

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**Cátia Sirlene Lopes Machado**

**Estratégias de polidez na comunicação escolar: um estudo linguístico com alunos do sexto ano**

Juiz de Fora

2026

**Cátia Sirlene Lopes Machado**

**Estratégias de polidez na comunicação escolar:** um estudo linguístico com alunos do sexto ano

Dissertação apresentada o Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de conhecimento: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2026

Machado, Cátia Sirlene Lopes.

Estratégias de polidez na comunicação escolar: um estudo linguístico com alunos do sexto ano / Cátia Sirlene Lopes Machado. – 2026.

163 f.

Orientadora: Thaís Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Construção da polidez. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Sociointeracionismo. I. Sampaio, Thaís Fernandes , orient. II. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Cátia Sirlene Lopes Machado**

**Estratégias de polidez na comunicação escolar: um estudo linguístico com alunos do sexto ano**

Dissertação apresentada o Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de conhecimento: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Fernandes Sampaio

Aprovado em: 13 de março de 2026.

### BANCA EXAMINADORA

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Thais Fernandes Sampaio - Orientadora**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dedilene Alves de Jesus**  
Universidade Federal de Viçosa / Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof. Dr. Diego da Silva Vargas**  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 10/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 13/03/2026, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dedilene Alves de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 28/04/2026, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diego da Silva Vargas, Usuário Externo**, em 29/04/2026, às 00:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2869980** e o código CRC **46BDC841**.

Dedico esse trabalho às minhas filhas Carol e Amanda,  
que são fonte inesgotável de luz em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Ao PROFLETRAS, pela oportunidade de formação continuada oferecida a professores da escola pública de todo o país.

Aos professores do PROFLETRAS, pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências que fortaleceram minha prática docente.

À banca examinadora, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições que ampliaram as perspectivas deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Thais Sampaio, por seus questionamentos precisos e instigadores, formulados a partir de uma postura aberta ao diálogo, pautada na escuta e na polidez, os quais me conduziram sensivelmente na elaboração desta pesquisa.

Aos meus colegas da Turma 10, pela parceria e pelos divertidos cafés. À Poliana, de modo especial, por ouvir minhas inquietações, acolher minhas incertezas e me lembrar, em muitos momentos, de que era possível seguir.

A minha mãe, por sempre me apoiar em todos os projetos da minha vida, sendo porto seguro em meu caminho.

As minhas filhas, Caroline e Amanda, por caminharem ao meu lado, ajudando-me e incentivando-me em todos os momentos.

Ao meu netinho Miguel, por me lembrar o quanto é bom brincar.

Ao Marco Aurélio e João, pela disponibilidade e apoio ao longo deste percurso.

A Deus, por me guiar nesta caminhada e permitir que eu chegasse até aqui.

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFJF), consiste em uma investigação qualitativa, interpretativa e intervencionista, por meio da pesquisa-ação (Thiollent, 1986, 2011), com estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Juiz de Fora – MG. O objetivo central é analisar os impactos de uma sequência de atividades pedagógicas voltadas à construção da polidez em diferentes gêneros textuais, articulando leitura, oralidade, produção e análise linguística, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A fundamentação teórica ancora-se nas concepções interacionistas da linguagem (Bakhtin, 1992) e nos estudos da pragmática (Fiorin, 2003; Geraldí, 2011), com destaque para as estratégias de polidez (Brown e Levinson, 1987) e impolidez (Culpeper, 1996, 2011), além de contribuições sobre cortesia verbal (Marcuschi, 2002; Fávero, 2008). A intervenção contemplou a realização de atividades que exploraram o uso da polidez como mecanismo de regulação das interações verbais e de mediação de conflitos. Os alunos participaram de atividades que envolveram análise de situações comunicativas, discussões sobre o impacto das escolhas linguísticas na construção das relações interpessoais e elaboração de textos que demonstrem a compreensão e aplicação das estratégias de polidez. A análise dos resultados foi feita por meio da comparação entre produções textuais dos alunos antes e depois da intervenção, complementada pelo uso de diário de campo (Zabalza, 2004). Esperou-se contribuir para o aprimoramento das competências linguísticas dos estudantes e promover interações mais respeitadas no ambiente escolar. Os resultados foram apresentados nesta dissertação e as propostas pedagógicas organizadas em um Caderno Pedagógico, com o objetivo de inspirar e instrumentalizar outros professores na abordagem do tema em sala de aula.

**Palavras-chave:** Construção da polidez. Ensino de língua portuguesa. Sociointeracionismo

## ABSTRACT

This research, developed within the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras) at the Universidade Federal de Juiz de Fora, is a qualitative, interpretative, and intervention-based study conducted through action research with 6th-grade students from a public elementary school in Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. The main objective is to analyze the impacts of a pedagogical sequence designed to foster the construction of politeness across different textual genres, integrating reading, oral interaction, writing, and linguistic analysis, in accordance with the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular. The theoretical framework is grounded in interactionist conceptions of language and in pragmatic studies, with emphasis on politeness strategies and impoliteness phenomena, as well as contributions to the study of verbal courtesy. The intervention included activities aimed at exploring politeness as a mechanism for regulating verbal interactions and mediating conflicts. Students engaged in the analysis of communicative situations, discussions about the effects of linguistic choices on interpersonal relationships, and the production of texts demonstrating their understanding and application of politeness strategies. Data analysis was carried out through the comparison of students' written productions before and after the intervention, complemented by field diary records. The study sought to contribute to the development of students' linguistic competencies and to promote more respectful interactions within the school environment. The results are presented in this dissertation, and the pedagogical proposals are organized into a Teaching Handbook intended to support and inspire other teachers in addressing politeness in classroom practices

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Building politeness. Socio-interactionism

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	Estratégias de Polidez	43
Fotografia 1	Tabuleiro do jogo – grupo 1	74
Fotografia 2	Tabuleiro do jogo-grupo 2	76
Fotografia 3	Tabuleiro do jogo _ grupo 3	78
Fotografia 4	Tabuleiro do jogo _ grupo 4	80
Fotografia 5	Tabuleiro do jogo- grupo 5	82
Fotografia 6	Atividade sobre empréstimo	89
Fotografia 7	Uso da expressão “por favor” com interlocutores de maior poder relativo(professora e bibliotecária)	89
Fotografia 8	Uso da expressão “por gentileza” direcionada ao menor grau de familiaridade.	90
Fotografia 9	Uso do vocativo “mano” direcionado ao amigo	91
Fotografia 10	Vocativos utilizados em função da distância social	92
Fotografia 11	Vocativos empregados em função do poder relativo	92
Fotografia 12	Uso de modais como atenuadores	93
Fotografia 13	Uso dos vocativos “ mano” e “galera”	95
Fotografia 14	Uso de atenuadores ‘desculpa’ e “foi mal	96
Fotografia 15	Uso das expressões “obrigado” e “Infelizmente”	97
Fotografia 16	Exemplo de julgamento de adequação linguística	106
Fotografia 17	Atitudes de acolhimento inspiradas em emojis	109
Fotografia 18	Percepção da importância do tom	110
Fotografia 19	Uso da variante informal	119
Fotografia 20	Uso da variante formal	120
Fotografia 21	Convite entregue à funcionária	121
Fotografia 22	Carta de compromisso elaborada coletivamente	122
Fotografia 23	Uso de expressões conciliatórias.	125
Fotografia 24	Maior constrangimento no ambiente presencial	126
Fotografia 25	Maior constrangimento no ambiente virtual	127

Fotografia 26	Proposta de intervenção no ambiente virtual	128
Fotografia 27	Avaliações com proteção à face	129
Fotografia 28	Diferença entre opinião negativa e discurso de ódio	131
Fotografia 29	Exemplo de conduta para evitar conflitos no ambiente digital	131
Fotografia 30	Produção dos cartazes	138
Fotografia 31	Produção dos cartazes (atividade comparativa)	140
Fotografia 32	Produção dos cartazes	144
Fotografia 33	Produção dos cartazes	147
Fotografia 34	Produção dos cartazes	150
Fotografia 35	Circulação das atitudes de cuidado	151

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1	Máximas de polidez propostas por Geoffrey Leech (1983)	36
Quadro 2	Máximas de polidez para Leech (2014)	38
Quadro 3	Falas do grupo 1 (produção interpretativa)	73
Quadro 4	Falas do grupo 2 (produção interpretativa)	75
Quadro 5	Falas do grupo 3 (produção interpretativa)	77
Quadro 6	Falas do grupo 4 (produção interpretativa)	78
Quadro 7	Falas do grupo 5 (produção interpretativa)	80
Tabela 1	Reconhecimento das frases	86
Quadro 8	Reformulação das falas da atividade 15 (Bloco1)	105
Quadro 9	Falas do Grupo 1(atividade comparativa)	136
Quadro 10	Falas do grupo 2(atividade comparativa)	139
Quadro 11	Falas do grupo 3(atividade comparativa)	142
Quadro 12	Falas do grupo 4 (atividade comparativa)	145
Quadro 13	Falas do grupo 5	148

## **LISTA DE ABREVIACOES**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FFAs – Face Flattering Acts

FTAs – Fatos ameaçadores à face

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>16</b>
2.1	LÍNGUA E ENSINO	16
2.2	POLIDEZ E ENSINO	20
<b>2.2.1</b>	<b>Polidez: definição e função</b>	<b>22</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Polidez: uma dimensão da pragmática</b>	<b>25</b>
2.2.2.1	<i>Teorias dos atos de fala: contribuições de Austin e Searle</i>	27
2.2.2.2	<i>Teoria das máximas conversacionais</i>	31
<b>2.2.3</b>	<b>Polidez e impolidez: estratégias de uso</b>	<b>34</b>
2.2.3.1	<i>Lakoff e a expansão das máximas griceanas</i>	34
2.2.3.2	<i>Leech e o Princípio da polidez</i>	35
2.2.3.3	<i>Brown e Levinson: estudo da Teoria da polidez</i>	39
2.2.3.4	<i>Culpeper e o estudo da impolidez</i>	48
<b>2.2.4</b>	<b>Polidez: influência de fatores sociológicos em sua construção</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>60</b>
3.1	PESQUISA-AÇÃO	60
<b>3.1.1</b>	<b>O diário de pesquisa</b>	<b>61</b>
<b>3.1.2</b>	<b>O lócus da pesquisa</b>	<b>63</b>
3.1.2.1	<i>A escolha da turma participante</i>	64
3.1.2.2	<i>Características esperadas para alunos de 6º ano (10 a 12 anos)</i>	65
<b>3.1.3</b>	<b>As etapas da pesquisa</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA INTERVENÇÃO</b>	<b>69</b>
4.1	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INTERPRETATIVAS	69
<b>4.1.1</b>	<b>Observações iniciais das práticas de interação: a entrada em sala de aula</b>	<b>69</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Produções interpretativas testadas como instrumento diagnóstico</b>	<b>70</b>
4.1.2.1	<i>Primeira atividade interpretativa: interações em contexto de trabalho em grupo</i>	71

4.1.2.2	<i>Segunda atividade interpretativa: reconhecimento de enunciados no contexto escolar</i>	83
4.1.2.3	<i>Terceira atividade interpretativa: produções escritas em simulações do contexto escolar</i>	87
4.1.2.4	<i>Análise final das atividades interpretativas como instrumento diagnóstico</i>	98
4.2	<b>ANÁLISE DAS ATIVIDADES REFLEXIVAS</b>	99
4.2.1	<b>Bloco A – Fator distância social</b>	<b>101</b>
4.2.1.1	<i>Análise das atividades a partir das cenas da novela Carrossel</i>	101
4.2.1.2	<i>Análise geral do bloco</i>	112
4.2.2	<b>Bloco B – Fator poder relativo</b>	113
4.2.2.1	<i>Análise geral do bloco</i>	123
4.2.3	<b>Bloco C – Ranking de imposições (comentários online)</b>	<b>124</b>
4.2.3.1	<i>Análise geral do bloco</i>	132
4.2.4	<b>Análise final das atividades reflexivas como instrumento de intervenção</b>	<b>133</b>
4.3	<b>ANÁLISE DA ATIVIDADE COMPARATIVA</b>	134
4.3.1	<b>Atividade comparativa: interações em contexto de trabalho em grupo</b>	<b>135</b>
4.3.2	<b>Análise final da atividade comparativa</b>	<b>150</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>153</b>
6	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>157</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos de vida, aprendemos que viver em sociedade exige mais do que simplesmente compartilhar espaços: exige saber interagir com o outro. Expressões como “peça licença”, “espere sua vez” ou “não fale de boca cheia” são ensinamentos cotidianos que, mesmo antes de serem plenamente compreendidos, já orientam nossas ações nas interações sociais. Essas regras, transmitidas em casa, na escola e em outros ambientes de socialização, cumprem uma função essencial: garantir a convivência harmoniosa entre os indivíduos, dentro de um sistema normativo que regula comportamentos e estabelece expectativas compartilhadas (Fávero, Andrade, Aquino, 2000). Assim, comportamentos moldados por essas normas são comumente reconhecidos como manifestações de polidez.

A importância dessa dimensão normativa da convivência é tamanha que, em diferentes momentos da história, foi formalizada até mesmo em textos legais. O antigo Código Nacional de Trânsito, por exemplo, na redação dada pelo Decreto n.º 88.686/1983, determinava como dever dos condutores “tratar com polidez os passageiros e o público”.

No entanto, reduzir a polidez à simples obediência a normas, seria ignorar sua natureza complexa e relacional. A polidez, mais do que um conjunto fixo de boas maneiras, é uma prática discursiva que se constrói através de estratégias, que têm a finalidade de evitar conflitos e estabelecer ou restabelecer o equilíbrio nas relações sociais (Brown, Levinson, 1987).

Ao longo dos meus vinte e três anos de prática docente, sendo dezesseis deles dedicados ao trabalho com turmas do sexto ano do ensino fundamental, tenho observado mudanças significativas nas formas de interação entre os alunos. O isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19, despertou a expectativa de que o retorno às atividades presenciais traria uma valorização mais profunda das relações humanas. No entanto, conforme apontam Grabowski e Roriz (2025), o período pós-pandêmico tem sido marcado por comportamentos centrados na autopromoção e na busca por satisfação imediata, em detrimento do diálogo, da empatia e da cooperação.

Nos últimos anos, de modo geral, mesmo com o fim da pandemia, as interações presenciais têm sido, em muitos contextos, substituídas por conexões digitais, caracterizadas por comunicações rápidas, diretas e, por vezes, ríspidas. Essas formas de interação refletem-se no ambiente escolar, impactando as relações que os alunos estabelecem entre si e com os demais funcionários da instituição.

Diante desse contexto, entendemos ser necessário promover, juntamente com os alunos, uma reflexão sobre como a forma de falar interfere na relação com o outro. No universo da

educação básica, o sexto ano representa um momento especialmente sensível: é a fase de transição entre a infância e a pré-adolescência, marcada por uma intensificação das interações sociais e da necessidade de pertencimento do jovem (Masdevall; Costa; Paretas, 2003).

Nesse sentido, Marcuschi (2005, p.33) orienta o trabalho com a polidez em sala de aula, ao sugerir a proposta: “análise da polidez e da sua organização. De maneira especial, observar como este aspecto interfere de maneira decisiva na qualidade da interação verbal e até mesmo na natureza dos atos de fala praticados”.

Estimular a reflexão sobre as estratégias de polidez constitui um avanço significativo, tanto para a formação linguística, quanto para o desenvolvimento social dos estudantes. Ao incorporar esses recursos às práticas de linguagem, os alunos poderão ampliar suas possibilidades de expressão, tornando-se mais hábeis na construção de interações respeitosas e eficazes. No entanto, é essencial reconhecer que a polidez não se limita a um conjunto estático de “palavras mágicas”, pregadas em murais escolares. Trata-se de um fenômeno discursivo que se manifesta de forma situada, como um processo de construção entre os interlocutores, sensível ao contexto e às intenções envolvidas.

Como observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), compreender como os estudantes utilizam a linguagem para interagir e construir relações, reforça a necessidade de um ensino de língua portuguesa que vá além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, contribuindo também para a formação de valores essenciais à convivência social. Assim, com base nessa compreensão do papel social da linguagem, esta pesquisa, realizada na Escola Estadual Mercedes Nery Machado, situada no município de Juiz de Fora, apresenta, como objetivo geral, analisar os possíveis efeitos de uma abordagem pedagógica sistematizada voltada ao ensino de estratégias de polidez em diferentes contextos comunicativos, com uma turma do sexto ano do ensino fundamental.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) reconhecer as estratégias de polidez utilizadas pelos alunos em diferentes contextos comunicativos, no início e no final da intervenção; ii) identificar, com base na bibliografia especializada, estratégias de polidez que se manifestam nas interações discursivas de diferentes gêneros textuais trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental; iii) explorar pedagogicamente a construção da polidez em diferentes gêneros textuais para desenvolver a consciência do uso da polidez na comunicação, construindo uma sequência de atividades teoricamente fundamentada; e iv) verificar se o estudo das estratégias de polidez promove alterações nas relações pessoais e nas habilidades comunicativas dos participantes, a partir da análise das produções e do diário de campo da professora-pesquisadora.

Com base nos objetivos definidos, esta investigação adota os fundamentos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), uma abordagem qualitativa, que permite ao professor-pesquisador analisar criticamente sua prática e intervir pedagogicamente de forma contextualizada. Nesse sentido, o percurso metodológico proposto contempla as seguintes etapas: apresentação do projeto à turma participante; realização de uma atividade interpretativa inicial para identificar as estratégias de polidez usadas pelos alunos, em diferentes situações comunicativas, com base em levantamento bibliográfico prévio sobre o tema; planejamento de uma sequência de atividades como ação interventiva; aplicação da intervenção em sala de aula; reaplicação da atividade interpretativa de forma adaptada como atividade final; análise das produções dos alunos, a fim de verificar possíveis transformações em suas escolhas linguísticas após a intervenção; e, por fim, organização e divulgação dos resultados da pesquisa.

Esta pesquisa está vinculada ao macroprojeto desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Prática de Análise Linguística e Semiótica na Escola” (PALSE), cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano. O referido macroprojeto tem como foco o estudo de abordagens didáticas para o ensino de língua portuguesa como língua materna na educação básica, com ênfase na exploração dos elementos gramaticais e multissemióticos presentes nos gêneros textuais/discursivos. A pesquisa aqui apresentada dialoga diretamente com esse projeto ao propor uma abordagem reflexiva sobre o uso da linguagem no contexto escolar, por meio do estudo das estratégias de polidez como elemento constitutivo das interações sociais.

Como aporte teórico deste trabalho, adota-se a concepção interacionista de Bakhtin (1992), que compreende a linguagem como um fenômeno dialógico e social, no qual o sentido é construído na interação entre os interlocutores. Essa perspectiva é complementada pela linguística da enunciação, conforme proposta por Geraldi (2011), que enfatiza a importância de analisar a língua em uso, considerando os contextos concretos de comunicação. Nesse sentido, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho com gêneros textuais se torna essencial, pois permite que os alunos compreendam as diferentes formas de organização discursiva e as estratégias linguísticas adequadas a cada situação comunicativa.

A pesquisa ainda se ancora no campo da pragmática, sobretudo, com as contribuições de Austin (1990), por meio da teoria dos atos de fala, demonstrando que a linguagem não se limita a descrever a realidade, mas também desempenha uma função ativa, permitindo que os falantes realizem ações por meio do discurso. Consideramos, ainda, o trabalho de Grice (1982), que, por sua vez, evidencia que a comunicação vai além do significado literal dos enunciados, uma vez que, ao interagir, os indivíduos expressam não apenas informações explícitas, mas

também conteúdos implícitos, regidos pelo princípio da cooperação e suas máximas conversacionais.

No que tange à polidez, apoiamo-nos, sobretudo, nas contribuições de Brown e Levinson (1987), que apresentam estratégias de cortesia como formas de minimizar ameaças à face dos interlocutores, e em Leech (1983), que propõe o princípio da cortesia como um regulador das interações, estabelecendo máximas que favorecem a harmonia social. Além disso, são consideradas as reflexões de Culpeper (2011) sobre a impolidez, que examinam como determinadas escolhas linguísticas podem ser usadas para expressar conflito e agressão verbal nas interações sociais. Para aprofundar a análise das interações em sala de aula, a pesquisa também incorpora os estudos de Fávero (2008) e Marcuschi (2005) que investigam os mecanismos interacionais que estruturam o diálogo, destacando o papel da polidez.

Além dos referenciais teóricos, esta pesquisa também se apoia nas diretrizes dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os quais destacam a importância das práticas de linguagem contextualizadas e pautadas no respeito e resolução de conflitos.

A estrutura deste texto de qualificação compreende os seguintes capítulos, além desta introdução: Referencial teórico (2), Metodologia (3), Análise da intervenção (4) e Considerações finais (5).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa apresentada tem como foco a análise de possíveis efeitos de uma abordagem pedagógica sistematizada, voltada ao ensino de estratégias de polidez em diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, este capítulo sistematiza os fundamentos teóricos sobre concepção de língua e ensino, algumas contribuições dos estudos da Pragmática e uma discussão acerca das estratégias de polidez na construção das interações.

### 2.1 LÍNGUA E ENSINO

A prática docente, ainda que de maneira inconsciente, reflete sempre uma concepção específica de ensino e aprendizagem. Por essa razão, é essencial discutir seus fundamentos, de modo a explicitar os pressupostos pedagógicos que orientam o trabalho do professor. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de caráter consultivo, fornecem orientações a essa prática.

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva (Brasil, 1998, p. 34).

Essa orientação é ampliada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece diretrizes detalhadas para o desenvolvimento das competências e habilidades no ensino de Língua Portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p.67).

Geraldi (2011) reforça que a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa não deve se limitar a técnicas e metodologias, mas deve abranger os princípios que fundamentam as escolhas didáticas:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e

interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (Geraldi, 2011, p.17).

A compreensão de que a prática docente não é neutra, mas orientada por concepções teóricas e políticas, fortalece a importância de um ensino de língua portuguesa alicerçado em uma abordagem crítica e reflexiva. Nesse contexto, conforme apontado por Geraldi (2011), é imprescindível reconhecer que toda abordagem de ensino está vinculada a uma opção política. Tal opção não se refere necessariamente a uma ideologia partidária, mas a um posicionamento mais amplo sobre como a educação deve ser conduzida. No caso do ensino de língua portuguesa, observa-se que muitos professores ainda adotam uma abordagem tradicionalista, que reduz a língua a um sistema normativo e prescritivo, focado na memorização de regras gramaticais e na correção de desvios, em relação à norma culta. Assim, entendemos que é essencial buscar coerência entre a concepção de ensino e a concepção de linguagem envolvida.

Segundo Bakhtin (1992), a linguagem não é um fenômeno neutro ou isolado, mas uma prática social que constrói e reflete significados a partir das condições históricas e culturais em que é empregada. Como sujeito inserido em um contexto social e histórico, o ser humano utiliza a linguagem não apenas para se expressar, mas também para interagir e responder ativamente aos discursos que circulam na sociedade. Os enunciados, unidades linguísticas materializadas na comunicação, emergem no processo de interação e são moldados pelo contexto em que se inserem. Dessa forma, a análise da linguagem não deve se limitar a elementos formais, devendo considerar sua dimensão dialógica.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (Bakhtin, 1992, p.290).

Pautando-se também em uma abordagem interacionista, Geraldi (2011) afirma que a linguagem é um fenômeno dinâmico, que se transforma historicamente à medida que os sujeitos interagem e ressignificam os discursos. Assim, o estudo da linguagem deve considerar a enunciação como elemento central, uma vez que é por meio dela que os falantes se posicionam, estabelecem relações e constroem significados, em situações concretas de comunicação. Cada ato de fala é uma manifestação única, adaptada de acordo com as intenções dos participantes da interação.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica

ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (Geraldi, 2011, p.40)

Sob essa ótica, a compreensão do enunciado está diretamente vinculada ao estudo dos gêneros discursivos, uma vez que conforme Bakhtin (1992), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, estruturas de discurso que se repetem de maneira sistemática em diferentes contextos. Esses gêneros discursivos são moldados pelas normas sociais e pelas práticas comunicativas de cada esfera da atividade humana. Portanto, o enunciado, enquanto ato de fala específico, insere-se em um gênero discursivo que orienta sua forma, conteúdo e função na interação.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p.279).

A partir da noção de gênero do discurso, formulada por Bakhtin (1992), emergiu o conceito de gênero de texto, desenvolvido em diferentes abordagens teóricas e aplicado ao ensino de línguas. Nesse contexto, Bronckart (1999) destaca o papel do gênero de texto dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), evidenciando sua função como modelo de referência para a ação de linguagem nas interações sociais. Nessa perspectiva, os gêneros não apenas organizam a comunicação, mas também desempenham uma função essencial no ensino de línguas, possibilitando a sistematização da aprendizagem da linguagem escrita e oral.

No campo educacional, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aprofundam essa abordagem ao conceber os gêneros textuais como instrumentos mediadores fundamentais no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos aprendizes. Segundo os autores, a apropriação dos gêneros pelos alunos não ocorre de maneira espontânea, nem mesmo no caso dos gêneros orais, como a conversação cotidiana. Trata-se de um processo orientado de interação com modelos discursivos, no qual a observação, a análise e a produção de textos desempenham um papel central. Esse processo permite aos estudantes compreender as regularidades estruturais, estilísticas e funcionais que caracterizam cada gênero.

Deste ponto de vista, os gêneros podem ser considerados *instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). Vejamos o desenvolvimento dessa metáfora do gênero como instrumento. Um agente deve agir linguisticamente (falar ou escrever), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários. Como em toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos – para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis (como veremos no próximo item). Eis por que, às vezes, o chamamos "*megainstrumento*", para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.171)

Os PCNs, no final da década de 1990, já ressaltavam a importância dos gêneros como objeto de ensino, enfatizando seu papel na apropriação dos usos sociais da linguagem e no desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Nesse sentido, o documento destaca que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (Brasil, 1998, p.23)

A BNCC reforça essa abordagem ao destacar que o trabalho com os gêneros torna o ensino da língua um processo dinâmico, que não apenas explora as estruturas linguísticas, mas também capacita os alunos a usar a linguagem de forma significativa, levando em conta as condições históricas, sociais e culturais nas quais esses enunciados são produzidos e interpretados. Conforme o documento:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a

língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Assim, o trabalho com gêneros na aula de português visa desenvolver a competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes adequar a linguagem aos diferentes contextos. Nesse processo, o estudo da polidez desempenha um papel importante, pois orienta as escolhas linguísticas conforme normas sociais e expectativas comunicativas. Essa dimensão será explorada na próxima seção.

## 2.2 POLIDEZ E ENSINO

A polidez<sup>1</sup> pode ser compreendida de diversas maneiras, variando conforme o contexto e a perspectiva adotada. No senso comum, o termo está frequentemente associado a atitudes e comportamentos considerados apropriados, englobando bons modos, delicadeza, respeito, gentileza e civilidade. Dessa forma, no convívio social, indivíduos que manifestam tais comportamentos são considerados polidos.

Embora a polidez esteja presente em todas as sociedades, sua manifestação não é homogênea, pois está sujeita a fatores históricos, culturais e contextuais que moldam as normas de cortesia em cada comunidade linguística. Assim, a polidez pode ser entendida como um fenômeno universal, na medida em que todas as sociedades desenvolvem mecanismos para minimizar conflitos e preservar as relações interpessoais. No entanto, também se configura como um fenômeno variável, uma vez que suas formas e condições de aplicação apresentam diferenças significativas entre culturas. O que é considerado polido em uma cultura pode não ser em outra.

Kerbrat-Orecchioni (2004) argumenta que a polidez pode ser entendida como um fenômeno universal e não-universal simultaneamente:

A cortesia é universal: em todas as sociedades humanas observa-se a existência de comportamentos de urbanidade que permitem manter um

---

<sup>1</sup> Os termos 'cortesia' e 'polidez' são comumente empregados como sinônimos por muitos autores, embora tenham explicações etimológicas distintas, conforme será apresentado na próxima seção. Neste estudo, adotamos essa sinonímia e optamos pelo termo 'polidez' para designar o objeto de análise, a fim de garantir maior precisão na abordagem do tema.

mínimo de harmonia entre os interactantes, apesar dos riscos de conflitos inerentes a toda interação. [...] Mas, ao mesmo tempo, a cortesia não é universal, na medida em que suas formas e suas condições de aplicação (quem deve ser cortês, frente a quem, de que maneira, em que circunstância e situação comunicativa) variam sensivelmente de uma sociedade para outra (Kerbrat-Orecchioni, 2004, *apud* Leite, 2008, p.61).

A polidez – ao ser considerada tanto um fenômeno universal, quanto variável – reflete a complexa relação entre normas sociais e contextos culturais. Essa dualidade entre a universalidade e a especificidade da polidez é fundamental para compreender sua função nas interações sociais.

Com base nessas ideias, é pertinente afirmar que a cortesia é a normalização, pela adoção e repetição, de certos comportamentos que se estabeleceram nas sociedades como próprios de pessoas mais educadas e que conhecem a rotina daquelas consideradas em um dado grupo social como detentoras de costumes mais elevados. Por isso, como todas as normas, é resultante de saberes e faz parte da ordem cognitiva social (Leite, 2008, p. 61).

Como sugere Leite (2008), a polidez é uma prática socialmente construída, fundamentada em valores compartilhados, dentro de uma comunidade. Ao introduzir o seu estudo no ambiente educacional, busca-se demonstrar que o uso da polidez vai além da simples aplicação de normas de comportamento, constituindo-se como um processo dinâmico, que orienta as interações humanas. Esse conhecimento permite aos alunos refletir sobre as estratégias de polidez e sua aplicação no cotidiano, compreendendo como as escolhas linguísticas influenciam suas relações interpessoais. Tal reflexão é fundamental para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos reconhecer a língua como um fenômeno em constante adaptação aos contextos de uso, conforme previsto nas competências específicas de Língua Portuguesa orientadas pela BNCC:

- 1- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...]
- 5- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Brasil, 2018, p.87)

Ao refletirem sobre uma comunicação pautada pela polidez e pelo respeito, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma maior consciência de seu papel como cidadãos, formando-se para contribuir de maneira significativa na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Dessa forma, esses princípios estão em consonância com os objetivos da gerais BNCC:

9-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Com o propósito de aprofundar a análise do tema, esta seção será estruturada em três partes. A primeira, intitulada 'Polidez: definição e função', aborda o conceito de polidez, destacando seu papel nas interações sociais. A segunda parte, 'Polidez: uma dimensão da Pragmática', examina a função da polidez na construção de significados. Por fim, a terceira parte, 'Estratégias de (Im)Polidez', explora os diversos mecanismos de polidez e impolidez empregados em diferentes contextos comunicativos.

### **2.2.1 Polidez: definição e função**

Inicialmente, tendo em vista que os termos cortesia e polidez são frequentemente utilizados como sinônimos, é relevante oferecer uma breve explicação sobre suas origens.

Durante a Idade Média, as relações interpessoais eram regidas pela força e pela instabilidade dos vínculos sociais, refletindo um comportamento marcado pela violência e pela falta de refinamento. Com o fortalecimento do poder centralizado na figura do rei, houve a necessidade de novas normas de convivência que garantissem a harmonia social. Nesse contexto, a palavra cortesia, derivada do termo francês *courtoisie*, surgiu como um conjunto de regras de etiqueta que regulava a conduta dos nobres, especialmente dos cavaleiros, promovendo um comportamento mais controlado e adequado ao ambiente da corte.

Ao longo dos séculos, o conceito de cortesia foi ampliado e incorporado por outros segmentos da sociedade, ultrapassando os círculos da nobreza. No século XVII, o termo *civilidade* passou a substituir *courtoisie*, reforçando a ideia de um comportamento social aceitável não apenas na corte, mas também na burguesia emergente.

Elias (1994) analisa os costumes da Idade Média e suas implicações para o processo de construção social:

O padrão de “bom comportamento” na Idade Média, como todos os padrões depois estabelecidos, é representado por um conceito bem claro. Através dele, a classe alta secular da Idade Média, ou pelo menos alguns de seus principais grupos, deu expressão à sua autoimagem, ao que, em sua própria estimativa, tornava-a excepcional. O conceito que resumia a autoconsciência aristocrática e o comportamento aceitável apareceu em francês como *courtoisie*, em inglês como *courtesy*, em italiano como *cortezia*, juntamente com outros termos correlatos, amiúde em forma divergente. Em alemão foi de igual maneira em diferentes versões, *Hövescheit* ou *Hübescheit*, e também *Zuht*. Todos estes

conceitos se referem diretamente (e de modo muito mais claro que outros, posteriores, com a mesma função) a um determinado lugar na sociedade. Dizem: É assim como as pessoas se comportam na corte (Elias, 1994, p.76 grifos no original).

No século XVIII, palavras como polidez e humanidade ganharam força, sendo associadas ao refinamento das interações sociais.

Outros termos, como polidez e humanidade, foram os substitutos, no século XVIII, da palavra civilidade, tanto que Voltaire (1733), na dedicatória de seu livro *Zaire a um burguês*, comerciante inglês, disse: ‘Desde a regência de Ana d’Áustria, os franceses têm sido o povo mais sociável e mais polido do mundo... e esta polidez não é em absoluto uma questão arbitrária, tal como essa que é chamada de civilidade, mas uma lei da natureza que eles infelizmente cultivaram mais do que outros povos (Leite, 2008, p.53).

Watts (2003) aponta que a raiz etimológica da palavra "polidez" remonta ao latim *politus*, que significa "brilhoso", indicando uma ideia de aperfeiçoamento ou refinamento. De maneira similar, o termo francês *poli*, que denota "lustrar", carrega a conotação de algo que foi cuidadosamente tratado para alcançar um estado de elegância e suavidade.

No entanto, a noção de polidez transcende o mero comportamento educado, envolvendo implicações mais complexas relacionadas à estruturação social. Nesse sentido, assume uma função social, estando vinculada às estratégias que orientam interações interpessoais. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.101) afirma que a polidez, segundo a etimologia da palavra, “tem como função suavizar os aspectos mais bruscos e ‘polir’ as engrenagens da comunicação, com o objetivo de proteger seus participantes de danos significativos”

A autora ressalta que, quando compreendida de forma mais ampla, a polidez vai além das simples fórmulas de cortesia, frequentemente abordadas pelos manuais de convivência e etiqueta. Ou seja, não se restringe a um conjunto de regras formais e estereotipadas, mas está intrinsecamente ligada à maneira como as pessoas usam a linguagem nas dinâmicas sociais, com o intuito de assegurar que a comunicação seja eficaz, respeitosa e adaptada ao contexto.

A noção de “polidez” é aqui entendida em um sentido amplo, recobrando todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal. Veremos que a polidez assim concebida ultrapassa amplamente as famosas fórmulas apreciadas pelos manuais de convivência e etiqueta (Kerbrat-Orecchioni 2006, p. 79)

Sob essa perspectiva, a polidez deixou de ser entendida apenas como um conjunto de normas fixas, sendo atualmente vista como um recurso flexível, utilizado pelos falantes para gerenciar interações, proteger a própria imagem e a do outro, minimizar ameaças à face e estabelecer relações sociais eficazes. Essa concepção foi fortemente influenciada pelo modelo

de Brown e Levinson (1987), que a descrevem como um mecanismo estratégico voltado a preservar a face dos interlocutores. Ou seja, "Para Brown e Levinson a polidez envolve estratégias que visam minimizar os efeitos de um ato ameaçador de face. Cortesia refere-se a estratégias que têm a finalidade de estabelecer e restabelecer o equilíbrio nas relações sociais" (Silva, 2008, p. 184).

Tal perspectiva é corroborada pela visão de Lakoff (1977), para quem a polidez é entendida como um conjunto de estratégias comunicativas usadas para evitar ofensas ou desconforto ao interlocutor. Para a autora, essa prática não é apenas uma questão de seguir regras explícitas, mas uma forma de suavizar ou moderar as interações, para evitar que o locutor seja percebido como impolido. De tal modo, "A abordagem de Lakoff permite entender a polidez como uma forma de implicatura, ou inferência, produzida pelo ouvinte no momento em que o locutor, para não ser impolido, viola ou ignora uma das máximas conversacionais" (Cunha; Oliveira, 2020, p. 143).

Nesta perspectiva de mediar conflitos, Fávero (2008) afirma que a polidez é

[...] um princípio regulador da conduta que se situa a meio caminho entre a distância social e a interação do locutor, possibilitando a manutenção do equilíbrio social entre as partes. Nesse sentido, os mecanismos empregados são estratégias dirigidas a amenizar ou evitar as tensões na interação social (Fávero, 2008, p.231).

Para Watts (2003), as concepções tradicionais de polidez tendem a tratá-la como um fenômeno teoricamente construído pelo pesquisador, com uma perspectiva ética. Em contraste, ele propõe a análise da polidez como um fenômeno construído pelos próprios interlocutores, adotando uma perspectiva êmica<sup>2</sup>. A partir dessa percepção, ele distingue *polidez 1* e *polidez 2*.

Polidez 1 (ou polidez de 1ª ordem): é a maneira como o comportamento im/polido é avaliado e comentado pelos próprios participantes da interação.[...]

Polidez 2 (ou polidez de 2ª ordem): é a maneira como pesquisadores (pragmaticistas, sociolinguistas, sociólogos, antropólogos etc) definem o conceito de im/polidez (Cunha; Oliveira, 2020, p.152).

Segundo Watts (2003), a análise deve focar em como, durante uma interação, a polidez é discutida e avaliada pelos interlocutores, configurando um trabalho relacional. O papel do

---

<sup>2</sup> Êmica (emic) refere-se à análise de fenômenos a partir da perspectiva interna dos participantes de uma cultura, contrastando-se com a abordagem ética (etic), que adota uma visão externa. Kenneth Pike (1954) cunhou os termos por analogia aos conceitos linguísticos de fonêmica (estrutura interna dos sons) e fonética (estudo físico e universal dos sons) (Barfield, 2001, p. 233).

pesquisador, portanto, é investigar como os participantes avaliam os comportamentos (polidez 1), em vez de estabelecer um conceito universal de polidez (polidez 2).

Nesse contexto, é importante reconhecer que a polidez não se restringe à comunicação verbal. Ela abrange também comportamentos não verbais, como gestos, expressões faciais, entonação de voz e posturas corporais, que são igualmente avaliados pelos interlocutores no processo de interação. Assim, a polidez emerge como uma prática multifacetada que integra diversas formas de comunicação.

Nesse sentido amplo, a cortesia pode ser de natureza verbal, paraverbal ou não-verbal, isto é, gestual. Exemplifica-se com palavras, voz mansa, sorriso, gestos manuais, meneios de cabeça etc., ou de natureza apenas verbal, que pode ocorrer tanto na interação face a face quanto na interação não face a face, como é o caso de textos manifestados por meio gráfico, naturalmente considerado o aspecto interacional do discurso. [...]

Desde já, lembramos que a polidez verbal pode associar-se a comportamento não-verbais (cortesia verbo gestual ou mista). É o caso de alguém que dá passagem a outro com gesto manual, dizendo ao mesmo tempo: Por favor, passe! ou alguém que oferece gestualmente uma xícara de café a outro, dizendo: Aceita um café? (Urbano, 2008, p.241)

Em resumo, a polidez consiste em um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento de seus membros, ajustando atitudes às expectativas culturais e sociais. Essas formas estão intrinsecamente ligadas tanto à cultura quanto à língua (Fávero, Andrade e Aquino, 2000), assim manifestando-se em distintos contextos comunicativos. Sob esse olhar, a próxima seção apresentará contribuições da pragmática no estudo da polidez.

### **2.2.2 Polidez: uma dimensão da pragmática**

O ensino de língua portuguesa tem sido historicamente pautado por abordagens que privilegiam a sintaxe e a morfologia, tornando esses temas recorrentes em sala de aula. Embora essenciais para a compreensão da estrutura linguística, seu predomínio acaba por limitar a exploração de outras dimensões da linguagem, o que se verifica no contexto da prática docente. Nesse sentido, o estudo da pragmática torna-se fundamental para que os estudantes compreendam a construção do significado, considerando o contexto, a intenção do falante e as implicações do discurso.

Ao considerar a linguagem em uso, situada em contextos concretos de interação, assume-se uma perspectiva que dialoga com a concepção discursiva proposta por Mikhail Bakhtin (1992), segundo a qual os enunciados são produzidos na relação entre sujeitos

socialmente situados e são atravessados por valores, intenções e condições históricas específicas. Enquanto a pragmática investiga os efeitos de sentido construídos no uso da língua, a abordagem bakhtiniana enfatiza o caráter dialógico e socialmente constituído da linguagem, evidenciando que o sentido se constrói nas relações entre os interlocutores.

Assim, o sentido emerge das interações concretas, sendo resultado das relações entre os sujeitos e das condições sociais e contextuais de produção dos enunciados. É justamente nesse ponto de convergência que se insere o estudo da polidez, uma vez que as estratégias polidas constituem formas de ação discursiva por meio das quais os falantes gerenciam suas interações, negociam significados e regulam as relações interpessoais nos diferentes contextos comunicativos. Para uma compreensão mais ampla dessa dimensão da linguagem, é relevante considerar como a pragmática se consolidou como campo de estudo.

A partir da segunda metade do século XX, a pragmática consolidou-se como um campo autônomo da linguística, voltado para a análise do uso da linguagem em situações concretas de comunicação. Diferenciando-se das abordagens formais da língua, esse campo investiga a relação entre o que é dito e as intenções e interpretações envolvidas na interação verbal. Assim, a pragmática amplia a compreensão dos processos comunicativos, demonstrando que a produção e a interpretação de enunciados são influenciadas não apenas pela estrutura linguística, mas também pelos fatores contextuais e sociais que moldam o discurso: “Pragmática é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática Linguística” (Fiorin, 2003, p.166).

O objeto da Pragmática é a produção e a interpretação completa de enunciados, em situações reais de uso. Ela busca explicar como as produções e interpretações levam em conta não somente a língua, mas o contexto (Fiorin, 2003 p 185).

Complementando essa perspectiva, Fiorin observa que

a Pragmática estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso, o que fora deixado de lado pelas correntes anteriores da Linguística, que criaram outros objetos teóricos. O estudo do uso é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta de fala (Fiorin, 2003, p.166).

A perspectiva pragmática da linguagem destaca a natureza dialógica das sentenças, afirmando que, no contexto real de comunicação, as expressões linguísticas não são apenas veículos de informações estáveis, mas fazem parte de um processo interativo dinâmico, moldado pela relação entre os interlocutores e o contexto situacional. Esse processo envolve a criação de novos sentidos, influenciada pelo jogo de imagens e pelas representações que os

falantes constroem uns dos outros. Ilari (2014) afirma que essa abordagem evidencia a importância de uma pedagogia que valorize a interação entre textos e contextos, focando em problemas pragmáticos típicos, como mal-entendidos e ambiguidade, que devem ser trabalhados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tal perspectiva se reflete nas contribuições de Austin (1962) e Grice (1975) para a pragmática. Austin (1962) demonstrou que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas também realiza ações, enquanto Grice (1975) destacou que a comunicação envolve significados implícitos, inferidos a partir de princípios compartilhados. A seguir, essas concepções serão apresentadas.

### *2.2.2.1 Teoria dos atos de fala: contribuições de Austin e Searle*

John Austin (1962) foi um dos principais teóricos da pragmática e desempenhou um papel fundamental na mudança de paradigma sobre a compreensão da linguagem. Antes de suas contribuições, a visão predominante era a de que a principal função da linguagem era descrever a realidade, ou seja, as palavras e frases seriam usadas para fazer representações do mundo, tratando-se de enunciados<sup>3</sup> que poderiam ser verdadeiros ou falsos. No entanto, Austin criticou essa visão ao afirmar que a linguagem não se limita a descrever a realidade, mas também realiza ações. Assim, para ele, “a linguagem é uma prática social concreta e como tal deve ser analisada. Não há mais uma separação radical entre "linguagem" e "mundo", porque o que consideramos a "realidade" é constituído exatamente pela linguagem que adquirimos e empregamos” (Austin, 1990, p.10).

