entre ideologias linguísticas e os posicionamentos interativo-profissionais em sala de aula e confirmam que os processos de identificação são coconstruídos e negociados localmente na interação, apresentando-se discursivamente fragmentados, mutáveis e contraditórios.

Palavras-chaves: estratégias de polidez, identidades docentes, interação em sala de aula, português como língua não materna

Abstract

This academic work aims to discuss how the politeness strategies act in the construction of teacher's identities in classroom interactions of Portuguese as a non-native language. The research adopts interactional sociolinguistics as a general theoretical framework, theories of politeness as a specific approach and applies ethnographic microanalysis as methodology. The analyzed context is constituted by Portuguese teaching classes in which, transculturally, in an environment of globalization and super-diversity, Chinese students and a Brazilian teacher interact. The analysis focuses on the strategies of politeness in talk-in-interaction in three sections: the face threat acts to others, the self-threat acts of the teacher and the acts of giving face. From these strategies, the discursive construction of teacher identities is discussed, taking as references the teaching ideologies and the interpersonal relationships that create the pedagogical environment. The results show that strategies related to politeness strategies are a fertile field for the investigation of the construction of teachers' identities since they reveal the interrelationship between language ideologies and interactive-professional positioning in the classroom and confirm that the identification processes are co-constructed and negotiated locally in the interaction, presenting themselves as discursively fragmented, mutable and contradictory.

Keywords: politeness strategies, teacher's identities, classroom interaction, Portuguese as a non-native language

Declaração

Declaro que a tese ora submetida é original, exceto no que se refere aos materiais de fontes explicitamente reconhecidas, e que esta tese, ou partes dela/dele, não foram submetidas anteriormente para obtenção de grau idêntico ou qualquer outro.

Declaro igualmente que estou ciente das Normas relativas à Desonestidade Académica e do Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Macau.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Sumário

Agradecimento	i
Resumo.....	iv
Declaração.....	vi
Lista de Quadros, Tabelas e Figuras	xiii
Capítulo 1 Introdução.....	1
1.1 Motivação e justificativa	1
1.2 Novos contextos interacionais: globalização e superdiversidade	4
1.3 Perguntas de pesquisa	8
1.4 Organização da tese.....	9
1.5 Declaração de originalidade	10
1.6 Contribuições potenciais	12
Capítulo 2 Fundamentação Teórica	14
2.1 Sociolinguística Interacional.....	14
2.1.1 Panorama da SI.....	14
2.1.2 Frame e footing.....	16
2.1.3 Andaime.....	18
2.1.4 <i>Self</i> , face e identidade social.....	18
2.1.5 Processos comunicativos	20
2.1.6 Pistas de contextualização	20
2.2. Interação em Sala de Aula.....	22
Capítulo 3 Face, polidez e identidade	27
3.1 Face e polidez.....	27
3.1.1. Panorama da teoria da polidez	27

3.1.2 Autores precursores que contribuíram para a construção da teoria da polidez	29
3.1.2.1 Goffman: face; território	29
3.1.2.2 Lakoff, Grice e Leech: máximas da polidez	33
3.1.3 Brown & Levinson: Teoria da polidez	36
3.1.3.1 Conceito de face	36
3.1.3.2 Atos ameaçadores da face	38
3.1.3.3 Estratégias de polidez	41
3.1.4. Abordagens de polidez pós-Brown & Levinson.....	46
3.1.4.1. Três ondas de desenvolvimento da teoria de polidez	46
3.1.4.2 Polidez em contexto intercultural	53
3.1.5. Polidez em sala de aula.....	57
3.2 Revisão bibliográfica: estudos de polidez na China.....	61
3.2.1 Introdução	61
3.2.2 Estudos que discutem os conceitos de “face” e “polidez” e criticam a teoria de polidez	62
3.2.3 Estudos de polidez em contextos institucionais.....	68
3.2.4 Perspectivas futuras	78
3.3 Polidez e construção de identidades.....	79
3.3.1 Identidade de professor de línguas.....	80
Capítulo 4 Metodologia.....	83
4.1. O tratamento dos dados: a microanálise etnográfica.....	83
4.2. A natureza dos dados	88
4.2.1 Contexto da pesquisa	88
4.2.2 Procedimentos de geração de dados	89
4.2.3 Transcrições	90
Capítulo 5 Polidez e construção de identidades docentes	93

5.1 Estratégias de polidez com atos de ameaça à face ao outro	94
5.1.1 Atos de ameaça à face do outro com estratégias de polidez.....	95
5.1.2 Atos de ameaça à face do outro sem estratégias de polidez	102
5.1.3 Considerações da seção	112
5.2. Atos de autoameaça e estratégias de polidez.....	113
5.2.1 Atos de autoameaça com estratégias de polidez.....	113
5.2.2 Atos de autoameaça sem estratégias de polidez	125
5.2.3 Considerações da seção	129
5.3. Atos de dar face como estratégias de polidez.....	130
5.3.1 Estratégias de dar face a outro	132
5.3.2 Estratégias de dar face a si próprio	145
5.3.3 Considerações da seção	154
5.4. Conclusão da análise: estratégias de polidez e construção de identidades	155
Capítulo 6 Considerações finais	161
Referências Bibliográficas	164
Anexo I: Consentimento para professor.....	178
Anexo II: Consentimento para alunos.....	179
Anexo III: Transcrição das aulas.....	180

Table of Contents

Acknowledgements	i
Abstract	v
Declaration	vi
List of Charts, Tables and Figure	xv
Chapter 1 Introduction	1
1.1 Motivation and justification	1
1.2 New interactional contexts: globalization and super-diversity	4
1.3 Research questions	8
1.4 Thesis organization.....	9
1.5 Statement of originality.....	10
1.6 Potential Contributions.....	12
2.1 Interactional Sociolinguistics	14
2.1.1 Overview of IS.....	14
2.1.2 Frame e footing.....	14
2.1.3 Scaffolding	17
2.1.4 Self, face e social identity.....	18
2.1.5 Communicative processes.....	19
2.1.6 Contextualization cue	20
2.2. Classroom interaction.....	22
Chapter 3 Face, politeness e identity.....	27
3.1 Face and politeness.....	27
3.1.1. Overview of face theory	27
3.1.2 Precursor authors who contributed to the construction of the theory of politeness.....	29

3.1.2.1 Goffman: face; territory	29
3.1.2.2 Lakoff, Grice e Leech: maxims of politeness.....	33
3.1.3 Brown & Levinson: politeness theory	36
3.1.3.1 Concept of face.....	36
3.1.3.2 Face threat acts	38
3.1.3.3 Politeness strategies.....	41
3.1.4. Post-Brown & Levinson politeness approaches	46
3.1.4.1. Three waves of development of the politeness theory	46
3.1.4.2 Politeness in intercultural contexts	53
3.1.5. Politeness in the classroom.....	57
3.2 Bibliographic review: politeness studies in China.....	61
3.2.1 Introduction.....	61
3.2.2 Studies that discuss the concepts of “face” and “politeness” and criticize the politeness theory.....	62
3.2.3 Politeness studies in institutional contexts	68
3.2.4 Future perspectives.....	78
3.3 Politeness e construction de identities	79
3.3.1 Identity of language teacher.....	80
Chapter 4 Methodology	83
4.1. Data treatment: Ethnographic microanalysis	83
4.2. Nature of the data.....	88
4.2.1 The research context	88
4.2.2 Process of data collection	89
4.2.3 Transcription.....	90
Chapter 5 Politeness and teacher’s identities construction	93
5.1 Politeness strategies with face threat acts to the other	94

5.1.1 Threat acts to the other's face with politeness strategies	95
5.1.2 Threat acts to the other's face without politeness strategies	102
5.1.3 Section considerations	112
5.2. Self-threat acts and politeness strategies	113
5.2.1 Self-threat acts with politeness strategies	113
5.2.2 Self-threat acts without politeness strategies	125
5.2.3 Section considerations	129
5.3. Acts of giving face as politeness strategies	130
5.3.1 Strategies of giving face to the other	131
5.3.2 Strategies of giving face to oneself	145
5.3.3 Section considerations	154
5.4. Analysis conclusion: politeness strategies and identities construction	155
Chapter 6 Final considerations	160
Bibliographic references	163
Annex I: Consent for teacher	177
Annex II: Consent for students	178
Annex III: Transcription of classes	179

UNIVERSITY OF MACAU

Lista de Quadros, Tabelas e Figuras

Número	Descrição	Pág.
Quadro 1	Quadro 1: Atos de ameaça à face de Brown & Levinson	40
Tabela 1	Tabela 1: Convenções de Transcrição	93



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

List of Charts, Tables and Figure

Number	Description	Page
Chart 1	Chart 1: Face threat acts of Brown & Levinson	40
Table 1	Transcription Conventions	93



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 1 Introdução

1.1 Motivação e justificativa

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir as estratégias de polidez utilizadas na interação em sala de aula de português língua não materna (PLNM) e a construção de identidades de professor.

A ideia desta pesquisa partiu de um questionamento surgido ao longo da minha prática profissional de ensino de língua portuguesa. Enquanto professora universitária chinesa, sempre pensava em questões como a compreensão da educação e da língua. Por essa razão sempre me perguntava: que língua(s) portuguesa(s) é que eu quero ensinar aos meus alunos? Que aspectos são importantes no processo de ensino-aprendizagem? Quais são as funções das ações pedagógicas na aula? Por outro lado, queria também estabelecer uma boa relação com alunos e ser uma professora eficiente. Mas o que seria uma “boa relação”? E o que significaria ser um “professor eficiente”? Como é que se influenciam mutuamente uma “boa relação” e um “professor eficiente” e as práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula?

Nesse sentido, as minhas questões apontavam para duas direções: a pesquisa sobre as práticas na sala de aula e as identidades de professor.

Depois da leitura de alguns trabalhos relevantes, percebi que a interação em sala de aula não tem somente relação com o ensino e aprendizagem visto tradicionalmente de uma perspectiva mais puramente técnica, mas também com elementos socioculturais que constroem as realidades, o que exige um estudo mais aprofundado sobre o tema. Com estas duas preocupações, surgiu a ideia de analisar a interação em sala de aula de português para alunos chineses.

No contexto chinês, especialmente nas grandes cidades, temos vivido um processo intenso de globalização e tecnologização que produz um ambiente superdiverso (Vertovec, 2007). Estes fatores, no âmbito do ensino de português, têm constituído salas de aula nas quais estudantes universitários da China estão em interação direta com professores de comunidades cultural e geograficamente mais distantes como do Brasil e de Portugal, por exemplo. Neste sentido, é comum entrarem em jogo, em algumas salas de aula da China, visões de ensino-aprendizagem e de práticas sociais de sala de aula que vêm de tradições pedagógicas e socioculturais bastante diferentes. Pensando neste aspecto, associando às nossas duas preocupações como docentes, e tendo a oportunidade de acompanhar, no dia a dia, uma sala de aula específica em que um professor brasileiro interagia com alunos chineses, decidimos, a partir da perspectiva da polidez, que está ligada aos estudos da face, da construção de identidades, empreender esta nossa pesquisa.

Vários estudos importantes foram desenvolvidos na área sociológica com temas relevantes, entre eles o conceito de face (Lakoff, 1973, 1975; Grice, 1975; Leech, 1983; Goffman [1967]1980) e o de polidez (Brown & Levinson, 1987; Watts, 1989, 2003, 2005; Eelen, 2001; Terkourafi, 2005; Culpeper, 2007, 2011; Bousfield, 2008; Mills, 2011). Em sala de aula, professores e alunos negociam as regras do mundo social, estabelecem relações sociais e constroem identidades através da participação (Teixeira e Silva, 2010; Moutinho, 2012). Neste sentido, é indispensável compreender as relações sociais estabelecidas na interação em sala de aula bem como os fatores socioculturais que influenciam esse processo. Surge, assim, a polidez como uma estratégia chave para estabelecer e manter relações interpessoais (Watts,1989). Por isso, consideramos fundamental e altamente produtivo discutir esse conceito quando falamos sobre interação em sala de aula.

Já existem vários estudos sobre a polidez em contexto chinês. Uma grande parte são investigações quantitativas (Xu, 2003; Ke, 2006; Li, 2008; Han, 2010; Cheng & Ren, 2013; Liu, 2014), que trazem contribuições importantes para a pesquisa científica. No entanto, para discutir estratégias de polidez, o método quantitativo parece-nos ater-se apenas a resultados, deixando de lado todo o jogo sociocultural que os participantes criam em sala de aula. Em perspectiva quantitativa, não são consideradas as características de cada caso específico e não se enfatiza o processo interativo no qual essas estratégias são constituídas. Há, assim, um risco de se fazerem muitas generalizações. Alguns trabalhos mostram uma situação geral do uso de polidez, não analisando discursos concretos em situações específicas (Mei, 2006; Peng, 2006; Zheng, 2008; Ning, 2010; Xia 2012; Xia. F, 2015). Dessa forma, os resultados não nos parecem suficientemente embasados. Muitos outros fazem investigações comparativas e contrastivas e veem a diferença cultural de uma forma fixa e sólida (Bauman, 2000), chegando a resultados com uma divisão fixa entre a China e o “ocidente” (Cui, 2013; Han, 2010; Liu, 2014). Num contexto de globalização e de superdiversidade, novas compreensões e concepções sobre língua e cultura vêm sendo elaboradas. Esses conceitos já não podem mais ser considerados de forma fixa, rígida e separadas, independentes como em eram pensados. Encaramos línguas e culturas como produções locais da interação em um contínuo processo de mudança e altamente dependentes de contexto, portanto, não generalizáveis.

Em função destes aspectos, decidimos enquadrar o nosso estudo em uma linha teórica que fosse transdisciplinar, uma vez que vários aspectos estão envolvidos, e que tomasse como constitutivas a relação entre práticas pedagógicas e práticas sociais. Assim, adotamos como perspectiva teórica norteadora a sociolinguística interacional (Gumperz, 2009, 1982a, 1982b; Goffman, 1959, 1967, 1974; Pereira, 2002; Schiffrin,

1994, 1996; Rampton, 2019, 2017; Ribeiro e Garcez, 2002; Teixeira e Silva, 2016, 2015, 2012, 2010) que busca entender a linguagem como o lugar da interação e da construção das realidades sociais.

Desde a Reforma e Abertura, tem havido cada vez mais intercâmbio cultural entre a China e outros países, formando-se gradualmente, em cidades especialmente, um ambiente transcultural (Weissmann, 2018) e diverso. No século XXI, com a globalização da economia, a educação intercultural foi colocada em um lugar essencial no ensino superior na China. Em sala de aula, como em outros lugares sociais, aparecem novas características e estabelecem-se relações interpessoais organizadas com base em novas referências.

No caso do contexto do ensino de língua portuguesa, até 2019, havia 51 universidades chinesas com o curso de português (entre licenciaturas e cursos independentes - opcionais ou obrigatórios) (Xu, 2019). Nesse sentido, verificamos um crescimento vertiginoso de espaços nos quais, em língua portuguesa, sujeitos com heranças culturais bem diversas estão em interação.

Com as novas características transculturais na China e o rápido desenvolvimento do ensino de português, tornou-se uma grande necessidade discutir esses novos ambientes em que sujeitos com *background* tão diferentes e, por vezes, distantes necessariamente entram em contato. Estas são as bases que motivaram a construção dessa pesquisa.

1.2 Novos contextos interacionais: globalização e superdiversidade

Hoje em dia, estamos num processo de globalização econômica. Blommaert (2010) descreve a globalização como um assunto sociolinguístico, no qual a língua está intrinsecamente ligada. A globalização exige que a sociolinguística “dispense os

seus preconceitos” e distinções clássicas e se repense como “uma sociolinguística de recursos móveis” (Blommaert, 2010, p.1). Sociolinguística da Globalização, que ele propõe, é uma abordagem que lida com uma língua em mudança numa sociedade em mudança (Blommaert, 2010, p. 2). O autor trata a língua organizada menos como um sistema linguístico e mais como um sistema sociolinguístico, examinando-as na tentativa de compreender a sociedade.

Além disso, a migração da nova era no mundo, caracterizada pelo desenvolvimento econômico em oposição à influência colonial, traz mais diversidades de línguas e culturas, e promove interações face a face e online em espaços de uma mobilidade complexa. Este movimento foi ligado à globalização foi discutido por Vertovec (2007) sob a noção de superdiversidade, definida como uma grade “diversificação da diversidade” (Vertovec, 2007, p. 1025). O termo procura sublinhar um nível e tipo de heterogeneidade que supera qualquer complexidade experimentada previamente.

Neste contexto transcultural (Weissmann, 2018), temos línguas e culturas compartilhadas que se atravessam em diferentes níveis de interação. Neste sentido, nenhuma língua é vista simplesmente como tendo um “padrão formal”. Cada variedade irá refletir muitos diferentes padrões – dos formais aos informais – e que vão também assumir posições de poder diferentes, algumas das quais trazem a marca de um “mal-estar” social em seu uso (Blommaert, 2010: 8). Encontramos uma grande desigualdade entre as variedades ou entre as línguas em movimento, por razões principalmente econômicas e políticas. No uso, algumas línguas e variedades se tornam cada vez mais amplas ao mesmo tempo que algumas têm menor utilização. Os sujeitos envolvidos nesse processo de migração, globalização envolvidos em superdiversidade acabam por se constituir como plurilíngues. No entanto, isso não significa que dominam

perfeitamente várias línguas, mas sim que utilizam na vida cotidiana conhecimentos mais ou menos fragmentados de várias línguas para conseguir buscar sucesso nas interações. Esse fenômeno não pode ser explicado pelo conceito tradicional linguístico, como o *code-switching* e a mistura de códigos, e foca-se mais na complexidade e na mobilidade social que nos leva a um translinguismo (Jacquemet, 2005). Os conceitos usados na análise linguística tradicional já não são suficientes. De acordo com Blommaert & Rampton (2011), por exemplo, línguas nomeadas são construções ideológicas historicamente vinculadas ao surgimento de estado-nação no século XIX. A ideia tradicional de uma língua é um artefato ideológico com poder muito considerável. Há agora vários trabalhos (Joseph & Taylor 1990; Woolard, Schieffeling & Kroskrity 1998) sobre ideologias de linguagem que desnaturalizaram a ideia de que existem línguas distintas, e que uma linguagem pode ser claramente delimitada, pura e composta por sons estruturados, gramática e vocabulário projetadas para se referir às coisas (Blommaert & Rampton, 2011). Termos muito comuns em sociolinguística, como “comunidade de fala”, passaram a ser questionados uma vez que os sujeitos em uma comunidade não falam uma mesma língua da mesma forma. Nesse sentido, surge o conceito de “comunidades de prática” (Wenger, 1998; Eckert & Mc Connell-Ginet, 1999), que considera as linguagens e as línguas como móveis e flexíveis, em que representações de grupo emergem, movem e circulam (Blommaert & Rampton, 2011).

Nesse sentido, na sala de aula de PLNM, perante movimentos de globalização e situações de superdiversidade, é importante reconhecermos as variedades da língua portuguesa e também de outras línguas, passando a vê-las como repertório linguístico (Gumperz ([1972]1986; Hymes,1972; Blommaert & Backus, 2011) de que as pessoas lançam mão nas interações em geral, na sala de aula e na aprendizagem da língua estrangeira. Segundo Blommaert & Backus (2011, p.15), “repertoires are the result of

polycentric learning experiences, and they involve a range of learning trajectories”. Todos os recursos (ou contextos da aprendizagem) são partes dos nossos repertórios e têm adquirido ou podem adquirir uma infinidade de funções. Por exemplo, reconhecer uma língua “é um processo importante e emblemático em que a língua projeta categorias sociais, culturais, étnicas e políticas e demarcações sociais e espaciais” (Blommaert & Backus, 2011, p.13). Todas as trajetórias, contribuem para os nossos repertórios linguísticos e potencialmente para desempenhar determinadas funções e elaborar certas identidades sociais (Blommaert & Backus, 2011, p.22). Ademais, a língua não é uma entidade pré-determinada (Pennycook, 2010, p. 2), pelo contrário, é parte das (e construída nas) diversas atividades sociais. Nesta perspectiva, a língua é vista como uma atividade em vez de uma estrutura. O que fazemos com a língua em lugares específicos é o resultado da nossa interpretação desses lugares, dependendo da nossa leitura em perspectivas física, institucional, social e cultural (Pennycook, 2010). A nossa compreensão de línguas relaciona-se firmemente com o tempo e o espaço. Por isso, a língua não pode separar-se dos seus constituintes, como falantes, histórias, culturas, lugares, ideologias etc. (Pennycook, 2010). O local não serve como um contexto da língua, mas sim como uma parte constituinte da prática da língua (Pennycook, 2010). Para Pennycook (2010), “Language, theory and practice are all practices” (Pennycook, 2010, p. 16). A noção da prática, não é apenas a ideia de fazer coisas, mas sim uma série de ações e relações sociais que organizam a nossa vida cotidiana e que representam a nossa compreensão e filosofia dessas mesmas ações e relações. Assim, vemos que a língua é uma prática local com que podemos discutir as nossas ideologias e as interações sociais.

O contexto de sala de aula que estudamos aqui surge muito intimamente ligado a essas novas configurações sociais globalizadas e superdiversas.

1.3 Perguntas de pesquisa

Tendo como objetivo geral discutir as estratégias de polidez utilizadas na interação em sala de aula de português língua não materna e a construção de identidades do professor, lançamos uma pergunta principal de pesquisa:

Como as estratégias de polidez atuam na construção de identidades do professor em uma interação de sala de aula de português?

Para responder à pergunta, procuramos, entre outras estratégias, responder às seguintes questões específicas que tocam nas concepções sobre língua e sobre construção de conhecimento:

- a) Como as estratégias de polidez do professor constroem ideologias do ensino?
- b) Como as estratégias de polidez constroem a relação interpessoal que se estabelece na interação em sala de aula?

Com as perguntas de pesquisa, queremos discutir as estratégias de polidez como um processo sociocultural na interação e evidenciar que a sala de aula é um local no qual se negociam regras sociais e identidades.

Para desenvolver o presente trabalho, trabalhamos com dados provenientes de aulas da disciplina “Língua e Cultura dos Países de Língua Portuguesa”, ministrada em uma universidade em Macau para o terceiro ano da licenciatura do curso de português, onde interagem um professor brasileiro com alunos de diferentes províncias da China. Consideramos que todas as aulas são transculturais uma vez que a trajetória sociocultural e linguística dos interagentes é sempre diversa e plural. Nesse sentido, qualquer aula poderia ter sido foco da nossa atenção. Isto significa dizer que a nossa análise também pode ser uma referência para a reflexão sobre relações sociais em qualquer sala de aula.

Para fazer o estudo, trabalhamos com a microanálise etnográfica (Erickson, 1996), que oferece uma oportunidade para os pesquisadores analisarem a fala-em-interação dos participantes momento a momento nas aulas gravadas, enquadrando, sob um ponto de vista cultural altamente contextualizado, o que falam (os sentidos), e como falam (as estratégias linguísticas, como por exemplo: tons, silêncio, acentuação, ritmo).

A microanálise etnográfica oferece uma possibilidade para estabelecermos uma ponte entre microelementos linguísticos e as novas visões globais sobre polidez e interação. Como Teixeira e Silva (2015, p. 105) afirma, “em processo dialético, para buscar entender dinâmicas sociais mais amplas, é necessário olhar para as microinterações específicas nas quais sujeitos específicos, em momentos e espaços específicos vão significando as relações sociais do local para o global e do global para o local.”.

1.4 Organização da tese

Este estudo organiza-se em seis capítulos.

No primeiro capítulo de introdução que se desenvolve, apresentamos a motivação, o tema, as perspectivas teórico-metodológicas, os objetivos e as perguntas de pesquisa deste estudo.

No segundo capítulo, explicitamos a fundamentação teórica geral. Discutimos os conceitos básicos que constituem a Sociolinguística Interacional e que ajudam a construir uma visão sociocultural de língua, de contexto e de cultura. Por fim, discutimos mais especificamente a interação em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresentaremos as bases específicas do nosso trabalho. Refletimos sobre as teorias de polidez e a sua relação com a construção de identidades. Revisamos estudos relevantes que contribuíram para o estabelecimento dos

estudos da polidez a partir de teorias clássicas, chegando aos redimensionamentos de perspectivas mais contemporâneas. Oferecemos, ainda, um levantamento bibliográfico sobre estudos de polidez na China que incluem principalmente aqueles que discutem os conceitos de “face” e “polidez”, e que estudam polidez em contextos institucionais, também realizaremos discussões e perspectivas futuras na área de polidez linguística. No final, abordamos os conceitos de identidade, discutindo mais especificamente as identidades do professor de línguas, e, no final, consideramos a relação entre estratégias de polidez e a construção de identidades.

No quarto capítulo, apresentaremos a fundamentação metodológica que se orienta pela microanálise etnográfica (Erickson, 1996) para o tratamento analítico de dados provenientes de interações de sala de aula. Descrevemos ainda o contexto de pesquisa para situar a natureza dos dados.

No quinto capítulo, apresentaremos a discussão analítica dos dados, investigando como as estratégias de polidez atuam na construção das identidades do professor, a partir de três recortes: as estratégias de polidez com ameaça à face a outro, as estratégias de polidez com autoameaça e as estratégias de polidez com ato de dar face.

No sexto capítulo, finalizaremos o trabalho com as últimas considerações que incluem as reflexões finais do presente trabalho e as perspectivas para trabalhos futuros.

1.5 Declaração de originalidade

O conteúdo desta tese é original e não foi previamente submetido a nenhuma instituição de ensino superior para a obtenção do grau de doutoramento. Além disso, afirmo que o conteúdo deste estudo não apresenta materiais publicados ou escritos por outros autores, exceto aqueles que estão devidamente citados.

Partes deste estudo resultaram em algumas publicações que são listadas a seguir:

Artigos e capítulos publicados

1. Gao, J. R. & Teixeira e Silva, R. (2016). Polidez como estratégia de envolvimento em sala de aula intercultural de PLNМ em Macau. In Alvarez, M. L. O. & Gonçalves, L. (Orgs) O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes Editores.
2. 高静然 Gao, J. R. (2015). 大学葡语笔译课堂互动教学模式初探. (Estudo sobre os modos de interações na sala de aula da Tradução Chinês-Português no ensino superior) In 洪力, 黄美华, 凡保轩 (Hong, L., Huang, M. H. & Fan, B. X.) 非通用语特色专业教学与研究 (第3辑) (Pedagogias e estudos das línguas não-genéricas). Pequim: Communication University of China Press.

Apresentações em conferências

1. Gao, J. R. (2017). O revozeamento no discurso em sala de aula e construção de conhecimento. IV Fórum Internacional do Ensino de Português na China, Universidade de Comunicação da China, China.
2. Gao, J. R. (2017). Repertório Cultural em Sala de aula de PLNМ da contemporaneidade. I Online Research Seminar on Applied Linguistics, Universidade de Macau, China.
3. Gao, J. R. (2017). Repertório Cultural em Sala de aula de Português Língua Não Materna em tempo de globalização e superdiversidade. XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas. Instituto Politécnico de Macau, China.

4. Gao, J. R. (2016). Foco na interação como princípio metodológico na organização do discurso do professor em sala de aula intercultural. Conferência do Ensino de Português como a segunda língua. Universidade de Macau, China.

5. Gao, J. R. (2015). Interaction and Politeness Strategies in a Macanese Classroom of Portuguese as a Foreign Language under the Perspective of Globalization. The 21st International Conference of The International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS) cum The 11st Biennial International Conference of The China Association for Intercultural Communication (CAFIC), Hongkong Polytechnic University, China.

6. Gao, J. R. (2015). Intercultural Communicative Competence and Interactional Processes within a Classroom of Portuguese as Foreign Language in the Context of Super-diversity. The 5th annual ILAC international conference “moving towards an integration of language and culture”, Sun Dusit Rajabhat University, Thailand.

1.6 Contribuições potenciais

O presente trabalho partirá da visão sociocultural e interacional, entendendo a polidez e a identidade como coconstrução empreendida na interação local, o que representa uma perspectiva contemporânea para antigos conceitos de língua e de cultura, aspectos fundamentais de discussão na pesquisa. Utilizar-se-á a microanálise etnográfica para a discussão dos dados, constituindo uma nova abordagem metodológica na área de estudos de polidez, sobretudo em contextos de sala de aula de português. Outra contribuição diz respeito ao desenvolvimento do ensino de português na China. Com as novas características transculturais na sociedade chinesa, tornou-se uma grande necessidade estudar como os sujeitos com *backgrounds* tão

diversificados negociam em sala de aula as ordens sociais e como uns se posicionam frente outros.



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 2 Fundamentação Teórica

2.1 Sociolinguística Interacional

2.1.1 Panorama da SI

A constituição da Sociolinguística Interacional (doravante SI) (Gumperz, 2009, 1982a, 1982b; Goffman, 1959, 1967, 1974; Pereira, 2002; Schiffrin, 1994, 1996; Tannen, 1992; Rampton, 2019, 2017; Ribeiro e Garcez, 2002; Teixeira e Silva, 2016, 2015, 2013, 2010) tem raízes na interrelação entre linguística, antropologia, sociologia, filosofia, psicologia social e cognitiva, por exemplo, envolvendo relações entre linguagem, sociedade, cultura e cognição (Pereira, 2002). Muitas áreas mantêm estreitas relações, entre elas a Etnometodologia, a Pragmática, a Análise da Conversa, a Antropologia Linguística e a Etnografia da Comunicação, para citar algumas. A abordagem da SI debruça-se no âmbito dos processos interativos da interação humana para tratar de relações entre linguagem, cultura, sociedade e sujeitos. Essas relações são organizadas a partir do exercício do poder e do controle social, na construção de identidades sociais (Gumperz, 1982b), como as de professor e de aluno, posicionamentos (Harré et al, 1999) que nos interessam mais de perto nesse trabalho.

Segundo Schiffrin (1996, p.307), “Interactional Sociolinguistics is a theoretical and methodological perspective on language use that is based in linguistics, sociology, and anthropology”. Na Sociolinguística Interacional, focalizam-se nas interações situadas com participantes vindos de grupos de comunidades ou no cruzamento cultural (Pereira, 2002).

Focalizando o uso da fala em contextos sociais específicos (Ribeiro e Garcez, 2002), duas tendências se destacam nos estudos nessa área (Pereira, 2002). A primeira trata das interações sociais, entre falantes de culturas diferentes (cruzamento cultural)

ou de classes ou posicionamentos (Harré et al, 1999) sociais diferentes e tende a analisar como os participantes interpretam diferentes o que está acontecendo e como eles negociam as relações sociais que se estabelecem durante interação. E “busca-se descrever a base linguística da cooperação conversacional, focalizando o conhecimento partilhado dos falantes através de estratégias de contextualização, do tratamento de estilos de conversação, da mudança de código, entre outros (Pereira, 2002, p.8). A segunda tendência, por outro lado, volta-se para o discurso e pesquisa como as unidades linguísticas funcionam nas conversas.

Nesta linha, encontram-se as relações discurso e gramática, o estudo do estilo conversacional, de narrativas, o foco no tópico, na estrutura de participação, nas propriedades da língua oral e escrita, nas estratégias de envolvimento (afetividade, modalização repetição) e distanciamento, nas estratégias de polidez, nos marcadores discursivos, em expressões referenciais, nas classes gramaticais (Pereira, 2002, p.8).

A distinção entre as tendências (Pereira, 2008) é muito importante para entender diferentes tipos de abordagens de análise na área da SI, no entanto essas duas linhas não devem ser vistas como excludentes. Na prática de pesquisa, um estudo tratado em uma tendência pode inserir elementos da outra. No nosso estudo, focalizamos nas estratégias de polidez usadas pelos interagentes, o que pode ser considerado como a segunda tendência. Ao mesmo tempo tentamos discutir as relações estabelecidas na interação e os fenômenos socioculturais que são construídos, o que se relaciona com a primeira tendência.

Alguns conceitos que constituem a Sociolinguística Interacional são essenciais na nossa pesquisa.

2.1.2 Frame e footing

O termo *frame*, ou enquadre, foi introduzido por Bateson (1972) nas ciências sociais, como os limites físicos pelos quais as pessoas marcam eventos.

Goffman (1974) desenvolve o termo caracterizando-o de enquadre situacional e ressalta os seguintes aspectos:

- A perspectiva é situacional, significando uma preocupação com o indivíduo em uma dada situação;
- Quando os indivíduos prestam atenção a uma dada situação, eles colocam questões como: o que está se passando aqui? (sentido literal) e “Qual o significado do que está acontecendo aqui?” (sentido metafórico);
- Enquadres são “definições da situação construídas de acordo com princípios de organização que governam os eventos – ao menos os eventos sociais – e nosso envolvimento subjetivo com eles” (Goffman, 1974, p.10-13).

Baseando-se no conceito de *frame*, Goffman ([1979] 2002) desenvolve outra noção essencial para analisar a interação: *footing*. O *footing* serve para assinalar o alinhamento, para caracterizar a postura dos interagentes em uma situação interacional específica. De acordo com Goffman ([1979] 2002), uma mudança de *footing* é outra maneira de falar de uma mudança de enquadre.

As concepções de *frame* e *footing* são fundamentais para interpretar e compreender melhor a participação social do discurso. “Nenhuma mensagem pode ser interpretada sem referência a uma mensagem superordenada, dentro da qual a comunicação é intencionada” (Pereira 2002, p.15). Esse processo de

ordenamento das mensagens, por exemplo, obedece aos diferentes *frames* que vão sendo estabelecidos na interação. Interpretamos os sentidos que as mensagens (verbais e não-verbais) podem criar com base nos *frames*, nos enquadres onde foram produzidas. Para distinguir enquadres, é importante mencionar a noção de esquema de conhecimento (Tannen & Wallat [1987] 2002), que representa uma visão cognitiva e se refere às estruturas de conhecimento do participante. Assim, as experiências sociais dos sujeitos levam-nos a construir certos tipos de conhecimentos e de expectativas relativamente a objetos, eventos e cenários no mundo, baseando-se nos esquemas de conhecimento de cada um. Assim, cultural e socialmente, construímos, por exemplo, conhecimentos (esquemas) sobre o *frame* sala de aula (enquadre) e criamos expectativas, em relação a ele, que nos orientam sobre como agir e como interpretar a ação dos nossos interlocutores. A famosa frase do Goffman, “o que está acontecendo aqui e agora”, que pode ser traduzida como “em que *frame* estamos”, é a base da possibilidade de interação social. É comum que as pessoas em encontros sociais estejam situadas, no mesmo encontro, em *frames* diferentes. Isto em geral vai levar a mal-entendidos porque as interpretações sobre “o que está acontecendo aqui e agora” serão diferentes, já que o “aqui e agora” de cada um são também diferentes. Na interação de sala de aula, os movimentos entre os interagentes, que têm um objetivo institucional estipulado de construir conhecimento, vai exigir que eles estejam no mesmo *frame*. Nesse sentido, é tanto *frame* quanto *footing* são muito produtivos para a nossa análise.

2.1.3 Andaime

A noção de andaime (*scaffolding*) baseia-se na tradição de estudos do discurso em sala de aula e tem origem em duas perspectivas acadêmicas, respectivamente na Psicologia e na Sociolinguística. Segundo Bortoni-Ricardo & Fernandes de Sousa (2008), as duas abordagens compartilham ao mínimo duas premissas: 1) a língua e a interação entre pessoas são consideradas essenciais no processo de aprendizagem; 2) as ações humanas, incluindo a língua, constituem-se pelos esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes.

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode oferecer a um aprendiz, em qualquer situação social, especialmente no ambiente discursivo em sala de aula (Bortoni-Ricardo & Fernandes de Sousa, 2008). Em um trabalho do discurso em sala de aula, por exemplo, as perguntas de um aluno, a sobreposição da fala deste aluno a do outro, sinais de retorno, comentários, reformulações, a expansão do turno de fala do outro, podem ser consideradas estratégias de apoio na reconceptualização do pensamento original do outro e na elaboração do discurso. É então um conceito pertinente para entender a construção conjunta do discurso, do ambiente social e, conseqüentemente do conhecimento.

2.1.4 *Self*, face e identidade social

A noção de *self* relaciona-se estreitamente com a outra concepção elaborada por Goffman: face. Segundo Goffman ([1967]1980, p.77), face é “o valor social positivo

que uma pessoa reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”.

A face existe no encontro, no processo de interação social e é significativa para todos os participantes. A face “não é algo que se aloja dentro ou na superfície do corpo de uma pessoa, mas sim algo que se localiza difusamente no fluxo de eventos que se desenrolam no encontro, e se torna manifesto apenas quando estes eventos são lidos e interpretados em função das avaliações que neles se expressam” (Goffman, [1967]1980, p.78). A face é uma coconstrução social. A face precisa ser sustentada pelos interagentes e sofre um processo de (re)construção constante em função dos *footings* que os sujeitos vão assumindo em um encontro social.

Self, segundo Goffman ([1959]1975), é a nossa percepção de quem somos, tanto pessoalmente quanto socialmente no nível da microanálise. A ideia de “ser”, na verdade, é uma ilusão que construímos para dar coerência aos nossos atos. Entretanto, o que fazemos é performatizar no discurso, em contextos diferentes, diferentes identidades, posicionamentos, alinhamentos (Goffman, [1979] 2002). E os processos microanalíticos ajudam-nos a observar, a organizar e dar sentido aos nossos comportamentos do dia a dia e ajudam-nos a prover o sentimento, uma trabalhada ilusão, do *self* (Pereira, 2002).

As identidades que performatizamos ajudam a produzir ordem social e estabilidade, ajudam a dar às instituições sociais seus significados e suas estruturas fundamentais (Schiffrin, 1996, p.309).

2.1.5 Processos comunicativos

A produção de frases simplesmente não constitui comunicação, apenas em processos específicos são elaborados sentidos interativos. Como Gumperz (1982a) coloca, a comunicação não pode ser estudada de forma isolada nem deve ser vista apenas a partir de elementos estruturais. Da mesma forma Goffman já apontava para a impossibilidade de negligenciar a situação (Goffman, [1972] 2002) A comunicação é uma atividade social que exige esforços coordenados de pelo menos dois sujeitos. Interpretações são negociadas pelas partes: falantes e ouvintes; e também escritores e leitores, de diferentes maneiras. “As conversações em si mesmas contêm evidência interna, indicando se os falantes partilham ou não de convenções interpretativas, se têm ou não sucesso na realização de seus propósitos comunicativos” (Gumperz, 1982a, p.5). Necessitamos, por isso, “estar aptos a inferir sobre o que será tratado na interação e quais são as expectativas dos participantes” (Pereira, 2002, p.11).

