

# AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS E AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes<sup>1</sup>  
Eduardo Barbuio<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar as interações verbais - aluno/aluno, aluno/professor, com o intuito de observar de que maneira os interactantes dialogam e fazem uso das estratégias de polidez positivas e negativas, para evitar ou minimizar os eventuais efeitos danosos à aprendizagem, resultantes dos atos de ameaça à face. Parte-se, assim, da noção de língua como atividade interativa, isto é, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva dentro de uma perspectiva discursiva, na qual a língua é observada em funcionamento. A metodologia adotada na pesquisa é de caráter qualitativo, de base interpretativa e com respaldo nas teorias da Pragmática. Como base para o desenvolvimento teórico-metodológico do trabalho constam, dentre outros, Brait (1993), Brown (1987), Levinson (1987) e Goffman (1974). A adoção do procedimento teórico-metodológico reflete a ideia de que o sujeito se relaciona de forma dinâmica e interdependente com o mundo real (Chizzotti, 2000). O corpus analisado é constituído das transcrições em áudio de quatro (04) processos discursivos, envolvendo pares dialogais de aprendizes de língua inglesa, além da professora-pesquisadora. Os resultados mostram que as interações são construídas cooperativamente pelos sujeitos, uma vez que a ação do falante deverá desencadear uma dada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também influenciará o comportamento de seu interlocutor.

**Palavras-chave:** Estratégias de polidez. Atos de ameaça à face. Aprendizagem de língua inglesa.

## INTRODUÇÃO

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

- Quem é o outro e a que projeto de fala se dirige?
- Quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as sequências dessa fala?

<sup>1</sup>Doutora pelo curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), [didilaster@gmail.com](mailto:didilaster@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutor pelo curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), [eduardobarbuio@hotmail.com](mailto:eduardobarbuio@hotmail.com).

- Que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?
- Como levar o outro a cooperar no processo?

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

Justifica-se, portanto, esse trabalho dado à necessidade de compreensão dos fatores que envolvem os diálogos em contextos de aprendizagem de línguas, uma vez que, ao interagirmos, somos forçosamente levados a produzir alguma forma de ameaça a uma ou a outra face de nossos interlocutores.

O objetivo fulcral da pesquisa leva em consideração, em especial, os trabalhos de Goffman (1987), segundo o qual ao agir uns sobre os outros, os indivíduos têm sempre a preocupação com a imagem que se quer manter. Sua teoria da preservação da face consiste, pois, nos processos por meio dos quais os interlocutores representam-se uns diante dos outros e a forma como escolhem para dialogar entre si. Nosso objetivo também reflete o pensamento de Brown e Levinson (1987), que propuseram a teoria da preservação da face como principal explicação para a adoção do que chamaram de estratégias de polidez na interação comunicativa. Esses dois autores ampliam, assim, o conceito de face e introduzem a noção de face positiva e de face negativa.

## **METODOLOGIA**

Além da professora, a pesquisa envolveu doze (12) alunos em estágio intermediário de aprendizagem de língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa eram adultos jovens, todos universitários, regularmente matriculados em uma escola particular de idiomas, na cidade do Recife. O trabalho foi dividido em duas etapas. Na primeira delas, os alunos deveriam elaborar uma narrativa de aventura, e a segunda parte do projeto foi dedicada à produção de um texto de opinião.

Após as aulas expositivas da professora, com a necessária informação sobre como desenvolver os referidos gêneros na língua alvo, os alunos produziram sua

primeira escrita. Concluída a fase introdutória, com a escrita da versão inicial de seus textos, os alunos (divididos em pares) trocaram suas redações para que o colega pudesse ler, comentar, elogiar, criticar, corrigir e oferecer sugestões para o aprimoramento do texto em uma posterior reescrita.

Antes de produzirem sua segunda versão, no entanto, os aprendizes participaram de um momento interacional face a face e gravado em vídeo. Durante essas interações, os diálogos concentraram-se sobre a análise linguístico-textual que cada aprendiz realizou acerca da primeira escrita de seu par dialogal. Ao cabo das informações e orientações do colega, cada aluno deveria produzir um segundo texto (do mesmo gênero), buscando incluir aquilo que tivera sido apontado pelo colega como forma de aprimorar a reescrita da primeira versão. Todo esse processo interativo ocorreu sob a supervisão e mediação da professora, que também participou de todas as interações, conduzindo a evolução dos diálogos. Esse procedimento se deu tanto na fase da escrita de uma narrativa de aventura quanto num segundo momento dedicado à produção escrita de um texto de opinião em língua inglesa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Os atos de ameaça à face e as estratégias de polidez

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

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

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

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

- a. realizar o AAF, com grau máximo de eficiência, demonstrando claramente suas intenções;
- b. não realizar o AAF;

- c. realizar o AAF, com estratégias de reparação à face do outro que amenizem a ameaça;
- d. realizar o AAF indiretamente.