Dentro da teoria que considera a atividade linguística como uma forma de ação, Austin (1962) argumenta que certas expressões, como “*Eu te batizo*”, não devam ser avaliadas simplesmente em termos de verdade ou falsidade, pois essas frases não se limitam a descrever a realidade. Elas têm um caráter performativo, ou seja, realizam ações no momento em que são proferidas. De tal modo, o autor propôs uma distinção essencial entre dois tipos de enunciados (Fiorin, 2003):

---

<sup>3</sup> Na pragmática, há uma distinção entre "frase" e "enunciado". A frase é uma construção linguística com estrutura sintática e significado calculado a partir das palavras que a compõem. Já o enunciado é a frase contextualizada, ou seja, ela adquire um significado adicional com base na situação comunicativa em que é produzida, incluindo informações sobre o contexto (quem, onde, quando, e com qual intenção). A mesma frase pode gerar diferentes enunciados dependendo da situação em que é dita. (Fiorin, 2003, p.168)

i. **Constativos:** São enunciados que descrevem um estado de coisas e podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos. Por exemplo: “*o céu é azul.*”

ii. **Performativos:** São enunciados que não descrevem algo, mas realizam uma ação no momento em que são proferidos. Um exemplo clássico é “*Eu os declaro marido e mulher.*” Essa frase não descreve um fato, mas realiza efetivamente a ação de unir duas pessoas em casamento. Da mesma forma, a expressão “*ordeno que você saia daqui*”, não é verdadeira nem falsa; ao ser dita, ela já executa a ação de ordenar.<sup>4</sup>

Austin ainda destacou que, para que um enunciado performativo seja eficaz, ele deve ser pronunciado dentro de certas regras e em contextos adequados. Essas regras são chamadas de “condições de felicidade”<sup>5</sup>.

Por isso ele as chama de expressões performativas, aquelas que, ao serem usadas em determinadas sentenças, constituem "proferimentos performativos". Os proferimentos performativos, exatamente por serem atos realizados, não estão sujeitos à verdade ou à falsidade, mas a "condições de felicidade", que explicam seu sucesso ou insucesso (Austin, 1990, p.12)

Ou seja, se as condições adequadas não forem cumpridas, o ato de fala pode ser considerado malsucedido ou infeliz. Por exemplo, uma declaração como "Eu os declaro marido e mulher", quando proferida por alguém sem autoridade para realizar tal ato, não produz efeito no contexto comunicativo.

Austin (1962) argumenta que a distinção entre enunciados performativos e constativos não se fundamenta em diferenças estruturais, mas na função que desempenham enquanto atos de fala. Para ele, todo ato de fala envolve três dimensões simultâneas:

i. **Ato locucionário:** corresponde à enunciação de uma ou mais palavras numa frase, a partir da operação linguística de atribuição de referência e codificação de significado, permitindo ao ouvinte compreender o que foi enunciado;

ii. **Ato ilocucionário:** consiste no uso de uma frase linguisticamente operativa para efetuar algo para realizar uma ação circunstancialmente funcional, como, por exemplo, ordenar e prometer;

---

<sup>4</sup> Posteriormente, o próprio Austin (1990) revisa essa distinção entre enunciados constativos e performativos, ao reconhecer que tal separação não se sustenta de forma rígida. O autor passa a considerar que todo enunciado possui um caráter performativo, na medida em que dizer algo é sempre realizar uma ação.

<sup>5</sup> Segundo Fiorin (2003), a expressão “condições de felicidade” não é a mais adequada em português, sendo "condições de sucesso" uma denominação mais precisa. No entanto, devido à tradução do texto de Austin, o termo passou a ser amplamente utilizado em diversos estudos, inclusive o presente.

iii. **Ato perlocucionário**: diz respeito ao efeito ou resultado produzido pela realização do enunciado como ação.

A respeito da noção de **ato locucionário**, quando o professor diz ao aluno: "Abra o caderno, estamos em aula", ele se refere à **estrutura linguística da frase**, ou seja, trata-se apenas da enunciação conforme as regras gramaticais da língua. Paralelamente, o falante manifesta a **intenção de emitir uma ordem**, caracterizando o **ato ilocucionário** do enunciado. Já o **ato perlocucionário** refere-se aos efeitos que a fala provoca no interlocutor, que podem diferir da intenção original. Por exemplo, o comando "Abra o caderno", proferido pelo professor, pode ser interpretado pelo aluno como uma ameaça, dependendo da entonação ou do contexto em que é pronunciado.

Além de mencionar a distinção entre os três atos fundamentais da linguagem na atividade humana, Austin (1962, p.150) contribui para os estudos da linguagem ao propor que a força ilocucionária se manifesta através de certos verbos, os quais ele divide em cinco categorias:

- i. **Veriditivos** – verbos que constituem julgamentos fundamentados em evidências, como analisar, descrever, caracterizar, etc;
- ii. **Exercitativos** – verbos que se caracterizam por consistir em demonstrar poder, direito ou influências. Por exemplo, designar, ordenar, aconselhar, avisar, etc;
- iii. **Comissivos** – verbos que se caracterizam por prometer, jurar ou garantir algo;
- iv. **Comportamentais** – verbos relacionados a atitudes e comportamentos sociais, como agradecer, dar pêsames, felicitar, fazer um brinde, etc;
- v. **Expositivos** – verbos utilizados para argumentar algo acerca das percepções individuais, como exemplificar, afirmar, conceder, supor, postular.

A teoria dos atos de fala foi posteriormente reformulada por John Searle (1969). Para ele, a realização de um ato de fala depende de um sistema de regras semânticas que coordenam sua execução, além do contexto situacional, ou seja, para que um ato de fala seja compreendido e interpretado corretamente, não basta apenas analisar sua estrutura sintática; é necessário considerar as regras convencionais de significado que regem a linguagem e a situação comunicativa em que o enunciado ocorre.

Searle enfatiza que todo ato de fala envolve dois componentes distintos: um ato proposicional e um ato ilocucional. O **ato proposicional** refere-se ao conteúdo da comunicação, ou seja, aquilo que está sendo afirmado, enquanto o **ato ilocucional** diz respeito à função que

o enunciado desempenha na interação, como uma afirmação, uma ordem ou uma pergunta. Por exemplo, ao dizer “está frio aqui”, talvez o falante não esteja apenas informando sobre a temperatura do ambiente, mas, também, pode estar indiretamente solicitando que alguém feche uma janela. Assim, Searle demonstra que o significado não é determinado apenas pela estrutura formal da sentença, mas também pelas circunstâncias contextuais e pelos interlocutores envolvidos.

Expressar uma proposição é executar um ato proposicional e um ato ilocucional. Por conseguinte, uma proposição pode ser expressa pela fórmula  $F(p)$ , em que  $p$  é marcador do conteúdo proposicional e  $F$  é o marcador da força ilocutória, que indica o ato ilocutório executado. Esses marcadores nem sempre estão explícitos no enunciado. Em *Eu virei amanhã*, há uma força ilocucionária de promessa, que, no entanto, não está sintaticamente marcada na frase (Fiorin, 2003, p. 174).

Nesse contexto, Searle aprofunda a teoria de Austin (1962) e introduz a distinção entre atos de fala diretos e indiretos. Os atos diretos ocorrem quando a forma linguística do enunciado corresponde diretamente ao seu valor ilocucionário, como em “feche a porta”, que é um pedido explícito. Já os atos indiretos se caracterizam pelo fato de que a intenção comunicativa não está expressa diretamente na forma linguística, como em “está frio aqui”, que pode ser interpretado como um pedido indireto para fechar a porta. Essa indiretividade exige do ouvinte um esforço inferencial para compreender a real intenção do falante. “Deste modo, os enunciados que tivessem um valor ilocutório diferente daquele que corresponde ao valor ilocutório do verbo que integra, de maneira explícita ou elidida, o seu marcador performativo, teriam valores ilocutórios indiretos ou realizariam atos de linguagem indiretos” (Rodrigues, 2005, p.134).

Searle (1969) propõe uma taxonomia dos atos de fala, dividindo-os em cinco categorias principais:

- i. **Representativos** – enunciados que declaram o comprometimento do falante com a verdade da proposição (exemplo: afirmar, relatar, descrever);
- ii. **Diretivos** – enunciados que visam a influenciar o comportamento do ouvinte, por meio de atos de fala (exemplo: sugerir, ordenar e aconselhar);
- iii. **Comissivos** – enunciados que comprometem o falante com uma ação futura, como promessas e juramentos (exemplo: prometer, jurar, oferecer);
- iv. **Expressivos** – enunciados que revelam estados psicológicos do falante (exemplo: agradecer, pedir desculpas, felicitar);
- v. **Declarativos** – enunciados que provocam mudanças na realidade ao serem proferidos (exemplo: demitir, casar, batizar).

Com base na taxonomia dos atos de fala, proposta por Searle (1969), torna-se evidente a importância de compreender as intenções implícitas a cada enunciado. Segundo Grice (1982/1975), a correta interpretação dessas intenções depende do cumprimento de certas diretrizes na comunicação. Nesse contexto, as máximas conversacionais por ele formuladas desempenham um papel fundamental, como será discutido a seguir.

#### 2.2.2.2 Teoria das máximas conversacionais

A teoria das máximas conversacionais, desenvolvida por Grice (1975[1982]), propõe uma estrutura para compreender como os interlocutores organizam suas contribuições dentro de um processo conversacional. Essa teoria parte do Princípio Cooperativo, que postula que a comunicação bem-sucedida depende da cooperação mútua entre os participantes, sendo a contribuição de cada um no diálogo orientada por expectativas sociais que facilitam a compreensão e o alcance dos objetivos da interação.

De acordo com o autor, partimos do pressuposto de que nosso interlocutor se esforça para entender o que estamos comunicando, o que significa que há um compromisso mútuo com a cooperação na comunicação. Esse entendimento baseia-se em um acordo implícito entre os falantes sobre as regras que regem a interação. O simples fato de participarmos de um diálogo, independentemente do contexto ou da finalidade, já indica que seguimos o princípio da cooperação, que orienta nossas trocas comunicativas.

O autor sugere que, para que a comunicação seja eficiente, os interlocutores devem seguir diretrizes que garantam que as informações sejam trocadas de forma clara, relevante e suficiente. Essas diretrizes são denominadas **máximas conversacionais** e estão divididas em quatro categorias principais, sendo que três apresentam submáximas (Fiorin, 2003):

**i. Máximas da quantidade:** que sua contribuição contenha o tanto de informação exigida; que sua contribuição não contenha mais informação do que é exigido.

**ii. Máximas da qualidade (da verdade):** que sua contribuição seja verídica; não afirme o que você pensa que é falso; não afirme coisa de que você não tem provas.

**iii. Máxima da relação (da pertinência):** fale o que é concernente ao assunto tratado (seja pertinente)

**iv. Máximas de maneira:** seja claro; evite exprimir-se de maneira obscura; evite ser ambíguo; seja breve (evite a prolixidade inútil); Fale de maneira ordenada.

As ideias de Grice (1975[1982]) foram alvo de diversas críticas. Alguns estudiosos argumentam que sua visão da comunicação é excessivamente idealizada, pois ele a retrata como um processo harmonioso, sem considerar os conflitos. Além disso, afirmam que sua abordagem é considerada normativa, por estabelecer regras para a comunicação.

Fiorin (2003), por sua vez, rebate essas críticas ao destacar que:

As máximas conversacionais não são um corpo de princípios a ser seguido na comunicação, mas uma teoria de interpretação dos enunciados. Grice não ignora a existência dos conflitos na troca verbal. No entanto, mesmo quando a comunicação é conflituosa, ela opera sobre uma base de cooperação na interpretação dos enunciados, sem o que o conflito não se pode dar. Mesmo para divergir, os parceiros da comunicação precisam interpretar adequadamente os enunciados que cada um produz. Além disso, a existência das máximas implica sua violação (Fiorin, 2003, p.178).

É importante observar que, no processo comunicativo, nem sempre as máximas são seguidas de forma precisa. A violação das máximas ocorre frequentemente, mas a conversação pode continuar fluindo devido à capacidade do ouvinte de inferir significados além do que está explicitamente dito.

Para explicar a construção e a compreensão dos atos de fala indiretos, é preciso, de um lado, desenvolver melhor a teoria dos atos de fala e, de outro, os princípios gerais que regem a conversação. Segundo inúmeros estudiosos da Pragmática, ela é governada por um princípio de cooperação, que exige que cada enunciado tenha um objeto ou uma finalidade. Muitas vezes, os atos de fala não são manifestados explicita mas implicitamente e, portanto, só se percebe o objeto ou o propósito de um enunciado quando se entendem esses implícitos (Fiorin, 2003, p. 176).

Quando uma máxima é violada, o ouvinte é levado a inferir uma implicatura conversacional. Grice (1975[1982]) desenvolve a noção de implicatura, referindo-se às inferências que se extraem dos enunciados. Ele faz uma distinção entre dois tipos de implicatura: a convencional e a conversacional.

A **implicatura convencional** surge a partir do significado convencional das palavras ou expressões utilizadas em uma conversa. Por exemplo, ao dizer “ele conseguiu aprovação, mas não é bom aluno”, a conjunção "mas" cria uma expectativa contrária. Espera-se que um aluno aprovado seja considerado bom, o que implica, nesse caso, que ele não seria merecedor da aprovação, gerando uma interpretação negativa sobre sua performance.

Já a **implicatura conversacional** depende do contexto e das normas gerais de comunicação. No exemplo "a defesa da tese de Mário correu bem, não o reprovaram", a implicatura sugerida é de que a qualidade da tese não era excelente. A frase implica que a defesa

foi satisfatória, mas não impressionante, pois a ênfase está no fato de Mário não ter sido reprovado, sugerindo que ele teve um desempenho que atendeu apenas ao mínimo necessário.

Dentro das implicaturas conversacionais, Grice (1975[1982]) ainda distingue dois tipos específicos:

- i. As **implicaturas generalizadas** podem ser inferidas a partir de elementos linguísticos e do contexto de maneira mais ampla. Um exemplo disso seria a frase "André vai encontrar uma mulher à noite". A implicatura aqui é de que a mulher em questão não seria sua mãe, irmã ou esposa, mas alguém com quem ele teria um encontro romântico, dado o contexto comum em que se espera que encontros noturnos entre homens e mulheres sejam de natureza romântica.
- ii. As **implicaturas particulares** dependem exclusivamente do contexto específico e do conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Por exemplo, ao dizer "ele enriqueceu durante seus mandatos como deputado", o contexto brasileiro, no qual há uma associação frequente entre corrupção e a política, leva à implicatura de que o enriquecimento do político foi provavelmente obtido por meio de práticas corruptas. Nesse caso, a interpretação da fala está intimamente ligada ao contexto cultural e social em que a conversa ocorre.

A perspectiva de Grice (1975[1982]) sobre a comunicação é fundamentada em um processo inferencial, no qual o interlocutor, em vez de se limitar à interpretação literal dos enunciados, recorre ao contexto e ao conhecimento compartilhado para deduzir as intenções do falante.

A respeito da relação entre o que o falante pretende implicar e o papel do interlocutor em captar essa implicatura, Dascal (2005) afirma que

o interlocutor que se encontra diante de uma possível implicatura pode ser comparado com um jogador em um jogo todo especial. Sua meta é descobrir a implicatura, se é que há alguma – e isto também ele tem que descobrir. Pois bem, uma implicatura é uma hipótese sobre as intenções do locutor que explica (ou elimina) a aparente irrelevância de sua enunciação, mostrando como a enunciação é de fato relevante. A tarefa do interlocutor é, portanto, semelhante à do cientista que busca uma teoria capaz de explicar certos dados, respeitando certas suposições teóricas amplas comparáveis aos princípios da relevância e ao princípio da cooperação (Dascal, 2005, p.124).

A teoria das implicaturas conversacionais teve um impacto significativo no campo da pragmática, influenciando uma série de outros pesquisadores que ampliaram suas ideias, especialmente no estudo da polidez linguística.

A próxima subseção apresentará abordagens que foram responsáveis pela consolidação dos estudos de polidez, objeto central desta pesquisa.

### 2.2.3 Polidez e impolidez: estratégias de uso

Como mencionado anteriormente, as teorias da filosofia analítica da linguagem com os conceitos dos atos de fala e do princípio de cooperação constituíram uma importante base para os estudos sobre polidez. Autores como Lakoff (1977), Leech (1983) e Brown & Levinson (1978, revisado em 1987) deram continuidade a essa linha de pensamento, propondo modelos que buscam entender como os interlocutores utilizam a linguagem para manter ou proteger a face, respeitando as normas de convivência social durante as interações comunicativas. Essas abordagens são comumente associadas à chamada “primeira onda” dos estudos da polidez. A seguir, serão apresentadas suas principais contribuições teóricas.

#### 2.2.3.1 Lakoff e a expansão das máximas griceanas

A proposta de Robin Lakoff (1975; 1977) acerca das estratégias de polidez busca compreender o significado das sentenças, não apenas a partir de sua estrutura sintática, mas também levando em consideração o contexto social e as implicações culturais envolvidas. Para a autora, os seres humanos, além de possuírem competência linguística, são igualmente dotados de competência pragmática. Com base no modelo de Grice (1975), que formula o Princípio da Cooperação como fundamento para uma comunicação eficaz, Lakoff propõe sua ampliação mediante o acréscimo de máximas que ressaltam o papel da polidez como elemento essencial nas interações sociais.

Nessa perspectiva, Lakoff (1977) propõe duas máximas de competência pragmática: **seja claro e seja polido**. A máxima da clareza, inspirada nos postulados de Grice (1975), assegura que a comunicação seja eficiente e compreensível. Já a máxima da polidez refere-se ao comportamento interpessoal, orientando o falante a adotar estratégias que minimizem confrontos diretos. Essas regras se resumem em três máximas (Cunha; Oliveira, 2020, p.143):

- i. Formalidade: mantenha distância e não imponha;
- ii. Deferência: dê opções;
- iii. Camaradagem: seja amigável e mostre simpatia.

A primeira máxima aplica-se a situações em que os interlocutores não possuem proximidade, orientando o falante a evitar interferências nos assuntos alheios e a solicitar permissão antes de falar ou agir. Além disso, essa regra prevê o uso de expressões linguísticas

que criam um distanciamento entre o falante e os demais interlocutores, garantindo uma comunicação mais respeitosa e formal.

A segunda regra estabelece que o falante deve conceder ao ouvinte a liberdade para expressar suas opiniões e tomar decisões de forma independente. Para isso, é comum recorrer a termos técnicos ou eufemismos, que atenuam a mensagem, tornando a comunicação mais sutil e menos direta. Dessa forma, o falante permite que o interlocutor interprete a mensagem sem sentir-se pressionado, ao mesmo tempo, em que minimiza o risco de parecer rude ou autoritário.

Por fim, a terceira regra destaca a importância de estabelecer um ambiente acolhedor para o ouvinte, baseando-se no princípio de que a comunicação deve promover uma interação amigável. Assim, busca-se não apenas criar um clima agradável, mas também gerar uma sensação de igualdade entre os interlocutores, favorecendo uma maior aproximação.

Lakoff (1977) também destaca que a aplicação dessas regras de polidez pode justificar, em determinados contextos, a violação das máximas griceanas de clareza e sinceridade. Ela aborda a discussão sobre impolidez, destacando que quando a sinceridade excessiva ou a clareza absoluta podem ser percebidas como impolidas, o falante pode optar por estratégias de indiretividade, mudança de tópico ou até mesmo silêncio, a fim de evitar gerar desconforto e de preservar a boa convivência com o ouvinte.

As regras de polidez têm mais peso do que as regras de conversação. Assim, se em dado contexto, o excesso de sinceridade e clareza puder implicar impolidez, o falante optará pela indiretividade, pela mudança de tópico ou mesmo pelo silêncio, a fim de não ser impolido e de que o ouvinte se sinta bem” (Lakoff, 1977 *apud* Cunha e Oliveira 2020, p. 143).

A seguir serão expostos os postulados teóricos de Leech (1983) que concebe a polidez como um conjunto de princípios, em que as ações dos indivíduos tendem a favorecer o interlocutor.

### 2.2.3.2 *Leech e o Princípio da polidez*

A teoria da polidez proposta por Geoffrey Leech (1983) amplia as discussões sobre os princípios da cooperação. Assim como Lakoff (1977), Leech reconhece que a polidez envolve processos inferenciais, nos quais o ouvinte interpreta as intenções do falante a partir de estratégias linguísticas que suavizam a interação. Nessa perspectiva, a escolha de determinadas estratégias discursivas reflete tanto um princípio de atenuação quanto a necessidade de adaptação ao contexto social. O autor distingue objetivos ilocucionários e objetivos sociais,

postulando dois conjuntos de princípios conversacionais: a Retórica Interpessoal, voltada para a gestão das relações sociais, e a Retórica Textual, relacionada à organização do discurso (Villaça; Bentes, 2008, p. 26). A polidez, para Leech, é tratada especificamente no âmbito da Retórica Interpessoal.

A principal contribuição do autor está na concepção da polidez como mecanismo que atenua a falta de colaboração entre os interlocutores. Enquanto a teoria de Grice pressupõe o princípio da cooperação como base fundamental da comunicação, Leech (2014) argumenta que há também um princípio da polidez, essencial para minimizar atritos e manter as relações interpessoais: “é uma restrição observada no comportamento comunicativo humano, que nos influencia a evitar discordância ou ofensa comunicativa e a manter ou aumentar concordância ou cortesia comunicativa” (Leech, 2014, p.143).

Essa função regulatória da polidez é ilustrada por Fávero, que aponta:

Leech mais tarde afirma que a relação entre os interlocutores impõe seleções que determinam o significado e matizam sua significação. Há dois elementos que balizam essa relação: ou se mantém o equilíbrio dessa ou é tratado de modificá-la. A polidez constitui o referencial que regula a distância social e seu equilíbrio, já que é por seu intermédio que mantemos a distância ou diminuimos (Fávero, 2008, p.307).

A comunicação interpessoal não ocorre de maneira neutra ou descontextualizada. Ao contrário, os participantes ajustam suas escolhas linguísticas de acordo com o nível de proximidade ou distanciamento que desejam estabelecer na interação. A polidez, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na regulação da relação social, funcionando como um mecanismo que atenua imposições, suaviza discordâncias e reforça laços de respeito e consideração entre os falantes.

Na perspectiva de Leech (1983), esse processo envolve a escolha de estratégias comunicativas orientadas por um princípio de polidez, cuja função essencial é minimizar conflitos e garantir que a interação transcorra de maneira harmoniosa. Para isso, ele propõe um conjunto de máximas que regulam o comportamento linguístico:

Quadro 1– Máximas de polidez propostas por Geoffrey Leech (1983)

MÁXIMAS	DESCRIÇÃO
1. Máxima do tato:	a) Minimize o custo para o “outro” b) Maximize o benefício para o “outro”

2. Máxima da generosidade:	a)Minimize o benefício para o “eu” b)Maximize o custo para o “eu”
3. Máxima da aprovação:	a)Minimize o desgosto para o “outro” b)Maximize o agrado para o “outro”
4. Máxima da modéstia:	a)Minimize o agrado para o “eu” b)Maximize o desgosto para o “eu”
5. Máxima da concordância:	a)Minimize a discórdia entre “eu” e “outro” b)Maximize a concórdia entre o “eu” e o “outro”
6. Máxima da simpatia:	a)Minimize antipatia entre o “eu” e o “outro” b)Maximize simpatia entre o “eu” e o “outro”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leech, (1983)

O autor propõe que as máximas de polidez não devem ser compreendidas como regras fixas ou imutáveis, mas como diretrizes flexíveis que podem ser aplicadas de maneira gradativa, dependendo do contexto e da interação social. Isso significa que os limites entre as diferentes máximas não são rígidos e sua aplicação pode variar conforme as nuances de cada situação comunicativa.

No entanto, seu trabalho recebeu algumas críticas, dentre elas de Brown e Levinson(1987):

1) Se fosse permitido criar uma máxima para cada regularidade no uso da linguagem, não só haveria um número infinito de máximas, como também faltaria rigor necessário à teoria pragmática para permitir contraexemplos (Brown; Levinson, 1987). Leech (1983) refuta a crítica acerca da arbitrariedade de suas máximas de polidez, observando que todas são variantes da mesma restrição superior, a Estratégia Geral de Polidez: “A fim de ser polido, F [falante] expressa ou implica sentidos que associam um valor favorável ao que é relativo ao *O* [ouvinte ou terceiros ligados ao ouvinte] ou associa um valor desfavorável ao que é relativo a F.” (Cunha, Oliveira, 2020, p. 145).

2) O modelo de Leech (1983) é uma abordagem “expansionista”, uma vez que introduz outras máximas, além das já elaboradas por Grice (1982/1975). Defendendo-se dessa crítica, Leech (2014) argumenta que uma teoria expansionista é justificável, se ela expande suficientemente o território do que uma teoria e suas noções teóricas explicam. (Cunha, Oliveira, 2020, p. 145).

A partir das críticas e de reflexões sobre sua própria teoria de 1983, Leech (2014) introduz uma nova abordagem para a análise dos atos de fala, baseada em duas escalas distintas: a escala de polidez pragmalinguística e a escala de polidez sócio-pragmática.

A **escala de polidez pragmalinguística** classifica os enunciados em um contínuo de polidez, independentemente do contexto. Expressões mais indiretas, como “eu poderia talvez

pegar sua caneta emprestada?”, são consideradas mais polidas do que formas diretas, como “me empresta sua caneta”.

Já a **escala de polidez sócio-pragmática** avalia a polidez a partir de fatores contextuais, sociais e culturais. Nesse caso, um mesmo enunciado pode ser interpretado como polido ou impolido, dependendo do grupo social ou da situação em que ocorre.

Além de apresentar as escalas de polidez, Leech (2014) também revisa algumas máximas do seu princípio de polidez. O quadro a seguir ilustra as alterações feitas em seu modelo teórico.

Quadro 2 – Máximas de polidez para Leech (2014)

Máximas expressas no imperativo	Par de máximas relacionado	Rótulo para essa máxima	Evento de fala típico
M1 - Valorize mais os desejos do ouvinte (O)	Generosidade Tato	Generosidade	Comissivos
M2 - Valorize menos os desejos do falante (F)		Tato	Diretivos
M3 - Valorize mais as qualidades de O	Aprovação Modéstia	Aprovação	Cumprimentos
M4 - Valorize menos as qualidades de F		Modéstia	Autodesvalorização
M5 - Valorize mais a obrigação de F com O	Obrigação	Obrigação de F com O	Pedidos de desculpas, agradecimentos
M6 - Valorize menos a obrigação de O com F		Obrigação de O com F	Respostas a agradecimentos e pedidos de desculpas
M7 - Valorize mais as opiniões de O	Opinião	Concordância	Concordância, discordância
M8 - Valorize menos as opiniões de F		Reticência de opinião	Opinar
M9 - Valorize mais os sentimentos de O	Sentimento	Simpatia	Parabenizar Comiseração
M10 - Valorize menos os sentimentos de F		Reticência de sentimento	Supressão de sentimento

Fonte: Leech(2014)

Leech (2014) propõe mudanças na organização das máximas e na distinção entre polidez positiva e negativa. O autor reformula seu princípio ao agrupar as máximas em pares, com uma orientada para a valorização do ouvinte (máximas de generosidade, aprovação e concordância) e outra para a desvalorização do falante (máximas de tato, modéstia e reticência). A Posi-polidez está associada ao fortalecimento da face do interlocutor, expressando apreciação, simpatia e cortesia por meio de atos como elogios e ofertas. Já a Neg-polidez relaciona-se a estratégias que evitam ameaças diretas à face, utilizando recursos como a modéstia e a atenuação de opiniões.

A posi-polidez [polidez positiva] consiste em realçar a face, atribuindo valores positivos ao ouvinte por meio da realização de um ato realçador de face (faceenhancing act) ou de um ato mantenedor da face (face-maintaining act): oferecimento, cumprimento, demonstração de simpatia etc. Por isso, a pos-polidez se liga às máximas orientadas para o ouvinte: generosidade, aprovação, concordância etc. A polidez negativa consiste na produção de um ato ameaçador da face (FTA). Por isso, a neg-polidez [polidez negativa] se associa às máximas orientadas para o falante: tato, modéstia, reticência de opinião e de sentimentos etc. (Cunha; Oliveira, 2020, p. 147)

Os conceitos de polidez positiva e polidez negativa, serão detalhados na próxima subseção.

### 2.2.3.3 *Brown e Levinson: estudo da Teoria da polidez*

A Teoria da polidez de Penelope Brown e Stephen Levinson, publicada em 1978, constitui uma das abordagens mais influentes no campo da pragmática linguística. Sua proposta central é entender como os falantes, ao interagir socialmente, utilizam recursos linguísticos para proteger e preservar a "face" de seus interlocutores, evitando possíveis ameaças às suas imagens sociais. O conceito de face utilizado pelos autores foi desenvolvido pelo sociólogo Erving Goffman (1967), no qual a *face* é compreendida como a imagem pública que cada indivíduo constroi sobre si e que busca preservar durante a interação.

Goffman utiliza o termo face. Esse termo provém de expressões do inglês, como *to save face* (salvar a honra, preservar as aparências) e *to lose face* (perder a face, perder a reputação). Face ou imagem pública é o valor social positivo que uma pessoa deseja para si por meio de procedimentos que os outros supõem que segue. É a imagem pública do indivíduo, delineada em termos de seus atributos sociais (Silva, 2008, p.168)

Associado ao conceito de face, o autor também desenvolve a noção de território, compreendido como o conjunto de direitos que os indivíduos reivindicam nas interações sociais, bem como o esforço contínuo de preservá-los. Esse território abrange dimensões físicas e simbólicas.

O autor define a **face** como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma pela linha que os outros pressupõem que ela seguiu durante um contato particular” e como “a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados.” Já o **território** diz respeito aos direitos que cada pessoa reivindica e à defesa desses mesmos direitos. Os direitos que formam o território de cada um constituem um campo de objetos físicos e simbólicos, cujos limites costumam ser preservados e defendidos (Goffman, 1973, *apud* Cunha; Oliveira, 2020, p. 147)

Nessa perspectiva, a face não é um atributo fixo do indivíduo, mas um elemento dinâmico que depende da aceitação dos outros participantes. Em uma interação, espera-se que

haja uma cooperação mútua para a preservação da face, já que a manutenção da face de um está intrinsecamente ligada à preservação da face do outro. No entanto, a imagem que se deseja projetar pode não ser reconhecida ou correspondida, o que pode levar a conflitos. Frente a essas ameaças, os indivíduos recorrem a mecanismos de *face-work* (trabalho de face), ou seja, esforços conscientes para manter, recuperar ou restaurar as faces de ambos. Para Silva, “o trabalho de face serve para neutralizar incidentes, isto é, fatos que coloquem em risco a face do locutor ou do interlocutor. Há uma orientação defensiva, no sentido de preservar a própria face e uma orientação protetora visando proteger a face do outro” (Silva, 2008, p.168)

Baseados nesses conceitos Brown e Levinson elaboraram as noções de face positiva e face negativa.

A **Face positiva** refere-se à necessidade do indivíduo de ser aceito e valorizado socialmente, refletindo o desejo de aprovação por parte dos interlocutores. Esse conceito envolve a busca por reconhecimento, pertencimento e validação dentro do grupo social, bem como a expectativa de que suas opiniões e desejos sejam compartilhados e considerados legítimos pelos demais.

Já a **Face negativa**: refere-se à necessidade do indivíduo de preservar sua autonomia, garantindo liberdade de ação e evitando imposições externas. Esse conceito está associado ao respeito pelos limites pessoais, pelos direitos individuais e pela não interferência nas escolhas e ações de cada um.

Segundo os autores, todo ato de fala carrega em si o potencial de ameaçar a imagem pública do falante e/ou do ouvinte, atingindo, ao menos, uma das quatro faces envolvidas na interação. Tais atos são denominados **atos ameaçadores à face (FTAs – Face Threatening Acts)**. Como observa Marcuschi (2005, p. 45), “[...] a conversação, por ser uma atividade em que se desenvolvem negociações permanentes entre indivíduos, apresenta sempre uma ameaça potencial à face dos interlocutores”. Assim, os atos de fala são classificados em quatro categorias, de acordo com o tipo de imagem que comprometem no decorrer da interação (Brown e Levinson, 1987):

- i. **Atos ameaçadores à face positiva do falante:** são atos que o falante realiza e que podem ser interpretados como diminuições de sua própria imagem, como desculpas, autocríticas, reconhecimentos, confissões, etc;
- ii. **Atos ameaçadores à face negativa do falante:** são atos em que o falante compromete sua autonomia ao assumir algum tipo de obrigação diante do ouvinte. Nessa categoria, incluem-se,

por exemplo, os agradecimentos, nos quais o falante reconhece estar em dívida com o ouvinte, bem como promessas e ofertas realizadas sem plena intenção de cumprimento;

iii. **Atos ameaçadores à face positiva do ouvinte:** são atos que expressam uma avaliação negativa de algum aspecto da imagem social do ouvinte, manifestando-se por meio de críticas, julgamentos de valor, acusações, insultos, etc;

iv. **Atos ameaçadores à face negativa do ouvinte:** são atos que pressionam o ouvinte a agir ou reagir de determinada maneira, como ao fazer pedidos ou ordens diretas, ou ao obrigá-lo a se comprometer com algo, advertências, etc.

Marcuschi (1989) apresenta um resumo dos atos que ameaçam as faces:

1. Atos que ameaçam a face positiva do interlocutor: desaprovações, insultos, acusações
2. Atos que ameaçam a face negativa do interlocutor: pedidos, ordens, elogios.
3. Atos que ameaçam a face positiva do locutor: auto-humilhação, auto confissões.
4. Atos que ameaçam a face negativa do locutor: agradecimentos, excusas, aceitação de ofertas (Marcuschi, 1989 *apud* Silva, 2008, p.179).

Brown e Levinson (1987) reconhecem que a classificação dos *Face Threatening Acts* (FTAs) não é rígida, pois certos atos de fala podem ameaçar simultaneamente tanto a face positiva quanto a face negativa do ouvinte. Isso ocorre porque alguns enunciados podem, ao mesmo tempo, desconsiderar o desejo do indivíduo de ser respeitado (*face positiva*) e restringir sua liberdade de ação (*face negativa*). Por exemplo, no caso de ameaças. Quando alguém é ameaçado, sua imagem social e sua autoestima podem ser afetadas (face positiva). Por outro lado, uma ameaça pode obrigar alguém agir de uma forma indesejada afetando também sua face negativa.

Para proteger suas faces, os interlocutores recorrem a diferentes estratégias linguísticas com o objetivo de atenuar ou evitar riscos. Essas estratégias funcionam como meios eficazes de proteger suas faces e minimizar os impactos negativos dos atos de fala, sendo conhecidas como **estratégias de polidez**.

É a partir dessa concepção de ameaças às faces que Brown e Levinson definem cortesia. Do ponto de vista das interações verbais, cortês é todo ato linguístico por meio do qual o falante impede ou atenua uma eventual ameaça à face de seu interlocutor. Portanto, somente as ameaças às faces do ouvinte são concernentes à cortesia, pois somente elas desencadeiam atos corteses, isto é, estratégias de defesa a essas ameaças” (Hilgert, 2008, p. 135).

Em sua teoria, Brown e Levinson (1987) ressaltam, que em geral, as estratégias de polidez operam de maneira automática e só tendem a se tornar conscientes em situações específicas, como quando há falhas na interação ou quando alguém tenta manipular o outro intencionalmente. Os autores reconhecem que a natureza inconsciente dessas estratégias apresenta desafios metodológicos, especialmente, porque a compreensão do inconsciente e do pré-consciente é uma das maiores dificuldades nas ciências sociais. No entanto, eles optam por manter o termo "estratégia", mesmo que possa sugerir um planejamento inconsciente.

Uma breve nota explica sobre o uso da palavra "estratégia". Não pretendemos sugerir que o que denominamos "estratégias" seja necessariamente consciente. Na maioria das vezes elas não parecem ser, apenas quando ocorrem erros de interação ou os atores tentam manipular os outros, eles podem muito bem emergir para a consciência. E eles estão abertos à introspecção, pelo menos em parte. Mas a natureza inconsciente geral de tais estratégias levanta problemas metodológicos fundamentais que simplesmente evitamos. Não podemos fingir ter uma visão especial sobre o que provavelmente é o maior obstáculo à teoria nas ciências sociais: a natureza do inconsciente e do pré-consciente, onde todos os determinantes mais importantes da ação parecem mentir. Continuamos a usar a palavra 'estratégia', apesar de suas conotações de deliberação consciente, porque não podemos pensar em nenhuma outra palavra que implique um elemento racional, cobrindo tanto (a) inovação que ainda pode ser (mas não precisa ser) inconsciente; e (b) rotinas – isto é, planos construídos anteriormente, cuja origem racional ainda é preservada em sua construção, apesar de apresentarem aplicação automática como programas prontos (Brown; Levinson, 1987, p. 85).

Considerando essa perspectiva, observa-se que, embora tais estratégias operem frequentemente de modo automatizado no uso cotidiano da linguagem, sua explicitação torna-se fundamental no contexto educacional, na medida em que possibilita aos alunos desenvolver uma consciência mais crítica sobre as escolhas linguísticas envolvidas nas interações sociais.

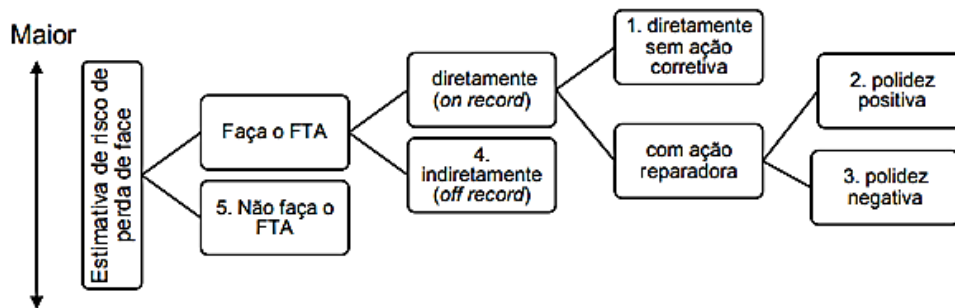
Segundo os autores, ao escolher uma estratégia, o falante leva em consideração três aspectos:

- i. O desejo de comunicar o conteúdo: a intenção de transmitir uma mensagem, mesmo que possa ser potencialmente ameaçadora;
- ii. O desejo de ser urgente e/ou eficiente: a necessidade de expressar-se de maneira rápida e direta, dependendo da situação;
- iii. O desejo de preservar a face de ambos os interlocutores: a preocupação em manter a harmonia e evitar constrangimentos.

Embora a preservação da face seja a prioridade na maioria das interações, ela pode ser colocada em segundo plano quando há uma demanda por urgência ou eficiência. Quando há a intenção de fazer críticas, por exemplo, um falante pode optar por uma abordagem mais direta, mesmo que isso implique um risco maior à face do ouvinte.

Brown e Levinson (1987) apresentam um esquema que sistematiza as estratégias adotadas pelo falante para resguardar sua própria *face* e minimizar os impactos dos atos de fala potencialmente ameaçadores. Essas estratégias de mitigação podem ser classificadas em estratégias, denominadas *off record*, *on record* e *bald on record*, conforme ilustrado na figura a seguir.

Esquema 1 – Estratégias de Polidez



Fonte: Brown e Levinson (1987, p. 69)

Inicialmente, serão apresentadas as estratégias 1, 2 e 3, classificadas como diretas (*on record*). Em seguida, será descrita a estratégia 4, considerada indireta (*off record*). Por fim, aborda-se a estratégia 5, na qual o falante opta por evitar a realização do ato ameaçador à face.

Na **Estratégia 1 – Sem ação corretiva**: o falante realiza o FTA de forma explícita sem se preocupar com a preservação da face do ouvinte. Fávero (2008, p.309) afirma que “o falante mostra abertamente o desejo de transmitir sua intenção e não pretende neutralizar um dano potencial”. A autora utiliza como exemplo o enunciado: “*feche a porta*”.

Na **Estratégia 2 – Com ação corretiva: polidez positiva**, o falante protege a face positiva do ouvinte. Essa estratégia busca enfatizar a reciprocidade, com ambos os interlocutores compartilhando objetivos. “O enunciado é formulado por meio de uma pergunta e mostra que o falante deseja as mesmas coisas que o ouvinte; aponta para a face positiva do ouvinte” (Fávero, 2008, p.309). O enunciado “*pode fechar a porta?*” é utilizado pela autora como ilustração.

Brown e Levinson (1987) propõem quinze estratégias de polidez positiva:

1. **Perceba o outro. Mostre-se interessado por seus desejos e necessidades:** mostrar interesse pelos desejos e necessidades do outro, buscando sua aprovação;
2. **Exagere (o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro):** usar elementos paralinguísticos, como entonação e gestos, para intensificar a demonstração de afeto;
3. **Intensifique o interesse pelo outro:** compartilhar algo pessoal para capturar a atenção do interlocutor;
4. **Use marcadores de identidade de grupo:** criar um vínculo com o interlocutor ao usar termos de inclusão, como jargões, gírias, etc.;
5. **Procure por acordo:** utilizar temas mais seguros e harmoniosos, que possuem uma caracterização culturalmente já formulada;
6. **Evite desacordo:** minimizar a discordância direta, por exemplo, usando frases que suavizam a discordância;
7. **Pressuponha, declare pontos em comum:** buscar pontos em comum para estabelecer uma conexão e mostre interesse mútuo;
8. **Faça piadas, brinque:** o uso do humor ajuda a criar uma atmosfera de descontração e reforçar a proximidade entre os interlocutores;
9. **Explicita e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro:** demonstrar atenção ao que o outro precisa, reforçando o vínculo entre os interlocutores;
10. **Ofereça, prometa:** mostrar disposição para ajudar, mesmo que seja de forma não sincera, para agradar à face positiva do interlocutor;
11. **Seja otimista:** transmitir uma expectativa positiva em relação à colaboração entre os interlocutores;
12. **Inclua ambos, o ouvinte e o falante, na atividade:** envolver o interlocutor na ação e demonstrar cooperação;
13. **Dê ou peça razões, ou explicações:** propor ou buscar uma justificativa, mostrando interesse na opinião do outro;
14. **Suponha ou explicita reciprocidade:** demonstrar colaboração mútua ao fazer um acordo explícito de troca de favores;
15. **Dê presentes ao ouvinte (bens, simpatia, cooperação):** demonstrar apreço pelo outro por meio de elogios ou outras formas de valorização.

Na **Estratégia 3 – Com ação corretiva: polidez negativa**, o falante visa preservar a face negativa do ouvinte, reduzindo o grau de imposição do ato de fala. Para isso, ele recorre a formas mitigadoras que suavizam a possível invasão de território interpessoal. Conforme explica Fávero (2008, p.309), essa estratégia “além de ser formulada por uma pergunta, há um

elemento de negação, uma expressão de gentileza e o verbo está no futuro do pretérito”. Para ilustrar sua argumentação, a autora recorre ao enunciado: “*você não se importaria de fechar a porta, por favor?*”.

Brown e Levinson (1987) propõem dez estratégias de polidez negativa:

1. **Seja convencionalmente indireto (pedido em forma de pergunta):** empregar construções linguísticas que suavizem a interpretação direta do enunciado;
2. **Questione, atenuie (futuro do pretérito: “poderia”):** utilizar atenuadores que minimizem a força ilocucionária, formule perguntas indiretas ou sugestões, evitando a imposição direta;
3. **Seja pessimista:** ao expressar uma incerteza ou ineficácia nas ações propostas;
4. **Minimize a imposição:** utilizar expressões que diminuam o impacto do pedido;
5. **Mostre deferência (“Senhor”, “por gentileza”):** o locutor pode marcar a diferença de hierarquia ou status entre ele e o interlocutor, utilizando linguagem que mostra respeito ou subordinação;
6. **Peça desculpas:** mostrar que o locutor não tem a intenção de causar desconforto ao interlocutor, reconhecendo o incômodo da invasão;
7. **Impessoalize o falante e o ouvinte. Evite os pronomes “eu” e “você”:** evitar o uso de pronomes pessoais para distanciar-se da responsabilidade de um ato;
8. **Declare o FTA como uma regra geral:** usar generalizações ou regras para justificar a imposição, o que diminui a responsabilidade pessoal pela ameaça à face;
9. **Nominalize:** ao utilizar substantivos e adjetivos, a frase torna-se mais formal;
10. **Mostre abertamente que está assumindo um débito (de agradecimento) com o interlocutor:** o locutor pode declarar abertamente um “débito” ou “obrigação” que ele tem em relação ao interlocutor, como uma forma de suavizar a imposição.

Na **Estratégia 4 – Off record:** o falante expressa seu ato de fala de maneira não explícita, utilizando metáforas, ironias, eufemismos, etc. “O falante não deixa evidente sua verdadeira intenção, não se comprometendo com a interpretação feita pelo ouvinte.” (Fávero, 2008, p.309). Como exemplo, a autora apresenta o enunciado: “*a porta está aberta e faz frio*”. Essa estratégia depende do compartilhamento de um contexto sociocultural para que as pistas deixadas pelo falante sejam compreendidas.