Assim, as dificuldades de interpretação tendem a surgir quando pessoas de diferentes contextos culturais interagem em público em eventos de fala. Portanto, são precisos conhecimentos para além da competência gramatical.

2.1.6 Pistas de contextualização

Como já apontamos, a interação não pode ser estudada de forma isolada nem pode ser interpretada apenas a partir de elementos estruturais (Gumperz,1982b). É preciso adotar uma perspectiva sociocultural, plurimodal. No processo comunicativo, as interpretações são negociadas por falantes e ouvintes na troca de turnos, por exemplo, e precisamos, neste processo, ter acesso não somente à competência gramatical, mas à

competência comunicativa, que envolve conhecimento gramatical e os aspectos sociocognitivos e culturais da contextualização (Gumperz, 1982a).

Gumperz ([1982] 2002), para analisar esse processo de busca de mútuo entendimento (ou desentendimento) propõe o conceito de pistas de contextualização como “pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor” (Gumperz, 2002, p.149), incluindo pistas linguísticas, pistas paralinguísticas, pistas prosódicas e pistas não-verbais. Como coloca Pereira (2002, p.12), são “quaisquer traços da forma linguística e/ou não linguística (i.e., os gestos, posturas, etc.) que contribuem para assinalar as pressuposições contextuais”.

Muitos elementos podem ter funções de contextualização, por exemplo, a escolha das organizações sintáticas e de itens lexicais, o fenômeno prosódico, processos de mudança de código, uso de dialeto e de diferentes estilos, a abertura e o fechamento conversacionais, as estratégias de sequenciamento, etc. E mesmo que as pistas sejam portadoras de informação, os sentidos só são expressos como parte do processo interativo (Gumperz, 2002, p.152).

As pistas da contextualização são fundamentais para a análise da interação. Quando todos os sujeitos entendem as pistas, compreendem melhor a natureza e os sentidos do encontro em que estão envolvidos. No entanto, quando um participante não entende uma pista relevante, ou não nota alguma mudança, podem acontecer divergências de interpretação e mal-entendidos.

Problemas de comunicação causados por convenções de contextualização refletem que são tipicamente sociolinguísticos no sentido de que seu peso interpretativo é muito maior do que seu significado linguístico

conforme medido pelas técnicas comuns da gramática contrastiva. (Gumperz, 2002, p.180)

Na prática, muitas vezes quando o falante tem dificuldade de comunicação não é por razões linguísticas, mas pelas interferências circunstanciais, pelo mal-entendido das pistas de contextualização.

A SI, dessa forma, oferece um conjunto muito produtivo de perspectivas e instrumentais teóricos para analisar interações em diferentes contextos. Um dos contextos que foi mais explorado e que também mais ganhou com as reflexões interdisciplinares da SI foi o da sala de aula.

2.2. Interação em Sala de Aula

Vivemos diferentes contextos de interação na nossa vida social. Cada interação, como temos comentado, tem as suas formas específicas de organização. Os arranjos interativos, os posicionamentos dos interagentes, os tópicos levantados etc. serão diferentes se a interação é institucional, como em um atendimento telefônico em televendas, nas práticas do tribunal, ou se é não-institucional como a conversa no karaokê, o bilhete deixado em casa para alguém da família. Cada contexto requer rituais verbais e não verbais e gêneros de textos específicos. Nesse sentido, é preciso dimensionar o formato de interação que estamos aqui analisando: o contexto institucional da sala de aula.

Muitas regras e rituais interrelacionais, que organizam as interações não-institucionais como a conversa espontânea, são constituídos no próprio momento da interação porque, dentre outros aspectos, não há objetivos anteriormente definidos. Em uma conversa num restaurante entre amigos, por exemplo, os tópicos, o direito à fala,

a forma de interromper o outro, a maneira de trocar turnos etc., não estão previamente determinados. As regras e rituais vão ser definidos localmente, ali mesmo naquele encontro social. Quando tratamos, entretanto, de interações institucionais, muitas dessas regras e rituais já estão previamente definidos porque, em geral, há objetivos específicos já determinados para estes tipos de interações. Os interagentes juntam-se com um objetivo: aprender uma língua, diagnosticar uma pessoa, defender uma tese. É o que acontece na interação em um julgamento: os passos da interação estão já marcados. Os tópicos, a distribuição de fala etc. têm uma organização fechada que, embora não completamente, já foram (pré)estabelecidas.

Assim, por ser uma interação institucional, a sala de aula organiza-se a partir de muitas regras e rituais previamente determinados. Segundo Garcez (2006), diferentemente do que se observa na interação cotidiana, a organização da fala-em-interação de sala de aula se dá em larga medida por sequências previsíveis, descritas esquematicamente por Sinclair e Coulthard (1975). Entre outras, a sequência IRA é uma das mais comuns. A sua descrição é como se segue:

1. Professor: Iniciação
2. Aluno: Resposta
3. Professor: Avaliação

De acordo com Garcez (2006), usa-se muito frequentemente a sequência IRA na aula:

Essa sequência é canônica na fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Dificilmente se observa uma aula sem ocorrências da sequência, havendo mesmo salas de aula nas quais a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de sequências desse tipo (Garcez, 2006, p.68).

Normalmente, parece uma ideia generalizada, em particular em espaços sociais mais conservadores, que, na sala de aula, o professor é o interagente que tem mais poder e mais direitos.

Teachers have the right to speak at any time and to any person; they can fill any silence or interrupt any speaker; they can speak to a student anywhere in the room and in any volume or tone of voice. And no one has any right to object. But not all teachers assume such rights or live by such rules all the time (Cazden, 1988, p.54).

A descrição de Cazden (1988) aponta para um arranjo de sala de aula na qual a estrutura de participação (Moutinho, 2012) segue um modelo mais conservador. Os direitos e deveres de interagentes em posicionamentos diferentes, como os de professor e de alunos, são muito rígidos e desafiá-los provoca um grande desequilíbrio. A concepção da ideia de aluno e de professor são altamente rígidas e estabelecidas de forma bastante fixa.

Esses modelos mais conservadores não são, entretanto, os únicos, embora, em geral, ainda bastante prevalentes, especialmente em comunidades mais tradicionais. Outros modelos têm se apresentado e isso pode ser claramente percebido através da análise das interações.

Identificar nas ações dos sujeitos questões como quem pode falar e quando, a quem fala, quem e como pode interromper a fala do outro, quem e quais tópicos podem ser discutidos, por exemplo, são formas de entender esses arranjos.

Uma alteração marcante do modelo de interação é a “discussão ‘real’” nomeada por Cazden (1988) em sala de aula. Este tipo de atividade de fala se refere a uma forma de participação na qual os sujeitos podem contribuir sem ter de seguir a rigidez das regras e rituais de que vimos falando. Há espaço para a construção de novas formas de estar em ser. É o que Cazden (1988, p.54) explica:

(...) talk in which ideas are explored rather than answers to teachers' test questions provided and evaluated; in which teachers talk less than the usual two-thirds of the time and students talk correspondingly more; in which students themselves decide when to speak rather than waiting to be called on by the teacher; and in which students address each other directly.

Numa discussão real, como acima colocado, as atribuições sociointeracionais do professor são de outra natureza, exemplificada não só na quantidade de fala que ele detém numa aula, mas na sua função (Cazden, 1988, p.59). O docente não atua como um líder todo poderoso, mas como um participante que divide certas responsabilidades e direitos com os dos alunos.

Nestes contextos, às vezes, os alunos podem desempenhar o papel de “líder” e interagir sem necessariamente a intervenção do professor. É o que Cazden (1988) chamou de “*cross-discussion*” (1988, p.57). Por exemplo, um aluno segue a fala de um outro diretamente, e usando “você” para falar com o colega, em vez de “ele” como se referiria se tivesse de se dirigir unicamente ao professor (Cazden, 1988, p.57-58).

No entanto, esse tipo de *cross-discussion* acontece mais breve e raramente em contextos que se aproximam mais de modelos tradicionais de interação em contexto escolar (Cazden, 1988, p.62).

A forma como o desenho da interação se estabelece aponta para diferentes formas de se entender língua, cultura, ensino, aprendizagem, conhecimento, participação, contexto, sujeito etc. Assim, a interação em sala de aula traz uma série de características que, ao serem observadas e estudadas, dão acesso à sua natureza sociocultural e permitem que repensemos aspetos fundamentais para elaborar um melhor desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

As variedades de organização de interação em sala de aula oferecem-nos um recurso rico para analisar como os participantes criam o processamento interativo e como uns se posicionam frente aos outros, um dos índices de construção de identidades.

A visão da SI considera a língua como o lugar da interação entre as pessoas e como o espaço de coconstrução das realidades. Nesse sentido, no que se refere ao ensino, dois pressupostos são básicos: i) a língua é um espaço de ação no mundo, portanto é o seu teor pragmático, de uso, que a caracteriza; e ii) a construção do conhecimento, objetivo comum das salas de aula, só se dá plenamente em cooperação (Moita Lopes, 1996). Com base nestes dois aspectos, e com base no que já expusemos acima, fica evidente que as práticas sociais de ensino-aprendizagem de língua, que tomam como referência a visão sociointeracional, vão ser bem diversas das que trazem orientações mais conservadoras como as que tomam a estrutura linguística (a gramática) como o foco do ensino. Também a natureza das interações de sala de aula em cada uma dessas duas perspectivas de ver o ensino (e mesmo de ver o mundo) demanda arranjos interativos muito diferenciados. Se no estilo mais conservador, por exemplo, o professor tem poder absoluto sobre quem fala em sala de aula, no outro estilo mais interativo esse poder é menos absoluto, permitindo mais vez e voz a todos os envolvidos em contexto escolar.

Dessa forma, como neste trabalho estamos discutindo a construção das identidades do professor em uma sala de aula, reconhecer se estamos diante de um modelo mais conservador ou menos conservador, faz diferença para entender como os sujeitos se relacionam nesse contexto.

Capítulo 3 Face, polidez e identidade

3.1 Face e polidez

3.1.1. Panorama da teoria da polidez

Em sala de aula, os interagentes negociam as regras do mundo social e, com isso, estabelecem-se encontros (Goffman, [1972] 2002) e constroem-se identidades sociais na organização da participação (Teixeira e Silva, 2010; Moutinho, 2012). Neste sentido, é indispensável compreender as relações sociais criadas na interação em sala de aula, investigando os fatores sociodiscursivos que elaboram esse processo. Polidez é uma estratégia chave para estabelecer e manter relações interpessoais (Watts, 1989). Por isso, a polidez apresenta-se como uma ação discursiva privilegiada para se discutir construção de identidades na interação em sala de aula.

A teoria de polidez ganha uma forma e um instrumental teórico delimitado a partir dos anos 60 no século XX. Uma de suas bases vem do conceito da face elaborado por Goffman ([1967]1980). Depois, vários estudos desenvolvem o conceito, criando, por exemplo, a ideia das máximas de polidez (Lakoff, 1973; Grice, 1975; Leech, 1983) que serão completamente redimensionadas em trabalhos posteriores. Dois nomes de base para a construção de uma teoria da polidez são Brown & Levinson (1987). Tomando como referência as ideias de território e face, propõem as concepções da face positiva e face negativa, e evidenciam como os atos ameaçadores da face podem levar ao uso de estratégias de polidez. Toda essa proposta trata a polidez como um princípio universal da linguagem. No entanto, estudos mais recentes (Watts, 2003; Scollon e Scollon, 2001; Bargiela-Chiappini & Kádár, 2011; Davies & Merrison, 2011; Eelen, 2001; Haugh, 2010; Mills, 2003) focalizam contextos interculturais e salientam situações específicas da análise, reperspectivando a noção de universalidade e

introduzindo a visão do contexto local de interação como fundamental nos estudos desse processo.

Como a nossa pesquisa realiza-se na China, é interessante comentar que o termo face, em muitas culturas chinesas, tem um social muito produtivo e regula muitas formas de organizar as relações sociais e de criar identidades. No entanto, a concepção de face no contexto chinês é diferente do conceito introduzido por Goffman ([1967]1980), Brown & Levinson (1987) entre outros autores. Hu (1944) é considerada como a primeira autora que introduziu a concepção de face chinesa para a sociedade ocidental. A autora fez uma distinção entre *Lian* e *Mianzi*, salientando que *Mianzi* focaliza uma honra social e *Lian* indica a moralidade interior (Hu, [1944]2010). Vários sociólogos, antropólogos e psicólogos seguem e desenvolvem o estudo dela sobre a face, entre eles Hwang (1987, 2010), Zai (1995), Zheng (2012).

Em chinês, *Lian* e *Mianzi* são palavras que indicam a face, no entanto, seus significados focalizam aspetos diferentes. *Lian* refere-se mais ao caráter, reputação ou fama de uma pessoa (Zheng, 2012, p.99). *Mianzi* é mais usada para se referir a honra social de uma pessoa e está ligada com as conquistas e realizações sociais (Zheng, 2012, p.99). Além disso, *Mianzi* tem outro significado, *Qingmian*, que está ligado a amizade e relação pessoal, sendo um laço na interação social (Zheng, 2012, p.99).

O salientamos aqui é fato de que os usos do termo face na China e o conceito teórico guardam a perspectiva do seu sentido social e situado. Mas, sublinhamos, é importante entender face aqui do ponto de vista mais teórico e, mesmo que partilhando sentidos próximos, é preciso diferenciar o termo face do conceito teórico, o qual passamos a discutir.

Nesta seção, focalizaremos a teoria de polidez apresentando o desenvolvimento da teoria. Na segunda parte, faremos uma revisão dos estudos relevantes que contribuíram

para a construção da teoria de polidez, destacando principalmente Goffman, Lakoff, Grice e Leech; na terceira parte, apresentaremos a teoria de polidez de Brown & Levinson ([1978]1987) que é considerada como uma primeira tentativa de sistematizar as investigações sobre polidez; na quarta parte, falaremos sobre abordagens de polidez pós-Brown & Levinson; na quinta parte, abordaremos especificamente a polidez em sala de aula.

3.1.2 Autores precursores que contribuíram para a construção da teoria da polidez

Nesta parte, apresentaremos os precursores que contribuíram para a construção da teoria da polidez. Duas concepções de Goffman são essenciais para a fundação e desenvolvimento da teoria da polidez: face e território. Destacamos também Lakoff (1973, 1975), Grice (1975) e Leech (1983) que desenvolvem estudos sobre face e polidez, elaborando máximas de polidez.

3.1.2.1 Goffman: face; território

Segundo Goffman ([1967]1980, p.77), face é “o valor social positivo que uma pessoa reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”.

A face existe no encontro, no processo de interação social e é significante para todos os participantes. A face “não é algo que se aloja dentro ou na superfície do corpo de uma pessoa, mas sim algo que se localiza difusamente no fluxo de eventos que se

desenrolam no encontro, e se torna manifesto apenas quando estes eventos são lidos e interpretados em função das avaliações que neles se expressam” (Goffman, [1967]1980, p.78).

Salientando a função do encontro social, Goffman ([1967]1980) indica que “a face dos outros e a própria face são construtos da mesma ordem: são as regras do grupo e a definição da situação que determinam a quantidade de sentimento ligado à face e como esse sentimento deve ser distribuído entre as faces envolvidas” (Goffman, [1967]1980, p.77).

Goffman ([1967]1980) coloca três níveis de atos de ameaça à face:

O primeiro pode ser considerado como uma gafe quando uma pessoa parece “ter agido inocentemente, a sua ofensa parece ser não intencional e pensada, e os que percebem seu ato podem achar que ela teria tentado evitá-lo caso pudesse ter previsto suas consequências ofensivas” (Goffman, [1967]1980, p.84).

No segundo caso, “o ofensor pode parecer ter agido maliciosa e malevolamente, com a intenção clara de cometer um insulto” (Goffman, [1967]1980, p.84).

E em terceiro lugar, “há ofensas eventuais, que surgem como uma consequência não planejada, mas às vezes antecipada, da ação-ação que o ofensor desempenha apesar de suas consequências ofensivas, embora não tenha intuítos malévolos (Goffman, [1967]1980, p.84).

Baseando-nos nos níveis de ato de ameaça da face, Goffman ([1967]1980) estabelece dois tipos básicos de elaboração de face: o processo de evitação e o processo corretivo. De acordo com o autor, o processo de evitação consiste em “evitar contatos nos quais exista a probabilidade de ocorrência de tais ameaças” (Goffman, [1967]1980, p.84). Quando os participantes não conseguem evitar a ocorrência de ameaça à face,

eles tendem a corrigir os seus efeitos com processos que são nomeados como corretivos.

Por elaboração da face, o autor pretende “designar as ações através das quais uma pessoa é capaz de tornar qualquer coisa que esteja fazendo consistente com a face” (Goffman, [1967]1980, p.82).

O conceito da face relaciona-se estreitamente com relações sociais:

Grande parte da atividade que ocorre durante um encontro pode ser compreendida como um esforço por parte de todos para atravessar a ocasião e todos os eventos inesperados e não intencionais que possam lançar sobre os participantes uma luz indesejável, sem romper as relações existentes entre os participantes (Goffman, [1967]1980, p.104).

Segundo Goffman, “sob as diferenças culturais, as pessoas são iguais em todos os lugares” (Goffman, [1967]1980, p.107). Essa natureza humana universal é compreendida como um ritual que ensina as pessoas a ser em “perceptivas, a ter seus sentimentos ligados ao *self* e a expressar o *self* através da face, a ter orgulho, honra e dignidade” (Goffman, [1967]1980, p.107). No entanto, Goffman não nega a diferença interpretativa da face:

Cada pessoa, cada subcultura e cada sociedade parecem possuir seu próprio repertório característico de práticas de salvação da face. É a este repertório que se referem as pessoas quando perguntam como é ‘realmente’ uma pessoa ou uma cultura (Goffman, [1967]1980, p.83).

Um outro conceito que se relaciona com a teoria de polidez é o de território (ou região) e de comportamento regional. Segundo Goffman ([1959]1975), “uma região pode ser definida como qualquer lugar que seja limitado de algum modo por barreiras à percepção” (Goffman, [1959]1975, p.101). Cada pessoa possui espaço pessoal que

indica o espaço dentro do qual a entrada de outros faz com que o sujeito se sinta invadido e desagradado.

Goffman (1971) indica oito níveis de espaço para explicar o território egocêntrico e o foco situacional (Lemert & Branaman, 1997, p.46-49)

1). Espaço pessoal (*Personal space*): o espaço circundante de um indivíduo, em qualquer lugar dentro do qual a entrada de outra pessoa faz com que o indivíduo se sinta invadido, levando-o a mostrar desgosto e, por vezes, a se retirar.

2). Tenda (*The stall*): O espaço bem delimitado no qual os indivíduos podem temporariamente reclamar (para si); a posse (deste espaço) é feita numa base de tudo ou nada.

3). Espaço do uso (*Use Space*): o território imediatamente em torno ou na frente de um sujeito, a sua pretensão de que seja respeitada por causa de necessidades instrumentais aparentes.

4). Turno (*The turn*): a ordem em que o requerente recebe um objeto de algum tipo em relação a outros requerentes da situação. O turno mostra um tipo de norma de ordem social, por exemplo mulheres vão antes que homens.

5). Bainha (*The sheath*): a pele que cobre o corpo e as roupas que cobrem a pele. A bainha do corpo pode funcionar como o menor de todos os espaços pessoais possíveis, a configuração mínima a esse respeito; mas também pode funcionar como uma reserva em seu próprio direito, o tipo mais puro da territorialidade egocêntrica.

6). Território de posses (*Possessional territory*): qualquer conjunto de objetos que podem ser identificados com o *self* e disposto ao redor do corpo onde quer que seja. São da posse pessoal, por exemplo, casaco, bolsa, caderno etc.

7). Reserva informativa (*Information Preserve*): o conjunto de fatos sobre si mesmo a que um sujeito quer controlar o acesso, enquanto na presença de outros.

8). Preservação conversacional (*Conversational preserve*): o direito de um sujeito de exercer algum controle sobre quem pode convocá-lo para falar e quando ele pode ser convocado; e o direito de um conjunto de pessoas, uma vez que exercem poder de ter o seu círculo protegido da entrada e de ser ouvido por outros.

O território não é considerado possuído permanentemente, mas sim temporária e situacionalmente. Enfrentando situações sociais interacionais e culturas diferentes, a interpretação desse espaço varia. Além disso, o território pessoal envolve não só o espacial e corporal, mas também o temporal, e os que envolvem bens materiais e simbólicos.

As concepções de face e de território são fundamentais para a fundação e o desenvolvimento da teoria de polidez. Na parte seguinte, apresentaremos os autores marcantes na discussão da teoria da polidez.

3.1.2.2 Lakoff, Grice e Leech: máximas da polidez

Ao retomar os estudos de Goffman, vários conceitos são relevantes para a teoria de polidez: face, território, elaboração da face, ameaça da face, por exemplo. No entanto, apesar de concluir alguns processos da elaboração da face, Goffman não define o conceito de polidez nem indica sistematicamente princípios ou máximas de polidez. Alguns estudos seguintes desenvolvem-se nesta área.

Lakoff (1975) compreende a polidez como comportamentos que foram desenvolvidos em sociedades para reduzir a fricção nas interações (Lakoff, 1975, p.64) e estabelece três regras que se associam à prática da comunicação social e ao estudo da face (1973):

- Não imponha;

- Dê opções;
- Faça o outro sentir-se bem e seja amigável.

Grice (1975) salienta o princípio cooperativo e estabelece quatro máximas de polidez: máxima de quantidade, máxima de qualidade, máxima de relevância e máxima de maneira.

A máxima de quantidade diz respeito à quantidade de informação a ser fornecida, e sob ela seguem as seguintes máximas:

1). Faça sua contribuição tão informativa quanto for necessário (para os efeitos atuais da troca).

2). Não faça sua contribuição mais informativa do que necessário.

A máxima qualitativa é para tentar expressar o que é verdade. E seguem as máximas abaixo:

1). Não diga o que você acredita que é falso.

2). Não diga aquilo que para o que você não tem provas suficientes.

A máxima de relevância é simplesmente “ser relevante”, ou seja, dizer o que é relevante e focar no que é importante numa interação.

E quanto à máxima de modo, não se trata do que foi dito, mas sim de como se diz.

O autor indica algumas máximas quanto ao modo:

1). Evite obscuridade de expressão.

2). Evite ambiguidade.

3). Seja breve (evitar prolixidade desnecessária).

4). Seja ordenado.

Leech (1983) compreende a polidez “em termos de adequação às normas de comportamento de uma determinada comunidade” (Wilson, 2008, p.102). Salientando

um determinado grupo social como a base do estudo, Leech (1983) destaca seis máximas de polidez com base em Wilson (2008, p.103-104):

- Máxima do tato: minimizar o custo do outro e maximizar o benefício do outro;
- Máxima da generosidade: minimizar o benefício de si próprio e maximizar o custo a si próprio;
- Máxima da aprovação: minimizar a aprovação do outro e maximizar a honra do outro;
- Máxima da modéstia: minimizar seu orgulho, sua vaidade e maximizar sua modéstia;
- Máxima da concordância: minimizar a desavença entre as pessoas e maximizar a concordância entre as pessoas;
- Máxima da simpatia: minimizar a antipatia e maximizar a simpatia.

Vimos que Leech (1983) salienta que a polidez só pode ser definida com base nas normas de uma determinada comunidade social. Mesmo sublinhando grupos sociais, Leech (1983) mostra uma certa tendência para um olhar universal das máximas. No entanto, a interação social acontece em contextos e situações específicos, por isso, parece impossível definir “uma determinada comunidade social”. Consideramos adequado, para isso, reinterpretar o conceito de comunidade não numa perspectiva global, mas numa perspectiva situada: os interagentes, numa sala de aula, num karaokê, num jantar, criam uma comunidade e, nelas, criam-se culturas que vão gerir os processos de polidez. Então, não generalizamos, nós analisamos interações em situações específicas. Ou seja, achamos que a polidez e as máximas de polidez só podem ser representadas e estudadas localmente.

Além disso, todas as máximas estão orientadas para o benefício dos outros e são praticamente ideais baseados na cooperação. No entanto, de modo geral, a sociedade não funciona dessa forma. As pessoas no processo de interação escolhem estratégias para se representar e para negociar aplicando (ou não) as estratégias de polidez.

Na próxima parte, discutirei mais sobre as estratégias de polidez e os fatores que influenciam esse processo de escolha. Começando pelo conceito da face positiva e face negativa, apresentarei a teoria da polidez de Brown & Levinson (1987).

3.1.3 Brown & Levinson: Teoria da polidez

3.1.3.1 Conceito de face

O jogo interativo da face é explorado por Brown & Levinson ([1978]1987), que sistematizaram os estudos sobre face na teoria da polidez.

Inspirando-se diretamente em Goffman, que se baseia nas noções de face e de território, Brown & Levinson ([1978]1987) introduziram dois conceitos:

- a) a face negativa é o conjunto dos territórios do “eu” (território corporal, espacial, temporal, bens materiais ou simbólicos): autoimagem negativa, a liberdade de ação e o desejo de não-imposição;
- b) a face positiva, o conjunto das imagens valorizadas de si mesmos que os interlocutores constroem e tentam impor na interação: autoimagem positiva, é o desejo de ser apreciado e aprovado.

A noção da face no trabalho de Goffman ([1967]1980), Brown & Levinson ([1978]1987) entre outros autores apresentados, vem do termo folclórico inglês que se associa com a expressão “*losing face*”.

Os traços constitutivos e a compreensão da face são diferentes em culturas diferentes, no entanto, Brown & Levinson ([1978]1987) tratam da teoria da face e da polidez como um princípio universal. Segundo eles, as “diversidades superficiais” podem emergir de princípios universais subjacentes e são satisfatoriamente representadas apenas em relação a eles (Brown & Levinson, [1978]1987, p.56). Eles assumem que “mutual knowledge of member’s public self-image or face, and the social necessity to orient oneself to it in interaction, are universal” (Brown & Levinson, [1978]1987, p.62).

De acordo com Brown & Levinson ([1978]1987),

face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction. In general, people cooperate (and assume each other’s cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face (Brown & Levinson, [1978]1987, p.61).

Isto é, a face de cada sujeito depende da cooperação e é mantida por outros interlocutores.

Os autores também tratam os aspetos da face como desejos básicos (*basic wants*) e racionalidade (*rationality*). A face como desejos básicos significa que cada membro de uma comunidade conhece os desejos de todos os outros membros, e que, em geral, é do interesse de todos satisfazer tais desejos ao menos parcialmente (Brown & Levinson, 1987, p.62). Isso inclui o desejo de ser ratificado, entendido, aprovado, gostado ou admirado (Brown & Levinson, 1987, p.62). E os autores definem racionalidade como aplicação do raciocínio prático (*practical reasoning*) (Brown & Levinson, 1987, p.64) que “guarantees inferences from ends or goals to means that will satisfy those ends” (Brown & Levinson, [1978]1987, p.64). A racionalidade

parece uma capacidade de ponderar diferentes meios para atingir um fim, e escolher a que mais satisfaz os objetivos desejados.

3.1.3.2 Atos ameaçadores da face

Baseando-se na noção da face, Brown & Levinson ([1978]1987) discutem os atos de ameaça à face (FTAs - *face threat act*) na comunicação verbal e não-verbal. Os autores classificam duas distinções de atos de fala: uma distingue atos ameaçadores da face positiva ou negativa, a outra separa os atos de ameaça ao falante ou ao ouvinte. Podemos organizar quatro atos ameaçadores da face:

(1) atos ameaçadores da face negativa do falante: promessas, pelas quais o falante empenha-se em fazer, em um futuro próximo ou distante, qualquer coisa que evite lesar o próprio território;

(2) atos ameaçadores da face positiva do falante: confissões, desculpas, autocríticas e outros comportamentos autodegradantes;

(3) atos ameaçadores da face negativa do ouvinte: ofensas, agressões, perguntas “indiscretas”, pedidos, solicitações, ordens, proibições, conselhos e outros atos que são, de alguma forma, contrários e impositivos;

(4) atos ameaçadores da face positiva do ouvinte: críticas, refutações, censuras, insultos, escárnios e outros comportamentos vexatórios.

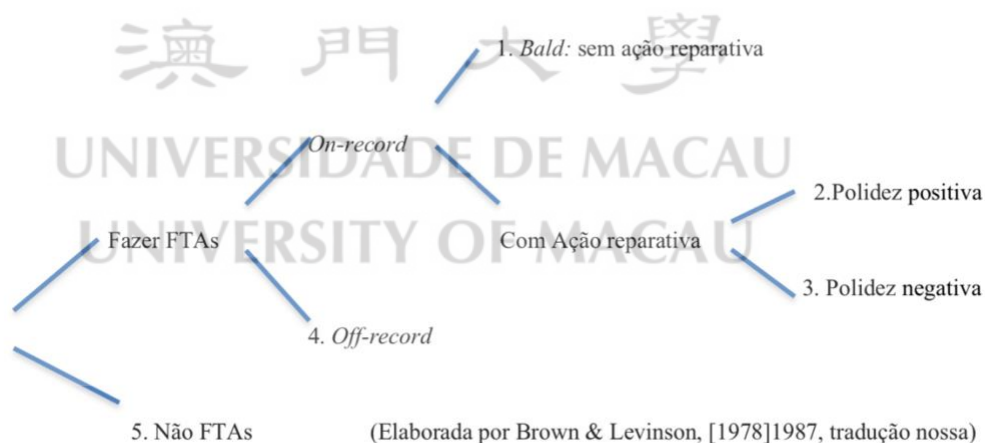
As distinções dos atos ameaçadores da face oferecem uma maneira básica para analisar atos da fala na interação social. No entanto, nem todos os atos podem ser distinguidos nos níveis apresentados e nem todos os atos podem ser representados como ameaça em contextos específicos. Por exemplo, uma ordem pode ser vista como ameaça à face negativa do ouvinte porque invade o território pessoal do ouvinte: ele

tem liberdade de fazer uma ação e tem vontade de não-impor. Por outro lado, o comando também pode ser compreendido como ameaça à face positiva porque o falante mostra um certo grau de poder sobre o ouvinte e não valoriza o ouvinte. No entanto, em contextos específicos, o comando pode ser interpretado como não-ameaça. Por exemplo, em sala de aula, quando o professor diz “leia o texto”, isso poderia ser interpretado, até certo ponto, como uma estratégia de aprendizagem ou uma organização da aula, especialmente quando o conteúdo da aula focaliza os contextos do uso do imperativo. Assim, com base nos atos ameaçadores da face, necessitamos analisar a interação considerando contextos concretos e situados.

A seguir, discutiremos as estratégias de atos ameaçadores da face.

Brown & Levinson (1987) elaboram cinco estratégias de atos de ameaça à face (FTAs), de acordo com os níveis de polidez. Seguem abaixo:

Quadro 1: Atos de ameaça à face de Brown & Levinson



Normalmente, o sujeito aplica *bald-on-record* somente quando o falante não teme retaliações do destinatário. A polidez positiva é orientada para a face positiva do ouvinte, a autoimagem positiva que ele reivindica para si mesmo. A polidez negativa é prioritariamente orientada para parcialmente satisfazer a face negativa do

ouvinte, seu desejo básico para manter reivindicações de território e autodeterminação. E a estratégia de *off-record* é um modo mais indireto que depende muito da interpretação do ouvinte.

Há vários fatores que influenciam a escolha de estratégias, entre eles *payoffs* e a circunstância.

Payoffs indicam as considerações previstas do falante que podem ser resumidas na lista seguinte (Brown & Levinson, [1978]1987, p.72-73):

- *On-record payoffs*: clareza;
- *Bald-on-record payoffs*: eficiência (o falante pode afirmar que há outras coisas mais importantes do que face, que o ato não é ato ameaçador da face);
- *Payoffs* da reparação dupla: o falante tem oportunidade de dar face, para satisfazer a face positiva ou negativa do ouvinte;
- *Off-record payoffs*: o falante pode satisfazer a face negativa a um grau maior do que oferecida pela estratégia de polidez negativa, ou pode evitar a responsabilidade inescapável do seu ato de *on-record*.

A circunstância inclui variáveis sociológicas:

- Distância (D) entre falante (S) e ouvinte (H);
- Poder (P) entre falante e ouvinte;
- e Classificação (R) de imposições na cultura particular.

Assim, podemos medir o peso (*weightiness*) do ato ameaçador da face com a fórmula seguinte:

$W_x = D(S, H) + P(S, H) + R_x$ (Brown & Levinson, [1978]1987, p.76).

A distância (D) na fórmula são atributos sociais estáveis e baseia-se na avaliação da frequência de interação e os tipos de trocas materiais ou não-materiais (face incluída) entre falante e ouvinte. O poder (P), em geral, inclui dois recursos básicos: o controle material (distribuição econômica e força física) e controle metafísico (sobre as ações de os outros, em virtude de forças metafísicas subscritas por aqueles outros). A classificação de imposição (Rx) é definida pelo grau de interferência (espaço, tempo, material etc.) numa cultura e situação específica. Todos os três fatores são fundamentais para a escolha do sujeito das estratégias de atos ameaçadores da face e estratégias de polidez.

Podemos ver que com os atos de ameaça à face, os interagentes buscam (ou não) adotar princípio de cooperação (Grice, 1975) e aplicar (ou não) estratégias de polidez.

Na parte seguinte, apresentaremos as estratégias de polidez elaboradas por Brown & Levinson ([1978]1987) com base nos atos de ameaça da face.

3.1.3.3 Estratégias de polidez

A polidez é uma estratégia na interação social para evitar (ou eliminar) conflito e minimizar ameaças à face dos interagentes (Leech, 1983; Brown & Levinson, 1987). Como Brown & Levinson ([1978]1987) colocam, é a base para a produção da ordem social e a precondição da cooperação humana. Os autores compreendem a polidez como um modelo ou protótipo de ritual para outros tipos de rituais:

politeness, like formal diplomatic protocol (for which it must surely be the model), presupposes that potential for aggression as it seeks to disarm it, and makes possible communication between potentially aggressive parties (Brown & Levinson, [1978]1987, p.1).

Com base nos conceitos de face positiva e de face negativa e de atos ameaçadores da face, Brown & Levinson ([1978]1987) elaboraram quatro categorias de estratégias de polidez:

1) *Bald-on-record*, que indica as estratégias em conformidade com as máximas elaboradas por Grice (1975), que incluem a máxima da quantidade, a máxima da qualidade, a máxima da relevância e a máxima da maneira.

A ocorrência da estratégia *bald-on-record*, segundo Brown & Levinson ([1978]1987), normalmente existe nos casos seguintes:

- Casos de não-minimização da ameaça à face: a eficiência das máximas é muito importante e é conhecida pelo falante e ouvinte, portanto uma reparação da face não é necessária. Nesse sentido, três subcasos são mais frequentes do uso das estratégias *bald-on-record* (Brown & Levinson, 1987, p.95-98):
 - Casos urgentes;
 - Casos em que o falante é poderoso e não tem medo de represálias ou não-colaboração do ouvinte;
 - Casos em que a não-minimização ocorre quando fazer FTA (*face threat act*) é principalmente no interesse do ouvinte.
- Casos de usos de *bald-on-record* orientados por FTA: cada participante tenta prever o que o outro está tentando prever (Brown & Levinson, [1978]1987, p.99-101):
 - Casos de convites preventivos que incluem (i) boas-vindas, (ii) despedidas, (iii) ofertas.

2) Polidez positiva é a reparação dirigida à face positiva do destinatário (Brown & Levinson, [1978]1987, p.99-101). Incluem-se as estratégias seguintes (Brown & Levinson, 1987, p.101-129):

- Reclamar um terreno comum
 - Transmitir que algo é admirável, interessante;
 - Reclamar a pertença a mesmo grupo com o ouvinte;
 - Reclamar pontos de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos ou empatias em comum.
- Transmitir que o falante e o ouvinte são cooperadores:
 - Indicar que o falante sabe o desejo do ouvinte e o está levando em conta;
 - Reclamar reflexividade;
 - Reclamar reciprocidade.
- Cumprir o desejo do ouvinte
 - Dar presentes, bens, simpatia, compreensão ou cooperação ao ouvinte.

3) Polidez negativa é ação de reparação dirigida à face negativa do destinatário: o desejo de ter liberdade e atenção desimpedida (Brown & Levinson, [1978]1987, p.129), incluindo as estratégias seguintes (Brown & Levinson, [1978]1987, p.129-211):

- Ser direto;
- Ser convencionalmente indireto;
- Não presumir/assumir;
- Questionar e cercar;
- Não fazer imposições ao ouvinte;
- Ser pessimista;
- Minimizar a imposição;

- Demonstrar deferência;
- Comunicar o desejo do falante para não colidir com ouvinte;
- Pedir desculpas;
- Impersonalizar o falante e o ouvinte: evitar o uso de “eu” e “tu”;
- Enunciar FTA como regra geral;
- Nomear;
- Reparar outro desejo do ouvinte, derivado da face negativa;
- Expressar a dívida ao ouvinte quando solicita ajuda ou não expressar que se está a fazer um favor ao ouvinte ao oferecer ajuda.

4) *off-record* em que o ato é feito duma maneira que não é possível atribuir só uma intenção comunicativa clara para o ato. Ou seja, quando o falante quer fazer FTA, no entanto, quer evitar a responsabilidade para realizar a ação, ele pode fazer *off-record* e deixar o destinatário decidir como interpretar (Brown & Levinson, [1978]1987, p.211). Segundo Brown & Levinson ([1978]1987), *off-record* envolve dois processos:

(i) um gatilho, uma pista, serve para fazer notar ao destinatário que alguma inferência deve ser feita;

(ii) algum modo de inferência deriva o que se entende a partir do que é realmente dito, fornecendo uma pista suficiente para a inferência (Brown & Levinson, 1987, p.211).

A partir disso, Brown & Levinson ([1978]1987) estabeleceram as seguintes estratégias *off-record* (Brown & Levinson, [1978]1987, p.211-227):

- Solicitar implicaturas conversacionais, através de dicas desencadeadas por violação de máximas

Violação da máxima de relevância

- Dar sugestões;
- Dar pistas de associação;
- Pressupor.