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

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

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

### **Estratégias de polidez positivas:**

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

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

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

4. usar marcas de identidade do grupo.

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

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

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

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

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

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

### **Estratégias de polidez negativas:**

A) Não ser direto, utilizando da seguinte estratégia:

1. ser convencionalmente indireto.

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

2. utilizar perguntas, rodeios.

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

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

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

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

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

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

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

1. dar pistas;
2. dar chaves de associação;
3. pressupor;
4. diminuir a importância;
5. exagerar ou aumentar a importância;
6. usar tautologias;
7. usar contradições;
8. ser irônico;
9. usar metáforas;
10. fazer perguntas retóricas;
11. ser ambíguo;
12. ser vago;
13. hipergeneralizar;
14. deslocar o ouvinte;
15. ser incompleto, usando elipse.

No que tange às análises das interações discursivas em contextos de aprendizagem, importa também ressaltar o trabalho de Grice (1975), quando este se refere especialmente à observação das escolhas linguísticas dos alunos e da professora, no momento da interação para a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, o referido autor enfatiza que, ao escolher as estratégias da indiretividade, o falante esbarra no chamado Princípio da Cooperação, estabelecido por H.P. Grice (1975). Segundo esse Princípio, ao participarem de uma conversação, o falante e o ouvinte assumem, explicitamente, o desejo de comunicar suas ideias, sentimentos ou opiniões de forma denotativa, clara, relevante e com pouca confusão, conforme o quadro abaixo.

MÁXIMAS	REGRAS
Quantidade	Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida; não faça sua informação mais informativa do que requerido.
Qualidade	Diga somente o que você acredita que é verdadeiro.
Pertinência	Faça contribuições pertinentes.
Modo	Seja claro; não seja ambíguo ou obscuro e seja breve.

Fig.1: Máximas de Grice (1975)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como esclarecido anteriormente, as conclusões estão alicerçadas nos princípios sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, com destaque às estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987) para a preservação das faces, a partir da noção de face de Goffman (1967). As discussões centram-se, neste momento, nas análises dos processos discursivos, dos quais participaram os alunos e a professora de língua inglesa; estudantes e docente de uma escola de idiomas, em uma turma de nível intermediário. A fim de preservar as identidades dos sujeitos, os alunos serão identificados pelas suas iniciais de seus nomes e a professora-pesquisadora pela sigla PP.

### 1º Processo discursivo:

Alunos: WECL e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura



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

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

No trecho acima o aprendiz WECL faz uso da estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, objetiva veicular um ouvinte admirável e interessante. WECL apela, portanto, para um exagero na aprovação e simpatia pelo ouvinte (MDS). Deste modo, facilita seu papel de leitor crítico, pois provavelmente já sabe que logo em seguida deverá agir com maior rigor em seus comentários críticos de revisor do texto de MDS.

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

**MDS:** *[ Foi pouco, né?*

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

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

Ao se beneficiar da mencionada estratégia de polidez positiva, WECL aparentemente abre um canal de comunicação mais livre com o colega, provocando neste uma reflexão sobre uma possível falha em seu uso dos chamados *time links*, que, resumidamente, referem-se aos conectivos responsáveis pela lógica na evolução temporal dos eventos narrados.

Após ouvir os comentários do colega, MDS verbaliza o que entendeu sobre as críticas apontadas por WECL. Apesar de revelar um ato de ameaça à face negativa de si mesmo - já que mostra aceitar a crítica de seu par dialogal, MDS demonstra alto nível



de amadurecimento, e em nenhum momento rejeita ou refuta as sugestões do colega, como se pode observar no trecho abaixo:

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

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

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

## **2º Processo discursivo:**

Alunos: YRG e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

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

YRG: *Eu achei, né? ((risos))*

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

MDS: *Eu não sei. Tem muito mesmo?*

Na sequência acima, a professora ameaça a face positiva da aluna YRG, quando aponta para uma contradição que esta teria cometido em suas observações sobre a redação do colega. Segundo Brown e Levinson, a fala, tomada pela professora, ratifica sua intervenção, com riscos de ameaça à face da aluna, uma vez que a docente afirma que a ouvinte (YRG) estaria enganada, e o equívoco apontado pela professora pode estar associado a uma desaprovação desta quanto à opinião da aluna.