Os autores também propõem quinze estratégias off record:

1. **Faça insinuações:** sugerir uma ação sem explicitá-la, diz apenas o que for relevante para a comunicação;
2. **Dê pistas de associação:** o significado do enunciado depende do conhecimento compartilhado dos interlocutores;

3. **Pressuponha:** indicar que a ação já deveria ter sido realizada;
4. **Diminua a importância:** minimizar o impacto de uma resposta e dizer apenas o que foi solicitado;
5. **Exagere, aumente a importância:** usar hipérboles para enfatizar um ponto;
6. **Use tautologias:** repetir o que já foi dito;
7. **Use contradições:** apresentar respostas contraditórias para que o interlocutor interprete;
8. **Seja irônico:** expressar o contrário do que se quer dizer, geralmente com tom sarcástico;
9. **Use metáforas:** fazer comparações implícitas;
10. **Faça perguntas retóricas:** utilizar perguntas que não exigem respostas diretas;
11. **Seja ambíguo:** usar enunciados com diversas interpretações;
12. **Seja vago:** empregar declarações genéricas;
13. **Generalize:** compete ao interlocutor interpretar se a mensagem lhe é direcionada ou não;
14. **Desloque o ouvinte:** fingir dirigir-se a outra pessoa, mas o verdadeiro interlocutor deverá perceber a mensagem;
15. **Seja incompleto, utilize elipses:** omissões e reticências permitem inferências.

Por fim, na **Estratégia 5 – Não fazer o FTA (Ato de ameaça à face):** o falante opta por não realizar o ato de fala, evitando qualquer risco de ameaça à face. Neste caso, a comunicação não ocorre, como em situações em que alguém se abstém de fazer uma crítica ou de fazer um pedido. Essa escolha é comum em contextos em que o interlocutor é hierarquicamente superior, como um funcionário em relação ao chefe.

Brown e Levinson (1987) postulam que a interação linguística segue um padrão previsível baseado na cooperação racional entre os interlocutores. Eles assumem que os falantes são, em sua maioria, colaborativos e adotam estratégias para manter a harmonia na comunicação.

Cabe ressaltar que os autores esclarecem a atribuição de universalidade às necessidades das faces. Embora sustentem a ideia de uma polidez universal, reconhecem que sua aplicação varia conforme cada cultura.

No prólogo da primeira edição de sua obra, Brown e Levinson dizem que um dos principais objetivos é identificar alguns princípios universais da cortesia. Para isso compararam três línguas faladas em lugares geográfica e culturalmente distantes, procurando mostrar que há um paralelismo entre elas. Mas, observaram, também, que, ainda que os princípios sejam universais, sua aplicação difere de uma cultura para outra e mesmo entre grupos (Fávero 2008, p.321).

O modelo de Brown e Levinson(1987) tornou-se uma referência para o estudo da polidez. No entanto, alguns estudiosos apontam algumas limitações dessa abordagem.

Segundo Leech (2014) as normas de polidez variam conforme o contexto sociocultural, mas isso não invalida a possibilidade de um modelo teórico amplo que permita o estudo da polidez e da impolidez em diferentes sociedades e línguas. Assim, ele propõe uma abordagem que equilibra a necessidade de generalização com a sensibilidade às particularidades culturais, conforme destaca: “embora eu não defenda a polidez em termos de ‘princípios universais’, ainda argumento que o modelo da polidez deveria ser generalizável para várias culturas e deveria prover a base para estudar (im)polidez em diferentes línguas e sociedades” (Leech, 2014, p. 83).

Kerbrat-Orecchioni (2004) caracteriza a abordagem de Brown e Levinson (1973) como redutora e excessivamente pessimista. A autora questiona a concepção de que a interação social está continuamente sujeita à ameaça às faces dos interlocutores, partindo do pressuposto de que os indivíduos permanecem em estado constante de vigilância para resguardar tanto sua própria imagem, quanto a dos demais. Além disso, argumenta que a comunicação não se limita a uma dinâmica essencialmente defensiva, mas também se estabelece como um espaço de valorização e reconhecimento mútuo entre os interlocutores.

Para ampliar essa perspectiva, a autora introduz os **Face Flattering Acts (FFAs)**, também chamados de "anti-FTAs", que incluem ações comunicativas que exaltam ou reforçam a imagem positiva do interlocutor. Sua proposta destaca três noções fundamentais: a distinção entre face negativa e face positiva, a relação entre FTAs e FFAs e a diferença entre cortesia negativa e cortesia positiva.

A esse modelo reprovou-se, sobretudo, uma concepção excessivamente pessimista, e até mesmo “paranóide”, da interação- representando os indivíduos em sociedade como seres vivos sob ameaças permanentes de FTAs de todo gênero, e passando seu tempo a montar guarda em torno de seu território e de sua face. Com efeito, é incontestável que Brown e Levinson reduzem demais a polidez (cortesia) à sua forma "negativa": bastante revelador desse aspecto é o fato de que, buscando reciclar a noção de ato de fala na perspectiva de uma teoria da polidez (cortesia) linguística, eles apenas tenham focalizado os atos potencialmente *ameaçadores* para as faces, sem pensar que alguns atos de fala também podem ser *valorizantes* para essas mesmas faces, como o elogio, o agradecimento ou os votos. Para explicá-los, é indispensável introduzir no modelo teórico um termo suplementar para designar esses atos que são, em alguma medida, o lado positivo dos *FTAs*: chamamos esses "anti-FTAs" de "FFAs" (*Face Flatterings Acts*) (Kerbrat-Orecchioni, 2006, *apud* Silva, 2008, p.184-185)

A face negativa refere-se à necessidade de autonomia e liberdade, enquanto a face positiva está vinculada ao desejo de aceitação e reconhecimento social. Os atos ameaçadores à face (FTAs) comprometem essas dimensões ao impor solicitações, críticas ou recusas, enquanto os atos favorecedores da face (FFAs) as fortalecem por meio de elogios e demonstrações de apreço. Nesse contexto, a cortesia negativa se manifesta por meio de estratégias que atenuam a imposição sobre o interlocutor, como pedidos indiretos e pedidos de desculpas. Por outro lado, a cortesia positiva busca reforçar a inclusão e a proximidade entre os falantes, sendo expressa, por exemplo, em manifestações de solidariedade e apoio.

Além disso, Kerbrat-Orecchioni (2004) enfatiza que alguns atos de fala não são exclusivamente ameaçadores ou lisonjeadores, podendo conter elementos de ambos. Certos atos são intrinsecamente mistos, como elogios e oferecimentos, que, apesar de valorizarem a face positiva do interlocutor, também podem gerar desconforto ao sugerirem inveja ou competição, ameaçando sua face negativa.

Outra forma de mescla entre FTAs e FFAs ocorre por meio da inferência, quando um ato positivo carrega uma crítica implícita. Um exemplo disso é o agradecimento irônico, que apesar de parecer um ato lisonjeador, contém uma crítica à falta de reconhecimento por parte dos interlocutores. A expressão "*obrigado pelos efusivos cumprimentos*", por exemplo, pode sugerir ironicamente a ausência de congratulações esperadas.

As contribuições de Kerbrat-Orecchioni (2006) ampliam a compreensão da polidez ao integrar tanto a preservação da face, quanto o fortalecimento dos laços sociais. No entanto, pesquisas mais recentes, sobre os estudos da polidez, têm aprofundado a perspectiva de que comunicação não se constrói apenas sobre mecanismos de cortesia e valorização da face.

Na sequência, aborda-se a contribuição deste estudo, com ênfase na teoria da impolidez proposta por Culpeper (2011).

#### 2.2.3.4 Culpeper e o estudo da impolidez

Como vimos até aqui, os estudos sobre polidez tradicionalmente se concentram nas estratégias utilizadas para proteção das faces dos interlocutores. No entanto, como observa Barros (2008), a impolidez também faz parte das interações sociais, pois envolvem o rompimento ou a não observância das regras que regem a comunicação e a convivência.

A impolidez e a descortesia, assim como a polidez e a cortesia, pertencem aos campos semânticos da civilidade e da urbanidade, ou do modo de se comportar em sociedade. Dizem respeito, portanto, às regras sociais que determinam as relações de comunicação e interação entre sujeitos e que as qualificam como

bem ou mal-educadas. A impolidez e a descortesia pressupõem, em geral, que os comportamentos sociais estabelecidos não foram bem aprendidos pelos descorteses ou impolidos, que as regras sociais não foram corretamente cumpridas ou mesmo foram rompidas (Barros, 2008, p.93).

Com o avanço dos estudos pragmáticos, os estudos de (im)polidez, conhecidos como a "segunda onda", surgem como uma resposta às limitações da abordagem da chamada "primeira onda", representada principalmente pelos trabalhos de Brown e Levinson, Lakoff e Leech. Esta abordagem é considerada restritiva por pesquisadores mais recentes, uma vez que limita a polidez a um conjunto de estratégias linguísticas e não considera fatores mais amplos, como o contexto social, a dinâmica da interação e a intencionalidade dos participantes. Dentre as principais limitações apontadas, destacam-se:

- a utilização do ato de fala (não raro, descontextualizado) como unidade de análise;
- a ausência de uma concepção interacional do fenômeno da polidez, levando a um estudo centrado no comportamento e nas intenções do locutor;
- a identificação do trabalho de face (face work) com as estratégias de polidez, excluindo do horizonte de estudos fenômenos aproximados como a impolidez, a rudeza, a hiperpolidez, a não polidez ou a falsa
- im/polidez;
- a falta de teorização sobre a noção de contexto, implicando que noções sociológicas, como distância e poder, sejam concebidas e utilizadas de forma pouco dinâmica e como variáveis externas ao uso da língua (Cunha, Tomazi, 2018, *apud* Cunha, Oliveira, 2020, p.147).

Com o objetivo de contornar esses desafios, Culpeper (2011) propôs uma abordagem interacional e discursiva para o fenômeno da polidez, buscando não apenas catalogar as estratégias de impolidez, mas também investigar suas funções comunicativas em contextos específicos. Embora outros estudiosos tenham abordado aspectos da impolidez, o autor é reconhecido por sua contribuição significativa no desenvolvimento de um estudo dedicado à impolidez linguística. Para o autor, a impolidez consiste em

uma atitude negativa em relação a comportamentos específicos que ocorrem em contextos específicos. É sustentada por expectativas, desejos e/ou crenças sobre a organização social, incluindo, em particular, como as identidades de uma pessoa ou de um grupo são mediadas por outros na interação. Comportamentos situacionais são vistos de forma negativa – quando entram em conflito com a forma como se espera que sejam, como se quer que sejam e/ou como se pensa que devem ser. Tais comportamentos sempre têm ou presume-se que têm consequências emocionais para pelo menos um participante, ou seja, causam ou presume-se que causam ofensa (Culpeper, 201, p. 23, *apud* Pereira, 2023, p.57).

Culpeper (2011) fundamenta sua abordagem nas reflexões sobre o modelo de polidez de Brown e Levinson(1987). Segundo ele, a impolidez pode ser entendida como uma estrutura paralela às estratégias de polidez propostas por esses autores, com a diferença de que, enquanto tais estratégias buscam atenuar ameaças à face do interlocutor, as estratégias de impolidez visam intensificar ou materializar ataques à face do outro.

O autor destaca que o fenômeno da impolidez não deve ser entendido como um comportamento isolado, mas como um fenômeno interacional, em que tanto o falante, quanto o ouvinte desempenham papéis ativos na produção, interpretação e avaliação dos atos impolidos. Para ele, a impolidez não pode ser analisada fora do contexto da interação, sendo fundamental compreender como a ofensa é comunicada e interpretada pelos participantes.

Além disso, Culpeper (2011) enfatiza que a impolidez é sustentada por expectativas sociais, crenças e normas que regem o comportamento dentro de uma sociedade, refletindo sobre as identidades individuais e coletivas. A avaliação de um ato como impolido está intimamente relacionada à posição social dos interlocutores e à maneira como um comportamento contraria as expectativas sobre como as interações devem ocorrer. A impolidez, portanto, não é apenas um ato linguístico, mas uma construção social que depende das reações e das expectativas dos envolvidos na interação.

A abordagem de Culpeper (2011; 2016) sobre a impolidez destaca a complexidade desse fenômeno ao considerar que nem todo ato impolido é intencional. Segundo o autor, a impolidez pode ocorrer mesmo sem a intenção explícita do falante, seja porque ele não tem consciência dos efeitos negativos de sua fala ou porque falha em antecipar as possíveis reações do interlocutor. Essa perspectiva ressalta a importância do contexto na interpretação dos atos impolidos, uma vez que o que é considerado ofensivo em uma situação pode não ser em outra. Assim, argumenta que a impolidez emerge da quebra das expectativas sociais quanto ao nível de respeito e deferência que os indivíduos consideram merecer.

Essa concepção é especialmente relevante para a presente investigação, pois contribui para ampliar a compreensão dos usos linguísticos no ambiente escolar, em que atos interpretados como impolidos nem sempre decorrem de uma intenção deliberada de ofender. Considerar a impolidez como um fenômeno interpretativo, e dependente do contexto, permite observar, com mais sensibilidade, como os alunos mobilizam ou interpretam determinadas estratégias comunicativas. Além disso, mesmo quando o falante não tem a intenção explícita de causar ofensa, o interlocutor pode se sentir atingido, o que reforça a necessidade de refletir sobre os efeitos que as escolhas linguísticas podem gerar nas interações sociais.

Em sua obra, Culpeper (2016) propõe um conjunto de superestratégias para a realização de atos impolidos, no qual se inserem as chamadas estratégias de saída de impolidez. As superestratégias são de ordem superior, envolvendo a orientação geral do ato, enquanto as estratégias de saída são meios mais específicos pelos quais essas superestratégias são alcançadas. Para investigar esse fenômeno, o autor apresenta uma abordagem complementar à teoria de polidez de Brown e Levinson (1987). Assim, “para cada uma das cinco superestratégias de polidez propostas por Brown e Levinson (1987), Culpeper (2016) propõe uma superestratégia de impolidez correspondente” (Oliveira;Cunha, 2020, p.149).

Assim, estabelecem-se a **Impolidez bald on record**: o FTA é realizado de uma forma direta, clara, sem ambiguidade e concisa, em circunstâncias em que a preocupação com face não é irrelevante ou minimizada. Também a **Impolidez positiva**: o uso de estratégias que prejudicam os desejos de face positiva do destinatário. Seguida pela **Impolidez negativa**: o uso de estratégias que prejudicam os desejos de face negativa do destinatário. Tendo, ainda, a **Impolidez off-record**: o FTA é performado por meio de uma implicatura, mas de tal maneira que uma determinada intenção claramente tem maior peso do que qualquer outra. E, para concluir, a **Polidez withhold (retida, negada)**: não se usam estratégias de polidez em circunstâncias em que esse uso é esperado.

Além das superestratégias citadas, o autor propõe a metaestratégia da polidez **Sarcasmo ou falsa polidez**<sup>6</sup> – o FTA é performado com o uso de estratégias de polidez claramente insinceras, que, por isso, manifestam-se apenas na superfície do ato.

Culpeper (2016) também descreve as estratégias de impolidez positiva e negativa, que se manifestam em interações específicas para concretizar comportamentos impolidos. O autor propõe uma lista de estratégias de impolidez positiva e negativa:

Estratégias de **impolidez positiva**:

- Ignore, menospreze o outro – deixe de perceber a presença do outro;
- Exclua o outro de uma atividade;
- Desassocie-se do outro – negue associação com o outro, evite sentar junto;
- Seja desinteressado e antipático e não se preocupe com o outro;

---

<sup>6</sup>Culpeper introduz o conceito de falsa impolidez, que se caracteriza pela ausência do efeito perlocucionário típico da impolidez, ou seja, não gera reações emocionais negativas imediatas. Nesses contextos, embora a comunicação possa ser percebida como impolida, ela não provoca a mesma resposta emocional negativa que seria esperada em outros cenários, pois não há a intenção de causar ofensa.

- Use marcadores de identidade inapropriados – use título e sobrenome em interação com alguém próximo ou apelido em interação com alguém distante;
- Use linguagem obscura ou sigilosa – desconcerte o outro com o uso de jargão ou use um código conhecido por todos os membros do grupo, menos pelo alvo da impolidez;
- Busque discordância – selecione um tópico sensível ou delicado;
- Faça o outro se sentir desconfortável – não evite silêncio, faça brincadeiras inconvenientes ou inicie uma conversa inconveniente (small talk);
- Use uma denominação pejorativa para chamar o outro;

#### Estratégias de **impolidez negativa**:

- Assuste – faça o outro acreditar que uma ação prejudicial para ele ocorrerá;
- Seja condescendente, despreze ou ridicularize – enfatize seu poder relativo, seja desdenhoso, não trate o outro seriamente, diminua o outro, use diminutivos;
- Invada o espaço do outro – literalmente (posicione-se mais perto do outro do que a relação permite) ou metaforicamente (faça perguntas ou aborde informação que é muito íntima de ser abordada com o outro);
- Explicitamente associe o outro a um aspecto negativo – personalize, use pronomes eu e você;
- Faça o outro se sentir em dívida com você.

Embora essa abordagem tenha se desenvolvido a partir do modelo da polidez, alguns conceitos fundamentais têm sido reconsiderados para abarcar a complexidade do fenômeno da impolidez. Um dos principais aspectos reformulados é a noção de face.

Desde suas primeiras pesquisas, Culpeper (2005) adota a definição de face proposta por Spencer-Oatey (2002), por considerá-la mais abrangente em comparação à concepção tradicional de Brown e Levinson (1987), que se restringe à dicotomia entre face positiva, relacionada ao desejo de aceitação, e face negativa, vinculada à necessidade de autonomia.

Ao incorporar tal perspectiva, Culpeper (2011; 2016) expande a noção de face, reconhecendo que a identidade do indivíduo não é fixa nem única, mas multifacetada e construída na interação social. Em vez de uma divisão estritamente binária, Spencer-Oatey (2002) propõe uma abordagem mais abrangente, diferenciando face aos direitos de sociabilidade. A face, fundamentada na definição de Goffman (1967), diz respeito à imagem social do indivíduo e à maneira como ele se apresenta e se representa nas interações. Já os

direitos de sociabilidade referem-se aos direitos sociais e pessoais fundamentais que uma pessoa reivindica ao interagir com os outros.

Cada uma dessas dimensões se subdivide em componentes que evidenciam a maneira como os desejos de face e os direitos de sociabilidade são negociados nas interações. Essa negociação não se restringe ao nível individual, mas abrange também as relações interpessoais e os aspectos grupais, refletindo a dinâmica social envolvida na construção da identidade e na manutenção das interações:

**Face:**

- Qualidade de face (ligada ao eu enquanto indivíduo): desejo de ser avaliado positivamente em termos de nossas qualidades pessoais: habilidades, aparência;
- Face relacional (ligada ao eu em relação com outros): desejo de ser avaliado positivamente pelo modo como nos relacionamos com os outros: ser visto como alguém amigável no trato com os outros ou que possui capacidade de liderança;
- Identidade social de face (ligada ao eu enquanto membro de um grupo): desejo de ter nossos papéis ou identidades sociais sustentadas, seja em pequenos grupos, como a família, seja em grupos maiores, como nosso pertencimento a grupos religiosos ou éticos ou a uma nação.

**Direitos de sociabilidade:**

- Equidade de direitos: desejos de ser tratado com justiça, de não ser explorado e de não sofrer imposição;
- Direitos de associação: direitos de nos associarmos aos outros, de acordo com o tipo de relação que nos liga a eles (Oliveira, Cunha, 2020, p.151).

O autor propõe três categorias funcionais para sistematizar as funções das estratégias de impolidez (Oliveira; Cunha, 2020, p.151):

i. **impolidez afetiva:** o ofensor expressa de maneira irrestrita suas emoções de raiva, ódio ou cólera em contextos onde essa expressão não é esperada e com o fim de revelar que o alvo de seu ataque é a causa de seu estado emocional;

ii. **impolidez coerciva:** o ofensor busca um realinhamento de valores para se beneficiar ou ter seus atuais benefícios reforçados, ou protegidos e, por isso, envolve ação coerciva que não é do interesse do alvo do ataque;

iii. **impolidez para entretenimento:** o ofensor transforma o interlocutor em alvo de críticas, chacotas e deboches, com o objetivo de divertir um terceiro.

De acordo com Culpeper (2011), não há uma relação biunívoca entre formas e funções de impolidez, o que significa que uma mesma estratégia de impolidez, como um xingamento, pode, ao mesmo tempo, ser uma forma de expressar ódio (impolidez afetiva) e de obter poder (impolidez coerciva).

Nesse contexto, o autor atribui uma importância central à emoção, afirmando que a impolidez tende a evocar sentimentos negativos no interlocutor, como raiva, desprezo ou vergonha. Assim, ele argumenta que “nenhum modelo de estudo de impolidez deve prescindir da vinculação da linguagem às situações comunicativas, aos julgamentos, bem como às emoções inerentes a esses processos” (Culpeper (201; 2016) *apud* Cunha, Oliveira, 2020, p. 45)

Dessa forma, ao enfatizar a relevância das situações comunicativas, essa perspectiva converge com os fatores sociológicos indicados por Brown e Levinson, que exercem influência decisiva na seleção das estratégias de polidez. Tais fatores serão abordados a seguir.

#### **2.2.4 Polidez: influência de fatores sociológicos em sua construção**

No campo dos estudos pragmáticos, a comunicação interpessoal é compreendida como um processo dinâmico, no qual os falantes ajustam suas escolhas linguísticas de acordo com o contexto e as relações estabelecidas na interação. Segundo Brown e Levinson (1987), a maneira como os indivíduos modulam suas expressões não ocorre de forma aleatória, mas é orientada por elementos que influenciam diretamente a construção do discurso e a manutenção das relações sociais. Os autores afirmam que a escolha da estratégia é condicionada por três fatores sociológicos centrais: distância social, poder relativo e *ranking* de imposições.

No contexto da pesquisa sobre estratégias de polidez na comunicação escolar com alunos do sexto ano, a abordagem desses fatores, em uma seção específica, justifica-se, uma vez que essas variáveis servirão como base para que os alunos possam avaliar a manifestação de (im)polidez em diferentes situações comunicativas. A distância social, por exemplo, envolve as interações entre colegas, nas quais as escolhas linguísticas são influenciadas pela percepção de proximidade ou pela igualdade percebida entre os interlocutores.

Já o poder relativo, por sua vez, refere-se às interações entre alunos e figuras de autoridade, como professores e funcionários da escola, nas quais as estratégias de polidez são determinadas pela hierarquia. O *ranking* das imposições, especialmente no contexto digital, tem se mostrado um fator cada vez mais relevante, dado que as interações fora do ambiente escolar, como as ocorridas em grupos de *WhatsApp*, frequentemente se manifestam de forma conflituosa, refletindo diretamente nas dinâmicas dentro da sala de aula.

A seguir, serão detalhados os três fatores que orientam a análise proposta.

A primeira, a **distância social**, refere-se ao grau de familiaridade entre os interlocutores. Brown e Levinson (1987) a definem como uma variável simétrica, ou seja, relacionada à percepção de proximidade ou diferença entre os participantes da interação. Tal fator envolve elementos como a duração do contato, o papel social de cada um e o contexto em que a comunicação ocorre. Em situações em que há maior distanciamento, são preferidas estratégias de polidez negativa, com o objetivo de reduzir a imposição do ato de fala e resguardar a imagem do outro. Em contrapartida, quando os participantes compartilham uma relação próxima, é comum a adoção de formas mais diretas ou mesmo a ausência.

A segunda variável, o **poder relativo**, diz respeito à assimetria existente entre os interlocutores e exerce influência significativa na escolha das estratégias de polidez. Brown e Levinson (1987) concebem o poder como a capacidade que um participante tem de influenciar a autoimagem do outro. Em relações hierárquicas, nas quais um dos envolvidos detém maior autoridade, as estratégias linguísticas tendem a ser moldadas por essa desigualdade. Por exemplo, em uma interação entre chefe e subordinado, este tende a empregar formas mais formais e mitigadas, a fim de respeitar a autoridade do superior e evitar ameaças à sua face. Em contrapartida, o superior dispõe de maior liberdade para recorrer a estratégias de polidez positiva, visando preservar a harmonia social e reafirmar vínculos de respeito. A natureza assimétrica do poder, portanto, demanda que os usos linguísticos se ajustem ao grau de autoridade exercido por cada interlocutor.

Tratando da noção de poder, Brown e Levinson (1987) a definem nestes termos: P [poder] é uma dimensão social assimétrica de poder relativo, aproximadamente no sentido de Weber. Isto é, P(O, F) [o poder do ouvinte e do falante] é o grau com que O [ouvinte] pode impor seus próprios planos e sua própria autoavaliação (face) à custa dos planos e da autoavaliação de F [falante] (Brown; Levinson, 1987, p. 77).

Reforçando a relevância dos fatores sociológicos relacionados à posição social e ao poder relativo, Kerbrat-Orecchioni (2006) propõe que as relações humanas se desenvolvem em dois eixos: horizontal e vertical. O eixo horizontal diz respeito aos movimentos de aproximação e afastamento entre os interlocutores; já o eixo vertical está orientado por uma estrutura hierárquica, geralmente, definida pelos polos de superioridade e inferioridade, de dominância e subordinação.

A autora analisa como essas relações se manifestam no contexto da interação social, ressaltando o papel dos recursos linguísticos na construção e expressão dessas dinâmicas. Na relação horizontal, os interlocutores situam-se em uma posição de igualdade e os movimentos

de proximidade ou distanciamento são refletidos pelas escolhas linguísticas. Tais recursos não apenas indicam, mas também constroem, essas relações, materializando a intimidade ou o afastamento entre os participantes.

Por sua vez, a relação vertical caracteriza-se pela presença de uma hierarquia, em que os interlocutores ocupam posições distintas na interação. Esses lugares são definidos de modo esquemático como superior e inferior, representando as assimetrias de poder e status presentes nas trocas comunicativas. Ainda assim, essa hierarquia é graduável, admitindo diferentes níveis de proximidade ou distanciamento conforme o contexto.

Kerbrat-Orecchioni (2006) propõe uma interação entre os dois eixos, na qual o grau de proximidade no plano horizontal está diretamente relacionado à distância hierárquica no eixo vertical. Ou seja, quanto menor a desigualdade de poder entre os interlocutores, mais próxima tende a ser a linguagem utilizada, refletindo uma comunicação menos formal e mais intimista.

Entretanto, a autora adverte que essa correlação não é absoluta. Em certos contextos, mesmo havendo assimetrias de poder, pode-se empregar estratégias linguísticas que promovem aproximação no plano horizontal. Inversamente, determinadas escolhas discursivas podem estabelecer ou reforçar uma hierarquia, gerando distanciamento, mesmo em situações em que não há uma hierarquia explícita entre os participantes.

Em tese, pode-se admitir que o grau de distanciamento/proximidade na relação horizontal é diretamente proporcional ao grau de distanciamento que existe entre os pólos verticais. Em outras palavras, quanto menor for a hierarquia entre os interlocutores, menor será o distanciamento (isto é, maior será a proximidade) linguisticamente constituído no discurso. No entanto, pelas mais variadas razões, pode-se inverter essa razão, e interlocutores em lugares distantes na relação vertical podem valer-se de estratégias que produzem efeitos de proximidade no plano horizontal. Por outro lado, apesar da ausência de qualquer relação hierárquica entre os participantes da interação, o seu discurso pode ser marcado por efeitos de distanciamento no plano horizontal, o que na verdade, resulta na criação de uma relação vertical do discurso (Kerbrat-Orecchioni, 2006 *apud* Hilgert, 2008, p.131).

Além das duas variáveis anteriormente discutidas, Brown e Levinson (1987) acrescentam um terceiro elemento essencial na escolha das estratégias comunicativas: o grau de imposição do ato de fala em determinado contexto cultural. Essa variável, denominada **ranking de imposições**, refere-se ao nível de constrangimento ou incômodo que um ato comunicativo pode causar, variando de acordo com normas culturais e situacionais específicas.

Cada sociedade possui concepções distintas sobre o que constitui um ato de fala mais ou menos intrusivo, o que torna essa variável altamente sensível às convenções culturais. Assim, quanto maior a carga impositiva do ato, maior será a necessidade de recorrer a formas

linguísticas de mitigação, deferência e atenuação, com o objetivo de evitar desconforto ou ameaça à face do interlocutor.

No âmbito da presente pesquisa, dentre as diversas dimensões que configuram o *ranking* de imposições sociais, destaca-se o ambiente digital como foco de análise. Essa escolha justifica-se pela complexidade e especificidade das interações virtuais, que ocorrem em diferentes plataformas e apresentam dinâmicas próprias de comunicação. O meio digital constitui, portanto, um espaço privilegiado para investigar **como** as estratégias de polidez e impolidez se manifestam e são negociadas nas práticas discursivas cotidianas.

O ambiente digital tem se consolidado como um campo relevante para os estudos do discurso, em razão das especificidades que caracterizam as interações mediadas pelas tecnologias digitais. Para compreender as manifestações de (im)polidez nesse contexto, torna-se imprescindível considerar o modo como os discursos são produzidos e circulam em espaços e ferramentas próprios da internet. Paveau (2021) denomina essas práticas discursivas como *discurso digital* ou *tecnodiscurso*, enfatizando que a constituição de qualquer gênero digital está intrinsecamente relacionada às condições materiais e tecnológicas do meio em que ocorre.

Segundo a autora, a configuração do discurso digital é moldada por seis características centrais: (i) *composição híbrida*, que combina elementos linguísticos e tecnológicos; (ii) *deslinearização*, permitindo que textos e leitores transitem entre diferentes discursos e contextos de enunciação; (iii) *ampliação*, que diz respeito à extensão da enunciação e à possibilidade de participação colaborativa; (iv) *relacionalidade*, evidenciando a articulação entre discursos, dispositivos e sujeitos; (v) *investigabilidade*, viabilizando o acesso e a recuperação de conteúdos por mecanismos de busca; e (vi) *imprevisibilidade*, decorrente da interferência de algoritmos e programas na forma e no conteúdo dos enunciados, o que escapa ao controle dos usuários.

A consideração desses elementos é essencial para a análise das práticas discursivas no meio digital, uma vez que revelam como os recursos tecnológicos influenciam tanto a forma quanto o conteúdo das interações. Além disso, possibilitam compreender de que maneira as escolhas linguísticas dos participantes são condicionadas pelas dinâmicas próprias desse espaço comunicativo, evidenciando a complexidade dos processos de construção de sentido nos gêneros digitais.

No ambiente digital, as interações entre os indivíduos ocorrem de forma mais imediata, ampla e publicamente visível, configurando-se como um espaço privilegiado para a expressão de opiniões, valores e posicionamentos sociais. De acordo com Paveau (2021), muitas práticas discursivas nesse meio podem ser compreendidas como formas de participação pública, nas

quais os usuários se engajam em debates sobre temas polêmicos e socialmente relevantes. Nesse contexto, a polidez e a impolidez emergem como recursos discursivos centrais na validação ou contestação de crenças e perspectivas.

Adicionalmente, o ambiente digital distingue-se por características como o anonimato e o distanciamento físico entre os interlocutores, fatores que frequentemente contribuem para a redução das inibições sociais e, conseqüentemente, para uma maior propensão ao uso de linguagem impolida. A ausência do contato presencial, a possibilidade de interação com um número elevado de participantes e o caráter volátil das plataformas digitais favorecem o acirramento de conflitos verbais, como observa Charaudeau (2019).

Nesse cenário, discursos marcados por polarizações tendem a se intensificar, à medida que os posicionamentos se tornam mais inflexíveis e radicalizados. Amossy (2017, p. 169-170) propõe critérios para a identificação da violência verbal em embates discursivos mediados digitalmente, contribuindo para a análise dos mecanismos retóricos e argumentativos mobilizados em confrontos entre pontos de vista antagônicos.

- Existência de uma forte pressão ou uma coerção exercida para impedir o outro de se exprimir e de expor livremente seu ponto de vista;
- O ponto de vista apresentado é totalmente desconsiderado, ou ridicularizado, ou seja, é objeto de um ataque destinado a desconsiderar o outro e a colocá-lo fora do jogo;
- O locutor ataca a própria pessoa do oponente;
- O ponto de vista, a entidade ou a pessoa que o incorporam são assimilados ao “mal absoluto”, livrando-o da execração pública;
- O locutor exprime sentimentos violentos;
- O locutor faz uso de insultos contra seu adversário
- O locutor incita a violência contra os outros.

Esses conflitos não se restringem à mera divergência de opiniões, mas envolvem também a complexa dinâmica das relações sociais entre os interlocutores. Nesse contexto, os fatores *distância social*, *poder relativo e ranking de imposições*, conforme discutido por Brown e Levinson (1987), não atuam de maneira isolada, mas interagem de forma dinâmica na constituição das escolhas estratégicas dos falantes em distintos contextos sociais.

Segundo os autores, a polidez funciona como uma estratégia preventiva de conflitos: os falantes, por meio de um cálculo racional, selecionam a abordagem comunicativa mais adequada para mitigar possíveis ameaças às faces dos envolvidos na interação. Para mensurar

o nível de polidez necessário em um ato de fala, Brown e Levinson (1987) propõem uma fórmula que incorpora os três fatores mencionados:

$$W_x = D(F, H) + P(H, S) + R_x$$

Em que:

- $W_x$  (weight /peso) é o valor numérico da **ameaça à face** para o ato de fala  $x$ ;
- $D(S, H)$  representa a distância social entre o (S) speaker/falante e o (H) hearer/ouvinte ou vice-versa;
- $P(H, S)$  representa o poder do falante (S) sobre o ouvinte (H);
- $R_x$  é o grau de imposição do ato de fala, que varia de acordo com o contexto e a cultura. (Brown e Levinson, 1987, p. 76).

Dessa forma, os autores propõem que a polidez não seja compreendida apenas como um conjunto de normas sociais rígidas, mas como um processo comunicativo estratégico e dinâmico, no qual os interlocutores tomam decisões com base em uma avaliação constante das variáveis sociológicas envolvidas.

Cabe destacar que, embora diferentes contribuições teóricas tenham sido mobilizadas ao longo deste capítulo para a construção do quadro conceitual da pesquisa, nem todas são diretamente operacionalizadas na análise dos dados. Para a elaboração das atividades didáticas e para a análise das produções dos alunos, adotam-se como principais referências as estratégias de polidez propostas por Brown e Levinson (1987) e as estratégias de impolidez sistematizadas por Culpeper (1996; 2005). As demais abordagens teóricas, desempenham um papel fundamental na sustentação do estudo, orientando a compreensão da linguagem como prática social e interacional, mas não constituem categorias analíticas diretamente aplicadas no exame dos dados.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram situar, sob uma perspectiva pragmática, a importância do estudo das estratégias de polidez na construção das interações sociais. A articulação entre os conceitos teóricos e a análise dos usos linguísticos revela-se fundamental para que o professor desenvolva ações pedagógicas capazes de conduzir os alunos à reflexão sobre o papel da linguagem na promoção de relações mais respeitadas e colaborativas.

Com base nesse percurso teórico, apresenta-se, no capítulo seguinte, o delineamento metodológico da pesquisa, no qual são detalhados os procedimentos que foram adotados, os participantes envolvidos e as etapas que compuseram o desenvolvimento da proposta interventiva.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que orientam a pesquisa, destacando a abordagem adotada para sua realização.

No cotidiano escolar, o professor enfrenta uma série de desafios, entre os quais se destaca a necessidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais eficaz dos alunos. Embora consiga, muitas vezes, reconhecer dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, nem sempre dispõe de referenciais teóricos ou metodológicos que ofereçam suporte efetivo para superar tais obstáculos.

Considerando que este estudo se insere no contexto do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cuja proposta é qualificar professores de Língua Portuguesa por meio da articulação entre teoria e prática, optou-se pela metodologia da pesquisa-ação. Essa abordagem se mostra adequada por permitir que o professor-pesquisador analise criticamente sua prática e atue diretamente na realidade escolar, buscando transformá-la. Conforme destaca Thiollent (1986, p. 8), um dos principais objetivos desse tipo de pesquisa é oferecer "aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora".

#### 3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação adotada neste estudo fundamenta-se na concepção de Thiollent (1986), que a define como um processo investigativo vinculado à ação e à resolução de problemas coletivos. Diferentemente de abordagens tradicionais, essa metodologia pressupõe a participação ativa dos envolvidos, promovendo uma investigação colaborativa na qual pesquisadores e participantes atuam conjuntamente na análise e transformação da realidade estudada. Nesse sentido, conforme destaca o autor,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Além de seu caráter colaborativo, a pesquisa-ação insere-se no paradigma interpretativista, que busca compreender os fenômenos sociais em profundidade e não apenas formular generalizações. Como aponta Bortoni-Ricardo (2008):

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

Essa abordagem dialógica entre pesquisa e prática permite que o professor-pesquisador analise criticamente o contexto educacional e atue diretamente sobre ele, promovendo transformações no ensino. Como destaca Tripp (2005), a pesquisa-ação segue um ciclo contínuo, no qual a identificação do problema, o planejamento e a implementação das ações são acompanhados pelo monitoramento dos efeitos gerados e pela avaliação dos resultados obtidos, favorecendo um processo reflexivo sobre a prática pedagógica. Esse movimento está alinhado à perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008), que enfatiza a importância da pesquisa realizada pelo professor, pois "uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma 'teoria prática', ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação [...]" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48).

Para garantir um acompanhamento sistemático dessa reflexão, a autora sugere a utilização de registros, como um diário de pesquisa, cuja análise, orientada por referenciais teóricos, contribuirá para reformular ou construir novas práticas de ensino.

### **3.1.1 O diário de pesquisa**

O diário de pesquisa é um instrumento fundamental na investigação qualitativa, pois permite ao pesquisador documentar não apenas as observações e eventos do campo, mas também suas reflexões sobre o processo investigativo. Conforme destaca Zabalza (1994):

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constroi linguisticamente, como também a reconstroi ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados) (Zabalza, 1994, p. 95).

Na pesquisa qualitativa, o olhar interpretativo do pesquisador é essencial para a compreensão das nuances do contexto investigado. Segundo Zabalza (1994, p. 96), “o diário vai estabelecendo a sequência dos fatos a partir da proximidade dos próprios fatos”, permitindo um acompanhamento da evolução dos acontecimentos e das transformações observadas ao longo da investigação. Esse registro sistemático contribui não apenas para o aprofundamento das análises e o desenvolvimento de categorias interpretativas, mas também para uma análise processual, que considera o caráter contínuo e dinâmico da produção de conhecimento em contextos reais. Dessa forma, o diário de pesquisa torna-se uma ferramenta essencial para identificar mudanças, revisar compreensões anteriores e captar a complexidade do percurso investigativo em movimento.

A produção de um diário de pesquisa também se apresenta como uma solução viável para professores-pesquisadores que enfrentam o desafio de conciliar suas atividades docentes com a investigação acadêmica. Como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p.46), "um problema que se pode apresentar ao professor pesquisador é como conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa". O uso do diário de pesquisa é uma estratégia que permite a coleta e organização das informações sem prejuízo do trabalho pedagógico, pois possibilita anotações rápidas entre uma atividade e outra, aproveitando pequenos intervalos do dia.

A natureza do conteúdo registrado nos diários de pesquisa varia conforme os objetivos do estudo e a abordagem do pesquisador. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), dois tipos principais de registros podem ser identificados: as sequências descritivas e as sequências interpretativas. As primeiras englobam narrativas de atividades, descrições detalhadas de eventos, transcrições de falas e gestos, e informações sobre expressões faciais e entonação. Esses elementos são essenciais para capturar a riqueza do contexto investigado. Já as sequências interpretativas envolvem avaliações, formulação de hipóteses e construção de explicações sobre os fenômenos observados, favorecendo uma leitura crítica da prática pedagógica.

Outro ponto importante na elaboração de um diário de pesquisa é o hábito de reler e complementar as anotações feitas. Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que a releitura permite recuperar detalhes que poderiam ser esquecidos, revisar interpretações anteriores e estabelecer conexões entre diferentes registros. Além disso, a inserção de notas teóricas e metodológicas ajuda o pesquisador a desenvolver suas análises e refinar sua abordagem investigativa.

Por fim, o diário de pesquisa, como ferramenta reflexiva, promove uma investigação mais sistemática e organizada, facilitando a construção do conhecimento e a melhoria da prática docente. Como destaca Zabalza (1994, p. 15), "os diários podem variar tanto pelo conteúdo que

recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem", evidenciando sua flexibilidade e potencial para a pesquisa acadêmica.

Desse modo, o diário de pesquisa proporcionará uma reflexão contínua, registrada de forma sistemática, contribuindo para fundamentar as decisões pedagógicas ao longo da pesquisa. Na sequência apresenta-se a caracterização do lócus da pesquisa.

### **3.1.2 O lócus da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Mercedes Nery Machado, localizada no bairro Santa Terezinha, no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Ela foi fundada em 1949, inicialmente funcionando na residência do Capitão Vinícius Machado, atual prédio do Colégio Tiradentes. Após integrar a Rede Escolar da Polícia Militar, em 1965, e manter essa vinculação até 1992, passou a ter direção própria e vínculo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Em 2005, mudou-se para sua sede atual, na rua Santa Terezinha, e, em 2007, implantou os anos finais do ensino fundamental.

A estrutura física da escola conta com uma área construída total de 1.141,35 m<sup>2</sup>, distribuída em dois pavimentos. No térreo, encontram-se os seguintes espaços: secretaria, salas de supervisão, direção, professores, materiais esportivos e recepção, além de dois depósitos, duas salas de aula, cozinha, refeitório e três banheiros. No primeiro andar, há doze salas de aula, uma sala de recursos, dois banheiros, uma biblioteca, uma sala de vídeo e um laboratório de informática.

A escola está localizada em uma região que concentra outras quatro instituições de ensino nas proximidades, o que a descaracteriza como uma escola estritamente comunitária, uma vez que atende estudantes provenientes de diferentes regiões da cidade.

No momento da qualificação da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2025, a instituição atendia 586 alunos, distribuídos em 24 turmas, organizadas em dois turnos de funcionamento. No turno matutino, funcionavam 12 turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, enquanto no turno vespertino eram atendidas oito turmas dos anos iniciais e quatro turmas de 6º ano.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em decorrência de decisões administrativas da Superintendência Regional de Ensino (SRE), ocorreu a fusão de uma turma de 6º ano e de uma turma de 8º ano, o que resultou em uma reorganização da estrutura da escola. A instituição passou, então, a funcionar com 22 turmas, sendo 11 no turno matutino e 11 no turno vespertino,

estas últimas distribuídas entre oito turmas dos anos iniciais e três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

### *3.1.2.1 A escolha da turma participante*

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6º ano, pertencentes a turma 6REG 3.

No início do primeiro semestre letivo, período em que se deu a delimitação do campo empírico da pesquisa, a turma era composta por 25 estudantes regularmente matriculados, quantitativo que foi considerado no momento da qualificação do projeto, por corresponder à configuração oficial da turma naquele período. Com a reorganização administrativa promovida pela SRE e a extinção de uma das turmas de 6º ano, os alunos foram redistribuídos entre as turmas remanescentes, fazendo com que a 6 REG 3 passasse a contar com 32 alunos matriculados.

Cabe destacar que a turma já apresentava, antes do processo de fusão, um perfil marcado por agitação e conflitos interpessoais, aspectos que se intensificaram com o aumento do número de estudantes em sala, decorrente da reorganização administrativa. Tal alteração no quantitativo de alunos evidencia que determinadas políticas educacionais, frequentemente pautadas por critérios numéricos e administrativos, tendem a desconsiderar aspectos pedagógicos e socioemocionais que influenciam diretamente as condições concretas de ensino e aprendizagem. No caso específico de turmas de sexto ano — marcadas por um momento de transição escolar e por demandas próprias de adaptação —, o aumento do número de alunos sem o devido planejamento pedagógico agrava ainda mais os desafios já existentes.

Essa prática, recorrente em diferentes contextos escolares, pode ser compreendida como um indício de precarização das condições de ensino, na medida em que prioriza a otimização de recursos em detrimento da qualidade das interações, do acompanhamento docente e do desenvolvimento dos estudantes. Assim, a ampliação do número de alunos por turma não se configura apenas como uma questão organizacional, mas como um fator que impacta diretamente a possibilidade de realização de um trabalho pedagógico mais atento às singularidades dos sujeitos e às demandas próprias do processo educativo.

Ressalta-se que a escolha da turma 6º REG 3 como lócus da pesquisa foi anterior à fusão das turmas e já se mostrava pertinente em razão das dinâmicas de convivência observadas desde o início do ano letivo. A reorganização administrativa e o conseqüente aumento do número de estudantes em sala intensificaram essas dinâmicas, o que acabou por reforçar a escolha da turma

para o desenvolvimento de um estudo voltado à reflexão sobre estratégias de polidez e convivência no ambiente escolar.

Posteriormente, durante o período de geração de dados, dois alunos solicitaram transferência, de modo que o número efetivo de participantes da pesquisa passou a ser de trinta estudantes, situando-se, em sua maioria, na faixa etária entre 10 e 12 anos, apenas três alunos tinham idade superior de a 12 anos.