Violação da máxima de quantidade

- Subestimar;
- Sobrestimar;
- Usar tautologias.

Violação da máxima de qualidade

- Usar contradições;
- Ser irônico;
- Usar metáforas;
- Usar perguntas retóricas;
- Ser vago ou ambíguo.

Violação da máxima de modo

- Ser vago
- Ser ambíguo
- Demasiado generalizar
 - Deslocar o ouvinte
- Ser incompleto, usar elipse

Brown & Levinson ([1978]1987) tratam poder, distância e peso da imposição como três fatores que influenciam as estratégias de polidez, mas negligenciam a importância da cultura. A diferença de percepção da distância, poder e peso da imposição são explicadas como elementos socioculturais. No entanto, a interpretação

desses fatores mostrados varia de cultura a cultura, ou mais concretamente, de situação local para situação local.

Pela apresentação do modelo de Brown & Levinson ([1978]1987), vimos que os falantes no processo da interação parecem ter uma certa prioridade de escolher as estratégias de polidez, como se esta escolha não fosse influenciada pelo interagente que está presente também, ajudando a criar o contexto. Dessa forma, os sujeitos que não estão falando não são passivos, mas contribuem para todo o processo da interação. Não podemos separar o falante e o ouvinte. Assim, podemos entender as estratégias de polidez como estratégias interpessoais criadas por todos os participantes na interação.

Contudo, Brown & Levinson ([1978]1987) buscam imprimir ao estudo da polidez para um nível sistemático, descritivista, influenciados pela epistemologia da sua época, e tentam encontrar uma natureza universal para o uso da linguagem. Ao fazerem isso acabam por separar ouvintes e falantes em campos diferentes quando, em nossa concepção teórica, um se constrói interacionalmente em função do outro. Além disso a visão de cultura que adotam é totalizadora e generalizante, conceito que, para nós, é também ultrapassado. Como vimos colocando, cultura é algo criado localmente nas interações e só nelas podemos ter acesso aos sentidos que as estratégias podem assumir. Deste modo, consideramos as diferenças socioculturais e situações concretas como elementos fundamentais e insubstituíveis na análise de estratégia de polidez.

Na próxima parte, aprofundamos o desenvolvimento da teoria de polidez na perspectiva da cultura.

3.1.4. Abordagens de polidez pós-Brown & Levinson

3.1.4.1. Três ondas de

desenvolvimento da teoria de polidez

Grainger (2011) distingue as pesquisas sobre a polidez em três ondas.

A primeira onda: abordagem de Grice, baseia-se no Princípio de Cooperação de Grice (1975) e está associada com autores como Lakoff (1973, 1989), Brown & Levinson (1978, 1987) e Leech (1983).

A segunda onda: abordagem pós-moderna / polidez discursiva, é uma resposta à primeira onda. É uma perspectiva de estudos que entende o significado e os sentidos como “fluid, negotiable between participants and as such cannot reside in the minds of speakers in the form of ‘intention’” (Grainger, 2011, p.170). Aqui especificam-se duas ordens no estudo da polidez. É associada a autores como Watts (2003, 2005), Locher (2004, 2006) e Locher & Watts (2005).

Eelen (2001) faz uma clara distinção entre polidez 1 (a compreensão do que constitui a polidez para os participantes na interação) e polidez 2 (compreensão dos pesquisadores da polidez e generalizações acadêmicas sobre polidez e impolidez), uma vez que ele argumenta que, muitas vezes, dentro da análise desses dois pontos de vista, o termo polidez está em perigo de ser confundido. Ele sugeriu que pesquisadores devem focar as suas análises na polidez 1. Este tipo de polidez distancia-se das generalizações propostas por Brown & Levinson (Mills, 2011, p.29-30).

Como Watts et al (2005) colocam, a polidez da primeira ordem é a polidez do senso comum (*Commonsense notions of politeness*, Watts et al. 2005, p.3), ou seja, as várias formas de como comportamento polido é percebido e produzido por membros de grupos socioculturais. A polidez da segunda ordem é uma construção teórica, um termo dentro de uma teoria do comportamento social e de uso da língua. Como Kádár e Bargiela-Chiappini (2011) afirmam, a fim de promover uma interpretação mais abrangente e sofisticada, os pesquisadores precisam se concentrar em “interpretações leigas” (*lay interpretations*), explorando avaliações de ouvintes e falantes nos

fragmentos mais longos do discurso, assim como aprofundar a compreensão de polidez da segunda ordem.

Watts (1989) interpreta a polidez como sendo um comportamento social definido pela cultura, com o objetivo de estabelecer e manter um estado de equilíbrio entre relações pessoais numa “comunidade social”:

socio-culturally determined behavior directed towards the goal of establishing and/or maintaining in a state of equilibrium the personal relationships between the individuals of a social group, whether open or closed, during the ongoing process of interaction (Watts, 1989, p.5).

Mais tarde, o autor desenvolve o conceito de polidez afirmando que polidez não é algo inato, algo que tenhamos como adquirido desde o nascimento, mas sim o que precisamos aprender e socializar (Watts, 2003, p.10). Assim, o comportamento polido (ou impolido) está na interação social, e a interpretação da polidez (ou impolidez) está associada à cultura e a situações específicas. Tal acontece porque “it is impossible to evaluate (im)polite behaviour out of the context of real, ongoing verbal interaction” (Watts, 2003, p.23).

Além disso, foi considerado que o falante também é ouvinte e vice-versa:

A theory of (im)polite behaviour needs to take the perspectives of the speaker and the hearers adequately into consideration, firstly, because speakers are also hearers, and vice versa, and secondly, because social interaction is negotiated on-line. This later point implies that what may have been originally interpreted as (im)polite behaviour is always open to evaluative remodification as the interaction progresses (Watts, 2003, p.23).

Watts (2005) define que são essenciais cinco fatores na interação verbal do comportamento polido:

- (1) the type of social activity in which the participants in the interaction are engaged;
- (2) the speech events engaged in within that activity;

(3) the degree to which the participants share a common set of cultural expectations with respect to the social activity and the speech events making up part of that activity;

(4) the degree to which the participants share a common set of assumptions with respect to the information state within which the strip of interaction is developed;

(5) the social distance and dominance relationships in force between the participants prior to the interaction (Watts, 2005, p.51).

Salientando uma nova visão da análise do comportamento (im)polido, Watts (2003, p.255) afirma que o objetivo do estudo da polidez linguística não é discutir as razões pelas quais os falantes dizem o que é dito, mas discutir antes como todos os interagentes negociam e atuam para avaliar a sua própria posição e as posições dos outros.

Reconhecendo a limitação da teoria de Brown & Levinson, os pesquisadores não constroem um modelo de polidez substituindo o modelo de Brown & Levinson, porque construir um modelo pode gerar generalizações que são propensas à criação de estereótipos. Pesquisadores do discurso têm como objetivo desenvolver um tipo mais contingente de teorização que será responsável por expressões contextualizadas da polidez e da impolidez, mas estas posições não irão necessariamente gerar um modelo preditivo simples (Mills, 2011). Como Haugh (2007, p.297) coloca: “the discursive approach abandons the pursuit of not only an a priori predictive theory of politeness, but also any attempts to develop a universal, cross-culturally valid theory of politeness altogether”. Eles acreditam que a polidez não reside nas enunciações. Eles tentam descrever a relação entre pessoas e sociedade em relação à análise da polidez e entendem que a polidez é antes construída em grupo. Eles focam a análise do contexto e tentam evitar generalizações.

A abordagem discursiva também entende a “face” diferentemente de Brown & Levinson. Como Bousfield (2008, p.42) afirma, a face é “internally expected and externally realised in interaction, requiring in actuality some fine tuning or outright re-modification/manipulation”. Terkourafi (2007, p.4) reconhece que não há “faceless communication” e recomenda que “all linguistic expressions do information work and facework at the same time all the time”. Geyer (2008) sugere o termo “face interacional” para capturar essa noção de que a face não é fixa, mas alcançada dentro da interação. Arundale (2010) desenvolve a noção de polidez e face como a realização da interação, ao invés de uma entidade abstrata ou conjunto de normas acordadas. Face, nesta perspectiva, torna-se um fenômeno relacional e não uma propriedade das enunciações realizadas (Mills, 2011, p.39).

A abordagem discursiva da polidez assume que a (im)polidez é construída por interagentes em conjunto (Mills, 2011). Para Locher (2006, p.3), polidez é “relational work” que “individuals invest in negotiating relationships with others”. Bousfield (2007, p.132) afirma que impolidez não existe se apenas um participante pretende ou percebe a ação de ameaça à face.

Falando da impolidez, voltamos à discussão da sua noção. Brown & Levinson (1987) não estabeleceram uma definição clara de impolidez, embora isso possa estar sugerido quando se referem a ausências de polidez (Eelen, 2001). Como Lakoff (1989) afirma:

[rude behaviour] does not utilise politeness strategies where they would be expected, in such a way that the utterance can only almost plausibly be interpreted as intentionally and negatively confrontational. (Lakoff 1989, p.103)

Culpeper (2007), Bousfield (2008) e Bousfield & Locher (2007) mostram que a impolidez precisa de ser analisada tanto independentemente como também em

relação à polidez. Impolidez é muito mais do que “um parasita” da polidez (Bousfield, 2008, p.43) e está intimamente ligada ao exercício do poder de uma maneira que a polidez não tem necessariamente que estar presente (Locher, 2004; Bousfield, 2007, 2008):

the communication of offence through one's impolite utterances (...) is, context permitting, a device, par excellence for the (re)activation of one's power over one's interlocutors (Bousfield, 2007, p.142).

Para Culpeper (2005) a impolidez relaciona-se com o ato de ameaça à face. Considerando a interação social, Culpeper (2011, p.23) define a impolidez da seguinte forma:

Impoliteness is a negative attitude towards specific behaviours occurring in specific contexts. It is sustained by expectations, desires and /or beliefs about social organisation, including, in particular, how one person's or a group's identities are mediated by others in interaction. Situated behaviours are viewed negatively – considered 'impolite' – when they conflict with how one expects them to be, how one wants them to be and/or how one thinks they ought to be. Such behaviours always have or are presumed to have emotional consequences for at least one participant, that is, they cause or are presumed to cause offence. Various factors can exacerbate how offensive an impolite behaviour is taken to be, including for example whether one understands a behaviour to be strongly intentional or not.

Vimos que a impolidez se relaciona com a atitude negativa, a expectativa de outros, consequência emocional e ofensa causada.

A terceira onda: é referida como abordagem sociológica/interacional. Não é contrastante com a abordagem de Grice ou a abordagem pós-moderna, mas sobrepõe-se às duas. É associada com autores como Terkourafi (2005), Arundale (2006), O'Driscoll (2007), e Haugh (2007). Segundo Grainger (2011, p.172):

(...) they are attempting to bring back into politeness theory the 'sociological' analysis that Goffman calls for in his article on frame

analysis, in which he argues that we need to consider both philosophical/linguistic accounts of how people interact as well as “the moral norms of considerateness which bind individuals qua interactants” (Goffman [1983]1997, p.171). This involves the “mechanics of encounters” (Goffman [1983]1997, p.172), such as the turn-taking and topic control conventions that we find described in conversation analysis (Sacks et al, 1978; Schegloff et al, 2002).

Além disso, a abordagem sociológica/interacional também pode ser enriquecida pela perspectiva etnometodológica. Esta forma de abordagem mantém técnicas etnometodológicas e entende a segunda ordem de polidez como uma maneira para analisar a fala-em-interação.

Bargiela-Chiappini (2003) retoma a noção de face de Goffman:

“For Goffman, ‘facework’ has to do with self-presentation in social encounters, and although individual psychology matters, it is the interactional order that is the focus of Goffman’s study” (Bargiela-Chiappini 2003, p.1463).

A autora argumenta que a “representação do eu” em encontros sociais de Goffman é realizada na ordem interacional e que a retomada da concepção de face de Goffman é como uma conceptualização mais produtiva do que a de Brown & Levinson.

Arundale (2006) também volta ao conceito de face de Goffman afirmando que o conceito de face é relacional e interacional. A relação é inseparável com a interação (Arundale, 2006). A relação interpessoal pode ser construída, modificada e reestabelecida na interação. A face é uma interpretação dos participantes de “persons as both connected with and separate from other persons” (Arundale, 2006, p.204).

Segundo Haugh (2007), a (im)polidez é conceptualizada de maneira colaborativa através da interação, assim “we can move our understanding of politeness 1 beyond the problematic encoding-decoding model of communication implicitly relied upon in the discursive approach to politeness (Haugh, 2007, p.306)

Quanto à visão de co-constituição, Arundale (2006, p.196) afirma:

All conversational action, topic managing and turn-taking is achieved interactionally, or is conjointly co-constituted. Very commonly the interpretations conjointly co-constituted by the participants are similar, though interactional achievement models explain how participants can and do conjointly co-constitute complementary and even divergent meanings and actions for an utterance in sequence.

Vimos que Arundale (2006) utiliza técnicas de análise da conversa (por exemplo, turn-taking, sequence) e entende a atividade de fala construída interacionalmente. A metodologia da análise de conversa é considerada bem posicionada para a relevância processual (Haugh, 2007, p311):

It specifically focuses on how “the unfolding of interaction depends on the interpretation of a current speaker’s utterance by the next or a subsequent speaker”, resting upon the assumption that “to show that they are engaged in a joint activity, they need to display that interpretation in some way” (Stubbe et al. 2003, p.354).

Além de relevância processual, o autor afirma que os pesquisadores precisam prestar atenção não somente às estruturas locais, mas também aos aspectos de contexto mais global para uma relevância interpretativa. Haugh (2007) também salienta a análise de conversação etnográfica para fazer microanálise momento-a-momento e estabelecer a viabilidade de interpretações de pesquisadores.

Na próxima parte, discutiremos especificamente a polidez em contexto intercultural.

3.1.4.2 Polidez em contexto intercultural

Como discutimos, Brown & Levinson ([1978]1987) entendem a questão cultural numa perspectiva globalizante e generalizadora. Com isso não tratam de

forma mais acurada a importância da diferença cultural na interpretação da polidez.

Mas nos estudos de polidez, a diversidade de cultura é um elemento fundamental.

Como Kádár e Bargiela-Chiappini (2011) colocam:

(...) politeness is part of the common behavioural heritage of humanity, it is culturally as diverse as the human race is: since its earliest studies, politeness has been discussed as a “culture-specific phenomenon” (Kádár & Bargiela-Chiappini, 2011, p.2).

Quanto à noção da cultura, Eelen (2001) argumenta que estudos sobre polidez têm que abandonar a noção da “cultura” porque é muito vaga:

(...) in the practice of reasoning and exemplifying, the notion of “culture” tends to become rather blurred. (...) A notion that can simultaneously denote any group of people based on any (combination of) characteristic(s) loses its operational value (Eelen, 2001, p.173).

A afirmação de Eelen (2001) mostra uma certa importância da discussão sobre diversidade da “cultura”. Portanto, a cultura tende a ser considerada como conceito em micronível. Assim podemos entender que os interagentes criam culturas na interação e a cultura nos ajuda a compreender os comportamentos sociais.

As pesquisas recentes mostram que a polidez deve ser analisada com base em situações: determinadas culturas, sociedades, instituições, relações interpessoais, gêneros discursivos etc. (Bargiela-Chiappini, & Kádár, 2011; Davies & Merrison, 2011). Mesmo entre os membros “da mesma comunidade”, as interpretações da polidez não são iguais (Eelen, 2001; Haugh, 2010; Mills, 2003). Os sujeitos nem sempre chegam a um acordo de interpretação da polidez. Por isso, preferimos a noção de comunidade de prática, conceito desenvolvido por Wenger (1998), entre outros, para capturar a prática de língua que é desenvolvida em grupos particulares de

pessoas que estão envolvidas juntas numa tarefa. No processo da sua interação em torno dessa tarefa, constituem-se como um grupo que adota práticas e estilos linguísticos específicos (Mills, 2011, p.32). Não é possível descrever e analisar a polidez sem focalizar comunidades de prática.

Nessa visão, é interessante discutir a perspectiva de Scollon & Scollon (2001) sobre a compreensão de cultura que está ligada para 4 elementos: a ideologia, o sistema de face, as formas de discurso e a socialização. Os autores compreendem a comunicação intercultural como sendo comunicação interdiscursiva (*interdiscourse system communication*), Scollon & Scollon consideram que, quando queremos começar a falar com alguém, fazemos suposições significativas sobre que tipo de pessoa ele/ela é, e que tipo de pessoa é que ele/ela gostaria que nós fôssemos (Scollon & Scollon, 2001, p.45). Nesse âmbito, os autores introduziram Estratégias de Envolvimento de Polidez (*Politeness Strategies of Involvement*) e Estratégias de Independência de Polidez (*Politeness Strategies of Independence*).

O envolvimento, segundo Scollon e Scollon (2001, p.47), é mostrado por estratégias discursivas como prestar atenção aos outros, mostrar um forte interesse em seus negócios, apontar associação comum ou pontos de vista entre eles, ou com o primeiro nome. Os autores listam alguns exemplos de estratégias linguísticas de envolvimento (Scollon & Scollon, 2001, p.50-51):

- 1) Prestar atenção ao ouvinte;
- 2) Exagerar interesse, aprovação ou simpatia pelo interlocutor;
- 3) Afirmar a relação de pertencimento a um mesmo grupo;
- 4) Sublinhar pontos de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos comuns;
- 5) Mostrar-se otimista;

- 6) Indicar que se conhece o desejo do seu interlocutor e que o está levando em conta;
- 7) Assumir ou afirmar reciprocidade;
- 8) Usar o primeiro nome ou apelido;
- 9) Ser maleável;
- 10) Usar a língua ou a variante do interlocutor.

Quanto às estratégias linguísticas de independência, os autores afirmam que são mostradas por estratégias discursivas “como fazer suposições mínimas sobre as necessidades ou interesses de outros” (Scollon & Scollon, 2001, p.47). Por exemplo (Scollon & Scollon, 2001, p.51):

- 1) Fazer mínima suposição sobre o desejo do ouvinte;
- 2) Dar opção para o ouvinte não fazer a ação;
- 3) Minimizar a ameaça;
- 4) Pedir desculpa;
- 5) Mostrar-se pessimista;
- 6) Separar o falante e o ouvinte do discurso;
- 7) Enunciar uma regra geral;
- 8) Usar o sobrenome ou título;
- 9) Ser taciturno;
- 10) Usar a própria língua ou dialeto.

Usando “envolvimento” e “independência” as estratégias de polidez elaboradas por Scollon e Scollon (2001) evitam a ambiguidade das palavras “positiva” e “negativa” de Brown & Levinson ([1978]1987). Além disso, as estratégias de envolvimento e de independência focalizam a polidez linguística que indica um caminho específico para analisar sistema discursivo na interação social. Entretanto, a forma de apresentar ainda

traz uma velha prática de separar em campos opostos falantes e ouvintes. As estratégias indicadas devem, então, ser vistas aqui no nosso trabalho como uma referência para apresentação teórico-metodológica. Nesse sentido, assumimos que não é possível fazer uma lista de estratégias porque todas só ganham efeitos de sentido quando são construídas em conjunto com outros interagentes.

Na próxima parte, revisaremos os estudos de polidez em sala de aula.

3.1.5. Polidez em sala de aula

Quanto à pesquisa de polidez em sala de aula, foram realizados vários estudos. Como Zhang (2011, p.350) resume, as investigações têm demonstrado uma utilização generalizada de estratégias de polidez nas interações professor-aluno e revelam o poder da polidez ou o efeito da polidez em sala de aula (Bills, 2000; Wang, Johnson, Mayer, Rizzo, Shaw, & Collins, 2008). Apesar de a prática do ensino envolver inevitável e potencialmente alguns atos de ameaça à face, os professores empregam uma variedade de estratégias de polidez em sala de aula para gerenciar a aula (White, 1989) e reduzirem a ameaça à face dos alunos (Bills, 2000).

Ramos (2006) estuda a forma como as estratégias utilizadas pela professora participante construíram “as sequências de falas pronunciadas”, “como esses sentidos afetam o outro” e analisa “as estratégias que foram utilizadas” (Ramos, 2006, p.1736). O estudo é baseado nas teorias de Brown & Levinson (1987) e de Lakoff (1973). Peng et al. (2014), baseando-se também na teoria de polidez de Brown & Levinson (1987), estudam atividades de polidez positiva e negativa do professor participante, como por exemplo instruções, motivação, avaliações e administração da sala de aula, mostrando as frases usadas e discutindo como o professor usa estas estratégias para estimular os alunos na aprendizagem.

No entanto, Meier (1997) argumenta que a investigação no ensino de LE e L2 não deve basear-se na teoria de polidez de Brown & Levinson; mas deve haver uma tentativa de aumentar a consciência cultural. Brown (2010) propõe um modelo para o estudo de polidez na aprendizagem de L2 e afirma que face e polidez devem ser analisadas como processos interacionais e discursivos. O autor argumenta ainda que a maneira como os alunos de L2 se apresentam na “comunidade-alvo” é diretamente influenciada por ideologias de polidez pré-existentes. A aprendizagem da polidez numa segunda língua é um processo de “reformulação”, reanalisando *frames* existentes sobre o comportamento linguístico que geralmente ocorre em um determinado contexto. Sublinhamos que, assim como numa sociedade, comunidades culturais diferentes vão criar modelos de produção e interpretação da polidez diferentes, na aprendizagem de uma outra língua serão ainda ativados frames já conhecidos, mas regidos por regras culturais diferentes. Assim, a percepção do *frame* sala de aula não será a mesma em línguas-culturas diferentes (Teixeira e Silva, 2016).

Ananias & Silva (2011) estudam as estratégias de negociação mediadas pela polidez, assim como os movimentos de ameaça e preservação de faces manifestos pelos sujeitos na interação em sala de aula, numa turma de 7º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental. Os autores acreditam que “a análise dos processos interativos em sala de aula pode revelar muitos aspetos do modelo de ensino vigente, bem como pode auxiliar no desenvolvimento de alternativas viáveis para o ensino de Língua Portuguesa” (Ananias & Silva, 2011, p.248). Segundo o estudo dos autores, em sala de aula, tal como em outros ambientes institucionais, a interação é como uma “obrigação”. O professor é visto como “autoridade do saber” e “sinônimo de poder”:

esse poder conferido ao docente, funciona como uma “faca de dois gumes”, que pode funcionar: ora como meio de promover a interação em sala de aula – quando o professor deixa a condição de falante principal, assume a

posição de ouvinte endereçado e deixa os alunos tornarem-se autores responsáveis pelo seu discurso – ora como estratégia de silenciamento – quando o professor, valendo-se de sua autoridade e de recursos, tais como perguntas retóricas, impõe seu status de falante principal, inibindo a participação dos alunos e colocando-os eternamente na condição de plateia (Ananias & Silva, 2011, p.260).

Os autores acreditam que “a negociação de impasses dessa natureza requer uma negociação entre as partes envolvidas (quem ensina e quem necessita aprender)” (Ananias & Silva, 2011, p.260) e requisita um esforço maior por parte do docente.

Vimos que mesmo compreendendo o poder e a negociação pela polidez em sala de aula, Ananias & Silva (2011) estudam a interação como sendo duas partes separadas (quem ensina e quem necessita aprender), não investigando o processo de ensino/aprendizagem como resultado de construção realizada em conjunto por todos participantes.

Gomide et al. (2012) estudam comportamentos de polidez em sala de aula, usando uma análise quantitativa e mostrando a frequência dos comportamentos de cumprimentar, agradecer, pedir licença, desculpar-se e pedir por favor. Os resultados mostram mais comportamentos impolidos do que polidos e assim os autores sugerem “ensinar a importância da polidez para facilitar as relações humanas, no sentido de harmonizá-las, e é um desafio para educadores e pais” (Gomide et al, 2012, p.359).

Song (2012) estuda, em contexto de interlíngua na aquisição de L2, as diferenças entre Oriente e Ocidente na expressão da polidez (Song, 2012, p.6), compreendendo a cultura como fixa e pré-definida. Zander (2013) mostra, no seu estudo sobre comportamento de polidez em sala de aula, que as percepções dos comportamentos polidos e impolidos variam, dependendo do *background* linguístico e cultural. As implicações para a pedagogia incluem o ensino direto de semelhanças e diferenças culturais; ao fazê-lo, os professores podem ajudar a promover a consciência

intercultural em relação ao comportamento polido e impolido em contexto de sala de aula. Mesmo entendendo a importância do *background* linguístico e cultural dos participantes, o autor salienta a importância do ensino direto de semelhanças e diferenças culturais, o que mostra que ele compreende as culturas como passíveis de serem separadas e comparáveis. Como tal, estas podem ser ensinadas por professores, não sendo algo construído na interação local.

Vários estudos focam-se no ensino/aprendizagem de polidez em sala de aula, especialmente em aula de inglês como L2 & LE (Gomide et al., 2012); a prática de estratégia de polidez na fala do professor (Peng et al., 2014; Bills, 2000; Wang, Johnson, Mayer, Rizzo, Shaw, & Collins, 2008) para gerenciar a aula (White, 1989), e reduzir ameaça à face (Bills, 2000); pesquisa quantitativa que mostra a frequência de uso de certas estratégias (Gomide et al., 2012; Xu, 2003), comparação entre “culturas específicas” que entende as culturas como sendo fixas e pré-formadas (Song, 2012;); pesquisas de interação com duas partes separadas (professor e aluno) (Ananias & Silva, 2011) ou que mostram práticas gerais em sala de aula (Xia, F., 2015). Vários autores mostram que a polidez precisa ser analisada no processo de interação considerando o *background* dos participantes (Zander, 2013, Han, 2010), compreendendo as culturas como sendo separadas e comparáveis, e que podem ser ensinadas por professores, não como algo construído na interação local. No entanto, Li, J. (2015) afirma que a identidade é temporária, não é pré-definida, mas é construída na interação entre professor e aluno.

Foi encontrada uma carência de pesquisas relativamente ao estudo de polidez no processo de interação, que analisem a polidez como construção local, e composta por todos os participantes no processo de interação. Ainda mais, no contexto de ensino de português na China, não existem estudos que utilizam a microanálise etnográfica e que

analisam a fala dos participantes momento-a-momento, considerando os elementos socioculturais na interpretação da polidez, e discutindo assim a relação com poder e posições de professor e de aluno na ação local.

3.2 Revisão bibliográfica: estudos de polidez na China

3.2.1 Introdução

Vários estudos sobre a face e a polidez foram desenvolvidos no contexto chinês. Revisaremos os estudos feitos por pesquisadores chineses e os que foram realizados em contexto chinês a partir do século XXI. Essencialmente os estudos incluem as seguintes abordagens:

- Estudos que discutem os conceitos de “face” e “polidez” e criticam a teoria de polidez;
- Estudos de polidez em contextos institucionais;
- Estudos de polidez em contextos não-institucionais;
- Estudos sobre polidez nas obras literárias;
- Estudos sobre polidez nos programas televisivos ou em telenovelas.

Considerando que o nosso trabalho focaliza a polidez na interação em sala de aula, desta forma os estudos de polidez nas obras literárias (Yang, 2004; Gao. C, 2011; An, 2013; Miao, 2014, Lv, 2014; Li. J, 2015) e nos programas ou telenovelas (Gao. X, 2013; Ma, 2013) não são relevantes aqui. Além disso, estudamos aqui um contexto institucional. Dessa forma, faremos uma revisão bibliográfica mais detalhada apenas das duas primeiras abordagens.

3.2.2 Estudos que discutem os conceitos de “face” e “polidez” e criticam a teoria de polidez

No contexto chinês, vários autores discutem os conceitos de “face” e “polidez” nas línguas e culturas chinesas. De acordo com Kádár & Pan (2012), atualmente, os principais tópicos em pesquisas da “face chinesa” incluem discussões terminológicas e conceituais (Haugh e Hinze, 2003; Hinze, 2005; Ruhi & Kádár, 2011), explorações interculturais (Spencer-Oatey & Xing 2004), a investigação sobre a especificidade cultural da “face” (Yu, 2003) e análise da mudança diacrônica da noção chinesa de “face” (Aziz 2005) (Kádár & Pan, 2012, p.5).

Pan & Kádár (2011a, b), Kádár & Pan (2011) comparam as normas e práticas de polidez chinesa a nível histórico e contemporâneo, e Kádár (2012) conecta a pesquisa de polidez histórica chinesa com conceitos discursivos pós-modernos, tentando identificar valores discursivos culturais chineses sem a pretensão de que existe uma divisão retórica entre Oriente e Ocidente.

As noções de face e polidez não são inerentemente relacionadas (Kádár & Pan, 2012). A polidez linguística chinesa também tem sido abordada por vários linguistas. Segundo a revisão de Kádár & Pan (2012), na pesquisa crítica contemporânea sobre a polidez chinesa há vários temas importantes, tais como a polidez em ambientes institucionais (Sun e Kádár 2008; Kong 2010), a polidez chinesa em situações interculturais (Spencer-Oatey e Xing 2003; Chang 2008; Pan 2012) e em contextos intraculturais (Kádár et al, 2013), e pesquisa sobre a rudeza discursiva em chinês (Pan 2000, Pan & Kádár 2011a, b).

Gu (1990, 1992) é considerado como autor mais influente no desenvolvimento da teoria de polidez na China. Inspirado por Leech, Gu (1990) formula o seu

próprio princípio de polidez, que ele acredita ser mais adequado para a cultura chinesa. O autor conclui que existem basicamente quatro noções essenciais que fundamentam a concepção chinesa de polidez: respeito, modéstia, calor de atitude e requinte, que se manifestam em muitos eventos de fala chineses (Gu, 1990, p.239).

Mais tarde, ele propõe cinco máximas de polidez com base nas quatro noções mencionadas (Gu, 1992):

1) Máxima da autodenegrição e elevação de outros: denegrir a si próprio e elevar os outros;

2) Máxima do tratamento: dirigir-se ao seu interlocutor apropriadamente;

3) Máxima do refinamento: o uso da linguagem refinada, adoção de eufemismos e atos indiretos, uma proibição da linguagem vulgar (como palavras de baixo calão);

4) Máxima do acordo: buscar a concordância para trazer harmonia e minimizar divergências;

5) Máxima das virtudes de fala e de comportamento: devemos minimizar o custo dos outros para manter a conversa e maximizar o custo próprio na nossa motivação subjetiva.

Podemos observar que Gu (1990, 1992) integra as características específicas chinesas nos usos universais da teoria de polidez que estabelece uma base sólida e fixa (Bauman, 2000) para estudos sobre a polidez. Ele desenvolveu as máximas de Grice (1975), quebrando os paradigmas da polidez positiva e negativa de Brown & Levinson (1987). Neste sentido, as noções e as máximas de Gu (1990, 1992) dão um passo à frente na área de estudos da polidez na China. Entretanto, mesmo considerando as culturas chinesas como específicas, Gu (1990, 1992) ainda trata a polidez como uso genérico e universal, sem abordar situações concretas.

Além disso, vários autores criticam as teorias de polidez na perspectiva da comunicação multipartidária (*multiparty communication*). Xu (1992) critica que a teoria de Brown & Levinson (1987) não considera a face da terceira parte ausente na conversação, porque infere-se na interação. Xia. D (2015) considera que na comunicação multipartidária, a relação de polidez é mais complicada. Porque, por um lado, as maneiras do falante para manter ou ameaçar a face dos interlocutores são mais diversificadas; por outro lado, a interpretação de polidez de um interlocutor também pode ser influenciada por outros interlocutores. Xia. D (2015) salienta que em comparação com a comunicação de duas partes, há uma possibilidade de formação de coalizões (*coalition*) entre os participantes na comunicação multipartidária. Segundo o autor, há três tipos de coalizão:

- Coalizão de relação: é caracterizada pela aliança de face em que os membros compartilham os ganhos e perdas de face, e enfrentam ameaças ou ato de salvar a face;
- Coalizão de utilidade: é construída para ganhar o domínio de poder, cujas utilidades são geralmente redistribuídas entre os participantes;
- Coalizão de contradição: é uma relação de conflito, por exemplo: o ato de salvar a face de um membro torna-se a ameaça à face para um outro, e vice-versa.

A posição de Xia. D (2015) parece sublinhar um ponto fundamental que falha em outros trabalhos na China: o fato de que a polidez é coconstruída. Levar em conta todo os que fazem parte do contexto em que se constrói a polidez vai ao encontro da nossa proposta aqui também.

Para o contexto no presente trabalho, em sala de aula, muitas vezes, a organização da interação é composta por mais de duas partes. Por isso, é fundamental reconhecer as características da comunicação multipartidária quando analisamos polidez.

Um outro autor importante na área de polidez na China é Xie (2004) que afirma que a polidez é uma prática social (Xie, 2004). Por isso, a polidez precisa de ser discutida em contexto social. A análise da polidez não pode ser realizada apenas em frases, mas tem que ser também a nível textual-discursivo, pois não podemos julgar se uma frase é polida ou impolida sem analisar o texto no seu contexto (Xie, 2004). Quanto à metodologia, o autor afirma que o *corpus* não-natural é uma imaginação, que não pode realmente refletir a realidade objetiva. Assim, é fundamental coletar dados naturais em contextos sociais reais. Também salienta a importância da polidez 1. O objetivo de pesquisas acadêmicas da polidez não é a discussão de um conceito abstrato, mas o de investigar a forma como os interagentes classificam os atos de fala da polidez ou impolidez. Além disso, o autor enfatiza a importância do poder dizendo que “o campo (*field*) social é o campo para competição de capital, para luta de poder. Quase todos os discursos contêm o poder cuja presença é implícita ou implicada” (Xie, 2004, p.103). A questão da polidez está relacionada com o poder e o relacionamento, a compreensão de que é fundamental para nós interpretarmos o fenômeno e a essência da polidez (Xie, 2004).

Na abordagem teórica, Xie (2004) salienta a importância do contexto social na análise da polidez que corresponde ao nosso ponto de vista no presente trabalho. Na perspectiva metodológica, o autor destaca os dados naturais em contextos sociais reais que também corresponde ao nosso método de coleta de dados pelo que é importante analisar a polidez linguística nas interações reais cotidianas.

Uma outra contribuição ao estudo da polidez vem da pragmática. Wang (2011) salienta a relação entre a distância pragmática e a polidez discursiva, afirmando que a polidez serve para manter ou mudar a distância atual e não simplesmente para salvar face de alguém. Ran (2002) oferece a abordagem da “relevância teórica” (*relevance-theoretical*) e afirma que a polidez é o resultado da interpretação e da expectativa. Liu (2005) compreende que a interpretação e a expectativa vêm das convenções contextuais, pois pessoas de contextos e culturas diferentes podem ter convenções diferentes, até contrárias. Por isso, o modelo de conversação nunca é fixo, pelo contrário, é dinâmico. Além disso, Xie & Lin (2007) argumentam que a intenção do discurso dos participantes pode ser construída no processo de interação. As normas sociais são uma parte do hábito pessoal. No processo de interação, as pessoas podem notar que algumas normas não estão corretas ou adequadas, assim, eles podem corrigir ou perfeiçoar os hábitos para os adaptar ao contexto interacional (Xie & Lin, 2007, p35). Perspectiva semelhante foi adotada por Pang & Yang (2009), que indicam que implicatura é construída pela interação falante e ouvinte e depende de contexto. Por isso, podemos analisar a polidez como um processo dinâmico da interação e, assim, podemos ver como as normas sociais constroem a interação.

Podemos observar que fatores como distância social, interpretação, convenções contextuais foram discutidas pelos autores apresentados acima. Além disso, pontos de vista com a noção de mudança e de construção são marcantes. Mesmo que não estudemos, em nossa perspectiva teórica, a intenção ou implicatura no presente trabalho, a ideia de que a intenção do discurso e a implicatura são construídas localmente apresentam um importante avanço na análise do discurso nos estudos da China.

Como a polidez e a impolidez são estratégias que podem promover a realização do objetivo pragmático (He, Xia & Cao, p.2006), Xie (2009) afirma que a teoria de polidez deve incluir estratégias de polidez e de impolidez. Wang (2011) discute a função positiva da impolidez com base na dinâmica dos contextos.

Achamos que nunca podemos definir polidez ou impolidez sem abordar uma análise em contexto concreto. Por isso, as teorias de polidez e de impolidez não são separadas.

Li (2015) entende que a impolidez intencional é uma forma importante de construção de identidade. Por exemplo, em sala de aula, o professor pode usar estratégias como pergunta, avaliação negativa, crítica aos alunos para elaborar, com os outros interagentes, uma identidade poderosa e para realizar objetivos específico da interação.

Li (2010) focaliza a identidade e polidez, reconhecendo a construção e negociação de identidade através de estratégias de polidez. Além disso, o autor salienta que, no contexto de internet, a identidade e a polidez são construídas com sistemas semióticos diferentes dos que usamos em contextos face a face. Por exemplo, a expectativa e o julgamento da polidez discursiva tornam-se mais complicados e indeterminados. Além das estratégias de polidez elaboradas por Brown & Levinson (1987), Liu (2010) afirma que *Emoticons* também são um tipo de estratégia para eliminar a ameaça à face na conversação on-line.

Li (2010) e Li (2015) salientam a importância do processo de construção e de negociação com outros interagentes quando fazem estudo de polidez e de identidade. Acreditamos que as identidades não são fixas ou isoladas, mas construídas na interação.

Neste panorama, observamos que os estudos sobre a teoria de polidez e o conceito de face na China têm contribuído para área dos estudos da polidez. Neles,

incluem-se trabalhos sobre face e polidez¹, polidez na comunicação multipartidária², polidez no contexto específico e na interação³, impolidez⁴, polidez e sinceridades⁵, polidez e identidade⁶. Os autores (Xie & Lin, 2007; Pang & Yang, 2009; Xie, 2004) criticam a teoria de polidez de Brown & Levinson a partir de uma perspectiva interacional e entendem a polidez como prática social (Xie, 2004) e a intenção do discurso dos participantes, em vez de entendida como anterior, pode ser entendida como construída no processo de interação (Xie & Lin, 2007; Pang & Yang, 2009).