Por outro lado, a fim de amenizar o impacto de seus comentários e uma eventual agressão à aluna, ao mesmo tempo em que realiza a crítica, a professora faz uso de uma estratégia de polidez positiva. A docente assim o faz, pressupondo e levantando termos em comum e, com isso, partilhando zonas em comum com a aluna, inclusive, com pontos de vista semelhantes.

Na sequência abaixo, pode-se detectar que, com a redução da carga de tensão pelo emprego da estratégia de polidez, surge a oportunidade para que a professora

retomasse os pontos estudados em sala de aula anteriormente e consolidasse o uso de alguns conectivos em inglês, comumente usados em textos de opinião.

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

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

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

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

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

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

Analisando-se mais detalhadamente o turno abaixo, percebe-se que a professora (falante) também pressupõe conhecer os desejos e as atitudes da aluna (ouvinte). Além disso, há ainda outro recurso de polidez usado pela professora, quando esta se identifica com a aluna, e partilha de termos linguísticos específicos adotados por ambas. Desta forma, a professora facilita a interação ao aproximar-se da aluna, e promove um momento de ensino-aprendizagem mais sinérgico e produtivo. Para melhor entendimento, repetiremos o trecho da fala da professora, inserido no excerto anterior e abaixo em destaque.



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

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

PP:... *Eu gostaria que você colocasse pra YRG essa questão dos conectivos.*

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

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

*hábito de ler esse tipo de texto em inglês. Não tenha medo de se fazer clara desde o princípio, tá bom?*

### **3º Processo discursivo:**

Alunos: WG e MGA

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

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

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

PP: *‘Coisas’ são INCONTÁVEIS?*

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

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

A fim de preservar a face positiva do aluno, a professora procura descontrair o ambiente, para facilitar a aprendizagem. O recurso usado pela professora é um exemplo de estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, favorece a interação, uma vez que deixa o ouvinte mais à vontade. Mais adiante na interação, a professora tenta amenizar ainda mais o ato de ameaça à face positiva de WG, ao indicar que compartilha da mesma meta do aluno e demonstrar conhecer suas vontades.

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

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

WG: *É, lembrei agora.*

PP: *Hum, hum. Bom.*

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



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

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

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

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

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

WG: *Esclareceu.*

#### **4º Processo discursivo:**

Alunos: MGA e WECL

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

No excerto abaixo, a professora faz uso concomitante de várias estratégias de polidez positivas e negativas, com o intuito de viabilizar uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos envolvidos na interação.

PP: *Sei. Eu estou perguntando isso, porque WECL falou que MGA começou com as desvantagens e depois foi pras vantagens. Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, como foi visto no exemplo dado em sala, né? Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação. Porque assim... você FECHA sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, você, de alguma forma, fecha mais próximo dos argumentos negativos, REFORÇANDO sua posição. É uma estratégia de retórica também.*

Em um único turno, a professora utiliza duas estratégias de polidez positivas e uma de polidez negativa. Na primeira, pressupõe compartilhar conhecimentos comuns

com seus alunos: “*Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, como foi visto no exemplo dado em sala, né?*”.

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

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

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

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

PP: *Exatamente. Esse é o ponto.*

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O contínuo esforço do professor, na busca por uma aprendizagem satisfatória de seus alunos, poderá incluir a tentativa de estabelecer um relacionamento de confiança mútua, no qual prevaleça o respeito pelos desejos, interesses, motivações e pela forma

de pensar do aluno. Deve ser, portanto, com esta mentalidade que o professor busque interagir com seus alunos, independentemente da prática pedagógica que adote. Ao agir com a preocupação de preservar tanto a face positiva quanto a face negativa do aluno, o professor deverá contribuir para a efetiva construção de um ambiente propício para a aprendizagem.

Na escola do século XXI, muitas vezes predomina a ideia de que os alunos devem seguir toda e qualquer orientação do professor, mesmo que não concordem com este. Isto se justifica pela crença (ainda em vigor em inúmeras instituições de ensino) de que a relação professor-aluno é essencialmente do tipo assimétrica, ou seja, o professor ocupa uma posição superior e o aluno a correlativa posição inferior.