### *3.1.2.2 Características esperadas para alunos de 6º ano (10 a 12 anos)*

A caracterização a seguir não tem caráter de discussão teórica aprofundada, mas visa contextualizar o perfil dos participantes da pesquisa, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional esperados para alunos do sexto ano do ensino fundamental.

Os alunos participantes da pesquisa situam-se majoritariamente na faixa etária entre 10 e 12 anos, período que corresponde a uma fase de transição significativa no desenvolvimento infantil. Trata-se de um momento em que mudanças cognitivas, emocionais e sociais se intensificam, refletindo-se diretamente no comportamento escolar e nas formas de interação estabelecidas no ambiente educativo. Compreender essa etapa implica adotar uma perspectiva integrada do desenvolvimento humano, concebido como um processo biopsicossocial, resultante da interação entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais e socioculturais (Silva; Kraeski; Trichês, 2013; Torquato Júnior et al., 2025).

Nessa fase, observa-se grande heterogeneidade nos ritmos de maturação, o que se manifesta em diferenças no controle emocional, na atenção, na autonomia e na capacidade de autorregulação. Do ponto de vista cognitivo, os alunos encontram-se em transição entre o estágio das operações concretas e o início das operações formais, o que implica avanços no raciocínio lógico e na compreensão das normas, ainda que o pensamento abstrato e a autorregulação comportamental estejam em processo de consolidação (Torquato Júnior et al., 2025).

No plano social, correspondente à referida faixa etária, o grupo de pares passa a ocupar lugar central na experiência dos alunos, configurando-se como uma referência privilegiada para a construção da identidade, do pertencimento e da validação social. A sociabilidade se intensifica e as relações entre colegas tornam-se mais frequentes, complexas e determinantes para a forma como o aluno se percebe e se posiciona no coletivo. Conforme destacam Masdevall, Costa e Paretas (2003), a criança passa a definir-se a partir do grupo, o que contribui

para o aumento de conflitos interpessoais, alianças, disputas e comportamentos de oposição, sobretudo quando as normas escolares entram em tensão com as regras informais estabelecidas entre os pares.

Paralelamente, observa-se o início do processo de consolidação da autonomia moral. Segundo as autoras, o aluno deixa de aceitar regras apenas por serem impostas por uma autoridade adulta e passa a questioná-las a partir de critérios próprios, avaliando seu sentido, sua coerência e sua legitimidade. Nesse contexto, a disciplina já não pode ser compreendida apenas como obediência, uma vez que o aluno tende a resistir a normas que não reconhece como significativas ou justas.

Outro aspecto relevante dessa etapa do desenvolvimento refere-se à ampliação da consciência de si e à necessidade de afirmação do “eu” no interior do grupo. Os alunos demonstram maior sensibilidade à forma como são vistos, nomeados e interpelados, reagindo de maneira intensa a críticas, rótulos ou avaliações negativas. As autoras ressaltam que a criança constrói sua identidade a partir do olhar do outro, refletindo-se como em um espelho nas expectativas, discursos e atitudes que lhe são dirigidos. .

Nesse sentido, muitas atitudes interpretadas como indisciplina não decorrem de uma escolha consciente de transgressão, mas de um autoconceito fragilizado, construído a partir de experiências reiteradas de desvalorização, desconfiança ou descrédito. Assim, o comportamento do aluno passa a ser orientado não apenas por suas capacidades objetivas, mas, sobretudo, pela forma como ele se percebe e acredita ser percebido pelos outros.

Nessa faixa etária, a segurança emocional deixa de estar centrada exclusivamente na família ou no professor e passa a ser buscada predominantemente no grupo de pares. Tal deslocamento reforça a importância do clima relacional da sala de aula, uma vez que o comportamento dos alunos responde menos às condições físicas do espaço e mais ao ambiente psíquico e emocional construído nas interações cotidianas ( Masdevall; Costa; Paretas, 2003).

Dessa forma, o perfil dos alunos de 10 a 12 anos revela um grupo em transição, caracterizado por intensa necessidade de pertencimento, questionamento das normas, busca por reconhecimento e elevada sensibilidade às relações interpessoais. Essa caracterização dos alunos do 6º ano tornou a pesquisa ainda mais instigante, pois reforçou a pertinência de investigar os possíveis impactos do estudo das estratégias de polidez nas dinâmicas interacionais da turma.

Apresentam-se, a seguir, as etapas que compõem a pesquisa.

#### **3.1.4 As etapas da pesquisa**

Tendo como objetivo investigar os possíveis efeitos de uma abordagem pedagógica sistematizada no desenvolvimento das estratégias de polidez em diferentes contextos comunicativos com alunos do 6º ano do ensino fundamental, esta pesquisa foi organizada em etapas estruturadas, conforme a seguinte proposta:

**i. Apresentação da pesquisa e atividade interpretativa:** inicialmente, a pesquisa foi apresentada à turma participante, seguindo todos os procedimentos orientados pelo Comitê de Ética, com a explicação de seus objetivos e procedimentos. Em seguida, foram aplicadas atividades interpretativas para identificar se os alunos recorriam a estratégias de polidez em diferentes situações comunicativas e quais seriam essas estratégias. Os contextos analisados foram definidos com base nos fatores de distância social, poder relativo e ranking de imposições.

**ii. Planejamento das atividades interventivas:** com base nos dados obtidos na atividade interpretativa, foi elaborada uma sequência de atividades estruturada em blocos, visando à reflexão coletiva sobre as escolhas linguísticas envolvidas no uso da polidez em diferentes gêneros textuais. O objetivo foi analisar os efeitos dessas escolhas na qualidade da comunicação, na construção de relações respeitadas e na resolução de conflitos no ambiente escolar, de acordo com os fatores mencionados anteriormente. A proposta abrangeu tanto situações de comunicação oral quanto escrita, promovendo a integração dos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, em consonância com as diretrizes da BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

**iii. Desenvolvimento da intervenção<sup>7</sup>:** intervenção foi realizada ao longo de 27 aulas de 50 minutos, inseridas na rotina das aulas regulares de língua portuguesa.

**iv. Atividade final para análise comparativa:** ao final da sequência de atividades, a atividade interpretativa inicial foi aplicada para verificação de possíveis mudanças no uso das estratégias

---

<sup>7</sup> O termo “intervenção”, utilizado neste trabalho, assume um sentido pedagógico de participação e mediação no processo de ensino-aprendizagem. Reconhece-se que, em determinados contextos, essa palavra pode assumir conotações de imposição ou ação externa de caráter mais incisivo. No entanto, nesta pesquisa, a intervenção é compreendida como um movimento de construção conjunta, orientado pela reflexão sobre o uso da linguagem, buscando ampliar a consciência dos sujeitos sobre suas práticas discursivas, e não impor formas de dizer ou regular comportamentos.

de polidez pelos alunos. Essa reaplicação possibilitou a geração de novos dados para posterior análise comparativa.

**v. Análise dos resultados:** a análise qualitativa foi realizada com base nos referenciais teóricos adotados, considerando três principais conjuntos de dados: (a) a comparação entre as produções inicial e final dos alunos, (b) as reflexões realizadas pelos alunos durante as atividades e (c) as observações registradas no diário de pesquisa ao longo das etapas do estudo. O diário serviu como um instrumento para documentar percepções da professora-pesquisadora sobre as interações em sala de aula, as reações dos alunos às atividades e eventuais indícios de mudanças nas relações interpessoais e nas habilidades comunicativas.

**vi. Redação da dissertação e elaboração do caderno pedagógico:** a partir da análise dos dados obtidos, foi redigida a presente dissertação, contemplando a fundamentação teórica, o percurso metodológico, a apresentação dos resultados e as reflexões decorrentes da investigação. Paralelamente, foi elaborado um caderno pedagógico que apresenta a sequência de atividades desenvolvidas, acompanhada de orientações didáticas e reflexões sobre o ensino das estratégias de polidez no 6º ano do ensino fundamental. Esse material tem como finalidade compartilhar a proposta com outros profissionais da educação, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à competência comunicativa dos alunos.

**vii. Defesa da dissertação e divulgação dos resultados:** por fim, os resultados da pesquisa serão apresentados na defesa da dissertação, ocasião em que serão discutidas as contribuições do estudo para o ensino de estratégias de polidez no 6º ano do ensino fundamental. Após a defesa, tanto a dissertação quanto o caderno pedagógico serão disponibilizados no repositório da Universidade Federal de Juiz de Fora, com acesso aberto à comunidade escolar e acadêmica. Além disso, os resultados poderão ser divulgados em eventos científicos e publicados em periódicos da área de ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação básica.

Concluída a descrição do percurso metodológico, passa-se à análise da intervenção realizada, apresentada no capítulo a seguir.

## 4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa “Estratégias de polidez na comunicação escolar: um estudo linguístico com alunos do sexto ano”, a qual integra uma proposta interventiva e se fundamenta nos referenciais teóricos que orientam o estudo.

Conforme exposto no capítulo metodológico, a análise qualitativa considera, principalmente, a comparação entre as produções inicial e final dos alunos, as respostas às atividades reflexivas e as observações registradas no diário de pesquisa da professora-pesquisadora. Esses dados foram produzidos a partir de um conjunto articulado de atividades distribuídas em três momentos.<sup>8</sup>

No primeiro, foram desenvolvidas atividades interpretativas, com o objetivo de identificar se os alunos recorriam a estratégias de polidez em diferentes situações comunicativas. A partir dos resultados dessa etapa, elaborou-se uma sequência de atividades reflexivas, organizada em blocos, voltada à discussão coletiva sobre as escolhas linguísticas envolvidas no uso da polidez em distintos gêneros textuais e seus efeitos na construção de relações respeitadas no contexto escolar. Por fim, a proposta interpretativa foi retomada, de forma adaptada, com a finalidade de observar eventuais mudanças no uso das estratégias de polidez pelos alunos, possibilitando a comparação das interações ao longo do processo formativo.

A análise apresentada neste capítulo estrutura-se, assim, em três seções, que contemplam, respectivamente, as dimensões interpretativa, reflexiva e comparativa.

### 4.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INTERPRETATIVAS

Esta seção tem como objetivo analisar os dados produzidos na etapa diagnóstica da pesquisa, buscando identificar a presença ou ausência de estratégias de polidez, bem como os tipos de estratégias mobilizadas pelos estudantes em diferentes situações comunicativas no contexto escolar.

#### 4.1.1 Observações iniciais das práticas de interação: a entrada em sala de aula

---

<sup>8</sup> Tais atividades foram sistematizadas no caderno pedagógico elaborado no contexto desta pesquisa, disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ansHlAs2\\_BaZ4dXztdNpH\\_pDi6N0r3EE/view](https://drive.google.com/file/d/1ansHlAs2_BaZ4dXztdNpH_pDi6N0r3EE/view)

No âmbito da etapa diagnóstica, foram realizadas observações das interações cotidianas da turma, incluindo os momentos de entrada dos alunos em sala de aula. Trata-se de uma prática recorrente da escola que os estudantes do 6º ano formem filas e sejam recepcionados pelo professor na porta da sala, tanto no início das aulas, quanto após o intervalo.

Essas observações ocorreram durante seis momentos consecutivos de entrada em sala. Nesse conjunto de registros, constatou-se que, de uma média de vinte e seis alunos presentes por aula, apenas sete manifestaram algum tipo de cumprimento ao ingressar em sala, seja por meio de saudações verbais (“boa tarde”, “oi”, “oi, professora”), seja por gestos, como sorriso ou contato visual. A maioria dos alunos passou pela professora-pesquisadora sem qualquer forma explícita de interação.

Com base na teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), a ausência recorrente de cumprimentos por parte da maioria dos alunos no momento de entrada em sala revela a não mobilização de estratégias de preservação da face positiva do interlocutor. O cumprimento, enquanto ato rotineiro de reconhecimento social, constitui uma prática discursiva que atende à necessidade de aprovação e valorização do outro, funcionando como um mecanismo de manutenção da face positiva. Ao não realizá-lo, os alunos deixam de acionar um recurso básico de polidez voltado à construção de vínculos e ao reconhecimento da presença do outro na interação.

A recorrência desse comportamento ao longo de seis observações consecutivas indica a consolidação de um padrão interacional no qual a interação inexistente parece ser socialmente aceita no grupo. Tal padrão sugere que as estratégias de polidez associadas ao cumprimento ainda não se encontram plenamente incorporadas às práticas comunicativas dos alunos.

#### **4.1.2 Produções interpretativas testadas como instrumento diagnóstico**

Com o objetivo de identificar práticas de interação que se aproximassem de forma mais fiel do cotidiano comunicativo dos alunos do 6º ano, foram desenvolvidas três atividades de natureza interpretativa ao longo da etapa diagnóstica da pesquisa.

As propostas diferenciaram-se quanto ao formato e ao tipo de participação solicitada aos estudantes, contemplando, respectivamente, uma atividade de produção coletiva, mediada por um jogo, uma atividade de reconhecimento e discussão oral de enunciados recorrentes no ambiente escolar e, por fim, uma atividade de produção escrita a partir de situações interacionais simuladas.

A aplicação dessas três propostas possibilitou uma análise comparativa de seus resultados, a partir da qual foi selecionada a atividade que se mostrou mais produtiva para fins diagnósticos.

Assim como em todas as etapas da pesquisa, as atividades desenvolvidas foram acompanhadas por gravação em áudio, realizada por meio de um gravador próprio. A escolha por esse dispositivo, em detrimento do uso do celular, visou evitar que os alunos associassem as gravações a redes sociais, reduzindo possíveis constrangimentos. Os alunos foram previamente comunicados acerca da gravação e informados de que o registro não teve caráter avaliativo, não implicando ganho ou perda de pontos, tampouco aplicação de punições, sendo destinado exclusivamente à escuta da professora, com o objetivo de observar o modo como os alunos se organizavam durante as atividades.

Durante a realização das propostas, o gravador foi posicionado de forma alternada entre as mesas dos grupos, buscando contemplar diferentes interações ao longo da aula e garantir maior diversidade nos registros. Posteriormente, os áudios foram transcritos manualmente, processo que exigiu escuta atenta e repetida dos trechos. Em diversos momentos, recorreu-se ao uso de ferramentas digitais para redução de ruídos e apoio à transcrição, especialmente em situações de sobreposição de falas ou baixa qualidade sonora, a fim de assegurar maior fidelidade aos dados analisados.

Nas subseções seguintes, cada uma dessas atividades será apresentada e analisada de forma detalhada.

#### *4.1.2.1 Primeira atividade interpretativa: interações em contexto de trabalho em grupo*

A primeira atividade interpretativa da etapa diagnóstica consistiu na realização de uma atividade em grupo voltada à criação do jogo “Escadas e escorregadores”, no qual os alunos foram orientados a representar situações do cotidiano escolar. As escadas deveriam simbolizar atitudes que favorecem a convivência, enquanto os escorregadores representariam comportamentos que a prejudicam. Embora, à primeira vista, a proposta se apresentasse como uma tarefa de construção do tabuleiro, seu objetivo central foi observar as interações estabelecidas entre os alunos ao longo do processo coletivo. Assim, o foco da atividade não esteve na elaboração do jogo em si, mas nas escolhas linguísticas espontâneas mobilizadas para argumentar, explicar ações, negociar decisões, organizar tarefas e se comunicar com os colegas. Ao criar um contexto real de uso da linguagem, a atividade buscou identificar a presença — ou

ausência — de estratégias de polidez e impolidez, manifestadas tanto nas falas quanto nas atitudes durante a convivência em grupo.

Considerando o número de 26 alunos presentes, a turma foi conduzida à biblioteca e orientada a se organizar em grupos de cinco ou seis participantes, não sendo permitida a realização da atividade de forma individual.

No momento em que a atividade foi anunciada, optou-se por uma intervenção mínima da professora-pesquisadora, a fim de permitir que as interações ocorressem de maneira mais espontânea. As interações orais foram registradas em áudio, possibilitando uma análise posterior das relações construídas entre os participantes. Os registros indicam que, imediatamente após o anúncio do trabalho em grupo, houve um aumento significativo no nível de ruído, com alunos chamando colegas em tom elevado para a formação dos grupos.

Durante esse processo inicial, emergiram conflitos relacionados à escolha dos integrantes, com a ocorrência de disputas, exclusões e manifestações explícitas de rejeição. Foram registradas expressões como “Vaza, a gente não quer você aqui”, “Sai fora” e “Nesse aqui não! Procura outro grupo pra você”. Diante dessas situações, alguns alunos solicitaram autorização para realizar a atividade individualmente, evidenciando desconforto e sentimento de exclusão.

Paralelamente, a reorganização das cadeiras para a realização da atividade ocorreu de forma desordenada e barulhenta, o que dificultou, inclusive, o registro em áudio. As interações verbais observadas nesse momento incluíam comandos diretos e pouco mitigados, tais como “Tira seu material daqui”, “Sai, que eu vou puxar essa cadeira” e “Chega pra lá”, revelando um padrão de interação marcado por imposições e ausência de estratégias de atenuação.

O processo de organização dos grupos estendeu-se por aproximadamente dezoito minutos e foi caracterizado por intensa movimentação, conversas simultâneas e dificuldades na distribuição equilibrada dos alunos.

De modo geral, as interações observadas nesse primeiro momento evidenciam um cenário interacional marcado por recorrentes ameaças às faces dos participantes. As manifestações verbais registradas durante a formação dos grupos e a reorganização do espaço, caracterizadas por recusas diretas, comandos explícitos e ausência de marcas de atenuação, indicam uma mobilização mínima de estratégias voltadas à preservação da face do outro.

As expressões de rejeição e exclusão observadas podem ser compreendidas como atos ameaçadores à face positiva dos alunos envolvidos, uma vez que negam reconhecimento, pertencimento e aceitação social. Já os enunciados formulados como ordens diretas configuram ameaças à face negativa, ao restringirem a autonomia dos interlocutores e invadirem seu

território interpessoal. Nesses casos, predomina a realização dos atos de fala sem ação corretiva (*bald on record*), o que contribui para a intensificação dos conflitos e para o enfraquecimento da cooperação no grupo.

Esse panorama inicial revela, portanto, que a eficiência imediata da ação tende a se sobrepor à preocupação com a manutenção das faces, conforme descrito por Brown e Levinson (1987), configurando um contexto interacional que será aprofundado nas análises específicas de cada grupo.

### GRUPO 1:

#### a) Caracterização:

O grupo foi formado por dois meninos e três meninas. Durante a atividade, observou-se que os participantes se organizaram de maneira funcional. Em geral, o grupo demonstrou foco e engajamento, realizando as etapas do trabalho com atenção e cooperação. No entanto, notou-se uma predominância da iniciativa dos meninos, que frequentemente buscavam comandar a execução das tarefas e influenciar as decisões do grupo. Apesar disso, o ambiente permaneceu menos conflituoso que outros grupos analisados, com os participantes conseguindo interagir e realizar a atividade proposta de forma coordenada.

Quadro 3 – Falas do grupo 1 (produção interpretativa)

Falas	Estratégia utilizada	Interpretação discursiva
A20: Então, galera, então o que a gente vai fazer?	Polidez positiva	Inicia a interação buscando a colaboração do grupo. O uso do termo “galera” reforça a identidade coletiva e a tentativa de construir uma atmosfera cooperativa.
A28: Eu vou fazer o esboço. Aí no esboço, a [A5] vai fazer, se ela quiser, as casas do tabuleiro.	Polidez negativa	Organiza o grupo, mas suaviza a imposição ao usar um atenuador “se ela quiser”, que reconhece o espaço de escolha do colega, respeitando sua face negativa.
A17: Não, eu não vou fazer o design. O design seria o que? Seria o modelo. Porque eu vou criar, entendeu? Eu vou ter as ideias.	Polidez positiva	Recusa uma tarefa, mas tenta justificar sua decisão de modo racional e assertivo, defendendo sua autonomia criativa e evitando conflito direto.
A28: Vai ser assim... vai ser assim, oh! Eu vou fazer o esboço. Aí a ...	Polidez positiva	O uso de “vai ser assim” e “oh!” demonstra entusiasmo e tentativa de conduzir o grupo de forma animada, buscando adesão.
A20: Silêncio, gente! Deixa o (A28) falar.	Polidez positiva com ação corretiva	Embora o tom seja imperativo, o objetivo é restabelecer a ordem e permitir que a colega conclua o

		raciocínio, protegendo a face positiva de A28.
A28:É pra fazer as ideias ou é pra desenhar?.	Polidez negativa	Busca esclarecimento de maneira não impositiva, mostrando aceitação às decisões do grupo.
A20: Não é para desenhar, seu animal! Primeiro é pra fazer as ideias!	Impolidez positiva	Uso de uma denominação pejorativa “seu animal”, que constitui um insulto direto, sem tentativa de mitigação. Há uma quebra na polidez e desvalorização da face positiva do interlocutor
A28:Eu acho melhor desenhar. Que tal o tabuleiro ser um cachorro salsicha? Mano, vai ser legal, imagina.	Polidez positiva	Reage com humor e entusiasmo, tentando reconstruir a harmonia e redirecionar o foco da atividade. O uso de “mano” e da brincadeira reforça a identidade de grupo e suaviza o conflito anterior
A19: Eu acho melhor o tabuleiro ser um dragão.	Polidez positiva	Contribui com uma ideia sem confrontar diretamente as anteriores, demonstrando cooperação
A20: Quem vota no dragão, levanta a mão.	Polidez negativa	Retoma o controle da atividade por meio de uma votação, o que reforça a colaboração e a negociação coletiva
A20: Tá. O dragão ganhou.	Polidez positiva	A fala finaliza o conflito de forma conciliadora e participativa, aceitando o resultado do grupo.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

#### b) Análise:

O grupo revelou poucos momentos de impolidez. A maior parte das interações foi orientada para a tarefa, com uso frequente de estratégias que visavam à inclusão e à construção de consenso (“galera”, “vamos”, “levanta a mão”).

No entanto, houve episódios pontuais de impolidez, como o insulto “seu animal”, que rompeu a harmonia do grupo e ameaçou a face positiva do interlocutor. A resposta posterior, marcada por humor e otimismo, indicou uma tentativa de reparação e de retomada do clima colaborativo, evitando conflitos.

Assim, o grupo pode ser caracterizado como dinâmico e cooperativo, com lideranças fortes e comunicação direta, em que a disputa de ideias foi, na maior parte do tempo, feita de forma equilibrada por estratégias de aproximação.

Fotografia 1 – Tabuleiro do jogo – grupo 1



Fonte: registro da autora (2025)

## GRUPO 2

### a) Caracterização:

O grupo 2 era composto por três meninos e duas meninas. Observou-se que as meninas buscavam manter o foco na atividade, organizando as tarefas e orientando o andamento do trabalho. Já os meninos apresentavam comportamentos mais dispersos, fazendo comentários e brincadeiras alheias à tarefa proposta. Dessa forma, enquanto elas assumiam a maior parte das responsabilidades, os meninos permaneciam mais desconcentrados, sem seguir consistentemente os comandos.

Quadro 4- Falas do grupo 2 (produção interpretativa)

Falas	Estratégia utilizada	Interpretação discursiva
A22: Gente, começa a fazer os bonequinhos.	Impolidez negativa	Uso do imperativo sem atenuadores, impondo a ação ao grupo.
A5: Toma A24, corta aí! Isso não é um triângulo, corta um triângulo aí.	Impolidez negativa	Ordem imperativa sem mitigação FTA direto. Há uma desvalorização da ação do outro e invasão à autonomia do colega.
A22: Para de mexer na mesa, por favor. Para de mexer a mesa, gente. Como é que vocês querem que eu faça o negócio?	Polidez negativa	Imperativo atenuado por “por favor”; protege parcialmente a face negativa, evitando a imposição.
A25: Ei, daqui a pouco vai chorar!	Impolidez positiva	Tentativa de fazer o outro sentir-se constrangido ou intimidado
A24: É só fazer assim, rapaziada. Faz, roda o bagulho e corta aqui.	Polidez positiva	Há uma instrução prática e cooperativa; tom orientador e inclusivo com o uso da expressão “rapaziada”
A25: C***, tá parecendo a Torre Eiffel.	Impolidez positiva	Comentário depreciativo explícito com o uso de uma linguagem obscena e ataque à produção do colega.

A29:Olha o palavrão. Tem um gravador aqui.	Polidez negativa	Alerta sobre a presença do gravador. Tentativa de reinstaurar norma, procurando evitar a exposição do grupo.
A25:Ai, que silêncio. Nossa, c****, ele tá só na nossa mesa. Vou falar para tirar essa p*** daqui.	Impolidez positiva impolidez negativa	Impolidez positiva com o uso de linguagem obscena combinada com impolidez negativa na tentativa de controlar/remover objeto e invadir/regular o espaço do outro).

Fonte: elaborado pela autora (2026)

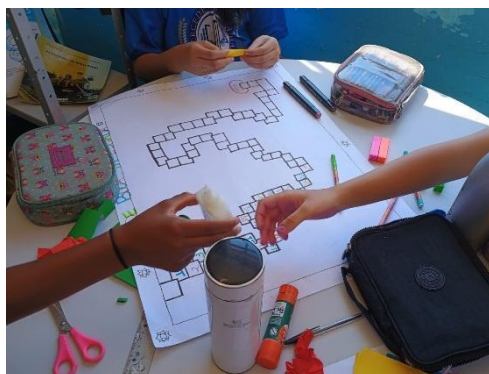
#### b)Análise:

O grupo apresentou uma divisão de papéis marcada pelo gênero e pela postura frente à tarefa. As meninas assumiram a responsabilidade de manter o foco e realizar as tarefas propostas, demonstrando polidez, ao tentarem envolver os colegas e minimizar a imposição, preocupando-se com a preservação da ordem do grupo.

Por outro lado, os meninos frequentemente se afastavam do objetivo principal, realizando comentários e brincadeiras alheias à tarefa, incluindo palavras obscenas. Suas falas demonstraram que não houve preocupação com a face dos interlocutores

No conjunto, o grupo demonstrou assimetria de participação, em que a cooperação foi limitada às meninas, enquanto os meninos utilizaram estratégias de impolidez para desviar do foco, o que gerou ambiente parcialmente conflituoso, apesar de momentos de avanço na tarefa.

Fotografia 2 - Tabuleiro do jogo-grupo 2



Fonte: registro da autora (2025)

### GRUPO 3

#### a) Caracterização:

Este grupo foi composto por cinco integrantes, todas meninas com bom rendimento escolar. Elas se mostraram inicialmente inibidas diante da presença do gravador, embora tivessem sido previamente informadas, assim como os demais alunos, sobre a realização das gravações e seus objetivos. Diante disso, e após breve negociação com as participantes, o aparelho foi retirado da mesa, a fim de que se sentissem mais à vontade para interagir. Durante a atividade, o gravador foi mantido em mãos pela professora-pesquisadora, que permaneceu próxima de forma discreta, com o conhecimento do grupo.

A equipe organizou-se de forma cooperativa, dividindo as tarefas e atribuindo responsabilidades específicas a cada integrante. Ainda assim, conflitos pontuais emergiram ao longo da atividade, revelando tensões nas negociações e nas decisões coletivas.

Quadro 5- Falas do grupo 3 (produção interpretativa)

Transcrições de falas	Estratégia utilizada	Interpretação discursiva
A21: Nossa! Que isso que você tá fazendo? Tá horrível!	Impolidez positiva	Fala direta e depreciativa, sem mitigação. O objetivo é desqualificar a colega, ferindo sua face positiva e instaurando um tom de desprezo.
A23: Vou colocar umas flores aqui pra enfeitar.	Polidez positiva	Expressa iniciativa e cooperação, tentando contribuir esteticamente com a tarefa. A fala mostra envolvimento com o grupo e intenção colaborativa.
A21: Ah,não vai não! Vai ficar muito feio. Como diz a minha mãe muito papagaiado!	Impolidez positiva	Reforça o tom irônico e desdenhoso. A expressão “muito papagaiado” funciona como uma deprecição e reforça a intenção de ridicularizar.
A23: Vou sim! Essa parte é a minha.	Impolidez negativa	Protege sua face negativa, o seu direito à autonomia, e se opõe à tentativa de imposição da colega, sem atenuar o enfrentamento.
A21: Pelo amor de Deus! Vai ficar horrível igual no seu caderno.	Impolidez positiva	Amplia o ataque, estendendo a crítica para além da atividade atual (“igual no seu caderno”), o que atinge a imagem pessoal e a competência da colega.
A23:O caderno é meu e você não tem nada com isso!	Impolidez negativa	Reage à invasão da face negativa, reafirmando seus limites e sua autonomia.
A21 :Mas o trabalho é de todo mundo! Então você não pode fazer o que quer.	Polidez negativa	Busca legitimar sua crítica com base em uma regra coletiva. Há uma tentativa de racionalizar o conflito, reduzindo o ataque pessoal e buscando apoio no princípio da cooperação
A15:Gente, então vamos fazer uma votação.	Polidez positiva	Introduz uma estratégia conciliatória que restabelece a harmonia do grupo.

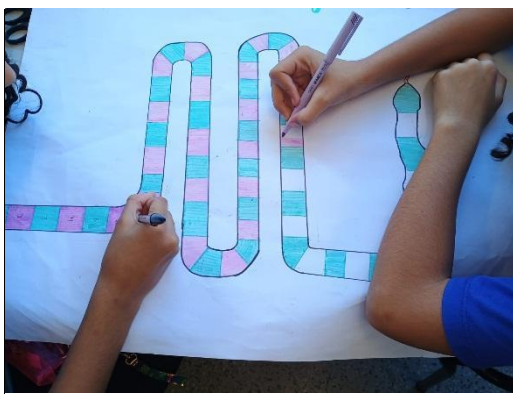
		O uso do vocativo “gente” reforça o sentimento de pertencimento e o desejo de consenso.
A23: Não precisa votar. Eu não quero mais participar. Não vou fazer.	Impolidez negativa	A fala marca a ruptura da interação e o abandono da cooperação. Ao recusar participar, A23 rompe as expectativas de polidez esperadas em um trabalho coletivo..

Fonte: elaborado pela autora (2026)

#### b)Análise:

Apesar da organização inicial e da cooperação entre as participantes, o grupo apresentou momentos de tensão discursiva que evidenciaram a presença de estratégias de impolidez positiva e negativa. Embora as alunas tenham demonstrado responsabilidade e divisão equilibrada das tarefas, emergiram episódios de desvalorização da fala do outro e disputas pela autoridade sobre as decisões. Tais episódios indicaram que o bom desempenho escolar não elimina a ocorrência de conflitos interacionais, os quais podem emergir em diferentes contextos de trabalho coletivo, revelando desafios na negociação de sentidos e no exercício da escuta respeitosa.

Fotografia 3 - Tabuleiro do jogo grupo 3



Fonte: registro da autora (2025)

## GRUPO 4

#### a)Caracterização:

Este grupo foi composto por cinco meninas e um menino. Duas integrantes do grupo e o único aluno do sexo masculino apresentam histórico de envolvimento frequente em situações conflituosas com outros colegas, conforme registros e observações pedagógicas anteriores, o que já havia resultado em punições por parte da direção da escola.

Durante a realização da atividade, observaram-se episódios recorrentes de tensão nas interações, evidenciando dificuldades na cooperação e na negociação entre os participantes.

Quadro 6 - Falas do grupo 4(produção interpretativa)

Fala	Estratégias utilizadas	Interpretação discursiva
A18: Gente, vamos começar a fazer se não vai dar tempo	Polidez negativa	Busca preservar a face negativa dos colegas, usando uma formulação direta, mas com mitigação, reforçando a urgência sem ser agressiva.
A26: Eu vou fazer as escadas e os escorregadores	Polidez positiva	A fala demonstra cooperação e disposição para contribuir com a tarefa, reforçando a face positiva do grupo
A18: Você só fala que vai fazer[A26] , mas até agora não fez nada!	Impolidez positiva	Crítica direta e sem mitigação, prejudica a face positiva do interlocutor ao destacar falha e descompromisso
A28: Nem você, que só ficou conversando com a [A12]	Impolidez positiva	Comentário crítico que reforça responsabilidade individual, sem suavização, evidenciando desvalorização da ação do outro
A18: Pior você, que não para de brigar com o Davi. Agora é serio: cala a boca e faz, porque se você não quer passar de ano eu quero.	Impolidez negativa	Ordem direta e imperativa, invade a face negativa do interlocutor ao exigir comportamento imediato, sem preocupação com a autonomia do outro.
A28: Mas foi o [A8] que começou.	Impolidez negativa	Tentativa de justificar a própria ação, minimizando a imposição do ato de fala e atacando a face negativa do outro
A 8:Eu não!Mentira foi você , [A26]	Impolidez positiva	Busca transferir a culpa ao outro, prejudicando a face positiva do colega e gerando confronto direto.
A 26:Foi você!	Impolidez positiva	Resposta direta que reforça a responsabilidade do outro, sem suavização ou mitigação.
A18:A gente não vai discutir isso agora, [A26].	Polidez negativa	A fala tenta retomar o foco da tarefa, suavizando a ordem e preservando a face negativa do interlocutor ao adiar a discussão
A26:Ah ! Vamos sim, porque você está falando que fui eu que comecei, mas não foi.	Impolidez positiva	Insiste em contestar a acusação, prejudicando a face positiva do outro por meio de discordância aberta.
A12: Nossa , eu vou chamar a professora, esse grupo é o	Impolidez positiva	Expressa frustração direta e coloca a responsabilidade no grupo, usando uma ação de denúncia como

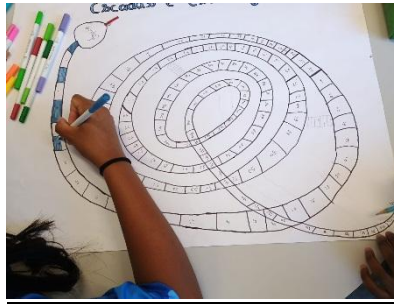
grupo da discórdia. Eu quero ir para outra mesa.		estratégia de impolidez frente à desorganização.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2026)

b)Análise:

O grupo apresentou conflitos frequentes durante a atividade, com predominância de estratégias de impolidez positiva e negativa, caracterizadas por críticas diretas, atribuição de culpa e ordens imperativas. Alguns momentos de polidez aparecem como tentativas de mitigar o conflito ou preservar a face do outro, mas foram insuficientes para restabelecer a cooperação. A interação evidenciou tensão entre os participantes, dificuldade de negociação e divisão de tarefas, reforçando a dinâmica de “grupo da discórdia” mencionada por A12.

Fotografia 4 - Tabuleiro do jogo \_ grupo 4



Fonte: registro da autora(2025)

## GRUPO 5

a)Caracterização:

Este grupo foi composto por seis integrantes, todos meninos, que demonstraram comportamento predominantemente descontraído durante a atividade. Eles faziam brincadeiras constantes e comentários alheios à tarefa, mostrando pouca concentração. O principal foco do grupo parecia ser a diversão, especialmente com o uso do microfone, que era utilizado para fazer piadas e comentários inapropriados.

Quadro 6 - Falas do grupo 5 (produção interpretativa)

Fala	Estratégia utilizada	Interpretação discursiva
A14: Mano tem o gravador aqui. Será que tá gravando, cara?	polidez negativa	Mostra preocupação com a situação de exposição e busca reduzir o risco de ameaça à face coletiva (“ser gravado”), ainda que de modo informal.

A10: Claro que tá, nunca viu, nao? Vocês são da China?	Impolidez positiva	Uso de ironia para zombar do outro. Expressa superioridade e sarcasmo, ameaçando a face positiva dos colegas.
A6: Gente, eu tô falando pra essa pesquisa. O cara é preto.	Impolidez positiva	Reproduz um discurso socialmente discriminatório sobre raça, ainda que o alvo seja ele próprio. Trata-se de uma forma de internalização da violência simbólica, que ameaça sua própria face positiva(desejo de ser aceito e valorizado).
A14:Cara, para de falar isso, cara. Você tá estragando a gravação da Tia	Impolidez negativa	Procura regular o comportamento do colega por meio do uso do imperativo, mobilizando a figura da professora como referência normativa no contexto escolar.
A6: Galera, eu sinto muito por esses meus amigos aqui, tá? Eles estão avacalhando porque eles nunca viram um desse na vida. É que como é da época do dinossauro, a gente não conhece direito.	Falsa polidez	Uso de pedido de desculpas inicial como estratégia aparente de reparação, seguido de desqualificação dos colegas, o que neutraliza o efeito polido do enunciado.
A14:Oh, gente. Compra bobby goods pra mim aí.	Polidez positiva	Busca de aproximação com o grupo por meio de humor ou brincadeira.
A6:Tá gravando esse negócio. Para,[A14]. Deixa no meio da mesa.	Impolidez Negativa	Impõe controle sobre o comportamento do outro, sem oferecer estratégias que suavizem a imposição. O tom diretivo, ameaça a face negativa do colega.
A13:O A6 gosta de dar o c*	Impolidez positiva	É uma agressão verbal que busca humilhar e ridicularizar o colega, com o uso de uma linguagem obscena.
A10:Ó, isso aí não é culpa minha, não. O cara tá falando só besteira aqui, ó. Mãe, se você ouviu isso, é os meus amigos, esses podres. Eu não.	Impolidez negativa	Busca preservar a própria face ao se eximir de responsabilidade, ao mesmo tempo em que desqualifica os colegas por meio de avaliações negativas.
A6:A gente não tá falando nada do trabalho. Eu vou ser o líder. Tira a mão, Zé! Você tá amassando a folha, cara.	Impolidez negativa	Busca a afirmação de poder do grupo, mas o faz de modo imperativo, sem mitigação, o que ameaça a face negativa dos colegas. A forma de tratamento “Zé” usada para referir-se aos colegas de modo pejorativo, contribui para a intensificação da imposição.
A11: Então, segura você. Você tava criticando todo	Impolidez negativa	Usa o imperativo também sem mitigação.Reage à ameaça anterior

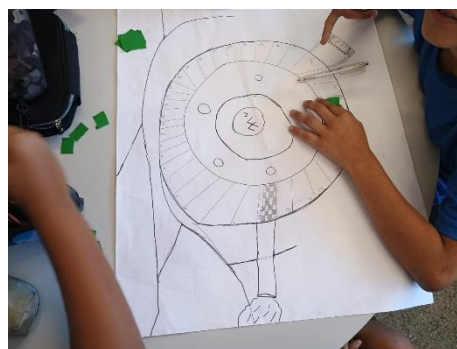
<p>           mundo, mas você não tá fazendo o que eu tô fazendo         </p>		<p>           tentando restabelecer sua posição, mas mantém o tom conflituoso.         </p>
<p>           A13: Você que só quer criticar a p****, só dizendo o que tá fazendo.         </p>	<p>           Impolidez positiva         </p>	<p>           Intensifica o conflito e ameaça diretamente a face positiva do interlocutor. A palavra obscena reforça o tom agressivo e a perda de controle interacional.         </p>
<p>           A6: Aí, você tá xingando. Você tá xingando. Não vai ajudar em nada.         </p>	<p>           Polidez negativa         </p>	<p>           Reage à ameaça anterior tentando restabelecer sua posição, mas mantém o tom conflituoso.         </p>
<p>           A 13: Ah, f***-se. Eu tô xingando e você é um anjo, né?         </p>	<p>           Impolidez negativa + sarcasmo         </p>	<p>           Novamente a palavra obscena reforça a agressividade que é acompanhada de uma reação sarcástica e desafiadora, em que o aluno recorre à ironia para reafirmar sua autonomia e minimizar o efeito da crítica.         </p>

Fonte: elaborado pela autora (2026)

#### b) Análise:

O grupo apresenta predominância de impolidez direta, marcada por provocações, sarcasmo e insultos que criam um clima de confronto e brincadeira agressiva. As estratégias de polidez apareceram de forma frágil e não restabeleceram a cooperação, sendo logo neutralizadas por novas provocações. Houve disputa por poder discursivo, com tentativas de liderança e uso de linguagem autoritária. O grupo parece tratar o espaço escolar como uma extensão das interações cotidianas, regidas por impolidez agressiva.

Fotografia 5 - Tabuleiro do jogo\_ grupo 5



Fonte: registro da autora (2025)

#### Análise geral da atividade:

A proposta despertou curiosidade e entusiasmo entre os alunos, que demonstraram interesse em participar, ainda que nem sempre de forma colaborativa. Durante a etapa de

confeção do jogo, observou-se uma predominância de impolidez direta, caracterizada por provocações, sarcasmos e insultos entre os participantes. Embora o tom de brincadeira estivesse presente, ele frequentemente ultrapassava os limites do respeito, contribuindo para a construção de um ambiente de confronto. As tentativas de uso de estratégias de polidez mostraram-se pontuais e frágeis, sendo rapidamente interrompidas por novas provocações, o que dificultava a retomada da cooperação entre os alunos.

Evidenciou-se, ainda, uma disputa recorrente por poder discursivo, na qual alguns estudantes buscavam assumir posições de liderança por meio de uma linguagem autoritária, impondo suas vontades ou desqualificando os colegas. Também foram registradas ofensas verbais e o uso de palavras obscenas, indicando que a sala de aula, naquele contexto, era percebida como um espaço com regras interacionais pouco consolidadas. Em diversos momentos, o foco da atividade se dispersou em meio a brincadeiras e comentários paralelos, revelando dificuldades na manutenção da atenção, do respeito mútuo e da cooperação durante o trabalho coletivo.

Após o término do prazo estipulado para a confecção do jogo, três grupos conseguiram finalizar o tabuleiro e começaram a jogar, enquanto outros dois grupos ainda não haviam concluído a produção. Nesse segundo momento, observou-se uma redução significativa dos conflitos verbais. Tal mudança pode ser associada ao fato de se tratar de um jogo de sorte, regulado pelo lançamento do dado, e não de um jogo de estratégia, o que diminuiu as disputas por controle, tomada de decisões e negociação entre os participantes.

A comparação entre os dois momentos — confecção e execução do jogo — evidenciou que foi durante o processo de criação coletiva que emergiram, de forma mais intensa e espontânea, os conflitos, as negociações e as disputas discursivas, tornando essa etapa particularmente rica para a observação das estratégias de (im)polidez mobilizadas pelos alunos. Assim, o momento da confecção se mostrou mais produtivo para fins diagnósticos.

#### *4.1.2.2 Segunda atividade interpretativa: reconhecimento de enunciados no contexto escolar*

A segunda atividade interpretativa teve como objetivo identificar expressões recorrentes no cotidiano escolar e observar, em situações reais de diálogo coletivo, como os alunos se posicionam oralmente diante desses enunciados. Assim como na primeira atividade, buscou-se analisar o uso, ou a ausência, de estratégias linguísticas relacionadas à polidez, à escuta e ao

respeito nas trocas comunicativas, bem como as reações e avaliações atribuídas a essas expressões pelos próprios estudantes.

A atividade consistiu na construção coletiva de um painel fixado no quadro da sala, organizado a partir da pergunta central: “Você já ouviu isso aqui antes na escola?”. O painel foi dividido em duas colunas: “Já ouvi” e “Nunca ouvi”. Foram selecionadas previamente 16 frases relacionadas a situações frequentes de interação no ambiente escolar, contemplando tanto enunciados potencialmente ameaçadores à face quanto formas linguísticas mais mitigadas.

Participaram da atividade 27 alunos. A dinâmica adotada foi a votação por levantamento de mão: a cada enunciado apresentado, os alunos indicavam se já haviam ouvido aquela expressão no contexto escolar. Após cada votação, abria-se espaço para comentários e discussão coletiva sobre os resultados, o que permitiu observar não apenas o reconhecimento das frases, mas também as interpretações e justificativas atribuídas a elas.

Alguns enunciados obtiveram votação unânime na coluna “Já ouvi”. Entre eles destacam-se: “Cala a boca, ninguém te perguntou nada”, “Fica quieto, para de falar”, “Tira a cabeça da frente” e “Me dá um biscoito aí”. Durante a discussão, os alunos relataram situações concretas em que essas expressões costumam ocorrer. Um dos estudantes mencionou que, por ser mais baixo e sentar-se nas carteiras da frente, ouve com frequência pedidos para “tirar a cabeça da frente”. Em relação à frase “Me dá um biscoito aí”, os alunos afirmaram que esse pedido é feito de forma espontânea quando alguém aparece com algum alimento e que, em situações de recusa, é comum que o item seja tomado à força.

Outras frases apresentaram alta frequência de reconhecimento, embora sem unanimidade. O enunciado “Seu burro / essa atividade não é para fazer” foi reconhecido por 22 alunos; “Ei, não tá vendo meu pé aqui?” obteve 20 votos, sendo associado a situações ocorridas principalmente em espaços externos da escola; e “Sai da frente, tá atrapalhando” recebeu 25 votos. Durante a discussão, os próprios alunos exemplificaram com outras frases equivalentemente impolidas, como “você não é filho de vidraceiro”.