3.2.3 Estudos de polidez em contextos institucionais

Os estudos de polidez em contextos institucionais na China referem-se principalmente aos discursos em tribunal (Jiang, 2012), discurso comercial (Sun & Zhao, 2015, Zhao 2014), discurso médico (Liu, 2008; Liu & Liu, 2011; Long, Wu & Wang, 2012) e discurso em situação educacional (Xu, 2003; Mei, 2006; Peng, 2006; Zheng, 2008; Ning, 2010; Peng, Xie & Cai, 2014; Liu, 2014; Li, 2008; Xia, 2012; Zhou, 2013; Cui, 2013; Cheng & Ren, 2013).

Jiang (2012) estuda a construção de identidade de juízes através da análise do seu discurso em tribunal. No capítulo da análise de polidez, a autora utiliza o modelo de Brown & Levinson (1987) mostrando, de forma quantitativa, a frequência de uso das estratégias de (im)polidez e demonstrando como a identidade e poder de juiz foram construídos e reforçados. É um olhar que também coloca os interagentes em campos

¹ Por exemplo, Gu, 1990, 1992; ; Xu, 1992; Mao, 1994; Zhai, 1994; Peng, 2000; Haugh e Hinze, 2003; Skewis, 2003; Yu, 2003; Spencer-Oatey & Xing, 2004; Hinze, 2005; Aziz 2005; Kádár, 2007; Sun e Kádár 2008; Kong 2010; Pan & Kádár, 2011a, b; Kádár & Pan, 2011; Ruhi & Kádár, 2011; Xia, 2015.

² Por exemplo, Xu, 1992; Xia, 2015.

³ Por exemplo, Ran, 2002; Liu, 2005; Xie & Lin, 2007; Pang & Yang, 2009; Xie, 2004.

⁴ Por exemplo, He, Xia & Cao, 2006; Xie, 2009; Wang, 2011; Junli Li, 2015.

⁵ Por exemplo, Lin & Xie, 2004; Wang & Peng, 2004.

⁶ Por exemplo, Li, 2010; Liu, 2010.

opostos e toma as máximas da polidez de um ponto de vista universalizante e descontextualizante.

Também com base na teoria de Brown & Levinson (1987), Sun & Zhao (2015) revisam as estratégias de polidez positiva e negativa em discurso comercial em inglês. Os autores afirmam que as estratégias de polidez podem promover e manter relações interpessoais, mas por outro lado também as podem quebrar. O que influencia o uso de estratégias são elementos como as relações de poder, as crenças e valores. No estudo dos autores, não são levados em consideração outros elementos socioculturais nem contextos específicos. Por isso, gera um risco de generalização.

Zhao (2014) compara as estratégias de polidez elaboradas por Brown & Levinson nas cartas comerciais de chineses e americanas, com especial enfoque nas cartas de rejeição. O resultado do estudo está em contraponto com a generalização que muitas pessoas têm:

Because Americans place value on sincerity, frankness, and rationality, their letters should reject the candidate in a more straightforward manner than the Chinese, who in oral communication typically utilize ellipses and indirect strategies for rejecting requests.

The big surprise of the analysis was that, in the rejection letters, the Chinese were more direct, or, better to say, more explicit in stating the rejection, than the Americans. The American letters showed a variety of rejecting strategies utilizing various degrees of implicitness and indirectness (Zhao, 2014, p.52).

O resultado é significativo porque mostra uma análise científica para desafiar o estereótipo. No entanto, o autor não tem em consideração os contextos específicos de cada caso das cartas e o contexto de globalização, entendendo as culturas como sendo separadas e fixas. Por isso, conclui a comparação de uma forma generalizada.

Vários estudos em situações de consultas médicas foram feitos (Liu, 2008; Liu & Liu, 2011; Long, Wu & Wang, 2012).

Long, Wu & Wang (2012) mostram a frequência de estratégias de polidez elaboradas por Brown & Levinson, afirmando que os médicos usam mais estratégias de polidez negativa do que positiva, pelo que médicos dão mais liberdades de escolha aos pacientes, mas não valorizam a face positiva dos pacientes. Os autores justificam que, enquanto profissionais de saúde, os médicos têm mais conhecimentos específicos e parecem mais poderosos. Portanto, quando falam com os pacientes, parecem conversar de uma forma “de cima para baixo”. Assim, foi sugerido que se deveria prestar mais atenção à face positiva dos pacientes, de forma a construir uma relação mais harmoniosa entre as duas partes.

Liu & Liu (2011), baseando-se na teoria de Brown & Levinson, discutem 14 estratégias de polidez na fala de um médico e assumem nesta análise que a assimetria de poder influencia a escolha de estratégia de médico. A mesma perspectiva foi levantada por Liu (2008), que estuda os discursos médicos em consultas na perspectiva pragmática. O autor faz análise no nível macro e micro discutindo, baseando-se nas teorias de polidez de Brown & Levinson, de Leech e de Gu, a influência do poder, da identidade e de outros elementos externos para o relacionamento médico e paciente. Segundo o autor, a assimetria de poder é um dos elementos principais a influenciar a interação entre médico e paciente, sendo que o médico tem mais conhecimentos profissionais e possui “poder especial” institucionalizado (Liu, 2008, p.148). No entanto, uma contenção dinâmica acontece na interação entre as duas partes. Por exemplo, quando o médico interrompe o paciente, o paciente também incansavelmente luta pelo direito de falar. Apesar de ser interrompido, os pacientes ainda tentam completar as suas próprias preocupações e a história e buscar informações detalhadas sobre o diagnóstico, exame e tratamento (Liu, 2008, p.150).

O trabalho contribui para entender melhor a relação entre médicos e pacientes e têm significativos importantes sociais. No entanto, em termos teóricos, os autores não ultrapassam os modelos elaborados por Brown & Levinson que separam o falante e o ouvinte e não consideram a polidez como construída em interação.

Já em contexto de sala de aula, foram realizados vários estudos em aulas de inglês para alunos chineses (Xu, 2003; Mei, 2006; Peng, 2006; Zheng, 2008; Ning, 2010; Peng, Xie & Cai, 2014), estudos comparativos sobre estratégias de polidez usadas por falantes de chinês e de outras línguas (Liu, 2014), estudos de polidez em produções escritas por alunos chineses (Li, 2008), estudos sobre o ensino da polidez (Xia, 2012; Zhou, 2013; Cui, 2013) e a prática de expressões polidas por alunos universitários (Cheng & Ren, 2013).

Xu (2003) faz um estudo quantitativo e mostra a frequência de uso de estratégias no discurso de professor em sala de aula. O autor afirma que a interação em sala de aula tem como objetivo o ensino e a aprendizagem, sendo que a relação entre professor e alunos, embora caracterizada pela proximidade, é ainda assim uma relação marcada pela desigualdade. Estas mesmas características vão induzir à interação entre professores e alunos em sala de aula. Mei (2006) baseia-se nas estratégias de polidez positiva e negativa de Brown & Levinson (1987), de maneira quantitativa, classificando as práticas de estratégias na fala de professor e alunos em sala de aula de inglês como língua estrangeira, discutindo a função, e dando algumas sugestões gerais para professores. Baseando-se na teoria de ato de fala (Austin, 1962) e na teoria de polidez (Brown & Levinson, 1987), Ke (2006) analisa, de maneira quantitativa, as formas de levantar perguntas no discurso de professor em sala de aula e mostra a frequência de uso de estratégias. Afirma a importância de polidez em sala de aula:

Classroom is a particular context in which politeness phenomenon does exist. In class teachers have face want, so do students. Students' face cannot be ignored, otherwise hinder the effect of teaching and the implementation of teaching plan. Teachers first of all should be aware of the existence of politeness in class, thus take politeness measures in practice (Ke, 2006, p.44).

Por isso, o autor sugere que os professores tenham conhecimento de pragmática e que a introduzam no seu trabalho com os alunos, para que também eles possam compreender melhor a implicação da fala de professor.

Os trabalhos apresentados acima mostram uma situação geral do estudo da polidez, não analisando discursos concretos em situações concretas, o que torna os resultados pouco convincentes. Para discutir estratégias de polidez, o método quantitativo permite uma compreensão parcial do fenômeno porque não considera as características de cada situação específica, ignorando os processos sociais que os cria e que se faz presente em diferentes interações. Sem a análise qualitativa e o estudo de caso, incorre-se no risco de generalizar os resultados obtidos. Além disso, os estudos acima estão muito presos aos modelos de Brown & Levinson que enfatizam o uso universal da polidez e salientam a propriedade do falante sem abordar a importância da construção ou da negociação com outros interagentes.

Peng, Xie & Cai (2014), também baseando-se na teoria de polidez de Brown & Levinson (1987), estudam atividades de polidez positiva e negativa do professor participante, como por exemplo instruções, motivação, avaliações e administração da sala de aula, mostrando as frases usadas e discutindo como o professor utiliza estas estratégias para estimular os alunos na aprendizagem.

In class the teacher uses many different linguistic means of positive politeness strategy in an attempt to claim common ground by seeking agreement, sharing interests and treating students as members of an in-group and friends. Besides, the teacher utilizes positive politeness strategy to claim association by virtue of the fact that teachers and students are

cooperators in most cases. Positive politeness can make teachers satisfy students' positive face and save their negative face by offering help, asserting understanding of students' needs, showing sympathy for students when students have difficulties or when they suffer embarrassment (Peng, Xie & Cai, 2014, p.114).

Vimos que os autores focalizam as estratégias construídas pelo professor, analisam o discurso na interação com alunos e discutem a sua função com a cooperação entre as duas partes. A mesma perspectiva também foi discutida por Xia. F (2015), que desenvolve a ideia de interação como sendo um fenômeno fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Os atos de fala dos professores influenciam diretamente a organização da aula e o estado de aprendizagem dos alunos; por outro lado, o *feedback* e as perguntas dos alunos influenciam o progresso da aula e o entusiasmo do professor (Xia. F, 2015). Zhang (2011, p.352) também reconhece a importância de polidez no processo de ensino e aprendizagem: “teachers’ request politeness first elicits positive emotions from students, which then affect their compliance intention”.

Além dos estudos sobre prática de estratégias de polidez, vários estudos comparativos e contrastivos foram feitos. Liu (2014), no seu trabalho pragmático de solicitações, compara as estratégias de solicitação feitas por alunos chineses de inglês e por falantes nativos e discute também a diferença entre alunos de dois níveis de proficiência de inglês: CET 4 e CET 6⁷. Os dados foram recolhidos por questionários e por um teste complementar de produção de um “texto oral”, que consiste em os participantes ouvirem uma gravação, tendo posteriormente 7 segundos para preparar a

⁷ The College English Test, better known as CET, is a national English as a foreign language test in the People's Republic of China. The purpose of the CET is to examine the English proficiency of undergraduate students and postgraduate students in China and ensure that Chinese undergraduates and postgraduates reach the required English levels specified in the National College English Teaching Syllabuses (NCETS). https://en.wikipedia.org/wiki/College_English_Test

sua resposta oral (no processo podem escrever). Desta forma o autor usa a metodologia de Kenneth (2009) em vez do método de complemento textual (Cohen & Shively, 2007) em que os participantes têm mais tempo para preparar a resposta, sendo mais fácil esconder os erros gramaticais. Mesmo que seja um método atualizado e reconheça o uso de língua em situações concretas, neste processo, de fato, é difícil conseguir dados naturais. Porque em situações sociais reais, nenhuma situação é imaginada e gravada, não havendo igualmente sete segundos para preparar uma resposta. Além disso, o autor vê a fala de uma forma isolada, não interacional. Na vida, fazemos solicitações em situações específicas e com interlocutores concretos, seja face a face seja por outros meios. As estratégias discursivas são realizadas por falantes e ouvintes em conjunto. Quanto à polidez, o autor faz uma análise segundo o modelo Scollon & Scollon (2001) discutindo alguns aspetos: salvar face, poder, distância e hierarquia. Faz uma análise contrastiva (Lado, 1957) das estratégias usadas por falantes de chinês e falantes nativos de inglês, mostrando uma compreensão separada entre as duas partes.

Estudos comparativos foram realizados também entre discurso de professor chinês e professores nativos de inglês na aula de inglês como língua estrangeira. Han (2010), através de análise quantitativa, conclui que professores chineses são mais conscientes perante o desejo de face dos alunos e de ambos os lados “aplicam estratégias de polidez verbal e não-verbal para satisfazer o desejo de face dos alunos e reconhecem a importância de polidez no ensino/aprendizagem”⁸ (Han, 2010, p40). No entanto, as características de interação em sala de aula de professores chineses e americanos são diferentes. Por exemplo, os professores americanos são mais bem-humorados e usam mais linguagem corporal, o que, segundo o autor, cria uma

⁸ Both CET and AET adopt verbal and non-verbal OS to satisfy students' face wants, and they have all recognized the importance of PS for teaching & learning (Han, 2010, p40).

atmosfera mais flexível e estimula a aprendizagem. Com uma pesquisa com dois professores participantes chineses e dois professores americanos, o autor generaliza as características da interação com professores chineses e americanos, considerando pouco a contextualização de cada participante e a situação específica de cada aula.

Podemos observar que os trabalhos comparativos veem a diferença cultural de uma forma fixa e sólida, concluindo com uma divisão fixa da China e do “ocidente”.

Além dos estudos da polidez na interação oral, há trabalhos sobre polidez em produções textuais produzidas por falantes de chinês. Li (2008) trabalha com cartas comerciais em inglês produzidas por alunos chineses de uma universidade na China. Através da análise quantitativa com base no modelo de Brown & Levinson, mostra a frequência de estratégias de polidez utilizadas e faz uma comparação com o uso por falantes nativos de inglês, afirmando, por exemplo, que os alunos chineses usam mais estratégias de polidez positiva do que os falantes nativos de inglês. Isso demonstra a compreensão da cultura como bloco sólido e fixo (Bauman, 2000), sem abordar em analisar discursos em situações concretas e em contextos sociais.

Ademais, existem também estudos sobre o ensino da polidez. Xia (2012) revisa os casos históricos salientando a importância da polidez no processo de educação e dá sugestões às instituições e aos pais sobre a prática do comportamento polido. Zhou (2013) reconhece a importância da polidez no trabalho de interpretação e elabora uma proposta do seu “treinamento” no processo de interpretação. O autor salienta que o intérprete precisa de seguir dois tipos de princípios de polidez: receber informações de acordo com os princípios da polidez da língua de origem e organizar e transmitir a informação de acordo com os princípios da polidez da língua-alvo. Neste processo, o intérprete deve escolher as formas fiéis à intenção da língua de origem, de modo a evitar conflitos e garantir a comunicação. Esta abordagem toma a língua e a cultura

como formações fixas e imutáveis, colocando a polidez da língua de origem e da língua-alvo como opostas. Além disso, o “ensino” e o “treinamento” da polidez são impossíveis pelo que polidez é uma prática social construída em interações sociais, que não é pronta ou pré-determinada. Isso não significa que negamos a importância da polidez no ensino de línguas ou na prática de interpretação. Pelo contrário, acreditamos que as línguas e culturas não podem ser separadas e são interacionais e mutáveis e que a polidez é uma prática social em qualquer situação social, incluindo no contexto de ensino ou de interpretação.

Cui (2013) discute a importância da polidez no ensino da língua chinesa para estrangeiros. Foram revisados os desvios pragmáticos no uso de polidez e a diferença entre expressões polidas em chinês e no “ocidente”. O autor sugere que na prática de ensino aparecem conhecimentos culturais de polidez em livros didáticos e que os professores valorizam elementos culturais chineses no processo de ensino para que os alunos consigam competência intercultural. Vimos que o autor valoriza a polidez no ensino e aprendizagem de língua que é uma visão fundamental para professores no século XXI. No entanto, Cui (2013) entende a cultura como separada e fixa e a existência de uma divisão entre China e “ocidente”. A postura do autor é problemática por ignorar que as nossas realidades são contrastantes e construídas interacionalmente e que, por isso, vão mudando. Em termos contextuais, nem sequer é levada em consideração como os interagentes são constituídos por muitos repertórios em função também de viverem em espaços de superdiversidade e de globalização.

Cheng & Ren (2013) pesquisam a prática de uso de fórmulas polidas” dos estudantes universitários em Pequim. Eles usaram questionários solicitando que os participantes listassem estratégias de polidez usadas na vida. O resultado mostra que os universitários usam estratégias tais como “honoríficos”, “discurso indireto” e

“partícula modal” para aumentar a polidez. Quanto aos elementos que poderão influenciar direta ou indiretamente o seu uso, os autores classificam como principais elementos o contexto, a distância, o nível de educação, e o respeito pelos princípios pragmáticos. Na abordagem metodológica, os autores não coletam dados de interações naturais, mas utilizam questionário. Isso gera um resultado pouco convincente. Além disso, como discutimos, não é possível listar as fórmulas polidas” sem analisar os contextos e as interação em que ocorrem. Uma forma linguística pode ser interpretada como polida em uma situação e pode ser entendida como impolida em uma outra.

Discutindo os trabalhos apresentados, percebemos que há uma tendência a se utilizar metodologias quantitativas (Xu, 2003; Ke, 2006; Li, 2008; Han, 2010; Cheng & Ren, 2013; Liu, 2014). Estes trabalhos têm um significado muito importante na pesquisa científica porque ajudam a desenvolver a área com as suas reflexões. No entanto, para discutir estratégias de polidez, o método quantitativo é parcial, pois não são consideradas as características de cada caso específico. Sem uma perspectiva de análise mais qualitativa, cai-se no risco de generalizar. Vimos que alguns trabalhos mostram uma situação geral do uso de polidez sem analisar discursos concretos em situações específicas (Mei, 2006; Peng, 2006; Zheng, 2008; Ning, 2010; Xia 2012; Xia. F, 2015). Nesse sentido, os seus resultados não são convincentes.

Os estudos comparativos (Han, 2010; Liu, 2014) são muito importantes no desenvolvimento das reflexões sobre interação intercultural e são significativos para a prática da comunicação intercultural e do ensino de línguas. Porém, no contexto de globalização e de superdiversidade, têm sido elaboradas novas compreensões sobre a língua e a cultura que deixam de poder ser consideradas simplesmente como entidades fixas, delimitadas e separadas. Aqui, compreendemos a cultura na perspectiva discursiva, levando em conta a ideologia, o sistema de face, as formas de discurso e a

socialização (Scollon & Scollon, 2001) e assim, interação intercultural é interação interdiscursiva e cultura (e língua) é uma construção local e interacional.

Quase todas as análises de dados baseiam-se unicamente na teoria seminal de Brown & Levinson (1987) e uma grande parte foca as estratégias de polidez enquanto lista fechada. Mesmo entendendo a importância da interação e do contexto específico (Mei, 2006; Peng, Xie & Cai, 2014), quando fazem análise de dados, os estudos acima ficam presos ao modelo de Brown & Levinson (1987), não conseguindo elaborar um método mais adequado para o seu objetivo. Acreditamos que a microanálise etnográfica é uma metodologia para resolver o problema mencionado, porque oferece uma oportunidade para os pesquisadores analisarem a fala-em-interação dos participantes momento-a-momento, não somente o que falam (os sentidos), mas também como falam (as marcas linguísticas, como por exemplo: tons, silêncio, acentuação, ritmo). Sobretudo é uma perspectiva teórico-metodológica que coloca o contexto como fundamental na análise da língua.

3.2.4 Perspectivas futuras

Nesta revisão geral das pesquisas sobre polidez na China, observamos que há diversas tendências que podem ser encontradas, especialmente, nas duas primeiras ondas de estudos sobre a polidez que apresentamos anteriormente. Sentimos falta de mais trabalhos que tratassem a polidez sob um ponto de vista cultural e linguístico mais contemporâneo e com uma metodologia também mais qualitativa. Assim, entender que o mundo no qual vivemos, inclusive o mundo da sala de aula, como construído por nós próprios nos momentos diferentes de interação que vivemos, é um desafio para novos estudos.

3.3 Polidez e construção de identidades

Nesta seção, buscamos entender a construção de identidade na perspectiva sócio-interacional. A construção de identidades sociais tem sido objetos de vários estudos (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982; Bucholtz e Hall, 2005; Moita Lopes, 1996; Bauman, 2000; 2005; Hall, 2006) também no contexto da sociedade e cultura da China (Teixeira e Silva, 2011, 2016; Xun, 2012; Pan, 2014; Li. Q, 2015; Duan, 2017; Shi, 2018; Teixeira e Silva & Martins, 2011). No presente trabalho, partindo da Sociolinguística Interacional, tratamos a identidade como uma construção interacional em situações concretas.

Identidade é um conceito muito discutido e estudado nas áreas dos estudos culturais, da sociologia, da psicologia, da filosofia, da comunicação e da linguística, para citar algumas, e ganha várias interpretações ao longo da história. Em tempos de globalização (Blommaert, 2010) e de superdiversidade (Vertovec, 2007), estamos perante um mundo em rápida mudança. Portanto, a identidade vista antes como unificada está cada vez mais a dar lugar à ideia de transfigurar-se numa identidade mutável e fragmentada. O processo de identificação tornou-se mais “provisório, variável e problemático” (Hall, 2006: 12). Esta ideia é contrária à noção conservadora de que todos nós pertencemos a uma cultura particular e fixa. Identidades estão sendo percebidas como um processo, em oposição a um resultado sólido (Omoniyi & White, 2006; Bauman, 2000; 2005). Por isso, Hall (1996) sugere o termo “identificação” em vez de “identidade”, enfatizando o processo de construção discursiva de identidades fragmentadas. Para Zimmerman (1998), as identidades dependem dos discursos e ações sociais criados em interações específicas. Os gêneros, raças e classes sociais não

são parâmetros inerentes com base nos quais as pessoas constroem identidades sociais, mas são criadas comunicativamente, culturalmente, localmente (Gumperz, 1982). “Talk itself is constitutive of social reality” (Gumperz, 1982: 3), por isso, o essencial da língua não é a estrutura do sistema gramatical, mas antes a prática interativa dos sujeitos que usam os seus conhecimentos e repertórios linguísticos. Nesta perspectiva, a análise da identidade muda de uma perspectiva macro à uma mais micro no processo de interação. Os sujeitos ajustam o discurso de acordo com as pistas contextualizadas (Gumperz, 1982), aplicam estratégias discursivas adequadas para a interação e mostram, desta forma, os seus posicionamentos sociais.

3.3.1 Identidade de professor de línguas

Como o objetivo do trabalho é discutir a identidade do professor a partir de estratégias de polidez, falar da formação teórico-crítica do docente é essencial.

Moita Lopes (1996) argumenta que a formação teórico-crítica do professor de línguas, envolve dois tipos de conhecimento: “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula” (Moita Lopes, 1996, p.181).

O primeiro conhecimento refere-se à compreensão teórica sobre os conceitos de língua e a prática de uso de língua em contextos diferentes. Assim, como o professor entende a língua e que “língua” quer que o aluno tenha acesso são essenciais tanto na formação de professores quanto na análise de construção de identidades docentes. O autor afirma que considerar aspetos sociais do uso da língua é essencial, pelo que “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado, e portanto, na construção das identidades sociais dos alunos” (Moita Lopes, 1996, p.182). O próprio uso de uma língua em sala de aula revela as relações entre

práticas discursivas e práticas sociais. Por isso, o ensino-aprendizagem de línguas deixa de ser uma prática assimétrica de “dar conhecimento” ou de análise sistemático-gramatical deslocada do seu uso, mas sim uma prática social com que se negociam os significados e se constroem identidades. A sala de aula de línguas, com foco no uso social de línguas, sublinha a sua natureza social.

Quanto a como atuar na produção de conhecimento, o que se concretiza nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas, Moita Lopes (1996) argumenta que o professor deve deixar de “ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sala de aula -, o que o transforma no profissional criticar seu próprio trabalho”. Para esta outra forma de agir em sala de aula, é essencial conhecer as técnicas de auto-monitoração do que está acontecendo em sala de aula: “o processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de sua situação e de seu próprio papel como a gente nela” (Moita Lopes, 1996, p.185).

“Este processo de pesquisa faz com que o professor:

- a) construa uma compreensão mais perspicaz sobre sua sala de aula - livrando-se de sua perspectiva de professor ao tornar incomum o mundo trivializado da sala de aula; e
- b) acumule evidência para teorização” (Moita Lopes, 1996, p.186)

Este processo de investigação, além de uma autoavaliação, é uma autoformação contínua para o professor. O procedimento oferece ao docente oportunidades de refletir sobre as ações pedagógicas, os discursos e as relações sociais estabelecidas em sala de aula.

Percebe-se, pelos conhecimentos argumentados por Moita Lopes (1996), que o conceito de língua, a natureza da construção de conhecimento e a ideologia da interação estão imbricados na construção de identidades de professores de línguas.

Em termos de conceitos de língua (Koch, 2003), a linguagem pode ser entendida em três formas mais generalizadas: como representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de ação ou interação. A primeira visão entende a linguagem como um espelho que reflete o pensamento e conhecimento do mundo de pessoas. Esta noção é limitada porque a linguagem parece uma tradução da mente dos sujeitos e negligência os contextos e os interlocutores. A segunda perspectiva parte de uma noção de linguagem sólida e pronta, como um conjunto de códigos sistemáticos que servem para “transmitir” informações entre duas partes ideais (e separadas): um falante e um ouvinte. A terceira noção entende a linguagem na perspectiva interacional. A língua, aqui, é considerada como um lugar de interação, de conexão e de ação social, que possibilita (e também limita) a negociação de sentidos e a construção de conhecimentos. No nosso estudo, partimos de uma visão interacional que se entende a prática de ensino-aprendizagem como interação social (Teixeira e Silva, 2010).

Ao observar a fala-em-interação em sala de aula e especificamente focando as estratégias de polidez temos acesso a que identidades de professor de língua são construídas. A forma como professores e alunos experienciam o processo de elaboração de faces, de uso de atos de ameaça à face e de estratégias de polidez posiciona-os – em confronto com conceitos institucionais como língua e construção de conhecimento – uns frente aos outros nesse jogo interativo de criação de identidades.

Capítulo 4 Metodologia

Este capítulo dedica-se à descrição dos aspectos metodológicos, explicitando o tratamento e a natureza dos dados.

4.1. O tratamento dos dados: a microanálise etnográfica

No presente estudo, adotamos a perspectiva da microanálise etnográfica (Erickson, 1996; 2006) que analisa os dados sob uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke & André (1986, p.11-13) assume algumas características básicas:

- Toma um ambiente natural como gerador primário dos dados, assim como o pesquisador como seu principal ator em termos de organização, acesso e análise dos dados obtidos através de diferentes recursos.
- Os dados coletados são predominantemente descritos e interpretados segundo determinadas orientações teórico-metodológicas.
- A preocupação com o processo sociocultural e discursivo que constituem os dados é o interesse fundamental desse tipo de abordagem e não o produto.
- A investigação busca discutir, especialmente, os sentidos que sujeitos e comunidades dão à sua experiência social.
- A análise dos dados parte de uma apreciação que vai do geral para o particular, abraçando um ponto de vista indutivo.

A microanálise etnográfica tem como objetivo descrever como a interação é social e culturalmente organizada em configurações situacionais particulares, tais como salas de aula, e pretende discutir como os sujeitos criam contextos uns para

outros, como negociam as ordens socioculturais e como se posicionam nas suas ações de fala. Trabalha normalmente com gravações audiovisuais de encontros sociais para investigar momento-a-momento o que os interlocutores estão fazendo na fala-em-interação na vida cotidiana. Neste processo são focados não só os elementos verbais, mas também fenômenos não-verbais, de forma a permitir aceder a como os participantes usam a polidez como uma estratégia de construção de identidades em sala de aula, e, dessa forma, como eles se posicionam e criam uma cultura local.

A microanálise etnográfica tem origem em cinco perspectivas: análise contextual (*context analysis*), etnografia da comunicação e sociolinguística interacional (*ethnography of communication and interactional sociolinguistics*), abordagem de interação de Goffman (*Goffman's approach to interaction*), análise da conversa (*conversation analysis*) e análise do discurso continental (*continental discourse analysis*) (Erickson, 1996, p.284-287).

A primeira abordagem, análise contextual, foi influenciada por Gregory Bateson e Margaret Mead e desenvolvida através da colaboração interdisciplinar entre antropólogos, linguistas e psiquiatras (Erickson, 1996, p.285). Estuda a interação comunicativa através do uso de registro audiovisual como fontes primárias de dados de pesquisa. Os seus trabalhos formam fundamentalmente o compromisso de pesquisadores em examinar os comportamentos não-verbais e as atividades tácitas no estudo da interação face a face (Garcez, [2008]2012, p.257).

A segunda abordagem é a etnografia da comunicação e a sociolinguística interacional, que focalizam na variação em relação à forma e função da língua no seu uso dentro de uma comunidade de prática ou entre as comunidades diferentes. Inicialmente, a observação-participante é o principal método de pesquisa e nele o

pesquisador precisa de fazer parte da comunidade e conviver com ela por um tempo longo o suficiente para desenvolver os seus estudos.

A terceira perspectiva vem do trabalho de Goffman, entendendo a interação em termos de estratégias e de rituais. O autor enfatizou a importância da situação e da representação do “eu”. A microetnografia pretende investigar empiricamente as formas sutis com as quais os participantes (re)organizam os seus alinhamentos em direção ao outro e (re)enquadram as suas ações.

A quarta perspectiva, análise da conversa, vem da etnometodologia e estuda a organização sequencial da conversa em contextos não-institucionais como a fala cotidiana em diferentes contextos e também em contextos institucionais como a consulta médica, e, como é o nosso caso, a sala de aula. No princípio, usava-se mais a transcrição de gravação de áudio com foco apenas na língua, mas, agora, com o advento do vídeo, os trabalhos se ampliaram para estudos multimodais que levam em conta a complexidade de sistemas semióticos que constroem as interações, sejam verbais, sejam não-verbais.

Já a quinta abordagem vem da análise do discurso, nomeadamente realizada por Habermas (1979) e Foucault (1979), entre outros. Usando o discurso para significar padrões de prática habitual na vida cotidiana, pesquisadores enfatizam a importância das relações de poder.

A partir destas contribuições, Erickson (1996) define a microetnografia da interação social não apenas como uma metodologia de pesquisa, mas especialmente também como um ponto de vista teórico.

Em função desses aspectos teóricos, metodologicamente, o trabalho de geração de dados precisa permitir que tenhamos acesso à rede de relações do encontro social

que é a sala de aula. Neste sentido, o uso do vídeo coloca-se como adequada para captar, o mais generosamente possível, esta complexidade.

Segundo Erickson (2006), a interação face a face é uma ecologia social, um sistema de relações de influência mútua entre os participantes que se sustenta “*online*” e em tempo real. A interação não é uma ação isolada, pois falantes e ouvintes estão continuamente a produzir comportamentos verbais e não-verbais que contribuem simultaneamente para a interação (Erickson, 2006, p.179). Assim, como a interação social é complexa e influenciada continuamente, o uso do vídeo (gravação audiovisual) é o recurso mais fundamental para a análise da interação social:

For research purposes it is best to use raw video footage prepared with a minimum of camera editing, that is, shot continuously (preferably with an attachable wide-angle lens) with little movement of the camera from side to side (panning) and few changes from wide-angle to close-up and back again (zooming in and out) – as in talk-show footage in which the camera alternates between one talking head and another (Erickson, 2006, p.177).

O autor menciona que a vantagem principal dessa metodologia é que o vídeo fornece um registro completo e contínuo, relativo à interação social e que é, em certa medida, fenomenologicamente neutro. Além disso, quando as câmeras são apenas minimamente ou não movimentadas, os participantes do evento que está sendo gravado são menos perturbados pela presença da câmara e dos operadores (Erickson, 2006, p.177-178).

O estudo da filmagem, conforme Erickson (1996), permite a pesquisadores analisarem comportamentos verbais e não-verbais dos interlocutores juntos.

Using videotapes or films of naturally occurring interaction, the microanalyst looks very closely and repeatedly at what people do in real time as they interact. From this approach to analysis comes a particular perspective on how people use language and other forms of communication in doing the work of daily life (Erickson, 1996, p.283).

Os sujeitos da interação não são apenas os que falam, mas todos os interagentes. Por isso, não podemos analisar somente os “falantes”. Os “ouvintes” reagem de uma maneira verbal ou não-verbal e influenciam o processo de interação, e neste processo, as pessoas criam ambientes (contextos) uns para outros (McDermott, 1976; Erickson & Shultz, 1982; Garcez, [2008]2012). Assim, vemos que os estudos microetnográficos focam mais no processo, não no resultado.

Um aspecto teórico-metodológico importante de destacar é que a filmagem própria não constitui os dados, é apenas um recurso para a sua construção (Erickson, 2006, p.178):

It is a resource for data construction, an information source containing potential data out of which actual data must be defined and searched for. That is also true for the observation field notes of a participant observer. Yet because the human observer's attention is much more selective than is that of a machine recorder, an observer's field notes contain cues that point toward their own interpretation... the videotape contains few such cues for its reader... must be watched and listened to carefully...usually replaying the video many times (Erickson, 2006, p.178).

Podemos ver que o diário de campo é fundamental para o pesquisador analisar a filmagem com mais destaque e detalhe para conseguir informações. Além disso, não são as informações do vídeo que nos oferecem acesso direto a fatos fundamentais. Para tal necessitamos de assistir à filmagem de uma forma crítica (Erickson, 2006, p.179) e, nesse sentido, como já colocamos acima, a atuação do pesquisador é fundamental.

Falando sobre procedimentos de pesquisa, Erickson (2006) aponta três tipos de abordagens empíricas para identificação e análise de dados (Erickson, 2006, p.183-187):

Type I – Whole-to-part, or inductive, approaches – with focus on interaction process, and integrated study of literal referential meaning and metaphoric social meaning. (Approaches derived from context analysis,

ethnographic/sociolinguistics discourse analysis, and conversation analysis).

Type II – Part-to-whole, or deductive, approaches (derived from speech act analysis, Bales-type function codes).

Type II – Manifest content approaches (derived from subject matter/pedagogical knowledge).

Na nossa pesquisa, usamos mais o tipo I que começa por uma visão que vai do global para particular. Neste processo, focalizamos a perspectiva social da interação e realizamos uma observação momento-a-momento. Entram em análise não apenas elementos verbais, mas também os fenômenos semióticos, entre outros a linguagem não-verbal principalmente incluindo movimentos, gestos, olhares, por exemplo.

4.2. A natureza dos dados

4.2.1 Contexto da pesquisa

Para responder à pergunta de pesquisa – Como se constroem as identidades do professor a partir das estratégias de polidez na interação em sala de aula de português língua não materna? – trabalhamos com a videogravação de aulas.

As aulas focalizadas são as da disciplina de *Língua e Cultura dos Países de Língua Portuguesa* de uma universidade em Macau, ministradas no terceiro ano da licenciatura do curso de português. Há duas turmas desta disciplina, totalizando 51 alunos participantes: na turma 1 há 26 alunos, sendo 19 alunos dessa universidade, 5 alunos intercambistas de uma universidade de Pequim e 2 alunos de uma universidade de Cantão; na turma 2 há 25 alunos, sendo 16 alunos dessa universidade, 7 alunos intercambistas de uma universidade de Pequim e 2 alunos de uma universidade de Cantão.

Todos os alunos concordaram em participar da presente pesquisa. Os alunos das universidades de Pequim e de Cantão eram recém-chegados, moravam no *campus* e falavam mandarim como língua materna. Conheciam pouco o cantonês (a língua mais falada em Macau). A maioria dos alunos da universidade localizada em Macau eram locais que falavam cantonês como língua materna e sabiam também falar mandarim. O responsável pela disciplina era um professor brasileiro com 10 anos de experiência no ensino de PLE em Macau. Esta disciplina tinha a frequência de duas aulas por semana, sendo cada aula de 1 hora e 15 minutos.

Consideramos especialmente interesse a escolha destas aulas como objeto de nosso estudo pelo fato de que, no mundo global e superdiverso em que vivemos, esse tipo de sala de aula transcultural é cada vez mais comum na China. Assim, é um espaço de investigação de emergentes contextos de interação que podem revelar novas formas de interagir no mundo.

4.2.2 Procedimentos de geração de dados

Previamente à gravação das aulas, o professor da disciplina deu consentimento à realização da pesquisa na disciplina por ele lecionada. Posteriormente o professor explicou no que consistia a pesquisa às duas turmas, oferecendo duas semanas de reflexão aos alunos sobre o seu consentimento. Após duas semanas, fui apresentada pelo professor às turmas. Foi explicada a pesquisa aos alunos em português, em mandarim e cantonês e entregue um formulário de consentimento. Os consentimentos do professor e dos alunos podem ser consultados nos Anexos 1 e 2.

As aulas começaram a ser gravadas e observadas no dia 19 de setembro de 2014. Nas primeiras aulas foi usada apenas uma câmara para a gravação da aula. No entanto, após o visionamento do vídeo, sentimos necessidade de usar duas câmeras.

Optamos, então, pelo uso de duas câmeras fixas SONY. De forma a cobrir o máximo de movimentos em sala de aula, posicionamos uma na frente da sala à direita e outra nos fundos à esquerda. Para buscar garantir menos constrangimentos às ações naturais da sala de aula, ficaram sempre fixas. O fato de termos filmado durante um longo período (três meses), também permitiu que a comunidade de sala de aula passasse a encarar as câmeras como parte do espaço e em certa medida ignorá-las.

Através desses procedimentos, buscamos criar um ambiente de forma a que a interação entre os participantes pudesse ocorrer de uma maneira mais natural e, ao mesmo tempo, tivéssemos uma visão mais completa das falas de ações não verbais.

A pesquisadora acompanhou as aulas como observadora-participante, tomando notas no seu Diário de Campo.

No total, foram gravadas 37 aulas e transcritas. Entretanto, apenas aquelas das quais retiramos exemplos para análise constarão dos anexos.

4.2.3 Transcrições

Os vídeos gravados foram transcritos preliminarmente por 3 assistentes de pesquisa⁹ e revisados por nós.