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

Cabe salientar que o progresso verificado na produção escrita dos alunos, como autores de textos em língua inglesa, também está vinculado à possibilidade de ter havido durante as interações momentos valiosos de interações dialogais. Isto porque o diálogo face a face, as réplicas e trélicas, sob a condução da professora-pesquisadora, proporcionaram a cada par dialogal a chance de identificar aquelas áreas do aprendizado que estivessem, eventualmente, obstaculizando esse fluxo de crescimento em suas produções textuais.

Tal dinâmica interativa permitiu a cada um dos sujeitos a vivência de papéis diversificados. Com isso, todos tiveram a chance de se beneficiar da experiência de atuar conjuntamente como leitores críticos, produtores de textos em inglês, e, nos momentos interacionais, onde predominaram as trocas dialogais, como um potencial agente fomentador de reflexões e processos de autocrítica, resultantes desses diálogos mediados pela professora. Esta, por seu turno, fez uso de seus conhecimentos linguísticos, além de suas vivências práticas, realistas, e de suas experiências sociointerativas, como docente, para realizar a mediação dos diálogos. Ademais, a professora também colocou em prática sua capacidade de percepção dos efeitos danosos

e/ou benéficos, oriundos das estratégias de preservação das faces, as quais, conscientemente ou não foram usadas pelos aprendizes, por ocasião das interações.

Disso resultou na possibilidade de que os alunos expressassem mais livremente suas ansiedades, incertezas e conflitos. Por conseguinte, todos contaram com uma atmosfera de segurança, estímulo e suporte que serviu como mais um agente motivador, tanto para a verbalização espontânea de suas dificuldades como para a escuta da fala do outro, a qual visava fundamentalmente o aprimoramento da habilidade da escrita em inglês do colega.

Nesse sentido, o aprendiz pôde experimentar uma espécie de mergulho introspectivo em seus próprios comportamentos como leitores e produtores de texto em inglês. Deste modo, cada um deles foi favorecido com a chance de entender melhor a natureza e o funcionamento de suas estratégias de processamento textual, no âmbito linguístico; de seus próprios mecanismos, recursos e estratégias de aprendizagem, dentro da esfera cognitiva, e, em última instância, de todo um processo reflexivo que, em nível individual, poderá auxiliá-los rumo a um maior autoconhecimento.

Por outro lado, é necessário esclarecer que os processos discursivos evidentemente nem sempre transcorreram de forma harmônica e sinérgica entre os estudantes. Contudo, quando as interações face a face são adequadamente conduzidas pelo professor, deverão converter-se em fator de grande valia para a trajetória de aprendizagem de cada aluno. Nessas ocasiões, o outro (o par dialogal) se faz notar, frequentemente, como um tipo de promotor da confrontação de ideias, de instigador da reflexão, de catalisador da autocrítica e, por fim, de impulsionador do aprendizado.

Dentro dessa ótica, parece sensato afirmar que, em sala de aula, o bom êxito desta dinâmica está muito na dependência do agir do professor. Isto porque invariavelmente será a forma como o professor decide conduzir os diálogos entre os aprendizes que determinará as reações dos alunos. Em outras palavras, como num processo de encadeamento de comportamentos, as ações e as reações do professor terão o poder de afetar as ações e reações dos alunos. Isso tanto no nível individual, interferindo nos processos motivacionais e de autoconfiança do aprendiz, como no nível coletivo, redundando em contextos de aprendizagem com diferentes graus de eficácia.

Conscientemente ou não, alguns professores ainda agem de modo a ferir as faces de seus alunos, resultando, muitas vezes, na destruição da harmonia do universo psicossocial da sala de aula. Como qualquer outro ser humano, o professor também é falível e nem sempre será capaz de agir sem causar algum tipo de dano à face do aluno.



No entanto, uma vez que procure manter-se sempre atento para o perigo dos AAF dentro do ambiente de sala de aula, o professor poderá evitar que a pressão de um desses atos prejudique a harmonia das interações e, conseqüentemente, comprometa os objetivos de aprendizagem inicialmente pretendidos.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

GOFFMAN, E. Interaction Ritual. New York, **Pantheon**: 1987.

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

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE J. P. & MORGAN, J. (Org.). Syntax and Semantics: Speech Acts. New York, **New York Academic Press**: V.3, P. 41-58, 1975.