Em contraste, frases formuladas de maneira mais cortês suscitaram estranhamento e incerteza. O enunciado “Poderia pegar o meu lápis, por favor?” foi questionado por alguns alunos, que afirmaram nunca ter ouvido essa forma no cotidiano escolar e consideraram desnecessário o uso da expressão “por favor”, alegando que esse tipo de formulação não é comum entre colegas.

Situação semelhante ocorreu com a frase “Me dá licença para eu passar”. Isoladamente, o enunciado não foi reconhecido por todos. No entanto, um dos alunos dramatizou a situação, pronunciando a frase enquanto empurrava um colega. Nessa condição, o enunciado passou a

ser reconhecido de forma unânime, o que evidencia que, a ação física interfere diretamente na interpretação dos enunciados, reforçando seu sentido e reduzindo o efeito mitigador que determinadas expressões poderiam ter, quando analisadas apenas do ponto de vista linguístico. Sob a perspectiva da teoria da polidez (Brown e Levinson, 1987), a associação entre linguagem verbal e ação física, nesse contexto, amplia a ameaça à face negativa do interlocutor, uma vez que restringe sua liberdade de ação e reforça o caráter impositivo da interação.

As demais frases foram majoritariamente alocadas na coluna “Nunca ouvi”. Expressões como “Você poderia me emprestar sua borracha, por gentileza?”, “Desculpa, não tive a intenção de te atrapalhar” e “Por favor, poderia afastar um pouco sua carteira?” não foram reconhecidas por nenhum aluno. Já os enunciados “Poderia parar de empurrar, por favor?” e “Você se machucou? Posso te ajudar?” receberam, respectivamente, cinco e quatro votos. A frase “Muito obrigado(a) por me ajudar!” foi reconhecida por dez alunos.

Após a conclusão do painel, os estudantes foram convidados a comentar o resultado geral da atividade. As falas revelaram uma avaliação crítica do próprio comportamento coletivo, como evidenciam os seguintes comentários registrados no diário de pesquisa: “Na boa! O mal venceu!”, “É por isso que a gente tá sem recreio, só coisa ruim!”, e “Vocês são muito mal-educados!”. Essa última fala desencadeou um conflito verbal entre os alunos, marcado por acusações mútuas e uso de linguagem ofensiva, o que reforçou, na prática, os dados evidenciados pelo painel.

Diante do conflito, a atividade foi retomada de forma orientada, com a proposição de questões reflexivas. Os alunos afirmaram concordar, de modo geral, com a posição das frases no painel. Ao serem questionados sobre quais expressões mais escutam na escola, houve divergência entre “Cala a boca, ninguém te perguntou nada” e “Fica quieto, para de falar”, com leve predominância da primeira. Sobre os contextos de uso, relataram que expressões de silenciamento são recorrentes em situações de aula expositiva, especialmente quando associadas a repreensões verbais.

Por fim, ao refletirem sobre quais frases chamaram mais atenção, alguns alunos observaram que expressões de cuidado, como “Você se machucou? Posso te ajudar?”, raramente são utilizadas, sendo comum que situações de queda ou acidente sejam acompanhadas de risos, e não de ajuda. Em relação a pedidos formulados de maneira mais mitigada, afirmaram que, na prática, recorrem a comandos diretos, como “chega logo a sua mesa para trás”.

Para sistematizar os resultados obtidos na atividade e oferecer uma visão global da distribuição das respostas, apresenta-se, a seguir, o quadro demonstrativo da votação.

Tabela 1- Reconhecimento das frases

Frases	Reconhecida	Não reconhecida
Cala a boca, ninguém te perguntou nada!	Já ouvi (27)	Não ouvi (0)
Fica quieto, para de falar!	Já ouvi (27)	Não ouvi (0)
Tira a cabeça da frente!	Já ouvi (27)	Não ouvi (0)
Me dá um biscoito aí!	Já ouvi (27)	Não ouvi (0)
Sai da frente, tá atrapalhando!	Já ouvi (25)	Não ouvi (2)
Seu burro / essa atividade não é para fazer	Já ouvi (22)	Não ouvi (5)
Ei, não tá vendo meu pé aqui?	Já ouvi (20)	Não ouvi (27)
Poderia pegar meu lápis, por favor?	Já ouvi (14)	Não ouvi (13)
Me dá licença para eu passar!	Já ouvi (12)	Não ouvi (15)
Muito obrigado(a) por me ajudar!	Já ouvi (10)	Não ouvi (17)
Poderia parar de empurrar, por favor?	Já ouvi (5)	Não ouvi (22)
Você se machucou? Posso te ajudar	Já ouvi (4)	Não ouvi (23)
Você poderia me emprestar sua borracha, por gentileza?	Já ouvi (0)	Não ouvi (27)
Desculpa, não tive a intenção de te atrapalhar	Já ouvi (0)	Não ouvi (27)
Por favor, poderia afastar um pouco sua carteira?	Já ouvi (0)	Não ouvi (27)

Fonte: elaborada pela autora (2025)

### Análise geral da atividade

Os dados obtidos nessa atividade reforçaram o diagnóstico inicial de que o repertório linguístico dos alunos é fortemente marcado por estratégias de imposição direta, com uso reduzido de recursos de atenuação e de estratégias voltadas à preservação da face do outro. Observou-se, novamente, a predominância de atos de fala realizados sem ação corretiva (*bald on record*), sobretudo em contextos de solicitação, silenciamento e organização do espaço coletivo, nos quais a preocupação com a eficiência imediata da ação se sobrepõe à manutenção das relações interpessoais.

As expressões mais frequentemente reconhecidas pelos alunos configuram, em sua maioria, ameaças tanto à face negativa — ao restringirem a liberdade de ação dos interlocutores por meio de ordens diretas — quanto à face positiva, ao negarem reconhecimento, consideração ou pertencimento social, como ocorre nos enunciados de desqualificação. Em contraste, formas linguísticas potencialmente mitigadoras, associadas a estratégias de polidez positiva ou

negativa, foram pouco reconhecidas ou mesmo consideradas inadequadas ao contexto escolar, o que evidencia a baixa circulação desses recursos no cotidiano interacional da turma.

Nesse sentido, o painel revelou que os alunos reconhecem com maior facilidade expressões diretas e impositivas, frequentemente associadas a conflitos ou situações de indisciplina, enquanto enunciados marcados por cortesia, cuidado ou agradecimento apresentam baixo reconhecimento.

Após a montagem final do painel, os estudantes passaram a se identificar com as situações apresentadas, ainda que, com frequência, atribuíssem aos colegas as falas consideradas mais impolidas. Esse movimento desencadeou discussões e confrontos de percepções sobre as próprias atitudes, evidenciando a dificuldade de autoatribuição da impolidez nas interações cotidianas.

A dramatização do enunciado “Me dá licença para eu passar”, acompanhada de empurrão, ilustra de modo particularmente significativo essa dinâmica. Embora a forma verbal pudesse funcionar como estratégia de atenuação, a ação física associada neutraliza seu efeito mitigador e intensifica a ameaça à face do interlocutor. Tal ocorrência corrobora a proposição de Brown e Levinson (1987) de que a eficácia das estratégias de polidez depende não apenas da forma linguística empregada, mas também das condições pragmáticas e contextuais em que o ato de fala é realizado.

Desse modo, a atividade não apenas possibilitou a identificação de padrões recorrentes de impolidez e do uso restrito de estratégias mitigadoras, como também evidenciou seu potencial reflexivo, ao promover uma avaliação crítica das próprias práticas linguísticas pelos alunos.

Embora a atividade tenha se mostrado eficaz para o mapeamento do repertório linguístico reconhecido pelos alunos e para a reflexão coletiva sobre o uso da linguagem no contexto escolar, os dados obtidos revelam um grau maior de controle e racionalização das falas. Em contraste, a atividade de produção do jogo em grupo favoreceu interações mais espontâneas, marcadas por menor monitoramento discursivo, o que permitiu acessar de forma mais direta os modos reais de interação entre os estudantes.

#### *4.1.2.3 Terceira atividade interpretativa: produções escritas em simulações do contexto escolar*

A terceira e última etapa das atividades interpretativas consistiu na produção escrita a partir da simulação de cenas recorrentes do contexto escolar. Nessa etapa, os alunos foram

convidados a registrar, por escrito, como a comunicação ocorreria em diferentes situações do cotidiano da sala de aula, considerando as formas de interação efetivamente utilizadas no ambiente escolar. Ao mobilizar interlocutores com diferentes graus de proximidade e posições institucionais, a proposta buscou criar condições para a observação das escolhas linguísticas dos alunos diante de variações de distância social, poder relativo e ranking das imposições, conforme discutido por Brown e Levinson (1987).

Assim como na atividade anterior, orientou-se que os estudantes representassem as falas de maneira a mais fiel e realista possível, sem a preocupação com respostas certas ou erradas, uma vez que o objetivo era observar e refletir sobre as escolhas linguísticas que emergem nas interações escolares.

Optou-se pelo uso da terceira pessoa, conforme explicitado no enunciado da atividade (“Como ele diria?”), com a finalidade de favorecer maior espontaneidade nas produções escritas. Ao atribuir os enunciados a um “outro” — um colega hipotético — e não a si próprios, buscou-se reduzir possíveis constrangimentos, possibilitando que os alunos registrassem, de forma mais livre, práticas linguísticas que circulam no cotidiano da turma.

A atividade foi desenvolvida em duplas, formadas de modo voluntário. Em todas as situações, houve a preocupação de representar o contexto escolar de forma próxima à realidade vivenciada pelos alunos. As imagens utilizadas como suporte retratavam estudantes com o uniforme da escola e profissionais da instituição com características semelhantes às das pessoas que compõem o próprio ambiente escolar, favorecendo a identificação dos alunos com as cenas propostas e a verossimilhança das produções escritas.

Ao receberem as atividades correspondentes à primeira cena e reconhecerem elementos familiares do contexto escolar nas ilustrações, os alunos demonstraram elevado engajamento com a proposta, realizando comentários espontâneos sobre os personagens e estabelecendo comparações com colegas e professores da própria turma.

A descrição e a análise de cada uma dessas cenas serão apresentadas detalhadamente a seguir:

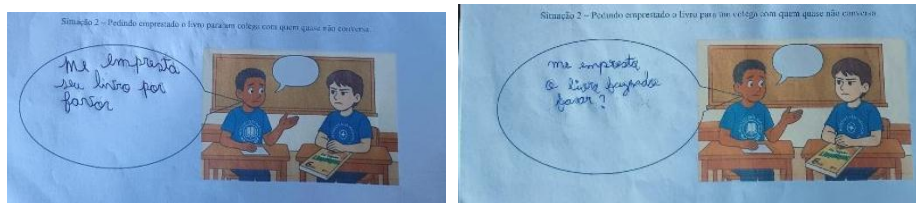
#### **a) Análise da primeira cena**

A cena 1, intitulada “*Me empresta?*”, foi construída a partir de uma situação corriqueira no cotidiano escolar: o esquecimento do material didático. Nessa cena, os alunos deveriam imaginar como um colega se expressaria ao solicitar um livro emprestado, variando o

interlocutor conforme quatro situações distintas: um amigo, um colega com quem mantém pouca interação, a professora e a bibliotecária da escola.

Assim como na atividade interpretativa anterior, optou-se por uma postura de mínima intervenção por parte da pesquisadora, limitando-se a reforçar que o objetivo era registrar, de forma mais fiel possível, como a comunicação ocorreria no cotidiano escolar. Ainda assim, durante a circulação pela sala, foi possível observar que um número significativo de alunos recorreu a marcas linguísticas associadas à polidez, como o uso da expressão “por favor”, especialmente nas situações que envolviam colegas. Tal ocorrência contrasta com os dados obtidos nas atividades orais anteriores, nas quais os próprios alunos afirmaram que esse recurso raramente é utilizado nas interações espontâneas.

#### Fotografia 6 – Atividade sobre empréstimo



Dupla 1

Dupla 2

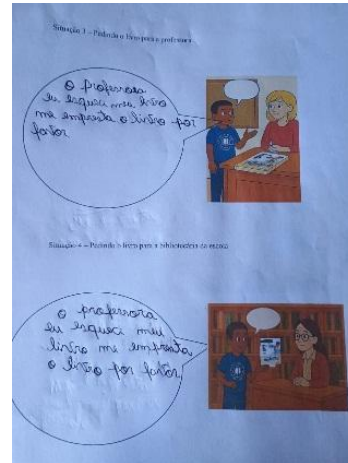
Fonte: registro da autora (2025)

O uso da expressão “por favor” também se mostrou recorrente nas falas dirigidas a interlocutores com maior poder hierárquico, como a professora e a funcionária da biblioteca. Esse padrão sugere que os alunos reconhecem a relação entre distância social, poder relativo e a seleção de estratégias de polidez, conforme proposto por Brown e Levinson (1987).

Fotografia 7 - Uso da expressão “por favor” com interlocutores de maior poder relativo (professora e bibliotecária)



Dupla 3

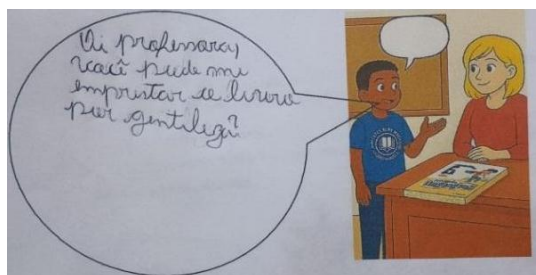


Dupla 4

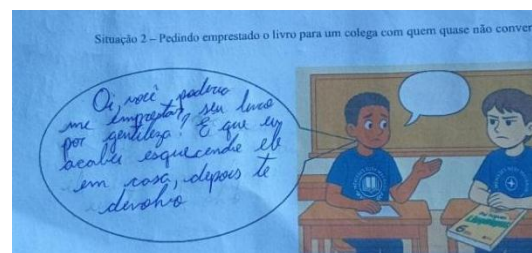
Fonte: registro da autora (2025)

Em duas produções, registrou-se o uso da expressão “por gentileza”, uma dirigida a um colega e outra à professora, configurando um grau elevado de deferência. Esse dado chama atenção por contrastar com os resultados da segunda atividade interpretativa, na qual os alunos afirmaram nunca ouvir tal expressão no cotidiano escolar.

Fotografia 8– Uso da expressão “por gentileza” direcionada ao menor grau de familiaridade.



Dupla 7

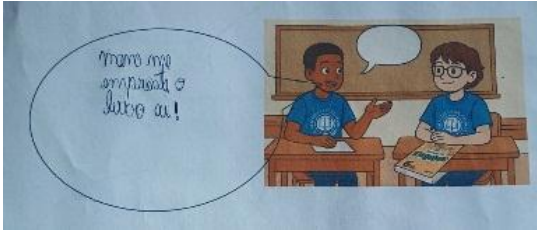


Dupla 8

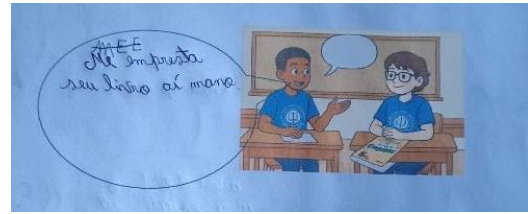
Fonte: registro da autora (2025)

No que se refere às formas de tratamento, observa-se que as produções direcionadas à professora apresentaram alternância entre os vocativos “tia” e “professora”, conforme ilustrado na figura anterior. Já as respostas dirigidas ao amigo foram frequentemente marcadas pelo uso do vocativo “mano”, aspecto evidenciado na figura seguinte.

Fotografia 9 – Uso do vocativo “mano” direcionado ao amigo



Dupla 5



Dupla 6

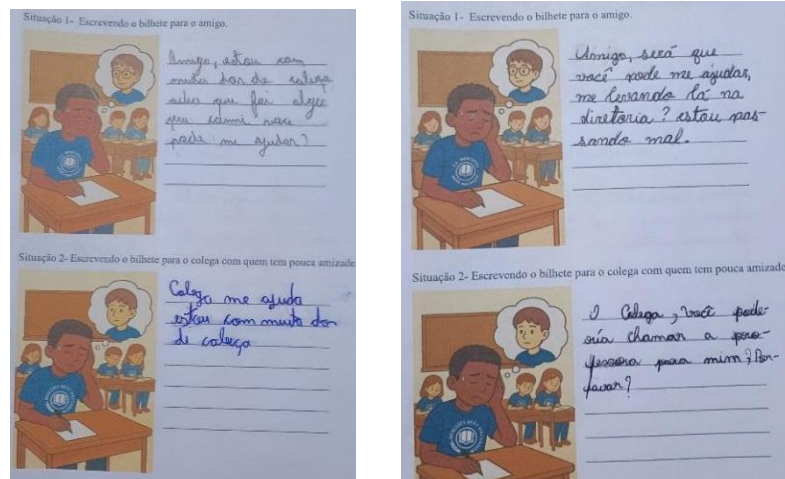
Fonte: registro da autora (2025)

Observou-se que, nesta atividade, os alunos se preocuparam mais em estabelecer diferentes graus de formalidade entre as situações do que em reproduzir fielmente as interações cotidianas. Assim, esta etapa não forneceu um retrato plenamente realista do comportamento linguístico da turma, funcionando como uma demonstração do que os próprios alunos compreendem como o modo “adequado” de falar em diferentes contextos.

b) Análise da segunda cena:

A segunda cena intitulada “*Socorro silencioso*”, teve como objetivo analisar as escolhas linguísticas dos alunos em uma situação que envolve necessidade de ajuda. Partindo da simulação de um aluno que passa mal durante a aula e opta por não interromper o andamento da atividade, os estudantes foram convidados a produzir, por escrito, um bilhete solicitando ajuda a interlocutores distintos — amigo, colega com pouca familiaridade, professora e supervisora. Ao mobilizar a modalidade escrita e variar os graus de proximidade social e de poder institucional, a proposta buscou observar como os alunos ajustam suas estratégias discursivas, diante de um pedido potencialmente impositivo, considerando aspectos como mitigação, escolha lexical, formas de tratamento e marcas de deferência, elementos centrais para a análise da polidez segundo Brown e Levinson (1987).

Ao analisar os recursos linguísticos mobilizados na produção dos bilhetes, observou-se uma reconfiguração das escolhas discursivas em relação às atividades orais. A maioria dos alunos que, na representação da fala, havia recorrido ao vocativo “mano” passou a utilizar a forma “amigo” na modalidade escrita. De modo semelhante, o interlocutor com menor grau de familiaridade, que anteriormente não havia sido nomeado, passou a ser designado como “colega”.



Dupla 7

Dupla 8

Fonte: registro da autora (2025)

Do ponto de vista da teoria da polidez, tais escolhas podem ser interpretadas como tentativas de preservação da face positiva do interlocutor, ao evitar marcas excessivas de informalidade que poderiam ser percebidas como inadequadas em um contexto de solicitação escrita. Além disso, a própria situação comunicativa — um pedido de ajuda — configura um ato potencialmente ameaçador à face negativa, uma vez que implica a imposição de uma demanda ao outro. Nesse sentido, os alunos parecem recorrer a estratégias mitigadoras compatíveis com o contexto.

Nos bilhetes dirigidos à professora e à supervisora, as escolhas de vocativos refletem de forma mais evidente a percepção do poder relativo. Predominaram formas associadas às funções desempenhadas, como “professora”, enquanto, no caso da supervisora, muitas produções recorreram ao nome próprio, “Alva”, indicando familiaridade, mas sem recorrer a marcas típicas da oralidade. O vocativo “tia”, recorrente nas interações orais observadas anteriormente, não apareceu nessa atividade escrita, o que reforça a hipótese de que a modalidade escrita induz os alunos a um maior controle discursivo.

Fotografia 11- Vocativos empregados em função do poder relativo



Dupla 7



Dupla 10

Fonte: registro da autora (2025)

A expressão “por favor”, embora presente, apareceu com menor frequência do que na cena anterior. Em seu lugar, muitos estudantes optaram por outras estratégias de atenuação, especialmente, o uso de verbos modais, como em construções do tipo “pode me ajudar?”, “me ajuda”, “poderia chamar” e “poderia passar”. Essas formulações configuram estratégias de polidez negativa, na medida em que reduzem o grau de imposição do pedido e reconhecem a autonomia do interlocutor, conforme descrito por Brown e Levinson (1987).

#### Fotografia 12 – Uso de modais como atenuadores



Dupla 7



Dupla 10

Fonte: registro da autora (2025)

De modo geral, a atividade não teve como resultado a representação de uma escrita plenamente alinhada às práticas cotidianas de interação dos alunos no contexto escolar. Observou-se, de forma recorrente, uma tendência à formalização das mensagens, com escolhas linguísticas mais controladas e orientadas por critérios de adequação percebida. Embora algumas produções tenham preservado traços da oralidade e marcas do repertório juvenil, predominou um esforço consciente de conformidade a um modelo considerado mais apropriado ou “correto” para a escrita.

Nesse sentido, a atividade cumpriu um papel relevante ao evidenciar as concepções dos alunos acerca da polidez, da formalidade e das expectativas normativas associadas à escrita em contextos escolares. No entanto, enquanto instrumento diagnóstico, revelou-se a existência de uma distância entre essas representações e as práticas linguísticas efetivamente observadas nas interações orais espontâneas da turma.

### c) Análise da terceira cena

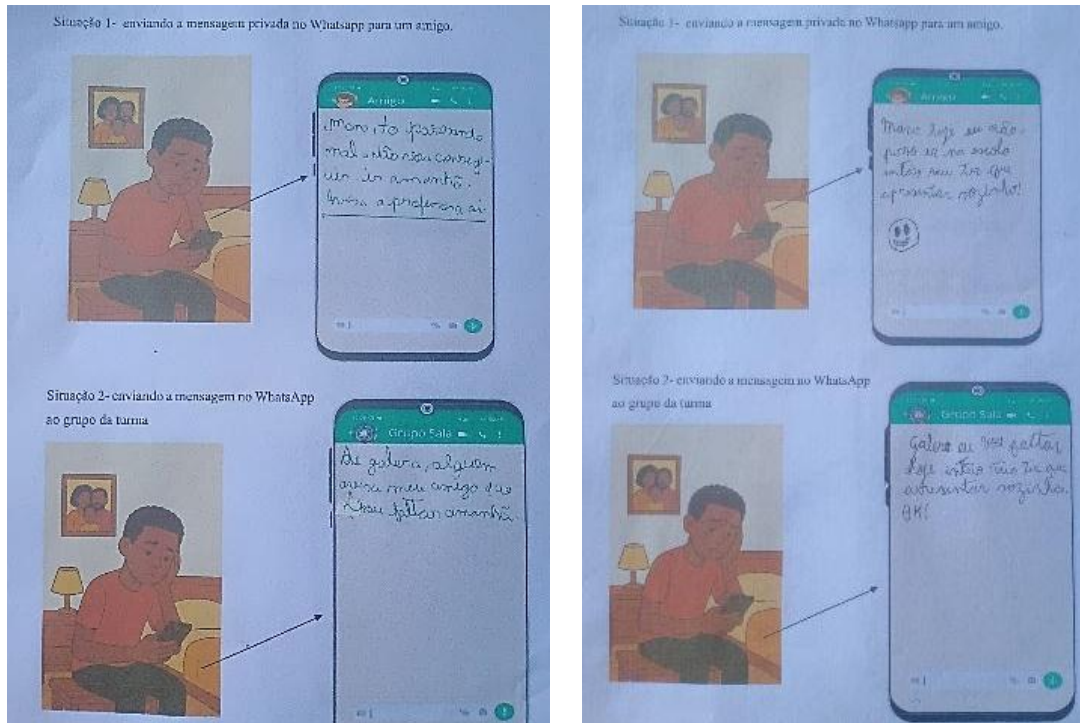
A terceira cena da etapa interpretativa teve como objetivo analisar a produção de uma mensagem em ambiente digital. Nessa atividade, os alunos deveriam redigir, por meio da simulação da tela de um celular, uma mensagem de WhatsApp informando a impossibilidade de comparecimento à apresentação de um trabalho no dia seguinte. A mensagem deveria ser direcionada a quatro interlocutores distintos: um amigo, o grupo da sala, a professora e a diretora.

A simulação do suporte digital teve como finalidade aproximar a proposta das práticas comunicativas efetivamente utilizadas pelos alunos. Nesse contexto, reforçou-se a orientação de que as produções deveriam refletir, de modo tão fiel quanto possível, a forma como costumam se comunicar nesse ambiente, admitindo-se o uso de abreviações, emojis e outros recursos característicos da escrita digital.

No que se refere às escolhas discursivas, verificou-se a manutenção do uso de vocativos ajustados conforme o interlocutor. Nas mensagens dirigidas ao amigo, predominou o vocativo “mano”, que funciona como marcador de proximidade característico de estratégias de polidez positiva, ao reforçar vínculos de pertencimento e identidade de grupo. Já nas mensagens destinadas ao grupo da sala, foram recorrentes expressões como “gente”, “galera” e “pessoal”,

que também operam como recursos de inclusão coletiva, atenuando possíveis imposições ao distribuir o direcionamento do enunciado de forma menos personalizada.

Fotografia 13 – Uso dos vocativos “mano” e “galera”



Dupla 2

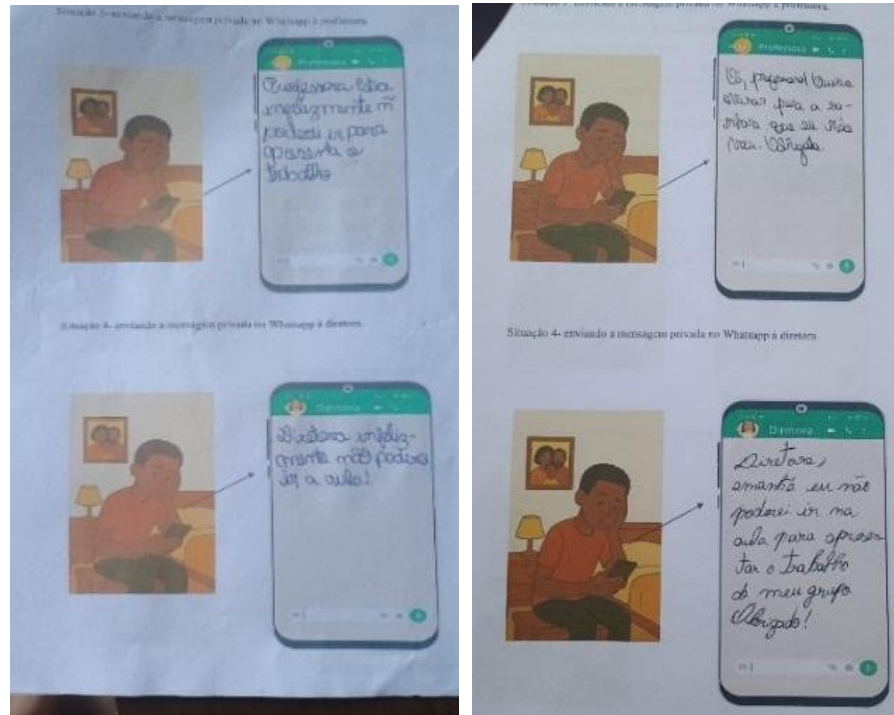
Dupla 11

Fonte: registro da autora (2025)

Em várias mensagens dirigidas ao amigo e ao grupo da sala, também surgiram atenuadores como “desculpa” e “foi mal”. Tais recursos podem ser compreendidos como estratégias voltadas à mitigação de atos potencialmente ameaçadores à face negativa do interlocutor, uma vez que o aviso de ausência configura, nesse contexto, um ato que impõe consequências ao outro, como a reorganização da atividade ou do grupo. Ao antecipar possíveis reações negativas e solicitar implicitamente a aceitação do interlocutor, os alunos buscam minimizar a imposição envolvida no ato de fala.

Fotografia 14 – Uso de atenuadores ‘desculpa’ e ‘foi mal’





Dupla 10

Dupla 6

Fonte: registro da autora (2025)

De modo geral, essa terceira cena revelou uma tentativa de maior aproximação com a realidade, na medida em que os alunos recorreram a recursos característicos da linguagem digital. No entanto, como a atividade foi realizada no papel, com a tela do celular ilustrada, o contexto não reproduziu plenamente a comunicação digital cotidiana. Esse ambiente mais monitorado pode ter levado os estudantes a atentar mais cuidadosamente às formas linguísticas, resultando em um nível de escrita possivelmente mais formal do que seria observado em interações reais no aplicativo.

Apesar de os alunos terem sido previamente orientados a registrar como um colega diria nas situações propostas — e não como deveria dizer —, observa-se que parte das produções mobilizou estratégias de polidez que não correspondem às práticas interacionais evidenciadas nas atividades orais que antecederam essa etapa. Esse deslocamento sugere que as produções foram influenciadas tanto pela modalidade escrita quanto pela interpretação do comando da atividade (“Como ele diria?”) como uma orientação normativa, resultando em um maior grau de controle discursivo e em um afastamento das interações espontâneas previamente observadas.

Em síntese, a sequência de atividades “Como ele diria”, realizada em três modalidades, permitiu analisar diferentes aspectos das concepções dos alunos sobre polidez e

adequação linguística. Os padrões observados nas produções: a modalidade escrita e a simulação digital tenderam a favorecer um maior monitoramento da linguagem, possivelmente interpretado pelos estudantes como uma orientação sobre como deveriam se expressar. Essa característica evidencia uma limitação do instrumento para capturar plenamente a espontaneidade das interações orais cotidianas, mas não invalida sua capacidade de fornecer informações relevantes sobre como os alunos compreendem normas de polidez e aplicam estratégias linguísticas em situações simuladas.

#### *4.1.2.4 Análise final das atividades interpretativas como instrumento diagnóstico*

A análise conjunta das três atividades interpretativas — o jogo em grupo, o painel de reconhecimento de enunciados e as produções escritas a partir de cenas simuladas — evidencia que cada uma delas possibilitou acessar diferentes dimensões do comportamento linguístico dos alunos, especialmente no que se refere ao uso de estratégias de polidez no contexto escolar.

A atividade do jogo em grupo destacou-se como o instrumento que mais favoreceu a emergência de interações espontâneas. A dinâmica coletiva, marcada por baixa interferência da professora-pesquisadora, criou condições para que os alunos recorressem às formas de linguagem que efetivamente circulam em suas práticas cotidianas. Nesse contexto, observou-se a predominância de atos de fala realizados sem ação corretiva (*bald on record*), com uso frequente de provocações, comandos diretos, insultos e disputas por poder discursivo. As estratégias de polidez, quando presentes, mostraram-se pontuais e instáveis, sendo rapidamente suplantadas por novas ameaças às faces dos interlocutores.

O painel de reconhecimento de enunciados, por sua vez, possibilitou mapear o repertório linguístico reconhecido pelos próprios alunos como recorrente no ambiente escolar. Os resultados confirmaram a centralidade de expressões diretas e impositivas, frequentemente associadas a conflitos, silenciamento e organização do espaço coletivo, configurando ameaças tanto à face negativa quanto à face positiva. Em contrapartida, enunciados marcados por estratégias mitigadoras, como pedidos formulados com “por favor”, agradecimentos ou expressões de cuidado, apresentaram baixo reconhecimento ou foram considerados pouco usuais. Embora essa atividade tenha envolvido maior controle discursivo e racionalização das falas, mostrou-se eficaz ao evidenciar a baixa circulação social das estratégias de polidez no cotidiano da turma e ao promover momentos de reflexão crítica, ainda que acompanhados de conflitos e resistências.

As atividades interpretativas baseadas em produções escritas, por sua vez, revelaram limites mais evidentes enquanto instrumento diagnóstico do uso espontâneo da linguagem. Apesar da orientação explícita para que os alunos registrassem como um colega diria nas situações propostas, parte das produções foi marcada por maior monitoramento discursivo e por escolhas linguísticas alinhadas a um padrão percebido como socialmente adequado.

De modo geral, a análise integrada das três propostas evidencia que quanto maior o grau de espontaneidade da atividade, mais visíveis se tornam os padrões recorrentes de impolidez e o uso restrito de estratégias mitigadoras. Enquanto o jogo em grupo permitiu acessar práticas linguísticas menos monitoradas, o painel funcionou como um instrumento intermediário de reconhecimento e reflexão, e as produções escritas revelaram sobretudo as representações dos alunos sobre o que consideram ser formas adequadas de interação.

Dessa forma, a atividade do jogo em grupo mostrou-se a mais produtiva para a observação das práticas linguísticas efetivamente utilizadas no cotidiano escolar, uma vez que favoreceu interações orais mais espontâneas, marcadas por menor monitoramento da linguagem. Por essa razão, essa atividade foi tomada como principal referência para a análise comparativa na etapa final da intervenção.

A partir da etapa do diagnóstico, avançou-se para a etapa reflexiva da intervenção.

## 4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES REFLEXIVAS

A segunda etapa interventiva foi constituída por atividades reflexivas elaboradas a partir dos dados produzidos na atividade interpretativa inicial. Esses dados evidenciaram uma baixa mobilização de estratégias de polidez por parte dos alunos do 6º ano, especialmente nas interações entre pares, indicando a predominância de práticas linguísticas marcadas por impolidez direta, frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, as atividades reflexivas foram organizadas com base nos pressupostos da teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), tomando como eixo os fatores sociais que influenciam a escolha das estratégias linguísticas: distância social, poder relativo e ranking das imposições. A adoção desses fatores como organizadores possibilitou a estruturação das atividades de forma progressiva, contemplando diferentes configurações interacionais, tanto em situações de comunicação oral quanto escrita.

A intervenção foi planejada como uma sequência de atividades distribuídas em blocos temáticos, cada um centrado em um dos fatores sociais mencionados. Essa organização favoreceu uma abordagem integrada das práticas de leitura, produção textual, oralidade e

análise linguística, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A proposta buscou estimular a reflexão dos alunos sobre os efeitos de suas escolhas linguísticas na construção das relações interpessoais e na convivência no espaço escolar.

Outro aspecto destacado dessa etapa foi a seleção de materiais e situações comunicativas próximas ao universo sociocultural dos alunos. Considerou-se que a proximidade dos contextos trabalhados com as experiências cotidianas dos estudantes poderia favorecer um maior envolvimento com as atividades, ampliando as possibilidades de participação e de engajamento nas discussões propostas.

Cabe ressaltar também que as atividades desenvolvidas nessa etapa não tiveram como finalidade prescrever modelos de comportamento linguístico, nem impor padrões normativos de uso da linguagem. Ao contrário, buscou-se criar espaços de análise, discussão e problematização das interações, permitindo que os próprios alunos refletissem sobre as relações entre linguagem, polidez e convivência.

No entanto, um aspecto importante observado no início do bloco foi a dificuldade dos alunos em compreender que as atividades não tinham como finalidade encontrar respostas “certas” ou “erradas”, mas refletir sobre as situações apresentadas e analisar os possíveis efeitos das escolhas linguísticas dos personagens. Durante as primeiras discussões, os estudantes tendiam a solicitar validação imediata da professora, buscando confirmar o acerto de suas respostas, e demonstravam estranhamento diante da ideia de que expressões avaliativas, justificativas ou discordâncias eram, nesse contexto, posicionamentos interpretativos.

Nesse sentido, foi necessário deslocar o foco da “correção” para a reflexão, insistindo que as análises propostas envolviam negociação, justificativa e interpretação, e que, portanto, não se tratava de encontrar uma resposta única, mas de compreender os efeitos sociais e afetivos da fala na convivência escolar.

Assim, a análise das atividades reflexivas, apresentada nas seções seguintes, considera não apenas os produtos gerados pelos alunos, mas também as interações ocorridas durante o desenvolvimento das atividades, as reações da turma e as observações registradas no diário de pesquisa.

A seguir, foram analisadas as atividades do primeiro bloco da etapa reflexiva, dedicado ao fator distância social.

#### **4.2.1 Bloco A – Fator distância social**

Conforme proposto por Brown e Levinson (1987), esse fator diz respeito ao grau de proximidade ou familiaridade entre os interlocutores e exerce influência direta na seleção das estratégias de polidez mobilizadas nas interações comunicativas.

A escolha da distância social como ponto de partida da sequência reflexiva justifica-se por sua recorrência nas interações cotidianas dos alunos, especialmente no contexto escolar. Observou-se, a partir do diagnóstico inicial, que as interações entre pares tendem a apresentar maior incidência de impolidez, muitas vezes naturalizada em função da familiaridade.

Nesse bloco, as atividades foram organizadas de modo a levar os alunos a refletirem sobre como o grau de proximidade entre os interlocutores pode influenciar as escolhas linguísticas e os modos de dizer, tanto em situações de comunicação oral quanto escrita. Partiu-se da problematização da ideia de que a familiaridade autoriza o uso irrestrito de formas linguísticas potencialmente ameaçadoras à face do outro, estimulando uma reflexão crítica sobre os limites entre proximidade, respeito e convivência.

Para o desenvolvimento dessa proposta, foram selecionadas cenas da novela infantil *Carrossel*, exibida pela emissora SBT em sua versão original, no período de 2012 a 2013, com diversas reprises ao longo dos anos.

As cenas selecionadas apresentam relações marcadas por diferentes graus de proximidade entre os personagens, sobretudo entre colegas de turma, bem como episódios de conflito, provocações e agressões verbais. A utilização desse material teve como finalidade oferecer um suporte que favorecesse o engajamento dos alunos e possibilitasse a análise de práticas linguísticas semelhantes às vivenciadas em seu cotidiano.

#### *4.2.1.1 Análise das atividades a partir das cenas da novela Carrossel*

Para o desenvolvimento das atividades, selecionou-se um recorte específico de um capítulo da novela *Carrossel*, previamente definido, com a finalidade de direcionar o olhar dos alunos para determinadas situações comunicativas. Antes mesmo da exibição, a simples menção à obra despertou interesse imediato, ativando conhecimentos prévios acerca do enredo e dos personagens. De modo espontâneo, alguns estudantes mencionaram episódios envolvendo a relação entre os personagens Maria Joaquina e Cirilo, o que evidenciou familiaridade com a narrativa e reforçou o engajamento inicial com a proposta.

Inicialmente, recomendou-se que a turma mantivesse silêncio e evitasse comentários para não prejudicar a compreensão das falas, informando que, ao final, teriam espaço para expor suas impressões sobre as cenas. Durante o vídeo, observou-se atenção e acompanhamento da

narrativa, destacando-se os episódios de agressão verbal, sobretudo nas cenas em que o personagem Paulo dirige ofensas ao colega Jaime, utilizando termos depreciativos relacionados à aparência física e à capacidade intelectual. Tais enunciados provocaram risos em muitos estudantes, o que sugere que determinadas práticas de impolidez possam estar naturalizadas nas interações entre colegas, especialmente em contextos marcados pela proximidade e pela convivência cotidiana.

Ao final da exibição, os estudantes solicitaram a reprise de trechos e a continuação do capítulo, comentaram sobre os personagens e o desfecho da novela e manifestaram desejo de que voltasse à programação, revelando um vínculo afetivo com a obra.

Concluído esse momento, os alunos foram organizados em duplas e iniciaram as atividades reflexivas elaboradas a partir das cenas assistidas. Ao término de cada bloco, solicitou-se que alternassem os pares, de modo a favorecer a discussão com outros colegas e ampliar a circulação de ideias.

Vale ressaltar que as quinze atividades propostas neste bloco serão analisadas em grupo, de acordo com sua função na sequência reflexiva, de modo a evidenciar como diferentes aspectos do fator distância social emergiram nas reflexões dos estudantes. A descrição detalhada de toda a sequência de atividades está disponível no caderno pedagógico que acompanha esta dissertação. Para fins analíticos, as questões foram organizadas em quatro conjuntos temáticos, enquanto duas questões foram analisadas separadamente por não se enquadrarem em nenhum dos conjuntos.

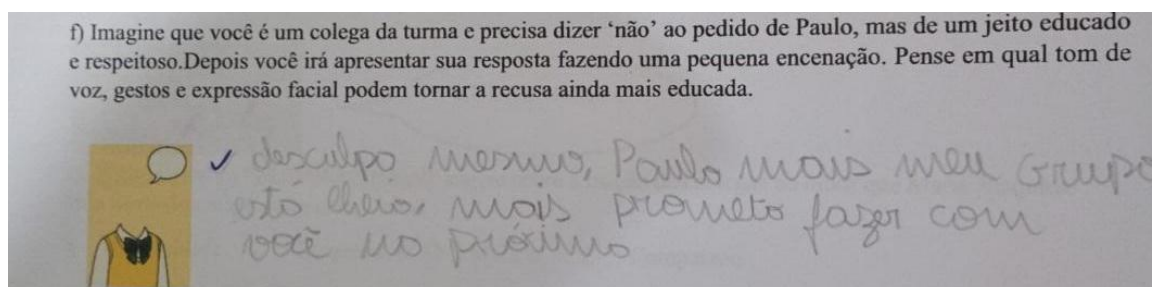
a) Conjunto 1 — Recusas e justificativas (Questões 1, 4, 5, 6, 7, 9 e 15)

Nesse primeiro conjunto de atividades, foram agrupadas as questões que exploravam situações de recusa, negação e discordância — atos comunicativos particularmente sensíveis por envolverem potencial ameaça à face (Brown; Levinson, 1987) e demandarem estratégias de mitigação para que a interação não se torne conflituosa.

Na Atividade 1, os alunos identificaram rapidamente a diferença entre os graus de polidez, embora alguns tenham solicitado esclarecimentos sobre o termo “polidez”, evidenciando que a apresentação inicial do projeto não havia garantido plena compreensão. Ao reconstruir coletivamente o conceito, aproximando-o da atenção aos efeitos da fala sobre o outro, passaram a realizar a tarefa com maior segurança. A dramatização realizada ao final dessa atividade destacou um aspecto relevante: ao recusar um pedido, os alunos recorreram a

justificativas e atenuadores, buscando minimizar o impacto da negativa. Entre as falas dramatizadas, temos o seguinte exemplo:

Fotografia 16 -Exemplo de ato de polidez positivo com o uso das expressões: “desculpa mesmo e prometo”, evidenciando cuidado com a face do interlocutor



Dupla 3

Fonte: registro da autora (2026)

As atividades 4, 5, 6 e 7 ampliaram essa reflexão, ao analisar uma recusa explicitamente impolida, formulada por Maria Joaquina. O ponto de partida das discussões foi a cena em que a personagem afirma: “*Até parece que euzinha iria marcar um encontro com esse daí*”. A análise destacou o contraste entre “euzinha” e “esse daí”, cuja articulação produz simultaneamente autoexaltação e desqualificação, deslocando a recusa do pedido para o ataque à pessoa.

As atividades seguintes permitiram recontextualizar a expressão “esse daí” em outros cenários, levando os alunos a refletirem que seu valor depreciativo não é fixo, mas construído discursivamente, dependendo do contexto, da intenção e das relações sociais envolvidas. Assim, as atividades visaram a percepção de que a polidez não se resume ao léxico, mas aos efeitos que a fala produz na interação.

A atividade 9 concentrou-se no modo como os colegas expressavam discordância em relação ao personagem Cirilo. Surgiram comentários como “Como pode ser tão bobo?” e “Se toca, Cirilo”, evidenciando uma associação recorrente entre discordar e desqualificar o outro. Chamou atenção o fato de tais enunciados terem sido inicialmente interpretados pelos alunos como “dica” ou conselho, e não como ofensa.

Ao deslocar o foco da intenção para os efeitos da fala, tornou-se possível problematizar o caráter ofensivo da desqualificação pessoal, uma vez que ela incide sobre a face do interlocutor e não sobre a ação que motivou o desacordo. A etapa de reformulação conduziu os

alunos à construção de alternativas de discordância menos ameaçadoras, deslocando a crítica para o comportamento, e não para a pessoa, mobilizando estratégias mais cooperativas. Nesse processo, reconheceram que discordar de modo educado favorece a interação e preserva as relações.

A Atividade 15 operou como fechamento do conjunto ao retomar a cena final do episódio, na qual os personagens Paulo, Jaime e Koki se dirigem a Cirilo de modo defensivo e agressivo. O objetivo da proposta foi reescrever essas falas de modo mais polido, preservando o pedido de amizade formulado por Cirilo e regulando os movimentos de discordância e justificativa presentes na cena original. Nesse processo, os alunos foram levados a reorientar a interação, deslocando-a de um registro de exposição e ataque para um formato cooperativo.

As falas originais, como “Então não vem encher o meu saco” e “Cala a boca e escuta”, configuravam atos diretamente ameaçadores à face (Brown; Levinson, 1987), associados à desqualificação do interlocutor e à defesa da própria imagem por meio da agressividade. A reformulação dessas expressões exigiu dos alunos o uso de mecanismos recorrentes nas atividades anteriores do conjunto, demonstrando a compreensão de que recusar ou discordar não implica necessariamente desqualificar o outro.