⁹ Duas são alunas do mestrado em tradução na mesma universidade em Macau onde a pesquisa está sendo realizada. As assistentes têm mandarim como língua nativa. Dominam bem a língua portuguesa (já receberam certificado do Celpe-bras nível intermediário superior ou avançado) e já haviam realizado várias tarefas como tradutoras e intérpretes antes de começar a transcrição. Além disso, tinham um ano de intercâmbio no Brasil no terceiro ano da licenciatura, por isso, têm uma facilidade de compreender a variedade de português do Brasil (que o professor participante usa em sala de aula) e a cultura brasileira. Um outro assistente é um aluno português de licenciatura que estuda chinês e estava fazendo intercâmbio em Macau. Ele também teve experiência de fazer intercâmbio em Pequim por 1 ano e naquele período trabalhava como professor de português numa formação de português. Por isso, além de ser nativo em português, também domina bem o mandarim e tem conhecimento da cultura da Parte Continental da China e de Macau. Além disso, todos os participantes dominam também a língua inglesa. O domínio de português, mandarim e inglês é importante para transcrever os vídeos de aulas de português de PLE, porque algumas vezes os participantes usam outras línguas em sala de aula.

Antes de começar a fazer a transcrição, os assistentes receberam um treinamento para que dominassem as convenções de transcrição. E depois de fazer alguns trechos como exercício, foi realizada uma reunião discutindo as dúvidas e incertezas que encontraram. Somente após o término do treinamento, os assistentes começaram a fazer transcrições.

As convenções utilizadas em transcrição dos vídeos no presente trabalho estão apresentadas na tabela 1, a seguir:

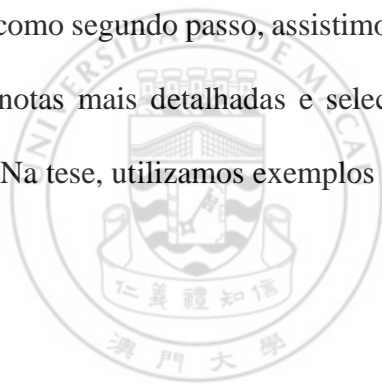
Tabela 1: Convenções de Transcrição¹⁰

Palavra	Texto em formato padrão	Fala em português
<i>Palavra</i>	Texto em negrito e itálico	Fala em chinês (traduzido para o português)
.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação de continuidade
/ João fa/	(Barra)	Fragmentação de unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado; não é enunciação do final projetado da palavra; marca de corte abrupto
“ ”	(aspas)	Fala relatada. Fala de personagem.
:::	(dois pontos)	Prolongamento do som
- - - -	hifenização	Silabação
PALAVRA	(maiúsculas)	Fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	Fala em voz baixa
Hh	(série de h's)	Aspiração ou riso
[]	(colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta
(2,4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
()	(parênteses vazios)	Segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
(())	((parênteses duplos))	Comentários do transcritor sobre atividades não-verbais.
Ah Eh Ahã Hum hum Uh		Marcadores discursivos Interjeições

¹⁰ Adaptadas de Teixeira e Silva (2010) e de Garcez (2006).

Depois das transcrições feitas pelos assistentes, fizemos as verificações necessárias incluindo as falas detalhadas ou em voz baixa, incluímos comentários sobre atividades não-verbais, fragmentação de unidades entonacionais, prolongamentos do som, etc.

Contudo, antes de ler e verificar as transcrições, assistimos primeiro aos vídeos gravados. Como Erickson (1992, p.217) aponta: “Using the original footage, one starts by reviewing the whole event at regular speed, without stopping at any point along the way”. Nesse processo, por isso, não é necessário interromper o vídeo ou acompanhar a transcrição do vídeo. Depois, como segundo passo, assistimos várias vezes os vídeos de forma pausada para tomar notas mais detalhadas e selecionar os excertos mais relevantes para a nossa análise. Na tese, utilizamos exemplos retirados de 8 aulas.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 5 Polidez e construção de identidades docentes

O processamento interativo das estratégias envolvidas na polidez atua na construção dos posicionamentos dos sujeitos na interação. Compreender teoricamente esta questão parece-nos fundamental na formação de professores uma vez que estes profissionais precisam estar atentos ao fato de que as escolhas discursivas que fazem nas aulas atuam diretamente tanto na elaboração quanto no alcance dos objetivos educacionais. A forma como se colocam os sujeitos frente uns aos outros cria o ambiente local de interação e sustenta os encontros sociais. No caso específico da sala de aula que vamos analisar, os sujeitos, posicionados como professores e alunos, fazem uso da polidez como recurso discursivo para coconstruir as suas identidades.

A partir da análise desse processo, podemos ter acesso ao mundo que vai sendo construído em sala de aula: as ideologias educacionais (os conceitos de língua e de construção de conhecimento) e as estruturas de participação que criam, cultural e interativamente, a realidade local.

Todos os processos interativos, incluindo aqui as estratégias de polidez, são coconstruídos: o discurso de cada sujeito vai sendo sustentado pelos outros. Então, estudar interação é estudar uma prática conjunta. Tendo isto como premissa, decidimos, entretanto, focalizar as práticas de um dos interagentes, o professor, uma vez que um dos objetivos desse trabalho está ligado à formação docente na China. As orientações teóricas que escolhemos e a análise que empreendemos podem ajudar o professor a direcionar o seu olhar profissional para aspectos que normalmente passam despercebidos durante o processo de interação em sala de aula. Como já apontamos, a análise das interações é um instrumental importante i) tanto para a discussão das performances dos sujeitos em sala de aula ii) quanto também para o planejamento de

estratégias interativas mais adequadas em função do contexto em que os sujeitos estão inseridos (Teixeira e Silva, 2010).

Aqui no início da análise é importante ressaltar questões de posicionamentos éticos (polidez 2) e êmicos (polidez 1) na análise da polidez. Enquanto participantes no mundo, usamos a visão ética para interpretar os atos dos nossos interlocutores que podem ter sido gerados em perspectiva êmica ou ética. Por isso, na análise, embora sempre tentando sublinhar aspectos êmicos, consideramos a visão ética como produtiva também, sobretudo pelo fato de nós, como pesquisadores-analistas participantes, termos feito parte da comunidade de prática que analisamos.

Neste capítulo, então, focalizaremos a análise de diferentes estratégias de polidez no sentido de discutir as identidades do professor construídas com os alunos no discurso de sala de aula.

5.1 Estratégias de polidez com atos de ameaça à face ao outro

Nesta seção, analisaremos alguns excertos em que aparecem atos de ameaça à face ao outro. A análise vai discutir as identidades de professor construídas na interação de sala de aula, investigando-se o processamento da polidez em duas organizações discursivas específicas: ameaça com estratégia de polidez e ameaça sem estratégias de polidez. Nessa análise, teremos acesso também a como se constroem as relações interpessoais em sala de aula a partir daquelas estratégias.

5.1.1 Atos de ameaça à face do outro com estratégias de polidez

O professor Roberto acaba de passar um vídeo que apresenta a Guiné-Bissau e fala mais especificamente sobre um arquipélago, o dos Bijagós, considerado muito bonito, mas pouco explorado por ser de difícil acesso.

Excerto: É fácil chegar no arquipélago dos Bijagós?

2014-11-11 Turma 2

539.	Roberto	Sara, Carolina, Francisca. É fácil chegar no	
540.		arquipélago dos Biga/ Bijagós?” (5) Samanta, é fácil?	
541.	Samanta	°Não°	
542.	Roberto	Não? Não é fácil?	
543.	Samanta	É.	
544.	Roberto	É? É fácil?	
545.	Alunos	Hahahahaha	
546.	Samanta	°88 ilhas°	
→	547.	Roberto	Tem 88 ilhas, mas isso não tem a ver com a pergunta. Mas é uma boa
	548.		informação. É um arquipélago com MUITAS ilhas, né? E aí, é fácil ou é
	549.		difícil chegar lá?
	550.	Samanta	Fácil.
→	551.	Roberto	É difícil. Muito bem ((com tom de brincadeira)).
	552.	Alunos	Hahahahahahaha

O professor Roberto pergunta nas linhas 539 e 540 especificamente a um conjunto de alunas: “Sara, Carolina, Francisca. É fácil chegar no arquipélago dos Bijagós?”. Depois de uma pausa de 5 segundos sem respostas, ele decide passar o turno

diretamente para uma outra aluna específica com a mesma pergunta “Samanta, é fácil?”. A aluna responde em tom baixo “Não”.

539	Roberto	Sara, Carolina, Francisca. É fácil chegar no
540		arquipélago dos Biga/ Bijagós?” (5) Samanta, é fácil?
541	Samanta	“Não”
542	Roberto	Não? Não é fácil?

O professor põe a resposta em dúvida com uma interrogação: “Não? Não é fácil?” (linha 542), o que pode ameaçar a face da aluna. Mas este tipo de ato pode ser considerado como uma ameaça consentida e esperável em sala de aula, pois é tomado como sendo função do professor questionar o aluno para promover reflexões. Com o desenvolvimento da interação, a interpretação deste ato poderá ser mais bem explicitada. Voltando ao excerto, a dúvida proposta pelo docente, leva a aluna a pensar em outra alternativa, então ela busca uma resposta oposta, respondendo que “É”.

543	Samanta	É.
544	Roberto	É? É fácil?
545	Alunos	Hahahahaha

O professor, mais uma vez, põe a resposta em dúvida: “É? É fácil?” (linha 544), o que também pode ameaçar a face da aluna. Os dois atos, por questionarem as duas únicas repostas possíveis (é / não é), criam um enquadre de humor. A contradição provoca os risos dos alunos, o que nos parece indicar que a interpretação dos atos os configura, neste contexto, como ameaças.

Em seguida, a Samanta busca alternativas: em vez de indicar se é fácil ou não chegar ao arquipélago, e desta forma responder à pergunta, ela acrescenta uma outra informação, também em tom baixo “88 ilhas”.

546	Samanta	°88 ilhas°
547	Roberto	Tem 88 ilhas, mas isso não tem a ver com a pergunta. Mas é uma boa
548		informação. É um arquipélago com MUITAS ilhas, né? E aí, é fácil ou é
549		difícil chegar lá?

O professor Roberto repete a resposta da Samanta e afirma que “isso não tem a ver com a pergunta”. Com a negação da resposta, ele novamente ameaça a face da Samanta. Entretanto, em sequência, valoriza a contribuição da aluna, dizendo: “Mas é uma boa informação”. A escolha da conjunção “mas” demonstra um ponto de viragem da sua atitude. Esta pista de contextualização mostra a entrada noutra enquadre: de um ato de ameaça, Roberto passa a uma estratégia de polidez, marcando que percebe a sua própria ação como uma ameaça e buscando, assim, diminuir o seu impacto.

O que o professor faz é buscar a participação da aluna, o que pode sublinhar a sua crença de que a construção do conhecimento está na participação. Como vemos, o professor fica esperando e estimulando a aluna. Ele não comenta diretamente se a resposta está errada, o que mostra a importância que dá ao processamento do ato de buscar respostas. No processo de dar apoio para o aluno, junto com ele, vai buscando formas de interagir, construindo conhecimento. Nesse sentido, o docente vai dando novas pistas para a aluna chegar a uma conclusão.

548	Roberto	É um arquipélago com MUITAS ilhas, né? E aí, é fácil ou é
549		difícil chegar lá?

O professor usa a estratégia do andaime com a explicação que foi desenvolvida a partir da fala da aluna: “É um arquipélago com MUITAS ilhas, né?” Depois ele retoma a pergunta: “E aí, é fácil ou é difícil chegar lá?”

550	Samanta	Fácil.
551	Roberto	É difícil. Muito bem ((com tom de brincadeira))
552	Alunos	Hahahahahahaha

A aluna então responde “Fácil”, o que não é a resposta correta. O professor então dá a resposta correta como se a aluna a tivesse dito: “É difícil. Muito bem.” O Roberto usa ironia na sua resposta, o que representa uma outra ameaça à face de Samanta. Mas o tom de brincadeira diminui a ameaça e cria humor e descontração, o que demonstra a sua atitude em relação ao erro, que não é visto como problema, mas como uma oportunidade para a aprendizagem. Os outros alunos riem, o que parece demonstrar entendimento sobre o jogo discursivo e parece também promover a construção do envolvimento em sala de aula.

Vemos que, neste excerto, o posicionamento do professor é o de apoiar e valorizar a fala dos alunos, mostrando assim que a sua contribuição é importante em sala de aula. É o oposto do que ocorre em muitas salas de aulas conservadoras em que o silêncio é a forma de colaboração que o professor espera (Teixeira e Silva, 2016). São duas posturas diferentes sobre o que é ensinar e aprender. No excerto acima, o professor mostra a sua atitude de acreditar que a construção de conhecimento está no processo de participação dos alunos. A sua postura parece dar pistas de que uma sala de aula é um local de interação, onde qualquer erro pode aparecer sem ser visto como um problema. Neste local, o professor se posiciona como um organizador e orientador da interação para os alunos poderem ter oportunidades de usar o português. As ameaças e as estratégias de polidez são o lugar para a construção dessa postura profissional.

A seguir, discutiremos um outro excerto com ameaça à face.

Na aula anterior, o professor Roberto passou uma ficha de trabalho de casa intitulada “crise de identidades”. Eles vão buscando vocabulário para fazer a atividade.

Aqui está o início da ficha:

Crise de Identidade

Nesta altura da vida, já não sei mais quem sou...

Na ficha do médico, apareço como _____ .

No restaurante, sou _____ .

Quando alugo uma casa, viro _____ .

Na condução, sou _____ .

Nos correios, sou _____ .

No supermercado, sou _____ .

...

Excerto: Quando a gente vai ao restaurante, nós somos o quê?

Aula 2014-10-28 turma 1

208.	Roberto	Então, Tiago, num RESTAURANTE: quando a gente
209.		vai ao restaurante, nós somos o quê? Somos chamados de::? (1)
210.	Aluna	Cliente.
211.	Tiago	Consumidor.
→ 212.	Roberto	Bom, pode ser consumidor também. Toda vez que a gente está GASTANDO e que
213.		COMPRANDO e consumindo, somos con-su-mi-dores. Pode ser consumidor. Que
214.		mais que pode ser? (1) O que mais?
215.	Aluna	°cliente°
216.	Roberto	Cliente, que é quando você: tem uma relação
217.		comercial com uma loja. Você sempre vai a uma loja, você é um cliente. E depois?
218.		Mais? Tem mais um ainda.
219.	Aluno	°consumidor°
→ 220.	Roberto	Não, consumidor foi o que o Tiago falou. Consumidor, cliente e::?
221.	Alunos	Freguês.

222.	Roberto	Freguês. Freguês é aquele que: eh:: frequentador :: eh:: regular de uma loja ou de
223.		um restaurante. O melhor de todos é: o::: (2) Bom, todos são bons, dependendo que
224.		se quer dizer. Ok! Cátia, quando alugo uma casa, como é que a gente é chamado?

No início deste excerto, o professor passa o turno ao Tiago com a chamada do nome dele e faz a pergunta “quando a gente vai ao restaurante, nós somos o quê? Somos chamados de::?”

208.	Roberto	Então, Tiago, num RESTAURANTE: quando a gente
209.		vai ao restaurante, nós somos o quê? Somos chamados de::? (1)
210.	Aluna	Cliente.
211.	Tiago	Consumidor.
→ 212.	Roberto	Bom, pode ser consumidor também. Toda vez que a gente está GASTANDO e que
213.		COMPRANDO e consumin:do, somos con-su-mi-dores. Pode ser consumidor. Que
214.		mais que pode ser? (1) O que mais?

Depois de uma pausa de 1 segundo, uma aluna responde “cliente” e o Tiago responde em seguida “consumidor”.

O professor Roberto responde “Bom, pode ser consumidor também”. O marcador linguístico “bom” demonstra a entrada do *frame* “avaliação da resposta” e o “também” mostra a postura do professor sobre como lidar com a construção do conhecimento: não há uma resposta única. Depois, ele próprio acrescenta as razões pelas quais a palavra “consumidor” serve para esta situação. A seguir, abre novamente o espaço para outras tentativas com a pergunta “Que mais que pode ser?”. Depois de uma pausa de 1 segundo, levanta mais uma pergunta “O que mais”, dando espaço aos alunos.

215.	Aluna	°cliente°
216.	Roberto	Cliente, que é quando você: tem uma relação
217.		comercial com uma loja. Você sempre vai a uma loja, você é um cliente. E depois
218.		mais? Tem mais um ainda.

A aluna responde “cliente” e o Roberto explica as razões de usar esta palavra nesta situação. Após isso, ele levanta a pergunta “E depois? Mais?” (linha 217) e explica que “Tem mais uma ainda” (linha 218), dando espaço para os alunos de novo.

219.	Aluno	°consumidor°
220.	Roberto	Não, consumidor foi o que o Tiago falou. Consumidor,cliente e::?
221.	Alunos	Freguês.
222.	Roberto	Freguês. Freguês é aquele que: eh:: frequentador :: eh:: regular de uma loja ou de
223.		um restaurante. O melhor de todos é: o:: (2)Bom, todos são bons, dependendo que se

Depois de um aluno responder “consumidor” em voz baixa, o docente comenta “Não, consumidor foi o que o Tiago falou”, negando a resposta e ameaçando a face do aluno. Alguns alunos falam “Freguês” (linha 221). O Roberto mais uma vez acrescenta a explicação do uso da palavra “freguês”.

222.	Roberto	Freguês. Freguês é aquele que: eh:: frequentador :: eh:: regular de uma loja ou de
223.		um restaurante. O melhor de todos é: o:: (2)Bom, todos são bons, dependendo que
224.		se quer dizer. Ok! Cátia, quando alugo uma casa, como é que a gente é chamado?

Em seguida, o Roberto ia acrescentar qual era para ele a melhor resposta. No entanto, com uma prolongação e uma pausa (linha 223), ele reorganiza a sua fala e diz que “todos são bons, dependendo que se quer dizer”. Quando faz a avaliação “o melhor de todos é”, corre o risco de ameaçar a face dos alunos que elaboraram outras respostas. Ele não acaba a frase, o marcador linguístico “bom” (linha 223) mostra uma mudança de *frame* na sua fala. Afirmando que “todos são bons” demonstra sua tendência de eliminar a ameaça aos alunos. Essa pode ser vista como uma estratégia de polidez. Ao mesmo tempo, estes comentários demonstram a sua atitude mais democrática quanto à atividade, indicando que pode haver mais do que uma resposta. Assim, ele valoriza as contribuições dos alunos. Depois, o docente chama a Cátia, passando-lhe uma outra pergunta e criando um outro *frame*.

Neste excerto, o docente levanta perguntas, avalia as respostas dos alunos, dá espaço para eles e valoriza as suas respostas e contribuições.

5.1.2 Atos de ameaça à face do outro sem estratégias de polidez

Nesta seção, analisamos os excertos com ameaça à face do outro sem utilização das estratégias de polidez.

Vamos seguir o excerto da mesma atividade “Crise de identidades”.

Excerto: Qual é a palavra para a relação médico E:::?

Aula 2014-10-28 turma 1

188.	Roberto	Às vezes eu falo umas coisas meio malucas, né? ((volta ao enquadre “corrigir” o exercício)) Bom, nesta altura
189.		da vida já não sei mais quem sou. Na ficha do médico apareço co-mo:: bom aí a

190.		gente vai ver uma coisa de vocabulário, né? Então, Rodrigo. Na ficha do médico,
191.		apareço COMO:? Qual é a palavra para a relação médico E::? (1)
192.	Alunos	Paciente.
→ 193.	Roberto	Calma aí, ele ia responder. Bom, já respondeu. Então apareço como pa-ci-en-te.
194.		Então mé-di-co e pa-ci-ente. Alguém colocou diferente? Às vezes dá pra mais de
195.		uma, viu? Ninguém? Ok. Tiago! ((muda de <i>frame</i>)) Cortou o cabelo, Tiago? (1)

Neste momento, o professor está corrigindo os exercícios e pergunta a palavra relacionada com a identidade “médico”.

190	Roberto	Então, Rodrigo. Na ficha do médico,
191		apareço COMO:? Qual é a palavra para a relação médico E::? (1)
192	Alunos	Paciente.
193	Roberto	Calma aí, ele ia responder. Bom, já respondeu. Então apareço como pa-ci-en-te.

Na linha 190, o Roberto passa o turno ao Rodrigo chamando o seu nome “Então, Rodrigo”. A seguir, passou o turno com duas frases incompletas com tom interrogativo: “Na ficha do médico, eu apareço COMO :::?” “Qual é a palavra para a relação médico E::: (1)”. Como o Rodrigo não responde nada, o professor elabora frases incompletas para lhe dar apoio, são estratégias de andaime. Através destas estratégias, também vemos que o Roberto valoriza a contribuição do aluno dando-lhe tempo para pensar e elaborar uma resposta; vai construindo assim sua atitude de dar importância ao processo cooperativo na aprendizagem. Entretanto, depois destas duas frases, em vez do aluno ratificado, outros alunos respondem na linha 192. O Roberto alerta a todos na linha seguinte “Calma aí, ele ia responder”. Com este comentário, ele ameaça a face dos alunos que respondem à pergunta, mas, ao mesmo tempo, valoriza o Rodrigo a quem procurava dar mais tempo para participar na interação. Com esta ação de

valorização ao outro, o professor dá face ao Rodrigo neste contexto específico. Neste exemplo, podemos perceber que uma fala, em determinadas situações, pode ser entendida como estratégia de polidez para um interlocutor e, ao mesmo tempo, ser um ato de ameaça à face a outro interlocutor. Logo em seguida, o Roberto acrescenta o comentário “Bom, já respondeu” que é uma continuação da ameaça aos alunos.

193	Roberto	Calma aí, ele ia responder. Bom, já respondeu. Então apareço como pa-ci-en-te.
194	Roberto	Então mé-di-co e pa-ci-ente. Alguém colocou diferente? Às vezes dá pra mais de
195		uma, viu? Ninguém? Ok. Tiago! Cortou o cabelo, Tiago? (1)

Em seguida, ele continua a aula, confirmando a resposta dos alunos e perguntando se alguém tinha feito de forma diferente. Esta pergunta busca outras possibilidades de resposta, o que mostra a atitude aberta do professor a contribuições não predizíveis. Para ele, o exercício não tem necessariamente apenas uma resposta correta, existindo várias possibilidades de resposta. Ele próprio explica que “Às vezes dá pra mais de uma, viu?” mostrando o seu conceito de educação: não é esperar uma única resposta correta do professor, o foco é descobrir várias respostas possíveis e neste processo construir conhecimentos juntos em sala de aula. Depois, o professor confirma que ninguém responde com a pergunta “Ninguém?” e chama o Tiago criando outro *frame*.

No excerto seguinte, o professor e os alunos estavam vendo um vídeo da história brasileira e discutindo sobre a compreensão do vídeo.

Excerto: Você não prestou atenção, Sara.

Aula 2014-10-10 Turma 2

487.	Roberto	Pronto. Qual foi / para o Jorge Couto, quem foi que chegou primeiro,
488.		Helena? (8) O Jorge Couto falou / qu / quem foi que chegou primeiro para /
489.		segundo a opinião do Jorge Couto? (15) Então Helena, Jorge Co:uto vamos
490.		ver.
491.		((Vídeo))
492.	Roberto	Não não não ((ajustando o aparelho)) vamos ver. Não vamos ver porque ele é / ele
493.		não quer me obedecer aqui. O aparelho não quer me obedecer. Grr. Bom, para Jorge
494.		Couto, quem chegou primeiro?
495.	Alunos	(Duarte Pacheco)
496.	Roberto	Duarte Pacheco. Agora para esse daí, para o:: Pedro, quem é que chegou
497.		primeiro ao Brasil. Helena, atenção, Sara, também. Vou perguntar para
498.		vocês.
499.		((Vídeo))
500.	Roberto	Quem foi que chegou primeiro para ele?
501.	Sara e alunos	(Vincent)
502.	Roberto	Foi o Pinzón. Você não prestou atenção, Sara. Ele falou () na hora. Bom,
503.		então não é certo exatamente quem chegou primeiro. Porque muitos
504.		navegaram naquele tempo e faziam mapas.

Neste momento, o professor levanta a pergunta e chama o nome de uma aluna, passando turno a ela “para o Jorge Couto quem foi que chegou primeiro, Helena?” (linha 487 e 488).

487.	Roberto	Pronto. Qual foi / para o Jorge Couto, quem foi que chegou primeiro,
488.		Helena? (8) O Jorge Couto falou / qu / quem foi que chegou primeiro para /
489.		segundo a opinião do Jorge Couto? (15) Então Helena, Jorge Co:uto vamos

490.		ver.
491.		((Vídeo))

Depois de uma pausa de 8 segundos em que a aluna não toma o turno, o Roberto repete a pergunta “O Jorge Couto falou /qu /quem foi que chegou primeiro para / segundo a opinião do Jorge Couto?” (linhas 488 e 489). Há mais uma pausa de 15 segundos, e o professor fala que “vamos ver” (linhas 489 e 490) e passa o vídeo.

492.	Roberto	Não não não ((ajustando o aparelho)) vamos ver. Não vamos ver porque ele é / ele
493.		não quer me obedecer aqui. O aparelho não quer me obedecer. Grr. Bom, para Jorge
494.		Couto, quem chegou primeiro?
495.	Alunos	(Duarte Pacheco)
496.	Roberto	Duarte Pacheco. Agora para esse daí, para o:: Pedro, quem é que chegou
497.		primeiro ao Brasil. Helena, atenção, Sara, também. Vou perguntar para
498.		vocês.
499.		((Vídeo))

Depois de passar o vídeo, o Roberto repete mais uma vez a pergunta “para Jorge Couto, quem chegou primeiro?” (linhas 493 e 494) sem chamar a aluna, passando o turno à turma. Os alunos respondem “Duarte Pacheco” (linha 495). O docente repete a resposta e levanta uma outra pergunta “para o:: Pedro, quem é que chegou primeiro ao Brasil”. Sem pausa óbvia, ele imediatamente fala “Helena, atenção, Sara, também. Vou perguntar para vocês”. Com estas frases, ele coloca as duas alunas no foco.

500.	Roberto	Quem foi que chegou primeiro para ele?
501.	Sara e alunos	(Vincent)
502.	Roberto	Foi o Pinzón. Você não prestou atenção, Sara. Ele falou () na hora. Bom,
503.		então não é certo exatamente quem chegou primeiro. Porque muitos
504.		navegaram naquele tempo e faziam mapas.

Após o vídeo, o Roberto repete a pergunta “Quem foi que chegou primeiro para ele?” (linha 500). A Sara, junto com outros alunos, responde “Vincent” (linha 501) e o Roberto corrige que “Foi o Pinzón” (linha 502). Ele comenta: “Você não prestou atenção, Sara. Ele falou () na hora.” Com esta crítica, ele ameaça a face da Sara. Sem estratégias de polidez, diminuindo o impacto, ele comenta que “então não é certo exatamente quem chegou primeiro”, criando assim o enquadre de discussão sobre o conteúdo do vídeo.

Vemos que, no início deste trecho, depois de perguntar à Helena “para o Jorge Couto quem foi que chegou primeiro, Helena?” (linha 487 e 488), há uma pausa de 8 segundos. Depois, ele repete a pergunta e há mais uma pausa mais longa de 15 segundos, em que ele dá espaço para a aluna. O professor então repassa o vídeo e dá mais espaço para a aluna refletir. Com estas estratégias, o professor valoriza a aluna e dá face a ela. Neste processo, mostra-se a crença de que educação está no processo de experimentar. Depois desta parte, o docente levanta uma outra pergunta “para o: Pedro, quem é que chegou primeiro ao Brasil” e fala que “Helena, atenção, Sara, também. Vou perguntar para vocês” (linhas 497 e 498). Com estas frases, ele coloca as duas alunas em foco. Depois da resposta inadequada da Sara junto com outros alunos, o professor comenta que “Você não prestou atenção, Sara. Ele falou () na hora.” (linha 502) o que ameaça a face da Sara. Neste processo, o professor apresenta uma postura mais rigorosa na aula. As identidades do professor são, assim, coconstruídas e

negociadas na interação com os alunos, e aparecem identidades fragmentadas, mutáveis, até contraditórias.

Em seguida, vemos um excerto com ameaça à face do outro. Nesta atividade da aula, os participantes estavam fazendo um exercício pedagógico de conversação. O professor descreveu uma situação imaginada em que a terra tinha sido destruída. Só havia sobrado as pessoas da turma que estavam dentro de um balão. O balão estava indo para uma ilha onde seria possível reconstruir o mundo. Mas, como estava pesado, seria preciso jogar uma pessoa fora. Cada aluno recebeu um papel com uma profissão e precisava convencer os colegas que ele/ela deveria permanecer no balão. Então, a tarefa dos alunos participantes era defender-se, argumentando, para ficar no balão. No final, todos iam votar para decidir a pessoa (a profissão) que deveria ser jogada fora.

Excerto: Político é assim, fala muito, né?

Aula 2014-11-28 Turma 2

505.	Roberto	Cláudia.
506.	Cláudia	(Eu tenho de ficar no balão porque:)
507.	Roberto	Você tem de ficar no balão porque::
508.	Cláudia	Eu sou líder político.
509.	Roberto	Ela é uma LÍDER. Líder político. Líder político. Como Mao Zedong é o
510.		líder do Partido Comunista. Na cabeça é o primeiro, não é? 'Tão é uma líder
511.		política 'tão ela tem de ficar no balão.
512.	Cláudia	Porque aqui se não uh: (se não tenha uma líder) va / vai ser es-tú-pi-do.
513.	Roberto	Vai ser?
514.	Cláudia	Distúr /
515.	Roberto	Ah, vai haver distúrbio. Confusão.

516.	Cláudia	S::im.
517.	Roberto	Sem líder.
518.	Cláudia	E / eu / eu / eu posso uh:: contrar / controlar a situação e uh, uh, posso li /
519.		li / lidar
520.	Roberto	Liderar.
521.	Cláudia	Liderar a: / as pessoas.
522.	Roberto	Peeh! ((sinal de parar a fala do outro))
523.	Cláudia	Hahaha
524.	Roberto	Acabou. Político é assim. Fala muito, né?
525.	Alunos	Hahaha
526.	Roberto	Hahaha Não fiquem influenciados com o meu comentário. Mônica!

Neste momento, o professor chama a Cláudia e ela começa a se defender “Eu tenho de ficar no balão porque:” (linha 506). O docente repete a fala dela “Você tem de ficar no balão porque::” (linha 507) alterando o pronome para “você”, criando um enquadre de conversação com a aluna.

505.	Roberto	Cláudia.
506.	Cláudia	(Eu tenho de ficar no balão porque:)
507.	Roberto	Você tem de ficar no balão porque::
508.	Cláudia	Eu sou líder político.
509.	Roberto	Ela é uma LÍDER. Líder político. Líder político. Como Mao Zedong é o
510.		líder do Partido Comunista. Na cabeça é o primeiro, não é? ‘Tão é uma líder
511.		política ‘tão ela tem de ficar no balão.

A aluna explica em seguida que “Eu sou líder político” (linha 508) e o professor repete a frase “Ela é uma LÍDER.” alterando o pronome para “ela”, criando um enquadre de explicação à turma. Ele continua explicando que “Líder político.

Como Mao Zedong é o líder do Partido Comunista”, mostrando o seu conhecimento das culturas chinesas e criando uma aproximação com os alunos chineses. A seguir, ele passa o turno à Cláudia “Tão ela tem de ficar no balão”. Esta frase afirmativa funciona como um convite e um pedido de explicação, com a qual ele cria o *frame* de defesa da aluna.

512	Cláudia	Porque aqui se não uh: (se não tenha uma líder) va / vai ser es-tú-pi-do.
513	Roberto	Vai ser?
514	Cláudia	Distúr /
515	Roberto	Ah, vai haver distúrbio. Confusão.
516	Cláudia	S::im.
517	Roberto	Sem líder.

A Cláudia fala que “Porque aqui se não uh: (se não tenha uma líder) va / vai ser es-tú-pi-do”, mostrando sua compreensão da passagem do turno a ela. Roberto pergunta “Vai ser?” pedindo confirmação. Depois da fala da aluna “Distúr /”, o docente fala “Ah, vai haver distúrbio. Confusão.” O marcador linguístico “ah” mostra a sua compreensão, e as explicações dele parecem esclarecimentos funcionando como estratégia de andaime. As estratégias do professor aqui mostram a sua atenção e o interesse à fala da aluna.

518	Cláudia	E / eu / eu / eu posso uh:: contrar / controlar a situação e uh, uh, posso li /
519		li / lidar
520	Roberto	Liderar.
521	Cláudia	Liderar a: / as pessoas.

Em seguida, a Cláudia acrescenta que “E / eu / eu / eu posso uh:: contrar / controlar a situação e uh, uh, posso li /li / lidar” (linhas 518 e 519). O Roberto oferece a opção “Liderar” (linha 520) e a Cláudia continua a fase com a palavra sugerida

pelo professor “Liderar a: / as pessoas” (linha 521). A contribuição do Roberto aqui também é uma estratégia de andaime, com a qual a aluna consegue terminar a frase e expressar uma ideia. Mostra-se assim, mais uma vez, a atenção e a valorização do professor à fala da Cláudia.

522	Roberto	Peeh! ((sinal de parar a fala do outro))
523	Cláudia	Hahaha
524	Roberto	Acabou. Político é assim. Fala muito né?
525	Alunos	Hahaha
526	Roberto	Hahaha Não fiquem influenciados com o meu comentário. Mônica!

O Roberto depois faz um sinal para interromper a fala do outro e a Cláudia ri. O docente fala “Acabou.” (linha 524) explicando o sinal “Peeh!” que tinha feito e acrescenta “Político é assim. Fala muito né?” (linha 524). Com estas falas, ele ameaça à face da Cláudia. Depois os alunos riem e o Roberto ri em seguida. Ele fala à turma “Não fiquem influenciados com o meu comentário”, dando esclarecimento aos alunos sobre o voto no fim da atividade pedagógica. Ele depois chama o nome de outra aluna, criando um outro *frame*.

Neste excerto, o professor fez várias estratégias de andaime, ajudando a fala do outro, mostrando atenção e valorização ao outro, dando face ao outro. Ele pede confirmação com a pergunta, ele sugere uma palavra à aluna. O professor mostra o seu conceito da educação que se focaliza no processo e parece indicar que, para ele, a aula é um lugar de conversação. No entanto, o docente utiliza certas estratégias como a de interromper a fala do outro. Ele fez um sinal com som “Peen” (linha 522) e explica o significado deste sinal “Acabou” (linha 525), ameaçando face do outro. O comentário “Político é assim. Fala muito né?” cria humor que gera risos dos alunos. Mas ao mesmo tempo, como a Cláudia desempenha o papel de político, esta afirmação generalizada

humorada ameaça a face da aluna. Assim, atua na aula com uma atitude típica de interagente controlador da interação e da fala do outro, uma postura tradicionalmente associada ao posicionamento de professor.

5.1.3 Considerações da seção

Nestes excertos acima, o professor faz ações de ameaça à face. Por um lado, através dos atos de ameaça, o professor leva os alunos a pensar, refletir e participar. Ele usa estratégias de polidez valorizando a contribuição do aluno, mesmo não tendo obtido a resposta adequada. Esta situação mostra a sua postura aberta ao processo de prática didática e a crença de que se constrói conhecimento em conjunto. Nestes processos de interação, o professor constrói a sua identidade profissional, mostrando a sua atitude e compreensão relativamente à educação, língua e construção de conhecimento. Ele abre espaço para várias possibilidades de resposta, entendendo a língua como sendo um local de prática em que todos podem experimentar e negociar. Desta forma o professor parece apresentar uma perspectiva de educação que se focaliza no processo de aprendizagem e na qual se constroem conhecimentos cooperativamente. Ele não focaliza apenas a resposta “correta”. Ele valoriza a contribuição e responsabilidade de cada participante.

Por outro lado, a ameaça a face também apresenta uma postura mais controladora e mostra a sua autoridade do professor. As identidades do professor foram coconstruídas e negociadas na interação com os alunos, ganharam sentidos específicos, mostrando identidades discursivos fragmentadas, mutáveis e contraditórias.

Além disso, o professor não usa estratégia de polidez para o ato de ameaça à face aos alunos que responderam sem serem chamados. O professor demonstra a sua forte atitude de valorização de alunos que demoram a dar uma resposta. Neste

sentido, a ameaça pode ser entendida como ameaça a alguns alunos e como uma estratégia de polidez para o outro interlocutor.

5.2. Atos de autoameaça e estratégias de polidez

Nesta seção, estudaremos como a ação de ameaça à face a si próprio e as estratégias de polidez funcionam no processo de construção de identidades na interação.

5.2.1 Atos de autoameaça com estratégias de polidez

Na aula do excerto seguinte, o professor Roberto e os alunos estão corrigindo um exercício sobre o uso das preposições. Apresenta-se um trecho de exercício:

2. Use *para* ou *por*, fazendo, quando necessário, a contração com artigos:

- a) Eles transferiram a consulta _____ amanhã.
- b) As provas serão corrigidas _____ banca examinadora.
- c) Eu sempre vou ao Centro _____ Botafogo.
- d) Ele parece ter nascido somente _____ odiar.
- e) Ouvimos _____ rádio que o Brasil ganhou a Copa.

No excerto abaixo, encontra-se a discussão dos participantes sobre o exercício:

Excerto: Rádio e MP3

2014-10-24 Turma 2

246.	Roberto	Letra E, Susana. Ouvimos:
247.	Susana	pelo
248.	Roberto	Pode ser outra coisa também.
249.	Aluno	°(para)°
→ 250.	Roberto	Não ((sorrindo)) (1)
251.		Pode ser “pela”. Ouvimos pelo rádio que o Brasil ganhou a copa. Ouvimos pela
252.		rádio que o Brasil ganhou a copa. O rádio e a rádio, qual é a diferença? (2)
253.	Nelson	A rádio é a máquina
254.	Roberto	A rádio? (1)
255.	Nelson	Ah, o rádio é a máquina.