A dinâmica de dramatização ampliou ainda mais a dimensão pragmática da proposta: para representar falas consideradas mais empáticas, os estudantes mobilizaram não apenas recursos verbais, mas também entonação, postura corporal e gestos. A votação para a escolha da melhor dramatização, tornou visível que a adequação das falas não dependia apenas da escolha lexical, mas também da intencionalidade e dos efeitos afetivos produzidos no interlocutor.

Dessa forma, a Atividade 15 funcionou como síntese prática do conjunto ao demonstrar que a discordância, a negação e a recusa podem ser negociadas discursivamente sem comprometer a face positiva dos envolvidos. Além disso, reforçou que a polidez envolve a gestão das relações interpessoais — sobretudo em contextos marcados pela familiaridade — e não se reduz a um ideal normativo de “falar educado”.

Quadro 8 - Reformulação das falas da atividade 15 (Bloco1)

Personagens	Falas originais	Falas reformuladas
Cirilo:	Paulo! Koki!	Oi,Paulo! Oi,Koki!
Paulo	O que é que eu fiz agora? Eu tô quieto no meu canto hein!	Oi! Mas, poxa, o que eu fiz agora? Eu tô quietinho aqui no meu canto.

Koke	Eu também!	Eu também tô quietinho desta vez!
Paulo	Eu não falei mal de ninguém, não invadi a casa abandonada. Então nem vem encher o meu saco!	Eu não arrumei nenhuma confusão: não falei mal de ninguém, não invadi a casa abandonada. Então, por favor não vem brigar comigo.
Jaime	Cala a boca e escuta!	Espera, gente! Calma. Viemos aqui em missão de paz, escutem o que o Cirilo tem pra dizer, por favor.
Cirilo	Paulo, Koki. Hoje a professora Helena pediu para gente ajudar alguém e eu escolhi ajudar vocês! Amigos?	Paulo, Koki. Hoje a professora Helena pediu para gente ajudar alguém e eu escolhi ajudar vocês! Amigos?
Paulo	Amigos!	Claro! Valeu! Daqui pra frente prometo que a gente vai ser bons amigos!

Fonte: elaborado pela autora (2025)

#### b) Conjunto 2 — Efeitos de formalidade / informalidade (Questões 2 e 11)

O segundo conjunto de atividades explorou os efeitos pragmáticos do grau de formalidade nas interações, tomando como referência duas situações opostas: um pedido informal entre colegas (Atividade 2) e um pedido de desculpas marcado pelo excesso de formalidade (Atividade 11).

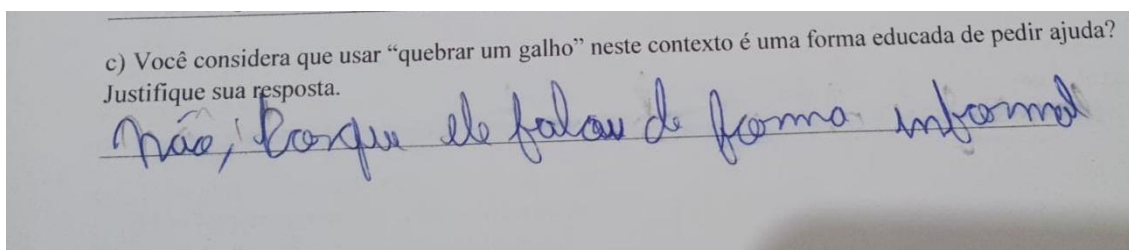
A Atividade 2 centrou-se no uso da linguagem informal em pedidos entre colegas. Na cena analisada, o personagem Paulo dirigia-se a Jorge utilizando a expressão coloquial “quebrar um galho”. Após breve esclarecimento sobre o significado da expressão, desconhecido para alguns alunos, iniciou-se uma discussão sobre sua adequação no contexto comunicativo.

A maioria dos estudantes avaliou que, por se tratar de um pedido, Paulo deveria recorrer a uma forma mais formal ou “educada”, demonstrando deferência ao colega. Esse posicionamento é revelador, pois indica que, para os alunos, a polidez associa-se à formalização da fala, mesmo quando os interlocutores pertencem ao mesmo grupo etário e ocupam posições simétricas na interação. Em outras palavras, a informalidade foi interpretada como indício de descuido com o outro, ainda que a cena não apresentasse traços explícitos de impolidez.

A reformulação proposta na etapa seguinte, que consistiu em reescrever a fala de Paulo em um registro mais formal, intensificou essa percepção: os alunos afirmaram que essa versão seria “mais educada” e, portanto, mais adequada ao ato de pedir. Contudo, também

reconheceram que a formalidade cria certo distanciamento entre os interlocutores, como se houvesse menor proximidade ou ausência de vínculo prévio.

#### Fotografia 16 - Exemplo de julgamento de adequação linguística



#### Dupla 8

Fonte: registro da autora (2025)

A atividade permitiu, assim, identificar uma tendência normativa presente no repertório dos alunos: a associação entre formalidade e respeito. Nesse primeiro momento, a professora limitou-se a ouvir, sem provocar questionamentos sobre essa associação. No entanto, na Atividade 11, essa percepção foi confrontada, suscitando questionamentos sobre a relação entre “ser educado” e “falar formal”.

A Atividade 11 teve como objetivo analisar a leitura realizada pelo personagem Paulo de uma carta de pedido de desculpas dirigida aos colegas. O texto da carta apresentava um grau elevado de formalidade, marcado pelo uso de expressões como “*Excelentíssimos colegas de classe*”, “*viemos por meio desta requerer*”, “*suplicai a vossa abençoada sabedoria misericordiosa*” e “*um resqúicio de piedade*”. A proposta da atividade consistiu em levar os alunos a observar o tipo de linguagem empregado, identificar os elementos que caracterizam esse registro formal e refletir sobre a adequação desse grau de formalidade ao contexto da interação.

Os alunos reconheceram facilmente que se tratava de uma linguagem formal, destacando o vocabulário rebuscado e as construções pouco usuais no cotidiano escolar. No entanto, a discussão avançou para além da simples classificação do registro linguístico. Ao refletirem sobre o efeito produzido pela carta, os alunos afirmaram que o pedido de desculpas não soava sincero, interpretando a fala de Paulo como uma forma de ironia ou zombaria em relação aos colegas.

Nas falas dos alunos, foi recorrente a percepção de que o excesso de formalidade, naquele contexto específico, produziu um efeito contrário ao esperado. Em vez de contribuir para a reparação da ofensa, a escolha linguística reforçou a ideia de que o personagem não

estava verdadeiramente arrependido, mas apenas cumprindo uma exigência imposta pela professora. Expressões como “dá para ver que é brincadeira” e “ele está zoando” evidenciaram essa leitura por parte dos estudantes.

A atividade, portanto, reforçou a compreensão de que a polidez não está diretamente associada ao uso de uma linguagem formal. Os alunos perceberam que escolhas linguísticas consideradas formalmente polidas podem ser interpretadas como inadequadas ou até ofensivas quando não estão alinhadas ao contexto, à relação entre os interlocutores e à intenção comunicativa. Nesse sentido, o excesso de formalidade foi interpretado como um fator de distanciamento e de quebra da sinceridade esperada em um pedido de desculpas entre colegas.

Assim, a Atividade 11 contribuiu para ampliar a consciência dos alunos sobre a importância da adequação linguística e pragmática nas interações, evidenciando que a polidez envolve não apenas a forma linguística, mas também a coerência entre intenção, contexto e efeitos de sentido produzidos no interlocutor.

### c) Conjunto 3 — Reações coletivas avaliativas (Questões 3 e 10)

O agrupamento das questões 3 e 10 se justifica pelo fato de ambas explorarem formas indiretas de avaliação social (interjeição, aplausos e vaias), típicas do ambiente escolar. Esses recursos permitem aos alunos expressar juízos sobre colegas ou situações, revelando estratégias de polidez e impolidez nas interações sociais.

A Atividade 3 teve como objetivo analisar o uso de interjeições que produzem sentidos de malícia em determinadas situações de interação entre os alunos. A cena apresentada retratava um momento em que o personagem Paulo simulava um encontro entre Maria Joaquina e Cirilo. Diante desse contexto, observou-se uma reação coletiva da turma, que passou a emitir a interjeição “huuummm”, sugerindo, de forma implícita, a existência de um suposto envolvimento afetivo entre os personagens.

A partir dessa reação, os alunos relataram experiências semelhantes vivenciadas no cotidiano escolar. Alguns mencionaram situações em que colegas se sentiram constrangidos ao retornar juntos para a sala de aula, pois outros estudantes passaram a atribuir sentidos de malícia à simples proximidade entre um menino e uma menina. Um episódio relatado pela turma envolveu a criação de um “certificado de namoro” por um aluno, entregue a colegas que conversavam com frequência por serem amigos. Segundo os relatos, os alunos envolvidos ficaram visivelmente chateados com a exposição.

A discussão que se seguiu revelou uma percepção recorrente entre os estudantes de que a amizade entre meninos e meninas costuma ser interpretada de forma equivocada, como se sempre houvesse uma segunda intenção. Esse entendimento levou à reflexão sobre o impacto desse tipo de comportamento, especialmente no que se refere à exposição indevida e ao constrangimento causado aos colegas. A reflexão coletiva contribuiu para que os alunos reconhecessem a importância de evitar esse tipo de prática, compreendendo seus efeitos negativos nas relações entre pares.

A Atividade 10 teve como foco a comparação entre duas cenas distintas: em uma delas, os alunos viam a atitude do personagem Paulo; na outra, diante de uma ação considerada positiva, os estudantes são incentivados pela professora a aplaudi-lo.

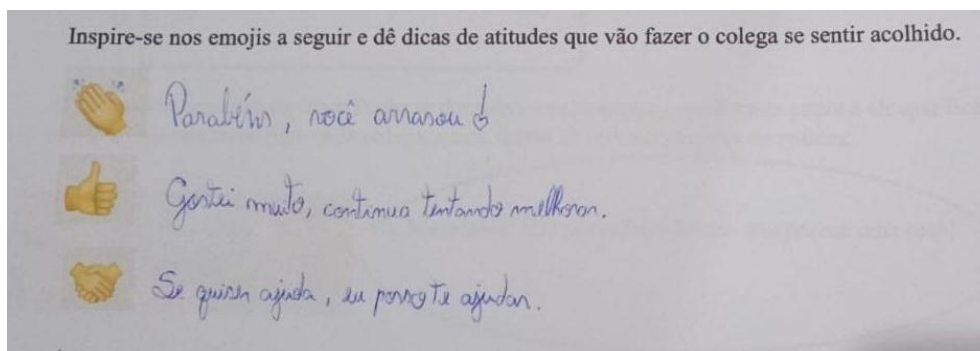
A partir da análise das cenas, os alunos foram convidados a discutir o que cada uma dessas manifestações comunica ao outro. O aplauso foi associado a reconhecimento, incentivo e aprovação, enquanto a vaia foi interpretada como uma forma de reprovação pública, capaz de gerar constrangimento e exposição negativa. Nesse momento, a atividade favoreceu o exercício de empatia, uma vez que os estudantes foram instigados a se colocar no lugar daquele que recebe tais manifestações.

Durante a discussão, os alunos relataram experiências pessoais relacionadas a situações de exposição, como apresentações orais, nas quais o receio da reação dos colegas provoca nervosismo e, em alguns casos, a recusa em participar. A vaia foi associada ao medo de errar e à possibilidade de humilhação, enquanto o aplauso e as palavras de incentivo foram apontados como elementos que geram conforto, segurança e encorajamento.

Os estudantes destacaram, ainda, a importância de atitudes de apoio e respeito entre os colegas, sugerindo que, em vez de críticas severas, gestos de incentivo e “palavras de amizade” contribuem para um ambiente mais acolhedor. Essas reflexões evidenciam a compreensão, por parte dos alunos, de que as escolhas linguísticas e paralinguísticas exercem impacto significativo sobre o outro e sobre a disposição para participar das interações escolares.

A atividade 10 ampliou a reflexão dos alunos sobre como manifestações de aprovação ou reprovação podem ameaçar ou preservar a face dos interlocutores. Inspirados por emojis, eles sugeriram atitudes voltadas ao acolhimento dos colegas, evidenciando compreensão de como gestos positivos fortalecem vínculos e promovem um ambiente respeitoso e cooperativo.

Fotografia 17 - Atitudes de acolhimento inspiradas em emojis



Dupla 5(2025)

Fonte: registro da autora (2025)

### c) Conjunto 4 — Entonação e efeitos de sentido (Questão 12 + 14)

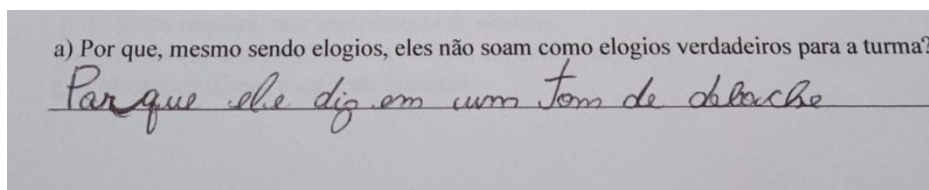
O quarto conjunto analisou questões que deslocam o foco do conteúdo literal (“o que se diz”) para a forma de transmissão (“como se diz”), evidenciando como entonação e recursos prosódicos moldam a interpretação das interações sociais e a construção de polidez ou impolidez.

A Atividade 12 teve como objetivo levar os alunos a avaliar os elogios que o personagem Paulo deveria dirigir individualmente a cada colega da turma, como forma de reforçar o pedido de desculpas. A proposta da professora consistia em que, ao final da aula, Paulo se aproximasse de cada colega e fizesse um elogio, buscando reparar as ofensas anteriores.

Durante a análise da cena, os alunos observaram que, embora as palavras utilizadas fossem positivas, o tom empregado pelo personagem voltou a produzir um efeito de falta de sinceridade. Esse aspecto chamou a atenção dos estudantes para o fato de que, nas interações, não são apenas as escolhas lexicais que constroem os sentidos, mas também a entonação, a postura e a forma como a mensagem é enunciada.

Dessa forma, a atividade configurou-se como um momento significativo de reflexão sobre empatia, reconhecimento do outro e construção de relações mais respeitadas, fortalecendo a compreensão de que a polidez envolve não apenas palavras adequadas, mas também o tom e seus efeitos produzidos na interação. Como ilustra a resposta de um aluno, que observou que os elogios “não soam como verdadeiros” por terem sido proferidos em tom de deboche.

Fotografia 18 – Percepção da importância do tom



### Dupla 2

Fonte: registro da autora (2025)

Assim, a atividade contribuiu para reforçar a ideia de que “não basta o que se diz, mas como se diz”, uma vez que o tom adotado por Paulo comprometeu o efeito esperado dos elogios.

Ao final da atividade, foi proposta uma dinâmica de “amigo oculto”, na qual, por meio de um sorteio, cada aluno deveria mencionar uma qualidade do colega sorteado. Esse momento gerou reflexões significativas, pois alguns alunos afirmaram ter dificuldades em apontar qualidades, por não conhecer bem o colega ou não manter contato com ele.

A dinâmica possibilitou uma reflexão coletiva sobre o hábito recorrente de enfatizar aspectos negativos nas interações e a dificuldade, por vezes, de valorizar características positivas do outro. Os alunos destacaram que foi agradável ouvir elogios e perceber qualidades apontadas pelos colegas, contribuindo para um clima de maior acolhimento e aproximação na turma.

A Atividade 14 teve como objetivo analisar a forma de cumprimento entre os colegas Paulo e Jaime. Na cena observada, ambos se dirigem um ao outro utilizando apenas a expressão “oi”. Embora se trate de um cumprimento simples e usual entre colegas, o modo como a expressão foi proferida, marcado por agressividade e tensão, conferiu à interação um caráter impolido.

A partir dessa situação, os alunos foram levados a refletir que o cumprimento “oi”, em si, não configura uma expressão desrespeitosa, especialmente em um contexto de amizade ou coleguismo, no qual esse tipo de saudação é socialmente aceitável e recorrente.

No entanto, os alunos compreenderam que a entonação e a atitude corporal associadas ao cumprimento foram determinantes para a construção do sentido de agressividade presente na cena. Assim, refletiram que elementos paralinguísticos desempenham papel fundamental na interpretação das interações, podendo transformar uma expressão neutra em uma manifestação de impolidez.

As questões 8 e 13 foram analisadas isoladamente por não se encaixarem nos conjuntos temáticos, permitindo examinar de forma detalhada situações específicas do cotidiano escolar, como a entrada na sala e as agressões verbais.

d) Questão 13 – A entrada no espaço coletivo como prática de polidez

A Atividade 13 consistiu na análise de um comportamento recorrente nas interações escolares: a entrada em sala de aula sem pedido de licença. Na cena analisada, o personagem Paulo chega atrasado e entra diretamente na sala, limitando-se a reconhecer o atraso, sem justificar o motivo nem solicitar autorização para entrar. A partir dessa situação, a atividade promoveu uma reflexão sobre comportamentos semelhantes no cotidiano da turma.

Durante a discussão, retomou-se a importância de atitudes simples de cortesia, como bater à porta, aguardar autorização, pedir licença e cumprimentar os presentes, compreendendo a sala de aula como um espaço coletivo que exige respeito às normas de convivência. A professora questionou se os alunos costumavam cumprimentar os professores ou pedir licença ao entrar na sala e, inicialmente, todos afirmaram que sim.

No entanto, ao serem confrontados com as observações realizadas no início da pesquisa, nas quais apenas sete alunos haviam cumprimentado a professora ao ingressar na sala, muitos admitiram não realizar tal ação de forma habitual. Esse contraste entre percepção e prática ampliou a consciência dos alunos acerca do impacto de pequenos gestos de cortesia nas interações escolares.

Após a atividade, observou-se uma mudança gradual no comportamento da turma: os alunos passaram a cumprimentar a professora no momento de entrada e a chamar a atenção dos colegas para a necessidade de fazê-lo. A professora destacou que não basta cobrar a cortesia dos outros sem praticá-la e que tais atitudes devem ser dirigidas a todos, e não apenas à professora da pesquisa.

e) Questão 8 – Agressões diretas / insulto / bullying

A Atividade 8 teve como objetivo analisar o uso de expressões ofensivas proferidas pelo personagem Paulo em interações com seus colegas, tais como: “Sai daqui, chocolate”, “Cala a boca, seu elefante” e “Cala a boca, leitão”. Inicialmente, os alunos foram convidados a refletir se essas falas poderiam ser interpretadas como brincadeiras ou se configurariam ofensas, bem como a identificar os elementos que motivaram essa avaliação.

De modo geral, os estudantes reconheceram que as expressões utilizadas pelo personagem não se caracterizavam como brincadeiras. Essa percepção foi justificada a partir de diferentes aspectos discursivos, como o contexto da interação, o tom agressivo da fala, a

entonação empregada e a escolha lexical. Além disso, os alunos destacaram que os termos utilizados remetiam diretamente a características físicas dos personagens, o que intensificava o caráter ofensivo das falas.

A atividade também possibilitou uma ampliação da reflexão para o contexto da própria sala de aula, especialmente no que se refere ao uso de apelidos entre os colegas. Observou-se que alguns estudantes, identificados pela turma como mais populares, atribuíam apelidos a diversos colegas, argumentando que se tratava de brincadeiras supostamente aceitas por todos. Para problematizar essa justificativa, a professora propôs que os colegas indicassem, por meio de um gesto, se já haviam se sentido ofendidos por tais nomeações. A maior parte da turma levantou a mão, revelando que os apelidos não eram recebidos de forma tão neutra quanto se argumentava.

Diante dessa reação coletiva, os alunos que defendiam o caráter “brincalhão” dos apelidos passaram a questionar o fato de que alguns dos colegas que se disseram ofendidos também recorriam ao uso de apelidos. Esses, por sua vez, explicaram que o faziam como forma de defesa, e não necessariamente por acharem adequado ou desejável. Esse movimento evidenciou uma dinâmica relacional em que a agressividade verbal se naturaliza como estratégia de autoproteção e pertencimento, mesmo quando produz desconforto.

Foram mencionados exemplos de apelidos recorrentes no cotidiano escolar, muitos deles associados a depreciação da aparência física, indicando que tais nomeações constituíam ameaças à face dos interlocutores. Além disso, alguns alunos procuraram a professora em privado para relatar casos de bullying que presenciaram e vivenciaram no contexto escolar, manifestando indignação, tristeza e medo. A professora comunicou os casos à direção para que fossem adotadas as medidas apropriadas e enfatizou os efeitos psicológicos que certas “brincadeiras” podem causar nos colegas.

Assim, a Atividade 8 revelou-se especialmente significativa por promover um espaço de reflexão coletiva sobre os limites entre brincadeira e agressão, evidenciando que a intenção do falante não é o único critério para definir o efeito de uma fala. A análise permitiu aos alunos compreender que a polidez envolve considerar o impacto das palavras sobre o outro e reconhecer que práticas linguísticas naturalizadas no cotidiano escolar podem gerar constrangimento, exclusão e sofrimento.

#### *4.2.1.2 Análise geral do bloco*

O conjunto de atividades analisado permitiu observar que situações de recusa, discordância e negação, muito comuns nas interações entre colegas, passaram a ser percebidas pelos alunos como escolhas linguísticas que produzem efeitos na convivência. Ao reformular falas e dramatizar cenas, os estudantes experimentaram outras maneiras de discordar e negar pedidos, demonstrando que é possível preservar o vínculo sem abrir mão do desacordo e sem recorrer à desqualificação pessoal.

Outro eixo importante desse bloco foi a reflexão sobre o uso da formalidade e da informalidade. As atividades mostraram que nenhum dos dois registros garante, por si só, uma interação polida. Os alunos perceberam, assim, que a adequação ao contexto, à relação e à intenção comunicativa desempenha papel decisivo na construção da polidez.

Além da escolha lexical, emergiram elementos como tom, gestualidade e expressões avaliativas, que se mostraram determinantes para a interpretação da interação. A análise revelou que, muitas vezes, não é a palavra em si que ameaça a face, mas o modo como ela é dita. Nesse sentido, destacaram-se também manifestações coletivas como vaia, aplauso, risadas e interjeições, que operam como marcadores de aprovação ou rejeição e funcionam como importantes índices de (im)polidez no espaço escolar.

As atividades ainda chamaram atenção para situações frequentemente naturalizadas no cotidiano, como “brincadeiras” que envolvem provocações ou desqualificações. Ao analisá-las com mais cuidado, os alunos reconheceram que a familiaridade não autoriza, automaticamente, práticas impolidas, e que aquilo que é dito como brincadeira pode ser ouvido como ofensa. Essa reflexão estimulou a compreensão de que o espaço escolar é coletivo e compartilhado, exigindo atenção às dimensões que também comunicam consideração pelo outro.

Ao final, o conjunto indicou que os alunos começaram a refletir sobre os efeitos de suas escolhas linguísticas e atitudes na vida em comum. Se antes determinados comportamentos eram interpretados como naturais, a intervenção proposta tentou reconfigurar esse olhar, mostrando que a convivência demanda negociação, cuidado e responsabilidade na gestão da fala.

#### **4.2.2 Bloco B – Fator poder relativo**

Conforme proposto por Brown e Levinson (1987), o fator poder relativo diz respeito às assimetrias que estruturam as interações sociais, posicionando os interlocutores em relações de autoridade, influência ou dependência. Tais assimetrias repercutem diretamente na maneira de

formular pedidos, recusar, discordar ou justificar, modulando expectativas de deferência, cooperação e responsabilidade comunicativa.

Nesse bloco, as atividades foram organizadas em três eixos — polidez em diferentes espaços, polidez e hierarquia na família e polidez e hierarquia na escola — evidenciando que a polidez atravessa múltiplos contextos de convivência nos quais as hierarquias se configuram de modos distintos e orientam expectativas específicas de comportamento.

Do ponto de vista didático, esse foi o bloco de elaboração mais complexa. Desde o início, emergiu uma tensão conceitual: por um lado, reconhecer a hierarquia como forma legítima de organização social; por outro, admitir que ela também pode produzir desigualdades e legitimar práticas de desrespeito. Além disso, trabalhar o tema no âmbito da família e da escola acrescentou um desafio adicional, pois, embora exista hierarquia nesses espaços, as relações de respeito não podem ser unidirecionais. Se é esperado que filhos falem de modo respeitoso com os pais, o inverso também é verdadeiro; da mesma forma, o aluno deve respeito ao professor, mas o professor igualmente deve cuidado e consideração ao aluno. Conduzir essas reflexões sem provocar conflitos entre as partes constituiu uma tarefa delicada.

Diferentemente do bloco anterior, construído a partir de um único produto midiático, este segundo bloco reuniu diferentes gêneros textuais de modo a expor os alunos a variadas formas de interação que circulam socialmente. Esse movimento permitiu observar como a hierarquia se manifesta discursivamente e como regula expectativas de comportamento em diferentes espaços.

As análises que seguem contemplam os três eixos estruturantes: sociedade, família e escola, procurando evidenciar como o fator poder relativo reorganiza papéis comunicativos e implica formas específicas de polidez, consideração e cuidado com o outro.

#### a) Polidez em diferentes espaços

No primeiro eixo temático do bloco B — polidez em diferentes espaços — buscou-se refletir sobre o convívio em contextos públicos e o papel da polidez na regulação das interações sociais.

A Atividade 1 partiu da regra que estabelece prioridade no transporte coletivo para idosos, gestantes e pessoas com deficiência, convidando os alunos a observar como essa norma orienta comportamentos na vida cotidiana.

A discussão evidenciou um aspecto central do fator poder relativo: a existência de uma hierarquia normativa que organiza o espaço público com base em critérios sociais e distribui

responsabilidades e expectativas de cuidado. De modo geral, os alunos reconheceram que ceder lugar constitui gesto de polidez, embora alguns tenham problematizado o sistema, mencionando incômodo com o uso do transporte por idosos em horários de pico, percepção que parece reproduzir avaliações de familiares.

Diante dessas colocações, a professora deslocou o foco da queixa para a noção de empatia, questionando aos alunos porque algumas pessoas recebem tratamento prioritário e seus efeitos para a convivência social. Esse movimento objetivou demonstrar que a prioridade não se funda em privilégio, mas em cuidado, e que a polidez, nesse caso, opera como reconhecimento das necessidades do outro. Os alunos mostraram-se conscientes sobre a necessidade de cuidados diferenciados para os que pertencem ao grupo das prioridades.

A atividade 2 deslocou o olhar dos alunos para a relação entre vendedor e cliente, tomando como referência uma propaganda televisiva do açougueiro Valdir atendendo Dona Jacira. Nesse contexto, o fator poder relativo manifesta-se em uma hierarquia situacional derivada dos papéis institucionais (prestar serviço versus ser atendido), que regula expectativas de atenção, eficiência e delicadeza. O uso da forma de tratamento “Dona Jacira” foi interpretado como gesto de respeito e formalidade, ao passo que o tratamento do cliente ao vendedor, realizado apenas pelo nome próprio, sugeriu maior familiaridade, permitindo discutir como as formas de tratamento modulam a interação.

O comportamento colaborativo do vendedor, marcado por explicações e brincadeiras, foi lido pelos alunos como estratégia de aproximação e cuidado, evidenciando que o humor pode operar como recurso de polidez. Provocados pela professora sobre se apenas o vendedor deveria ser polido, os estudantes afirmaram que a responsabilidade pela polidez não é unidirecional: o vendedor deve ser cordial para orientar e atender bem, e o cliente deve ser educado para valorizar o trabalho do outro e facilitar o diálogo.

Nas dramatizações que simularam diferentes cenários comerciais (padaria, farmácia, mercadinho e loja de brinquedos), os alunos passaram a observar não apenas o conteúdo verbal, mas o tom de voz, o gesto e a postura corporal como dimensões relevantes da interação; também avaliaram as performances dos colegas, identificando (im)polidez tanto em vendedores quanto em clientes. Diante de uma avaliação negativa, solicitaram refazer a cena para aprimorar o grau de polidez.

Alguns alunos se inspiraram na propaganda assistida para criarem seus textos, como demonstra o diálogo a seguir entre cliente e garçom em um restaurante.

- Cliente: *Boa tarde, Sr.Neném!*
- Garçom: *Boa tarde, Luiz! O que vai querer hoje?*
- Cliente: *Hoje eu quero comer uma carne especial!*
- Garçom: *Temos um rodizio de carne e petiscos especial!*
- Cliente: *Hummm! Que delícia! Pode ser, então.*
- Garçom: *É pra quantas pessoas?*
- Cliente: *Minha família vai chegar já, já!*
- Garçom: *Pode sentar aqui nessa mesa. Se precisar de alguma coisa é só chamar.*
- Cliente: *Muito Obrigado!*
- Garçom: *Quer comer bem, vem aqui no neném!*

Fonte: registro da autora, elaborado pelo grupo 6 (2025)

Nessas avaliações, foi possível identificar a percepção dos alunos de que o poder relativo, nesse tipo de relação, não é fixo: o vendedor depende da satisfação do cliente e o cliente depende da mediação do vendedor, configurando assimetria funcional, porém reciprocamente condicionada. Um elemento relevante foi o agradecimento ao final do atendimento, interpretado como reconhecimento da colaboração e regulador da continuidade da interação.

Por fim, a última atividade do eixo mobilizou o gênero piada, tematizando a relação entre empregado e chefe para refletir sobre o fator poder relativo nas interações de trabalho. O humor tornou visível a assimetria hierárquica e estimulou os alunos a discutir a adequação vocabular ao ambiente profissional. Ao analisar os termos “safado” e “pilantra”, os estudantes afirmaram que, caso proferidos seriamente, poderiam resultar em demissão quando ditos pelo funcionário, mas seriam mais ofensivos e até judicializáveis quando ditos pelo chefe, evidenciando interpretações distintas da mesma expressão em função da posição ocupada pelos interlocutores. A professora problematizou essa assimetria, conduzindo os alunos à compreensão de que o humor, a espontaneidade e as transgressões verbais no trabalho não são neutros, mas negociados conforme expectativas institucionais e relações de poder.

De modo geral, o eixo permitiu que os alunos identificassem que, em espaços públicos e institucionais, a polidez se articula ao poder relativo, influenciando a forma como as pessoas interagem, compartilham responsabilidades e se organizam socialmente.

b) Polidez e hierarquia na família

No segundo eixo do bloco B — polidez e hierarquia na família — foram trabalhadas duas atividades que exploraram relações familiares distintas: pai e filho e marido e esposa. O material proposto gerou discussões particularmente ricas, nas quais os alunos mobilizaram experiências pessoais e relataram situações do cotidiano doméstico.

Na atividade que tematizava a relação entre pai e filho, os alunos analisaram o uso dos pronomes de tratamento “senhor/senhora”. A maioria afirmou não empregar tais formas com os pais, sendo o uso mais frequente direcionado aos avós, justificado pelo critério da idade. Alguns relataram que, ao tentar usar “senhora” com a mãe, ouviram comentários como “está me chamando de velha?”, revelando o caráter avaliativo das formas de tratamento.

No decorrer da atividade, uma aluna relatou que, ao ouvir da mãe a expressão “você me irrita”, respondia no mesmo tom: “você também me irrita”. A reação dos colegas foi imediata: passaram a repreender a postura da estudante, avaliando-a como “errada” ou “desrespeitosa” e afirmando que, caso adotassem atitude semelhante, seriam severamente punidos. O comentário desencadeou um debate, no qual alguns alunos passaram a dirigir falas em tom ofensivo à colega.

Nesse momento, a professora interveio, esclarecendo que o propósito da atividade não era julgar comportamentos familiares e que caberia exclusivamente à aluna e à sua família definir seus modos de comunicação.

Esse episódio evidenciou como as expectativas de tratamento na família são reguladas por normas implícitas que organizam a interação, e permitiu aos alunos refletirem sobre como as relações familiares mobilizam hierarquias afetivas e expectativas de respeito.

Outro aspecto observado pelos alunos foi o tom afetivo do pai na tirinha analisada, especialmente no vocativo “filho”, interpretado como estratégia de aproximação e cuidado. Para os estudantes, a forma como os pais chamam os filhos revela não apenas o conteúdo da mensagem, mas seu estado emocional. Chamou atenção ainda a inversão de papéis comunicativos: em vez de o pai aconselhar o filho, é o filho quem apoia emocionalmente o pai, reorganizando a hierarquia de modo solidário.

A segunda atividade desse eixo abordou a relação conjugal por meio de uma história em quadrinhos envolvendo um casal, um marido viking e sua esposa, desencadeando uma discussão sobre divisão de tarefas e papéis sociais no interior da família. Muitos alunos relataram experiências pessoais, mencionando pais que “não fazem nada em casa”, alegando cansaço do trabalho, enquanto esperam que a mãe se responsabilize pelas demandas da casa e dos filhos. Alguns ainda observaram que, quando a mãe não exerce atividade laboral fora do

âmbito doméstico, a cobrança tende a ser maior, como se o trabalho doméstico não configurasse forma legítima de trabalho.

A discussão avançou para a posição da mulher na sociedade e para a assimetria histórica entre as responsabilidades atribuídas a homens e mulheres. De modo geral, os alunos se posicionaram favoravelmente à mãe, reconhecendo a sobrecarga doméstica e admitindo que nem sempre valorizam o trabalho que realizam em casa. Ao serem provocados pela professora sobre se o pai “ajuda” ou se “participa” das tarefas domésticas, muitos reavaliaram o verbo “ajudar”, compreendendo que ele pressupõe uma responsabilidade originária feminina e que a colaboração masculina seria apenas eventual. Essa problematização levou à reflexão sobre a responsabilidade ser compartilhada por ambos, e não tratada como concessão.

As duas atividades do eixo família desencadearam também desabafos sobre questões sensíveis, alguns realizados no coletivo e outros no privado, envolvendo desde a ausência paterna no convívio familiar até situações de assédio moral e, em um caso específico, a revelação de abuso sexual. A professora acionou o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), composto por psicólogos e assistentes sociais da rede estadual, buscando orientações diante das situações relatadas pelos alunos. Esses relatos evidenciaram demandas emocionais e sociais que extrapolam o contexto imediato da aula, sinalizando a necessidade de espaços de escuta mais estruturados tanto no âmbito familiar quanto no escolar.

Na sequência, apresenta-se o terceiro eixo de análise, referente à relação entre polidez e hierarquia no contexto escolar.

### c) Polidez e hierarquia na escola.

No terceiro eixo do bloco B — polidez e hierarquia na escola — buscou-se explorar como a assimetria institucional orienta expectativas de comportamento entre alunos, professores e demais funcionários.

A primeira atividade apresentou uma tirinha do personagem Chico Bento, na qual o aluno, nervoso, aborda a professora sem pedir licença para contestar a nota da prova. A cena serviu de ponto de partida para problematizar o modo de falar do aluno para com o professor, observando a forma de solicitar a palavra, o tom utilizado, a postura corporal e a possibilidade de contestação respeitosa. Entre as perguntas orientadoras, destacaram-se: “é possível reclamar com polidez?” e “quem está certo tem licença para ser agressivo?”.

De modo geral, os alunos avaliaram a atitude do personagem como impolida, injustificável e inaceitável, sobretudo porque o próprio admitia ter colado na prova. Entretanto, como previsto, a discussão não se restringiu à conduta do aluno. Parte da turma questionou se a responsabilidade pela polidez deveria ser exigida apenas dos estudantes ou se os professores também deveriam observar estratégias de mitigação. Tal questionamento deslocou o debate da dicotomia certo/errado para uma perspectiva em que o relevante não é o juízo moral, mas os efeitos comunicativos das escolhas linguísticas. Nesse movimento, os alunos reconheceram ter produzido falas desafiadoras no ambiente escolar e mencionaram que, ao fazê-lo, perceberam irritação por parte dos professores. Essa reflexão permitiu situar a polidez como elemento regulador da relação assimétrica entre professor e aluno.

A atividade seguinte aprofundou o debate ao apresentar uma notícia sobre a agressão de uma mãe a professoras após a filha ter recebido nota zero por tentativa de cola. A reação inicial dos estudantes foi de incredulidade e indignação, seguida de forte empatia pelas professoras agredidas. Discutiui-se que o desacordo pode ser negociado discursivamente sem violência e que a ausência de controle tende a produzir perdas de direitos — fenômeno que os alunos reconheceram também em dinâmicas de sala de aula, quando reações impulsivas agravam conflitos. Questionou-se ainda o modelo de comportamento oferecido pela mãe à filha e como certos modos de contestação rompem expectativas de civilidade e respeito.

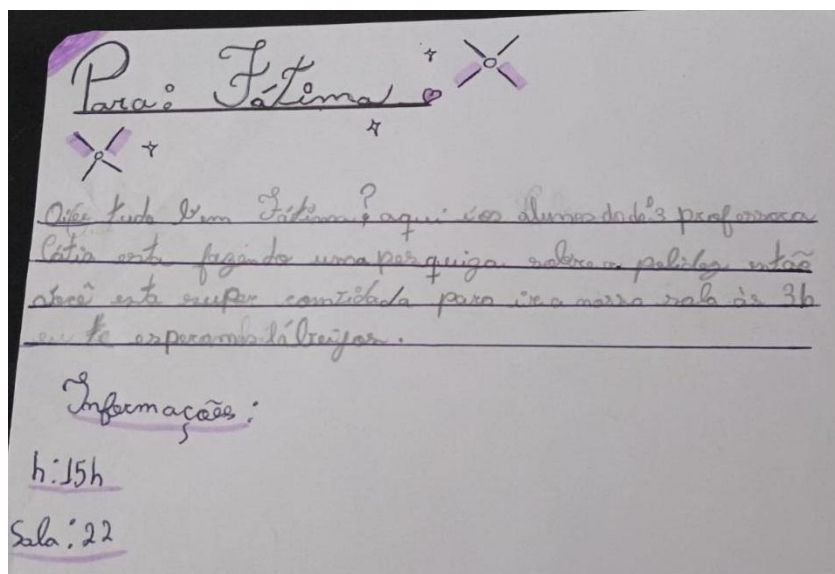
Nessa direção, a atividade subsequente — a conversa com a funcionária da limpeza — deslocou o foco do conflito explícito para as formas cotidianas de reconhecimento, ampliando o debate sobre os efeitos da polidez na manutenção das relações institucionais. Além de promover reflexão sobre a hierarquia escolar e os papéis de diferentes membros da comunidade, o encontro sensibilizou os estudantes para a dimensão afetiva e frequentemente desconsiderada do trabalho.

Para a elaboração do convite dirigido à funcionária da escola, os alunos discutiram inicialmente qual modalidade seria mais adequada — escrita ou oral — optando por uma votação para tomar a decisão de forma coletiva. Por maioria, prevaleceu a modalidade escrita. Entre as justificativas apresentadas, destacou-se a percepção de que, se o convite fosse oral, a funcionária poderia não ter disponibilidade para ouvi-los naquele momento ou não compreender plenamente o conteúdo devido ao barulho do intervalo, período de maior circulação e ruído no ambiente escolar. Diante disso, a modalidade escrita foi considerada mais eficaz para assegurar a clareza e a recepção adequada do convite.

No que se refere ao uso da linguagem, observaram-se posicionamentos distintos entre os alunos. Alguns consideraram que o registro informal seria mais apropriado, alegando que a

funcionária já os conhecia e que o convite se aproximaria de uma conversa cotidiana. Nesse caso, surgiram expressões como “oi, tudo bem?”, “superconvidada”, “te esperamos lá” e “beijos”, que conferem proximidade e afeto à interação. A seguir, será exposto exemplos dessas variações.

Fotografia 19 – Uso da variante informal



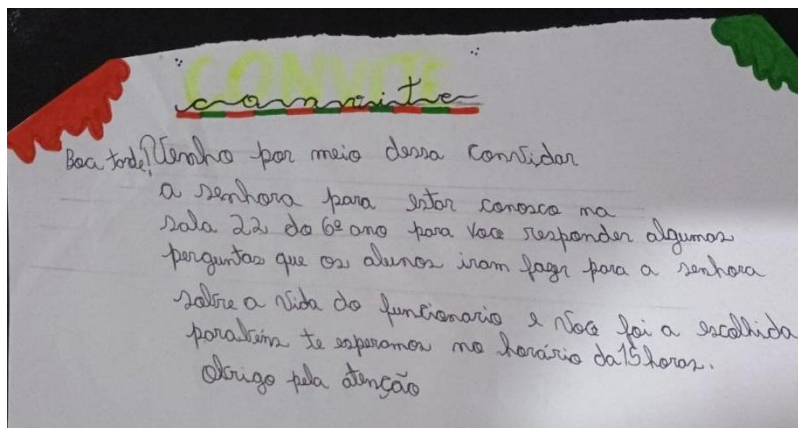
Dupla 7

Fonte: registro da autora (2025)

Por outro lado, houve alunos que defenderam o uso de um registro mais formal, argumentando que o convite seria direcionado a uma profissional da escola e envolveria uma prática fora da rotina, o que demandaria maior demonstração de respeito.

Nessas versões, apareceram construções como “venho por meio desta”, “a senhora”, “irá fazer”, “obrigado pela atenção” e “parabéns”, que remetem a marcas de deferência e distanciamento social.

Fotografia 20 - Uso da variante formal



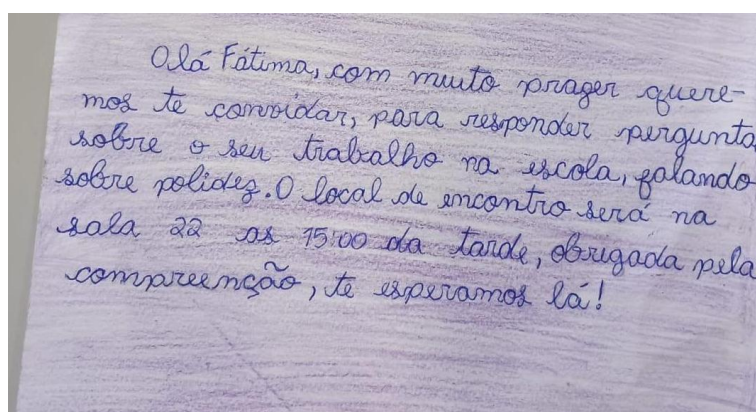
Dupla 13

Fonte: registro da autora (2025)

Após as discussões realizadas em sala, os alunos optaram coletivamente pelo texto a seguir (fotografia 21) como o mais adequado para ser entregue à funcionária. A escolha revela a preferência do grupo por um registro predominantemente informal, evidenciado pelo vocativo cordial (“Olá, Fátima”), pelo uso de pronomes na segunda pessoa e pela inserção de expressões típicas do cotidiano escolar (“te convidar”, “te esperamos lá”). Tal registro confere ao texto um tom de proximidade e acolhimento, aproximando o convite de uma interação conversacional.

No que se refere às estratégias de polidez, observa-se o predomínio da polidez positiva, nos termos propostos por Brown e Levinson (1987), voltada ao reforço dos laços interpessoais e à criação de um ambiente amistoso. Elementos como a expressão de prazer no ato de convidar e o agradecimento antecipado contribuem para minimizar o impacto do pedido e para valorizar a destinatária enquanto participante da interação. Também se identifica traço de polidez negativa no uso de “obrigada pela compreensão”, que reconhece a possibilidade de imposição e funciona como recurso mitigador.

Fotografia 21 – Convite entregue à funcionária



## Dupla 4

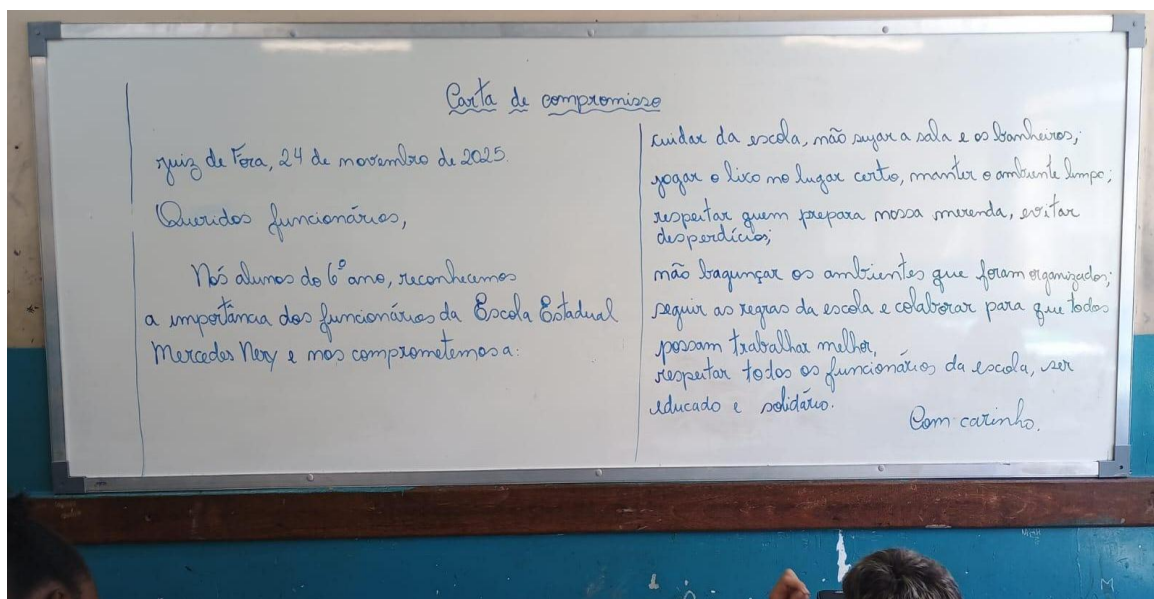
Fonte: registro da autora (2025)

Após a finalização da votação, o representante da turma foi designado para realizar a entrega do convite à funcionária. O retorno foi apresentado aos colegas: a destinatária não apenas aceitou o convite, como também agradeceu a iniciativa da turma e confirmou presença na data e horário estipulados.

No dia seguinte, durante o encontro, a funcionária relatou aspectos pouco visíveis de sua rotina, como a necessidade de cumprir ordens, seguir cronogramas e o refazer constante de tarefas. O momento mais significativo ocorreu quando ela mencionou episódios de desrespeito e ofensas por parte de alguns alunos, que não compreendiam que suas ações respondiam a instruções da direção e não a decisões pessoais. Os estudantes demonstraram sensibilidade diante dessa fala, reconhecendo a importância da colaboração discente para o bom funcionamento da instituição. No final da conversa, houve pedidos espontâneos de desculpas e demonstrações de afeto. Os alunos agradeceram a presença da funcionária e manifestaram o desejo de abraçá-la

Após o encontro, os alunos refletiram sobre atitudes cotidianas que poderiam facilitar o trabalho dos funcionários e melhorar a organização dos espaços comuns. Como desdobramento desse exercício, elaboraram coletivamente uma carta de compromisso, posteriormente entregue à direção, com o intuito de valorizar esses profissionais e assumir corresponsabilidade pelo cuidado com o espaço da escola.

Fotografia 22- Carta de compromisso elaborada coletivamente



Fonte: registro da autora(2025)

#### 4.2.2.1. Análise geral do bloco

A análise das atividades do bloco B evidenciou que o fator poder relativo constitui uma dimensão central para compreender as expectativas de polidez que orientam a convivência social. Ao considerar diferentes contextos — espaços públicos, família e escola — foi possível observar que a hierarquia atua como força organizadora das práticas comunicativas cotidianas, influenciando a forma de pedir, contestar, discordar, aconselhar e justificar.

Do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, o bloco revelou que a hierarquia é percebida não apenas em sua dimensão normativa, mas também nos afetos que circulam em cada relação. Nos espaços institucionais, como comércio e escola, a polidez apareceu associada à ideia de serviço, responsabilidade e reconhecimento do trabalho do outro. Já nas interações familiares, os estudantes mobilizaram índices de afeto, confiança e convivência, evidenciando que a autoridade também é atravessada por expectativas de cuidado e respeito.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como os alunos avaliaram a legitimidade da hierarquia. Em diversos momentos, reconheceram que a assimetria não implica submissão, mas pode estabelecer responsabilidades recíprocas. Nessas situações, a polidez foi percebida como via de mão dupla, e não como dever unilateral.

Em síntese, o bloco B permitiu observar que o fator poder relativo atravessa múltiplos contextos e que os alunos demonstraram crescente sensibilidade para identificar e avaliar essas assimetrias. Esse percurso foi importante para o estudo do próximo bloco, sobre o ranking das

imposições, no qual a análise incidirá sobre interações digitais e sobre a negociação da polidez no ambiente online.

#### **4.2.3 Bloco C – Ranking de imposições (comentários online)**

Na perspectiva de Brown e Levinson (1987), o ranking das imposições refere-se ao grau de constrangimento ou incômodo que determinado ato comunicativo pode gerar em um dado contexto cultural. Quanto maior a carga impositiva do ato, maior tende a ser a necessidade de mitigação, deferência ou justificativa por parte do falante.

No âmbito da presente pesquisa, optou-se por explorar essa dimensão no ambiente digital, uma vez que as redes sociais constituem um campo privilegiado para observar como a polidez — ou sua ausência — é negociada em práticas discursivas de exposição, avaliação e conflito. Nesse contexto, os comentários on-line revelam-se particularmente produtivos para análise, por representarem um espaço onde divergências de opinião, julgamentos e desacordos são expressos de maneira direta e publicamente visível.

Nesse bloco, as atividades foram organizadas em três eixos — diferentes pontos de vista, impulsividade comunicativa e por fim, comentários on-line e seus efeitos — a fim de explorar como o ranking das imposições se manifesta no ambiente digital. Tal organização permitiu observar que, nas interações mediadas por tela, divergências de opinião, respostas rápidas e ataques pessoais mobilizam diferentes graus de constrangimento, exigindo maior ou menor mitigação por parte dos interlocutores

Na sequência, apresentam-se as análises correspondentes aos três eixos delimitados.

##### **a) Diferentes pontos de vista.**

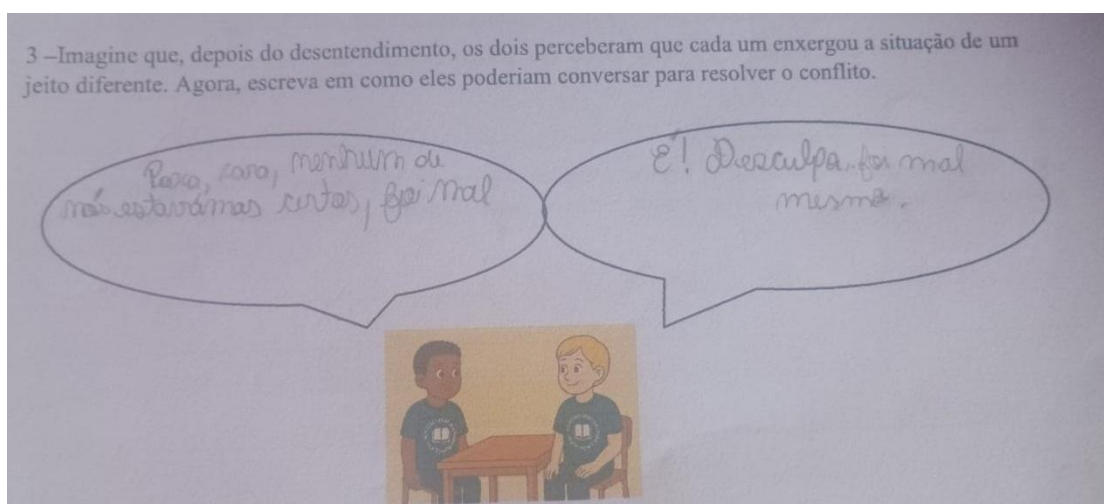
Esse primeiro eixo buscou evidenciar que uma mesma situação pode ser interpretada de maneiras distintas e que o desacordo não implica, necessariamente, conflito. Destacou-se ainda que as chamadas “bolhas” reduzem a escuta do outro e que, no ambiente digital, a ausência de elementos paralinguísticos e cinésicos comuns na interação face-a-face tende a intensificar mal-entendidos e disputas interpretativas.

Na atividade inicial, em que dois personagens discutiam se o número caído no chão seria “6” ou “9”, a maioria dos estudantes avaliou que não haveria resposta definitiva, pois tudo dependeria do ponto de vista. Já um grupo menor demonstrou incômodo com essa ausência de

solução “correta”, insistindo em identificar um resultado único. Esse movimento revela que, no espaço escolar, o desacordo ainda é muitas vezes interpretado como problema a ser corrigido, e não como uma possibilidade legítima de negociação.

Na sequência, cerca de 90% da turma assinalou que o conflito entre os personagens da imagem ocorreu porque “cada um queria estar certo”, evidenciando uma percepção de que a defesa do próprio ponto de vista pode assumir um caráter competitivo. Ao propor que os estudantes reescrevessem diálogos para solucionar o impasse, observou-se um esforço de mitigação discursiva: muitos recorreram a pedidos de desculpas, expressões conciliatórias e justificativas que relativizavam a disputa (“talvez os dois estejam certos”, “não tem resposta certa”, “vamos fazer as pazes”). Esses recursos funcionam, segundo Brown e Levinson (1987), como estratégias para reduzir o risco de ameaça à face do interlocutor, reforçando a dimensão colaborativa da interação.

Fotografia 23 - Uso de expressões conciliatórias.



Dupla 13

Fonte: registro da autora (2025)

A atividade seguinte, centrada na metáfora das “bolhas”, partiu da leitura de uma notícia sobre conflitos entre torcidas. Os alunos rapidamente relacionaram o fenômeno ao ambiente digital, apontando que espaços marcados pela adesão a grupos tendem a intensificar julgamentos, polarizar opiniões e inibir a escuta. Destacaram que, nas redes sociais, divergências são frequentemente tratadas como provocações, e que comentários ofensivos e xingamentos surgem quando o outro é percebido como “de fora” de determinada bolha.

A última atividade do eixo voltou-se ao papel da entonação por meio de dramatizações. Quatro estudantes receberam a mesma frase — “Tá bom então!” — e deveriam representá-la

com diferentes sentidos: irritação, entusiasmo, pressa e insegurança. A encenação despertou grande engajamento da turma, sobretudo pelo caráter lúdico, e permitiu que os alunos percebessem que a entonação modula tanto o sentido da frase quanto o efeito produzido na interação. Tal percepção levou-os a considerar que a ausência desses recursos em mensagens escritas pode abrir margem para mal-entendidos, interpretações hostis ou julgamentos precipitados

Ao final do eixo, os alunos demonstraram compreender que o sentido não é apenas aquilo que se diz, mas também como se diz — e que, na ausência do “como”, cabe ao leitor preencher lacunas, negociar sentidos e administrar possíveis atritos.

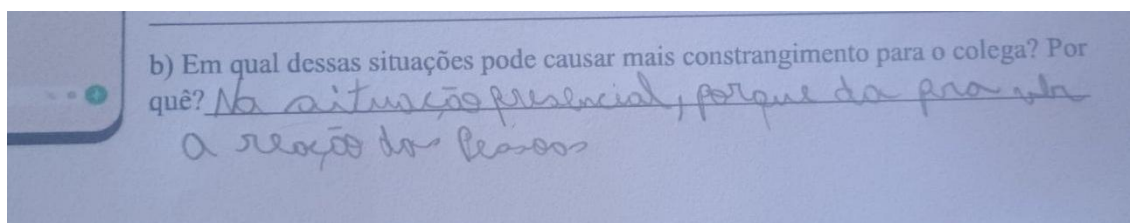
#### b) Impulsividade comunicativa

No eixo dedicado à impulsividade comunicativa e seus efeitos no ambiente virtual, buscou-se compreender como a rapidez da resposta, a ausência de filtros e a lógica da exposição coletiva interferem na construção da polidez.

A atividade inicial apresentou duas imagens em que um aluno perguntava aos colegas: “De que grupo eu sou?”. Na primeira cena, situada no espaço presencial da sala de aula, uma colega o respondia de forma ríspida; na segunda, a mesma interação ocorria no grupo virtual da turma. A resposta — “Do meu é que não é, graças a Deus!” — foi avaliada pelos estudantes como ofensiva, capaz de gerar tristeza, mágoa e constrangimento no colega destinatário.

Quando questionados sobre em qual ambiente se sentiriam mais expostos ou constrangidos ao ouvir tal resposta, a turma dividiu-se. Um grupo mencionou a sala de aula, argumentando que a presença física e o olhar dos colegas tornariam o desconforto mais imediato e visível.

#### Fotografia 24 – Maior constrangimento no ambiente presencial

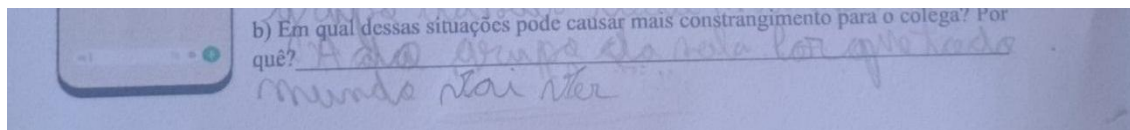


Dupla 10

Fonte: registro da autora (2025)

Outro grupo destacou o ambiente virtual, ressaltando que na internet a exposição pode prolongar-se no tempo e atingir um público mais amplo, o que amplia o efeito negativo da mensagem.

Fotografia 25 - Maior constrangimento no ambiente virtual



Dupla 8

Fonte: registro da autora (2025)

A discussão favoreceu a compreensão de que efeitos comunicativos variam conforme a situação e a posição do interlocutor — ideia que dialoga com a noção de ranking das imposições de Brown e Levinson (1987), segundo a qual a carga impositiva de um ato pode ser avaliada de maneira distinta por diferentes sujeitos.

Em seguida, discutiu-se como os estudantes auxiliariam o colega exposto. As respostas variaram entre repreender a autora da fala, pedir que tivesse mais cuidado e respeito, oferecer apoio no próprio grupo ou em mensagens privadas ou convidar o colega a integrar seu grupo. Alguns ainda mencionaram que mudariam o assunto como forma de dispersar o desconforto. Essas alternativas revelam diferentes modos de manejar o conflito: mais diretos, mais mitigados ou mais evasivos — cada qual com implicações específicas para a proteção da “face” positiva do aluno exposto.

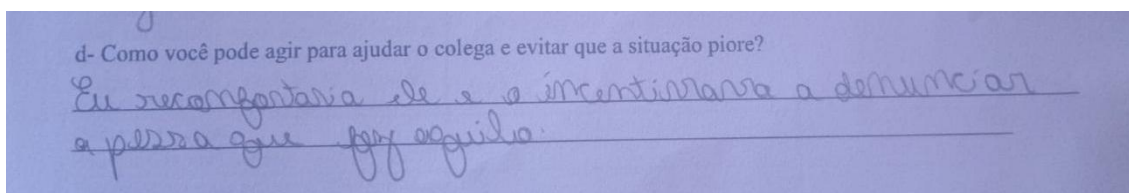
A última atividade trouxe uma situação mais grave: no grupo da turma, um estudante publica a foto de um colega sem autorização e os demais iniciam comentários maldosos, com apelidos ofensivos e piadas sobre aparência física. A imagem circula, o colega sente-se humilhado e manifesta o desejo de não retornar à escola. Questionados sobre os efeitos dessa prática, os alunos mencionaram tristeza, ansiedade e depressão, relacionando espontaneamente o caso ao *cyberbullying*.

A partir da discussão dessa atividade, os alunos mencionaram a existência de um grupo virtual da própria turma, criado inicialmente com o objetivo de troca de informações escolares. Segundo relataram, o espaço passou a ser marcado por conflitos recorrentes, uso de palavras obscenas, discussões motivadas por rivalidades entre times de futebol e, sobretudo, por práticas de bullying, como provocações reiteradas, apelidos depreciativos e comentários ofensivos dirigidos a colegas específicos. Em razão desses episódios, o grupo acabou sendo desativado.

Como recentemente haviam participado de uma palestra sobre *bullying* e suas manifestações digitais, afirmaram que tais práticas podem configurar crime e devem ser punidas.

Quanto às formas de intervenção, os estudantes propuseram acionar a direção da escola, comunicar os pais dos envolvidos, incentivar o aluno a denunciar ou contar à família, orientar os demais a cessar os comentários e solicitar que a imagem fosse apagada. As propostas evidenciam a percepção de que, nos ambientes digitais, a gestão do conflito envolve não apenas a vítima e o agressor, mas também a mediação institucional e o grupo que testemunha o ataque — cuja omissão ou ação pode agravar ou mitigar a violência.

#### Fotografia 26 - Proposta de intervenção no ambiente virtual



#### Dupla 6

Fonte: registro da autora (2025)

Dando continuidade às discussões sobre conflito e mediação digital, o próximo eixo volta-se à análise dos comentários online e dos impactos sociais e afetivos que produzem.

#### c) Comentários online e seus efeitos:

Nesse eixo, discutiu-se como a exposição pública e a permanência dos registros alteram a dinâmica da interação e ampliam o impacto social e afetivo das manifestações comunicativas.

As atividades desenvolvidas, inicialmente, basearam-se nas postagens sobre uma jovem influenciadora que lançou uma marca de pirulitos. Antes mesmo de analisar os comentários, os estudantes discutiram se comprariam ou não o produto. Algumas alunas afirmaram seguir a jovem nas redes e manifestaram interesse imediato em adquiri-lo, enquanto a maior parte da turma considerou o preço excessivo, afirmando que “as pessoas daqui são pobres”. Realizou-se então uma votação, na qual apenas quatro alunas declararam que comprariam o produto, evidenciando não apenas julgamentos sobre o lançamento, mas também a valoração social da marca e de seu público consumidor.

Na primeira atividade, os alunos foram orientados a identificar o alvo dos comentários apresentados — a jovem, o pirulito ou o consumidor. Os comentários dirigidos à jovem foram

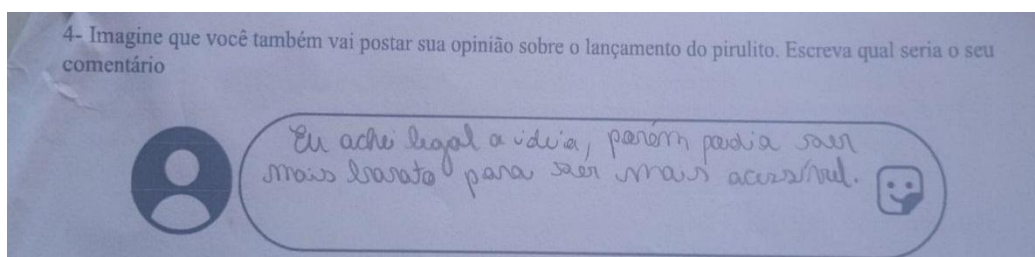
rapidamente reconhecidos, ao passo que aqueles destinados aos consumidores geraram maior hesitação interpretativa.

No conjunto dos comentários analisados, chamou atenção a frase “quem em pleno 2025 come pirulito?”, que provocou reação imediata dos alunos, que, identificando-se com o público-alvo, reagiram imediatamente: “eu como pirulito, qual o problema?”.

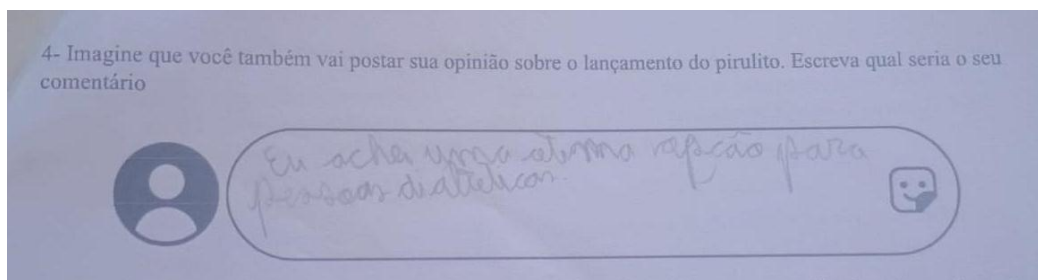
Tal formulação foi interpretada como ato impolido, alinhando-se às estratégias de impolidez positiva descritas por Culpeper (2011, 2016). Em especial, observa-se a estratégia de ridicularização, ao tratar o consumo de pirulito como inadequado, produzindo um efeito de desqualificação do hábito e, por extensão, de seus consumidores. Há ainda um traço de desassociação grupal — outro mecanismo de impolidez positiva — ao sugerir que “gente como nós” não consome pirulito, reforçando fronteiras identitárias e sinalizando pertencimento. Interessante notar que os estudantes identificaram não apenas o teor ofensivo, mas também o alvo implícito do ataque, o que reforça a ideia de que a ofensa não emerge apenas do conteúdo proposicional, mas do enquadramento social de quem a lê e de quem é atingido.

Na etapa de reescrita, um dos comentários mais selecionados foi “mana tu é louca?”, reformulado em versões mais mitigadas como “mana, você exagerou no preço” ou “mana, ninguém vai conseguir pagar”. Ao serem convidados a formular seus próprios comentários, os estudantes produziram críticas polidas e ponderadas: “eu acho o pirulito caro, mas deve ser bom”; “gostei da ideia, mas podia ser mais barato para ser acessível”; ou ainda comentários elogiosos como “parece muito bom”, “deve ser ótimo para diabéticos”. Observou-se aqui sensibilidade à demanda de preservação da face da jovem (Brown & Levinson, 1987), com avaliações que procuram equilibrar julgamento e consideração, conforme demonstram as figuras a seguir:

Fotografia 27 – Avaliações com proteção à face



Dupla 7



### Dupla 12

Fonte: registros da autora (2025)

Um segundo conjunto de comentários online analisados pelos alunos dizia respeito à escolha de uma atriz latina para interpretar a personagem Branca de Neve. Inicialmente, a discussão concentrou-se no campo da opinião estética e da adequação artística, com parte da turma argumentando que a escolha poderia “confundir a cabeça das crianças” por não corresponder ao imaginário tradicional da personagem. Contudo, ao avançar na leitura dos comentários, os estudantes identificaram que muitas críticas se deslocavam da avaliação do filme para ataques dirigidos à atriz, centrados em aspectos fenotípicos. Nesse sentido, reconhecem que tais ataques não contribuem para examinar o trabalho artístico, mas reforçam estereótipos e oposições baseadas na cor da pele e na ideia de pertencimento a determinados papéis sociais.

Do ponto de vista pragmático, esse deslocamento da crítica para a uma agressão identitária aproxima-se das estratégias de impolidez negativa descritas por Culpeper (2011), especialmente quando o comentário opera por ridicularização, desprezo ou desvalorização social. Os alunos classificaram tais práticas como ofensivas e preconceituosas e afirmaram que poderiam levar a um intenso sofrimento emocional: “a atriz tem muitos motivos para estar com depressão”, afirmou uma estudante.

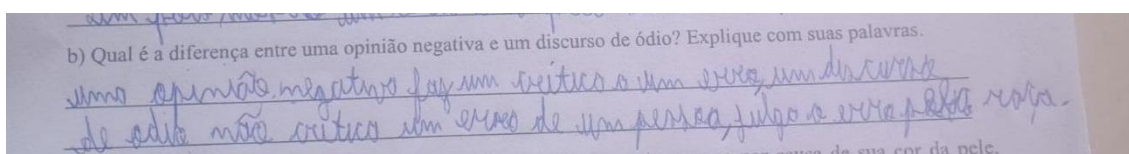
Nas tarefas de reescrita, os estudantes produziram alternativas mais polidas e focadas na atuação, tais como “a atriz não é tão parecida”, “parece tímida para o papel” ou “o estúdio te escolheu mesmo sendo morena e você arrasou”, demonstrando uma passagem da crítica impolida para a opinião mitigada, deslocando a avaliação do corpo para o desempenho.

Ao serem questionados se comentários impolidos podem estimular a repetição do comportamento, os alunos responderam afirmativamente, justificando que tais práticas “encorajam outros”, criam uma “bolha de ódio” e fazem com que “as pessoas se sintam certas” ou “à vontade para falar”. Como apontam Charaudeau (2019) e Amossy (2017), o anonimato, a visibilidade ampliada e o distanciamento físico reduzem inibições sociais, favorecem a

polarização e ampliam a disposição ao conflito. Nessas condições, divergências podem rapidamente assumir a forma de conflitos ligados à identidade, nos quais insultos e estereótipos funcionam como marcadores de pertencimento e exclusão de grupos.

Na exploração da diferença entre opinião negativa e discurso de ódio, a turma indicou majoritariamente que a opinião negativa é mais educada, enquanto o discurso de ódio seria impolido e desrespeitoso; apenas poucos identificaram que a distinção principal reside no fato de a opinião negativa incidir sobre a ação ou o produto, ao passo que o discurso de ódio atinge identidades sociais e coletivas. Esse momento foi importante para esclarecer os dois conceitos.

#### Fotografia 28 – Diferença entre opinião negativa e discurso de ódio

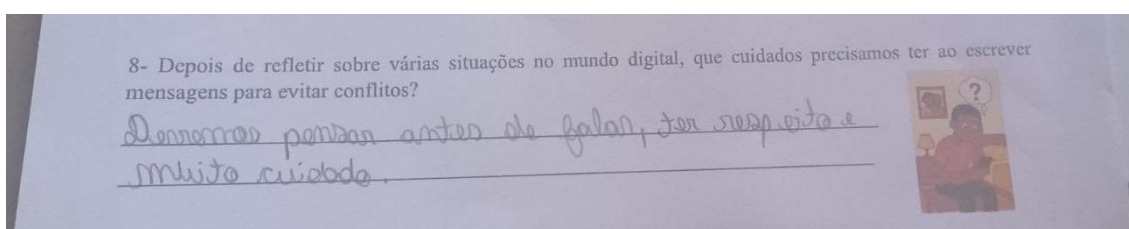


#### Dupla 9

Fonte: registro da autora (2025)

Na última atividade, ao refletirem sobre cuidados necessários ao postar comentários on-line, os alunos destacaram a importância de “pensar antes de escrever”, “ser educado e ter polidez”, “respeitar”, “ter consciência” e “evitar conflitos”, sintetizando uma compreensão de que o ambiente digital amplia o alcance e a permanência das mensagens, e portanto intensifica a responsabilidade enunciativa, conforme o exemplo, a seguir.

#### Fotografia 29- Exemplo de conduta para evitar conflitos no ambiente digital



#### Dupla 6

Fonte: registro da autora (2025)

#### 4.2.3.1 Análise geral do bloco

De modo geral, o bloco dedicado ao ranking das imposições permitiu observar como a mediação digital reconfigura os graus de constrangimento e risco interacional, intensificando a necessidade (ou a recusa) de mitigação. Se, na perspectiva de Brown e Levinson (1987), a carga impositiva de um ato está associada à sua capacidade de gerar incômodo e à demanda de trabalho de face, nas interações on-line esse efeito é ampliado pela publicidade, pela

permanência e pelo alargamento do público que testemunha a cena discursiva. Os três eixos — diferentes pontos de vista, impulsividade e comentários on-line e seus efeitos — evidenciaram que divergências aparentemente banais podem assumir maior peso impositivo quando expostas ao coletivo, e que a rapidez da resposta, a ausência de elementos paralinguísticos e a lógica da performance pública favorecem leituras competitivas, ofensivas e até violentas.

As análises mostraram ainda que, no meio digital, o desacordo raramente se apresenta como simples diferença de opinião. Frequentemente, ele é interpretado como ameaça, desvalorização ou ridicularização, exigindo trabalho discursivo para ser suavizado — quando tal esforço existe. Nesse processo, estratégias mitigadoras como pedidos de desculpa, modalizações ou reformulações convivem com estratégias de impolidez — conforme descritas por Culpeper (2011) — que intensificam a exposição do outro, sobretudo quando dirigidas à sua identidade ou pertencimento grupal. A comparação entre situações mais leves (como discordâncias de ponto de vista) e situações mais graves (como ataques identitários ou cyberbullying) mostrou que os alunos foram capazes de distinguir diferentes graus de impositividade, ao perceber que certos atos comunicativos podem gerar tristeza, humilhação, polarização ou exclusão.

Por fim, destacou-se uma relevante reflexão: ao reconhecerem que o ambiente digital amplia o alcance e os efeitos de um comentário, os estudantes associaram a polidez a uma forma de responsabilidade enunciativa. Suas respostas finais — “pensar antes de escrever”, “ser educado”, “respeitar”, “evitar conflitos” — indicaram que compreenderam que o digital exige não apenas gestão da face, mas também atenção aos efeitos coletivos da palavra, produzindo uma ética da convivência que é, simultaneamente, linguística, social e escolar.

#### **4.2.4 Análise final das atividades reflexivas como instrumento de intervenção**

A análise conjunta dos três blocos das produções reflexivas mostrou que a polidez não constitui apenas um conjunto de regras formais ou comportamentais, mas um modo de organizar a convivência, construído através das interações. No bloco da distância social, a atenção voltou-se para as interações entre pares e para o papel do desacordo, da recusa e da brincadeira, mostrando que a preservação da face depende tanto da escolha vocabular quanto da maneira de dizer, dos afetos e da leitura do contexto. No bloco do poder relativo, a hierarquia revelou-se um operador pragmático relevante, atravessando espaços institucionais e familiares, evidenciando que a polidez não se distribui de forma simétrica: ela é negociada, avaliada e ressignificada conforme os papéis assumidos pelos interlocutores. Por fim, no bloco do ranking das imposições, a transposição para o ambiente digital tornou mais explícitas as tensões entre

exposição e constrangimento, ampliando a visibilidade das estratégias de mitigação e de impolidez, demonstrando que, na lógica da circulação online, os efeitos da palavra podem exceder o momento da enunciação.

Tomadas em conjunto, as análises dos três blocos sugerem que os alunos começaram a mobilizar uma consciência aos efeitos das escolhas linguísticas na vida social. Ao experimentarem reescritas, dramatizações e julgamentos de situações concretas, os estudantes passaram a associar a polidez à responsabilidade enunciativa, compreendendo que discordar, negar, criticar ou expor alguém não são atos neutros — implicam decisões que afetam vínculos, identidades e afetos. Esse movimento foi particularmente significativo porque deslocou a compreensão da polidez de uma dimensão meramente normativa (“falar bonito”, “ser educado”) para uma dimensão relacional, na qual a convivência exige negociação, consideração e manejo das diferenças.

Dessa forma, o percurso das produções reflexivas não apenas favoreceu a apropriação de conceitos centrais da pragmática da polidez, mas também instaurou um espaço de escuta e observação das práticas comunicativas dos próprios estudantes. Ao tomarem como objeto de reflexão situações que integram seu cotidiano, os alunos puderam reconhecer-se como participantes ativos de dinâmicas sociais mais amplas, nas quais a linguagem opera como mediadora dos conflitos e da cooperação.

Encerrada essa etapa, abriu-se espaço para a fase final da pesquisa: as produções comparativas. Diferentemente do momento anterior, centrado na reflexão e reescrita de situações propostas, essa nova etapa envolveu atividades realizadas em grupo, com vistas a observar possíveis mudanças no uso das estratégias de polidez pelos alunos.

#### 4.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE COMPARATIVA

A última etapa interventiva teve como objetivo comparar interações produzidas em momentos distintos do processo formativo, analisando se e como os alunos passaram a mobilizar recursos mitigadores, ajustar registros, negociar divergências e manejar conflitos de modo mais sensível à face e ao convívio. Trata-se, portanto, de um movimento que permite avaliar não apenas o resultado, mas o processo de transformação das práticas comunicativas, oferecendo indícios sobre a eficácia da intervenção e sobre a capacidade dos alunos de aplicar, na interação real, aquilo que foi tematizado reflexivamente nas etapas anteriores.

Optou-se por retomar as interações em grupo, uma vez que, dentre as produções interpretativas realizadas ao longo da intervenção, a construção do jogo revelou maior espontaneidade interacional, expondo disputas e ajustes comunicativos semelhantes àqueles que, no cotidiano escolar, motivaram a investigação sobre o uso da polidez nas interações entre os alunos.

Constatou-se ainda que a elaboração do jogo foi mais conflituosa do que o ato de jogar, pois este demandava apenas a sorte do dado, ao passo que o primeiro exigia negociação de sentidos, tomada de decisão coletiva e manejo de estratégias impolidas.

Com base nessa constatação, a atividade comparativa foi planejada de modo a engajar novamente os estudantes em uma tarefa de produção coletiva. A partir de uma música, os grupos deveriam criar cartazes com mensagens que estimulassem práticas de convivência respeitosa para circulação em diferentes ambientes da escola, permitindo que refletissem sobre os efeitos da presença ou ausência de polidez na vida escolar e divulgassem tais reflexões à comunidade.

Para garantir maior fidedignidade à análise comparativa, optou-se por manter os mesmos grupos formados anteriormente. Essa escolha metodológica implicou renunciar à observação de um momento interacional importante: o da reorganização dos grupos, anteriormente marcado por conflito, mas privilegiou a preservação das redes relacionais já constituídas, permitindo observar com maior precisão possíveis mudanças no uso de estratégias de proteção à face (Brown & Levinson, 1987) entre os mesmos interlocutores.

Os alunos dirigiram-se à biblioteca para a realização da atividade, retomando o mesmo espaço utilizado na produção interpretativa. Diferentemente da etapa anterior, constatou-se uma notável redução do nível de ruído e de dispersão, o que indica maior regulação dos turnos de fala. Nesse contexto, foram observadas expressões espontâneas de cortesia e acomodação, como: “chega um pouquinho para o lado”, “dá licença para ela passar”, “tira seu caderno, por favor”, “valeu” e “obrigado”.

#### **4.3.1 Atividade comparativa: interações em contexto de trabalho em grupo**

Antes da realização da atividade, os estudantes foram apresentados ao cantor e intérprete Arnaldo Antunes, com breve exposição sobre sua trajetória artística. Apesar de pouco conhecido pelos alunos, o interesse foi rapidamente despertado no momento da escuta. A canção selecionada — *Pra Não Falar Mal* (2025) — possui um refrão marcante (“para melhorar a gente / precisa ter mais cuidado”), em torno do qual se articulam recomendações que tematizam a reciprocidade no tratamento, a moderação das reações, o manejo da irritação e a

renúncia à agressividade. Tais dimensões dialogam diretamente com as estratégias de polidez discutidas ao longo da intervenção, tanto no que se refere à proteção da face (Brown & Levinson, 1987) quanto ao cuidado com o outro nas interações.

A recepção da canção pelos alunos foi positiva: muitos passaram a cantar coletivamente, formando um coral espontâneo. A professora acrescentou que, em algumas apresentações, o compositor divide o vocal com uma jovem intérprete; diante dessa informação, os estudantes propuseram alternar os versos entre meninos e meninas, conferindo caráter lúdico e colaborativo à atividade.

Após a audição, a turma foi organizada em grupos, e cada grupo recebeu dois trechos da letra para interpretar e atribuir sentidos possíveis. Nos versos em que havia vocábulos menos familiares, o significado foi construído coletivamente com mediação da professora.

Num segundo momento, os grupos foram convidados a transformar os versos recebidos em sugestões de atitudes de cuidado aplicáveis ao cotidiano escolar, buscando relacioná-los ao percurso reflexivo desenvolvido ao longo do projeto, sobretudo no que diz respeito à convivência, ao cuidado e à negociação de conflitos. As frases produzidas foram então convertidas em cartazes ilustrados, destinados a circular nos espaços da escola e ampliar o alcance das reflexões realizadas em sala.

A seguir serão apresentadas as análises específicas dos momentos de interação a cada grupo.

### **GRUPO 1:**

O grupo 1 contou inicialmente com cinco alunos (dois meninos e três meninas) na produção interpretativa e, posteriormente, com a presença de mais uma aluna na produção comparativa, que estava ausente na primeira atividade. Observou-se continuidade do perfil cooperativo já identificado na etapa diagnóstica, com organização funcional, foco na execução da tarefa e construção conjunta das decisões.

Na fase final, essa dinâmica foi mantida, revelando uma interação relativamente equilibrada e orientada ao cumprimento da atividade, com turnos mais regulados e circulação de iniciativas discursivas entre os participantes. Anteriormente, os meninos assumiram com maior frequência o papel de liderança na orientação da tarefa, propondo ações, distribuindo instruções e intervindo nas decisões coletivas. Entretanto, diferentemente do que se observou na etapa diagnóstica, as meninas pareciam ocupar com mais consistência a negociação do sentido e do conteúdo da atividade, participando de forma mais ativa nas reformulações e na

resolução de pequenas tensões discursivas. Esse deslocamento contribuiu para um ambiente mais simétrico, ainda que com diferenças na intensidade da participação.

O grupo mobilizou predominantemente estratégias de polidez positiva, especialmente as voltadas para o estabelecimento de alinhamento, cooperação e pertencimento (como o uso de vocativos coletivos, expressões de partilha e comentários avaliativos humorados). Embora episódios pontuais de impolidez positiva tenham emergido, como insultos jocosos e provocações entre participantes, tais movimentos não evoluíram para conflitos abertos, sendo rapidamente absorvidos pelo humor ou pelo uso de mecanismos de proteção à face.

A tabela a seguir sistematiza as falas produzidas pelos alunos e as respectivas estratégias linguísticas identificadas

Quadro 9 – Falas do Grupo 1 (atividade comparativa)

Falas	Estratégia utilizada	Interpretação discursiva
A28: Gente, o que tem para fazer?	Polidez positiva	Convoca o grupo para organizar a atividade; reforça identidade coletiva e cooperativa.
A16: Agora tá faltando acabar de colorir, pega o lápis rapidinho.	Polidez negativa	Direciona ação com mitigação (“rapidinho”) reduzindo o peso da imposição e evitando soar autoritária.
A19: Ai não! Não cai!	—	Expressão de urgência e controle da tarefa
A20: Nossa! Você é bruxa!	Impolidez positiva	Avaliação depreciativa em tom jocoso, ameaçando face positiva da colega.
A16: Ah tá! Vocês viram né galera? Tá me chamando de bruxa.	Polidez positiva	Solicita a validação do grupo ao denunciar a provocação; busca minimizar o ataque à face.
A20: Desculpa!	Polidez negativa	Movimento de reparação após ameaça à face; tentativa de restaurar o equilíbrio.
A28: Só tá pedindo desculpa porque tá gravando.	Impolidez positiva	Desacredita o ato reparador, atribuindo motivo externo e diminuindo a legitimidade da desculpa.
A20: Mentira, sou educado, tá.	Polidez positiva	Recupera a autoimagem, reivindicando atributo socialmente valorizado.
A16: Ah tá! Sei.	Impolidez negativa	Minimiza a afirmação do outro, invalidando sua autoimagem de forma breve e direta.
A28: O boneco dela é que tá parecendo um bruxo.	Impolidez positiva	Atribui avaliação negativa ao objeto produzido.
A20: Tá parecendo que ele tá rezando.	Impolidez indireta	O comentário apresenta um tom de ironia/sarcasmo
A16: Se tá pedindo pra ser calmo, só pode tá meditando.	Impolidez indireta	Mantém o tom irônico, na tentativa de enquadrar a ação do colega como inadequada.
A28: “Mas pode tá rezando, pedindo a Deus pra te dar paciência.”	Impolidez indireta	Uso de humor para minimizar tensão e suavizar disputas interpretativas.
A16: “Daqui a pouco vou ter que rezar mesmo, vocês com essa falação na minha cabeça.”	Polidez positiva	Solicita silêncio sem ameaçar diretamente a face positiva dos interlocutores. Ao recorrer à ironia, o falante busca minimizar o confronto e preservar a harmonia da interação.

A17: “Tá perfeito, amiga!”	Polidez positiva	Validação afetiva do trabalho da colega, reforçando a face positiva.
A16: “Não, amiga, a menina tá com cabeção, cadê a borracha? Me dá a borracha, por favor. Obrigada.”	Polidez positiva	Mitigação de pedido com “por favor” e agradecimento.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

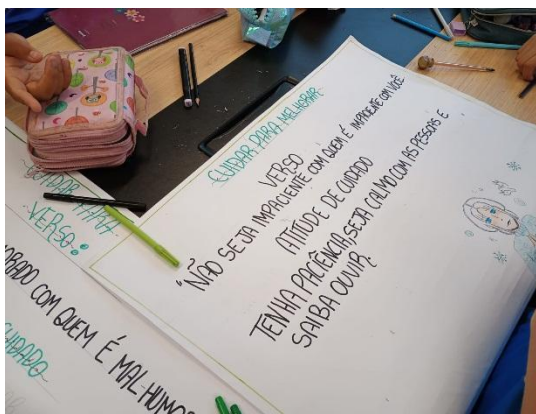
Comparativamente à etapa diagnóstica, observa-se que a impolidez diminuiu em intensidade e em efeito desestabilizador. A tensão interacional, antes presente em desqualificações mais diretas, deu lugar a uma forma mitigada de disputa discursiva que manteve a face positiva dos interlocutores relativamente preservada. Isso sugere que o grupo internalizou formas mais reguladas da fala e do humor, utilizando o riso como recurso de coesão e equilíbrio. Assim, a fase final revelou avanços importantes em termos de cooperação, distribuição da palavra e negociação, consolidando o grupo como um dos mais harmonicamente coordenados do conjunto analisado.

Após as interações, o grupo sintetizou as atitudes de cuidado reunidas nos dois cartazes:

Cartaz 1	Cartaz 2
Verso: <i>Não seja impaciente com quem é impaciente com você</i>	Verso: <i>Não seja mal humorado com quem é mal humorado</i>
<b>Atitude :</b> Tenha paciência, seja calmo com as pessoas e saiba ouvir	<b>Atitude:</b> Usar um sorriso e tratar bem as pessoas

As atitudes “tenha paciência, seja calmo com as pessoas e saiba ouvir” e “usar um sorriso e tratar bem as pessoas” acionam estratégias de polidez descritas por Brown e Levinson, articulando tanto recursos orientados à preservação da face negativa quanto à valorização da face positiva. Enquanto a primeira enfatiza a mitigação de imposições e a abertura à fala do outro — reduzindo ameaças à autonomia interacional — a segunda promove aproximação e afiliação mediante sinais verbais e não verbais de simpatia e reconhecimento.

Fotografia 30 - Produção dos cartazes



Fonte: registro da autora (2025)

## **GRUPO 2:**

O grupo 2 manteve sua formação original, sendo composto por três meninos e duas meninas. Nesse grupo, observou-se uma continuidade da divisão de papéis identificada na etapa diagnóstica, em que as meninas assumiram majoritariamente a coordenação da atividade, buscando organizar a tarefa, regular a interação e garantir o andamento do trabalho.

Na fase final, tais ações se manifestaram sobretudo por meio de estratégias de polidez positiva, como a ratificação de contribuições, a reformulação colaborativa e a retomada do foco, o que contribuiu para a manutenção da ordem interacional e para a construção de um ambiente cooperativo.

Os meninos, por sua vez, permaneceram como agentes de dispersão e de descontração, recorrendo a comentários jocosos, provocações e ao uso de palavrões, características associadas à impolidez positiva e observadas também na etapa diagnóstica.

Entretanto, diferentemente do que se verificou inicialmente, tais atos não comprometeram o desenvolvimento da tarefa; ao contrário, passaram a compor um quadro interacional no qual a impolidez se articulava ao humor e à sociabilidade, sem conflitos. Nota-se, inclusive, a presença de mecanismos de reparo, como pedidos de desculpa e justificativas, bem como intervenções realizadas sobretudo pelas meninas, que controlaram o comportamento linguístico do grupo ao apontar desvios e retomar o objetivo da atividade.

Quadro 10- Falas do grupo 2(atividade comparativa)

Falas	Estratégias utilizadas	Interpretação discursiva
-------	------------------------	--------------------------

A25: A gente tá falando com quem aqui? Olha eu de novo na mídia.	Polidez positiva	Usa humor criar alinhamento coletivo; reforça identidade de grupo.
A24: Você aí! Tá gostando disso?	Impolidez positiva	Chamada direta com tom jocoso e provocador, ameaçando levemente a face positiva
A22: Concentra, gente! A questão é pensar o seguinte: O que essa pessoa precisa fazer ou não fazer? Qual a atitude pra não querer o mal de ninguém?	Polidez positiva	Regula o andamento da atividade, direcionando o foco; ato de liderança colaborativa.
A24: Ah, tá. Significa o que você tem que ser... você tem que ser boa e tem que ser amigável.	Polidez positiva	Coopera na construção da resposta, demonstrando alinhamento e participação.
A22: É, isso mesmo.	Polidez positiva	Valida o turno da colega, reforçando engajamento e face positiva.
A24: Agora entendi. Tem que colocar uma dica pra como a pessoa deve ser.	Polidez positiva	Reformula o enunciado da tarefa, mostrando compreensão e facilitando a coordenação.
A25: Dá pra ela entender o que tá escrito aqui.	Impolidez positiva	Questiona a capacidade interpretativa da colega, ameaçando face positiva e gerando tensão.
A5: Não dá.	Impolidez negativa	Reforça descrédito sem mitigação, mantendo o tom competitivo.
A25: Deixa eu ler pra vocês. P****, para de ficar fazendo barulho.	Impolidez negativa	Uso de palavra obscena intensifica a imposição; ato coercitivo para controlar o grupo, ameaçando face negativa dos demais.
A22: O que é isso?	Polidez negativa	Sinaliza desagrado pelo desvio normativo, marcando expectativa de conduta socialmente adequada.
A25: Falei p****, não falei?	Impolidez positiva)	Mantém o uso de palavra obscena como autoafirmação e despreocupação com a face do outro.
A22: Acabou de falar de novo!	Impolidez positiva	Aponta a infração linguística, expondo o colega publicamente;
A25: Falei sem querer.	Polidez negativa	Minimiza o ato transgressor e preserva a própria face, buscando reduzir a imposição do erro.
A22: Tá, vamos focar pra acabar.	Polidez positiva	Restabelece a tarefa e organiza os turnos; movimento de regulação colaborativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

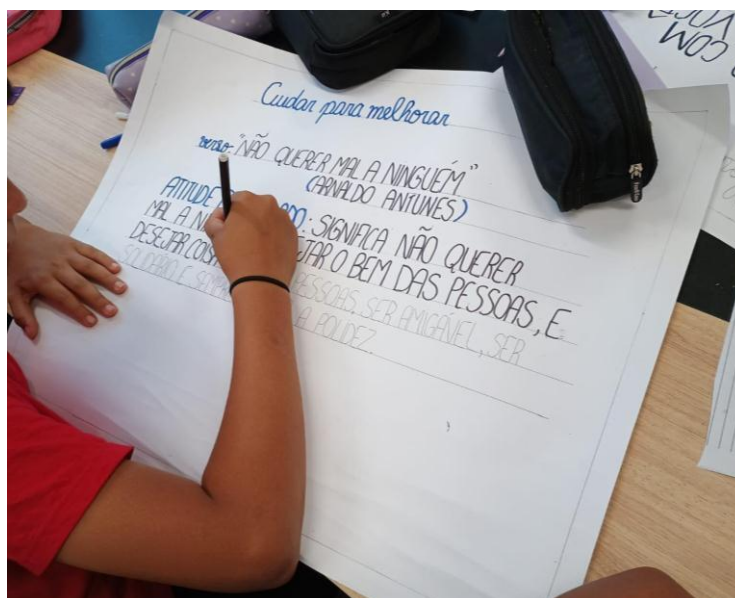
Assim, a etapa final revelou que, embora a assimetria de papéis tenha se mantido, houve maior colaboração e alinhamento interacional, com negociações mais explícitas acerca das normas de convivência linguística e da proteção à face. Tais elementos sugerem que o grupo incorporou, ainda que parcialmente, recursos de polidez, refletindo um avanço s em relação à etapa diagnóstica, na qual a cooperação era mais restrita e a dispersão masculina produzia interferências mais acentuadas na realização da atividade.