256.	Roberto	Hum, o rádio é o aparelho, o objeto e A rádio?
257.	Nelson	É o meio:: meio que receber informações
258.	Roberto	Pode ser o meio, mas é mais claro se você falar que é uma es-ta-ção. É um:: é
259.		uma:: (20) ((Roberto ajusta a folha no projetor)) Mas a rádio é uma estação de rádio, é
260.		uma emissora. (9) ((Roberto busca um papel e limpa o quadro)) Acho que ninguém mais
261.		tem o objeto, né? Alguém aqui tem RÁDIO? É um objeto... bom:: tô dando exemplo, né,
→ 262.		porque sou velho ((rindo))
263.	Alunos	Hahaha ((alunos riem))
264.	Roberto	mas era um objeto, né? Que só transmitia a:: o programa das
265.		emissoras, das rádios. Hoje:: bom, depois que eu... também não faz tanto tempo,
266.		depois, foi juntando, né? Fizeram um aparelho que tinha rádio e toca-fita. Algum
267.		de vocês tem to-ca-fi-ta, cassete?
268.	Alunos	Ahhh ((mostra compreensão))
269.	Roberto	alguém tem?
270.	Mônica	Wo ((eu)) ((levanta a mão))
271.	Roberto	Ah, que bom! ((o professor expressa um sentimento de alívio)) Mônica.
272.		((Cláudia levanta a mão))
273.	Roberto	Mônica, Cláudia e Luísa. Ok. A tendência é ninguém mais ter, né? A tendência
274.		agora é ter CD. CD mais ou menos, né? O CD já está desaparecendo para o MP <i>San</i> ((três,
275.		em chinês)), MP3, MP3. MP <i>San</i> ((três, em chinês)) ((rindo))
276.	Alunos	Hahahaha
277.	Roberto	Então a tendência agora é MP3. Até mesmo um computador
278.		como este aqui não tem mais lugar pra colocar CD. Para mim é
→ 279.		um pouco difícil, porque eu ainda ajo à moda antiga.
280.	Alunos	Hahahahaha
281.	Roberto	Bom, sobre isso: eh:: Eu já esqueci porque eu
282.		comecei a falar disso. Vocês fizeram isso ((apontando o quadro)). Isso aqui é um trabalho
283.		de vo-ca-bu-lá-rio fundamentalmente, não é? E aí uma questão interessante pra gente
284.		discutir que é um pouco como a nossa vida:: como a nossa vida é.

No início deste excerto, o professor Roberto chama a Susana para responder a frase iniciada pela letra E e a Susana responde “pelo”.

248.	Roberto	Pode ser outra coisa também.
249.	Aluno	°(para)°
250.	Roberto	Não ((sorrindo)) (1)

O Roberto não oferece uma avaliação direta, mas comenta que “pode ser outra coisa também” (linha 248). Com esta pista de contextualização, ele convida os alunos a interagir, dando voz a eles, e mostra, assim, uma atitude cooperativa na realização do exercício: pode haver mais do que uma resposta adequada. Além disso, a pista “também” indica que a resposta da Susana é adequada para esta frase, o que é uma avaliação positiva.

Um outro aluno responde “para” em voz baixa. O professor diz “não”, fazendo uma avaliação negativa, mas sorrindo simultaneamente. A pista do sorriso parece indicar que o professor entende a sua avaliação negativa como uma ameaça à face ao outro e, então, ele utiliza uma estratégia de polidez – o sorriso – eliminando o impacto da ameaça. Neste processo de interação, o posicionamento do docente é o de avaliar e orientar as respostas do aluno. Ao mesmo tempo, através desta estratégia, ele mostra a sua preocupação com a relação interpessoal com os alunos, construindo assim um ambiente de aula que precisa da colaboração de todos para ser coconstruído.

251.	Roberto	Pode ser “pela”. Ouvimos pelo rádio que o Brasil ganhou a copa. Ouvimos pela
252.		rádio que o Brasil ganhou a copa. O rádio e a rádio, qual é a diferença? (2)
253.	Nelson	A rádio é a máquina
254.	Roberto	A rádio? (1)

Depois há uma pequena pausa de um segundo através da qual passa o turno aos alunos. Como ninguém experimenta responder, o próprio Roberto responde que “pode ser pela” e pergunta qual é a diferença de uso das duas formas. Após 2 segundos, o Nelson responde que “a rádio é uma máquina”. E o professor põe a resposta em dúvida (A rádio?) (linha 254), o que pode ameaçar a face do aluno. O Nelson altera a sua resposta dizendo “Ah, o rádio é a máquina”.

255.	Nelson	Ah, o rádio é a máquina.
256.	Roberto	Hum, o rádio é o aparelho, o objeto e A rádio?
257.	Nelson	É o meio:, meio que receber informações

O marcador “ah” mostra a sua compreensão. O professor fala “hum”, um marcador linguístico que demonstra a sua concordância, e reformula a resposta do Nelson: “o rádio é o aparelho, o objeto”. Em seguida, ele levanta a pergunta “e A rádio” salientando o artigo “a” e indicando o gênero da palavra. O Nelson responde que “é o meio”.

258.	Roberto	Pode ser o meio, mas é mais claro se você falar que é uma es-ta-ção. É um:: é
259.		uma:: (20) ((Roberto ajusta a folha no projetor)) Mas a rádio é uma estação de rádio, é
260.		uma emissora. (9) ((Roberto busca um papel e limpa o quadro)) Acho que ninguém mais
261.		tem o objeto, né? Alguém aqui tem RÁDIO? É um objeto... bom:: to dando exemplo, né,
→ 262.		porque sou velho ((rindo))
263.	Alunos	Hahaha ((alunos riem))

O Roberto fala que “pode ser o meio”, avaliando positivamente a contribuição do Nelson. Logo em seguida, ele acrescenta: “mas é mais claro se você falar que é uma estação”, dando a sugestão de uma outra expressão. A pista “mas” aqui indica que o professor vai introduzir uma avaliação oposta e mostra uma mudança que o docente entende a avaliação negativa para o aluno é uma ameaça à face. Ele utiliza estratégia de polidez - aceita a resposta e dá uma sugestão em vez de fazer uma correção direta - eliminando o impacto. Depois de avaliar as respostas, ele pergunta se alguém tem um aparelho de rádio, criando assim um *frame* de envolvimento ao abordar um tema mais pessoal da sua vida. O docente também cria a sua posição de iniciar uma conversa pessoal neste processo. Ele mostra seu interesse em relação à vida dos alunos. Essa atitude parece indicar mais uma vez que o docente valoriza a relação interpessoal com

os alunos em identidades que não são apenas as de alunos, mas as de sujeitos que vivem experiências no mundo social.

Em seguida, o docente comenta “tô dando exemplo, né? Porque sou velho” (linha 261). E com este ato coloca a si mesmo em foco e ameaça a sua própria face. A ameaça gera os risos dos alunos, construindo uma atmosfera de envolvimento entre os participantes.

A seguir, o Roberto continua explicando o objeto “rádio” (“mas era um objeto né, que só transmitia a:: o programa das emissoras, das rádios” nas linhas 264 e 265).

264.	Roberto	mas era um objeto né, que só transmitia a:: o programa das
→265.		emissoras, das rádios. Hoje:: bom, depois que eu:: também não faz tanto tempo,

Ele depois comenta na linha 265 que “também não faz tanto tempo” que o rádio deixou de ser um objeto muito usado pelas pessoas. Considerando o contexto da sua fala sobre a diferença da sua idade (“eu sou velho” na linha 262) que ameaçou a sua própria face, este comentário “também não faz tanto tempo” diminui o impacto da ameaça e pode ser entendido como uma estratégia de polidez. Com esta afirmação, o docente busca alinhamento e formação de um mesmo grupo com os alunos: mesmo que ele seja “velho”, a época “do rádio” não faz tanto tempo, por isso, ele não é tão velho a ponto de estar tão distante dos alunos, mas tem coisas em comum com eles. Desta forma, a estratégia de polidez aqui pode representar a sua atitude sobre como entende a forma que deve tomar a relação interpessoal com os alunos. O professor parece tentar aproximar-se dos alunos, mostrando assim na sua posição sobre como pensa a relação professor-aluno.

Em seguida, o docente pergunta se alguém tem cassete, um outro objeto pouco utilizado pela geração dos alunos.

266.		depois, foi juntando, né? Fizeram um aparelho que tinha rádio e toca-fita. Algum
267.		de vocês tem to-ca-fi-ta, cassete?
268.	Alunos	Ahhh ((mostra compreensão))
269.	Roberto	alguém tem?
270.	Mônica	Wo ((eu)) ((levanta a mão))
271.	Roberto	Ah, que bom! ((o professor expressa um sentimento de alívio)) Mônica.
272.		((Cláudia levanta a mão))
273.	Roberto	Mônica, Cláudia e Luísa. Ok. A tendência é ninguém mais ter né? A tendência

Uma aluna levanta a mão, confirmando que têm. O Roberto, ao ver isso, expressa um sentimento de alívio dizendo “Ah, que bom!”. Isso mostra, mais uma vez, a sua tendência de buscar coisas em comum com os alunos.

Depois o Roberto fala sobre o desenvolvimento tecnológico que leva ao CD e chega ao “MP *san*” usando a palavra “*san*” em chinês para indicar o número três, o que mostra seu conhecimento da língua chinesa.

273.	Roberto	Mônica, Cláudia e Luísa. Ok. A tendência é ninguém mais ter né? A tendência
274.		agora é ter CD. CD mais ou menos, né? O CD já está desaparecendo para o MP <i>San</i> ((três,
275.		em chinês)), MP3, MP3. MP <i>San</i> ((três, em chinês)) ((rindo))
276.	Alunos	Hahahaha
277.	Roberto	Então a tendência agora é MP3. Até mesmo um computador
278.		como este aqui não tem mais lugar pra colocar CD. Para mim é
→ 279.		um pouco difícil, porque eu ainda ajo à moda antiga.
280.	Alunos	Hahahahaha

Em tempos globalizados, todos utilizam o seu conhecimento fragmentado de outras línguas na interação social. As línguas são repertórios culturais na interação (Blommaert & Backus, 2011). O uso de chinês aqui (*san* – 274, 275) pode estreitar a relação com os alunos chineses, o que é uma ação de dar face ao outro. Os alunos riem depois disso, o que parece mostrar a construção de envolvimento na sala de

aula. Em seguida, o professor comenta que “até mesmo um computador como este aqui não tem mais lugar pra colocar CD. Para mim é um pouco difícil, porque eu ainda ajo à moda antiga”, ameaçando mais uma vez a sua própria face. Os alunos reagem com risos, o que pode indicar que a autoameaça aqui constrói um humor e um ambiente de envolvimento.

281.	Roberto	Bom, sobre isso: eh:: Eu já esqueci porque eu
282.		comecei a falar disso. Vocês fizeram isso ((apontando o quadro)). Isso aqui é um trabalho
283.		de vo-ca-bu-lá-rio fundamentalmente, não é? E aí uma questão interessante pra gente
284.		discutir que é um pouco como a nossa vida:: como a nossa vida é.

O Roberto parece ficar satisfeito com a reação de riso dos alunos e aproveita para dar o tema como terminado e continuar o trabalho: “Bom, sobre isso” (281). Parece que ele entende os risos como combinando com os sentidos que quis dar ao reconfirmar (“eu ainda ajo à moda antiga”) e a autoameaça que tinha feito no início quando falou “porque sou velho”.

Neste excerto, o professor Roberto realiza duas ameaças à própria face: “porque sou velho” (linha 252) e “eu ainda ajo à moda antiga” (linha 279), colocando a si próprio em foco e num lugar distante dos outros em termos geracionais. Com estas ações, ele cria humor e gera os risos dos alunos. O docente usa a estratégia de polidez “também não faz tanto tempo” (linha 265) diminuindo o impacto da ameaça feita a si próprio (“sou velho”). Com esta estratégia, ele busca alinhar-se com os outros interagentes, mitigando o poder que a identidade de professor lhe traz e aproximando-se dos estudantes. Esta mobilidade que o leva a construir identidades plurais e fluídas dá espaço para diferentes tipos de engajamento entre os sujeitos participantes da interação de sala de aula. Assim, o Roberto mostra a sua preocupação com a relação interpessoal com os alunos e a sua crença da importância da participação e

aproximação social na sala de aula. O seu conceito de educação está i) no processo mais técnico de aprendizagem (para o qual ele abre espaço aos outros para respostas variadas ao exercício) e ii) no processo de interação social (no qual mostra a sua preocupação com a relação interpessoal e o seu interesse na vida real dos outros). A língua está sendo vista como um lugar de prática para os participantes experimentarem e participarem. A sala de aula serve como um espaço social onde se estabelecem relações interpessoais e se constroem identidades na prática local.

Vemos em seguida observar mais um excerto com ameaça à própria face. Na aula deste excerto, os participantes assistiam a um vídeo sobre a História do Brasil. Após o vídeo, o professor distribui para os alunos uma folha de material com uma carta cuja escrita está feita em português antigo. A letra desta carta também tem um formato diferente, como um manuscrito à moda antiga, que, para os alunos, mas é difícil para reconhecer. O professor chama uma aluna para ler a carta.

Excerto: Essa letra é aborrecida, ninguém gosta.

Aula 2014-10-10 Turma 2

520.	Roberto	Inês, começa lá Inês.
→ 521.	Inês	Neste dia, ao entardecer uh::: ((mostra dificuldade de entender a letra da carta))
→ 522.	Roberto	Vocês não gostam dessa letra, né? Essa letra é aborrecida, ninguém gosta. ((o texto da carta está em letra cursiva, o que causa certa dificuldade para alguns alunos))
523.	Inês	°avistamos terra° /
524.	Roberto	Isso, neste dia ao entardecer, avistamos terra.
525.	Inês	°um monte muito alta°
526.	Roberto	Muito alto.
527.	Alunos	Hahaha ((alunos riem))
528.	Roberto	É um monte. Um monte é um morro, né? Uma pequena montanha. Um

529.		monte muito alto e longo.
530.	Inês	E outros
531.	Roberto	Outras.
532.	Alunos	Hahaha ((alunos riem))
533.	Inês	Outras terras baixas ao:: [sul]
534.	Roberto	[sul]
535.	Inês	°Planícies com grandes a / a / árvores°
536.	Roberto	Pronto. Eu coloquei essa letra para parecer uma letra de carta. Mas é difícil
537.		de ler, né? Fala, Mariana.
538.	Mariana	(Acudiram pela)
539.	Roberto	Isso. “Acudiram” é “apareceram”, né? Então, quando eles chegaram, foram
540.		aparecendo grupos de dois e de três homens na praia. Fala, Fábio.

Vamos discutir esse trecho.

O professor Roberto chama a aluna Inês para começar a ler a carta e ela começa lendo e mostrando hesitação com o marcador linguístico “uh”.

520.	Roberto	Inês, começa lá Inês.
521.	Inês	Neste dia, ao entardecer uh::: ((mostra dificuldade de entender a letra que está lendo))
→ 522.	Roberto	Vocês não gostam dessa letra, né? Essa letra é aborrecida, ninguém gosta.

Ao perceber isso, o Roberto interpreta que os alunos “não gostam dessa letra” (linha 522). Com o comentário seguinte “essa letra é aborrecida, ninguém gosta”, ele determina a razão da hesitação da Inês ao ler o texto. Em vez de questionar a capacidade de leitura da aluna, ele procura na sua própria escolha a causa da falta de fluência, nomeadamente a decisão de usar um tipo de letra que chama de “aborrecida”. Além disso, o pronome “vocês” e “ninguém” são parte de uma estratégia de

despersonalização, com a qual ele retira a aluna Inês do foco, generalizando o seu comentário. Desta forma, ele tenta não ameaçar a face da Inês, o que é estratégia de polidez implícita. Como nas aulas, os materiais foram elaborados pelo professor. A busca da culpa para a “letra aborrecida”, na verdade, ameaça a face do próprio professor. Com esta ameaça, ele desconstrói a sua imagem como figura com poder aos outros e reconstrói a sua posição como aquele que comete erros e, portanto, coloca-se numa posição que pode ser entendida como menos assimétrica em relação aos outros.

Depois a Inês continua a leitura e o Roberto fala “isso” avaliando positivamente e repete a leitura da aluna.

523.	Inês	°avistamos terra° /
524.	Roberto	Isso, neste dia ao entardecer, avistamos terra.

A seguir, a Inês lê “um monte muito alta” e o Roberto corrige “muito alto”. Esta inadequação na leitura, parece ser entendida como causada mais uma vez por causa da formatação de letra.

525.	Inês	°um monte muito alta°
526.	Roberto	Muito alto.
527.	Alunos	Hahaha ((alunos riem, aquiescendo))

Os alunos riem depois desta correção do professor e envolvem-se na interação. Com a participação, os alunos parecem concordar com a avaliação do docente de que a letra é difícil de ler. Assim, o professor leva os alunos a participar e cria um ambiente social confortável, de envolvimento. O docente depois explica o sentido de “monte”.

528.	Roberto	É um monte. Um monte é um morro, né? Uma pequena montanha. Um
529.		monte muito alto e longo.

A aluna continua lendo “E outros” e o professor corrige “outras”. Os outros alunos riem mais uma vez.

530.	Inês	E outros
531.	Roberto	Outras.
532.	Alunos	Hahaha ((alunos riem, aquiescendo))

A Inês dá seguimento à leitura e mostra hesitação com a prolongação da expressão “ao:”.

533.	Inês	Outras terras baixas ao: [sul]
534.	Roberto	[Sul]

Neste momento, o professor ajuda a continuação e os dois falam ao mesmo tempo “sul”. A ação do docente aqui é uma estratégia de andaime que dá apoio à aluna. Assim, mostra a sua posição de colaborador com outro.

A continuação da leitura da aluna apresenta mais uma vez a hesitação, pela voz baixa e marca de corte abrupto “a/ a/ árvores”.

535.	Inês	°Planícies com grandes a / a / árvores°
→ 536.	Roberto	Pronto. Eu coloquei essa letra para parecer uma letra de carta. Mas é difícil
537.		de ler, né?

O docente fala “pronto”, o que parece marcar o término do *frame* e comenta “eu coloquei essa letra para parecer uma letra de carta. Mas é difícil de ler, né?”. Com

este comentário, ele atribui a culpa a si próprio e ameaça a sua própria face. No entanto, a fala de que “para parecer uma letra de carta” é uma explicação, com a qual ele busca diminuir o impacto da ameaça. Por isso, podemos considerar como estratégia de polidez, para salvar a própria face. Com a ameaça à face e a estratégia de polidez, o Roberto mostra a sua crença de que um professor é um colaborador para atividades pedagógicas e não um professor todo poderoso que não pode ter defeitos. Neste processo, ele tenta parece contribuir para elaborar um ambiente social democrático e igual e envolvente.

Em seguida, o professor chama a outra aluna para continuar a ler.

537.	Roberto	Fala Mariana.
538.	Mariana	(Acudiram pela)
539.	Roberto	Isso. “Acudiram” é “apareceram”, né? ‘Tão quando eles chegaram foram
540.		aparecendo grupos de dois e de três homens na praia. Fala Fábio.

Após a leitura dela, o Roberto faz uma avaliação positiva “isso”, explica a palavra e ajuda a terminar a leitura de frase. Neste processo, o professor cria mais uma vez a sua imagem de apoiador e avaliador. A seguir, ele chama outro aluno e continua a atividade.

Neste excerto, o professor faz duas ameaças à própria face: “Vocês não gostam dessa letra, né? Essa letra é aborrecida, ninguém gosta” (linha 522) e “Eu coloquei essa letra (...). Mas é difícil de ler, né?” (linhas 536 e 537). Com estas ações constroem-se as suas identidades profissionais de colaborar e participar. Ele também usa estratégia de polidez, dizendo que “para parecer uma letra de carta” tentando explicar a razão do seu defeito e buscando eliminar o impacto da autoameaça feita.

A seguir, vemos um outro excerto retirado num momento quando os participantes estavam corrigindo um exercício do uso do perfeito e imperfeito do passado do indicativo baseando num texto sobre a cultura índia no Brasil.

5.2.2 Atos de autoameaça sem estratégias de polidez

Na aula de onde tiramos o excerto seguinte, o Roberto e os alunos estão corrigindo um exercício sobre o uso dos diferentes tempos e modos verbais na construção do texto e o professor explica que o imperfeito do indicativo é usado para a descrição. No excerto abaixo, encontra-se a discussão dos participantes sobre o exercício:

Excerto: Eu não conheço um monte de palavras do português também.

Aula 2014-10-14 Turma 2

196.	Roberto	Então aqui a ideia é de parecer. 'Tá? Então é descrição da lança. Descrição
197.		da / descrição das folhas. Ok? Lembravam a dança de tabajara. E sua flor
198.		bonita?
199.	Afonso	(Sua flor bonita parecia).
200.	Roberto	Pronto. Também 'tá fazendo descrição, o cocar é essa coisa de / cheia de
201.		penas. Que os indígenas usam. Sabem? Como é cocar em chinês? Tem esse
202.		nome em chinês? (2) Não tem? Tem? (2) Existe cocar em chinês? Porque
203.		eu nunca vi nenhuma / nenhuma minoria chinesa que usasse cocar:: Penas.
204.		Sabem pena, de galinha? Puf, puf ((som da galinha)). Como é pena de galinha
205.		em chinês? O nome. (3).
206.	Alunos	<i>Yu mao</i> ((pena, em chinês))
207.	Roberto	Então o cocar você põe muitas penas e enfeita a cabeça. De novo

208.		vou fazer pergunta. Existe essa palavra em chinês? Ou não existe? (3)
209.		((Roberto vai até ao computador para pesquisar a palavra))
210.		Vocês podem dizer “não sei, não conheço”, né, é normal, eu não
→ 211.		conheço um monte de palavras do português também. (17) ((Roberto pesquisa no computador))
212.		Isso. Isso é o cocar:. ((apontando no projetor, alunos olham para frente com atenção)) Então. De novo é / é descrição,
213.		não é? A flor do milho parecia o cocar do chefe. Os índios uh, Matilde.
214.	Matilde	Uh, os índios, os índios prova / provaram.

No início deste excerto, o professor explica a ideia de descrição com o uso do imperfeito do indicativo.

189.	Roberto	Então aqui a ideia é de parecer. ‘Tá? Então é descrição da lança. Descrição
190.		da / descrição das folhas. Ok? Lembavam a dança de tabajara. E sua flor
191.		bonita?
192.	Afonso	(Sua flor bonita parecia).

O docente passa o turno ao Afonso com a frase incompleta com tom interrogativo “E sua flor bonita?” (linhas 190 e 191). O Afonso toma o turno respondendo que “Sua flor bonita parecia” (linha 192).

193.	Roberto	Pronto. Também ‘tá fazendo descrição, o cocar é essa coisa de / cheia de
194.		penas. Que os indígenas usam. Sabem? Como é cocar em chinês? Tem esse
195.		nome em chinês? (2) Não tem? Tem? (2) Existe cocar em chinês? Porque
196.		eu nunca vi nenhuma / nenhuma minoria chinesa que usasse cocar:: Penas.
197.		Sabem pena, de galinha? Puf, puf ((som da galinha)). Como é pena de galinha

198.		em chinês? O nome. (3).
------	--	-------------------------

O Roberto comenta “Também tá fazendo descrição” com base na resposta do aluno. E acrescenta “cocar é essa coisa de / cheia de penas”, criando o outro enquadre de explicação do vocabulário e apresentação da cultura. Continua acrescentando “Que os indígenas usam” e perguntando “Sabem? Como é cocar em chinês? Tem esse nome em chinês?”. Depois de uma pausa de 2 segundos em que ninguém dá resposta oralmente, o docente pergunta de novo “Não tem? Tem?”. Há mais uma pausa de 2 segundos e o Roberto levanta mais uma vez a pergunta “Existe cocar em chinês?”. Após, acrescento o comentário “Porque eu nunca vi nenhuma/ninguma minoria chinesa que usasse cocar”, mostrando o seu interesse e conhecimento das culturas chinesas. Como ninguém responde, ele adiciona mais informação com a pergunta “Penas. Sabem pena, de galinha?” e faz o som da galinha. Após isso, ele altera a pergunta para “Como é pena de galinha em chinês? O nome.” Depois de 3 segundos de pausa, os alunos respondem a palavra “Yu mao” em chinês.

199.	Alunos	<i>Yu mao</i> ((pena, em chinês))
------	--------	-----------------------------------

O Roberto continua explicando “Então o cocar você põe muitas penas e enfeita a cabeça” e volta para levar a pergunta “De novo vou fazer pergunta. Existe essa palavra em chinês? Ou não existe?” passando o turno para os alunos.

200	Roberto	Então o cocar você põe muitas penas e enfeita a cabeça. De novo
201		vou fazer pergunta. Existe essa palavra em chinês? Ou não existe? (3)
202		((Roberto vai até ao computador para pesquisar a palavra))

203		Vocês podem dizer “não sei, não conheço”, né, é normal, eu não
204 →		conheço um monte de palavras do português também. (17) ((Roberto pesquisa no computador))

Há mais uma vez uma pausa em que ninguém toma o turno. Neste caso, o Roberto vai até ao computador para pesquisar a palavra e comenta que “Vocês podem dizer não sei, não conheço, né, é normal” acrescentando que “eu não conheço um monte de palavras do português também”. Este comentário de “poder dizer não sei” oferece uma escolha de resposta para os alunos, mostrando assim, que na sala de aula, não há uma resposta específica esperada pelo professor. O professor está mais preocupado com o ato social.

Depois de levantar a questão por várias vezes e ninguém responder, o professor, além de dar a opção de os alunos dizerem “não sei”, também fala que “eu não conheço um monte de palavras do português também”. Considerando a situação em sala de aula e a sua identidade situada (Zimmerman, 1998) de “professor do português”, ao falar disso, ele pode estar fazendo um ato de autoameaça à própria face. A ameaça, por um lado, cria uma aproximação com os outros porque eles próprios também mostram dificuldade de expressar a palavra em chinês. Isto marca a sua preocupação com a relação interpessoal. Por outro lado, revela as suas crenças sobre educação e interação: o professor não se coloca num lugar de autoridade absoluta, como o dono de verdade. Ele demonstra que todos os participantes estão envolvidos para experimentar e aprender juntos. E a pista “também” aponta uma tendência de aproximação e empatia com os outros, com a qual ele busca pertença a mesmo grupo dos alunos, que é uma estratégia de envolvimento. Com isso, enfatiza-se a sua preocupação com a relação social.

205	Roberto	Isso. Isso é o cocar:. ((apontando no projetor, alunos olham para frente)) Então. De novo é / é descrição,
206		não é? A flor do milho parecia o cocar do chefe. Os índios uh, Matilde.
207	Matilde	Uh, os índios, os índios prova / provaram.

Em seguida, o Roberto, apontando no projetor, indica que “Isso é o cocar” (linha 205). Os alunos olham para a frente. Depois, o professor volta ao enquadre da discussão do uso do imperfeito do indicativo “De novo é / é descrição, não é?” e repete a frase no exercício: “A flor do milho parecia o cocar do chefe.”. Ele depois chama uma outra aluna e continua a discussão do exercício. É interessante notar também que, neste excerto, o professor não usa estratégia de polidez perante a autoameaça. O ato de não usar polidez mostra que o professor parece satisfeito com a reação dos alunos (olham para frente com atenção), assim ele continua as atividades da aula.

Neste excerto, o professor fez uma autoameaça à face: “eu não conheço um monte de palavras em português também” (linhas 203 e 204) que parece ligado aos silêncios na sala de aula e à dificuldade dos alunos mostrada em expressar uma palavra em chinês. Com esta ameaça, cria-se uma aproximação entre os interagentes e mostra-se um conceito de língua que é de lugar de interação na construção do conhecimento.

5.2.3 Considerações da seção

Nesta seção, analisamos excertos com ameaça à própria face. Através da ação de ameaça, o professor leva os alunos a participar e cria humor e um ambiente confortável. No primeiro excerto, ele usa a estratégia de polidez aproximando-se aos alunos e buscando a formação de grupo com eles. Isso mostra a sua preocupação com a relação interpessoal e a sua crença na importância da função social da sala de aula. No segundo excerto, o docente ameaça a sua própria face compartilhando a responsabilidade e

utiliza a estratégia de polidez eliminando o impacto da autoameaça feita, salvando a própria face. No terceiro excerto, o professor realiza autoameaça criando aproximação e empatia com os outros.

Através das autoameaças e das estratégias de polidez, o professor sai do lugar de autoridade única, que costuma estar associada à identidade situada de professor, colocando-se em uma postura de compartilhar experiências pessoais e de envolver-se na interação local. Foram construídas assim as suas identidades discursivas. Com estes posicionamentos, o seu conceito de educação parece relacionar o processo de aprendizagem de português ao processo de interação social. Ele não deixa de dar informações técnico-linguísticas, mas isso é secundário já que a aula é de conversação. Mostra-se a sua preocupação com o ato social. A sala de aula é um lugar social onde se estabelecem relações sociais, compartilham-se experiências pessoais e constroem-se identidades na prática local. A língua está sendo o lugar da prática para os participantes experimentarem, compartilharem e participarem.

5.3. Atos de dar face como estratégias de polidez

O termo “dar face”, em termos gerais, tem relação com a expressão chinesa “*Gei Mianzi*”. Como foi discutido, “*mianzi*” indica a honra social ou o respeito social. Esta está ligada às conquistas e realizações sociais (Hu, [1944]2010; Zheng, 2012). Conforme Zheng (2012), “dar face” a alguém é elevar a sua posição social. Brown & Levinson ([1978]1987) utilizam este termo para indicar *payoffs* (considerações previstas do falante) da reparação dupla que influenciam as escolhas de estratégias através das quais o falante tem oportunidade de dar face, para satisfazer a face positiva ou negativa do ouvinte.

O termo “dar face” do nosso trabalho indica o ato de valorização do outro ou de si próprio, elevando ou valorizando a sua posição social. Usamos este termo para realizar uma comparação às análises anteriores das seções 5.1 e 5.2, onde estão presentes atos explícitos de ameaça à face. Nesta seção, analisaremos, portanto, excertos com ato de dar face, sem a presença de ameaça explícita. Como foi mencionado, acreditamos que a polidez é uma estratégia na interação social que pode servir para evitar (ou diminuir) conflitos e minimizar ameaças à face (Leech, 1983; Brown & Levinson, [1978]1987), para assim criar ambiente positivo para as nossas intervenções. Por isso, mesmo que os excertos deste capítulo não apresentem atos explícitos de ameaça à face, ainda aparecem tanto o risco de ameaça à face quanto conflitos interativos. Por isso, entendemos que o ato de dar face é uma estratégia de polidez.

A valorização do outro ou de si próprio dá-se em cooperação interacional, portanto não é possível dissociar esse processo do trabalho conjunto entre participantes. Vemos os participantes sob uma perspectiva interacional e focalizamos o processo de interação. Como discutido, não entendemos a interação como produção de um emissor de um lado e de um receptor de outro. A noção de “outro” também não indica “ouvinte” ou “receptor”, indica em contrapartida quaisquer sujeitos da interação.

Analisaremos, então, neste capítulo, como o ato de dar face funciona como estratégia de polidez no processo de construção de identidades e como se constroem as relações interpessoais em sala de aula a partir das mesmas. Discutimos, a partir disso, o processo de construção de identidades do docente.

5.3.1 Estratégias de dar face a outro

No começo da aula do excerto abaixo, “A árvore mais alta, o vento derruba primeiro”, o professor explicou à turma uma atividade intitulada “Bingo de provérbios”. Os alunos receberam cartelas com 5 provérbios da língua portuguesa nos quais faltava uma palavra. O professor ditaria as palavras e os alunos observariam em que provérbios cada palavra poderia se encaixar e fazer sentido.

Para esclarecer a noção de provérbio e a sua relação com a cultura, o professor deu o exemplo de um provérbio chinês: 树大招风 (Shu Da Zhao Feng: a árvore mais alta, o vento derruba primeiro). Depois de discutir sentidos gerais do provérbio e de os alunos o reconhecerem como parte do seu repertório cultural, o professor fez uma pergunta aberta para refletir sobre possíveis significados culturais.

Excerto: A árvore mais alta, o vento derruba primeiro.

Aula 2014-10-28, Turma 2

72	Roberto	O que é que esse provérbio quer ensinar?
73		(5)
74		Bom (0.5) isso que vocês estão fazendo::
75		é EXATAMENTE o que o provérbio diz.
76	Alunos	Hahahaha ((os alunos riem, aquiescendo))
77	Roberto	[não é?]
78	Alunos	[Ah!]
79	Roberto	Ninguém! Ninguém vai ser NUNCA o primeiro
80		ninguém vai se destacar. Vai todo mundo agir em grupo.
81		Não é isso um pouco dessa ideia de::
82		ninguém pode se destacar demais.
83		É:: aparecer muito não é muito polido,
84		não é muito educado ou não é muito legal.
85		Não é uma coisa chinesa assim? Mais ou menos?
86		As pessoas ten::tendem a:::não querer se destacar ou aparecer.
87		Aí quando o professor faz pergunta (1) geral:: ninguém responde.

88		POR QUÊ?
89		Porque a árvore mais alta::
90		[haha:: o vento derruba primeiro]
91	Alunos	[Hahahahaha] ((os alunos riem, aquiescendo))

No início deste excerto, o professor Roberto levanta uma pergunta para discutir os sentidos do provérbio e há uma pausa de 5 segundos em que ninguém responde (linha 73).

72	Professor	O que é que esse provérbio quer ensinar?
73		(5)

Este aspecto é discutido a partir das diferenças culturais. Para o professor, era esperado que os alunos tomassem o turno, após a pergunta aberta. Entretanto, como ninguém o fez, ele marca esta estratégia discursiva dos alunos – o silêncio – como um traço da macro cultura chinesa: “Não é uma coisa chinesa assim? Mais ou menos?” (linha 85). Para ele, o provérbio ilustra o comportamento discursivo dos alunos: “isso que vocês estão fazendo:: é EXATAMENTE o que o provérbio diz” (linhas 74 e 75).

74	Roberto	Bom (0.5) isso que vocês estão fazendo::
75		é EXATAMENTE o que o provérbio diz.
76	Alunos	Hahahaha ((os alunos riem, aquiescendo))

Tendo em conta a reação dos alunos, que sorriam e riem, estes parecem concordar com o que o professor está dizendo, fazendo-lhe eco à voz (linha 76).

79	Roberto	Ninguém! Ninguém vai ser NUNCA o primeiro
80		ninguém vai se destacar. Vai todo mundo agir em grupo.

Contudo, o docente utiliza várias estratégias de escolha vocabulares, buscando abrir espaço para o outro e indicando a postura de contar com a colaboração dos estudantes para construir o conhecimento.

81 →	Roberto	Não é isso um pouco dessa ideia de:::
82		ninguém pode se destacar demais.
83		Eh:: aparecer muito não é muito polido,
84		não é muito educado ou não é muito legal.
85		Não é uma coisa chinesa assim? Mais ou menos?
86		As pessoas ten::tendem a:::não querer se destacar ou aparecer.

Várias expressões aparecem em seu discurso para sublinhar essa postura de abertura: “um pouco” na linha 81, “mais ou menos” na linha 85. As duas expressões, que demonstram a ideia de incerteza, por um lado constroem um ato de salvar a sua própria face quando ocorre risco de errar na explicação da cultura relativamente diferente - “chinesa”; por outro lado, apresentam a postura de abertura convidando os alunos “chineses” a corrigir ou acrescentar. Além disso, o tom interrogativo, que fica marcado nas expressões “Não é isso” (linha 81) e “Não é uma coisa chinesa assim? Mais ou menos?” (linha 85), indica pedido de colaboração dos alunos e parece convidar os estudantes a participar na construção da ideia do provérbio. Podemos entender que, com este posicionamento discursivo, mais uma vez o docente sinaliza respeito, interesse pelo outro e procura a sua inclusão. Tais posicionamentos são uma estratégia de dar face ao outro, funcionando como polidez.

Depois, sem passar a palavra aos alunos, o próprio docente vai buscando sentidos para o provérbio.

87	Roberto	Aí quando o professor faz pergunta (1) geral, ninguém responde.
----	---------	---

88		POR QUÊ?
89		Porque a árvore mais alta::
90		[haha:: o vento derruba primeiro]
91	Alunos:	[Hahahahaha] ((os alunos riem, aquiescendo))

O professor aponta na linha 87 que “quando professor faz pergunta geral, ninguém responde”. E pergunta com uma voz mais alta, na linha 88, “POR QUÊ?”, chamando a atenção dos alunos e salientando a fala seguinte. E quando o professor afirma “porque a árvore mais alta::” (linha 89), mesmo que não tivesse terminando a frase, os alunos riem aquiescendo.

89	Roberto	Porque a árvore mais alta::
90		[haha::
91	Alunos:	[Hahahahaha] ((os alunos riem, aquiescendo))

Isso parece mostrar que os alunos estão entendendo e parecem concordar. Podemos ver que, mesmo que os alunos não tenham interagido verbalmente, estamos diante de uma interação participante entre o professor e os alunos como é possível observar pela linguagem não-verbal.

Ao mostrar conhecimento sobre aspectos da cultura do outro (os alunos chineses), o professor cria um ambiente de aproximação, indicado, por exemplo, pelos risos (linhas 76 e 91) e pela aquiescência dos alunos (linha 78). Esses movimentos dos alunos denunciam que estão todos em uma interação centrada, constituindo-se a aula como um encontro social (Goffman, [1972] 2002).

O docente mostra ter conhecimento e interesse pelo outro, pela sua cultura, o que faz com que se sintam valorizados e desenvolvam um sentimento de conexão (Scollon & Scollon, 2001, p.50-51). A conexão entre alunos e o professor relaciona-se com a atenção e interesse imenso que o professor mostra por esses alunos. Isso se

dá em processos de indexicalização, que estão mesmo explícitas na forma como o professor se relaciona com os estudantes. Há inclusive um processo de chamada de atenção do professor com que ele mostra sua postura de querer atrair o outro.

Há aqui a construção local de um sentimento de pertença a um mesmo grupo, uma vez que o professor conhece o provérbio e, assim, mostra compartilhar alguns conhecimentos e traços culturais normalmente associados aos alunos e cultura chineses. Tudo isso é uma estratégia de dar face ao outro, de valorizar o outro, constituindo-se assim uma estratégia de polidez positiva (Brown & Levinson, [1978]1987). Neste processo, o professor mostra sua vontade de ser membro de um mesmo grupo com os alunos, ou seja, seu posicionamento de aproximação com outros, construindo envolvimento (Tannen, 1984; [1989] 2007).

É interessante notar, entretanto, que além de mostrar que faz parte de um mesmo ambiente cultural, num movimento de alinhamento (Goffman, [1979] 2002), o professor também põe em questão diferenças culturais entre ele e os alunos, explicitando em certo sentido uma diferença. Entretanto, esta diferença não é colocada na perspectiva do afastamento, mas é um recurso. Afinal, é este o traço fundamental que alimenta esse encontro social: os alunos chineses e o professor estão em aula para experimentar a língua e a cultura do outro, de certo modo diferente, e construir conhecimentos nesse sentido. Na interação intercultural, a diferença cultural e a distância são riscos de conflito, neste processo, o professor utiliza estratégias de polidez buscando diminuir a possibilidade de conflitos.

No espaço local da sala de aula, as perspectivas de interpretação para o provérbio trazido pelo professor precisam ser negociadas e ganham um sentido específico dentro desse ambiente. Quando o professor comenta que “isso que vocês estão fazendo:: é EXATAMENTE o que o provérbio diz” (linha74 e 75), os alunos riem, parecendo

concordar. O riso faz-lhe eco à voz, o professor continua então comentando “Ninguém vai ser NUNCA o primeiro, ninguém vai se destacar” (linhas 79 e 80) “Porque a árvore mais alta:”, os alunos riem de novo. Os risos de aquiescência fazem parte do processo de negociação do sentido. Assim, o provérbio ganha um sentido específico localmente que se liga com o silêncio da sala de aula. Dessa forma, as culturas gerais imaginadas (a brasileira e a chinesa), que projetariam sentidos diferentes para o provérbio, entram em interação para a construção de um significado comum naquela situação específica. O provérbio, assim, ganha um novo significado entre os interagentes e passa a ser assumido como uma maneira bem-humorada de referir ao silêncio construído em sala de aula. Cada vez que o professor alude ao provérbio, associa-o ao silêncio dos alunos, que parecem concordar, como vimos, através dos risos aparentemente aquiescentes.

Aqui, através do riso, há um encontro possibilitado pela manifestação discursiva de conhecimento partilhado sobre o outro. Mesmo que esse conhecimento faça parte de uma visão mais global e estereotipada do outro (chineses não gostam de se destacar), na sala de aula esse traço global, negociado pelos interagentes, ganha um sentido local de aproximação que ajuda a construir o encontro social. Assim, podemos ver que tanto o professor como os alunos, nesse momento, encontram soluções para interagir interculturalmente.

Como observamos, o professor mostra conhecimento de traços da cultura do aluno, além disso elabora um discurso aberto no qual convida os estudantes a coconstruírem conhecimentos em conjunto, o que é manifestado sobretudo pela linguagem não-verbal dos alunos. A sua identidade profissional vai sendo construída na interação local. Através destas estratégias de polidez positiva, o docente mostra valorização do outro, respeito e interesse pela cultura do outro. Neste processo, o

professor mostra sua posição de aproximação e sua postura aberta à negociação do sentido e construção de conhecimento.

Nesse sentido, as identidades profissionais do docente vão sendo coconstruídas em interação com os alunos.

A seguir, vemos um outro excerto que ocorreu antes do início da aula quando o professor e os alunos ainda estavam preparando para a aula. Na aula anterior, o professor tinha pedido ao aluno Miguel para ajudar a comprar um cabo. Neste excerto, o Miguel deu o cabo ao professor.

Excerto: Mas eles entregaram em Macau?

Aula 2014-11-25, Turma 1

1.	Miguel	Professo:r	
2.		((Entrega cabo que tinha dito comprar em breve))	
3.	Roberto	Você já comprou!?! ((expressando surpresa))	
4.	Miguel	Sim.	
5.	Roberto	°Eish:° ((Espantado)).	
6.		((Alunos e professor continuam a preparar-se para o início da aula))	
7.		(3'00)	
8.	Roberto	Então tenho que te da:r	
9.	Miguel	Cem patacas só.	
→	10.	Roberto	Eles entregaram aqui em Macau?
11.	Miguel	Ah:: sim. Na (internet) mas este é RMB ((indicando o recibo da compra))	
12.	Roberto	Não/ sim. Mas eles entregaram em Macau?	
13.	Miguel	Em Macau?	
14.	Liliana	[送到哪儿? <i>Entregaram onde?</i>]	

15.	Roberto	[Veio pela internet?]
16.	Miguel	Entregar na gong / gong /
17.	Liliana	Zhuhai.
18.	Miguel	Zhuhai. Perto de Macau.
→ 19.	Roberto	Tem que ir a Zhuhai né? Para pegar.
20.	Miguel	Sim, sim, sim. Mas muito perto.
21.	Roberto	Não, eu conheço. Hahahaha (5) Ok. Bom! Uh: Como eu / como eu na sexta falei
22.		aqui, eu falei na outra turma, mas uh:: a gente vai fazer mais atividades,
23.		ho / hoje e na próxima aula, umas atividades de / falar e de ouvir. Então, a
24.		primeira atividade que a gente vai fazer é uma atividade de ouvir.

No início deste excerto, o Miguel chamou o Roberto, entregando-lhe o cabo que tinha comprado.

1.	Miguel	Professor
2.		((Entrega cabo que tinha comprado))
3.	Roberto	Você já comprou!? ((expressando surpresa))
4.	Miguel	Sim.
5.	Roberto	°Eish:° ((Espantado)).

O Roberto fala “você já comprou?!” com o tom que expressa surpresa. O Miguel responde que “sim” e o professor faz uma expressão espantada de novo “°Eish:°”.

Depois de 3 minutos em que os participantes estavam preparando para a aula, o Roberto fala que “Então tenho que te da:r” (linha 8).

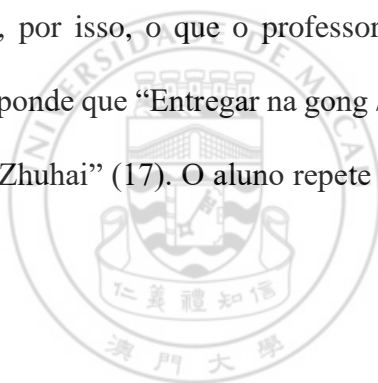
8.	Roberto	Então tenho que te da:r
9.	Miguel	Cem patacas só.

Mesmo não terminando a frase, o Miguel responde o número de patacas (linha 9), o que mostra a sua compreensão do sentido do professor. Em seguida, o Roberto pergunta “Eles entregaram aqui em Macau?”, mudando o enquadre de negociação de “dar dinheiro” para uma discussão sobre a “forma de entrega do cabo”, sem existir um marcador explícito da mudança.

→		
10.	Roberto	Eles entregaram aqui em Macau?
11.	Miguel	Ah:: sim. Na (internet) mas este é RMB ((indicando o recibo da compra))
12.	Roberto	Não/ sim. Mas eles entregaram em Macau?
13.	Miguel	Em Macau?
14.	Liliana	[送到哪儿? <i>Entregaram onde?</i>]
15.	Roberto	[Veio pela internet?]
16.	Miguel	Entregar na gong / gong /
17.	Liliana	Zuhai.
18.	Miguel	Zuhai. Perto de Macau.

O Miguel responde com um marcador linguístico “Ah::”, que parece um marcador de compreensão. No entanto, o que ele acrescenta é ainda sobre a negociação de dar dinheiro, explicando a nota da compra foi RMB (linha 11). O Roberto, primeiramente dá um retorno negativo “Não” (linha 12) mas bem em seguida, diz “sim”. O “não” parece um feedback da resposta do Miguel que não tem a ver com a pergunta dele. E o “sim” parece mostrar sua compreensão da contribuição na fala dele a respeito da nota da compra. Esta rápida mudança mostra a sua valorização da fala

do outro e preocupação com a relação interpessoal, que é um ato de dar face ao outro e, assim, consideramos uma estratégia de polidez. A seguir, o docente continua a perguntar sobre a forma de entrega (linha 12). Notamos que nesta vez, ele usa um marcador linguístico de alteração do tema “mas”. O Miguel, por sua vez, pergunta “Em Macau?”, alinhando com o Roberto. Depois, a Liliana, que fica ao lado do Miguel, traduz a pergunta do professor para chinês (linha 14) e ao mesmo tempo, o professor não desiste, mas continua dando mais informações da sua pergunta “Veio pela internet?”. “Vir pela internet” é uma informação necessária para a pergunta sobre a forma de ser entregue, por isso, o que o professor acrescenta é uma estratégia de andaime. O Miguel responde que “Entregar na gong / gong /”¹¹ (linha 16). E a Liliana ajuda com a resposta “Zhuhai” (17). O aluno repete a resposta “Zhuhai” e acrescenta “Perto de Macau”.



→		
19.	Roberto	Tem que ir a Zhuhai né? Para pegar.
20.	Miguel	Sim, sim, sim. Mas muito perto.
21.	Roberto	Não, eu conheço. Hahahaha (5) Ok. Bom! Uh: Como eu / como eu na sexta falei
22.		aqui, eu falei na outra turma, mas uh:: a gente vai fazer mais atividades,
23.		ho / hoje e na próxima aula, umas atividades de / falar e de ouvir. Então, a
24.		primeira atividade que a gente vai fazer é uma atividade de ouvir.

O Roberto pergunta “Tem que ir a Zhuhai né? Para pegar”. O Miguel responde “Sim, sim, sim. Mas muito perto”. E o professor replica “Não, eu conheço”. Depois de

¹¹ Gongbei é o nome da fronteira entre Macau e a cidade Zhuhai da parte continental da China.

um riso e uma pausa de 5 segundos, ele chama atenção da turma “Ok, bom!” e começa a aula.

Vemos que neste trecho, o professor expressa a sua preocupação de incomodar o outro, e o Miguel, ao contrário, mostra não ser incomodado. Por exemplo, na linha 10, o docente muda o enquadre, perguntando “Tem que ir a Zhuhai né? Para pegar.” Mesmo não marcando explicitamente a preocupação de incomodar o outro, ele demonstra a sua apreensão pelo fato de o outro ter que ir a Zhuhai para pegar o cabo que ele pediu para comprar, valorizando desta forma a posição do Miguel. Por isso, entendemos como um ato que dá face e uma estratégia de polidez. O Miguel, por sua vez, depois de perceber a pergunta do Roberto, responde com o nome da cidade de Zhuhai e acrescenta “perto de Macau” (linha 18). Esta explicação suplementar apresenta, por um lado, a sua compreensão sobre a preocupação do professor, por outro lado, parece expressar a ideia de que não foi incomodado pela ação de compra e busca do cabo, o que diminui o impacto do pedido do professor e também serve como a estratégia de polidez. O professor reforça a sua ideia de preocupação com a pergunta seguinte “Tem que ir a Zhuhai né? Para pegar.” (linha 19). O aluno também fortalece a sua ideia de “não ser incomodado” pela resposta “mas muito perto” (linha 20). A resposta do docente seguinte “Não, eu conheço” (linha 21) parece também um ato de acerrar a sua preocupação e valorização.

Ambas as partes utilizam certas estratégias de polidez, mostrando a sua preocupação para com o interagente e, assim, dando face ao outro e atenção na relação interpessoal. Neste processo, o professor mostra a sua postura de apreensão e a atenção prestada ao outro, construindo a sua imagem de professor sensível a questões humanas e pessoais. Diferente de enquadres das atividades pedagógicas em sala de aula, neste trecho, os participantes estão tratando do assunto com tópicos ligados à vida: conversa

depois de uma ajuda oferecida. Na fala-de-interação, o docente mostra a sua crença em relação à sala de aula, que não serve apenas como um local de construção de conhecimento, mas também como um local social onde se estabelecem relações sociais.

A seguir, vemos um outro excerto no fim da mesma aula. Enquanto os alunos preenchiam um questionário na sala de aula, o professor entregou o dinheiro ao Miguel.

Excerto: Faz mal, sim.

Aula 2014-11-25 Turma 1

499.		((O professor entrega o dinheiro ao Miguel))
500.	Roberto	°Obrigado°.
501.	Miguel	Ah. Nada.
→ 502.	Roberto	Você tem certeza que são cem patacas, né? Não é mais do que isso não, né?
503.	Miguel	Pouco, mas não faz mal. ((colocando o dinheiro na carteira e sorrindo))
→ 504.	Roberto	Faz mal, sim.
505.	Miguel	88 RMB.
506.	Roberto	88 RMB.
507.	Miguel	Não faz mal. (mais ou menos)
508.	Roberto	Hum?
509.	Miguel	Mais ou menos. Mais ou menos. Basta, basta. ((com a mão indicando rejeição))
510.	Roberto	Gracias. ((Obrigado)) ((Miguel volta a olhar o questionário que está preenchendo))

Neste excerto, ao entregar o dinheiro ao Miguel, o Roberto fala “Obrigado” e o Miguel responde “Ah. Nada”.

→ 502.	Roberto	Você tem certeza que são cem patacas, né? Não é mais do que isso não, né?
503.	Miguel	Pouco, mas não faz mal. ((colocando o dinheiro na carteira e sorrindo))
→ 504.	Roberto	Faz mal, sim.

A seguir, o professor pergunta “Você tem certeza que são cem patacas, né? Não é mais do que isso não, né?” (linha 502) mostrando a sua preocupação sobre a perda econômica do outro. Com esta postura, ele mostra sua posição de diminuir o impacto de pedir ajuda do outro e sua valorização da ação do outro, dando face a outro, o que vemos como uma estratégia de polidez. O Miguel responde que “Pouco, mas não faz mal” (linha 503), colocando o dinheiro na carteira e sorrindo. O docente diz “faz mal, sim” (linha 504), reforçando a sua preocupação. O Miguel fala o preço e o Roberto repete.

505.	Miguel	88 RMB.
506.	Roberto	88 RMB.

O aluno fala de novo “Não faz mal” (linha 507). O Roberto pergunta com o marcador linguístico “Hum?” (linha 508) pedindo repetição ou esclarecimento, o que mostra a sua atenção em relação ao outro.

507.	Miguel	Não faz mal. (mais ou menos)
508.	Roberto	Hum?
509.	Miguel	Mais ou menos. Mais ou menos. Basta, basta. ((com a mão indicando rejeição))
510.	Roberto	Gracias. ((Obrigado)) ((Miguel volta a olhar o questionário que está preenchendo))

O Miguel repete “mais ou menos” duas vezes e fala duas vezes “basta” com a postura de mão indicando rejeição. Estas estratégias verbais e não-verbais são retornos

para a preocupação do professor sobre uma possível perda econômica, reforçando de certa maneira a ideia de “não faz mal”. O professor expressa o agradecimento então com a palavra espanhola “Gracias”. E o Miguel volta ao enquadre anterior de preencher questionários.

Neste trecho, o professor e o aluno mostram as suas preocupações do outro através das estratégias linguísticas de polidez, construindo as posturas de dar face ao outro. Por exemplo, na linha 502, o professor pergunta “Você tem certeza que são cem patacas, né? Não é mais do que isso não, né?”, mostrando a sua preocupação sobre a perda econômica do outro e ao ouvir a resposta do aluno “Não faz mal” (linha 503) que expressa a ideia de não ser incomodado, na linha 504 o docente reforça a sua ideia com a frase “Faz mal, sim”. O estudante também utiliza várias estratégias reforçando a sua ideia: “Mais ou menos. Mais ou menos. Basta, basta. ((com a mão indicando rejeição))” (linha 509). No processo de interação, o professor mostra a sua postura de preocupação e valorização do outro, dando face ao outro construindo-se sua imagem pessoal em contexto profissional – a sala de aula é também um lugar social onde se estabelecem relações interpessoais socialmente.

5.3.2 Estratégias de dar face a si próprio

Nesta seção, analisamos os excertos com o ato de dar face a si próprio, tentando discutir as funções no processo de construção das identidades do professor na fala em interação.

Na aula do excerto seguinte, foi feita uma tarefa de produção oral em relação aos temas trabalho, amizade e estudo. Depois de alguns minutos de preparação e discussão em dupla, o professor pediu aos alunos para partilharem pelo menos duas informações

sobre um colega do seu grupo. Neste momento, o docente chamou a Inês e o Diogo para falar um do outro.

Excerto: Ninguém lembra da primeira professora, do primeiro professor?

Aula 2014-10-14 Turma 2

564.	Roberto	Vamos ouvir agora a Inês e o
565.		Diogo. Vocês falaram sobre:: estudos, né?
566.	Inês	Educação.
567.	Roberto	Educação. É.
568.	Inês	O Diogo
569.	Roberto	Chiu ((pede silêncio e chama atenção dos alunos))
570.	Inês	Acha que a escola onde ele estudou na infância ficava perto da casa dele e
571.		ele acha que o / ele não se lembra / lembra do seu primeiro professor então
572.		haha e ele acha que o professor que ele gostou uh, gosta mais uh é o professor
573.		de uh: inglês.
574.	Roberto	Inglês?
575.	Inês	Não, não, não. Hahaha chinês.
576.	Roberto	Chinês?
577.	Inês	Porque uh, ela é o uh, é uma é professora responsável pela uh pela sua
578.		turma e uh ele acha que a escola secundária foi mais feliz e: ele também
579.		acha que uh uh: as provas e: os testes não são () acha que os testes são
580.		horríveis.
→ 581.	Roberto	Ok. Ok. Diogo, fala da Inês agora.
582.	Diogo	A Inês estudou no parque infantil perto da casa dela. Uh, ela uh, ela não se
583.		lembra uh, uh, da sua primeira professora.
584.	Roberto	Olha, eu 'tou começando a ficar chateado. Ninguém lembra da primeira
585.		professora, do primeiro professor? ((sorrindo))

586.	Alunos	Hahaha ((riem com face alegre))
587.	Roberto	Vocês não sabem o quanto um professor é importante na nossa vida? ((sorrindo))
588.		Eu me lembro da minha primeira professora e isso faz mais tempo do que eu/ haha
589.		do que vocês. Você lembra primeira professora, Luana?
→ 590.	Luana	Me lembro.
591.	Roberto	Oh, viu? Luana também lembra. Vá, fala ((olha para o Diogo)).
592.	Diogo	Uh, ela uh, gostou mais do professor de chinês porque uh, ela acha que o
593.		chinês é uma / é a cadeira mais fácil. Ela sentia-se mais feliz na vida uh,
594.		secundária e ela acha que os testes são inece / uh, inessários.
595.	Roberto	Desnecessários.
596.	Diogo	Uh. Desne / cessários.
597.	Roberto	Desnecessários né. Hhh
598.	Diogo	Uh, ela uh, não tem uh, um curso uh que gostaria fazer.
599.	Roberto	Não?
600.	Diogo	Não tem. Ela gostaria uh de estudar chinês e uh, no futuro, uh, quer ser
601.		intérprete e não pretende estudar mais.
602.	Roberto	Não pretende estudar mais hahaha Ok lá. Bom, a Samanta com a Vanda.
603.		Vocês falaram sobre?
604.	Samanta	Passa:tempo.

No início deste excerto, o docente chama a Inês e o Diogo para responder.

564.	Roberto	Vamos ouvir agora a Inês e o
565.		Diogo. Vocês falaram sobre:: estudos, né?
566.	Inês	Educação.
567.	Roberto	Educação. É.
568.	Inês	O Diogo

569.	Roberto	Chiu ((pede silêncio e chama atenção dos alunos))
------	---------	---

Ele pergunta o tema do grupo “Vocês falaram sobre:: estudos, né?” (linha 565).

A Inês responde “Educação” e o professor repete “Educação” como uma confirmação.

A seguir, a Inês começa a falar sobre o colega (linha 568) e o Roberto pede silêncio e chama atenção dos alunos, o que garante espaço para a fala da Inês, valorizando-a. Por isso, o pedido do silêncio aqui pode ser entendido como uma estratégia de polidez. Ao mesmo tempo, demonstra o seu poder de controle na sala de aula.

570.	Inês	Acha que a escola onde ele estudou na infância ficava perto da casa dele e
571.		ele acha que o / ele não se lembra / lembra do seu primeiro professor então
572.		haha e ele acha que o professor que ele gostou uh, gosta mais uh é o professor
573.		de uh: inglês.
574.	Roberto	Inglês?
575.	Inês	Não, não, não. Hahaha chinês.
576.	Roberto	Chinês?

Em seguida, a aluna continua dando informações sobre o Diogo. O professor interrompe perguntando “inglês?” (linha 574). A interrupção da fala do outro é uma ameaça à face. No entanto, aqui o professor interrompe e pede confirmação da informação, o que prova seu interesse e atenção ao outro. É interessante notar também que a confirmação dele não está focalizada na estrutura da frase ou em outros aspetos linguísticos, mas sim na informação, nos sentidos criados pela fala da aluna. Esta ação demonstra mais uma vez um conceito sobre educação do professor. Ele não só presta atenção à língua portuguesa, mas também aos participantes na interação em sala de aula. Ele preocupe-se com as histórias e interesses dos alunos. Tudo isso constrói sua

postura mais focada no ato social em vez de especialmente nos dados técnico-linguísticos de uma aula de língua portuguesa.

Depois, a Inês corrige a sua fala “Não, não, não. Hahaha chinês” (linha 575) e o professor pergunta confirmando de novo “Chinês?” (linha 576). Isso salienta mais uma vez o seu interesse aos outros.

577.	Inês	Porque uh, ela é o uh, é uma é professora responsável pela uh pela sua
578.		turma e uh ele acha que a escola secundária foi mais feliz e: ele também
579.		acha que uh uh: as provas e: os testes não são () acha que os testes são
580.		horríveis.
581.	Roberto	Ok. Ok. Diogo, fala da Inês agora.

Em seguida, a aluna continua falando (linhas 577 a 580). Após isso, o Roberto chama o Diogo dando voz a ele (linha 581).

582.	Diogo	A Inês estudou no parque infantil perto da casa dela. Uh, ela uh, ela não se
583.		lembra uh, uh, da sua primeira professora.
584.	Roberto	Olha, eu ‘tou começando a ficar chateado. Ninguém lembra da primeira
585.		professora, do primeiro professor? ((sorrindo))
586.	Alunos	Hahaha ((riem com face alegre))

O Diogo começa falando e depois da fala do aluno “ela não se lembra uh, uh, da sua primeira professora”, o Roberto interrompe comentando “Olha, eu ‘tou começando a ficar chateado”. A palavra “Olha” chama atenção dos outros sobre a sua fala. Com esta pista de contextualização, ele cria o outro enquadre, que é uma descrição do

sentimento pessoal dele “tou começando a ficar chateado”. Sem dar espaço para os alunos reagirem, ele próprio faz uma pergunta “Ninguém lembra da primeira professora, do primeiro professor?” E os alunos riem com face alegre. Com esta pergunta, ele explica razão pela qual ele está “a ficar chateado”. O sorriso dele mostra seu entendimento da sua pergunta como ameaça à face dos outros, assim ele utiliza certas estratégias buscando eliminar a ameaça, o que é uma estratégia de polidez. Os alunos, por outro lado, reagem com risos alegres, sem expressão facial óbvia de nervosismo ou vergonha, ou seja, sem marcadores óbvios de se sentirem ameaçados. A reação dos alunos mostra o seu entendimento da estratégia de polidez constituída pelo sorriso do professor e o conhecimento das regras sociais implícitas.

Na perspectiva de construção de identidade, com a pergunta ameaçadora à face dos estudantes, o professor dá importância à sua posição social como identidade de “professor”, salientando a importância de um professor na vida dos alunos. Ele cria o outro enquadre para discussão duma virtude social: o respeito e a valorização do professor. E com a estratégia de polidez, o sorriso acompanhado pela sua fala, ele mostra sua preocupação com a relação interpessoal, apresentando uma imagem mais humana de si mesmo.

587.	Roberto	Vocês não sabem o quanto um professor é importante na nossa vida? ((sorrindo))
588.		Eu me lembro da minha primeira professora e isso faz mais tempo do que eu/ haha
589.		do que vocês. Você lembra primeira professora, Luana?
590.	Luana	Me lembro.
591.	Roberto	Oh, viu? Luana também lembra. Vá, fala ((olha para o Diogo)).

Em seguida, o Roberto faz mais uma pergunta “Vocês não sabem o quanto um professor é importante na nossa vida?”, ameaçando mais uma vez a face dos

alunos e salientando de novo a importância do professor. Interessante notar que aqui o professor também fala com um sorriso, estratégia de polidez que busca diminuir a ameaça. Ele não dá tempo para os alunos responderem e fala que “Eu me lembro da minha primeira professora”, começando contar uma experiência pessoal, o que é uma estratégia de envolvimento (Tannen, 1984; [1989] 2007). Sai do enquadre técnico de professor e entra em identidades pessoais, criando aproximação. E acrescenta depois que “isso faz mais tempo do que eu/ haha do que vocês”. Com esta frase, ele ameaça mais uma vez a face dos outros porque mesmo sendo mais velho, ele ainda se lembra da sua primeira professora, expressando assim a importância de se lembrar dos seus professores como um dever e uma virtude social. Por outro lado, esta afirmação salienta que ele é mais velho do que outros, o que ameaça a face a si próprio. O “haha” na fala do docente diminui a ameaça, o que é igualmente considerado uma estratégia de polidez. Bem em seguida, o Roberto pergunta à Luana, a pesquisadora participante do presente trabalho, também professora universitária, “você lembra primeira professora, Luana?” Com esta pergunta, o Roberto procura suporte. A Luana responde que “Me lembro” e o Roberto comenta “Oh, viu? Luana também lembra”. O marcador linguístico “Oh” demonstra uma aproximação entre ele e os seus interlocutores, por não ser o único a lembrar-se da sua primeira professora. E a palavra “também” prova a sua procura de suporte, salientando, em sua perspectiva, mais uma vez a importância do professor e dando face a si próprio. É importante notar que aqui o Roberto escolhe a Luana como destino da sua pergunta e da sua procura de suporte. Como ela também é professora universitária, o Roberto, neste processo, também procura a pertença a um grupo. Isso mostra seu reconhecimento da sua identidade profissional. Vemos que aqui a identidade situada (Zimmerman, 1998) de professor na macrossociedade foi negociada e reconstruída na interação local. Globalmente pessoas

entram em sala de aula e ganham identidades situadas (Zimmerman, 1998) de professor e aluno. Localmente, nas interações específicas, as identidades situadas criam sentidos concretos. Neste caso acima, os alunos expressam que não se lembram do seu primeiro professor, enquanto o Roberto utiliza estratégias linguísticas salientando a importância de “professor”. A certa altura chega a interromper, comentando “Olha, eu ‘tou começando a ficar chateado” (linha 584), e fazendo uma pergunta “Ninguém lembra da primeira professora, do primeiro professor?” (linha 585), “Vocês não sabem o quanto um professor é importante na nossa vida?” (linha 587) e procura suporte com a pergunta à pesquisadora Luana “você lembra primeira professora, Luana?” (linha 589). Neste processo, os alunos riem aquiescendo e a Luana dá resposta afirmativa, construindo juntamente com o Roberto o sentido da identidade de “professor”. Com estas estratégias, por um lado, ele valoriza a posição social de “professor” dando face a si próprio. Por outro lado, a identidade “professor” ganha o sentido de “ser importante da nossa vida” e “não dever ser esquecido” localmente. Neste momento, mesmo que a identidade discutida seja mais a técnica profissional – professor, na fala-de-interação mostra-se o aspecto de posição pessoal social dele. Ao ouvir a fala do aluno “ele não se lembra da primeira professora”, o que o Roberto faz é criar um enquadre de discussão da lembrança do primeiro professor. Ele deixa os comentários linguísticos em segundo lugar e mostra o interesse dos outros pessoalmente. Assim mostra-se o seu entendimento de sala de aula como o local social da conversa de participantes diferentes, assim como a sua noção de educação ter foco nas pessoas e sociedade.

Após este comentário o professor volta para o enquadre de atividade pedagógica de falar sobre o colega: “Vá, fala” olhando para o Diogo dando voz a ele.

592.	Diogo	Uh, ela uh, gostou mais do professor de chinês porque uh, ela acha que o
593.		chinês é uma / é a cadeira mais fácil. Ela sentia-se mais feliz na vida uh,
594.		secundária e ela acha que os testes são inece / uh, inessários.
595.	Roberto	Desnecessários.
596.	Diogo	Uh. Desne / cessários.
597.	Roberto	Desnecessários né. Hhh
598.	Diogo	Uh, ela uh, não tem uh, um curso uh que gostaria fazer.
599.	Roberto	Não?
600.	Diogo	Não tem. Ela gostaria uh de estudar chinês e uh, no futuro, uh, quer ser
601.		intérprete e não pretende estudar mais.
602.	Roberto	Não pretende estudar mais hahaha Ok lá. Bom, a Samanta com a Vanda.
603.		Vocês falaram sobre?
604.	Samanta	Passa:tempo.

A seguir, o aluno continua dando informações sobre a colega do grupo. Depois, o docente chama o outro grupo de alunos para continuar a atividade.

Neste excerto, destacamos três estratégias de polidez utilizadas pelo professor que dão face a si próprio. Nas linhas 584 e 585, com a pergunta “Ninguém lembra da primeira professora, do primeiro professor?”, o Roberto ameaça a face dos outros e ao mesmo tempo valoriza a posição social de professor e assim dá face a si próprio. Na linha 587, ele levanta mais uma pergunta “Vocês não sabem o quanto um professor é importante na nossa vida?”, com que ele esclarece a importância de professor e valoriza ele próprio. Na linha 589, o docente passa voz à pesquisadora participante do presente estudo “Você lembra primeira professora, Luana?”. Assim ele procura suporte e pertença a um grupo, salientando de novo a importância do professor e dando face a si próprio. Com estas estratégias, o professor valoriza a sua posição social, mostrando o seu reconhecimento da identidade de professor. Ele também

procura suporte e pertença a um grupo, a identidade situada (Zimmerman, 1998) – professor- na macrossociedade foi negociada e reconstruída na interação local, ganhou o sentido de “ser importante na nossa vida” e “não dever ser esquecido”. O global e o local não são opostos, mas conectados e interacionais. As identidades situadas globais criam sentidos locais na interação específica, reconstroem-se assim as identidades discursivas (Zimmerman, 1998).

5.3.3 Considerações da seção

Nesta seção, analisamos excertos com ato de dar face, focalizando dois aspetos: dar face a outros e dar face a si próprio. Estudamos os participantes na noção interacional e tentamos descobrir como o professor constrói as suas identidades através do ato de dar face no processo de interação específica.

Através da ação de dar face a outro, o professor mostra o seu interesse e conhecimento da cultura do outro criando aproximação e envolvimento, e demonstra a sua preocupação do outro valorizando a ação do outro. Mostra-se assim o seu conceito de língua, que língua é um lugar de interação e a sala de aula é um lugar de conversação onde se cumprem as regras sociais. Ele preocupa-se com os atos sociais e as relações interpessoais sociais.

Além disso, o professor dá espaço a uma discussão aberta a outros, criando enquadres de construção de sensibilidade para as diferenças, o que é fundamental na interação transcultural. Neste processo, mostra-se o seu conceito de construção de conhecimento, que ele convida os outros para interagir e fazer juntos. O docente constrói a sua postura aberta à negociação do sentido.

Ainda mais, neste processo, prova-se a noção da natureza da interação do docente, que estabelece com os alunos. Isso evidencia a sua postura de alinhamento e

envolvimento. Em vez de ser o dono de verdade, a sua postura é um par mais competente.

E através do ato de dar face a si próprio, o docente valoriza a sua própria posição social, mostrando o seu reconhecimento das identidades situadas na macrossociedade, negocia-a na interação local e reconstróem-se as identidades discursivas. Com a valorização a si próprio, o docente cria a questão de diferença entre ele e outros, procura suporte e pertença a um grupo. Neste processo, demonstra a sua preocupação com a relação interpessoal e cria assim a sua imagem humana e social. Mostram-se assim os conceitos de língua como um lugar de interação e prática, com base da qual, está mais preocupado com o ato social.

Com base das análises do capítulo, vemos que o professor dá face a outro, buscando a vontade de se entender com o outro. Isso é um processo de comunicação transcultural e também buscar equilíbrio para si mesmo. As identidades situadas foram renegociadas e reconstruídas na interação e ganham novos sentidos discursivos. As identidades discursivas são fragmentadas, parciais e mutáveis.

5.4. Conclusão da análise: estratégias de polidez e construção de identidades

O objetivo do trabalho é discutir as identidades de professor a partir do uso de estratégias de polidez. Depois de analisar o processo discursivo da polidez em três aspectos, podemos discutir a pergunta geral e as perguntas específicas levantadas no início da pesquisa:

Como as estratégias de polidez atuam na construção de identidades do professor em uma interação de sala de aula de português?

- a) Como as estratégias de polidez do professor constroem ideologias do ensino?

b) Como estratégias de polidez constroem a relação interpessoal que se estabelece na interação em sala de aula?

Para discutir a pergunta “Como as estratégias de polidez do professor constroem ideologias do ensino?”, várias conceituações foram discutidas:

- conceito de línguas;
- conceito de construção de conhecimento;
- os posicionamentos do professor / do aluno;
- as abordagens das práticas de sala de aula;
- a natureza da interação;
- o lugar do erro.

O professor, nas interações que analisamos, abre espaço para várias possibilidades de resposta, entendendo a língua como sendo o local da prática em que todos podem experimentar e negociar. Desta forma, o professor mostra a sua perspectiva de educação, que se focaliza no processo de aprendizagem e onde se constroem conhecimentos em conjunto. Ele não se focaliza apenas na resposta “correta”. Ele valoriza a contribuição e responsabilidade de cada participante. O seu conceito de educação relaciona o processo de aprendizagem técnico de português com o processo de interação social. Ele não deixa de dar informações técnico-linguísticas, mas isso é secundário já que a aula é de conversação. Mostra-se a sua preocupação com o ato social. A sala de aula é um lugar social onde se estabelecem relações sociais, compartilham-se experiências pessoais e constroem-se identidades na prática local. A língua parece ser vista como sendo o lugar de prática para os participantes experimentarem, compartilharem e participarem. Além disso, o professor dá espaço a uma discussão aberta a outros, criando enquadres de construção de sensibilidade para as diferenças, o que é fundamental na interação. Neste processo, mostra-se o seu

conceito de construção de conhecimento, quando ele convida os outros para interagir e fazer atividades em conjunto. O docente constrói a sua postura aberta à negociação do sentido. Em vez de ser o dono de verdade, a sua postura é a de um par mais competente. O docente cria a questão de diferença entre ele e outros, procura suporte e pertença a um grupo. Neste processo, demonstra a sua preocupação com a relação interpessoal e cria assim a sua imagem humana e social. As identidades situadas foram renegociadas e reconstruídas na interação e ganham novos sentidos discursivos.

Com a segunda questão, “Como estratégias de polidez constroem a relação interpessoal que se estabelece na interação em sala de aula?”, expõem-se a natureza de interação e a preocupação com a relação interpessoal ao usar estratégias de polidez.

Através de ameaças à face nos excertos analisados, o professor leva os alunos a pensar, refletir e participar. Ele usa estratégias de polidez, valorizando a contribuição do aluno, mesmo não tendo obtido uma resposta adequada. Esta situação mostra a sua postura aberta ao processo de prática didática. Por outro lado, em outras situações, a ameaça à face também cria ao professor uma sua postura mais controladora na aula e está ligado a um posicionamento mais tradicional de professor. As identidades só ganham seu significado na interação local. As identidades do professor foram coconstruídas e negociadas na interação com os alunos, ganharam sentidos específicos, mostrando-se fragmentadas, mutáveis e contraditórias.

Por meio dos atos de autoameaça mostrados neste capítulo, o professor leva os alunos a participar, cria humor, aproximação e ambiente confortável. Com as estratégias usadas, ele aproxima-se dos alunos, mostrando a sua preocupação com a relação interpessoal, salvando a sua própria face. Através das autoameaças e das estratégias de polidez, o professor desloca-se do lugar de autoridade única da identidade situada de professor, colocando-se como um interagente aberto a

compartilhar experiências pessoais e criar envolvimento na interação local. Foram construídas assim as suas identidades discursivas.

Na terceira seção, pelos atos de dar face a outro nas interações discutidas acima, o professor mostra o seu interesse e conhecimento da cultura do outro, criando aproximação e envolvimento. Para além disso, demonstra também a sua preocupação para com o outro, ao valorizar as suas ações. Mediante ao ato de dar face a si próprio, o docente valoriza a sua própria posição social, mostrando o seu reconhecimento das identidades situadas na macrossociedade, mas negocia-as na interação local.

Além disso, há algumas situações em que o professor não usa estratégia de polidez para atos de possível ameaça à face. Por exemplo, aos alunos que responderam sem serem chamados no excerto “Qual é a palavra para relação médico e...”. O professor demonstra a sua forte atitude de valorização da resposta, ou seja, da participação dos alunos. Neste sentido, a ameaça pode ser entendida como uma estratégia de polidez para uns e de ameaça a outros interlocutores.

Como já mencionamos, o professor deixa para segundo plano as explicações técnico-linguísticas e mostra a sua preocupação sociocultural com os outros. Ele procura a entender o outro, que é fundamental para o processo de interação, que é sempre transcultural. Podemos focalizar nas pistas contextualizadas, nos marcadores linguísticos, no alinhamento e nas demais estratégias discursivas para entender localmente “o que está acontecendo aqui e agora”, analisando assim as posturas dos participantes um com o outro e entender o relacionamento que elaboram em conjunto.

Para além das perguntas lançadas no início da pesquisa, o presente trabalho contribui em vários aspectos teóricos ou metodológicos.

O ato ameaçador da face é construído na interação local. Brown & Levinson (1987) listaram uns atos como ameaçadores à face ao ouvinte e consideraram o falante

e o ouvinte como partes separadas. Na nossa pesquisa, vimos que, quando um interlocutor faz uma ação com risco de ameaça, o outro pode mostrar ser ameaçado ou não ser ameaçado. Não podemos listar atos linguísticos como ameaçadores à face. Os interlocutores podem ter interpretações diferentes à ação considerada ameaçadora. É neste ponto que tem grande importância metodológica os estudos da polidez 1 e polidez 2. Fazer uma lista é colocar-se na perspectiva da polidez 2 que é construída pelo analista e, nesse caso, não corresponde ao que os interagentes entendem sobre o que é polido ou o que é ameaça. Nesse sentido, buscamos estar posicionados na perspectiva da polidez 1, que é êmica, e que revela de que forma os interagentes estão entendendo e interpretando o que está acontecendo no aqui e no agora das interações.