A partir desse movimento, foram definidas as atitudes de cuidado que se materializaram nos dois cartazes apresentados a seguir.

Cartaz 1	Cartaz 2
Verso: <i>se para melhorar a gente precisa ter mais cuidado</i>	Verso: <i>não querer mal a ninguém</i>
<b>Atitude :</b> pensar antes de falar e ter mais cuidado com as pessoas, para não magoar ninguém e tratar todo mundo melhor.	<b>Atitude:</b> não querer mal a ninguém, significa desejar o bem das pessoas, desejar coisas boas, ser amigável, ser solidário e sempre manter a polidez

As atitudes analisadas mobilizam estratégias de polidez descritas por Brown e Levinson, combinando mitigação de possíveis ameaças à face com movimentos de aproximação. Ao incentivar “pensar antes de falar” e evitar magoar o outro, privilegia-se a preservação da face negativa, reduzindo imposições e potenciais ofensas. Já o incentivo a desejar o bem, ser solidário e manter a polidez aciona recursos de face positiva, voltados à afiliação e ao reconhecimento mútuo.

Fotografia 31 - Produção dos cartazes (atividade comparativa)



Fonte: registro da autora (2025)

### GRUPO 3:

O grupo 3 foi formado por 5 integrantes femininas, as quais na atividade interpretativa, apresentaram uma dinâmica marcada por cooperação e divisão de tarefas. Entretanto, essa organização não se manteve linear: emergiram conflitos pontuais, que ocorreram principalmente nos momentos em que decisões precisavam ser validadas coletivamente.

As disputas discursivas ocorreram em torno da autoridade sobre a tarefa, revelando episódios de desvalorização e interrupção da fala da colega, que se manifestaram como estratégias de impolidez positiva e negativa, especialmente na ameaça à face positiva por meio de correções ríspidas e discordâncias pouco mitigadas.

Assim, embora o grupo apresentasse autonomia na execução da atividade, revelou dificuldades na escuta mútua e na construção de consenso, o que resultou em momentos de conflitos.

Na atividade final, observou-se mudança significativa na forma de organização e na gestão das divergências. Ao revisitar um enunciado que tratava da noção de “intransigência” — termo potencialmente gerador de debate — o grupo passou a realizar negociações textuais baseadas em solicitações mitigadas, construções avaliativas e consultas recíprocas, recorrendo com frequência a estratégias de polidez positiva (como inclusão, busca de alinhamento e validação da fala do outro) e de polidez negativa (como mitigadores, pedidos de opinião e perguntas orientadas à não imposição). Houve sinais de reparação de conflitos, com reformulações colaborativas e ratificação de contribuições (“ótimo”), indicando um ambiente mais harmônico e menos competitivo.

A impolidez, quando ocorreu, foi pontual e de baixa intensidade, configurando-se como impolidez positiva, relacionada à contestação ou correção direta, sem escalada conflitiva. Em comparação à fase diagnóstica, tais episódios deixaram de ameaçar o andamento da tarefa, funcionando antes como parte do processo argumentativo do grupo. Nota-se, portanto, que as participantes avançaram na capacidade de negociar decisões, reduzir assimetrias discursivas e preservar a face das interlocutoras, produzindo um clima de cooperação mais estável, com maior incidência de estratégias de escuta e alinhamento.

Quadro 11 - Falas do grupo 3(atividade comparativa)

Falas	Estratégias utilizadas	Interpretação discursiva
A21: Gente, a tia colocou isso aqui e eu nem vi. Agora é: “ não seja intransigente.” O que tem que escrever, mesmo?	Polidez positiva	Usa o vocativo (“gente”) reforçando o pertencimento e alinhamento. Convoca o grupo para compartilhar a tarefa.

A23: Escreve ...”Aceita a opinião dos outros, senão você pode perder suas amizades.” Entendeu?	Polidez negativa	Apresenta o comando, mitigando a ideia de imposição
A21: Pode deixar o intransigente, né? Amizades, é isso.	Polidez positiva /	Propõe solução textual de forma colaborativa, buscando acordo e manutenção do alinhamento grupal.
A23: Não é melhor apagar tudo, não?	Polidez negativa	A sugestão de forma interrogativa e mitigada, reduzindo a imposição e preservando a autonomia do interlocutor.
A21: Não, só até amizades. E depois?	Polidez positiva	Confirma informações e devolve turno, mantendo fluxo dialógico e co-construção da tarefa.
A23: Aí depois vem... você é intransigente. Se você é uma pessoa mandona, viva para melhorar isso. Aceita a opinião dos outros, isso faz a pessoa ficar mais fofa.	Polidez positiva	Reformula tecnicamente o texto, com avaliação de comportamento; tom instrucional sem agressão direta.
A21: Acho que tinha que deixar o intransigente pra entender. Você quer que deixa?	Polidez negativa	Pede permissão e busca acordo antes de executar ação; protege a face negativa da colega ao não impor decisão.
A24: . O que você falou antes foi intransigente? Repete, por favor.	Polidez negativa	Pedido com marcador de cortesia (“por favor”), reforçando respeito à face negativa.
A21: Ser intransigente faz você ser uma pessoa mandona. Para melhorar isso, tente aceitar a opinião dos outros.	Polidez positiva	Reformulação explicativa com tom cooperativo; traz orientação sem ataque ao interlocutor.
A23: Mas é que você mudou.	Impolidez positiva	Marca discordância e disputa interpretativa; ameaça fraca e não hostil à face positiva.
A21: Vamos botar, ao invés de” ver a opinião dos outros, olhar o lado dos outros”, né? Tipo, se colocar no lugar do outro. Acho que vai ficar melhor. O que você acha?	Polidez negativa	Usa mitigadores (“acho”, “o que você acha?”) para partilhar decisão, evitando imposição e mantendo alinhamento.
A23: Concordo “Se colocar no lugar do outro.”	Polidez negativa	Ratifica a proposta, sinalizando acordo e avanço coletivo.
A22: Aí vem, isso faz com que... Isso faz com que... A pessoa... Se sinta mais... Se sinta mais importante.	Polidez positiva	Complementa o texto, demonstrando apoio à proposta e mantendo clima cooperativo.
A21: Ficou ótimo.	Polidez negativa	Ratifica a contribuição e reforça a face positiva do interlocutor

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Nota-se que as participantes avançaram na capacidade de negociar decisões, reduzir assimetrias discursivas e preservar a face das interlocutoras, produzindo um clima de cooperação mais estável, com maior incidência de estratégias de escuta e alinhamento.

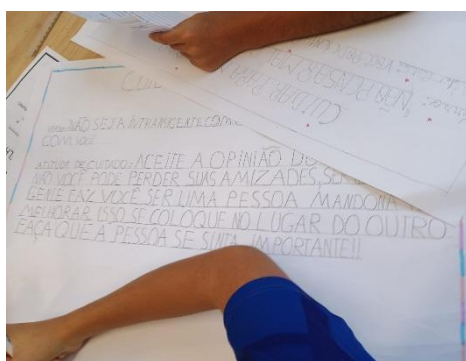
De modo geral, os resultados indicam que, entre a fase diagnóstica e a atividade final, o Grupo 3 deslocou-se de uma interação atravessada por tensões e disputas implícitas para uma atuação mais dialógica e orientada ao consenso, na qual as estratégias de polidez passaram a desempenhar papel central na estabilização da interação e na co-construção do texto

As interações produziram como resultados os seguintes cartazes:

Cartaz 1	Cartaz 2
Verso: <i>não seja intransigente com quem é intransigente com você</i>	Verso: <i>não seja mal criado com quem é mal criado com você</i>
<b>Atitude :</b> aceite opinião dos outros se não você pode perder suas amizades, ser intransigente faz você ser uma pessoa mandona para melhorar isso se coloque no lugar do outro faça que a pessoa se sinta importante .	<b>Atitude:</b> não responder mal, escutar opinião dos outros pois essas pessoas não terão confiança em você, se você for mal criado vai afastar as pessoas de você.

As atitudes “aceite opinião dos outros se não você pode perder suas amizades, ser intransigente faz você ser uma pessoa mandona para melhorar isso se coloque no lugar do outro faça que a pessoa se sinta importante” e “não responder mal, escutar opinião dos outros pois essas pessoas não terão confiança em você se você for mal criado” mobilizam estratégias de polidez ao enfatizar a necessidade de consideração e deferência ao interlocutor. Ao incentivar a escuta e o reconhecimento da perspectiva alheia, as orientações atuam na preservação da face negativa, mitigando imposições e reduzindo potenciais ameaças decorrentes de comportamentos autoritários ou hostis. Paralelamente, ao propor que “a pessoa se sinta importante” e ao associar a cordialidade à construção de confiança, ativam-se recursos voltados à face positiva, que visam afiliação, valorização e manutenção de vínculos.

Fotografia 31- Produção dos cartazes



**GRUPO 4:**

O Grupo 4 foi caracterizado como composto majoritariamente por alunas, com apenas um aluno, sendo que parte dos integrantes apresentava histórico de envolvimento em situações conflituosas e punições decorrentes de comportamentos agressivos no ambiente escolar. Na etapa interpretativa, observou-se que o grupo enfrentava dificuldades de cooperação, com tensões internas que emergiam na execução da atividade e comprometeram o andamento coletivo.

Na etapa final, embora ainda fosse possível identificar momentos de tensão e disputa durante a atividade, o comportamento interacional do grupo apresentou nuances significativamente mais complexas. Diferentemente da etapa diagnóstica, em que predominavam conflitos explícitos, a análise das falas revelou que parte das tensões foi canalizada para a gestão da tarefa, resultando em práticas de orientação, negociação e organização discursiva. Nesse sentido, destacaram-se estratégias típicas de polidez positiva, como tentativas de inclusão, alinhamento ao interlocutor e construção de consenso (“deixa só o A8 fazer a letra”, “entendeu?”, “é melhor, não?”), que funcionaram como mecanismos de atenuação da disputa e de preservação da face em momentos-chave da interação.

Paralelamente, observaram-se episódios de impolidez positiva, sobretudo na forma de críticas diretas e avaliações negativas (“você reclama demais”), que evidenciam tensões internas e confirmam a permanência de traços já identificados no diagnóstico. Entretanto, tais ameaças à face não resultaram, nesta etapa, na ruptura do trabalho coletivo, sugerindo que o grupo desenvolveu certa competência para administrar conflitos sem inviabilizar a atividade. Esse dado contrasta com o diagnóstico inicial, no qual os conflitos apareciam associados à desorganização e à dispersão, ao passo que, na etapa final, eles se incorporam ao processo de negociação da tarefa.

Outro aspecto relevante refere-se à presença de uma liderança discursiva. Enquanto o diagnóstico apontava para conflitos difusos e pouco regulados, a análise final mostra que A18 assumiu papel central na coordenação das ações, conduzindo o ritmo da atividade e distribuindo tarefas, ainda que, ocasionalmente, de modo impositivo. Tal liderança funciona como um dispositivo organizador e, ao mesmo tempo, como foco de disputa simbólica, contribuindo para explicar tanto os avanços quanto as tensões observadas.

Falas	Estratégias utilizadas	Interpretação do discurso
A18-Você não consegue fazer todas as outras com o mesmo tamanho, não?	Impolidez positiva	Desqualifica a execução do colega e inicia disputa de controle.
A28-Não, mas ficar mais bonito.	Polidez positiva	Tenta legitimar escolha estética e suavizar o conflito.
A18-Mas olha só, você tem que aumentar o tamanho dessa letra para escrever.	Impolidez negativa	Impõe ação e reforça liderança sobre a tarefa.
A28-Ave Maria! Você reclama demais!	Impolidez positiva	Reprova comportamento do outro e aumenta a tensão interacional.
A26-Desse jeito cada verso vai ficar do tamanho da cartolina.	Impolidez positiva	Aponta falha de forma irônica para invalidar a ação do colega.
A18-Vai ficar melhor assim!	Polidez positiva	Procura convencer o grupo sobre uma decisão prática.
A18-Pega lá do papelzinho lá para não errar.	Impolidez negativa	Direciona ações do grupo e mantém controle operacional.
A12-Vocês estão escrevendo o verso 1 ou 2 aí?	Polidez negativa	Regula a atividade e evita erro, sem confrontar.
A18-Qual que é a frase para vocês escreverem?	Polidez negativa	Busca alinhamento para prosseguir a tarefa.
A12-Acho que é a 1.	Polidez positiva	Propõe resposta sem impor, favorecendo clima colaborativo.
A18-Você tá copiando de lá? É a 2.	Impolidez positiva	Expõe erro da colega e reafirma autoridade momentânea.
A12-Me desculpa. Falei errado com a A28.	Polidez negativa	Reconhece falha e tenta restaurar harmonia.
A18-“Aí você copia o verso da 2...”	Impolidez negativa	Assume liderança e direciona o andamento da atividade.
A12-Primeiro a gente tem que colocar, “não falar mal para ninguém”?	Polidez positiva	Sugere conteúdo e busca consenso sem confronto.
A18-“Atitude de cuidado” é isso aqui ,vai ser levinho, depois você apaga ele, né?	Polidez positiva	Colabora conceitualmente com a formulação do texto.
A12-Aí vem a parte de baixo?	Polidez negativa	Mantém organização e fluxo da tarefa.
A18-É! Deixa só o A8 fazer a letra só, depois você faz. É melhor. Entendeu?	Impolidez negativa	Impõe divisão funcional e hierarquiza a execução da tarefa.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A comparação entre as duas etapas permite inferir que, embora o histórico de conflitos mencionado no diagnóstico não tenha desaparecido, ele foi modificado pela atividade proposta, passando a ser mediado por recursos discursivos de orientação cooperativa. A etapa final revela, assim, que o grupo manteve um funcionamento interacional tenso, porém mais regulado, no qual a negociação linguística se sobressaiu como elemento estruturante. Esse deslocamento indica que o exercício de uma tarefa centrada na comunicação favoreceu, ainda que

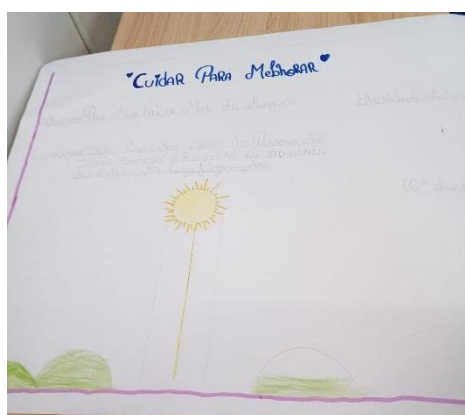
parcialmente, o desenvolvimento de práticas de escuta, distribuição de turnos e construção de sentidos, mitigando os conflitos iniciais.

A partir das interações, o grupo organizou as atitudes de cuidado em dois cartazes.

Cartaz 1	Cartaz 2
<i>Verso: Pra não falar mal de ninguém</i>	<i>Verso: Não pensar mal de ninguém</i>
<b>Atitude :</b> Seja sincero com as pessoas não têm rancor respeite as opiniões dos outros , não faça julgamentos	<b>Atitude:</b> Você pode tentar ignorar seus pensamentos ruins e ignorar o que essa pessoa fala de você, se for uma má opinião, se for uma boa opinião, diga obrigado.

As atitudes apresentadas mobilizam estratégias de polidez que, conforme Brown e Levinson (1987), atuam na mitigação de possíveis ameaças à face durante a interação. Ao incentivar a sinceridade sem rancor e o respeito às opiniões alheias, observa-se uma preocupação com a preservação da face negativa, ao se evitar julgamentos e imposições que possam restringir a autonomia do outro. Paralelamente, ao orientar o reconhecimento de opiniões positivas e a valorização do interlocutor, ativam-se recursos de face positiva, associados ao desejo de afiliação, apreciação e manutenção de vínculos.

Fotografia 33- Produção dos cartazes



Fonte: registro da autora (2025)

### **GRUPO 5:**

No diagnóstico, o Grupo 5, composto exclusivamente por meninos, apresentou um comportamento marcadamente descontraído, no qual o foco da interação não recaía sobre a

tarefa proposta, mas sobre as brincadeiras entre os pares. Observou-se o uso recorrente de impolidez direta, expressa por insultos, sarcasmo, interpelações agressivas e comentários inapropriados. A dinâmica do grupo era orientada pela brincadeira agressiva, em que o poder discursivo se disputava através de interrupções, sobreposição de falas e constantes provocações entre os participantes. As estratégias de polidez, quando surgiam, mostravam-se frágeis, incapazes de reequilibrar a dinâmica ou de instaurar uma forma sustentável de cooperação para o cumprimento da tarefa escolar.

Na etapa final da intervenção, embora se mantenha o predomínio da impolidez, observa-se uma mudança significativa na função dessas estratégias. Em vez de operar unicamente como mecanismo de confronto, a impolidez passa a coexistir com momentos de cooperação e organização do trabalho.

A análise das falas mostra que os insultos e acusações continuam presentes e se manifestam sobretudo como impolidez positiva (no sentido de Culpeper), marcada por provocação, competitividade e valorização de si em detrimento do outro. Entretanto, diferentemente do diagnóstico, tais ocorrências não interrompem a realização da tarefa, mas se entrelaçam à construção coletiva do produto final.

Também se nota a presença de estratégias de polidez positiva relacionadas à explicação, ao elogio e à negociação de sentidos, que contribuem para a elaboração textual e para a compreensão da atividade. Esses movimentos indicam uma reconfiguração da interação em direção a um equilíbrio entre lúdico e colaborativo. A polidez negativa aparece pontualmente em pedidos de desculpas e em atenuações dirigidas à professora, evidenciando certa consciência em relação à avaliação externa.

Quadro 13- Falas do grupo 5

Falas	Estratégias	Interpretação do discurso
A6-Aquele outro trabalho ficou uma porcaria. Então vamos fazer.”	Impolidez positiva	Inicia o trabalho rebaixando atividade anterior, criando tom competitivo .
A13- Vou começar:Não seja indiferente... com quem não está ligado a você.	Polidez positiva	Busca produzir sentido e orientar a construção da frase.
A6-Isoo aí, mano... Gente, presta atenção aqui, por favor.”	Impolidez negativa	Tenta controlar o grupo e garantir foco, impondo comportamento.
A11-P*** q** p****!	Impolidez positiva	Rompe a cooperação e aumenta tensão com agressividade verbal.

A6-Ô, ô, mano. Solta esse carrinho, mano.	Impolidez negativa	Regula conduta e impõe disciplina no grupo.
A10-Essa frase aqui significa o quê?	Polidez negativa	Solicita esclarecimento e colabora com construção do sentido.
A6 -Pra você não ser mal educado porque você não conhece a pessoa. Porque você não está ligado à pessoa. Aí, tipo, você não precisa ser mal educado, só porque não conhece a pessoa, entendeu?	Polidez positiva	Ajuda na elaboração do conteúdo e na compreensão coletiva.
A10-Caraca, entendi: polidez e educação.	Polidez positiva	Reforça o consenso com tom bem-humorado.
A6-Me dá a folha aí pra mim fazer o rascunho, mano.	Impolidez negativa	Solicita material de forma direta e impositiva.
A14-Sua frase foi a mais maneira.	Polidez positiva	Valida o colega e reduz conflito.
A6-Agora eu vou acabar a frase de vocês tudo... minha ficou melhor que a de vocês.”	Impolidez positiva	Menospreza as produções dos outros e centraliza autoridade.
A14- O A10 está fazendo bobeira.	Impolidez positiva	Expõe e culpa o colega, provocando assimetria no grupo.
A13-Vai estragar a atividade... quietinho.”	Impolidez negativa	Tenta impor disciplina e preservar o andamento da tarefa.
A6-Tá lindo, filhão. Olha que atividade linda.	Polidez positiva	Ameniza tensões e reforça coesão do grupo.
A11-É, tem que fazer atividade direitinho, hein?	Impolidez negativa	Corrige conduta com tom disciplinar.
A6-Não bota a mão na minha atividade.	Impolidez negativa	Marca território e delimita autoria da tarefa.
A11-Por que não, mano? É nossa atividade agora.	Polidez positiva	Reforça ideia de colaboração e disputa autoria coletiva.
A6-Desculpa tia, desculpa...	Polidez negativa	Busca reequilibrar a situação diante da presença da professora.
A13-Tira ponto do A11	Impolidez positiva	Desloca culpa para o colega e expõe falta.
A14-A culpa é do A11	Impolidez positiva	Mantém o foco no colega como responsável.
A6-Ele falou que parece síndrome de Down.	Impolidez positiva	Atinge nível de violência verbal com conteúdo discriminatório.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, embora o clima de brincadeiras permaneça como traço característico do grupo, nota-se que a etapa final apresenta uma impolidez funcionalizada para realização da tarefa, ao passo que, no diagnóstico, ela operava majoritariamente como obstáculo ao

andamento da atividade. Essa mudança permite inferir que o grupo passou a reconhecer que a cooperação discursiva é condição para a execução de uma prática orientada no contexto escolar.

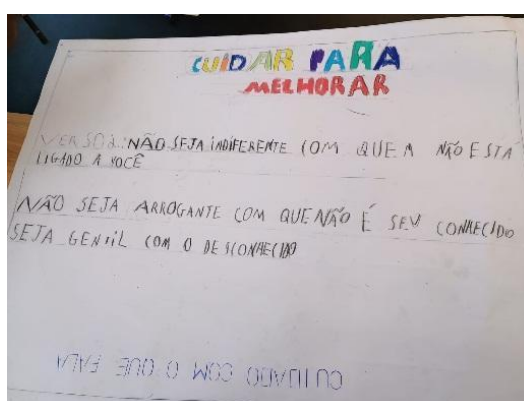
Em síntese, enquanto o diagnóstico mostrou um grupo fortemente regido pela lógica da brincadeira agressiva e pela impolidez direta, a etapa final revela um arranjo interacional mais híbrido, no qual a impolidez convive com estratégias colaborativas e com marcas discursivas de compreensão do tema trabalhado. O resultado não elimina o conflito, mas o reinscreve em um contexto de maior responsabilidade com a atividade e maior consciência sobre os efeitos da linguagem na interação social. Esse movimento sugere que o trabalho didático contribuiu para reconfigurar parcialmente as dinâmicas de poder, negociação e construção coletiva dos sentidos, ainda que sem suprimir o estilo comunicativo característico daquele grupo.

Como resultado das interações, o grupo consolidou as atitudes de cuidado em dois cartazes.

Cartaz 1	Cartaz 2
<i>Verso:</i> não seja indiferente com quem não está ligado em você	<i>Verso:</i> Não pensar mal de ninguém
<b>Atitude :</b> Não seja arrogante com quem não é seu conhecido, seja gentil com um desconhecido.	<b>Atitude:</b> Seja atencioso, olhe nos olhos das pessoas e fale em tom agradável.

As atitudes analisadas mobilizam estratégias de polidez que, conforme Brown e Levinson (1987), combinam a mitigação de possíveis ameaças à face com movimentos de afiliação. Ao evitar arrogância e tratar com gentileza desconhecidos, preserva-se a face negativa ao reduzir imposições, enquanto a atenção, o contato visual e o tom agradável ativam recursos de face positiva, voltados ao reconhecimento e à aproximação. Em conjunto, tais atitudes favorecem interações mais acolhedoras e cooperativas.

Fotografia 34 - Produção dos cartazes



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Após a confecção dos cartazes, os alunos discutiram coletivamente em quais ambientes da escola eles poderiam ser fixados. Entre as sugestões levantadas estiveram a secretaria, a sala dos professores, o pátio, os banheiros, a biblioteca e o refeitório. Embora os cartazes tenham sido inicialmente distribuídos nesses diferentes espaços, a direção solicitou que todos fossem reunidos no pátio, de modo que também pudessem ser visualizados pelos responsáveis, já que alguns locais não permitiriam fácil acesso ao público. Dessa forma, os cartazes foram expostos no pátio central da escola, pendurados em uma espécie de varal, o que possibilitou maior visibilidade e circulação dos visitantes.

Fotografia 35 - Circulação das atitudes de cuidado



Fonte: registros da autora (2025)

#### 4.3.2 Análise final da atividade comparativa

A análise comparativa evidenciou que, ainda que os grupos tenham mantido traços interacionais característicos, como a liderança discursiva, o humor competitivo ou a busca pelo consenso, houve deslocamentos relevantes na forma como negociaram divergências,

construíram sentidos e geriram ameaças à face durante a tarefa final. Em todos os grupos, observou-se redução da impolidez desestabilizadora e intensificação do uso funcional de estratégias de polidez positiva e negativa, seja para organizar a atividade, seja para orientar o comportamento linguístico dos colegas ou mitigar tensões. Esse movimento não eliminou o conflito, mas o transformou em recurso de interação, permitindo que disputas, brincadeiras e desacordos fossem reinscritos em um quadro cooperativo, no qual a tarefa escolar funcionou como dispositivo regulador da comunicação. O fato de a impolidez, especialmente nos grupos mais tensos, passar a coexistir com a cooperação e não a substituí-la ou inviabilizá-la, constitui indício de que a intervenção favoreceu a sensibilidade à face, a circulação mais simétrica dos turnos e a mediação discursiva das assimetrias. Assim, os resultados da atividade comparativa sugerem que o percurso interventivo contribuiu para a elaboração de práticas comunicativas mais ajustadas ao convívio, evidenciando não apenas mudanças pontuais nas estratégias mobilizadas, mas também transformações no modo de compreender a linguagem como ferramenta de negociação social.

Encerrada a atividade comparativa, apresentam-se a seguir as considerações finais acerca das aprendizagens produzidas, dos limites identificados e das implicações do percurso para a educação linguística e para a cultura da convivência na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho retomam o ponto que lhe deu origem: a observação atenta e inquieta das interações entre alunos do 6º ano, marcadas, com frequência, por episódios de agressividade verbal naturalizados sob a forma de “brincadeiras”. Foi nesse cenário, ao mesmo tempo comum e inquietante, que se delineou a questão central desta investigação: de que modo a professora poderia intervir nessas interações? Que caminhos poderiam favorecer uma maior reflexão dos estudantes sobre o uso da linguagem nas formas de relação com o outro?

É nesse movimento que as estratégias de polidez passam a se configurar como um possível caminho de reflexão e intervenção pedagógica. Mas, já desde o início, uma dificuldade se impunha: como trabalhar, em sala de aula, um fenômeno essencialmente relacional, dinâmico e dependente das situações de uso? Em que medida a polidez poderia ser tomada como objeto de ensino sem ser reduzida a regras, modelos fixos ou prescrições normativas?

Dessas inquietações decorre o objetivo que estrutura o projeto: analisar os efeitos de uma abordagem pedagógica sistematizada voltada ao ensino de estratégias de polidez em diferentes contextos comunicativos, junto a uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

Ainda que, do ponto de vista teórico, tais estratégias sejam frequentemente compreendidas como acionadas de maneira não totalmente consciente, a proposta aqui desenvolvida parte de um deslocamento dessa perspectiva. Ao assumir a escola como espaço de reflexão, o ensino passa a ser compreendido como possibilidade de construção de consciência linguística. Mais do que descrever o funcionamento das estratégias de polidez, buscou-se torná-las visíveis aos alunos, discutíveis e, sobretudo, passíveis de escolha.

Desse modo, o trabalho não se orienta por uma perspectiva normativa ou prescritiva, mas pela ampliação das possibilidades de ação dos sujeitos sobre a própria linguagem. O que se busca não é dizer como os alunos “devem falar”, mas ampliar a percepção de que cada forma de dizer produz efeitos diferentes na relação com o outro. Quando isso se torna visível, abre-se um espaço importante: o de pensar a linguagem não como algo neutro, mas como algo que participa ativamente da construção dos vínculos sociais. É nesse ponto que se inscreve a principal contribuição desta pesquisa: pensar o ensino de língua como formação para a conscientização no uso da linguagem e para relações mais atentas e harmoniosas.

Para que tal objetivo se concretizasse, a pesquisa foi organizada em etapas complementares, encadeadas de forma progressiva. A atividade diagnóstica, realizada por meio da produção de um jogo, confirmou a percepção inicial de que as interações entre os alunos

eram marcadas por conflitos recorrentes e pela naturalização de enunciados potencialmente ofensivos.

A partir dessa constatação, estruturou-se a etapa interventiva, fundamentada na compreensão de que a polidez se constrói na interação e em contextos específicos. Desse modo, o ensino deveria centrar-se na reflexão sobre os efeitos das escolhas linguísticas em diferentes situações comunicativas. Nessa direção, as atividades foram organizadas em blocos que trouxeram para o centro da discussão, situações próximas à realidade dos estudantes, reconhecendo que cada aluno já mobiliza, em seus diferentes contextos de vida, estratégias próprias de interação.

Importa destacar que trabalhar a polidez, nesse contexto, não significou instaurar julgamentos morais sobre as falas dos estudantes nem tampouco reforçar perspectivas normativas ou de caráter opressor, frequentemente associadas a preconceitos sociais ou linguísticos. Ao contrário, partiu-se do entendimento de que as formas de dizer dos alunos são atravessadas por suas experiências sociais, culturais e afetivas, devendo ser reconhecidas como práticas legítimas de uso da linguagem. O foco, portanto, não esteve na imposição de modelos considerados “corretos”, mas na construção da consciência de que diferentes formas de dizer produzem diferentes impactos nas interações.

Outro fator relevante foi a seleção de textos de gêneros diversos e a elaboração autoral de atividades reflexivas mostraram-se decisivas para o engajamento dos estudantes, reafirmando o papel do planejamento didático como aliado fundamental do trabalho docente. Ao mobilizar uma perspectiva pragmática da linguagem, esses materiais contribuíram para deslocar o foco da forma para o uso, permitindo compreender que o sentido se constrói nas situações concretas de interação. Nesse movimento, observou-se que as propostas elaboradas alinhadas aos objetivos pedagógicos favoreceram uma maior participação dos estudantes e uma apropriação mais significativa das discussões.

É nesse contexto que o caderno pedagógico produzido nesta pesquisa se configura como a sistematização desse trabalho, reunindo e organizando as experiências, atividades e reflexões desenvolvidas ao longo da intervenção. Ao assumir esse caráter, o material não se limita ao registro da prática, mas se projeta como possibilidade de diálogo com outros contextos escolares, podendo inspirar novas propostas que tomem a linguagem como prática social e espaço de reflexão sobre o dizer.

A partir dessa organização, as atividades foram estruturadas de acordo com os fatores propostos por Brown e Levinson (1987) — distância social, poder relativo e grau de imposição — o que permitiu abordar a polidez em sua complexidade. No trabalho com a distância social,

em especial, foi possível tensionar a ideia recorrente entre os estudantes de que a proximidade autoriza qualquer forma de dizer, evidenciando que o contexto da interação é determinante para a adequação linguística. Esse movimento contribuiu para enfraquecer, ainda que gradualmente, a associação direta entre formalidade e polidez, apontando que essas categorias não são equivalentes nem automaticamente correspondentes.

Esse deslocamento inicial abriu espaço para uma problematização mais ampla das concepções dos estudantes sobre a linguagem. Ao longo das atividades, tornou-se evidente a presença de uma visão dicotômica, na qual se opunham escrita e fala, formalidade e informalidade, polidez e impolidez. Tais dicotomias, fortemente naturalizadas no espaço escolar, foram sendo problematizadas a partir de situações que aproximavam a reflexão linguística de usos reais da linguagem, favorecendo a construção de uma compreensão mais situada e menos polarizada das práticas comunicativas.

Nesse percurso, consolidou-se a noção de adequação linguística como eixo de reflexão, permitindo compreender que não se trata de escolher entre certo e errado, mas de analisar as condições de produção e os efeitos que cada escolha linguística produz em determinada situação. Nesse sentido, reforça-se o papel da escola como espaço de formação que ultrapassa a normatização e se orienta pela reflexão crítica sobre os usos da linguagem em contexto. Nesse cenário, o projeto mostrou-se relevante ao favorecer o deslocamento de percepções cristalizadas e ampliar a compreensão dos estudantes sobre o funcionamento pragmático da linguagem.

Em alguns momentos da intervenção, especialmente em discussões sobre relações hierárquicas, emergiram relatos espontâneos dos estudantes que extrapolaram os objetivos inicialmente previstos. Esses episódios revelaram a sala de aula como espaço de expressão de experiências pessoais e dimensões subjetivas frequentemente invisibilizadas no cotidiano escolar. Tal fato evidencia a necessidade de que a escola disponha de condições institucionais que garantam espaços de escuta e acolhimento, bem como encaminhamentos adequados quando necessário, o que aponta para a importância de políticas públicas voltadas a essas demandas.

Além disso, tais situações reforçam a necessidade de uma maior articulação entre escola e família, de modo que a responsabilidade pela formação dos estudantes seja compartilhada e sustentada por uma rede mais ampla de apoio. Esse alinhamento torna-se fundamental para uma compreensão mais sensível das trajetórias dos alunos e para a construção de ações pedagógicas mais coerentes com suas realidades.

No bloco relacionado ao grau de imposição, as discussões evidenciaram a importância de refletir sobre o uso da linguagem em contextos digitais, nos quais as formas de dizer podem intensificar seus efeitos. Ao abordarem esses ambientes, os estudantes reconheceram que a

linguagem circula, se prolonga e alcança diferentes interlocutores, o que amplia o potencial de impacto dos enunciados. As discussões também revelaram dificuldades de lidar com opiniões divergentes, bem como situações de conflito, exposição e constrangimento decorrentes de determinadas formas de dizer.

Esse conjunto de reflexões permitiu compreender que, em ambientes digitais, o uso da linguagem implica responsabilidades ampliadas, uma vez que os enunciados não se limitam ao momento de sua produção, mas se expandem em circulação e permanência, alcançando diferentes interlocutores e contextos. Tal percepção levou os estudantes a considerar de forma mais atenta as possíveis repercussões de suas falas, no espaço virtual.

Ao longo da implementação da proposta, um dos principais desafios esteve relacionado à compreensão, pelos estudantes, do caráter reflexivo das atividades. A recorrente pergunta — “Professora, a nossa resposta está certa ou não?” — revelou a força de uma cultura escolar ainda centrada na busca por respostas únicas, em detrimento da análise dos efeitos da linguagem. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de deslocar o foco da busca por uma única resposta possível para a análise dos efeitos de sentido produzidos em diferentes situações de interação, especialmente aquelas marcadas por variáveis contextuais.

Esse movimento conduziu a uma reflexão docente mais ampla sobre em que medida as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano têm, de fato, aberto espaço para discussões que envolvam posicionamento, reflexão crítica e análise das implicações discursivas, ou se ainda permanecem, em grande medida, restritas à lógica da correção e da normatização. Essa reflexão reforça a complexidade de transformar práticas pedagógicas consolidadas e evidencia o caráter processual de mudanças que envolvem concepções de linguagem, ensino e avaliação no contexto escolar.

Outro desafio relacionou-se à gestão do tempo pedagógico, especialmente nas atividades de dramatização e discussão. A necessidade de flexibilização do planejamento revelou a tensão entre o tempo institucional e o tempo necessário à construção de sentidos pelos estudantes. Nesse processo, a escuta das demandas da turma assumiu papel central, exigindo replanejamento constante e sensibilidade pedagógica.

Ainda que tais ajustes tenham exigido reorganizações, eles não comprometeram a proposta; ao contrário, indicaram caminhos de aprimoramento, ampliaram o engajamento dos estudantes e reforçaram o valor do tempo da escuta como dimensão constitutiva do processo formativo.

Esses percursos conduziram a resultados significativos, ao evidenciar a relevância de se trabalhar a polidez como prática social e exercício de responsabilidade linguística. Ao longo do

processo, observaram-se mudanças graduais nas interações dos estudantes, perceptíveis desde gestos cotidianos até a forma de lidar com conflitos em sala de aula.

Embora sutis, tais deslocamentos indicam um processo de tomada de consciência acerca dos efeitos das escolhas linguísticas nas relações interpessoais. Não se trata de mudanças definitivas, mas de sinais consistentes de que a reflexão sistemática sobre a linguagem pode produzir reorganizações significativas nas práticas comunicativas. É justamente nessa dimensão que os efeitos do projeto ultrapassam o plano individual e passam a reverberar no próprio contexto escolar.

Nesse sentido, a relevância da proposta também se evidenciou no reconhecimento institucional de seus efeitos. No conselho de classe final da turma, foi solicitada a ampliação do projeto para outras turmas da escola, o que sinaliza não apenas a percepção de sua pertinência pedagógica, mas também o impacto de suas contribuições no cotidiano escolar.

Esse movimento de ampliação e reconhecimento não se restringiu aos estudantes, mas alcançou também a prática docente. Para além dos efeitos observáveis nos alunos, a pesquisa constituiu um processo de autoformação, ao possibilitar um olhar mais crítico e distanciado sobre a própria atuação. Esse deslocamento reforçou a compreensão do ensino de Língua Portuguesa como espaço de formação ética, discursiva e relacional.

Nesse percurso, ensinar e pesquisar passam a se articular como dimensões indissociáveis de um mesmo processo formativo, no qual a prática docente se reconfigura a partir da reflexão constante sobre a própria ação. Tal movimento foi potencializado pela experiência no âmbito do Profletras, que, ao articular teoria e prática, favorece a constituição do professor-pesquisador comprometido com a transformação de sua realidade escolar, configurando-se, assim, como espaço privilegiado de reflexão crítica e de construção de intervenções fundamentadas.

É, portanto, a partir dessa experiência, que articula prática, reflexão e transformação, que se delineia o alcance mais amplo desta pesquisa: a reafirmação de que ensinar língua é também ensinar a refletir sobre a forma de interagir com o outro. Ensinar língua deixa de ser apenas trabalhar conteúdos e passa a significar formar sujeitos capazes de compreender o impacto de seus dizeres, reconhecendo que cada escolha linguística é também uma forma de agir no mundo, construindo ou transformando relações.

## 6 REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Coordenação de trad. Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARFIELD, Thomas (ed.). *Diccionario de antropología*. Barcelona: Bellaterra, 2001. Licencia: Creative Commons. p. 233.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A provocação no diálogo: estudo da descortesia. In: PRETI, Dino (Org). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- BRASIL. **Conselho Nacional de Trânsito**. Decreto nº 88.686, de 6 de setembro 1983. Artigo 176. Inciso IV. Brasília, DF/Ministério da Justiça, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, P. **Reflexões para a análise da violência verbal**. Tradução de Patrícia Reuillard (UFRGS); coordenação de Ernani Cesar de Freitas (UPF/PPGL), 2019, URL: <https://www.patrick-charaudeau.com/Reflexoes-para-a-analise-da,362.html>
- CULPEPER, J. **Impoliteness: using language to cause offense**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- CULPEPER, J. .Impoliteness strategies. In: CAPONE, A.; MEY, J. L. (Org.) **Interdisciplinary studies in pragmatics, culture and society**. New York: Springer, 2016. p. 421-445.
- CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias da im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista: UFMG, v. 18, n. 2, p. 135-162, maio-ago. 2020.

DASCAL, M. Pragmática e intenções comunicativas. In: DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2005. Trad. de Marcia H. L. da Rocha.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M. C. V. O.; AQUINO, Z. Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão. **Veredas**, v. 4, n. 1, p. 71, jan./jun. 2000.

FÁVERO, L. A cortesia nas interações cotidianas. In PRETI, D. (org.) **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística I**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. Nova Iorque: Pantheon Books, 1967

GRABOWSKI, G.; RORIZ, J. P. Pandemia de COVID-19 e os impactos no desenvolvimento dos estudantes do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 01-22, jan./fev. 2025. ISSN 2595-6825.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. Campinas: Edição do Organizador, 1982.

GRICE, H.P. *Logic and Conversation*. In: Cole, P.; Morgan, J. (eds.). **Speech Acts**. New York: Academic Press, 1975. (Volume 3: syntax and semantics).

HILGERT, J.G. A cortesia no monitoramento de problemas de compreensão na fala. In: PRETI, Dino (Org). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

ILARI, R. Pragmática. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M.da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/pragmatica>. Acesso em 16 de março de 2025.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábula Editorial, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. “¿Es universal la cortesía?”. In: BRAVO, Diana & BRIZ, Antonio. **Pragmática sociocultural**: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Editorial Ariel, 2004.

LAKOFF, R. **Language and woman's place**. New York: Harper Colophon Books, 1975.

LAKOFF, R. What you can do with words: politeness, pragmatics and performatives. In: ROGERS, A.; WALL, B; MURPHY, J. P. (Org.) Proceedings of the Texas Conference on performatives, presuppositions and implicatures. **Arlington**: Center for Applied Linguistics, 1977.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics**. London : Longman, 1983.

LEECH, G. **The pragmatics of politeness**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LEITE, M. Q. Cortesia e descortesia: a questão da normatividade. In: PRETI, D. (org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, v.9.

MADESVALL, Maria Teresa Gomes; Costa, Victória Mir i; Paretas, Maria Gracia Serrats i. **Propostas de intervenção na sala de aula**. São Paulo: Madras Editora. 2003 ...

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAVEAU, M.A. **Análise do discurso digital**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PEREIRA, W. M.. **O uso agressivo da linguagem: um estudo discursivo-interacionista da impolidez nos comentários da internet**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/51436> Acesso em 30/03/2025.

RODRIGUES, A. **A partitura invisível: Para a abordagem interativa da linguagem**. Lisboa: Colibri, 2005.

SEARLE, J. R. Austin on locutionary and illocutionary acts. **The philosophical review**, v. 77.4, p. 405-424, 1969.

SIGILIANO, Natália Sathler; BERNO, Laís Rios (org.). **Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/editora/wpcontent/uploads/sites/113/2021/12/SIGILIANO\\_9786589512264.pdf](https://www2.ufjf.br/editora/wpcontent/uploads/sites/113/2021/12/SIGILIANO_9786589512264.pdf) Acesso em 04/04/2025.

SILVA, Gabriela Bregghe da; KRAESKI, Ana Claudia; TRICHÊS, Patrícia. Aspectos do desenvolvimento biopsicossocial da fase de 10 a 12 anos relacionados à Educação Física: um artigo de revisão. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, Año 18, Nº 184, set. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd184/desenvolvimento-biopsicossocial-de-10-a-12.htm> Acesso em 27/05/2025.

SILVA, Luiz Antônio da. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, Dino (Org). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

SPENCER-OATEY, H. Managing rapport in talk: using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations. **Journal of Pragmatics**, v. 34, p. 529-545, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1968.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano et al. **Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e suas implicações para o ensino**. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)*, v. 10, p. 43–59, 2025. ISSN 2764-1368. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 25/07/25

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URBANO, H. Cortesia na literatura: manifestações do narrador na interação com o leitor. In: PRETI, Dino (Org). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

VILAÇA, I. G. e BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. (Org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

WATTS, R. **Politeness: key topics in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge press, 2003.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004