Por outro lado, quer mostre ser ameaçado quer não, o interlocutor que faz a ação de ameaça pode (ou não) usar estratégias de polidez. Na nossa pesquisa, aparecem vários momentos com o uso de estratégias de polidez. No entanto, há momentos com ameaça em que o interlocutor não usa essas estratégias. Polidez não é obrigatória na interação social e relação com poder social, com a posição dos interlocutores. Não usar estratégia também está relacionado com a interpretação dos atos com risco de ameaça.

Além disso, algumas estratégias podem ser interpretadas com múltiplos sentidos. No excerto “Qual é a palavra para relação médico e...”, O Roberto chamou o Rodrigo a responder e outros alunos responderam. Com o comentário “Calma aí, ele ia responder”, o docente ameaça a face aos alunos que responderam à pergunta. Mas, ao mesmo tempo, ele valoriza o Rodrigo e a fala pode ser entendida como dar face ao outro, ou seja, uma estratégia de polidez para ele.

Os sentidos discursivos das estratégias são construídos na interação local e algumas estratégias podem ser interpretadas com função diferente em ambiente local

e para interlocutores diferentes. Os contextos construídos entre os interagentes é que vão dar a base para a interpretação dos atos.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 6 Considerações finais

Para finalizar o trabalho, gostaríamos de retomar a forma como esta pesquisa foi se desenvolvendo. Há uma série de importantes reflexões sobre as decisões tomadas que nos parecem úteis partilhar aqui, uma vez que faz parte dos nossos objetivos construir conhecimento teórico e metodológico e dialogar com os colegas professores.

Retomamos a pergunta da pesquisa:

Como as estratégias de polidez atuam na construção de identidades do professor em uma interação de sala de aula de português?

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as perguntas (e perspectivas teórico-metodológicas) foram refeitas várias vezes, porque, ao longo do trabalho, percebemos que, nos tempos atuais de globalização e superdiversidade, precisamos construir novas compreensões sobre língua, sociedade e cultura.

Esse foi um processo de grande crescimento e amadurecimento acadêmico.

No começo, escolhemos trabalhar com uma disciplina com participação de um professor brasileiro e alunos da parte continental da China e de Macau, pela complexidade de culturas diferentes. No entanto, não é possível definir cultura por nacionalidades oficiais ou por línguas faladas. O sistema discursivo redefine as culturas e muitos elementos socioculturais influenciam os sistemas discursivos, por exemplo, idade, etnia, gênero, profissão, classe social, etc. Neste estudo, consideramos a sala de aula da nossa pesquisa como sendo representativa da transculturalidade, mas simultaneamente não podendo generalizar as situações, pois cada aula é um local específico e cada interação é uma prática específica.

Na nossa pesquisa, analisamos as estratégias de polidez nas interações específicas e locais. A teoria de polidez de Brown e Levinson mostrou-se limitada pela generalização e pela separação em campos diferentes do falante e ouvinte.

Por isso, a foi abandonada uma das primeiras perguntas que tínhamos feito: “Que estratégias de polidez são usadas em sala de aula?”, uma vez que é impossível de ser respondida. Não podemos generalizar fazendo uma lista de atos ligados a estratégias de polidez fora de contextos. O essencial é estudar como as estratégias linguísticas numa interação local podem ser analisadas como ameaçadoras da face ou como tendo função de diminuir ou evitar a ameaça, que é a função da polidez.

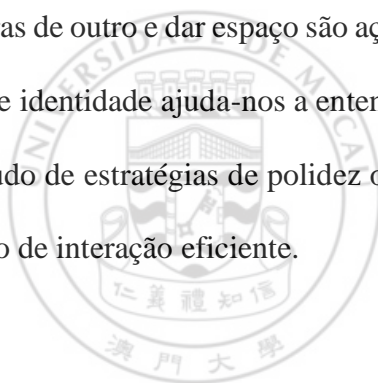
A polidez é tanto uma área de pesquisa científica para analisar a linguagem dos sujeitos na interação como um lugar para criar um bom ambiente do ensino.

Voltando para a questão de “como ser um professor eficiente”, que é uma motivação do nosso trabalho, depois do estudo e da análise da construção de identidades, percebemos que não é possível definir um “professor eficiente”. Através do estudo da interação, como mencionamos acima, percebemos que as identidades do professor são mutáveis, fragmentadas e até contraditórias. Mas isso não significa que não haja caminho para nos tornarmos “professores eficientes”. A polidez e a microanálise etnográfica oferecem-nos encaminhamentos para as nossas autoavaliações profissionais que nos podem ajudar a elaborar uma visão construtiva na nossa formação. Um desses encaminhamentos pode ser o de gravar as nossas aulas em vídeo, para analisar como fizemos na fala-em-interação, em particular, focalizando os atos de ameaça à face e as estratégias de polidez. Na preparação de aulas, podemos prestar mais atenção nas ações discursivas que vamos empreender em nossas salas de aula. Por outro lado, é importante ficar claro que não é possível prever as identidades, as culturas e as ideologias dos participantes, que são coconstruídas no processo da interação.

Quanto à noção de identidade, percebe-se que é impossível definir pessoas com traços determinados, pelo que as identidades dos sujeitos são coconstruídas discursivamente e são fragmentadas e mutáveis.

Falando de transculturalidade em tempos superdiversos e globalizados, argumenta-se que a cultura já não pode continuar a ser vista como uma noção fixa e sólida. As diferenças culturais, por um lado, são elementos para a conflito ou mal-entendido na interação; por o outro lado, servem também como repertórios culturais que nos oferecem recursos ricos para experimentar e interagir. Por isso, em sala de aula, valorizar as culturas de outro e dar espaço são ações colaborativas e participativas.

Enfim, o estudo de identidade ajuda-nos a entender melhor a construção da face, e por outro lado, o estudo de estratégias de polidez oferece um caminho para discutir e construir um processo de interação eficiente.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Referências Bibliográficas

- An 安, Hao 昊. (2013). 从不礼貌原则视角解读《雷雨》中的不礼貌言语行为 (Análise dos atos de impolidez na “Thunderstorm” na perspectiva de princípio de impolidez.) *Northern Literature*. 2013 (5), 148-149.
- Ananias, P. R. & Silva, W. M. (2011). Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação mediadas pela polidez. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) Volume 5, - nº 1 – 1º Semestre 2011 - ISSN 1980-5799, 247-261.
- Arundale, R. B. (2006). Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2 (2006), 193-216.
- Arundale, R. B. (2010). Constituting face in conversation: face, facework and interactional achievement, *Journal of Pragmatics* 42 (8), 2078-2105.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: OUP.
- Aziz, E. Aminudin. (2005). Face and politeness phenomena in the changing China. *Makara Seri Sosial Hu Humaniora* 9 (1). <http://journal.ui.ac.id/v2/index.php/humanities/article/view/105> (accessed 1 September 2011).
- Bargiela-Chiappini, F. (2003). Face and politeness: new (insights) for (old) concepts. *Journal of Pragmatics* 35, 1453-1469.
- Bargiela-Chiappini, F. & D. Z. Kádár (eds.). (2011). *Politeness Across Cultures*. London: Palgrave Macmillan.
- Bateson, G. ([1972]2002). Uma Teoria sobre Brincadeira e Fantasia. In Ribeiro, B. T. & Garcez, P, M. *Sociolinguística Interacional* (pp.85-106.). Porto Alegre: Age Editora [A Theory of Play and Fantasy. In: _____. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballaitine Books].
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bills, L. (2000). Politeness in teacher-student dialogue in mathematics: A socio linguistic analysis. *For the Learning of Mathematics*, 20, 40-47.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity: a Position Paper. In *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 70.
- Blommaert, J. (2010). Cap. 1. A Critical Sociolinguistics of Globalization. In J. Blommaert. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization* (pp.1-9). Cambridge: Cambridge University Press.

- Blommaert, J. & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: “Knowing language” in Superdiversity. In *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 67.
- Brown, P. & Levinson, S. ([1978]1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. & Fernandes de Sousa, Maria Alice (2008). Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In Maria Carmen V. R. TACCA. *Aprendizagem e trabalho pedagógico- 2ª Edição*. Editora: Alínea e Átomo.
- Bousfield, D. (2007). Impoliteness in the struggle for power. In D. Bousfield & M. Locher (eds.) *Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice*, (pp.127-153). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cazden, C. B. (1988). Variations in Lesson Structure. In _____. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (pp.53-79). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chang, Weilin. (2008). Perceptions of (im)politeness of an intercultural apology. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 1 (2), 59-74.
- Cheng 程, Lili 丽丽. & Ren 任, Ping 平. (2013). 对首都高校大学生礼貌语使用情况的调查研究 (Pesquisa e análise da prática de expressões de polidez por alunos universitários em Pequim). *Academic Exchange*. Dec., 2013. Serial No. 237. No. 12, 151-154.
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91, p.189-21
- Cui 崔, Fengrong 凤荣. (2013). 从跨文化交际谈礼貌用语教学 (O ensino de expressões polidas na perspectiva da comunicação intercultural). Dissertação de mestrado. Heilongjiang University.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: “The Weakest Link”. *Journal of Politeness Research* 1 (1), p35-72.
- Culpeper, J. (2007). Reflections on impoliteness, relational work and power. In D. Bousfield & M. Locher (eds.) *Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice*, (pp.127-153). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Culpeper, J. (2011). *Impoliteness: using language to cause offence*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Davies, B., M. Haugh & A. J. Merrison (eds). (2011). *Situated Politeness*. London: Continuum.

- Eckert, P. & MacConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in society*, 1999, 28 (2), 185-201.
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Themes Theories*. Manchester: St. Jerome.
- Erickson, F. (1996). Ethnographic Microanalysis. In S. L. McKay, & N. H. Hornberger, *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 283-306). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and their Rationales. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore, (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 177-191). Mahwah, NJ: LEA.
- Erickson, F., & Shulz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. Norwood, NJ: Ablex.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Random House & Vintage Books.
- Gao 高, Cong 丛. (2011). 顺应-关联模式视角下《雷雨》中的言语不礼貌研究 (Análise da impolidez linguística na “Thunderstorm” na perspectiva do model Adaptação-relavância). Dissertação de mestrado. Shandong University.
- Gao 高, Xianghui 向晖. (2013). 基于《绯闻女孩》分析话语礼貌语用距离的关系. The relationship between utterance politeness and pragmatic distance with examples from Gossip Girl”. Dissertação de mestrado. Inner Mongolia Normal University.
- Garcez, P. M. (2006). A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*. Vol. 4, n.1. 66-80. Jan/Abr 2006.
- _____. ([2008]2012). Microethnography in the classroom. In: K. A. King, & N. H. Hornberger, (eds). *Encyclopedia of language and education, 2nd edition. Volume 10. Research methods in language and education*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Geyer, N. (2008). *Discourse and politeness: ambivalent face in Japanese*. London: Continuum.
- Goffman, E. ([1967]1980). A Elaboração da Face: Uma Análise dos Elementos Rituais da Interação Social. In: S.Figueira, *Psicanálise e Ciências Sociais* (pp.76-114). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves [On Face Work. In:____. *Interaction Ritual*. New York: Harper & Row].
- _____. (1971). *Relations in Public: Micro studies of the Public Order*. NY: Basic Books.

- _____. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- _____. ([1959]1975). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes (2008). [Presentation of self in everyday life. New York: Anchor].
- _____. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper & Row.
- _____. ([1979]2002). Footing. In B. T. Ribeiro & P. M. Garcez. (eds). *Sociolinguística Interacional* (pp. 107-148). São Paulo: Edições Loyola.
- _____. ([1972]2002). A situação negligenciada. In B. T. Ribeiro & P. M. Garcez. (eds). *Sociolinguística Interacional* (pp. 13-20). São Paulo: Edições Loyola.
- Gomide, P. I. C., Primo, A., Petruy, C. C., Ortiz, F. P., Muniz, J., Oliveira, M. G. & Immich, V. M. (2012). Comportamentos de polidez sala de aula. *Psicol.Argum.*, Curitiba, V. 30, n. 69, pp. 359-368, abr./jun. 2012.
- Grainger, K. (2011). First order and second order politeness: institutional and intercultural contexts. In: *Discursive approaches to politeness*. Mouton Series in Pragmatics (8). Berlin, De Gruyter Moulton, 167-188.
- Grice, H. (1975). Logic and Conversation. In C. Peter & J. Morgan. *Syntax and Semantics, volume 3: Speech Acts*, 41-58. New York: Academic Press.
- Gu, Yueguo. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics* 14 (2), 237-257.
- Gu 顾, Yueguo 日国. (1992). 礼貌、语用与文化 (Polidez, pragmática e cultura), *Foreign Language Teaching and Research*, 1992, (4), 10—17.
- Gumperz, J. J. (2002). Convenções de Contextualização. In B. T. Ribeiro. & P. M. Garcez. (eds). *Sociolinguística Interacional* (pp.149-182). São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. ([1972]1986). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. London: Blackwell.
- _____. (1968). The speech community. In D. L. Sills (eds.), *International encyclopedia of the social sciences*. New York: Macmillan, pp.381-386.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*, DP&A Editora, 11ª edição, Rio de Janeiro

- Hall, S. (1996). The question of cultural identity. In S. Hall, d. Held, D. Hubert, & K. Thompson (eds.), *Modernity: an introduction to modern societies* (pp. 595-634). Cambridge, MA: Black Well.
- Han 韩, Lijun 丽军. (2010). 中美教师EFL课堂礼貌策略应用对比研究 (A comparative study on Chinese and American teachers' application of politeness strategies in EFL classroom). Dissertação de mestrado. North University of China.
- Haugh, Michael & Carl Hinze. (2003). A metalinguistic approach to deconstructing the concepts of 'face' and 'politeness' in Chinese, English and Japanese. *Journal of Pragmatics* 35 (10/11), 1581-1611
- Haugh, M. (2007). The discursive challenge to politeness research. *Journal of politeness research* 3 (2), 295-317.
- Haugh, M. (2010). When is an Email Really Offensive? Argumentativity and Variability in Evaluations of Impoliteness. *Journal of Politeness Research*, 6 (1), 7-13.
- Hinze, Carl. (2005). Looking into 'face': The importance of Chinese mian and lian as emic categories. In Francesca Bargiela-Chiappini & Maurizio Gotti (eds.), *Asian business discourse(s)*, 169-210. Berne: Peter Lang.
- Hu, Hsien Chin. (1944). The Chinese concept of "face". *American Anthropology*, 46, 45-64.
- _____. ([1944] 2010). The Chinese concept of "face". In K. K. Hwang. (ed.). *Favor and Face: Power Game of Chinese* (pp.45-70). Beijing: China Rennin University Press.
- Hwang, K. K. (1987). Face and Favor: The Chinese Power Game. *American Journal of Sociology*, Vol. 92, No.4, January 1987, 944-974.
- _____. (2010). 儒家社会中的道德与面子. In _____.人情与面子: 中国人的权利游戏. 北京: 中国人民大学出版社. (Moralidade e Face in Confucian society. In _____. *Favor and Face: Power Game of Chinese* (pp.71-126). Beijing: China Rennin University Press.)
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293) (Part 2). Harmondsworth: Penguin.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication* 25 (3), 257-277.
- Jiang 江, Ling 玲. (2012). 庭审话语中的法官身份构建 (Construção de identidade de juiz no discurso de julgamento). Tese de doutoramento. Shanghai International Studies University.

- Kádár, Dániel Z. 2007. *Terms of (im)politeness: On the communicational properties of traditional Chinese (im)polite terms of address*. Budapest: University of Budapest Press.
- Kádár, Dániel. Z. (2012). Historical Chinese politeness and rhetoric. A case study of epistolar refusals. *Journal of Politeness Research* 8 (2012), 93-110.
- Kádár, Dániel Z. & Yuling Pan. (2011). Politeness in China. In Dániel Z. Kádár & Sara Mills (eds.), *Politeness in East Asia*, 125-146. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kádár, Dániel. Z. & Pan, Yuling. (2012). Chinese “face” and im/politeness: a introduction. *Journal of Politeness Research* 8 (2012), 1-10.
- Kádár, D., Haugh, M. and Chang, W. (2013). Aggression and perceived national face threats in Mainland Chinese and Taiwanese CMC discussion boards. *Multilingua Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 32 (3), 343-372. ISSN 0167-8507
- Kádár, D. Z. & Bargiela-Chiappini. F. (2011). Introduction: Politeness Research In an Across Cultures. In F. Bargiela-Chiappini. & D. Z. Kádár (eds.). *Politeness Across Cultures* (pp.1-16). London: Palgrave Macmillan.
- Ke 柯, Xixiang 细香. (2006). 教师课堂提问之语用研究 (Análise pragmática do ato de levantar perguntas de professor em sala de aula). Dissertação de mestrado. Huazhong University of Science and Technology.
- Koch, I, G, V. (2003). *A inter-ação pela linguagem*. 8ed. São Paulo: Contexto.
- Kong, Kenneth C. (2010). Politeness of service encounters in Hong Kong. *Pragmatics* 8 (4), 555-575.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, R, T. (1973). The Logic of Politeness; or Minding Your p’s and q’s. In C. Corum, T. C. Smith-Stark & A. Weiser (eds). *Papers from the XIX Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- _____. (1975). *Language and Woman’s Place*. New York: Harper & Row, Publishers.
- _____. (1989). The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse. *Multilingua*, 8(2/3), 101-129. ISSN 0167-8507
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Lemert, C. & Branaman, A. (1997). *The Goffman Reader*. London: Blackwell.

- Li 李, Junli 俊丽. (2015). 有意不礼貌的身份标记功能的语用认知探究 (Análise cognitiva pragmática da função da marca de identidade na impolidez intencional). *Language and Literature learning*, 2015 (1), 20-23
- Li 李, Shumei 淑梅. (2008). 中国英语学习者商务信函中的礼貌策略研究 (Estratégias de polidez em cartas comerciais em inglês produzidas por alunos chineses). Dissertação de mestrado. The Huazhong University of Science and Technology
- Li 李, Jiayu 家玉. (2010). 人际修辞中的话语礼貌与身份协商研究 (Estudo de polidez linguística e negociação de identidade na retórica interpessoal). *Academics*. No.12, Dec. 2010, 129-134.
- Li, Qinxue. (2015). A construção de identidade profissional no discurso de jovens professores de português como língua não materna na China. Dissertação de mestrado da Universidade de Macau.
- Lin 林, Dajin 大津. & Xie 谢, Chaoqun 朝群. (2004). 礼貌与真诚 (Politeness and sincerity). *Journal of PLA University of Foreign Language*. Vol. 27, No. 6, Nov, 2004, 16-20.
- Liu 刘, Guohui 国辉. (2005). 言语礼貌、认知期待、语境文化规约 (Verbal politeness, cognitive expectation, contextual & cultural conventions). *Foreign Language Education*. Mar, 2005, Vol. 26, No. 2, 23-25.
- Liu 刘, Xingbing 兴兵. (2008). 中国医患门诊会话的语用研究 (A pragmatic study of doctor-patient oral interaction in outpatient departments of Chinese hospitals). Tese de doutoramento. Huazhong Normal University.
- Liu 刘, Lijuan 丽娟. (2010). 面子理论视野中的网络聊天礼貌策略研究 (Análise de estratégias de polidez em Chat online na perspectiva da teoria de face). *Henan Social Sciences*. May., 2010. Vol. 18, No. 3, 120-122.
- Liu 刘, Chenyan 陈艳. (2014). 中国英语学习者请求言语行为的语用研究——基于非英语专业大学生的语料 (Pragmatic study of requests made by Chinese learners of English—Based on non-English majors' corpus). Tese de doutoramento. Shanghai International Studies University.
- Liu 刘, Xingbing 兴兵. & Liu 刘, Qin 琴. (2011). 门诊会话中的礼貌策略研究 (Politeness in doctors' discourse in clinical interviews). *Medicine and Philosophy (Humanistic & Social Medicine Edition)*, Feb 2011, vol. 32, No. 2, Total No. 422, 39-45).
- Long 隆, Juan 娟., Wu 吴, Hui 卉. & Wang 王, Qian 茜. (2012). 基于内科查房会话语料的医生礼貌策略分析 (Doctors' politeness strategies in doctor-patient interaction in medical ward-round). *Medicine and Philosophy*, Sep 2012, Vol. 33, No. 98, total No. 461, 60-62.

- Lüdke, M & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lv 吕, Xiuli 秀丽(2014). 《聊斋俚曲集》礼貌语言探究 (Análise de polidez na “Liaozhai liqu ji”). Dissertação de mestrado. Qingdao University.
- Ma 马, Baopeng 宝鹏. (2013). 回话中言语不礼貌现象的语用研究——基于汉语戏剧会话的语料分析 (On verbal impoliteness in conversation: a pragmatic study based on data from Chinese dramatic discourses). Dissertação de mestrado. Shandong University.
- Mao, LuMing R. (1994). Beyond politeness theory: ‘Face’ revisited and renewed. *Journal of Pragmatics* 21 (5), 451-486.
- McDermott, R. P. (1976). Kids make sense: an ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first grade classroom. Unpublished doctoral dissertaton, Stanford University.
- Mei 梅, Youliang 优良. (2006). 礼貌艺术在课堂教学中的应用 (Application of the manner art in the classroom teaching). *Hundred Schools in Art*. 2006, No. 7, Total No. 93, 193-195).
- Meier, D.(1997). *Learning in small moments: Life in an urban classroom*. Practitioner Inquiry Series. New York: Teachers College Press.
- Miao 苗, Xuemei 雪梅. (2014). 基于礼貌大策略的《名利场》对话中的言语行为分析 (Speech acts realized in dialogues of *Vanity Fair* from the perspective of grand strategy of politeness). Dissertação de mestrado. South Jiaotong University.
- Mills, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, S. (2011). Discursive approaches to politeness and impoliteness. In: Linguistic Politeness Research Group, (ed). Mouton Series in Pragmatics [MSP]: *Discursive Approaches to Politeness*. (pp:19-56). Berlin/Boston, DE: De Gruyter Mouton.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da. (1996). A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas*. (pp.179-189). São Paulo: Mercado de Letras.
- Moutinho, R. (2012). A Reconfiguração das Estruturas de Participação em uma Sala de Aula de PFOL e uma Escola Primária em Macau: Negociando Regras e Redefinindo Papéis em um Contexto de Ensino/Aprendizagem Luso-Chinês. Tese do doutoramento, Universidade de Macau.
- Ning 宁, Bing 冰. (2010). 礼貌原则与英语课堂沉默策略 (Princípio de polidez e estratégia do silêncio em sala de aula de inglês). *Science & Technology Information*. 2010, No. 19, 203.

- Omoniyi, T. & White, G. (2006). *The sociolinguistics of identity*. Bloomsbury Publishing.
- Pan, Yuling. (2000). *Politeness in Chinese face-to-face interaction*. Stamford, CT: Ablex
- Pan, Yuling & Dániel Z. Kádár. 2011a. *Politeness in historical and contemporary Chinese*. London and New York: Continuum.
- Pan, Yuling & Dániel Z. Kádár. 2011b. Contemporary vs. historical Chinese politeness. In Richard W. Janney & Eric A. Anchimbe (eds.), *Journal of Pragmatics*, Special Issue: Postcolonial Pragmatics 43 (6), 1525-1539.
- Pan, Xiaoheng. (2014). *Linguagem e identidade: um estudo sociodiscursivo da fala de um macaense*. Dissertação de mestrado da Universidade de Macau.
- Pang 庞, Yang 杨. & Yang 杨, Yuchen 玉晨. (2009). 礼貌含义: 礼貌现象的交际互动观 (The notion of politeness implicature: introducing interaccitonal perspective into politeness research). *Foreign Language Research*. 2009, No. 3, Serial No. 148, 83-86.
- Peng 彭, Tongyun 彤云. (2006). 英语口语课堂教师言语礼貌的分析与对策 (Analysis of and solution to teacher's polite speech in spoken English class). *Foreign Languages Reaserch*. 2006(2), 113-114.
- Peng 彭, Guoyue 國躍. (2000). *Kindai Chūgokugo no keigo shisutemu 近代中国語の敬語システム (The polite language system of premodern Chinese)*. Tokyo: Hakuteisha.
- Peng, Liu., Xie Fang. & Cai, Lingling. (2014). A case study of college teacher's politenes strategy in EFL classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, January 2014, Vol. 4, No. 1, p.110-115.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pereira, M, G, D. (2002). Introdução. In M. G. D. Pereira.; P. M. Garcez.; B. T. Ribeiro.; M. C. Coelho.; L. C. Bastos. (eds.). *Interação e Discurso: Estudos na Perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de Interface* (pp. 7-25). Rio de Janeiro: Editora Trarepa.
- Ramos, R. R. (2006). Polidez em sala de aula: uma estratégia interacional. *Estudos linguísticos* XXXV (pp:1736-1741).
- Rampton, Ben. (2019). Interactional sociolinguistics, crossing and North/South research relations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 257. Disponível em: https://www.academia.edu/40291768/WP257_Rampton_2019_Interactional_sociolinguistics_crossing_and_North_South_research_relations. Acesso em agosto de 2019.

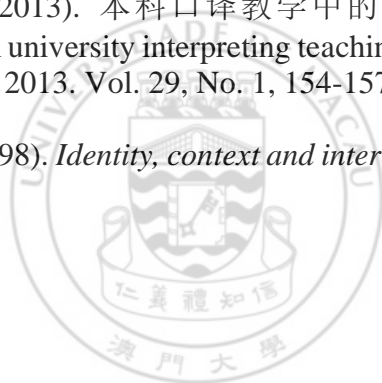
- Rampton, Ben. (2017). Interactional sociolinguistics. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 175. Disponível em: https://www.tilburguniversity.edu/sites/tiu/files/download/TPCS_175_Rampton_2.pdf Acesso em março de 2019.
- Ran, Yong-ping. (2002). A relevance-theoretical account of politeness. *Modern Foreign Languages* (Quarterly). Vol. 25, No. 4, October 2002, 387-395.
- Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (org). (2002). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ruhi, Şükriye & Dániel Z. Kádár. (2011). 'Face' across historical cultures. A comparative study of Turkish and Chinese. *Journal of Historical Pragmatics* 12 (1/2), 25-48.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication: A discourse Approach*. Second Edition. Malden, MA Blackwell Publishers.
- Schiffrin, D. (1996). Interactional Sociolinguistics. In S. L. Mackay. & N. H. Hornberger (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shi, Hui. (2018). Investigating the identity and professional development of Miao teachers of English in middle schools. PhD Thesis of Xinan University.
- Sinclair, J, M. & Coulthard, M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Skewis, Malcolm. (2003). Mitigated politeness in Honglouneng: Directive speech acts and politeness, *Journal of Pragmatics* 35 (2), 161-189.
- Song, S. (2012). *Politeness and culture in second language acquisition*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Spencer-Oatey, Helen & Jianyu Xing. (2003). Managing rapport in intercultural business interactions: A comparison of two Chinese-British welcome meetings. *Journal of Intercultural Studies* 24 (1), 33-46.
- Sun, Hao & Dániel Z. Kádár (eds.). (2008). *It's the dragon's turn: Chinese institutional discourse(s)*. Bern: Peter Lang.
- Sun 孙, Ya 亚 & Zhao 赵, Binnan 彬楠. (2015). 商务话语中的礼貌与不礼貌 (Politeness and impoliteness in business discourse). *Journal of University of Science and Technology Beijing (Social Sciences Edition)*. Dec. 2015, vol. 31. No. 6, 13-19.
- Tannen, D. 1984. *Conversational style*. Norwood, NJ: Ablex.
- _____. ([1989]2007). *Talking Voices*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tannen, D. & Wallat, C. ([1987] 2002). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In B. Ribeiro. & P. Garcez. (org). *Sociolinguística interacional* (pp. 183-214). Porto Alegre (2002): AGE editora.
- Teixeira e Silva, R. (2010). A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. In C. Lima-Hernandes. & K. A. Chulata. *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução* (pp. 163-175). Lecce: Pensa Multimedia Editores.
- _____. (2011). Intercultural interaction: teacher and student roles in the classroom of Portuguese as a foreign language in Macau, China. In B. Preisler, I, Klitgaard & A. H. Fabricius (eds.) *Language and learning in the international university: from English uniformity to diversity and hybridity*. Toronto: Multilingual matters.
- _____. (2013). O Discurso do Professor como Material Didático nas Aulas de Português como Língua não Materna em Macau: Construção da Competência Textual. In: SILVA, Kleber et al. *Português Como Língua (Inter)nacional: Faces e Interfaces*. 1ed. (pp-69-84). Campinas, SP: Pontes Editora.
- _____. (2015). Representações de Países e Regiões de Língua Portuguesa em Materiais Didáticos Usados em Macau para o Ensino de Português como Língua Não Materna. In: C. Rocha, Hilsdorf et al. *Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: Desafios em Tempos de Globalização e Internacionalização*. (pp. 105-128) Campinas, SP: Pontes Editora.
- _____. (2016). Silence and Silencing in Classroom of Portuguese as Foreign Language in Macau: Identity and Interculturality. *Interface: Journal of European Languages and Literatures*. Taipei: National Taiwan University. Issue 1, 85-115
- Teixeira e Silva, R. & Martins, C. C. (2011). Intercultural interaction: Teacher and Student Roles in the Classroom of Portuguese as a Foreign Language in Macau. In: Preisler, Ben; Fabricius, Anne; Klitgaard, Ida. (Org.). *Language and Learning in the International University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. (pp. 231-248). 1ed.: Multilingual Matters.
- Terkourafi, M. (2005). Beyond the micro-level in politeness research. *Journal of politeness research* 1(2), 237-263.
- Terkourafi, M.(2007). Toward a universal notion of face for a universal notion of co-operation. In: Kecskes, Istvan and Laurence Horn (eds.) *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects* (pp. 313-344), MSP1. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30, 1024-1054.

- Wang王, Dili地利. (2011). 不礼貌言语的积极功能研究——以《红楼梦》为个案 (A study on the positive functions of impolite utterances: a case study of A Dream of Red Mansions). Dissertação de mestrado. Hunan University of Science and Technology.
- Wang 王, Lina 丽娜. & Peng 彭, Yi漪. (2004). 试论言语交际中礼貌与诚挚的关系 (Uma discussão sobre relação entre polidez e sinceridade na comunicação). *Foreign Language and Their Teaching*. 2004, No. 2, Serial No. 179, 15-16.
- Wang, N., Johnson, W. L., Mayer, R. E., Rizzo, P., Shaw, E., & Collins, H. (2008). The politeness effect: Pedagogical agents and learning outcomes. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 98-112.
- Watts, R. J. (1989). Relevance and Relational Work: Linguistic Politeness as Politic Behaviour. *Multilingua*, 8/2-3, 131-166.
- _____. (2005). Linguistic Politeness and Politic Verbal Behaviour: Reconsidering Claims for University. In R. J. Watts., S. Ide. & K. Ehlich (eds.) (2^a ed, 2005). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice* (pp. 43-69). Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, R. J., Ide, S. & Arndt, H. (2005). Introduction. In R. J. Watts., S. Ide. & K. Ehlich (eds.) (2^a ed, 2005). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice* (pp. 1-20). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Weissmann, Lisette. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), 21-36. Recuperado em 12 de outubro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- White, J. J. (1989). The power of politeness in the classroom: Cultural codes that create and constrain knowledge construction. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 298-321.
- Wilson, V. (2008). Motivações Pragmáticas. In M. E. Martelotta. (org.). *Manual de Linguística* (pp. 87-110). São Paulo: Editora Contexto.
- Xun, Yang. (2012). Chinese English teachers' identity in senior high school – a case study of teachers of different ages in Shandong Province. PhD Thesis of Shanghai International Studies University.
- Xia 夏, Zhengyong 正勇. (2012). 不学礼，无以立——课堂中应渗透礼貌教育 (A importância do ensino da polidez em sala de aula). *Popular Science*. 2012, No. 10, 48.

- Xia 夏, Fengzhi 奉芝. (2015). 教学中师生角色的探讨: 用礼貌原则看英语教学 (A research on the roles between teacher and students in teaching: a case study of politeness principle in English teaching). *Journal of Qiqihar Junior Teachers' College*. No. 3, 2015. General. No. 144, 132-134.
- Xia 夏, Dengshan 登山. (2015). 多方交际中的联盟与礼貌行为研究 (Coalition and politeness in multiparty communication). *Journal of Northeastern University (Social Science)*. Vol.17, No. 13, May, 2015, 318-323.
- Xie 谢, Shijian 世坚. (2009). 语言非礼貌现象及非礼貌理论的完善 (Fenômeno de impolidez linguística e melhoria da teoria de polidez). *Journal of Guangxi Normal University*, 2009 (5), 73-78.
- Xie 谢, Chaoqun 朝群. (2004). 礼貌的实践转向 (Politeness: the practical turn). Tese de doutoramento. Fujian Normal University.
- Xie 谢, Chaoqun 朝群. & Lin 林, Dajin 大津. (2007). 体验认知、惯习、语言礼貌 (Embodied cognition, habitus and linguistic politeness). *Journal of Fujian Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*. No. 3, 2007, General, No. 144, 33-38.
- Xu 徐, Shenghuan 盛桓 (1992). 礼貌原则新拟 (Novas compreensões do princípio de polidez). *Foreign Language Research*, 1992, (2), 1-7.
- Xu 徐, Ying 英. (2003). 外语课堂教师礼貌情况调查分析 (Pesquisa e análise da prática de polidez de professores em sala de aula de língua estrangeira). *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*. Jan. 2003. Vol. 35. No. 1, 62-68.
- Xu 徐, Yixing 亦行. (2019). 中国葡萄牙语教学点情况汇总 (Resumo dos postos de ensino de português na China). 非通用语专业留学工作推动会议 (Conferência de promoção do interâmbio no exterior dos curso de línguas não-genéricas). Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, 2019.
- Yang 杨, Liu 柳. (2004). 用合作原则和礼貌理论分析《傲慢与偏见》中的会话含义 (A implicatura nas conversações na "Pride and Prejudice" através da análise com base do Princípio de cooperação e a teoria de polidez). Dissertação de mestrado. University of International Business and Economics
- Yu, Ming-chung. (2003). On the universality of face: Evidence from Chinese compliment response behaviour. *Journal of Pragmatics* 35, 1679-1710.
- Zai, S. W. (1995). *Chinese View of Lian and Mian*. (In Chinese). Taipei: Laureate Book Co.
- Zander, R. (2013). Ethnography of Polite and Impolite Student Classroom Behavior in the Intensive English Center. *Linguistic Portfolios*: Vol. 2, Article 11.
- Zhai 翟, Xuewei 学位. (1994). 面子、人情、关系网 (*Face, emotions and connection-networks*). Zhengzhou: Henan People's Publishing House.

- Zhang, Qin. (2011). Teacher Request Politeness: Effects on Student Positive Emotions. *Hunan Communication*, 2011, Vol. 14, Issue 4, 347.
- Zhao 赵, Qu 衢. (2014). The study of politeness strategies in american and chinese employment rejection letters. *Dissertação de mestrado*. Anhui University.
- Zheng 郑, Jiaqin 家钦. (2008). 浅谈英语教师课堂礼貌用语的功效 (Polite utterance in English classroom). *Journal of Baoshan Teachers' College*. May, 2008, Vol. 27, No. 3, 72-73.
- Zheng 郑 Lihua 立华. (2012). *Communication and Face Games: An Interactional Sociolinguistic Approach*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press (郑立华. 2012. 交际与面子博弈——互动社会语言学研究. 上海:上海外语教育出版社)
- Zhou 周, Ping 平. (2013). 本科口译教学中的礼貌套语训练 (On politeness formula training in university interpreting teaching). *Foreign Language Literature* (bimonthly). Feb., 2013. Vol. 29, No. 1, 154-157.
- Zimmerman, D. H. (1998). *Identity, context and interaction. Identities in Talk*. London: Sage.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Anexo I: Consentimento para professor

UNIVERSIDADE DE MACAU

FACULDADE DE ARTES E HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS

CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS GERADOS PARA PESQUISA SOBRE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Macau, 19 de setembro de 2014

Prezado professor,

Sou aluna de Doutorado em Linguística e estou realizando uma pesquisa, orientada pelo Prof. Roberval Teixeira e Silva, sobre interação em sala de aula.

Para esse trabalho, necessito a) observar e gravar algumas aulas; b) realizar entrevistas; c) empreender conversas informais; d) passar questionários.

Gostaria de poder contar com sua autorização para participar da pesquisa e para que eu possa utilizar todos os dados obtidos no meu estudo. Os dados, gerados nas aulas, nas entrevistas, nas conversas e nos questionários, serão usados somente para fins de pesquisa científica. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na Universidade de Macau (MYRG095(Y1-Y2)-FSH13-RTS) e será divulgado em espaços acadêmicos e em publicações de interesse geral ligadas a estudos culturais e a ensino/aprendizagem de línguas. Quaisquer informações que possam identificar os participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo.

Agradeço sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone XXXXXX ou pelo email XXXXXX

Atenciosamente,

GAO Jingran

**LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA OBTENÇÃO E USO DOS
DADOS GERADOS PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.**

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo II: Consentimento para alunos

UNIVERSIDADE DE MACAU FACULDADE DE ARTES E HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS

CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS GERADOS PARA PESQUISA SOBRE INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Macau, 19 de setembro de 2014

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna de Doutorado em Linguística e estou realizando uma pesquisa, orientada pelo Prof. Roberval Teixeira e Silva, sobre interação em sala de aula.

Para esse trabalho, necessito a) observar e gravar algumas aulas; b) realizar entrevistas; c) empreender conversas informais; d) passar questionários.

Gostaria de poder contar com sua autorização para participar da pesquisa e para que eu possa utilizar todos os dados obtidos no meu estudo. Os dados, gerados nas aulas, nas entrevistas, nas conversas e nos questionários, serão usados somente para fins de pesquisa científica. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na Universidade de Macau (MYRG095(Y1-Y2)-FSH13-RTS) e será divulgado em espaços acadêmicos e em publicações de interesse geral ligadas a estudos culturais e a ensino/aprendizagem de línguas. Quaisquer informações que possam identificar os participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo.

Agradeço sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone XXXXXX ou pelo email XXXXX.

Atenciosamente,
GAO Jingran

LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA
OBTENÇÃO E USO DOS DADOS GERADOS PARA FINS DE PESQUISA
CIENTÍFICA.

Nome/número do/a aluno/a: _____

Data:

Assinatura:

Anexo III: Transcrição das aulas

Disponível em CD



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU