

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Tiago Monteiro de Messias

**Manutenção das faces em *feedbacks*: uma análise das estratégias de polidez
utilizadas por tutores na formação continuada de gestores escolares na
modalidade Educação a Distância**

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2021

Tiago Monteiro de Messias

Manutenção das faces em *feedbacks*: uma análise das estratégias de polidez utilizadas por tutores na formação continuada de gestores escolares na modalidade Educação a Distância

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

São Paulo

2021

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta
continuarei a escrever.
(Clarice Lispector – A hora da estrela)

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento: 88887.150521/2017-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code: 88887.150521/2017-00

AGRADECIMENTOS

Ao universo e à força metafísica, as quais podemos nomear por Deus, anjos, natureza ou energia, que, nesse percurso, presentearam-me com pessoas sensíveis e sábias que me ajudaram nesta etapa tão rica.

À minha família, que sempre acreditou em mim e no meu potencial, estando ao meu lado, dando suporte nos momentos desafiadores, e me aplaudindo nas pequenas e grandes conquistas. Especialmente à minha mãe, que desde sempre me ensinou o valor da educação, da ética, do trabalho e da gratidão. A você, mãe, que passou por momentos complexos somente para me oportunizar uma educação de qualidade.

Ao Alex, meu companheiro de vida, meu amigo, meu parceiro e minha inspiração. Não somente durante essa etapa, mas que desde 2012 tem estado ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos, sejam os de sucesso, os de cansaço e os de desânimo. Uma pessoa especial em minha jornada pessoal, profissional e acadêmica.

À querida professora doutora Sueli Cristina Marquesi, uma pessoa especial que o universo me presenteou. Não é somente uma excelente orientadora, que escuta, atua colaborativamente e com responsabilidade, mas, especialmente, um ser humano empático, cuidadoso e generoso em todas as ocasiões, sempre vendo o melhor de mim nem mesmo quando eu não via; que me incentiva, exige e comemora a cada superação. Gratidão imensa por ter você em minha jornada!

À professora doutora Lilian Maria Ghiuro Passarelli, que me orientou no mestrado e viu em mim potencial para seguir a jornada acadêmica, incentivando-me a seguir para o Doutorado. Uma profissional e uma pessoa gentil, parceira e que sempre me apoiou quando necessitei.

À professora doutora Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa), que já me inspirava desde quando lia suas produções acadêmicas e que, com muita generosidade, responsabilidade e propositividade, ampliou meu olhar para os

caminhos que esta pesquisa poderia seguir, na etapa de qualificação de doutoramento.

À equipe da Elos Educacional, que me possibilitou ter contato com um processo formativo coerente, ampliando minha visão crítica acerca, especialmente, de gestão de pessoas e de *feedback* com caráter formativo. Um agradecimento caloroso principalmente à equipe de formação que, enquanto eu “a ensinava”, aprendia exponencialmente. Vocês, formadoras e formadores, são inspiração para este trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Texto, Escrita e Leitura e aos colegas das disciplinas e seminários cursados, pelas trocas e pelo aprendizado compartilhado.

RESUMO

Esta tese tem como tema as estratégias de polidez empregadas para manutenção das faces dos interactantes em textos do gênero *feedback* produzidos em um processo de formação continuada de educadores na modalidade Educação a Distância (EaD). Justificamos essa escolha em razão de que o *feedback* traz iminentes riscos às faces dos interactantes. Nesse sentido, o locutor busca preservar sua face e de seu interlocutor nos *feedbacks* escritos, na modalidade EaD, podendo recorrer a elementos de polidez na interação. Tomamos por hipótese que o locutor recorre a estratégias de polidez para criar um contexto positivo e de proximidade junto a seu interlocutor, de forma a fomentar uma imagem colaborativa e valorizadora, possibilitando preservar a face dos interactantes. As perguntas de pesquisa que norteiam este estudo são: 1) Quais são as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores nesses textos? e 2) Que contribuições pode trazer este estudo para a produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD? Para respondê-las, assume-se como objetivo geral: avaliar as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores para a preservação das faces dos interactantes em *feedbacks* produzidos no processo de formação continuada na modalidade EaD. De modo a atendermos esse objetivo, elegemos os seguintes objetivos específicos: a. identificar, elencar, descrever e interpretar as estratégias de polidez recorrentemente utilizadas pelos locutores nos *feedbacks*; b. elencar perspectivas para a construção de *feedbacks* produzidos em contextos formativos em EaD, com base em elementos de polidez. O presente trabalho, de abordagem qualitativa se caracteriza como pesquisa documental sua base teórico-analítica. O aporte teórico que nos subsidia advém: dos estudos de Goffman (2014[1967]; 2014[1974]); das contribuições de Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2017), Marlangeon (2017) e Seara e Cabral (2017) acerca dos trabalhos de face e polidez; no que se refere ao ethos e sua construção, pautamo-nos nos estudos de Maingueneau (2008) e Charaudeau (2016); no campo da Linguística Textual, notadamente os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), Cavalcante et al. (2010), Fávero e Koch (2012), Koch (1997; 2004; 2015), Marcuschi (1998; 2008), Marquesi (2014), e Van Dijk (1977, 1983, 1989); a respeito dos pressupostos da Análise Textual dos Discursos – ATD, recorreremos a Adam (2010; 2011; 2019), Passeggi et al. (2010), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Sparano et al. (2012), bem como às noções de plano de texto, Koch (2014), Koch e Elias (2009), Marquesi, Elias

e Cabral (2017), Marquesi et al. (2019); no que tange às modalidades, arrolamos estudos de Bronckart (2003), Castilho e Castilho (2002), Cervoni (1989), Charaudeau (1992), Comparini (1991), Dubois (1969), Ducrot (1987), Fiorin (2000), Fleischman (1982), Gasparini-Bastos (2014), Halliday (2004), Le Querler (1996), Lyons (1977; 2009), Koch (2011), Nascimento (2005), Nascimento e Silva (2012), Neves (2006), Neves (2007), Olbertz e Gasparini-Bastos (2013), Palmer (1986) e Nascimento (2007; 2009). Os resultados obtidos revelam que o uso de estratégias de polidez por parte dos locutores, para a manutenção das faces, pode fortalecer a interação entre os interactantes, potencializando o processo formativo. Além disso, os insumos coletados possibilitam mapear um conjunto de estratégias de polidez que fortaleçam a comunicação propositiva e cautelosa, apoiando tutores no alcance dos objetivos propostos no processo formativo, mediado pelo gênero *feedback*.

Palavras-chave: Polidez. Trabalho de face. *Feedback*. *Ethos* discursivo. Educação a distância.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the politeness strategies used to maintain the faces of the interactants in texts of the feedback genre produced in a process of continuing education of educators in blended learning modality. We justify this choice because the feedback brings imminent risks to the faces of the interactants. In this sense, the speaker seeks to preserve his face and that of his interlocutor in written feedbacks, in the distance learning modality, being able to resort to elements of politeness in the interaction. We hypothesize that the speaker uses politeness strategies to create a positive and close context with his interlocutor, in order to foster a collaborative and valuing image, making it possible to preserve the face of the interactants. The research questions that guide this study are: 1) What are the politeness strategies used by the speakers in these texts? and 2) What contributions can this study bring to the production of feedbacks conveyed in distance education environments? To answer them, the general objective is: to evaluate the politeness strategies used by the speakers to preserve the faces of the interactants in feedbacks produced in the process of continuing education in the distance education modality. In order to meet this objective, we have chosen the following specific objectives: a. identify, list, describe and interpret the politeness strategies recurrently used by the speakers in the feedbacks; B. to list perspectives for the construction of feedbacks produced in blended learning training contexts, based on politeness elements. The present work, with a qualitative approach, is characterized as a documental research based on its theoretical-analytical basis. The theoretical contribution that subsidizes us comes from: the studies of Goffman (2014[1967]; 2014[1974]); of the contributions of Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2017), Marlangeon (2017) and Seara and Cabral (2017); about face work and politeness; with regard to ethos and its construction, we are guided by studies of Maingueneau (2008) and Charaudeau (2016); in the field of Textual Linguistics, notably the studies of Beaugrande and Dressler (1981), Cavalcante et al. (2010), Fávero and Koch (2012), Koch (1997; 2004; 2015), Marcuschi (1998; 2008), Marquesi (2014), and Van Dijk (1977, 1983, 1989); regarding the assumptions of Textual Analysis of Discourses - TDA, we resort to Adam (2010; 2011; 2019), Passeggi et al. (2010), Marquesi, Elias and Cabral (2017), Sparano et al. (2012),

as well as the notions of text plan, Koch (2014), Koch e Elias (2009), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Marquesi et al. (2019); regarding the modalities, we enrolled studies of Bronckart (2003), Castilho e Castilho (2002), Cervoni (1989), Charaudeau (1992), Comparini (1991), Dubois (1969), Ducrot (1987), Fiorin (2000), Fleischman (1982), Gasparini-Bastos (2014), Halliday (2004), Le Querler (1996), Lyons (1977; 2009), Koch (2011), Nascimento (2005), Nascimento and Silva (2012), Neves (2006), Neves (2007), Olbertz and Gasparini-Bastos (2013), Palmer (1986) and Nascimento (2007; 2009). The results obtained reveal that the use of politeness strategies by the speakers, for the maintenance of the faces, can strengthen the interaction between the interactants, enhancing the training process. In addition, the collected inputs make it possible to map a set of politeness strategies that strengthen purposeful and cautious communication, supporting tutors in achieving the objectives proposed in the training process, mediated by the feedback genre.

Keywords: Politeness. Face work. Feedback. discursive ethos. Blended Learning

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Estrutura composicional do gênero *feedback* – 19
- Tabela 2 – Levantamento de pesquisas correlatas – 23
- Tabela 3 – Marcos em EaD no Brasil – 31
- Tabela 4 – Função do *feedback* – 38
- Tabela 5 – Temáticas do curso e seus objetivos – 48
- Tabela 6 – Síntese das atividades propostas na etapa 1 – 49
- Tabela 7 – Síntese das atividades propostas na etapa 2 – 50
- Tabela 8 – Síntese das atividades propostas na etapa 3 – 51
- Tabela 9 – Síntese das atividades propostas na etapa 4 – 52
- Tabela 10 – Síntese de ameaças às faces – 72
- Tabela 11 - Síntese dos trabalhos de face do modelo BL, sob ótica de Kerbrat-Orecchioni – 80
- Tabela 12 – Fenômenos de divergências entre polidez e impolidez – 85
- Tabela 13 – O *continuum* de polidez-impolidez – 87
- Tabela 14 – Subconjunto de unidades linguísticas – Modalização apreciativa – 130
- Tabela 15 – Quadro-síntese das modalidades – 132
- Tabela 16 – Sistematização dos *ethos* discursivos do locutor e as estratégias de (im)polidez identificadas para os trabalhos de face – 204
- Tabela 17 – Possibilidades de construção de FFAs em apontamentos positivos – 216
- Tabela 18 – Possibilidades de construção de FTAs em apontamentos de melhoria – 220
- Tabela 19 – Possibilidades de construção de FFAs na finalização – 222

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Escada de *feedback* – 40
- Figura 2 – *Feedback* sanduíche – 41
- Figura 3 – Conceitos abordados na formação – 46
- Figura 4 – Instituições que ofertam a formação – 54
- Figura 5 – Fluxo de produção dos *feedbacks* – 58
- Figura 6 - Grau de intencionalidade das ameaças à face na interação – 67
- Figura 7 – Equação de elementos que corroboram o peso de um FTA – 73
- Figura 8 – Caracterização dos atos de ameaça à face (FTA) – 74
- Figura 9 – *Ethos* discursivos – 94
- Figura 10 – Interseção da LT, AD e LE para a ATD – 104
- Figura 11 – Níveis ou planos da análise de discurso e da análise textual – 105
- Figura 12 – Esquema base da sequência argumentativa - 108
- Figura 13 – Esquema prototípico da sequência argumentativa – 108
- Figura 14 – Esquema base da sequência explicativa – 111
- Figura 15 – Período hipotético da sequência explicativa – 111
- Figura 16 – Estrutura retroativa da sequência explicativa – 112
- Figura 17 – Definições de modo, modalidade e modalização – 119
- Figura 18 – Etapas para realização da técnica bola de neve – 139
- Figura 19 – Etapas da análise temática – 143
- Figura 20 – Recorrência de elementos relacionados à sequência dialogal – 210
- Figura 21 – Recorrência de elementos relacionados à modalização do discurso – 211
- Figura 22 – Dimensões social, cognitiva e interacional: cuidados para apontamentos de melhoria – 217
- Figura 23 – Panorama de estratégias de polidez para a manutenção das faces em *feedbacks* – 222

LISTA DE SIGLAS

AAF – Ato ameaçador de face

AT – Análise Textual

ATD – Análise Textual dos Discursos

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

EaD – Educação a distância

FTA - *Face threatening acts*

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LT – Linguística Textual

MEC – Ministério da Educação

Modelo BL - Modelo Brown-levinsoniano

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	25
1.1. Formação de educadores: conceito e características	25
1.2. Educação a distância: conceitos, marcos e perspectivas pedagógicas	28
1.3. <i>Feedback</i>	32
1.3.1. Dimensões do <i>feedback</i>	35
1.3.2. Tipos de <i>feedback</i>	36
1.4. O contexto da produção dos <i>feedbacks</i> : a formação, as instituições e as premissas para a produção dos textos.....	44
1.4.1. A formação: sua temática, seus objetivos, sua estrutura e seu público-alvo	44
1.4.2. Sobre as instituições: seu perfil e interlocuções na oferta da formação	53
1.4.3. O perfil dos atores que integram a consultoria educacional	55
1.4.4. <i>Feedback</i> : seu fluxo operacional de elaboração	57
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	59
2.1. Faces: da representação a sua manutenção na interação social	59
2.2. Trabalhos de face e polidez: a perspectiva Brown-levinsoniana	70
2.3. Um novo olhar para o modelo Brown-levinsoniano sobre a polidez.....	76
2.4. O <i>continuum</i> de (im)polidez	83
2.5. O elogio como ação valorizadora e polidez.....	87
2.6. O <i>ethos</i> construído na interação	89
2.7. A Linguística Textual.....	94
2.7.1. A Linguística textual e o paradigma sociocognitivo e interacional	98
2.8. A análise Textual dos Discursos: uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo do texto	103
2.8.1. As sequências Textuais.....	106
2.8.2. O Plano de texto.....	114
2.9. As Modalidades	116
2.9.1. A modalidade deôntica	121
2.9.2. A modalidade volitiva.....	124
2.9.3. A modalização epistêmica.....	126
2.9.4. A modalidade apreciativa.....	129
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E CATEGORIAS DE ANÁLISE	134
3.1. Problema, hipótese e objetivos da pesquisa.....	134
3.2. Procedimentos metodológicos	135

3.3. Constituição do <i>corpus</i> : seleção e amostra dos textos	138
3.4. Categorias de análise.....	142
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	145
4.1 Análise do <i>corpus</i>	145
4.2. Discussão dos resultados com foco em perspectivas para a produção de <i>feedbacks</i> veiculados em ambientes EaD	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS.....	225

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema as estratégias de polidez empregadas por tutores para manutenção das faces dos interactantes em textos do gênero *feedback* produzidos em um processo de formação continuada de educadores na modalidade Educação a Distância (EaD).

Com o crescente número de formações que se apoiam nessa modalidade, o texto escrito é um dos elementos centrais para a interação e mediação do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos sujeitos. Por exemplo, só na formação inicial, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), o Brasil registrou o quantitativo de 1,5 milhão de matrículas na modalidade EaD, representando o percentual de 18,6% das matrículas totais. Já de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019¹, tivemos o montante de 1.073.043 novas vagas.

Ao analisar a interação entre os sujeitos nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), evidenciamos que a comunicação exerce um papel essencial, especialmente a modalidade escrita, uma vez que os eventos interacionais demandam aos interlocutores materializar o discurso em textos, que são compartilhados em fóruns de discussão variados, e as situações de aprendizagem se apoiam nos relatos de práticas, bem como os *feedbacks*, que se corporificam em textos escritos.

Nesta pesquisa, o foco está nesse último exemplo de interação, o *feedback*, em que os tutores (locutores) direcionam uma devolutiva aos cursistas (interlocutores) acerca do que foi relatado sobre a execução de determinada proposta de atividade. Esse *feedback* atende, essencialmente, às funções de: avaliar a qualidade da atividade realizada, indicar necessidades de melhoria e evidenciar avanços, de modo a apoiar a promoção de mudanças de práticas e ampliação dos saberes por meio de intervenções.

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em 10.set.2019.

Destacamos nossa escolha ao nomearmos os textos que analisamos neste trabalho como gênero *feedback*, ainda que haja *feedbacks* orais. Em nossa avaliação, uma vez que damos foco à interação mediada por textos escritos, seria redundante tal qualificador.

Pontuamos, também, que consideramos o *feedback* um gênero textual, haja vista que, a partir dos estudos de Koch (2015), evidenciamos que os textos aqui analisados apresentam uma composição estrutural relativamente estável, sua produção está relacionada a uma situação social, atendem a uma função social específica, bem como seus conteúdos temático e composicional partem de uma base comum. Nesse sentido, o *feedback* é um gênero que permite ao locutor, diante de uma situação ou atividade específica, direcionar sua avaliação ao seu interlocutor em um determinado contexto, seja educacional ou profissional, de forma a corrigir equívocos, ratificar posturas e ideias coerentes, ampliar perspectivas, bem como valorizar práticas e sugerir encaminhamentos que atendam a um objetivo específico dentro de uma situação, com vistas a promover o desenvolvimento de determinada habilidade ou competência.

Ainda que, como todo gênero, o *feedback* tenha sua estrutura relativamente estável, a fim de evidenciar as características textuais e discursivas do gênero *feedback*, sistematizamos na tabela a seguir alguns elementos composicionais, textuais e discursivos, que explicitam a materialidade linguística desse gênero:

Tabela 1 – Estrutura composicional do gênero *feedback*

Componentes textuais e discursivos	Elementos
Composição textual relativamente estável	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução: <ul style="list-style-type: none"> ✓ saudação inicial; ✓ vocativo; ✓ relevância da atividade ou do tema; ✓ acolhimento ao interlocutor; ✓ retomada de pressupostos da atividade ou do tema. • Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> ✓ apontamentos sobre o que foi produzido pelo interlocutor; ✓ retificações de aspectos equivocados; ✓ ratificações de elementos coerentes com a consigna; ✓ apontamentos teóricos e metodológicos sobre a atividade. • Conclusão: <ul style="list-style-type: none"> ✓ síntese/arremate de ideias; ✓ encaminhamentos a serem realizados; ✓ valorização da ação realizada pelo interlocutor; ✓ saudação final.
Situação social/Contexto de interação	O texto é meio para interação entre os interlocutores dentro do processo formativo em AVA, na modalidade EaD.
Função social	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir incompreensões. • Validar perspectivas e práticas. • Indicar aspectos de melhoria.
Conteúdos temático e composicional de base comum	Atende a orientações argumentativas que se pautam, predominantemente, nas tipologias injuntivas, explicativas e dialogal.

É importante destacar que o texto é o fio condutor das relações em todos os espaços e tempos, sejam eles virtuais ou presenciais, síncronos ou assíncronos. Entretanto, em um processo formativo em AVA, o locutor é demandado a direcionar sua atenção a determinadas marcas de interação. No caso do gênero *feedback*, nesta pesquisa, damos enfoque às estratégias linguísticas de polidez utilizadas pelos locutores. Essa escolha se mostra relevante devido à possibilidade de o locutor construir seus textos com o apoio de estratégias de polidez como elementos que facilitam a interação e atenuam possíveis conflitos, uma vez que, por vezes, os *feedbacks* evidenciam marcas injuntivas e avaliativas, tensionando o interlocutor acerca de suas práticas e conhecimentos.

O *feedback* traz iminentes riscos às faces dos interactantes. Isso se dá porque aspectos como hierarquia de papéis sociais, afetividade (ou sua ausência), o caráter avaliativo do gênero e distanciamento espacial dos interlocutores são potencializadores de conflitos, por fomentar diferentes interpretações. Assim, esse evento comunicativo, quando trabalhado por meio da polidez, tende a dirimir possíveis desgaste às faces, haja vista que a língua(gem) é uma construção sociocognitiva-interacional e, como tal, se fundamenta em propósitos e estratégias enunciativas, de modo a facilitar a interação.

A polidez é um fenômeno linguístico que permite aos interactantes criar um contexto harmônico durante a interação. Ela se manifesta de diferentes formas, seja por meio de uma ação lisonjeira e, também, por códigos sociais previamente compartilhados. Esses elementos tácitos, alimentados por fatores socioculturais, revelam-se, inclusive, em práticas de linguagem, por meio de marcas enunciativas, escolhas lexicais, tempos verbais e modalizadores discursivos. Assim, a polidez se manifesta na ação social dos atores em determinadas situações, seja ela uma escolha consciente ou não.

A partir desse jogo de papéis na vida cotidiana, os sujeitos têm a possibilidade de promover a manutenção de sua face e a do outro, quer dizer, é possível, a partir de práticas de convencionais e de linguagem, criar uma imagem para si e para o outro, preservando-se, de modo a evitar conflitos que prejudiquem as relações. Por meio do uso de estratégias de polidez, o sujeito atribui a si uma imagem que busca ser validada pelo outro na interação. O mesmo é possível quando se atribui uma imagem ao outro. É compreensível, por exemplo, que em situações de tensão na relação de

aprendizagem, os sujeitos sejam vistos como apaziguadores, responsáveis, justos, solidários, agregadores, pessoas que valorizam o diálogo e o consenso, entre outras imagens sociais. Logo, a partir de como o texto é estruturado, podemos ter essa imagem validada, ou não, em evento comunicacional.

Ao considerarmos a interação verbal em contexto formativo no AVA, o tutor busca assumir para si uma imagem diante do seu grupo de cursistas. Ele age, ou busca agir, de maneira a criar uma imagem de autoridade que facilite a interação, valide suas proposições e crie um vínculo que promova um equilíbrio junto àqueles com os quais se relaciona. Dessa maneira, seus textos podem apresentar, em maior ou menor intensidade, estratégias de polidez, fomentando uma relação de respeito, principalmente nas situações em que é preciso emitir juízo de valor que possa, de certa maneira, causar desconforto no seu interlocutor, como no caso em que se aponta algo que deveria ter sido feito, mas não foi realizado ou não atende ao esperado. Logo, é importante valer-se de estratégias de polidez, concebendo o texto de maneira a evitar choques na comunicação com o interlocutor, resguardando a face deste e a sua própria.

Diante disso, para o processo de investigação, partimos de um conjunto de *feedbacks* produzidos por tutores que atuam em projetos de formação continuada de gestores escolares e coordenadores pedagógicos de escolas públicas brasileiras, os quais nomeamos, doravante, por cursistas. Esses textos foram produzidos em um contexto de formação oferecida por uma instituição do terceiro setor e operacionalizada por uma instituição educacional com fins lucrativos a qual atuei como coordenador de projetos entre 2014 e 2020. A título de exemplificação, o *corpus* da pesquisa se constitui por 20 *feedbacks*. Neste processo interpretativo, tomamos como hipótese que o locutor recorre a estratégias de polidez para criar um contexto positivo e de proximidade junto a seu interlocutor, de forma a fomentar uma imagem colaborativa e valorizadora, possibilitando preservar a face dos interactantes.

Em face do que apresentamos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores nesses textos? e 2) Que contribuições pode trazer este estudo para a produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD?

A fim de respondermos às questões elencadas e verificarmos a hipótese, estabelecemos como objetivo geral avaliar as estratégias de polidez utilizadas pelos

locutores para a preservação das faces dos interactantes em *feedbacks* produzidos no processo de formação continuada na modalidade EaD. De modo a atendermos esse objetivo, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- identificar, elencar, descrever e interpretar as estratégias de polidez recorrentemente utilizadas pelos locutores nos *feedbacks*;
- elencar perspectivas para a construção de *feedbacks* produzidos em contextos formativos em EaD, com base em elementos de polidez.

O aporte teórico que nos subsidia advém: dos estudos de Goffman (2014[1967]; 2014[1974]); das contribuições de Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2017), Marlangeon (2017) e Seara e Cabral (2017) acerca dos trabalhos de face e polidez; no que se refere ao ethos e sua construção, pautamo-nos nos estudos de Maingueneau (2008) e Charaudeau (2016); no campo da Linguística Textual, notadamente os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), Cavalcante et al. (2010), Fávero e Koch (2012), Koch (1997; 2004; 2015), Marcuschi (1998; 2008), Marquesi (2014), e Van Dijk (1977, 1983, 1989); a respeito dos pressupostos da Análise Textual dos Discursos – ATD, recorreremos a Adam (2010; 2011; 2019), Passeggi et al. (2010), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Sparano et al. (2012), bem como às noções de plano de texto, Koch (2014), Koch e Elias (2009), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Marquesi et al. (2019); no que tange às modalidades, arrolamos estudos de Bronckart (2003), Castilho e Castilho (2002), Cervoni (1989), Charaudeau (1992), Comparini (1991), Dubois (1969), Ducrot (1987), Fiorin (2000), Fleischman (1982), Gasparini-Bastos (2014), Halliday (2004), Le Querler (1996), Lyons (1977; 2009), Koch (2011), Nascimento (2005), Nascimento e Silva (2012), Neves (2006), Neves (2007), Olbertz e Gasparini-Bastos (2013), Palmer (1986) e Nascimento (2007; 2009).

Esta pesquisa se mostra relevante para o campo acadêmico, pois ao realizar o levantamento de estudos correlatos, evidenciamos um número pouco expressivo de pesquisas que tratam do tema proposto por nós neste estudo. Para essa ação, como bases de busca, recorreremos às plataformas *Web of Science*, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Scielo, haja vista o rigor de indexação dos estudos presentes nessas bases, bem como pela amplitude de alcance dos contextos dessas pesquisas.

No tocante à pesquisa realizada o Banco de Teses e Dissertações da Capes, incluímos como critérios teses de doutoramento publicadas a partir de 2010 relacionadas às áreas de Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Língua

Portuguesa. Assim, foi oportunizado ter visibilidade de estudos mais recentes e que se assemelham ao âmbito de nossa pesquisa. Para a realização da busca de pesquisas correlatas, utilizamos como palavras-chave os termos polidez, cortesia, *feedback* e EaD. A partir desse levantamento, identificamos somente uma pesquisa que se aproxima da temática aqui abordada. Nela, Barbosa (2010) examina os processos de (im)polidez na EaD, com ênfase no *continuum* projetados entre seus polos positivo e negativo.

Nas plataformas Scielo e *Web of Science*, recorremos a artigos publicados em outros idiomas, bem como não indicamos período de publicação, uma vez que o universo de pesquisas indicadas era quantitativamente pouco representativo. Uma vez que não houve recorrência de nenhum artigo a partir das palavras-chave polidez, cortesia, *feedback* e EaD, recorremos a dois termos gerais em língua inglesa: *politeness* e *language*. Dessa busca, não identificamos nenhum trabalho correlato. Todavia, destacamos o trabalho de Tostes (2013), cujo foco é as estratégias linguísticas do supervisor escolar e sua aceitação pelos docentes, em uma rede de ensino brasileira.

Tabela 2 – Levantamento de pesquisas correlatas

Banco de pesquisa	Quantidade de pesquisas correlatas
Scielo	0
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	1
<i>Web of Science</i>	0

Fonte: <<https://scielo.org/>>; <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>; <<https://login.webofknowledge.com/>>. Acesso em: 23. nov. 2020.

Diante dos dados apresentados e do valor dos estudos de polidez na interação verbal em AVAs, esta pesquisa se mostra relevante, pois possibilita ampliar estudos acerca da manutenção das faces no contexto formativo na modalidade EaD. Entendemos que este trabalho pode fomentar um debate acerca das estratégias de escrita de *feedbacks* em EaD, uma vez que há uma crescente nos números de cursos de formação inicial e continuada no Brasil que se configuram nesse espaço, e a comunicação entre tutores e cursistas é um dos fatores que promovem engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além das *Considerações iniciais*, das *Considerações finais* e das *Referências*. No primeiro capítulo, *Contextualização da pesquisa*, abordamos os seguintes aspectos: primeiramente, apresentamos ideias centrais sobre o processo de formação de educadores; na sequência, discorremos sobre a modalidade de Educação a Distância, destacando conceitos, marcos e perspectivas pedagógicas; em continuidade, abordamos o conceito de *feedback*, com ênfase em suas dimensões e tipos; por fim, explicitamos como se dá o fluxo de produção dos *feedbacks* que compõem o *corpus* desta pesquisa.

No segundo capítulo, *Fundamentos Teóricos*, arrolamos diferentes autores e autoras que nos apoiam no que tange: ao conceito de face, de maneira a discorrer sobre a manutenção das faces dos interactantes; aos estudos sobre polidez; aos estudos sobre ethos; à Linguística Textual (LT), com foco no conceito de texto e contexto sob o paradigma sociocognitivo e interacional; à Análise Textual dos Discursos (ATD); às modalidades e modalização do discurso, com o objetivo de subsidiar a análise das estratégias de polidez que fomentam a manutenção das faces dos interactantes.

No terceiro capítulo, *Metodologia da pesquisa, constituição do corpus e categorias de análise*, discorremos sobre os procedimentos metodológicos, o percurso da constituição do *corpus* e as categorias elencadas para análise.

Por fim, no quarto capítulo, *Análise do corpus e discussão dos resultados*, procedemos com a análise à luz das categorias de análise estabelecidas, bem como a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

No presente capítulo, de modo a contextualizarmos esta pesquisa, discorreremos, inicialmente, sobre formação de educadores. Na sequência, de modo a dar visibilidade à modalidade EaD, abordamos conceitos e tópicos que permitem contextualizá-la. Em seguida, apresentamos o conceito de *feedback*, suas funções e características estruturais a partir do levantamento de estudos realizados sobre esse objeto temático. Por fim, explicamos o contexto formativo em que os *feedbacks* que constituem o *corpus* desta pesquisa estão inseridos, dando ênfase, inclusive, ao fluxo operacional de produção dos textos.

1.1. Formação de educadores: conceito e características

A formação de educadores é um campo de investigação cujos estudos nessa área têm produzido conhecimentos a partir de uma reflexão fundamentada das práticas, lançando luz sobre como tem se dado os processos de apoio ao educador em seu percurso profissional.

A interação é o elemento basilar para a formação. Lesne e Menvielle (1990) conceituam formação como o resultado de socializações em ambientes de atuação profissional. Nesse sentido, os sujeitos, a partir da comunicação, apoiam-se uns aos outros, contrapõem ideias e refletem sobre aspectos pedagógicos de seu trabalho, fomentando seu desenvolvimento profissional. Garcia (1999), ao discorrer sobre o processo formativo, aponta que a formação é o encontro entre pessoas adultas, mediadas pela interação entre formador e formando, em âmbito institucional, e organizado de forma mais ou menos delimitada. Logo, a formação do educador passa por diferentes momentos e se constitui em um movimento permanente, iniciando pela formação inicial e sendo potencializada no exercício de sua função (IMBERNÓN, 2010).

Assim, podemos considerar a formação continuada como um progresso permanente e apoiado por rotinas mais ou menos estruturadas, sejam individuais ou coletivas, em que o educador, no exercício da função, desenvolve-se profissionalmente. Desse modo, a formação continuada assume um papel importante,

mas não único, de apoio aos educadores, com vistas a dar suporte nos processos educacionais, com vistas a fomentar o direito de aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada tende a potencializar a atuação de educadores, seja no âmbito da gestão educacional, gestão escolar ou gestão de ensino e aprendizagem. A gestão educacional representa fatores inerentes à organização dos sistemas e das redes de ensino, relações entre Educação e Estado, a organização e condução de políticas educacionais. A gestão escolar se relaciona a elementos intrínsecos à escola e ao seu funcionamento, características, o cotidiano e as relações entre unidade escolar e sua comunidade. Já a gestão de ensino e aprendizagem se vincula a fatores específicos aos espaços, lugares, práticas, características e determinantes relacionados diretamente ao processo de escolarização e desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes (LÜCK, 2009; BOLÍVAR, 2011).

No que se refere ao desenvolvimento profissional, Ponte (1998) ressalta que esse conceito se vincula ao movimento interno que, alimentado por rotinas formativas, amplia potencialidades, articulando saberes distintos e complementares. Logo, a formação busca suscitar mudança de práticas, validar ações significativas e ampliar fazeres que busquem garantir êxito pedagógico. Canário (1998) aponta que o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado à qualificação das práticas em cenários reais de atuação, ou seja, o educador se desenvolve ao passo que reflete sobre os desafios apresentados, suas escolhas e, a partir disso, busca caminhos para agir conscientemente sobre os problemas evidenciados.

A fim de ampliar a compreensão acerca da formação continuada, aspecto que interessa a esta pesquisa, destacamos duas perspectivas: a formação em contexto e a formação continuada ofertada pela rede e pelas instituições parcerias.

Autores como Canário (1998), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) e Imbernón (2011) advogam a importância da formação em contexto, que representa a formação centrada no lócus de atuação, considerando as dimensões física (espaço de trabalho com suas necessidades reais e pontuais) e psicossocial (centrada no profissional como sujeito). Assim, onde se atua é o espaço privilegiado para que os educadores possam fortalecer as práticas.

Já em um estudo encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Weinstein, Muñoz e Hernández (2014) sublinham três tendências de formação continuada destinadas a lideranças escolares

presentes em oito países da América Latina e Caribe. Os pesquisadores indicam que essa formação pode ser: de pré-serviço, representada por programas de formação direcionados a profissionais que assumirão o cargo; de indução, direcionadas àqueles que assumiram o cargo e estão em início de carreira; e de formação contínua, que se vinculam a formações ofertadas pela rede, promovidas por universidades públicas e privadas, por fundações ou institutos profissionais. Em todos os casos, a formação assume um papel de suporte ao profissional para sua atuação em contexto, a partir de desafios reais que possam se apresentar ou já são de seu conhecimento.

Outro aspecto relevante a se considerar na formação continuada se vincula a seus modelos de racionalidade: técnica, prática e reflexiva. Esses modelos estão alinhados a paradigmas ontológicos e epistemológicos, ou seja, a partir de como se concebe a realidade e como se constrói conhecimento a partir dela. Para Schön (2000), a racionalidade técnica, alinhada às correntes positivistas e pós-positivistas, preconiza meios técnicos e procedimentais para a resolução dos desafios. Nesse modelo, os conhecimentos científicos e empíricos são bases para tomadas de decisão, viabilizando uma ação/reação lógica. A racionalidade prática, por sua vez, considera a reflexão na ação, ou seja, os conhecimentos se desenvolvem no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, as decisões são pautadas a partir da conjugação da reflexão e da prática, preconizando o aprender fazendo (SHÖN, 2000). Diniz-Pereira (2007), amplia o olhar sobre os modelos, apontando a racionalidade crítica. Ela está vinculada ao caráter político e emancipatório da prática pedagógica, entronizando as características horizontal e democrática das escolhas, seja entre os pares e, inclusive, junto aos alunos.

Importante enfatizar, com base em Canário (1998), que a formação continuada atua sustentada na ideia da recursividade em vez da reciclagem. À recursividade, o autor destaca a formação concebida como um processo contextualizado e que age com vistas a valorizar os saberes experienciais do grupo, sendo eles os sujeitos da formação. Nessa lógica, o saber se constitui a partir das vivências que, por sua vez, tendem a ser âncoras para novas aprendizagens. Logo, há uma mudança de paradigma na atuação do formador, que é convidado a considerar os participantes como protagonistas, dialogando com suas dificuldades reais. Nesse movimento, busca-se, então, trazer o educador para o centro do seu desenvolvimento.

Junto ao ponto de vista recursivo, outros fatores são importantes para que a formação continuada potencialize o desenvolvimento profissional dos educadores. Ponte (1998) indica que as ações formativas acionam os sujeitos de modo que haja uma mudança de dentro para fora, por meio de estratégias que viabilizem reflexão na ação, ou seja, valoriza a racionalidade prática. Além disso, em vez de focar em suprir carências, a formação tende a ser assertiva quando privilegia o desenvolvimento de potencialidades, alicerçando-se na prática e conjugando aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Percebemos, diante do exposto, que a formação continuada de educadores é um processo mediado pela interação e se pauta numa perspectiva sociocognitiva e interacional, uma vez que as práticas e conhecimentos são ressignificados na relação, no contraponto e nas experiências.

Apresentados o conceito de formação e as perspectivas de estudo desse objeto, passamos à seguinte seção, em que discutimos sobre educação a distância, com ênfase em aspectos conceituais e históricos no Brasil.

1.2. Educação a distância: conceitos, marcos e perspectivas pedagógicas

Historicamente, as bases educacionais têm se sustentado, majoritariamente, no modelo presencial. Todavia, com o advento da sociedade da informação e do conhecimento, bem como a presença maciça da internet em diversos espaços sociais e de demandas sociais e mercadológicas, há uma forte ampliação dos modos de oferta e de garantia do acesso à Educação. Isso faz com que o ambiente educacional possa, também, não somente se adequar a essas novas perspectivas, mas ensinar os sujeitos a interagirem por meio de recursos digitais.

Esse cenário se potencializa, especialmente, no contexto pandêmico de Covid-19 que, em março de 2020, exigiu que as formas de se relacionar socialmente fossem mediadas pela tecnologia e, com isso, o processo de ensino e aprendizagem, em todos os âmbitos, fossem realizados por meio de recursos virtuais, de modo a preservar vidas e garantir minimamente que as atividades educativas continuassem acontecendo.

Atualmente, contamos com três modalidades de ensino: presencial, a distância e semipresencial, que pode ser de caráter híbrido. A modalidade presencial se dá na

interação entre os participantes exclusivamente em um espaço físico e tempo específicos. Na modalidade a distância, os sujeitos estão separados fisicamente e a interação pode ser síncrona ou assíncrona, mediada por recursos tecnológicos (VALENTE, ARANTES, MORAN COSTAS, 2011). Haja vista que as fronteiras da interação estão cada vez menos rígidas, há a modalidade semipresencial, de perfil misto, agregando momentos presenciais e a distância.

A modalidade semipresencial pode abarcar, também, o modelo *blended learning*, *b-learning*, ou ensino híbrido, combinando o *online* e o *offline* (BACICH; MORAN, 2018). De acordo com Horn e Staker (2015) o ensino híbrido é entendido como um modelo educacional formal em que o sujeito tem experiências de aprendizagem, pelo menos em parte, viabilizada em ambiente *online*, sendo necessário algum elemento de controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. Isso nos permite afirmar que rotinas pedagógicas que não considerem a autonomia do aprendiz em relação a alguns desses elementos não podem ser entendidas por ensino híbrido, ou seja, não adianta somente mesclar o presencial e online, é preciso que haja uma intencionalidade pedagógica e critérios sólidos para que as práticas sejam consideradas como tal. Assim, no atual contexto pandêmico instaurado pela Covid-19, em que escolas, universidades e espaços de formação têm se reestruturado para garantir o processo de ensino e aprendizagem, seguramente, muitas das práticas realizadas se sustentam na modalidade de ensino a distância (quando as instituições têm em seu currículo essa proposta) ou no ensino remoto, em que se busca atenuar os impactos das paralisações das atividades presenciais e, por sua vez, realizam-se adaptações que visam a não suspensão das atividades pedagógicas.

O conceito de educação a distância tem se mostrado estável. Fagundes (1996), Prado e Valente (2002) e Valente (2002) coadunam ao dialogar que essa modalidade perpassa, essencialmente, pelo distanciamento entre os sujeitos. Essa separação física, por sua vez, demanda ao professor/tutor assumir um papel de mediador, promovendo estratégias que mobilizem o aluno/cursista a desenvolver uma postura ativa, protagonista e de aprendiz.

Considerando o contexto desta pesquisa, destaca-se que no Brasil podemos citar dois textos legais que subsidiam a formação continuada em EaD. O primeiro é a LDBEN 9.394/96 que, em seu Artigo 62, parágrafos 2º e 3º, explicita que a “formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos

e tecnologias de educação a distância”. O segundo documento aborda especificamente a definição de educação a distância, o Decreto de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que define educação a distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Logo, a compreensão de ensino a distância se alinha à ideia apresentada por estudos deste campo temático, que referendam essa modalidade como meio para promoção de programas de formação continuada de educadores.

Na modalidade EaD, os recursos tecnológicos utilizados são essenciais para promover a interação entre os sujeitos. Nesse sentido, os AVAs têm sido, essencialmente, o meio para que essa comunicação aconteça. Dentre as possibilidades de interação, há fóruns de discussões, aplicativos para videoconferências, atividades *online* e, também, repositórios de objetos de aprendizagem. Para essas diversas formas de realização de propostas pedagógicas, o tutor pode proceder com *feedbacks* veiculados em recursos de vídeos, áudios e textos escritos.

Entretanto, ainda que hoje tenhamos os AVAs como meio prioritário e, até mesmo, alguns deles, disruptivos, garantindo maior celeridade e facilidade na interação entre tutor e cursista, é importante ressaltar que essa modalidade tem passado por transformações ao longo do tempo. Essas mudanças não se vinculam somente às concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem, mas, também, no que se refere aos recursos para interação.

Em um breve olhar pela história da EaD no Brasil, podemos destacar alguns acontecimentos que nos mostram que a educação a distância não é um fenômeno recente. Vejamos:

Tabela 3 – Marcos em EaD no Brasil

Ano	Atividade
1904	Veicula-se na seção de classificados do Jornal do Brasil a oferta de um curso profissionalizante em datilografia por correspondência.
1939	Cria-se o Instituto Monitor, na cidade de São Paulo, sendo o primeiro instituto brasileiro a ofertar cursos profissionalizantes a distância.
1941	Inaugura-se o Instituto Universal Brasileiro, com ênfase em diferentes cursos profissionalizantes por correspondência.
1974	Funda-se a Universidade do Ar, patrocinada Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), com vistas a ofertar cursos para a população.
1976	Concebe-se o Sistema Nacional de Teleducação, onde os cursos eram realizados exclusivamente por materiais instrucionais enviados aos participantes.
1978	Cria-se o Telecurso 2º grau, por meio de uma parceria entre Fundação Roberto Marinho e Fundação Padre Anchieta, em que aulas eram gravadas e os estudantes às assistiam.
1992	Inaugura-se a Universidade Aberta de Brasília, evento muito relevante para a EaD, devido a sua estrutura e proposta de interação formativa.
2005	Concebe-se a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios, em que se oferta cursos e programas de ensino superior, bem como é um espaço destinado para pesquisas por meio de atividades a distância.

Fonte: elaborada pelo autor

Esses eventos nos permitem afirmar que a EaD tem buscado suprir um papel importante para diminuir o distanciamento entre os sujeitos e as oportunidades de formação e, com isso, ampliado seu alcance junto à população, tornando-se cada vez mais parte da realidade educacional de jovens e adultos, seja para a formação inicial ou continuada.

Além dos recursos tecnológicos aderentes à proposta pedagógica, outro fator importante na oferta de cursos na modalidade EaD é o papel da tutoria. No que tange ao tutor, ele é convidado a assumir uma postura de mediação, mobilizando os cursistas em seus processos de aprendizagem com vistas a desenvolver uma ação competente diante de desafios contextualizados e reais (ZABALA e ARNAU, 2010;

GERALDI, 2015; WIGGINS e MCTIGHE, 2019). Nesse sentido, há uma mudança de concepção acerca do que é ensinar e aprender, principalmente em ambientes virtuais.

O tutor, por meio de recursos, propostas de atividades e comunicação, tensiona seus cursistas a assumirem o papel de protagonistas diante dos objetivos de aprendizagem. Esse movimento possibilita criar vivências significativas que ajudam os cursistas a (re)construir seus conhecimentos e, mais do que isso, desenvolver ações competentes em diversos momentos de atuação profissional, ampliar saberes acadêmicos e sociais instituídos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) e fomentar novos saberes com base em experiências, reflexão crítica e valorização da prática dos sujeitos (ZABALA e ARNAU, 2010).

Nessa mediação pedagógica, o tutor avalia as aprendizagens dos cursistas. Assim, o *feedback* assume uma função de lançar luz sobre as práticas, evidenciando avanços e mobilizando o cursista a refletir sobre sua atuação com vistas a potencializá-la. Para isso, é importante que o tutor, em seu *feedback*, articule os apontamentos ao contexto, de forma que quem o leia sinta-se convidado a refletir sobre o que se discorre, de modo a se sentir valorizado nesse processo. Nesse processo comunicacional, a linguagem é elemento essencial para que o locutor, no papel de tutor, atinja seus propósitos argumentativos, recorrendo a diversas estratégias, entre elas à polidez, de maneira a persuadir o outro para mudança de prática e, também, evitar conflitos inerentes à interação, especialmente em textos escritos.

Na seção seguinte, abordamos o *feedback*, dando ênfase a seus conceitos, funções, tipos e estrutura, de modo a contextualizar o gênero textual-discursivo para o estudo das estratégias de polidez.

1.3. Feedback

Ao recorrermos a estudos sobre *feedback*, observa-se que as primeiras abordagens sobre essa temática remontam à área da biologia, cujos insumos o representa como um fenômeno neutro de ação e reação (RINVOLUCRI, 1994). No cenário educacional, Mason e Bruning (2001) apontam que o *feedback* teve sua amplitude em correntes pedagógicas de caráter behaviorista, cuja ideia central está relacionada à promoção de um reforço das ações observadas. Os autores destacam,

ainda, que somente na década de 1980, com a ascensão de teorias socioconstrutivistas, o *feedback* assume um papel reflexivo, ampliando-se no cenário educativo, e passa a ser meio para compreensão dos processos cognitivos, fornecendo informações sobre o indivíduo e suas aprendizagens.

Em um estudo realizado por Sadler (1989), marca-se o *feedback* como resultado de uma ação, cujo objetivo é apresentar informações inerentes à atividade realizada, com vistas a potencializar o desempenho numa tarefa específica ou a ampliar o entendimento sobre determinado tema. Nesse caminho, Wiggins (2012) discorre que o *feedback* é a devolutiva que se recebe acerca de como estamos, de modo a permitir ao sujeito alcançar determinado objetivo.

Ampliando o debate sobre o tema, Mason e Brunning (2001) destacam que, em seu sentido lato, *feedback* é uma mensagem suscitada para responder a alguma ação, cuja função é apoiar o sujeito a melhorar a sua prática, a partir da compreensão acerca de seus equívocos, e a busca por sua reparação. Essa perspectiva vai ao encontro do que é apresentado por Shute (2007). A estudiosa americana indica ser preciso atrelar o caráter formativo ao *feedback*, definindo-o, assim, como uma “informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar o seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem” (SHUTE, 2007, p.1). Somando-se a esse panorama, destacamos a perspectiva trazida por Brookhart (2008), ao assinalar o *feedback* como fator essencial para a promoção da autonomia do sujeito, e que, por meio dele, é possível fomentar a motivação e a regulação do aprendiz para seu desenvolvimento.

Diante das contribuições apresentadas pelos estudiosos, percebemos que as pesquisas têm superado a perspectiva neutra do *feedback*, cedendo espaço para o aspecto subjetivo de interpretação dos fenômenos analisados, por meio da interação entre os interlocutores. Assim, as bases conceituais recorrem, então, a processos de interpretação acerca de determinado fenômeno a ser analisado, bem como a função do *feedback* passa a ser retroalimentar os sujeitos em seu processo de aprendizagem. Além disso, realça-se o trabalho que o locutor realiza para acessar seu interlocutor que, a partir da leitura de fenômenos e por meio de seu discurso, articula argumentos que buscam levar o outro a refletir sobre a perspectiva defendida no processo avaliativo e, a partir disso, modifique sua prática.

Evidenciamos que um caráter presente e central na definição de *feedback* é avaliação. Paiva (2003, p.2), por exemplo, afirma que o *feedback* é a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la”. Nesse esteio, Zeferino, Domingues e Amaral (2017) alinham o *feedback*

“(…) à informação dada ao aluno que descreve e discute o seu desempenho em determinada situação ou atividade. O *feedback* gera uma conscientização valiosa para a aprendizagem, pois ressaltas as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também aponta os comportamentos adequados, motivando o indivíduo a repetir o acerto. Se a informação for capaz de causar mudança no padrão de desempenho observado, teremos um processo de aprendizagem” (ZEFERINO, DOMINGUES, & AMARAL, 2007, p. 177).

Ao declararmos que o *feedback* se relaciona ao processo avaliativo, é importante destacar o que, para esta pesquisa, compreendemos por avaliação. Luckesi (2005) indica que avaliar é um processo de investigação da qualidade do desempenho do sujeito, possibilitando realizar intervenções para a melhoria dos resultados esperados. Assim, o sujeito que avalia estabelece juízo de valor sobre o que é manifestado e, a partir do que é interpretado, são tomadas decisões que apoiam a reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Arredondo e Diago (2009) destacam que a avaliação envolve três etapas-base: obter informações por meio da coleta de dados; formular juízo de valor a partir do que se foi evidenciado; tomar decisões para mudanças. Logo, percebe-se que o ato de avaliar se sustenta na premissa de que é preciso partir de evidências que possibilitem alinhar compreensões e expectativas diante de uma prática, evitando ampliar as subjetividades presentes no processo da interpretação, de maneira a apoiar o *feedback* e as tomadas de decisão.

Diante do que estudos apresentados têm apontado, podemos definir *feedback* como uma ação que permite aos sujeitos se retroalimentem em determinada situação, a partir de elementos que evidenciem avanços e necessidades de aprimoramento, a fim de promover o desenvolvimento dos interlocutores e de processos. Isso posto, o *feedback* cumpre um papel dentro do processo avaliativo, em que as evidências são

coletadas e servem para mapear os avanços e necessidades do sujeito, dando insumos para mudanças de práticas para o alcance de objetivos.

1.3.1. Dimensões do *feedback*

O *feedback* assume um papel importante no desenvolvimento do sujeito, viabilizando um diálogo, com vistas a ofertar subsídios para mudanças de prática, tendo como fio condutor a língua(gem) e materializando em um texto. Nesse processo enunciativo, fazem-se presentes distintas dimensões: a cognitiva e a motivacional.

No que tange à dimensão cognitiva, Hattie & Timperley (2007) a relacionam ao aspecto da “informação fornecida por um agente sobre aspectos do desempenho ou entendimento de outro agente” (p. 81). Logo, essa retroalimentação possibilita ao sujeito, à luz dos apontamentos trazidos, autorregular-se em seu desenvolvimento. Nesse caminho, Brookhart (2008) ressalta que a dimensão cognitiva está atrelada ao fornecimento de informações acerca do desempenho diante de uma situação de aprendizagem, dando um panorama preciso acerca de “que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir” (p. 2). Assim, podemos afirmar que a dimensão cognitiva do *feedback* representa os apontamentos vinculados ao âmbito do conhecimento, da compreensão e da análise, pautados em critérios racionais e objetivos.

A respeito da dimensão motivacional, pesquisas evidenciam que ela se vincula à percepção gerada no sujeito acerca de seu desenvolvimento. Dweck (2006) debate que essa dimensão se pauta no reconhecimento dos esforços empreendidos. Assim, à medida que se valoriza e evidencia as conquistas e ações empreendidas para realização de determinada proposta, o aprendiz busca se engajar no processo, de modo a demonstrar maior qualidade em suas entregas.

Brookhart (2008) traz um aspecto metacognitivo à dimensão motivacional. A pesquisadora destaca que o *feedback* tem a capacidade de gerar “a sensação de que têm controle sobre sua própria aprendizagem” (p. 2). Isso posto, o sujeito assume uma postura ativa e reflexiva em sua aprendizagem, a partir do que é apresentado, criando formas para ampliar seu desenvolvimento de modo mais protagonista.

Diante do que apresentamos, percebemos que o paradigma sociocognitivo e interacional tem apoiado estudos acerca do *feedback*, uma vez que se supera o perfil

puramente lógico e racional da construção do conhecimento. Pelo contrário, para que isso aconteça, fatores emocionais e relacionais são bases para que as aprendizagens sejam construídas. Isso, por sua vez, demanda ao interlocutor recorrer à interpretação de mundo, dos papéis sociais dos interactantes e de estratégias linguísticas que mobilizam o outro para uma mudança. Logo, a forma como os argumentos são organizados em seus textos são imprescindíveis para fomentar engajamento, reconhecimento e possível modificação de prática.

1.3.2. Tipos de *feedback*

O *feedback*, como aponta Sheen (2011), tem como função orientar o professor/tutor no processo avaliativo. Dessa perspectiva, pode-se abordar os tipos de *feedback* a partir de sua: função, amplitude/complexidade; estrutura e ritmo/constância, conforme se destaca na sequência.

I. Função

Ao recorrermos a estudos que abordam a função do *feedback*, Paiva (2003) introduz sua função motivacional, alicerçada pela interação entre os sujeitos durante o processo. Nessa lógica, o tutor trabalha seu texto para que as reações emocionais sejam propulsoras e gerem respostas positivas. Pode-se dar como exemplo uma mensagem que destaque o quanto a realização de uma atividade é importante para o trabalho que realiza. Observa-se, também, a função de reconhecimento, abordada por Kielty (2004), cujo foco está no realce de algo realizado pelo sujeito durante o processo formativo. Podemos citar as mensagens que felicitam ou agradecem o aprendiz por ter feito a atividade de acordo com a proposta e dentro do prazo.

É possível afirmar, com base no que foi apresentado, que essas funções, ainda que semelhantes, se diferenciam, uma vez que a função motivacional está no contato para, essencialmente, motivar; já o reconhecimento, ainda que possa gerar motivação, parte de um aspecto específico, uma evidência do que se tem realizado. Importante salientar que essas funções estão vinculadas a um âmbito mais elementar do que pode ser apontado em um *feedback*, no entanto, em certos contextos, são importantes para o engajamento do sujeito, pois ainda que não lance um olhar mais

apurado para a qualidade da ação realizada, valoriza o trabalho empreendido, criando vínculo entre os interlocutores.

Em seu trabalho acerca do *feedback* com foco formativo, Shute (2007) destaca que, como função, o *feedback* pode ser classificado como de verificação ou de elaboração. O primeiro representa um julgamento simples do professor/tutor no que concerne à resposta ao teor da resposta dada pelo aprendiz. Nesse sentido, o retorno acerca da atividade realizada é pontual no que tange a deliberar se o que foi produzido atende ou não aos objetivos propostos. Em contrapartida, o segundo tipo de *feedback*, o de elaboração, pauta-se em uma gama de possibilidades e orientações concernente a como o sujeito pode alcançar o resultado esperado. Para a pesquisadora, esse tipo de *feedback* considera diferentes perspectivas, como a ênfase em um tópico, o direcionamento da resposta àquilo que se espera, a discussão de equívocos pontuais, abordagem de exemplos para apoio à compreensão e dar orientações para a melhoria da ação.

Del Prette e Del Prette (2017b), por sua vez, ao abordar os tipos de *feedback*, dão ênfase à função do efeito que busca se alcançar sobre o outro, e salientam que ele pode ser positivo ou negativo/corretivo. O *feedback* positivo se vincula à valorização de comportamentos e conhecimentos explicitados, fomentando a manutenção ou intensificação da performance do sujeito, como dar ênfase a uma boa prática compartilhada ou ao excelente desempenho em uma atividade. Já o *feedback* negativo busca ressaltar aspectos que necessitam ser melhorados, corrigidos ou a ausência de uma ação que era necessária, cuja função central é diminuir a frequência de erros, como destacar que determinada compreensão ou ação não se alinha ao que era esperado na proposta.

Abaixo, sintetizamos o *feedback* quanto a sua função, sua ideia-chave e dimensão:

Tabela 4 – Função do *feedback*

Função	Ideia-chave	Dimensão
Motivar	Mobiliza o sujeito, apoiando-se em elementos relacionais e emocionais, a fim de engajá-lo no processo e criar vínculo.	Motivacional
Reconhecer	Reconhece algo realizado, a predisposição em fazer determinada atividade.	Motivacional
Verificar elementos pontuais	Dá um retorno pontual ao sujeito acerca do que se o que foi apresentado está correto ou errado.	Cognitiva
Elaborar caminhos	Dá uma devolutiva qualificada acerca do que foi apresentado, considerando diferentes vieses e perspectivas.	Cognitiva
Marcar pontos positivos	Realça aspectos positivos da performance ou produção do sujeito, intensificando a frequência das práticas.	Cognitiva
Marcar pontos de melhoria	Destaca aspectos equivocados da performance ou produção do sujeito, de modo a diminuir a frequência desse comportamento.	Cognitiva

Fonte: elaborada pelo autor

Diante das funções do *feedback* abordadas pelos autores arrolados, consideramos que o locutor, ao produzir seu *feedback*, pode recorrer a distintas possibilidades, a depender do contexto e necessidade. Por exemplo, é possível que o tutor aponte de maneira detalhada aspectos que necessitam de correção de rotas e, também, valorize o sujeito por sua predisposição em realizar determinada atividade, constituindo, assim, um *feedback* que considera a função de elaboração, negativa e de reconhecimento.

II. Amplitude e complexidade

Shute (2007) distingue o *feedback* quanto sua amplitude e complexidade. No que se refere à amplitude, o *feedback* geral é constituído por comentários amplos

sobre o desempenho do sujeito em determinada situação, seus conhecimentos, entre outros elementos avaliados. Já o *feedback* específico se pauta na ênfase de aspectos pontuais, de modo a aprofundar a reflexão sobre a qualidade do que foi apresentado, bem como o desempenho do sujeito. Importante destacar que o *feedback* específico, conforme apontado pela pesquisadora, tem sido amplamente utilizado no processo formativo, uma vez que possibilita ao tutor focar em aspectos pontuais e aprofundá-los, de modo a dar maior projeção acerca do(s) aspecto(s) prioritários a serem reforçados ou corrigidos.

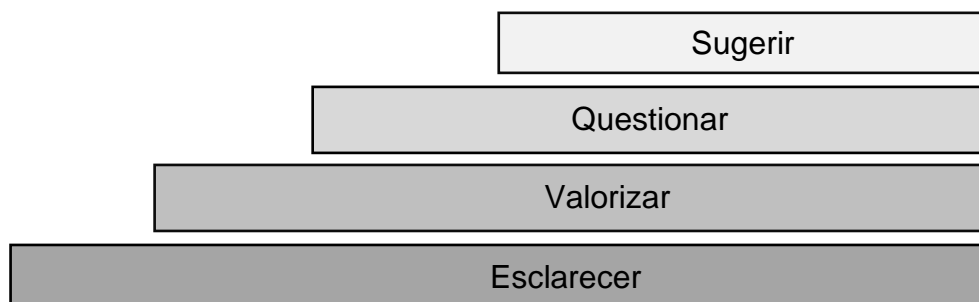
A respeito da complexidade, destaca-se o complexo e não-complexo. O *feedback* complexo representa a devolutiva cuja mensagem a ser trabalhada exige uma gama de argumentos e exemplificações que apoiem o tutor a facilitar a compreensão do seu interlocutor de maneira mais profunda. Geralmente, por demandar mais aprofundamento, os textos são mais extensos, todavia, exigem clareza e objetividade. O *feedback* não-complexo, por sua vez, é constituído por apontamentos que não demandam maior complexidade. São utilizados, por exemplo, em atividades cuja ação cognitiva é elementar ou quando o foco da devolutiva é trazer um panorama geral acerca do desempenho do sujeito. Assim, o que define se um *feedback* é complexo ou específico, complexo ou não-complexo, por sua vez, são os objetivos propostos em uma determinada atividade e, também, a necessidade do interlocutor, que se manifesta em sua performance ou evidência de seus conhecimentos.

III. Estrutura

Ainda que haja categorizações acerca dos tipos de *feedback* quanto a sua função, amplitude e complexidade, autores como Zeferino et al. (2007), Del Prette & Del Prette (2010) e Abreu-e-Lima & Alves (2011) advogam que, no campo estrutural, os *feedbacks* apresentam uma progressão, como a escada de *feedback* ou *feedback* sanduíche.

No modelo de escada de *feedback*, de acordo com Abreu-e-Lima & Alves (2011), o texto se constitui em uma progressão, com base nas seguintes etapas: 1. Esclarecer; 2. Valorizar; 3. Questionar; 4. Sugerir, conforme imagem que segue:

Figura 1 – Escada de *feedback*



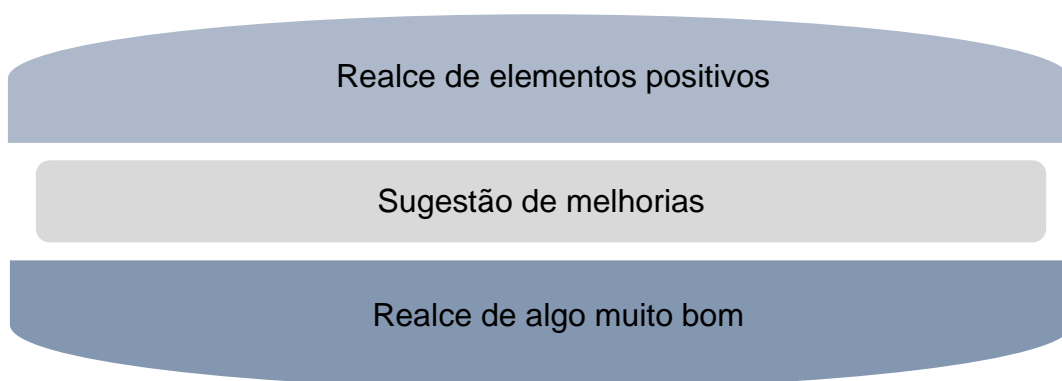
Fonte: elaborada pelo autor

1. **Esclarecer** – O tutor alinha aspectos ausentes ou não compreendidos que se evidenciam na atividade. Aqui, antes de trazer elementos corretivos, cria-se uma ambientação acerca do que era esperado, o propósito da atividade ou retoma-se premissas para a produção, como os objetivos ou condições essenciais de ação, por exemplo.
2. **Valorizar** – O tutor, com base nas evidências coletadas na produção, traz apontamentos que estimam o desempenho do cursista. Conforme destacado por Abreu-e-Lima & Alvez (2011), é necessário que essa valorização seja condizente ao produto entregue, sem exageros, evitando-se, assim, um cunho generalista que não agregue ao processo de desenvolvimento do seu interlocutor.
3. **Questionar** – O tutor, no processo de correção, antes de trazer seus apontamentos, traça questionamentos que apoiam o seu interlocutor a refletir sobre outro panorama. Essa estratégia, de acordo com os autores, viabiliza o processo metacognitivo, de modo que, antes de apontar caminhos, facilita ao cursista ampliar perspectivas acerca do que é debatido.
4. **Sugerir** – O tutor, mediante o que foi analisado e o esperado, apresenta sugestões que viabilizem ao seu interlocutor avançar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Outra estrutura apresentada nos trabalhos de Del Prette & Del Prette (2010) e Abreu-e-Lima & Alves (2011) é o *feedback* sanduíche. Nessa organização, o texto é constituído por três blocos que se interrelacionam: 1. Realce de elementos positivos;

2. Sugestão de melhorias; 3. Realce de algo muito bom, conforme figura e definições que seguem:

Figura 2 – Feedback sanduíche



Fonte: elaborada pelo autor

1. **Realce de elementos positivos** – Rompendo com a cultura do apontamento dos erros, esta etapa inicial tem como objetivo trazer uma análise e valorização dos que foi evidenciado como positivo na produção. Importante destacar que essa abordagem precisa se pautar em evidências, ou seja, em aspectos observáveis, caso contrário, em vez de demonstrar valorização, passa-se a ter um teor pouco analítico, podendo gerar percepção de elogios genéricos e que não cumprem a função de reconhecer, valorizar e validar as descobertas e performance do sujeito.
2. **Sugestão de melhorias** – Nesta etapa, é possível fazer orientações diretas acerca do que pode ser potencializado ou recorrer a recursos linguísticos indiretos, tais como perguntas que permitam dialogar com a proposta e o que foi apresentado.
3. **Realce de algo muito bom** – Diferentemente de mensagens de caráter motivador e genéricas, essa etapa do *feedback* assume o papel de resgatar os avanços da aprendizagem, pautadas em evidências, destacando o crescimento durante o percurso formativo. De acordo com Abreu-e-Lima & Alves (2011), ao ser trazido novos aspectos positivos após as sugestões de melhorias, há uma manutenção do encorajamento do cursista no processo de desenvolvimento.

Observa-se, a partir do que estudos têm destacado sobre o *feedback* quando a sua estrutura, que a forma como a análise do locutor é apresentada no texto se faz relevante para que as considerações sejam apreendidas pelo interlocutor. Isso nos permite afirmar que um fator imprescindível nesse processo é a relação entre os sujeitos da interação, alimentada pela imagem que se atribuem nesse processo. Logo, uma vez que o tutor, no processo de orientação, busca valorizar a imagem do seu interlocutor, mobiliza-o em seu processo formativo e, também, cria para si uma imagem valorizadora, demonstrando o cuidado na relação.

IV. Ritmo e constância

Outro aspecto relevante que se faz presente no estudo sobre *feedback* está relacionado ao ritmo e constância em que ele é direcionado ao cursista. O ritmo está vinculado ao *timing* em que o tutor direciona suas análises ao cursista, podendo ser imediato ou adiado. Já a constância está alinhada à frequência em que o *feedback* é direcionado ao cursista (SHUTE, 2007).

Ao refletir acerca do ritmo, Shute (2007) define como *feedback* imediato a devolutiva dada ao cursista logo na sequência da realização de determinada atividade. Em contrapartida, o *feedback* adiado é a devolutiva direcionada em um período mais dilatado. Para a estudiosa, ambos são valiosos, uma vez que, a depender do caráter e complexidade da atividade, ter o retorno imediato, ou não, pode ser benéfico. Por exemplo, em atividades cujo produto seja uma resposta específica, o *feedback* imediato auxilia o cursista a reorientar sua rota de maneira pontual e instantânea. No entanto, quando a atividade demanda uma resposta mais complexa, dando mais tempo para que o cursista reflita sobre os processos envolvidos para a resolução da proposta, o *feedback* adiado é uma possibilidade a ser considerada.

Ainda sobre os *feedbacks* imediato e adiado, Shute (2007) destaca que ambos geram valor ao processo e, também, impactos negativos. O imediato, por exemplo, ao passo que evita uma lacuna temporal, pode cercear a autonomia do estudante. Já o adiado, dando maior espaço para maior autonomia para o cursista, pode gerar ansiedade por não ter um retorno rápido de sua performance.

No tocante à constância do *feedback*, Shute (2007) aborda a essencialidade do fluxo de comunicação entre tutor e cursista, uma vez que ele é o meio para que as

relações se constituam e, a partir delas, haja momentos de retroalimentação no processo formativo. Ao se pensar no fluxo de interação por meio do *feedback*, Gunawardena (1998) destaca que é preciso ponderar sobre a constância como fator importante para o sucesso do percurso formativo, uma vez que uma rotina automatizada pode gerar no cursista uma ansiedade em relação às atividades propostas. Todavia, é fundamental que haja uma análise do que se pretende, dentro do itinerário formativo, gerar demanda para *feedback* e, a partir disso, explicitar o fluxo dessa interação.

Em face da importância da manutenção de ritmo e constância dos *feedbacks*, podemos pontuar, à luz do que se tem evidenciado nos estudos, a garantia de respostas ao cursista, de maneira a viabilize sua compreensão acerca dos seus avanços e necessidades. Desse modo, as escolhas acerca do tempo de resposta e intensidade delas precisam estar alinhadas ao teor das propostas ofertadas na formação, bem como um alinhamento sobre como se dará essa retroalimentação, com vistas a evitar uma cultura de supervalorização ou de ausência.

No estudo realizado por Abreu-e-Lima & Alves (2011), percebe-se que, na construção do texto, o tutor pode recorrer a diferentes estratégias, tais como: usar de emojis, possibilitando reforçar emoções e; investir marcas tipográficas, dando ênfase a aspectos entendidos como importantes de serem marcados; escolher um léxico que valorizar a relação entre os sujeitos. Com base nessas táticas, é possível atribuir uma imagem para si e zelar pela manutenção da imagem do seu interlocutor, o cursista, com vistas a evitar conflitos na interação.

A partir do que apresentamos nessa seção *feedback*, evidenciamos-lo como meio de interação para a retroalimentação entre os sujeitos. Isso, por sua vez, demanda ao tutor uma atenção quanto a sua abordagem junto ao cursista, uma vez que há riscos de, nessa interação, promover desentendimentos e, com isso, não se alcançar o objetivo proposto: o apoio ao desenvolvimento do sujeito.

Na próxima seção, destacamos o contexto formativo em que os *feedbacks* foram produzidos, dando ênfase às características da formação, o perfil da instituição e seus profissionais, bem como as premissas que embasam a produção dos textos analisados nesta pesquisa.

1.4. O contexto da produção dos *feedbacks*: a formação, as instituições e as premissas para a produção dos textos

No paradigma sociocognitivo e interacional em que esta pesquisa se embasa, consideramos o contexto discursivo um elemento importante no estudo da linguagem e do processo comunicativo. Por isso, a fim de ilustrar o cenário em que os *feedbacks* foram produzidos, apresentamos nesta seção o perfil da formação que originou os textos que compõem o *corpus* da pesquisa, a instituição e as premissas para a produção dos referidos textos.

1.4.1. A formação: sua temática, seus objetivos, sua estrutura e seu público-alvo

O processo formativo em que os *feedbacks* foram produzidos se caracteriza como formação continuada de gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos), na modalidade EaD, de racionalidade técnica, promovida por um programa educacional de âmbito nacional, financiado por uma instituição do terceiro setor, em parceria com redes públicas de ensino, e executada por uma consultoria educacional, instituições às quais caracterizamos na próxima subseção.

A temática da formação é alicerçada na perspectiva de uma gestão para a aprendizagem. Essa visão aponta que todos os atores educacionais, em cada âmbito organizacional, consideram, ou precisam considerar, o estudante e seu aprendizado como centro do processo educativo. Sua base teórica em Educação parte dos seguintes conceitos: eficácia escolar, liderança pedagógica, competência e núcleo pedagógico.

O conceito de eficácia escolar ganha relevo na década de 1960, quando estudos buscam analisar quais são as circunstâncias que levam alunos de determinadas escolas aprenderem, enquanto de outras, não. As pesquisas revelam, com base na análise das práticas de gestão, contrapontos para superar o discurso predominante de que fatores extraescolares, especialmente o perfil socioeconômico dos estudantes, são decisivos para o sucesso acadêmico. Nesse sentido, pesquisas demonstram que a liderança da equipe gestora junto aos atores escolares e as relações entre escola e sua comunidade são essenciais para o sucesso da

aprendizagem dos estudantes, ainda que os elementos externos sejam relevantes, mas não determinantes para o sucesso acadêmico. Assim, o conceito de eficácia escolar pauta-se na ideia de que a escola e seus atores têm papel substancial para aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua origem social. Logo, uma escola eficaz tem como missão ensinar os conteúdos curriculares propostos e considera o aluno em uma perspectiva global, abrangendo valores cidadãos e éticos, de modo a criar oportunidades aos estudantes no convívio social (BROOKE & SOARES, 2008).

Considerando a perspectiva de eficácia escolar, novas demandas sociais e educacionais tensionam a escola e o fazer pedagógico dos seus profissionais, exigindo que estes desenvolvam um perfil de liderança em todos os âmbitos, não se limitando apenas àqueles que ocupam uma posição formal de gestão (BOLÍVAR, 2011). Assim, surge o conceito de liderança pedagógica, que perpassa todas as funções, desde lideranças de secretarias, gestores escolares e professores. Desse ponto de vista, ser um líder pedagógico representa ter uma postura articuladora, considerando o contexto e as potencialidades do grupo, evidenciando-se na atuação profissional. Bolívar (2019) assevera que liderar é o processo de influenciar socialmente as pessoas em função de um objetivo específico e que seja compartilhado por todos, sendo primordial a articulação de processos, práticas e fluxos com vistas ao alcance de objetivos pedagógicos. Logo, a liderança pedagógica age de modo a criar condições e a mobilizar as equipes em função de alcançar objetivos comuns que estejam voltados para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Assim, a referida formação busca apoiar os educadores na compreensão acerca do seu papel como líder e, a partir disso, agir intencionalmente em sua realidade.

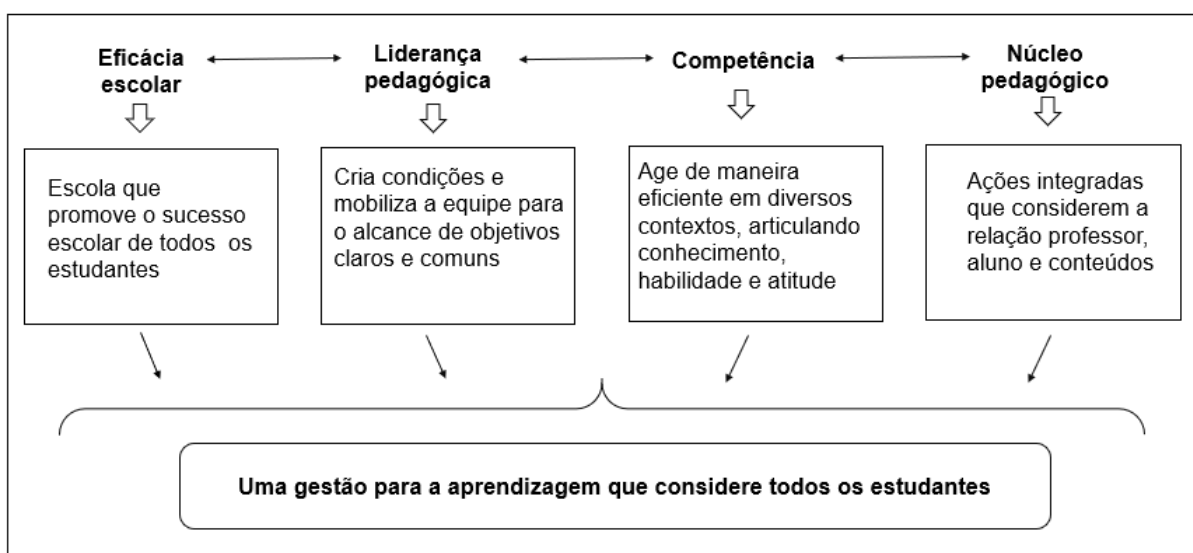
Outro conceito central da formação é o de competência. Essa visão parte da premissa de que uma equipe é eficaz à medida que seus integrantes têm clareza de quais princípios, habilidades e conhecimentos pessoais são relevantes, ou seja, quais são as competências que devem ser mobilizadas para o cumprimento de suas funções. Na literatura, observamos uma gama de conceitos acerca das competências profissionais. Na perspectiva dessa formação, competência é entendida pela atuação dos indivíduos, sendo necessário saber agir, mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional. Assim, a competência não existe sem ação (PERRENOUD, 1999; BARATO, 1998; LE

BOTERF, 2005). Desse modo, a formação busca apoiar os gestores escolares no desenvolvimento de ações competentes.

O conceito de núcleo pedagógico se ancora em estudos de City et al. (2014). Para os autores, o núcleo pedagógico é o esteio das práticas que fomentam a melhoria do ensino, seja no âmbito escolar ou do sistema. Ele é composto pela tríade professor, aluno e conteúdo, e sua relação se dá a partir da qualidade desses elementos interrelacionados. Isso significa que as ações de acompanhamento da aprendizagem precisam considerar como se dá o desdobramento do ensino a partir das práticas de ensino realizadas pelo professor junto aos estudantes, partindo do princípio de que “a melhoria da aprendizagem ocorre a partir do aprimoramento do nível do conteúdo, conhecimento e na habilidade dos professores e no envolvimento dos alunos” (CITY et al, 2014). Em face disso, a formação tem como foco auxiliar os gestores escolares a planejar e a implementar processos, fluxos e rotinas que entronizem as práticas pedagógicas dos professores como fio condutor para que os alunos aprendam o que é proposto em cada etapa de ensino.

A fim de sistematizar os elementos conceituais que sustentam a formação, apresentamos os aspectos centrais que sustentam a formação desenvolvida junto aos gestores e que são o ponto de partida para a construção dos *feedbacks*:

Figura 3 – Conceitos abordados na formação



Fonte: elaborada pelo autor

De acordo com o site da instituição executora da formação, o objetivo central da formação é oportunizar ao seu público-alvo desenvolvimento de uma liderança por meio de uma gestão estratégica guiada por um plano de ação, de modo a exercer seu trabalho, trazendo maior resultado para sua escola e criando vínculos positivos com suas equipes.

A formação é estruturada em quatro etapas de quatro meses, cada, e tem a duração total de até dois (02) anos. Sua carga horária total é de 360 horas e é distribuída em 90 horas por etapa. Cada uma dessas etapas, por sua vez, é composta por módulos temáticos que se constituem em: encontro coletivo (presencial ou virtual), estudos teóricos, fóruns de discussão, videoconferências e atividades práticas. No itinerário formativo, são disponibilizados para a equipe gestora materiais de estudos para conhecer ou aprofundar cada assunto abordado, bem como instrumentos de caráter prático para aplicação em seu contexto de atuação. Esses instrumentos são elementos centrais da formação, sendo o meio para que os gestores possam vivenciar os conhecimentos adquiridos ou ampliados.

Na sequência, apresentamos as temáticas tratadas no curso, por etapa e, em seguida, discorreremos cada uma delas, a fim de dar visibilidade acerca do itinerário formativo proposto.

Tabela 5 – Temáticas do curso e seus objetivos

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Módulos: Gestão estratégica e Gestão de Resultados	Módulos: Gestão Pedagógica – Planejamento e Gestão Pedagógica – Formação de Professores	Módulo: Elaboração de Plano de Ação	Módulo: Implementação do Plano de Ação
Objetivo central: desenvolver a equipe gestora para ter uma postura investigativa a partir da realização de diagnósticos do ambiente escolar, seus fluxos, processos e das necessidades acadêmicas dos estudantes, com base em evidências.	Objetivo central: desenvolver a equipe gestora para atuar junto aos professores em rotinas pedagógicas, contemplando a o planejamento de aulas e diferentes ações de acompanhamento pedagógico.	Objetivo central: desenvolver a equipe gestora para conduzir o trabalho colaborativo junto a diferentes atores escolares com vistas à elaboração de um plano de ação pedagógico e sua implementação.	Objetivo central: fortalecer a equipe gestora no processo de liderança pedagógica no processo de implementação do plano de ação.

Fonte: material de apresentação do curso disponibilizado no AVA da instituição.

Na primeira etapa, os estudos se destinam aos módulos Gestão Estratégica e Gestão de Resultados. De acordo com o AVA onde a formação é viabilizada, o módulo Gestão Estratégica aborda a concepção de gestão escolar focada na aprendizagem dos alunos e nas dimensões do trabalho do gestor, visando o sucesso escolar. Os assuntos estudados são: caracterização da comunidade, análise de eficácia escolar e análise de forças, oportunidades, fraquezas e ameaças da escola, buscando apoiar a equipe gestora a realizar o diagnóstico da comunidade escolar com base em evidências. O módulo Gestão de Resultados aborda a dimensão do trabalho com resultados de aprendizagem e desempenho dos estudantes, e nele são abordados os seguintes temas: currículo, expectativas de aprendizagem, avaliação de aprendizagem e avaliação externa. Nessa etapa, são disponibilizados materiais de

estudos e instrumentos de caráter prático que buscam viabilizar à equipe gestora identificar o cenário da aprendizagem e desempenho dos estudantes e traçar metas para o aprimoramento do trabalho da equipe. A seguir, destacamos o escopo dessa etapa:

Tabela 6 – Síntese das atividades propostas na etapa 1

Proposta pedagógica	Categoria	Especificação sobre o <i>feedback</i>
01 encontro inicial (virtual ou presencial)	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i>
07 videoaulas temáticas	Estudo teórico individual	Não há <i>feedback</i>
04 fóruns de discussão	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i> , mas mediação do debate
02 videoconferências	<ul style="list-style-type: none"> • 01 por dupla gestora da mesma escola • 01 coletiva, em pequenos grupos 	Não há <i>feedback</i>
05 atividades práticas	Atividades a serem desenvolvidas pela dupla junto à comunidade escolar	Cada atividade tem um <i>feedback</i> escrito direcionado à dupla gestora

Fonte: lista de verificação do curso disponibilizado no AVA da instituição.

Na segunda etapa, os módulos ofertados são Gestão Pedagógica – Planejamento e Gestão Pedagógica – Formação de Professores. No primeiro módulo, os gestores estudam teorias sobre planejamento de aulas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências e técnicas para elaboração desses planejamentos. A partir desses estudos, a equipe gestora tem como proposta a aplicação de uma pauta com técnicas para aprimoramento do planejamento realizado pelos professores da unidade escolar. No segundo módulo, são abordadas estratégias para a formação dos professores, como observação de aula, técnica de *feedback* ao professor e elaboração de pautas formativas. Na sequência, apresentamos a síntese do escopo da etapa:

Tabela 7 – Síntese das atividades propostas na etapa 2

Proposta pedagógica	Categoria	Especificação sobre o <i>feedback</i>
01 encontro inicial (virtual ou presencial)	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i>
04 videoaulas temáticas	Estudo teórico individual	Não há <i>feedback</i>
03 fóruns de discussão	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i> , mas mediação do debate
02 videoconferências	<ul style="list-style-type: none"> • 01 por dupla gestora da mesma escola • 01 coletiva, em pequenos grupos 	Não há <i>feedback</i>
06 atividades práticas	Atividades a serem desenvolvidas pela dupla junto à comunidade escolar	Cada atividade tem um <i>feedback</i> escrito direcionado à dupla gestora

Fonte: lista de verificação do curso disponibilizado no AVA da instituição.

A terceira etapa se constitui em apenas um módulo: Elaboração Plano de Ação. Nesse momento, é proposto à equipe gestora a construção de o plano de ação pedagógico para toda a escola. Para isso, é indicado que os gestores se articulem com uma equipe que tenha representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, avaliem o cenário escolar com base em dados contextualizados e, a partir desse movimento, com apoio de um instrumento ofertado pela formação, é definida uma meta a ser alcançada. Além disso, é realizado o planejamento de ações que possam promover o alcance da meta proposta. Aqui, a equipe gestora constrói o plano de ação respeitando o passo a passo indicado na metodologia trabalhada na formação, com apoio do(a) tutor(a). Ainda nessa etapa, a equipe gestora inicia a implementação do plano de ação e registra esse percurso em um instrumento de gestão. Na sequência, apresentamos a síntese da proposta formativa desta etapa:

Tabela 8 – Síntese das atividades propostas na etapa 3

Proposta pedagógica	Categoria	Especificação sobre o <i>feedback</i>
01 encontro inicial (virtual ou presencial)	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i>
02 videoaulas temáticas	Estudo teórico individual	Não há <i>feedback</i>
03 fóruns de discussão	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i> , mas mediação do debate
02 videoconferências	<ul style="list-style-type: none"> • 01 por dupla gestora da mesma escola • 01 coletiva, em pequenos grupos 	Não há <i>feedback</i>
06 atividades práticas	Atividades a serem desenvolvidas pela dupla junto à comunidade escolar	Cada atividade tem um <i>feedback</i> escrito direcionado à dupla gestora

Fonte: lista de verificação do curso disponibilizado no AVA da instituição.

A quarta e última etapa, assim como a terceira, é composta somente por um módulo: Implementação do Plano de Ação. Nesse momento, a equipe gestora é orientada a analisar se há necessidade de fazer alterações no plano elaborado, tais como rever, incluir, retirar, substituir, adequar ações, de forma a favorecer o alcance da meta. Além disso, ao longo dessa etapa, discutem-se: a importância dos momentos de avaliação do plano de ação (inicial, intermediária e final) e seu impacto na aprendizagem dos alunos; a implementação do plano e o engajamento das pessoas nesse processo; os registros reflexivos sobre o plano: portfólios e relatório reflexivo final; e as mudanças que o curso proporcionou para o desempenho profissional do gestor. A seguir, apresentamos a síntese das propostas pedagógicas:

Tabela 9 – Síntese das atividades propostas na etapa 4

Proposta pedagógica	Categoria	Especificação sobre o <i>feedback</i>
01 encontro inicial (virtual ou presencial)	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i>
01 videoaula temática	Estudo teórico individual	Não há <i>feedback</i>
03 fóruns de discussão	Atividade de interação coletiva	Não há <i>feedback</i> , mas mediação do debate
02 videoconferências	<ul style="list-style-type: none"> • 01 por dupla gestora da mesma escola • 01 coletiva, em pequenos grupos 	Não há <i>feedback</i>
05 atividades práticas	Atividades a serem desenvolvidas pela dupla junto à comunidade escolar	Cada atividade tem um <i>feedback</i> escrito direcionado à dupla gestora

Fonte: lista de verificação do curso disponibilizado no AVA da instituição.

É importante destacar que a formação tem caráter de formação continuada em serviço, não sendo considerada como especialização, apesar de sua elevada carga horária. Isso se dá pelo fato de a formação não ser promovida por uma instituição de ensino superior. Ainda que não emita um certificado *lato sensu*, o gestor escolar que completar 75% da carga horária total ofertada recebe um certificado de conclusão. Esse certificado, por sua vez, é válido para os processos de pontuação ou evolução funcional, a depender da política de planos e carreiras da rede.

O público-alvo da formação, nomeado pela instituição executora por cursistas, como já introduzimos, são gestores escolares, representados, prioritariamente, por diretores e coordenadores pedagógicos. No entanto, a depender da rede, essa equipe gestora pode ser constituída, também, por vice-diretor(a), orientador(a) pedagógico ou algum cargo/função correlato. Todavia, é premissa da formação que essa equipe seja composta por lideranças instituídas legalmente pela rede, tendo alçada deliberativa nos processos administrativos e pedagógicos da unidade escolar. Além disso, os gestores escolares têm um perfil heterogêneo quanto ao tempo de atuação no cargo/função. Em alguns casos, são profissionais recém-ingressos ou já atuam na gestão escolar há tempo considerável. Nesse sentido, o público-alvo traz consigo

experiências acerca do funcionamento da escola, seja no âmbito da sala de aula ou da gestão escolar que precisam ser considerados na interação, especialmente nos *feedbacks* das atividades.

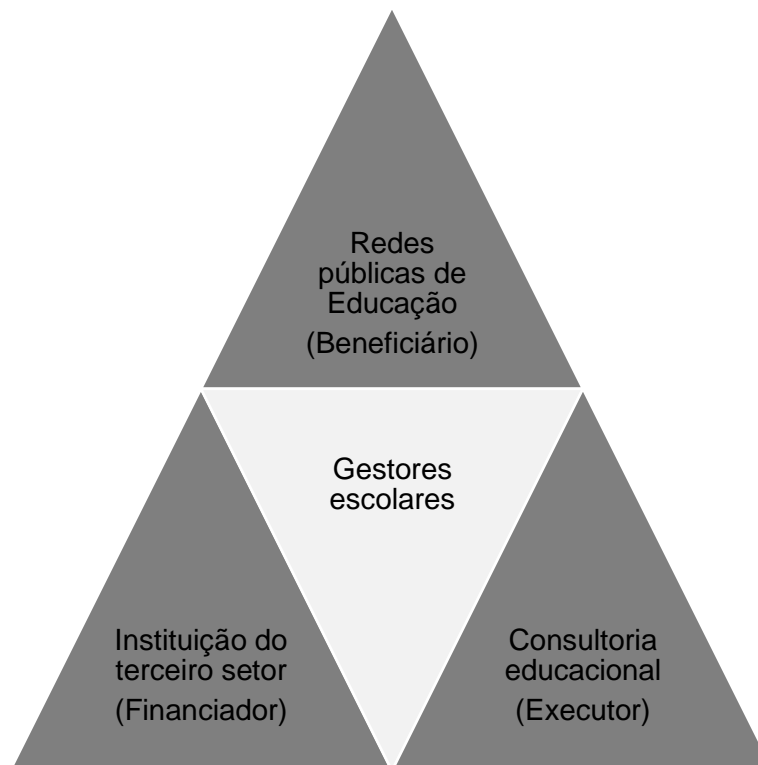
Na próxima subseção, apresentamos o perfil das instituições que ofertam a formação aos gestores escolares.

1.4.2. Sobre as instituições: seu perfil e interlocuções na oferta da formação

Como já mencionado, a formação que origina os *feedbacks* que constituem o *corpus* desta pesquisa faz parte de um programa educacional de âmbito nacional. Tendo em vista que nosso objetivo não é estudar a política de formação em questão ou o funcionamento das instituições, mas, sim, os *feedbacks* produzidos nesse contexto discursivo, decidimos por manter a identidade das instituições ocultas. Dessa maneira, preservamos a imagem daqueles que contribuíram conosco para esta pesquisa, cedendo parte de seu acervo de produção. Todavia, nesta subseção as caracterizamos com vistas a evidenciar os aspectos importantes que apoiam a compreensão sobre o contexto interacional em que ocorrem as interações mediadas pelo *feedback*.

De acordo com a descrição do site da instituição financiadora, o programa é estruturado em duas frentes: fomento de políticas públicas e apoio à oferta de formação continuada a lideranças pedagógicas, buscando promover e alinhar esforços entre secretarias de Educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos. Nosso olhar se assenta na formação, frente em que os *feedbacks* são produzidos. Assim, nomeamos as instituições envolvidas para sua realização por: redes públicas de ensino, instituição financiadora, e instituição executora.

Figura 4 – Instituições que ofertam a formação



Fonte: elaborada pelo autor

- **Redes públicas de ensino** – São os beneficiários do programa. As redes que o recebe passam por um processo de seleção, em que se avalia as condições básicas para que se possa ter o apoio, como alinhamento de perspectivas sobre Educação, predisposição para planejar e implementar políticas relacionadas a acompanhamento pedagógico junto às escolas, formação de professores, e currículo. Em relação à formação dos gestores escolares, o processo se dá por adesão das equipes gestoras que, após receberem o informativo do itinerário formativo, propostas das atividades práticas e critérios de certificação, fazem sua inscrição para iniciar os estudos teóricos e práticos. Como responsabilidade no processo formativo, as redes precisam garantir condições para que os gestores possam realizá-las, como: tempo em sua jornada de serviço para estudos e apoio tecnológico para uso de tecnologias digitais. Essa parceria se dá por meio de termo de cooperação técnica, ou seja, não há repasse de verba pública.

- **Instituição do terceiro setor** – É a instituição financiadora. Com base nas informações divulgadas em seu site, a instituição, fundada em 2002, é uma organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores

em Educação e, nesse tempo, vem realizando pesquisas para embasar políticas públicas e oferecendo formação para profissionais da Educação. Suas premissas são: atuar em desafios sociais reais, buscando mapeá-los e dirimi-los, por meio de soluções, parceiros e iniciativas concretas; impactar em escala, visando atingir o maior número de atores com vistas ao seu desenvolvimento; promover ações com foco na qualidade, orientando suas iniciativas para gerar transformações profundas e duradouras nos territórios.

- **Consultoria educacional** – É a instituição técnica executora da formação. Ao recorrermos ao site desta instituição, temos a informação de que ela é uma consultoria de planejamento e orientação educacional fundada em 2011, criada com o objetivo de apoiar educadores a partir da experiência de duas educadoras, buscando contribuir com a melhoria da Educação do país por meio da formação dos educadores. A equipe é formada por uma dupla de diretoras, uma equipe de coordenadores, a qual atuei como coordenador entre os anos de 2015 e 2020, e uma equipe de tutoria. Todos esses profissionais atuam ou já atuaram como professores, gestores escolares ou técnicos de secretarias de educação de redes públicas e privadas.

1.4.3. O perfil dos atores que integram a consultoria educacional

A instituição que concedeu acesso aos *feedbacks* aqui analisados é uma empresa de pequeno porte sediada no ABC paulista, fundada em 2011, cujo serviço é a consultoria educacional em todo território nacional. A empresa é tem em sua estrutura funcional duas diretoras, uma equipe de coordenadores, a qual atuei como um dos integrantes, e uma equipe administrativa multidisciplinar.

Em relação à equipe de direção e coordenação, até o momento da pesquisa, todos têm formação em alguma licenciatura e parte do grupo possui mestrado e doutorado em Educação. Além disso, todos atuam ou atuaram no setor público e/ou privado da Educação, seja como docente, direção escolar, coordenação pedagógica e supervisão educacional de secretarias.

Os coordenadores são os profissionais responsáveis, dentre outras atividades, pelo acompanhamento do trabalho dos tutores. Em suas atribuições estão: a elaboração de trilhas formativas, a construção de rubricas de avaliação das atividades

destinadas aos cursistas, a manutenção do AVA, a articulação de parcerias e realização da gestão de pessoas e pedagógica junto aos formadores. Essa equipe faz a gestão de um número variável de projetos, podendo ser entre três a cinco frentes distintas a cada semestre.

No que concerne ao acompanhamento pedagógico realizado pelos coordenadores, há distintas atribuições. Dentre elas, elenca-se: a condução de reuniões coletivas com os formadores, o acompanhamento virtual das necessidades do grupo e a validação e orientação dos *feedbacks* produzidos. Em relação a esta última ação, cada coordenador avalia, pelo menos, os cinco primeiros textos produzidos pelo tutor em cada atividade, realizando uma análise acerca da forma e do conteúdo do *feedback*, buscando garantir que a devolutiva seja aderente à necessidade do interlocutor, de forma prática.

Outra atribuição destacada é a formação coletiva junto à equipe de tutores, que é, em média, de seis horas mensais. Esse momento é dedicado a orientações administrativas e estudos relacionados aos temas das trilhas formativas, incluindo reflexões acerca dos *feedbacks* e interação com os cursistas. A partir desse escopo, cada equipe realiza a distribuição das horas de estudo a partir das necessidades e interesses particulares, garantindo em cada reunião, tempo para discussões pedagógicas.

Além dessas rotinas pedagógicas realizadas por cada coordenador com seu time de tutores, a instituição promove formações extras, que passam por diferentes temas, incluindo a produção de *feedbacks*. Isso acontece, tendo em vista que os tutores têm necessidades de qualificar suas produções textuais, tanto no âmbito do conhecimento pedagógico específico de cada projeto, quanto na qualidade da escrita, especificamente no que tange à gramática normativa e abordagem argumentativa. Essas formações, durante os anos de 2014 e 2020 eram planejadas e realizadas por mim, que, como explicitado, compus o time de coordenadores.

No que se refere à equipe de tutores, ela é composta, em média, por 35 profissionais, cuja formação acadêmica é em alguma licenciatura. Esse grupo tem seu vínculo condicionado à prestação de serviços, em modelo de consultoria. Assim como a direção e coordenação da instituição, os tutores possuem pós-graduação na área educacional e tem experiência na Educação Básica em distintas funções, seja como

docente, direção escolar, coordenação pedagógica ou supervisor educacional de Secretaria de Educação.

Dentro da rotina de trabalho, os tutores acompanham, em média, 35 duplas de gestores escolares. Em suas atividades, destacam-se: realizar formações presenciais e virtuais, mediar fóruns de discussão e produzir *feedbacks* mediante entrega das produções no AVA. Também é feita a interação e mediação em grupos de WhatsApp destinados à formação. Nos cursos, 90% da carga horária das atividades propostas se dá pelo AVA e a interação pedagógica mediada pelos *feedbacks*, representando 70% da carga horária total.

Na subseção que segue, discorreremos acerca do processo de produção de *feedback* no processo formativo, a fim dar visibilidade das premissas que sustentam as práticas de escrita desses textos.

1.4.4. *Feedback*: seu fluxo operacional de elaboração

Como discorreremos na subseção anterior, dentro da estrutura da formação, cada tutor acompanha um grupo de 35 escolas, o que representa 70 cursistas. Dentro de cada etapa, são propostas atividades práticas para que a equipe gestora, em dupla, possa realizá-la em seu contexto escolar. Após a realização e postagem da atividade no AVA, os cursistas recebem o *feedback* em até cinco dias úteis.

Ao receber a atividade dos cursistas, o tutor, com apoio de uma rubrica de avaliação, ²analisa e direciona à dupla gestora. Essa análise se dá a partir da proposta da atividade e a produção do cursista, que pode ser, por exemplo, um relato de prática, uma filmagem de alguma atividade realizada na escola, um documento preenchido com base em dados da unidade escolar ou, até mesmo, o planejamento de alguma atividade pedagógica a ser realizada.

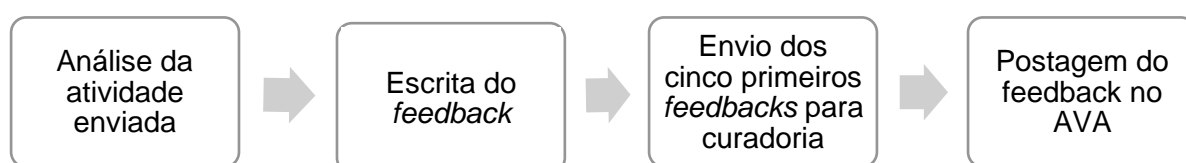
Dentro do prazo de cinco dias úteis, o tutor elabora o *feedback*, apontando os aspectos positivos, a melhorar e os encaminhamentos, enviando-os aos cursistas por meio do AVA. Vale reiterar que as cinco primeiras produções de cada atividade são

² As rubricas de formação são elaboradas pela equipe de coordenação. Cada atividade tem uma rubrica, que se estrutura em critérios observáveis e gradações de qualidade. Este documento está disponível para os cursistas no AVA, de forma a guiar sua produção. Além disso, as rubricas não atuam como nota, mas como instrumento qualitativo.

enviadas para a coordenação que, por sua vez, prossegue com a curadoria, analisando aspectos técnicos (alinhamento da intervenção com as necessidades apresentadas pelo cursista em sua atividade) e textuais (elementos relacionados à coesão e coerência textual). Ao receber o texto revisado, o tutor faz nova revisão e o envia aos cursistas.

A seguir, apresentamos o fluxo sistematizado acerca da produção dos *feedbacks*:

Figura 5 – Fluxo de produção dos *feedbacks*



Fonte: elaborada pelo autor

Neste capítulo, contextualizamos a pesquisa, apresentando conceitos relacionados à formação, aspectos da EaD, elementos que fundamentam a discussão sobre *feedback* como processo formativo. Além disso, apresentamos a formação em que os *feedbacks* analisados nesta pesquisa foram produzidos, expondo suas temática, objetivos, estrutura, público-alvo. Tratamos, ainda, do perfil das instituições envolvidas na oferta e operacionalização da formação, bem como do fluxo operacional de produção dos *feedbacks*. No próximo capítulo, passamos à fundamentação teórica que subsidia nossa investigação.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, sobre os trabalhos de face, pautados nos estudos de Goffman (2012[1967]; 2014[1974]). Em seguida, abordamos a perspectiva dos trabalhos de face e polidez, sob ótica de Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2017), Marlangeon (2017) e Seara e Cabral (2017). Na sequência, no que se refere ao ethos e sua construção, pautamo-nos nos estudos de Mainueneau (2008) e Charaudeau (2016). Em seguida, no que se refere à Linguística Textual e suas fases, evidenciando a evolução conceitual acerca do texto e concepções que fundamentam as pesquisas nessa disciplina sob a perspectiva sociocognitivo-interacional, apoiando-nos nos estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981), Cavalcante et al. (2010), Fávero e Koch (2012), Koch (1997; 2004; 2015), Marcuschi (1998; 2008), Marquesi (2014), e Van Dijk (1977, 1983, 1989). Em continuidade ao debate teórico, discutimos sobre Análise Textual dos Discursos, como uma perspectiva teórico-analítica para o estudo do texto, notadamente no que se refere às sequências textuais, conforme reflexões de Adam (2010; 2011; 2019), Passeggi et al. (2010), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Sparano et al. (2012), bem como às noções de plano de texto, Koch (2014), Koch e Elias (2009), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Marquesi et al. (2019). Por fim, abordamos estudos acerca das modalidades, especialmente os aspectos relacionados às modalidades deônticas, epistêmicas e apreciativas. Para isso, pautamo-nos nos estudos realizados por Bronckart (2003), Castilho e Castilho (2002), Cervoni (1989), Charaudeau (1992), Comparini (1991), Dubois (1969), Ducrot (1987), Fiorin (2000), Fleischman (1982), Gasparini-Bastos (2014), Halliday (2004), Le Querler (1996), Lyons (1977; 2009), Koch (2011), Nascimento (2005), Nascimento e Silva (2012), Neves (2006), Neves (2007), Olbertz e Gasparini-Bastos (2013), Palmer (1986) e Nascimento (2007; 2009).

2.1. Faces: da representação a sua manutenção na interação social

As relações sociais são compostas por sujeitos que atuam em distintos contextos, com vistas a agir no mundo sob diferentes necessidades e possibilidades. É dessa perspectiva que Erving Goffman aborda as interações sociais, considerando que elas são sustentadas a partir da criação de uma imagem, ou seja, uma projeção

que o sujeito faz de si de acordo com os papéis sociais vivenciados. Nesse espaço de interação, a depender do contexto, os locutores assumem para si uma imagem social a ser aprovada pelos seus interlocutores, sendo essa identidade alinhada ao cenário em questão. Essa imagem social é vinculada à ideia de representação em diversos ambientes em que se dá a convivência humana.

Goffman (2014) entende que o sujeito cotidianamente está em constante atuação, representando diferentes papéis, ou seja, é um só, mas multifacetado, que, a depender do contexto, “veste-se” com base na função social que representa, de modo a atender uma determinada demanda e responsabilidade que é esperada dele. Nessa representação, tende-se a buscar validação da imagem criada junto aos interactantes. Esse movimento, por sua vez, significa um reconhecimento de como se é percebido em determinado grupo social. Como aponta Goffman, o sujeito

pode desejar que pensem muito bem dele, ou que eles pensem estar ele pensando muito bem deles ou que percebam o que realmente sente com relação a eles, ou que não cheguem a ter uma impressão definida; pode desejar assegurar harmonia suficiente para que a interação possa ser mantida, ou trapacear, desembaraçar-se deles, confundi-los, induzi-los a erro, opor-se a eles ou insultá-los. Independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam (GOFFMAN, 2014, p. 15).

Essa imagem que o autor destaca na representação pode ser compreendida como *face*³, que representa

o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados (GOFFMAN, 2012, p. 13 - 14).

O pesquisador também destaca que a face “é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (GOFFMAN, 2014, p. 34). Junto a esse conceito, Goffman indica a noção de *linha* como um elemento que colabora para a construção da face. A linha representa o enquadre interacional em que se dá a enunciação. Nesse sentido, alguns

³ Nas traduções das obras de Erving Goffman utilizadas nesta pesquisa (2012; 2014), o termo *fachada* é recorrentemente utilizado para referenciar o termo *face* que, por sua vez, é utilizado em seus estudos sobre o tema (1967; 1989), bem como na obra *Politeness: some universals in language usage*, de Penelope Brown e Stephen Levinson. Neste trabalho, utilizaremos o termo *face*, salvo quando recorrermos às citações diretas das obras de Goffman traduzidas em 2012 e 2014.

elementos coadunam para sua ambientação, tais como: o gênero textual-discursivo; o papel social do sujeito, tanto em ambientes íntimos e de foro pessoal, quanto profissional e de gênero; suas características físicas, como a raça e aparência; os padrões de linguagem, em seu sentido *lato*, considerando seu repertório linguístico e expressões multisemióticas; o grau de intimidade entre os interactantes; a hierarquia social; a localização na dinâmica de grupos; e o contexto situacional, dinamicamente atualizado.

Com base nesses elementos, pode-se afirmar que em situações com maior grau de intimidade e diferença hierárquica mínima, bem como em contextos em que os atores se vejam como “nós”, a interação assume um padrão interacional de fundo ou de bastidor. Já em situações em que o grau de intimidade é baixo, em que há alta diferença hierárquica, e em contextos nos quais a divisão “nós” *versus* “eles” seja marcada, assume-se um padrão interacional de frente ou de fachada. Nesse último panorama, demanda-se do sujeito um maior empenho no trabalho de face, haja vista que a preocupação com a imagem pública é superior do que em contextos que se mostrem familiares e menos controlados.

A fim de explicar como se dá a construção das faces, Goffman (2014), em alusão ao ambiente teatral, pontua que a face é construída, por sua vez, com base em alguns elementos: o *cenário*, a *aparência* e a *maneira*. O *cenário* representa o pano de fundo, ou seja, o local onde se desenrola a ação humana, que pode ser considerado como o contexto social em que se dá a interação. Esse é um elemento importante, pois dá condições para que o sujeito represente seu papel, dando a ele os aspectos cênicos dessa teatralidade para a construção da face. A *aparência* refere-se aos “estímulos que funcionam no momento para nos revelar o *status* social do ator” (GOFFMAN, 2014, p. 36). É por meio dela que observamos a face que se mostra na representação, seja uma postura mais ou menos controlada ou formal, a depender de cada estímulo do contexto. Já a *maneira* indica os estímulos que possibilitam a leitura de como o papel de interação está sendo desempenhado, quer dizer, é o elemento que evidencia as características do sujeito em sua face adaptada.

Cabe destacar que, para Goffman (2014), a face não significa uma falsa identidade por parte do sujeito, mas, sim, uma adequação às necessidades sociais e a seus múltiplos papéis que, como ser humano, transita em diferentes espaços e atua de acordo com distintas responsabilidades. Como destaca o estudioso,

tendo em vista seus atributos e a natureza convencionalizada do encontro, ele terá um pequeno conjunto de linhas abertas para ele escolher, e um pequeno conjunto de fachadas para escolher estará esperando por ele (GOFFMAN, 2012, p. 15).

Logo, a face não representa mudanças na essência do indivíduo, mas se vincula a seu papel diante de sujeitos e contextos diferentes. Além disso, a face é ajustada dentro dos recursos e experiências que cada sujeito traz em sua bagagem social, ou seja, ele atua conforme seu repertório, valores e possibilidades intrínsecas a sua jornada. Diante disso, é necessário que a pessoa, ao atribuir para si uma imagem, cuide para que essa face não seja enganosa, pois, caso o faça, seguramente, tenderá a ser desmascarada na interação, possibilitando a quebra dessa face e, com isso, cria-se outra imagem que depõe contra uma perspectiva ética de desempenho social.

Goffman (2014) destaca que toda interação é potencialmente ameaçadora, demandando ao sujeito, continuamente, realizar um monitoramento do comportamento verbal dos interactantes (o seu e dos seus interlocutores), com vistas a promover, sempre que possível, os reparos necessários para a manutenção da imagem pública e da harmonia na interação. Para o autor, “em geral, as definições da situação projetada pelos diferentes participantes são suficiente harmoniosas, a ponto de não ocorrer uma franca contradição” (GOFFMAN, 2014, p. 21). Logo, a busca pela garantia do bem-estar é uma questão *sine qua non* à preservação da face, de modo a promover uma convivência equilibrada entre os sujeitos nos diversos contextos sociais. Como destacado pelo sociólogo, “o efeito combinado da regra de respeito próprio e da regra da consideração é que a pessoa tende a se conduzir durante um encontro de forma a manter tanto a sua própria fachada quanto as fachadas dos outros participantes” (GOFFMAN, 2012, p. 19). Além disso,

os participantes, em conjunto, contribuem para a única definição geral da situação, que implica não tanto um acordo real sobre o que existe, mas, antes, num acordo real quanto às pretensões de qual pessoa, referentes e quais questões, serão temporariamente acatadas. (GOFFMAN, 2014, p. 22)

Isso se dá mediante as concessões realizadas em favorecimento à imagem do outro e a sua própria, de forma a ter a manutenção das faces presentes na interação. Ao macular a face do outro, há, conseqüentemente, uma violação das imagens como sujeitos, deslegitimando sua identidade social e pessoal. Com isso, cria-se um

contexto de conflito, inviabilizando ou prejudicando, assim, o alcance dos propósitos comunicativos. Logo, uma vez que os sujeitos não busquem preservar mutuamente suas faces, a interação e a convivência social serão comprometidas.

Para o estudioso canadense, quando o sujeito está em uma situação social, ele busca enquadrar sua imagem de modo a ter uma leitura do contexto, ou seja, analisa-se o evento, as pessoas e os rituais presentes para que, a partir disso, ele possa avaliar qual é o comportamento social aceito e, com isso, assume para si uma face que seja conveniente e facilitadora da interação com os demais sujeitos. Como já apontado, essa adequação se dá por meio das experiências vividas, haja vista que somos sujeitos sociais e constituímos nossa historicidade por meio das vivências individuais e coletivas. É nesse âmbito que a polidez ganha destaque para o trabalho de uma face. Como destaca Goffman

[...] a posse da perceptividade e habilidade social leva com tanta frequência à sua aplicação que, em nossa sociedade, termos como “polidez” e “tato” acabam não distinguindo entre a inclinação para exercer tais capacidades e as próprias capacidades (2012, p. 21).

Dessa perspectiva, a comunicação é adequada à necessidade contextual, em que o locutor articula suas ideias de modo a ser compreendida, respeitada e validada pelos demais interactantes. Nesse *mise en scène*, as escolhas lexicais e modalização do discurso são recursos estratégicos que evidenciam o cuidado e a polidez que valorizam a interação harmônica.

À luz do que temos visto acerca da construção das faces, é importante, nesta pesquisa, marcar os elementos que subsidiam a manutenção das faces dos interactantes do contexto a ser analisado, considerando os papéis sociais dos sujeitos da interação: o tutor e o cursista.

De um lado, temos a face do locutor, que representa o papel social de tutor em formação em modalidade EaD. Essa *persona* atua dentro de um contexto formação continuada, sendo um parceiro externo às escolas e às redes de ensino, assumindo o papel de formador e par avançado em assuntos técnicos que buscam apoiar seu interlocutor nas atividades de gestão escolar, conforme escopo da formação, por meio de *feedbacks*. Do outro lado, temos a face do interlocutor. Esse sujeito representa o papel social de gestor escolar em exercício, que atua em alguma rede pública de ensino brasileira. Sua face se apoia na imagem de um profissional que se empenha para que as atividades administrativas e pedagógicas subsidiem a aprendizagem dos

estudantes sob sua responsabilidade, de modo a liderar o trabalho pedagógico da equipe docente e mobilizar a comunidade escolar para a implementação de propostas pedagógicas que atendam às necessidades integrais dos estudantes (LÜCK, 2009; BOLÍVAR, 2011).

Nesse contexto discursivo, os interactantes, com o apoio de suas faces, interagem dentro de um espaço enunciativo particular: a formação continuada em EaD. Essa interação é mediada por meio de *feedbacks*, cuja função é fazer uma avaliação do desenvolvimento de práticas relatadas, de modo a promover uma reflexão que subsidie sua mudança de prática e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional. Nesse cenário, o locutor, que atua como tutor, seguramente busca apoiar seu interlocutor em seu desenvolvimento, com vistas a qualificar suas práticas, atribuindo a si uma face zelosa, parceira, sábia e empática, cuidando, assim, de sua manutenção. Para isso, faz apontamentos acerca do que está correto, bem como discorre sobre o que precisa ser revisto e melhorado, no intuito de valorizar o fazer do outro, em vez de, simplesmente, apontar os equívocos e indicar o quê e como precisa ser feita tal ação.

O interlocutor, por sua vez, assume uma dupla imagem e, com isso, distintas faces: a de cursista e de gestor, representando dois papéis sociais. No primeiro, representa um sujeito em aprendizagem, que se deliberou para o processo de desenvolvimento. No segundo, esse sujeito aprendiz, ao mesmo tempo, é um profissional que tem seus saberes, necessidades e experiências acumuladas que precisam ser consideradas. Com base nesse cenário de representações, o locutor atribui a si uma face na posição de tutor, articulando suas ideias de maneira a produzir textos que atendam ao objetivo discursivo do gênero *feedback*. Nesse contexto, ele realiza a manutenção das faces, a sua e do seu interlocutor, de modo a ser aprovado socialmente por seu interlocutor.

Goffman, em sua obra *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*, destaca que

todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes. Em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de *linha* – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disso sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria. [...] ela precisará levar em

consideração a impressão que eles possivelmente formaram sobre ela (GOFFMAN, 2012, p. 13).

Esses padrões de comunicação atendem à necessidade de validação social, uma vez que a “pessoa tende a experimentar uma resposta emocional imediata à fachada que um contato com outros permite a ela” (GOFFMAN, 2012, p. 14). Assim, a face está em constante iminência de ser quebrada e, caso isso aconteça, gera-se inconvenientes na interação, deslegitimando alguns dos interactantes. Para isso, o locutor busca manter uma face alinhada ao contexto social, que seja considerada pelo seu interlocutor. Para que isso ocorra, recorre-se, especialmente, à comunicação, sendo este o meio que se constrói essa imagem, conforme destaque:

podemos dizer que uma pessoa *tem, está com* ou *mantém* a fachada quando a linha que ela efetivamente assume apresenta uma imagem dela que internamente consciente. [...] e que se torna manifesto apenas quando esses eventos são lidos e interpretados para alcançarmos as avaliações expressas neles (GOFFMAN, 2012, p. 14 - 15).

Sobre a existência de uma face errada que o sujeito assume em uma interação, Goffman (2012) destaca que

uma pessoa está com a *fachada errada* quando, de alguma forma, trazemos alguma informação sobre seu valor social que não pode ser integrada, mesmo com esforço, com a linha que está sendo mantida para ela (p. 16).

Junto à face errada, Goffman também aponta que “uma pessoa está fora de fachada quando ela participa de um contato com outros sem ter uma linha pronta do tipo que esperamos que participantes de tais situações tenham” (2012, p. 16). Nesse sentido, a maneira como o sujeito se comunica precisa estar em consonância com a face assumida, inclusive quando se está diante de situações que tendem a ser conflituosas, desequilibrando a harmonia.

A pessoa com uma face alinhada ao contexto da interação atua com confiança e convicção, tendo aumentadas suas chances de ser reconhecido pelos seus interlocutores. Ao contrário

se ela sentir que está com a fachada errada ou fora da fachada, provavelmente se sentirá envergonhada e inferior devido ao que aconteceu com a atividade por sua causa e ao que poderá acontecer com sua reputação enquanto participante. Além disso ela pode se sentir mal porque esperava que o encontro apoiasse uma imagem do eu à qual ela se sente emocionalmente ligada e que agora encontra ameaçada (GOFFMAN, 2012, p. 16).

É nesse jogo de representação que os conceitos de *to lose face*, *to save one's face* e *to give face* são implicados como trabalhos de face. *To lose face* é exatamente quando o sujeito perde sua face de modo que se veja em uma situação embaraçosa. Comumente isso acontece quando a face do locutor, ao sofrer uma ameaça de quebra de lisura, é rompida. *To save one's face*, ou salvar a face do outro, acontece quando o sujeito, ao ver que a face do seu interlocutor foi quebrada, dá a impressão de que esse evento não aconteceu, evitando, assim, constrangimentos na interlocução. *To give face*, como aponta o autor, é quando o locutor viabiliza ao seu interlocutor condições de que ele assuma uma linha melhor do que ela seria capaz de assumir sozinha, ou seja, é um ato deliberado por parte do locutor que possibilita ao outro criar uma face que seja condizente com o que se espera em determinado contexto (GOFFMAN, 2012).

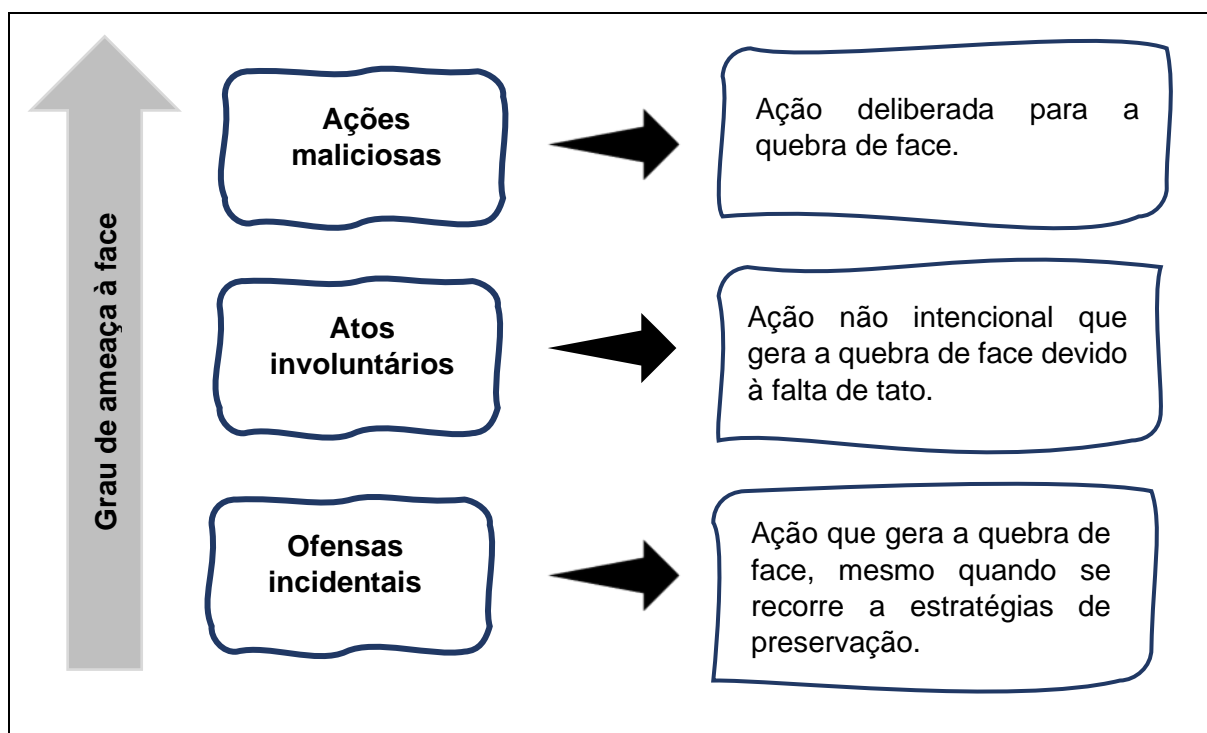
Podemos perceber que esses conceitos que sustentam a interação e a manutenção das faces são cogерidos. No primeiro caso, especialmente, o sujeito que tem sua face quebrada é o protagonista da situação, uma vez que ele tem sua face comprometida, ainda que a motivação tenha sido causada por elementos externos. Já nos demais conceitos, o trabalho de face se apoia na disposição do outro em relação ao locutor, seja para relevar determinada situação ou para dar condições para que o outro se recomponha ou assuma a imagem demandada no contexto em que ocorre a interação. Esses movimentos endossam a ideia de manutenção da harmonia e de coparticipação dos sujeitos no evento comunicativo, ou seja, a manutenção da face é uma condição da interação e não o seu objetivo (GOFFMAN, 2012, p. 19).

É nesse panorama que se dá o trabalho de face, conceito oriundo do termo inglês *face-work*, representando “as ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a fachada” (GOFFMAN, 2012, p. 20). Assim, o trabalho de face pode ser considerado como as diferentes estratégias utilizadas para minimizar os incidentes e a preservação das imagens dos interactantes. Para isso, conforme assinala o autor, cada sujeito e grupo social recorrem a recursos específicos que sejam indutores dos trabalhos de face, haja vista que as identidades sociais são construídas e ressignificadas dentro de cada cultura, ou seja, a depender do contexto e das pessoas envolvidas, as estratégias para trabalho de face podem ser consideradas como profícuas ou não.

Goffman (2012) indica que há três níveis de responsabilidade que os interactantes assumem em relação à ameaça das faces. São eles: os *atos involuntários*, as *ações maliciosas* e as *ofensas incidentais*. No primeiro nível, em que os atos são involuntários, a ação realizada pode denotar não intencionalidade, porém dá margem para entender que o sujeito poderia tê-la evitado caso tivesse previsto suas consequências ofensivas. Assim, esse nível de responsabilidade se refere aos engodos promovidos pela falta de leitura de contexto e não adequação das práticas, evidenciando pouca estratégia interacional por parte do sujeito. No segundo nível, cujas ações são maliciosas, as práticas revelam explicitamente o interesse do sujeito em quebrar a face do outro, quer dizer, há uma intencionalidade por parte de um dos atores em criar uma situação embaraçosa, gerando desconforto junto aos interactantes. Já o terceiro nível, em que as ofensas são incidentais, as ações vinculam-se a situações em que há uma quebra de face, ainda que o sujeito tenha recorrido a recursos para sua manutenção, ou seja, são as ofensas incidentais e não planejadas.

Com base em Goffman (2012), apresentamos a figura abaixo que dá visibilidade ao grau de intencionalidade dos níveis de ameaça às faces:

Figura 6 - Grau de intencionalidade das ameaças à face na interação



Fonte: elaborada pelo autor

Assim como os níveis de ameaça às faces, Goffman (2012) distingue os tipos básicos de preservação das face: o *processo de evitação* e o *processo corretivo*. O *processo de evitação* é o meio mais viável para que as faces dos interactantes sejam mantidas, uma vez que se busca fugir de situações que promovam algum embaraço na interação. Nesse sentido, o locutor se atém a manter as situações mais controladas possíveis, de modo que a harmonia seja garantida e que todos estejam confortáveis com sua imagem social construída. Goffman (2012) também aponta que no processo de evitação o sujeito fica em uma posição de acanhamento e compostura, o que gera, por vezes, uma camuflagem dos reais sentimentos, tendo uma postura diplomática diante de algum incidente ou, até mesmo, atenuando os impactos oriundos desse evento, de modo que se desconsidere tal situação. O autor acrescenta, ainda, que

algumas manobras protetoras são tão comuns quanto essas manobras defensivas. A pessoa demonstra respeito e **polidez**, assegurando-se de estender às outras qualquer tratamento cerimonial que elas possam merecer. Ela emprega a discrição; ela não menciona fatos que possam, implícita ou explicitamente, contradizer e constranger as afirmações positivas feitas pelas outras. [...] Ela emprega **cortesias**, fazendo leves modificações de suas exigências quanto às outras, ou sua avaliação delas, para que elas possam definir a situação como uma em que seu respeito próprio não está ameaçado. [...] E, antes de se engajar num ato potencialmente ofensivo, ele poderá fornecer explicações sobre por que outras não devem se sentir ultrajadas por isso [grifo nosso] (GOFFMAN, 2012, p. 24).

Percebemos que a polidez é um dos meios importantes para a manutenção das faces. A partir do compartilhamento de valores do que se é aceitável em uma determinada cultura, ao empregar as estratégias que representem maior tato na condução de assuntos críticos, seguramente, os interactantes terão suas faces preservadas ou com menor risco de sua quebra.

O *processo de correção*, por sua vez, representa a tentativa do sujeito em atenuar os resultados negativos em uma interação que geraram algum tipo de desgaste para os interactantes. Goffman assevera que isso ocorre

quando os participantes de uma ocasião ou encontro não conseguem evitar a ocorrência de um evento que é expressamente incompatível com os juízos de valor social que estão sendo mantidos, e quando o evento é do tipo que é difícil de ignorar, então os participantes provavelmente darão a ele o estatuto autorizado de um incidente – ratificando-o como uma ameaça que merece atenção oficial direta – e procederão de forma a tentar corrigir os seus efeitos (2012, p. 26).

Evidenciamos que esse tipo de processo dialoga diretamente com as ofensas incidentais, já apontadas nessa seção. Como estratégia de resolução, Goffman (2012) orienta “que as afirmações ameaçadas devem ser mantidas firmes e que o próprio evento ameaçador terá que ser resolvido” (2012, p. 27), exigindo, assim, que os interactantes se deliberem para que, em cooperação para a restauração do equilíbrio na interação, os inconvenientes sejam sanados e que as faces sejam, por sua vez, reajustadas. O autor marca uma jogada de cogestão, que acontece em quatro etapas: i. o *desafio*, quando um participante, ao perceber o ato de quebra de face realizado pelo outro, dá a este a possibilidade de se recompor; ii. a *oferta* – quando o sujeito, ao receber a oportunidade de readequar a face, fornece compensações aos feridos que tiveram suas fachadas ameaçadas, de modo a punir-se, penitenciar-se ou expiar-se a si mesmo; iii. a *aceitação*, em que os participantes aceitam tal compensação; iv. o *agradecimento*, quando o sujeito que teve a oportunidade de reestabelecer a harmonia, ajustando as faces, demonstra sinal de gratidão àquele que o possibilitou recompor as imagens.

É importante destacar que nas interações em que o texto se dá por meio da escrita, como é o caso dos *feedbacks* analisados nesta pesquisa, o processo de correção fica comprometido, uma vez que as etapas *oferta* e *aceitação* não são possíveis devido à ausência de um contexto de réplica. Logo, o locutor, ao perceber que sua postura tende a quebrar alguma das faces (sua ou do seu interlocutor), pode recorrer a uma justificativa aceitável ao contexto para defender sua postura, pautando-se na hipótese de que seu interlocutor possa aceitá-la ou em estratégias linguísticas que promovam a modalização do discurso, atenuando os possíveis efeitos da polêmica travada em sua argumentação. Com isso, é exigido ao locutor que fundamente suas ideias a partir de elementos lógicos e emocionais que atenuem quaisquer incidentes que inviabilizem a interação.

Além da seleção dos argumentos, como Goffman indica por vezes em seus estudos, a polidez é um recurso que possibilita aos interactantes manterem suas faces. É desse ponto de vista que diversos estudiosos discorrem sobre esse fenômeno que se assenta nas práticas sociais e, especialmente, na linguagem. Assim, nas próximas subseções, discorreremos sobre a relação entre a polidez e as faces, à luz de estudos que fundamentam tal perspectiva.

2.2. Trabalhos de face e polidez: a perspectiva Brown-levinsoniana

Brown e Levinson (1987), mediante os conhecimentos sistematizados por Goffman, abordam a polidez⁴ verbal como elemento balizador da interação e preservação das faces⁵, definindo-a como um elemento que supera a mera compreensão de agradar e agradecer, mas como um conceito que permite entender como funciona a comunicação e a intensidade das relações interpessoais.

Para os estudiosos, a polidez pode ser entendida “como o protocolo diplomático formal (para o qual certamente deve ser o modelo), um recurso que permite aos interactantes de determinados grupos sociais controlarem as agressões internas em potencial, bem como as iminentes agressões externas a seus grupos” [tradução nossa] (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 1). Nesse sentido, o locutor, ao prever um possível conflito, recorre a determinadas estratégias para atenuar ou anular a potencial agressão, viabilizando, assim, a comunicação entre as partes iminentemente agressivas. Logo, a polidez é uma forma consciente de manutenção da harmonia em situações que se configuram no limiar dos conflitos.

Pautados na ideia de face desenvolvida por Goffman, Brown e Levinson (1987) introduzem as ideias de *face positiva* e *face negativa*. Para os autores, há “dois tipos específicos de desejos (“desejos de face”) atribuídos pelos interactantes entre si: o desejo de não imposição a ações de uma pessoa (face negativa); e o desejo (em alguns aspectos) de ser aprovado (face positiva)” [tradução nossa] (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 13). Logo, a face positiva representa o desejo de aceitação do sujeito por uma aprovação social, de ter reconhecimento pelo grupo, indicando, assim, a vontade de ser valorizado. Já a face negativa denota o desejo de liberdade, de não ser coagido e de não sofrer imposição por parte de alguém ou de algum grupo em distintos contextos, representando a vontade do sujeito de que o universo pessoal não seja exposto.

⁴ O termo *polidez* é utilizado pelos autores e por outros pesquisadores de origem anglo-saxã, o qual privilegiamos nesta pesquisa, em contraponto ao termo *cortesia*, utilizado em alguns estudos de origem ibérica, especialmente.

⁵ Importante reiterar que o termo *fachada*, presente nas traduções das obras de Goffman (2012; 2014), nos estudos de Brown e Levinson (1987), ganham a denominação de *face*, inclusive em traduções livres, uma vez da não existência de sua obra traduzida para nosso idioma.

Os pesquisadores destacam, ainda, que

a face é algo que é emocionalmente investida e que pode ser perdida, mantida ou aprimorada e deve ser constantemente atendida à interação. Em geral, as pessoas cooperam (e assumem a cooperação uma da outra) para manter a face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face [tradução nossa] (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Brown e Levinson (1987) asseveram que todos os sujeitos apresentam faces positiva e negativa e as empregam de modo que essas escolhas satisfaçam seus propósitos. Assim, a linguagem é meio para que esse emprego aconteça, haja vista que os padrões de construção de mensagens, ou "maneiras de colocar as coisas", são estratégias argumentativas que promovem maior ou menor desequilíbrio na interação. Nesse sentido, a depender da intenção do locutor acerca de seu projeto de dizer e de seu interesse em manter sua face e a do outro, coadunam fatores linguísticos que dão condições para essa interação. Com isso, podemos dizer que a face negativa representa o território ou campo particular do sujeito, o qual se busca preservar das implicações geradas por terceiros diante de uma necessidade externa, ou seja, é a manutenção da sua liberdade. A face positiva, por sua vez, é o interesse de o locutor ter sua imagem aprovada diante dos seus interlocutores, de modo que seu *ethos* seja valorizado e reconhecido no contexto social.

Mediante o jogo cênico que se institui no âmbito social, o processo interacional tende a gerar eventos em que as faces são ameaçadas. Esses eventos, representados por atos verbais, são indicados pelos autores como "atos ameaçadores de face" (AAF), também conhecidos pelo termo original em língua inglesa como *face threatening acts* (FTA), sigla utilizada na análise do *corpus* desta pesquisa. Nesse jogo pela busca da manutenção das faces positiva e negativa, com o apoio de Brown e Levinson (1987), podemos explicar alguns exemplos de atos de ameaça às faces. Vejamo-los na tabela que segue:

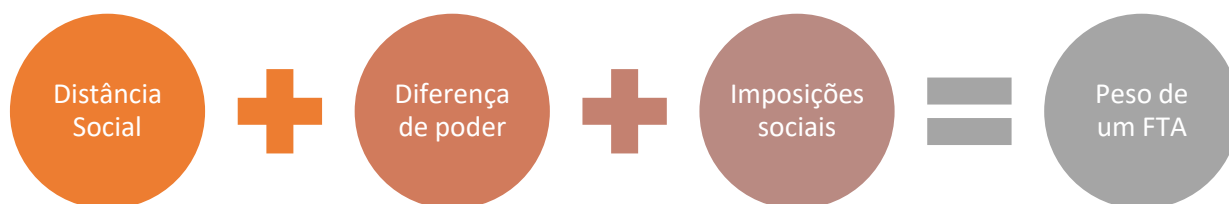
Tabela 10 – Síntese de ameaças às faces

Fenômeno	Ideia-chave	Tipos de ameaças à própria face (locutor)	Tipos de ameaças à face do outro (interlocutor)
Ato ameaçador de face positiva	Ações verbais que desvalorizam a imagem pública do sujeito.	Pedidos de desculpas, autoconfissões, autocríticas etc.	Críticas, reprovações, censuras, ironia, insultos etc.
Ato ameaçador de face negativa	Ações verbais que infringem o resguardo da imagem particular do sujeito ou indicam não se importar com seus sentimentos e desejos.	Promessas, agradecimentos, aceitação de ofertas, entre outras situações que coloquem o sujeito em situações embaraçosas em relação a aspectos particulares.	Ofensas, ameaças, pedidos, conselhos, perguntas de foro íntimo, elogios, ordens, entre outros.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Brown e Levinson (1987)

Importante ressaltar que Brown e Levinson (1987) reforçam que o grau de ameaça à face de um ato está intimamente relacionado ao contexto da interação e a fatores de âmbitos interacionais e psicossociais. Entre os principais fatores que confluem para o impacto do ato de ameaça às faces estão: o distanciamento social entre os interactantes, suas relações hierárquicas e de poder, as imposições culturais e situacionais presentes no contexto. Esses fatores, como podemos ver, são correlatos aos elementos que constituem a linha em que se configura a interação, já apresentada aqui, com base nas ideias de Goffman. Assim, podemos sistematizar o peso de um FTA a partir da seguinte equação, representada na figura a seguir:

Figura 7 – Equação de elementos que corroboram o peso de um FTA



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Brown e Levinson (1987)

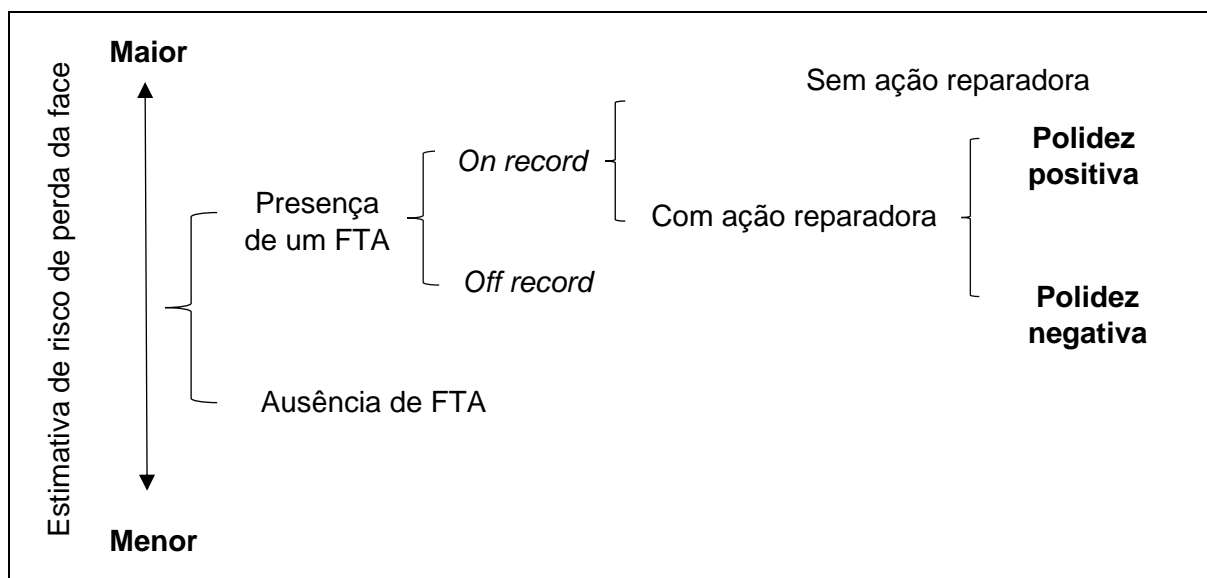
Faz-se relevante destacar que a teoria Brown-levinsoniana se sustenta na ideia de uma universalização dos fenômenos de manutenção das faces por meio da polidez. Essa perspectiva se apoia na crença de que a noção de face é universal, quer dizer, independentemente do grupo social e sua cultura, há uma valorização de uma identidade social a ser buscada e mantida, representando a interação em diferentes âmbitos do cotidiano. Nesse sentido, os estudiosos asseveram que

por um lado, esse conceito central está sujeito a especificações culturais de vários tipos - que tipos de atos ameaçam enfrentar, que tipos de pessoas têm direitos especiais à proteção do rosto e que tipos de estilo pessoal (em termos de graciosidade, facilidade de relações sociais etc) são especialmente apreciados. Por outro lado, as noções de face estão naturalmente ligadas a algumas das ideias culturais mais fundamentais sobre a natureza da persona social, honra e virtude, vergonha e redenção e, portanto, conceitos religiosos. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 13)

Logo, como assinalam os estudiosos, ao passo que os trabalhos de face são universais, o que se adequa a cada contexto são exatamente as estratégias de polidez, que representam recursos verbais para manutenção da harmonia e das imagens sociais construídas pelos sujeitos. Essas estratégias, então, dividem-se em *polidez positiva*, *polidez negativa*, e *off record* (ou fora de registro [tradução livre]). A polidez positiva pode ser entendida, em linhas gerais, como expressões de solidariedade para com o outro; a polidez negativa tange à prevenção de imposições inequívocas; a *off record* se relaciona à evasão de imposições inequívocas. Os autores também destacam que “a polidez positiva precede (em menor grau de correção da face) à negativa que, por sua vez, precede ao *não registro*, por causa de uma avaliação dos aspectos envolvidos na escolha de cada uma dessas super estratégias” [tradução nossa] (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 17).

A seguir, com base no que Brown e Levinson (1987) apresentam sobre as possibilidades de atos de ameaça à face, indicamos uma sistematização das estratégias de atenuação da quebra de faces por meio da polidez.

Figura 8 – Caracterização dos atos de ameaça à face (FTA)



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Brown & Levinson (1987)

Podemos interpretar a figura acima, considerando que as interações se desenvolvem em um cenário cujos sujeitos estão na iminência de produzir atos de ameaça às faces, em maior ou menor grau. No que tange a maior grau de ameaça à face, identificamos que um FTA se divide em *on record* e *off record*. No caso do *on record*, o locutor reconhece o FTA, deixando explícita a ameaça à face (sua ou do seu interlocutor, especialmente). Logo, no *on record*, há responsabilização enunciativa do locutor pelo ato realizado. Já no *off record*, o locutor não assume o FTA, deixando implícita a ameaça à face, ou seja, é um modelo cuja estratégia se baseia na geração de um subentendido, tendo assim a desresponsabilização enunciativa do locutor pelo ato realizado.

Ainda sobre a figura, é possível afirmar que o *on record* se divide em *sem ação reparadora*, *polidez positiva* e *polidez negativa*. Quando o FTA é sem ação reparadora, o sujeito atua direta e claramente em relação à ameaça empreendida, sem o desejo de preservar alguma das faces. Nesse sentido, o encontro é potencialmente conflitivo. Ao empreender um FTA com polidez positiva, o locutor orienta-se à face positiva do seu interlocutor. Para isso, recorre a estratégias

linguísticas que denotem familiaridade, proximidade, solidariedade e coesão dentro do grupo, projetando-se, então, aos desejos em comum. Ao realizar um FTA com polidez negativa, o locutor orienta-se à face negativa do interlocutor, ou seja, considera seu território particular. Logo, recorre à formalidade, ao distanciamento e ao tato durante a interação, com vistas a projetar respeito à liberdade de ação do interlocutor.

Acerca da polidez positiva, Brown e Levinson (1987) afirmam que essa estratégia converge para: i. construir um território comum; ii. promover a cooperação entre os interactantes, e; iii. atender aos desejos do interlocutor. Ao construir um território comum, o sujeito pode, por exemplo, demonstrar admiração ou interesse, de modo a atender as necessidades dos demais, bem como fomentar convergência discursiva, buscando concordância e reforçando pontos de vista compartilhados, inclusive, valendo-se do bom humor. Com isso, promove o uma ideia de pertencimento ao grupo, facilitando a interação. No que tange à promoção da cooperação, o locutor revela conhecer a vontade do seu interlocutor, demonstrando reciprocidade na interação, seja por meio da oferta, da promessa, de um discurso otimista, da inclusão do interlocutor na ação ou pela atividade de dar ou pedir explicações.

A respeito da polidez negativa, os pesquisadores destacam que as estratégias de preservação do território, ou espaço particular de sua face, são: i. não presumir; ii. não coagir o interlocutor; iii. comunicar o desejo de não coerção em relação ao sujeito, e; iv. não colocar o sujeito na posição de débito. No que tange a não presumir, indicam que o locutor em vez de apontar suas considerações no âmbito da certeza, ele modaliza sua comunicação ou direciona sua ideia por de perguntas. Sobre a não coerção, os interactantes podem dar opções uns aos outros para não agir, ou seja, ser indireto em sua argumentação, fazer perguntas, minimizar as imposições e agir com deferência em relação ao outro. No que se refere a demonstrar o desejo de não coagir o outro, o locutor pode, por exemplo, recorrer a desculpas, evitar pronomes pessoais em primeira e segunda pessoa. Junto a isso, quando não se coloca o sujeito em débito, o locutor evita situações criar um contexto em que o outro se vê impelido a (não) fazer algo (BROWN & LEVINSON, 1987).

Diante do que temos visto, os estudos de Brown e Levinson nos apoiam a compreender como a polidez é um recurso essencial para a manutenção das faces.

A partir desse conhecimento sistematizado, podemos analisar as estratégias de polidez positiva e negativa empreendidas pelos tutores em seus *feedbacks*, de modo a promover um diálogo menos conflituoso diante dos apontamentos direcionados aos seus cursistas, no processo formativo em ambiente EaD.

2.3. Um novo olhar para o modelo Brown-levinsoniano sobre a polidez

Kerbrat-Orecchioni (2017), em seu trabalho *Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso*, com base no modelo brown-levisoniano, assevera que a polidez é um elemento universal e que possibilita aos interactantes conviverem com o mínimo de harmonia na interação social. Assim, a noção de polidez está relacionada diretamente à fragilidade das interações, haja vista a vulnerabilidade que os sujeitos apresentam em si mesmos, pois

é na medida em que se admite que todo encontro social é arriscado para os atores que estão engajados nele (risco para eles de se sentirem ameaçados, embaraçados ou humilhados) que se deve, correlativamente, admitir a universal necessidade desses mecanismos compensatórios que constituem os rituais de polidez. (KERBRAT-ORECCHIONI, p.18, 2017)

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que os sujeitos demonstram uma necessidade de se valer de estratégias linguísticas para que o equilíbrio emocional seja mantido positivo ou, minimamente abalado, tendo em vista que nas relações sociais é iminente à quebra da imagem do outro, seja ela intencional ou não. Para esta pesquisa, no caso da interação entre o locutor(tutor) e seu interlocutor(cursista), mediada pelo *feedback*, diferentes recursos são acionados para que, no processo de argumentação, o tutor preserve sua face e a do cursista, valorizando ou atenuando possíveis impactos em potencial no processo formativo, os quais elencaremos e analisaremos de acordo com sua finalidade.

A estudiosa, avançando na perspectiva universal da polidez, discute que esse fenômeno tem consigo um caráter particular. Nesse sentido, ressalta-se que a polidez, ao mesmo tempo que é universal, é particular, destacando que o que pode ser considerado, por um lado, polido em uma sociedade ou grupo pode, por outro, ser percebido como impolido ou neutro. Para a autora, essa transitoriedade de universal e particular, ainda que dissone de um grupo para outro, não deslegitima essa

característica global que a polidez apresenta nas relações comunicacionais, pois, “a polidez intervém no nível da relação interpessoal e visa a manter essa relação em um estado de relativa estabilidade e harmonia” (KERBRAT-ORECCHIONI, p.18), estando relacionado aos contratos e valores sociais de cada cultura, sendo os elementos variantes as marcas linguísticas e não a função e sentido dados e apreendidos em sua situação de (im)polidez.

Kerbrat-Orecchioni (2017) aponta que é possível sistematizar um quadro teórico e descritivo, evidenciando o funcionamento da polidez, dando luz ao conjunto de estratégias de gerenciamento e de valorização da face e do território do outro. A pesquisadora recorre a Brown e Levinson (1987) para afirmar que há princípios gerais constitutivos do sistema de polidez dentro de cada cultura, subculturas, categorias e grupos e que estão sob coerções comuns, diferindo de uma cultura a outra.

Esse apontamento nos permite considerar a particularidade da polidez no contexto em que os *feedbacks* analisados nesta pesquisa foram produzidos. Os sujeitos da interação são educadores, cuja relação tende a ser pautada na valorização dos conhecimentos e práticas que cada um traz consigo. Logo, é esperado que o locutor considere seu interlocutor, sua historicidade e seus desafios, de modo a validar, valorizar e, quando necessário, apontar equívocos de modo a ler o erro como elemento importante no processo formativo. Desse modo, seguramente, os apontamentos corretivos tendem a ser atenuados, de maneira que recursos modalizadores evitem construir uma perspectiva meramente técnica. Assim, o locutor argumenta de forma a abrandar o discurso da falta ou do erro, buscando valorizar o processo. Contudo, essa perspectiva se assenta em uma leitura de um grupo particular, pois, esses mesmos movimentos de polidez na argumentação, por sua vez, podem ser considerados desnecessários ou, até mesmo, percebidos como marcas de fragilidade no processo, a depender de outros contextos, em que a precisão, objetividade e viés técnico são preconizados.

Além da característica específica do grupo social em que se dá a interação, que é a rede de educadores, há outro elemento que o diferencia: a regionalidade, uma vez que a interação se dá por interlocutores de diferentes regiões do Brasil. Nesse sentido, o que pode ser considerado polido por um determinado grupo regional pode ser lido como hiperpolido ou, até mesmo, as marcas neutras de polidez podem ser percebidas como impolidez, gerando constrangimento, quebra das faces e rompimento da

harmonia devido a mal-entendidos. Diante disso, concordamos com a perspectiva universal e particular que Kerbrat-Orecchioni desenvolve em sua pesquisa, de modo que esses elementos não são antagônicos, mas complementares, o que demanda considerar especificidades contextuais no processo interacional mediado pelo *feedback*.

Um aspecto importante destacado por Kerbrat-Orecchioni (2017) é que o conceito de polidez não é dotado de nenhuma existência natural e que as únicas realidades na matéria se assentam nos âmbitos:

- *lexical*, cujo foco é de comparação sentidos e empregos, como, cortesia, etiqueta, tato entre outros termos empregados em diferentes culturas e línguas;
- *referencial*, em que estão relacionados a comportamentos conhecidos e observáveis que podem ser considerados polidos ou impolidos;
- *conceitual*, que se relaciona a estudos sobre polidez, vinculando-se à entidade construída pelo teórico e suas bases, tomando a forma de enunciado performativo.

Com isso, ressalta-se o caráter arbitrário da definição de polidez, tendo em vista que ela atenderá ao propósito enunciativo empregado, em que a autora reitera “a polidez como conceito não é uma espécie natural, é apenas o que se decide que ela é; não há, portanto, mais conceituações falsas da polidez do que verdadeiras” (KERBRAT-ORECCHIONI, p.18).

Kerbrat-Orecchioni (2017), ancorada no modelo brown-levinsoniano da polidez linguística, aponta que a maioria dos atos de fala realizados é potencialmente ameaçadora, gerando um risco para a interação. Então, é preciso realizar o trabalho de face, expressão goffmaniana que significa tudo o que o sujeito realiza para que suas ações não façam com que ninguém perca sua face, incluindo ela própria (GOFFMAN apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 21). Nesse caminho, a pesquisadora destaca que o trabalho de face que Brown e Levinson discorrem é meio para que a polidez seja empregada e, a partir disso, é possível analisar as estratégias utilizadas para evidenciar a (im)polidez nas relações entre os sujeitos em cada cultura. Além disso, a estudiosa destaca que é desse conceito de polidez que a noção de atos de fala (do enlace de Searle e Goffman) foi revisitada no modelo BL, cuja análise dos

atos estão, doravante, pautadas nos efeitos possíveis que podem ter nas faces presentes na cena enunciativa.

Com base nessa abordagem, de acordo com Kerbrat-Orecchioni, surge a noção dos atos ameaçadores de face (FTAs), bem como uma gama de categorias e estratégias que permitem ao sujeito utilizar para atenuar os FTAs na interação, podendo “polir” as arestas, viabilizando uma comunicação menos agressiva entre os interlocutores.

Kerbrat-Orecchioni (2017) discute que o modelo BL é criticado devido à leitura de visão pessimista e ameaçadora na interação e atos de fala. Todavia, a pesquisadora aponta que esse modelo considera que a polidez consiste em produzir “antiameaças”, como o agradecimento, o voto, a felicitação, que são atos enaltecedores para a face positiva. Nesse sentido, se as faces demandam preservação, elas pedem, também, gratificações mais positivas. A esses atos de fala, que se colocam como pêndulo do FTAs, são definidos como atos valorizadores para a face de outrem (FFAs).

Diante dessas considerações, Kerbrat-Orecchioni (2017) pontua que todo ato de fala pode ser descrito como FTA, FFA ou um complexo dos dois, o que a leva a afirmar que a polidez se apresenta de duas formas: a polidez negativa, que se orienta a evitar um FTA ou a suavizá-lo; a polidez positiva, que se relaciona a produzir um FFA, de preferência reforçado. Então, a interação entre os sujeitos se assenta no equilíbrio de realizar, ora, um FTA, para amenizar e resguardar sua face e a do seu interlocutor, ora um FFA, para valorizar e ressaltar sua face e a do outro sujeito.

Para sistematizar o que acabamos de discorrer, propomos o quadro-síntese que consolida os apontamentos de Kerbrat-Orecchioni acerca do trabalho de faces:

Tabela 11 - Síntese dos trabalhos de face do modelo BL, sob ótica de Kerbrat-Orecchioni

Fenômeno	Ideia-chave	Categoria de perfil de polidez
Ato ameaçador de face (FTA)	São os atos de fala com potencial de desarmonizar a relação comunicacional dos sujeitos em uma cena enunciativa.	Polidez negativa - Estratégia linguística intencional para suavizar uma cena enunciativa com tensão ou ameaça às faces, buscando reparar.
Ato valorizador de face (FFA)	São os atos de fala intencionais para valorizar, ressaltar e/ou gratificar interlocutor da cena enunciativa.	Polidez positiva – Estratégia linguística intencional para valorizar, condecorar, destacar a face do interlocutor, com gentileza.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Kerbrat-Orecchioni (2017)

A partir desses elementos constituintes do trabalho de face no modelo BL, Kerbrat-Orecchioni (2017) discorre acerca de alguns aspectos importantes acerca da polidez, o qual podemos destacar

a importância do material linguístico posto a serviço da polidez: longe de ser um fenômeno marginal confinado em algumas “fórmulas” bem circunscritas, a polidez é, na realidade, difusa e profusa (KERBRAT-ORECCHIONI, p.18, 2017)

Podemos, com base nessa consideração, afirmar que a escolha dos signos linguísticos, dos modalizadores discursivos, dos tempos verbais, dos vocativos, das ordens dos períodos frasais e de outros tantos elementos linguísticos pode ser utilizada pelo locutor de modo a construir seu discurso, a fim de promover um FTA ou FFA, o que demonstra a importância do conhecimento da língua não somente como sistema, mas fazer uso de maneira a fomentar harmonia na interação.

Revisão das críticas ao modelo BL

Kerbrat-Orecchioni (2017) conduz sua análise tomando por base as críticas tecidas ao modelo BL, cujos pretextos giram sob o caráter reducionista da interação, em que modelo se abrevia à “etologia primitiva” da “face”.

No que concerne a esse aspecto, a autora ressalta que ainda que a polidez seja a virtude das aparências (KHOA apud KERBRAT-ORECCIONI, 2017, p. 33), Brown e Levinson não buscam criar uma teoria global da interação, sendo o foco desse modelo auxiliar na indicação do que é percebido como menos ou mais polido e sob quais efeitos se assentam a consequência da polidez. Para a pesquisadora, essas ferramentas propostas por Brown e Levinson têm eficácia descritiva e explicativa incontestável.

A estudiosa francesa ressalta, também, que a polidez é uma questão de faces, ainda que nem toda interação gire em torno desse fenômeno. Para isso, fundamenta sua observação na ideia de Goffman (1974), ao afirmar que o trabalho de faces caminha junto com o funcionamento das interações, tendo em vista que nenhum aspecto desse funcionamento está à revelia das faces evidenciadas ou suprimidas na interação.

Para avançar na análise crítica acerca dos contrapontos ao modelo BL, Kerbrat-Orecchioni (2017) traz à baila Matsumoto (1988), ao afirmar que o caráter “ocidentalcêntrico” dessa perspectiva vai de encontro aos aspectos asiáticos, como no Japão, cujo conceito de território não tem a força que a hierarquia representa ao analisar o fenômeno da polidez nas relações dos sujeitos. Como argumento, Kerbrat-Orecchioni (2017) destaca que, seguramente, no ocidente o sentido de território é mais desenvolvido, contudo, mesmo em culturas de *ethos* hierarquizados, quando os sujeitos estão em condições iguais de aplicação das regras de polidez, existem estratégias compartilhadas para o seu uso. A estudiosa assinala “que o conceito de território pode referir-se com o território do indivíduo, mas, também, ao de um grupo de indivíduos de natureza e de dimensão variadas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 35). A autora destaca, também, que o conceito de face, em especial a positiva, pode ser empregado no âmbito individual e coletivo e, neste último caso, ocorrer a valorização da face de outro sujeito ou do grupo. Isso explicita, então, que o elemento território é recorrente na cultura oriental, também.

Essa reflexão acerca do território na cultura oriental possibilita à autora destacar o modelo BL como viável para a análise dos fenômenos de polidez, uma vez que a ideia das regras de deferência, por terem um *ethos* não igualitário, podem ser consideradas como regras de polidez e preservação da face, demonstrando que ainda

que diante dessa diferença marcada, há, entre os membros da mesma casta, princípios de polidez compartilhados (universais).

Outro autor que critica o modelo BL é Fraser. Kerbrat-Orecchioni (2017) destaca que para o estudioso, a polidez pode ser tida como o respeito às normas que preconizam a situação comunicativa, quer dizer, é polido se estiver em conformidade com a norma e considerado rude se fugir delas. Para esse autor, o contexto é indissociável para analisar a polidez, tendo em vista que se preconiza a análise em uma situação enunciativa e não somente ao campo da frase. Como contra-argumento, Kerbrat-Orecchioni discorre que o modelo BL reconhece o papel crucial do contexto, mas é possível, ainda no âmbito da frase, perceber marcas linguísticas que representam não polidez, (im)polidez e hiperpolidez. Logo, o caráter pragmático é essencial, todavia, é bem possível destacar as marcas em cada situação, independentemente de conhecer de maneira aprofundada o contexto em que o enunciado se constituiu.

Diante da problemática que se tem acerca dos estudos de polidez e o modelo Brown-levinsoniano, Kerbrat-Orecchioni (2017) sistematiza suas ideias com os seguintes pontos:

- Há princípios universais para a manifestação da polidez, o que se distingue de uma cultura e grupo para outros.
- Mesmo em culturas de *ethos* igualitário e *ethos* hierárquico, existe a preservação da face e as regras de polidez estão relacionadas ao território.
- O modelo BL dá preferência à polidez negativa à positiva, tendo em vista que a primeira implica a não ingerência dos atos de fala.
- O modelo BL traz como categorias:
 - ✓ impolido: não há marcador de polidez quando se demanda;
 - ✓ não polido ou apolido: não há marcador de polidez em um contexto em que não se demanda;
 - ✓ polido: há marcador de polidez quando se demanda;
 - Acrescenta, sob sua análise, a seguinte categoria:
 - ✓ hiperpolido: presença de marcador de polidez fora de contexto ou excessivo.

2.4. O *continuum* de (im)polidez

Na seção anterior, discorreremos acerca do âmbito particular da polidez, ressaltando que as estratégias utilizadas podem, por um lado, ser tidas como polidas, impolidez ou, até mesmo, hiperpolidas. Além disso, marcamos que devido às especificidades contextuais e dos sujeitos na interação, a ausência de polidez pode ser percebida como marca neutra ou até mesmo impolida. Assim, para avançarmos dessa discussão, recorreremos à Marlangeon (2017), que pontua sobre o *continuum* da cortesia-descortesia que, doravante, assumimos os termos polidez-impolidez.

Marlangeon (2017) aponta que é essencial compreender que o fenômeno de polidez e impolidez se apresenta como um complexo e níveis distintos, não dimensionando em polos cartesianos o que se pode compreender de um e de outro. É a partir dessa percepção dos fenômenos linguísticos que se estrutura sua tese, o *continuum* de polidez, representados em onze comportamentos distintos de evidenciação.

Marlangeon (2017) destaca que

a força da cortesia-descortesia é uma propriedade permanente dos atos de fala e inerentes a estes, complementária da força ilocutória e obrigatória como esta; e que organiza o continuum. A cortesia e a descortesia são dois aspectos opostos ou setores complementários em um continuum pragmático e constituem, cada um deles um continuum, (MARLANGEON, 2017, p. 95)

Dessa perspectiva, o fenômeno de polidez-impolidez é apreendido em um contexto real de enunciação, turnos de fala e propósito conversacional específicos, sendo preciso que a análise leve em conta o contexto, os locutores, seus papéis e o propósito comunicativo. A partir disso, é possível ter um perfil mais claro dos níveis de (im)polidez empreendidos, seja consciente ou inconscientemente.

Marlangeon (2017) divide o *continuum* de polidez-impolidez em três blocos, o que, também, dois são denominados de *continuuns*. Vejamos:

- O setor do *continuum* correspondente à polidez – Esse setor é constituído por comportamentos compartilhados por um grupo/sociedade, cujo funcionamento se assenta num automatismo consciente, ainda que, se observarmos em sua origem racional, são fenômenos linguísticos que atendem a um propósito, uma estratégia comunicativa. Todavia, pode-se referir a ele como um caráter

natural, pois pauta as regras de interação de um determinado grupo. No contexto desta pesquisa, podemos considerar como comportamento compartilhado entre os interactantes a ideia da valorização do erro no processo de aprendizagem, por exemplo. Essa característica é essencial, pois considera-se que o processo de aprendizagem concebe o erro como um fenômeno que viabiliza a reflexão e aquisição do saber. Com isso, o locutor, ao destacar equívocos na produção do seu interlocutor, argumenta de forma a considerar o erro como parte do integrante e, com isso, realiza um trabalho e face que tende a não expor o seu interlocutor e sua falha de maneira pejorativa ou vexatória.

- A zona neutra do *continuum* – Essa zona é representada por atos de fala que não provocam risco à imagem dos sujeitos na interação. Importante destacar que essa zona neutra pode ser ressignificada a depender do contexto, mas ainda assim é possível evidenciá-la a partir da análise do texto, mas vinculada ao contexto de interação.
- O setor de *continuum* correspondente à impolidez – Esse setor é composto por subsetores adjacentes e não sobrepostos, representando um tipo básico de impolidez, configurando-se em um *continuum* potencial que ocasiona diferentes graus de danos à imagem do interlocutor. Por exemplo, no contexto interativo que esta pesquisa se assenta, seguramente as marcas linguísticas que evidenciem um discurso negativo do locutor em relação ao seu parecer de determinada atividade podem ser consideradas impolidas e até mesmo desrespeitosas. O mesmo pode acontecer se, no processo argumentativo, o locutor articula seu texto de modo a apontar os erros que exponham a imagem do interlocutor, marcando-o como desatencioso, ignorante acerca do tema ou, até mesmo, incompetente.

Em face dessa organização, a estudiosa afirma que

estas questões nos levam a deixar de avaliar a cortesia simplesmente como a outra face da cortesia ou de considerá-la como ausência de cortesia, haja vista o fenômeno da descortesia ser muito mais complexo porque é parte de um continuum cortesia-descortesia. (MARLANGEON, 2017, p. 95)

Após discorrer sobre o *continuum* polidez-impolidez, Marlangeon (2017) apresenta elementos de convergência e divergência entre polidez e impolidez: i. ocorrem no imbricamento da linguagem e a realidade social; ii. manifestam-se de

modo próprio em cada sociedade e cultura; iii. utilizam-se de estratégias específicas para materialização e, por ser no domínio do implícito, conferem um sentido maior ao expressado; iv. estão sujeitos ao conceito de imagem social de cada cultura pertencente. Podemos compreender, diante dos aspectos levantados pela autora, que os fenômenos de polidez e impolidez estão pautados em características de contexto de produção, em atos de fala empreendidos e em papéis dos sujeitos da cena enunciativa.

Abaixo, sistematizamos o que, para Marlangeon (2017), são considerados como polidez e impolidez, destacado suas divergências dentro do *continuum*:

Tabela 12 – Fenômenos de divergências entre polidez e impolidez

Polidez	Impolidez
Princípio regulador de conduta, fomentando o equilíbrio social na convivência.	Quebra de equilíbrio social e de convivência.
Parte não marcada do comportamento, alinhada ao contrato interacional.	Parte marcada do comportamento, rejeitando, consciente ou inconscientemente o contrato interacional. Contudo, em alguns grupos, princípio de impolidez pode ser a parte não marcada, a depender do perfil e orientação argumentativa que subjazem o contrato interacional.
Pauta-se em padrões, comportamentos, convenções sociais e normas.	Representa a ruptura com os padrões esperados, marca individual do sujeito.
Componente massivo, geral.	Comportamento desviante, ocasional.
Constitui-se a partir de uma raiz estratégica e intencional.	Algumas das representações não são intencionais.
Ato natural e positivo para não ferir a imagem dos sujeitos.	Ato singular e negativo à imagem dos sujeitos.
Parte de um compromisso mútuo (tácito ou expresso) para proteção das imagens públicas.	Revela a ausência do compromisso para com o outro na enunciação.

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Marlangeon (2017)

Marlangeon (2017), sobre as ocorrências de impolidez, apresenta onze possibilidades de impolidez verbal, das quais as nove primeiras estão relacionadas ao locutor, enquanto as duas últimas estão sob responsabilidade do interlocutor:

1. Modo expressivo do falante com a reminiscência de linguagem imprópria ou indecorosa;
2. Ofensa involuntária para com o ouvinte por dizer uma gafe;
3. Falta involuntária da cortesia esperada pelo ouvinte;
4. Renúncia das normas de cortesia;
5. Emprego de uma linguagem ofensiva consigo por diferentes motivações;
6. Excesso de cortesia para com o ouvinte a fim de feri-lo ou zombar dele;
7. Falta voluntária de cortesia esperada pelo ouvinte;
8. Ofensa voluntária para com o ouvinte a fim de denegrir a sua imagem;
9. Ofensa voluntária para com o ouvinte a fim de defender a imagem do falante;
10. Interpretação do ouvinte como um ataque intencional à sua imagem;
11. Silêncio esmagador do ouvinte para indicar desacordo com a emissão do falante. (MALANGEON, 2017, p. 98-99)

Marlangeon (2017) destinge as manifestações de impolidez em tipologias que fundamentam sua perspectiva de *continuum* de impolidez, confirmando seu posicionamento contrário à compreensão dicotômica de polidez-impolidez. São eles: atos formalmente descorteses com o propósito cortês; e atos hierarquizados pelo grau de intensidade de descortesia, conforme suas semelhanças que, para ela, é um conceito que “fica plasmado condicionalmente à cultura pertencente e está regulado por ela” (MARLANGEON, 2017, p. 100). Vejamos:

Tabela 13 – O *continuum* de polidez-impolidez

Atos lisonjeadores da imagem.	Polidez
Atos diretos sem reparação da imagem.	
Atos não polidos e nem impolidos.	Grau neutro
Atos formalmente impolidos com o propósito polido.	Impolidez
Atos impolidos involuntários.	
Atos de autoimpolidez.	
Atos formalmente polidos motivados por propósitos impolidos.	
Atos de falta deliberados de polidez esperados pelo ouvinte.	
Atos de silêncio esmagador.	
Atos de impolidez de repreensão.	

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Marlangeon (2017)

Para esta pesquisa, ainda que o foco seja, predominantemente, os elementos de polidez, consideramos importante apresentar as características de impolidez, uma vez que a polidez/impolidez, mesmo que distintas, são elementos da interação, de tal modo que o locutor pode, involuntariamente, cometer desvio de conduta e realizar a quebra de faces.

2.5. O elogio como ação valorizadora e polidez

Temos percebido, com base nas seções anteriores, que o trabalho de face implica ao locutor recorrer a estratégias que possam valorizar uma imagem ou atenuar os impactos ocasionados pelos riscos interacionais provocados por situações em que se faz necessário abordar temas ou situações conflitantes. Nesse sentido, nesta seção discorreremos acerca do elogio como uma estratégia de polidez valorizadora. Para isso, pautamo-nos nos estudos de Seara e Cabral (2017), em que as estudiosas discorrem sobre o comentário elogiativo em ambiente virtual.

Como apontam as pesquisadoras

nas redes sociais, acontece igualmente o que Goffman designa “idealização”, ou seja, o desempenho de cada indivíduo que tende a integrar e ilustrar os “valores oficialmente reconhecidos pela sociedade” (Goffman, 1993: 49-50) para os atores proporcionarem aos

interlocutores uma impressão idealizada (SEARA; CABRAL, 2017, P. 313).

Assim, o locutor, ao construir o texto, não dá ênfase somente ao seu ponto de vista e a suas ideias, mas (in)conscientemente busca marcar uma imagem de si diante do seus interlocutores, de modo que sua postura seja considerada alinhada ao contexto e ao grupo social em questão. Logo, a arquitetura textual é trabalhada com vistas a atender aspectos pragmáticos e sociais.

É nesse contexto que o elogio assume um papel importante no jogo cênico entre os interactantes. Seara e Cabral (2017) afirmam que “socialmente, o ato de elogiar consiste em regozijar-se com o bem de outrem” (p.318). Além disso, o elogio assume papel de encorajamento “funcionando como estímulo positivo, ou como reforço da imagem do destinatário e, conseqüentemente, das relações entre os interlocutores” (p. 318).

As estudiosas brasileira e portuguesa destacam que “felicitar/elogiar é um gesto cordial cortês que fortalece os laços entre as pessoas e contribui para a construção da sociabilidade, pelo que tem fundamentalmente como objetivo ilocutório criar ou manter um ambiente de cortesia” (SEARA; CABRAL, 2017, P. 318). Em face disso, podemos dizer que o elogio atua como elemento valorizador que viabiliza criar elo entre os interactantes, servindo, assim, como elemento que viabiliza a polidez positiva.

Diante do que apresentamos acerca do elogio como estratégia de polidez positiva, faz-se importante entender como o elogio pode ser considerado como elemento de polidez na interação entre os interactantes nos *feedbacks* que constituem o *corpus* desta pesquisa. Tendo em vista que há diversas maneiras de manifestação de elogios (SEARA & CABRAL, 2017), recorreremos a algumas categorias indicadas pelas autoras em sua pesquisa, às quais destacamos a seguir, de maneira a articular suas ideias ao contexto discursivo-textual em que esta pesquisa se assenta:

- **Felicitações** – São os comentários reativos a uma situação que simbolizam uma felicitação assertiva e direcionada ao interlocutor mediante determinada ação.
- **Elogios diretos focados no destinatário** – Representam apontamentos elogiosos ao interlocutor de maneira explícita e pontual, mediante uma determinada ação realizada, postura diante de um contexto.

- **Elogios diretos focados no objeto** – Expressam comentários reativos a algo observado, como uma ação bem executada, ou seja, em vez de dirigir ao sujeito, foca-se no objeto em discussão.
- **Elogios indiretos** – São recursos linguísticos que expressam o posicionamento do locutor diante do objeto ou sujeito, como os atos de agradecimento, em que o locutor indica um ato valorizador ao seu interlocutor.

Como apontam Seara e Cabral (2017) os comentários elogiosos estão à serviço da polidez positiva e apoia a realização de um FFA. Isso, porque a polidez positiva atua como elemento de construção das faces dos interactantes, seja a do interlocutor que tem sua imagem enaltecida, quando a do locutor que enaltece, marcando uma identidade social positiva. Nesse *mise en sciene*, constrói-se as imagens sociais, de forma a valorizar e, concomitantemente, buscar sua própria valorização, haja vista que ao valorizar o outro, o locutor valoriza a si mesmo, atribuindo a si uma imagem positiva à medida que valoriza a imagem positiva do outro.

2.6. O *ethos* construído na interação

Um conceito importante de ser discutido que nesta pesquisa que dialoga com nosso objetivo é o de *ethos*. Como vimos nas seções anteriores, o locutor, no processo de interação, recorre a diferentes estratégias de polidez para facilitar a interação, sustentando o trabalho de face, movimento esse que promove a sua imagem para seus interlocutores, ou seja, molda-se um *ethos* a ser validado e respeitado.

A discussão sobre o *ethos* remonta dos estudos sobre a Retórica, cujo conceito tem avançado por vários caminhos. De acordo com Barthes (1975), a retórica surge em 485 a.C em um momento de tensão político-social que envolvia os tiranos da Sicília e Hieron. Nesse confronto, as terras foram destituídas de seus proprietários derrotados e distribuídas entre os soldados que atendiam ao governo vencedor. Assim, na ideia de reclamar as terras, os proprietários mobilizavam, por meio de seus discursos, argumentações que visavam convencer os grandes juristas que as terras deveriam ser devolvidas. Por ser, então, o discurso o meio pelo qual era possível reaver suas propriedades, estabeleceu-se uma necessidade de pensar e aprender como organizar suas teses argumentativas a favor de uma decisão favorável. Temos

como nomes primeiros de ensino da retórica Empedócles de Agrigento, Córax e Tísias.

Nesse período, a Grécia, berço da democracia, se destaca como local de intensa valorização retórica, por ter um volume significativo de processos judiciais frente aos juris populares, exigindo uma eloquência do orador para o alcance de seus objetivos no exercício da vida pública. Pistori (2001) nos apresenta que os sofistas fomentavam as lições de eloquência a partir de métodos de memorização, improvisação, crítica e argumentação. Como afirma a autora, a memorização é a ação de reproduzir os discursos públicos; improvisação, como o nome diz, refere-se a improvisar cenas ligadas a diversos assuntos; a crítica era a capacidade de criticar e contrapor o discurso de outrem; argumentação ou erística, como processo de estruturar argumentos e fazer questionamentos ao adversário a fim de dominar o circuito de debate (PISTORI, 2001).

Sem dúvida, na tradição retórica, o maior nome é Aristóteles, com o seu tratado de arte retórica escrito no século IV a.C. O grande pensador, ao abordar a retórica, define-a como

a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm sobre os objetos que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir (ARISTÓTELES, 2005, p.33).

Cabe-nos, a partir desta afirmação, trazer um elemento que é comum a todos os estudos sobre retórica: todo ato retórico visa influenciar um auditório. Assim, a retórica se assenta no outro, que é sujeito a quem endereçamos os argumentos a fim de ganhar adesão. Nesse movimento de convencimento, pelo uso de argumentos lógicos e, também, de persuasão, que são elementos subjetivos que acessam as emoções do interlocutor a partir do que, para ele, é relevante e significativo, o locutor cria um *ethos*, de forma a ser validado, respeitado e reconhecido como autoridade por seus interlocutores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

O *ethos*, como apontam Barthes (1975), Pistori (2001) e outros estudiosos da retórica, é a imagem que o locutor assume para si em um determinado contexto retórico para facilitar a interação e promover a persuasão. Assim, essa imagem, ou face, se relacionarmos aos estudos goffimanianos, se sustentam em uma escolha intencional para evocar a validação social.

O conceito de *ethos* tem sido apropriado para outros campos de estudo sobre a interação para além da retórica. Maingueneau (2008), em seus estudos de base da Análise do Discurso, por exemplo, indica que o *ethos* se manifesta em distintas formas discursivas, sejam elas a oralidade e o texto escrito, tendo ou não a função de persuadir o interlocutor. Para o autor, a manifestação do *ethos* ocorre em cinco tipos: i. *ethos* pré-discursivo, configurando-se como a projeção que o locutor realiza, tendo em vista a imagem que ele tem da imagem idealizada pelo seu interlocutor; ii. *ethos* discursivo, relacionando-se à enunciação do locutor, ou seja, é a imagem de si construída em seu discurso; iii. *ethos* dito, vinculando-se à representação que o locutor tem de si mesmo, bem como a maneira que gostaria de ser visto; iv. *ethos* mostrado, referindo-se à imagem percebida sem, necessariamente, a verbalização, quer dizer, mostra-se por atos, gestos, bem como elementos que sustentam a enunciação, como tom de voz e escolhas lexicais; v *ethos* efetivo, resultando das distintas interações dos diferentes tipos de *ethos*.

Interessa-nos, especialmente, a partir das contribuições de Maingueneau, analisar a relação da polidez e a construção do *ethos* discursivo dos locutores, aspecto que sustenta a manutenção das faces dos interactantes, haja vista que *ethos* discursivo é construído em um contexto enunciativo específico, neste caso, nos *feedbacks*, de forma a conferir credibilidade junto aos interlocutores. Isso ocorre, pois o locutor, no papel de formador, está inserido em um contexto social distinto, no caso o processo formativo em modalidade EaD, integrando sua imagem ao discurso.

Um aspecto relevante a se considerar é que “o enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber” (CHARAUDEAU, p.220). Assim, constrói-se a perspectiva de um *ethos* discursivo, em que o locutor, no processo de análise contextualizada do espaço, objetivos comunicacionais e seus interlocutores, assume uma identidade que busca criar um impacto, de forma a ter sua imagem não só aceita, mas, também, marcada por características aderentes ao contexto da enunciativo. Logo, o tom adotado em uma cena enunciativa constrói o *ethos* do locutor, ou seja, uma face, de forma a atender seus propósitos comunicacionais.

Como temos destacado nesta pesquisa, o *feedback* traz consigo o aspecto argumentativo de maneira explícita, uma vez que, por meio de apontamentos, sugestões, correções e encaminhamentos, o locutor interage com o interlocutor de

forma a modificar uma prática e possibilitar a este seu desenvolvimento. Com base nisso, apoiamo-nos em Charaudeau (2016), ao destacar que argumentar é um processo superior a demonstrar algo a alguém. Nesse sentido, o autor pontua que, para que se construa uma argumentação, é preciso que haja:

- uma *proposta sobre o mundo que provoque um questionamento*, em alguém, quanto à sua *legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta)*. – um *sujeito que se engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma *verdade* (que seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*. – um *outro sujeito* que, relacionado com uma mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar *a favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação (CHARAUDEAU, 2016, p. 205) [grifos do autor].

Em face disso, as escolhas semânticas são essenciais para que não somente a argumentação se manifeste, mas, também, fomente o *ethos* discursivo do locutor, de forma a criar uma imagem diante dos seus interlocutores na cena enunciativa. Dessa perspectiva, podemos afirmar que valores semânticos tanto sustentam o projeto de dizer quanto mobilizam a construção do *ethos*.

Sobre os valores, Charaudeau (2016, p. 233) define-os como normas de representação social que são construídas em cada domínio de avaliação, os quais podemos destacar: domínio da verdade, domínio do estético, domínio do ético, domínio do pragmático, domínio do pragmático e do ético e domínio do hedônico. Por considerar que esses valores são importantes para a construção do *ethos* à medida que articulados nos textos aqui analisados, apontamos os valores que sustentam a construção do *ethos* ético do locutor no contexto de interação mediado pelo *feedback*.

O domínio ético possibilita ao locutor projetar diversas imagens, como indicamos abaixo:

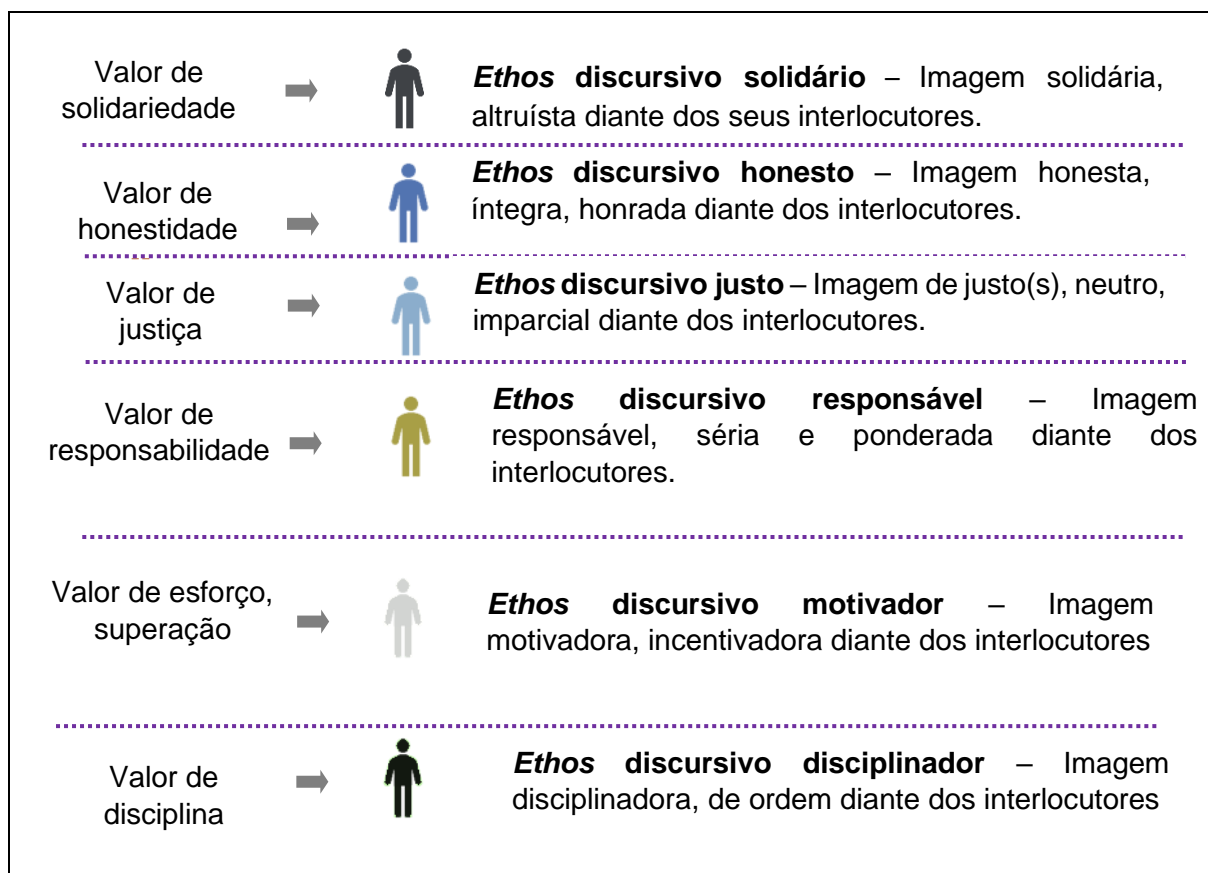
- Valor de solidariedade – O locutor recorre a este princípio para criar um *ethos* discursivo que seja considerado solidário em relação ao outro ou a alguma causa. Com isso, sua argumentação se estrutura em ideias de bem comum, objetivos maiores que terão impacto positivo para determinado grupo, de maneira que o interlocutor, ainda que tenha uma

percepção contrária, perceba no locutor uma imagem altruísta diante de um fato.

- Valor de honestidade – O sujeito utiliza de argumentos que sustentem uma imagem social que prima pela lisura diante de determinada situação. Logo, a percepção de imparcialidade explicitada por meio da construção argumentativa viabiliza ao locutor ser tido como alguém valoriza a transparência e equidade entre os interactantes.
- Valor de justiça – O locutor se vale de argumentos que explicitam um caráter aparentemente neutro ou imparcial em determinado contexto enunciativo. Dessa forma, os interlocutores tendem a compreender que sua imagem é zelosa em relação à maneira que avalia as situações, de modo a garantir lisura nos seus fundamentos.
- Valor de responsabilidade – O enunciador faz uso de argumentos que denotam uma postura séria e ponderada para criar uma percepção junto aos enunciatários de que é responsável diante de suas proposições e que essa responsabilidade se estende a fomentar nos outros uma ação coerente que considere os impactos, sejam positivos ou negativos, de determinada ação.
- Valor de esforço, superação – O locutor lança mão de construções argumentativas que buscam marcar uma posição de que reconhece, valida e incentiva o esforço particular ou coletivo para que algo seja realizado. Com isso, sua imagem se fortalece como alguém que está sensível aos desafios contextuais e, também, mobiliza os interlocutores a agirem em razão de um objetivo.
- Valor de disciplina – O sujeito recorre a elementos que marquem o valor de princípios e ações articuladas a eles, de maneira a reforçar a necessidade de organização para a obtenção de resultados, sejam eles em benefício particular ou coletivo. Nesse sentido, sua imagem se vincula a alguém cuja ordem e foco são essenciais para a realização de ações.

Diante do que apresentamos, podemos afirmar que os valores éticos possibilitam ao locutor construir *ethos* discursivos éticos, os quais sistematizamos abaixo:

Figura 9 – Ethos discursivos



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Charaudeau (2016)

A partir do que explicitamos, nos é permitido asseverar que as estratégias de polidez, com apoio de diferentes escolhas linguísticas e textuais, possibilitam ao locutor criar um *ethos* discursivo que favoreça a argumentação. Nesse sentido, o *ethos* discursivo é elemento importante para a manutenção das faces dos interactantes.

2.7. A Linguística Textual

A Linguística Textual (LT) é uma disciplina da Linguística que surge na Europa, especialmente na Alemanha, na década de 1960, e tem como hipótese de trabalho o estudo do texto, centrando-se nas marcas linguísticas que manifestam o discurso por meio da organização dos enunciados e seus sentidos (FÁVERO; KOCH, 2012).

Desde sua ascensão no campo dos estudos linguísticos até o presente momento, a LT se organiza em três fases: a transfrástica, a das gramáticas de texto

e as teorias de texto. Na primeira fase, a transfrástica, o texto é concebido “como frase completa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico” (KOCH, 2015, p.12), e “a pesquisa circunscreve-se na análise dos enunciados e suas sequências, partindo-se, pois, destes em direção ao texto (FÁVERO e KOCH, 2012, p.18). Dito isso, o centro do estudo se pauta na relação entre a sequência significativa de enunciados, tomando por base a sequenciação, a pronominalização e a definitivização, de modo a se considerar os fenômenos de correferenciação. Assim, o que se estuda é a relação estritamente co-textual, a partir da materialidade linguística precedente e subsequente em um enunciado específico.

Na segunda fase, a das gramáticas de texto, o texto é considerado uma “expansão tematicamente centrada de macroestruturas” (KOCH, 2015, p.12), ou seja, o texto é uma unidade formal constituída por uma estrutura interna compartilhada pelos usuários da língua e regulada por regras finitas. Nesse viés, reflete-se “sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (FÁVERO; KOCH, 2012, p.19). Alimentada por estudos de base gerativista, a compreensão de texto supera o caráter de unidade autônoma e se insere sob o viés de uma competência textual inerente ao falante.

É nessa segunda fase, conforme assinala Marcuschi (1998), que o texto passa a ser centro da LT, tendo em vista a necessidade de se explicar e de se estabelecer o conjunto de regras compartilhadas entre os sujeitos, de modo a identificar se as sequências frasais representam um texto bem construído. Aqui, concentra-se estudos acerca de três competências textuais básicas: a capacidade formativa, que se vincula à ideia de produzir e compreender textos; a capacidade transformativa, que se refere à competência de resumir, parafrasear e reformular textos; e a capacidade qualificativa, que se alinha à possibilidade de reconhecer o texto quanto à sua tipificação narrativa, sua argumentação e sua descrição (CHAROLLES, 1983).

Na terceira fase, a partir das viradas pragmática e cognitivista, destacam-se as teorias de texto que, conforme destacam Fávero e Koch (2012),

adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto (p.18).

Assim, o texto é considerado “como ato de fala complexo” (KOCH, 2015, p.12) e visto não como um produto, mas como um processo, considerando seu contexto pragmático e dialógico de produção. Em face disso, os estudos investigam a produção, a constituição e a compreensão dos textos e seus sentidos, passando a considerar fatores que superam a análise exclusivamente cotextual. Desse modo, os estudos pautados na pragmática e na cognição assumem papel relevante na LT.

No que tange à pragmática, surgem teorias de base comunicativa e pragmática, destacando-se os modelos contextuais e modelos comunicativos, cujo alinhamento se pauta na busca de conexões determinadas por regras entre o texto e seu contexto comunicativo-situacional (KOCH, 2004). Nessa mudança, deixa-se de lado a ideia de língua como sistema e passa-se a considerar a língua sob perspectiva da funcionalidade, em que interatividade é meio para o alcance de uma visada argumentativa.

A respeito da perspectiva cognitivista, na década de 1980, os estudos realizados apontam que as ações languageiras são acompanhadas de processos de ordem cognitiva. Nesse sentido, o texto é considerado como “resultado de processos mentais” (Koch, 2015, p. 35), ou seja, é decorrência da ativação de saberes presentes na memória (linguístico, enciclopédico, cognitivo, sociointeracional), bem como das experiências dos interlocutores, sendo uma abordagem procedural.

Assim, a virada cognitivo-pragmática permite, então, estudar a língua em uso, enfocando os interlocutores dentro de situações. Sabendo que os interlocutores têm intenções, provocam efeitos de sentido, quem leem, ouvem, constrói sentidos (conhecimentos enciclopédicos, sociais, conhecimentos não só linguísticos), ou seja, há uma visão comunicativa da língua(gem). Nesse cenário, passa-se a considerar interlocutores e o texto no processo, em que a situação comunicativa influencia a construção dos sentidos.

Van Dijk, na década de 80, ao desenvolver estudos acerca das relações funcionais no discurso, advoga a existência de uma macroestrutura pragmática. Ela, por sua vez, diferencia-se das macroestruturas das gramáticas de texto, tendo sua compreensão dilatada, mediante o contexto discursivo e os atores da comunicação. Logo, não seria possível pensar em macroestrutura somente do ponto de vista textual, mas, sim, sob o viés no sociocognitivo interacional, haja vista que o texto é todo o conjunto de fatores sociais, cognitivos e interacionais. Não é possível saber, portanto,

se ao fazer a leitura de um texto, aciona-se primeiro a memória ou se primeiro a inter-relação do que se está vivendo, para fazer referência e dar sentido ao material linguístico.

Nessa mudança de perspectiva em que se considera o texto como unidade linguística concreta assumida pelos sujeitos em uma situação comunicativo-interacional, e que seu estudo se assenta sobre a construção de sentidos, é importante destacar os fatores de textualidade indicados por Beaugrande e Dressler (1981) e, mais tarde, princípios, por Beaugrande (1997). Os autores definem texto como uma ocorrência comunicacional que satisfaz critérios interdependentes, em que se destacam:

- Coerência: a conexão conceitual-cognitiva de um texto, ligando-se às relações lógicas das ideias articuladas, bem como à compatibilidade entre a rede conceitual presente configurada no escopo textual e o conhecimento social do interlocutor, acionado no processamento do texto e na sua criação de sentido.
- Coesão: o estabelecimento de possibilidades distintas de conexão dos elementos linguísticos em uma sequência textual. Assim, refere-se à conexão formal das unidades de significação do texto, contribuindo, então, para a coerência textual.
- Intencionalidade: a referência às distintas maneiras das quais os interlocutores se valem do texto para alcançar suas intenções comunicativas, de forma a arrolar diferentes recursos para chegar a seus objetivos. Vincula-se ao esforço do locutor em construir um texto que viabilize a este atingir seu foco comunicacional. Esse objetivo, ou visada argumentativa, pauta as escolhas linguísticas do locutor com o desejo de ter uma resposta de seu interlocutor.
- Aceitabilidade: a contrapartida da intencionalidade, relacionada à expectativa do interlocutor para que o texto seja compreensível. Nesse sentido, recorre-se à cooperação para que reconheça a mensagem como relevante, a partir de um processo interpretativo cabível, em que os interlocutores percebem no texto o valor da informação veiculada.
- Informatividade: o alinhamento à articulação das novas informações ao conhecimento já existente por parte do interlocutor, ou seja, refere-se, por um lado à organização das informações presentes no texto, e, por outro lado, ao grau de previsibilidade contida nessa informação.

- Situacionalidade: os aspectos enunciativos-discursivos que validam a pertinência do texto em um dado contexto. Logo, fatores sociais, políticos, históricos e culturais são determinantes para que o texto seja considerado coerente com esse entorno, de modo a ser aderente à situação.
- Intertextualidade: a característica de que os textos se valem de recursos linguísticos para retomar, contrapor, validar e endossar ideias correlatas presentes em outros textos, tendo sua origem no princípio bakhtiniano de que um discurso se vincula ao outro previamente estabelecido.

Diante desse cenário, as pesquisas passam a conceber a língua como atividade cognitivo-interativa altamente complexa para a produção de sentidos, atrelando-se a ela os fatores social, interacional e cognitivo (MARCUSCHI, 2008). Com isso, o texto passa a ser, conforme pontua Koch (2015), uma unidade básica de manifestação da linguagem, constituído por fatores que afetam a produção e recepção de textos, ou seja, um evento comunicativo que agrega fatores de aspectos linguístico, cognitivo e social.

2.7.1. A Linguística textual e o paradigma sociocognitivo e interacional

Distintos autores nos ajudam a compreender o paradigma sociocognitivo e interacional da linguagem. Halliday e Hasan (1976), por exemplo, afirmam que o texto supera a ideia de ser um encadeamento de frases, pois exprime um sentido em um determinado contexto. Koch (1997), por sua vez, referenda o texto como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (p. 22).

Avançando a partir dessa compreensão, Marcuschi (2008, p. 72) salienta que “o texto é uma (re)construção do mundo”. Logo, a realidade passa a ser compreendida a partir de como ela é comunicada e compartilhada entre os sujeitos, por meio da referenciação dos fenômenos sociais, tendo o texto como unidade semântica de representação do mundo e, também, de sua criação, a partir do confronto e

compartilhamento de perspectivas sobre determinado fenômeno. Nesse movimento, o sujeito é implicado a recorrer às suas representações, memórias e experiências.

O paradigma social

Koch (2015) aborda a concepção social da linguagem e seu papel na produção de sentidos, definindo a linguagem como uma ação que apoia os sujeitos a se vincularem a determinada realidade. Assim, ela é uma forma de ação social que se concretiza por meio das diferentes manifestações linguísticas em uso, ou seja, textos, pautando-se em convenções sociais, intencionalidades e os elementos contextuais que dão suporte à significação de sentidos.

Nesse sentido, Cavalcante *et al.* (2010) ressaltam que as relações culturais e sócio-históricas são indissociáveis do texto. Isso revela que as representações acerca dos diferentes fenômenos, bem como os discursos dominantes e instituintes, são bases para a organização textual, sua materialização (por parte do locutor) e sua compreensão (por parte do interlocutor).

Destaca-se, ainda, o texto como veículo interdiscursivo, em que os sujeitos compartilham interpretações sobre diferentes objetos sociais e, a partir disso, agem no mundo, além do que “nenhum texto é completamente explícito e que depende da ativação de inúmeros conhecimentos partilhados pelos interactantes”, incluindo os conhecimentos sociais (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 231).

Nessa lógica, Messias e Melati (2018) afirmam que

compreendemos, comunicamos identificamos e significamos elementos sociais que dão base para as relações intersubjetivas a partir da linguagem, pois é ela que nos permite compreender o mundo, apreender sentido e significados e se relacionar com o meio. Isso se manifesta com o suporte dos enunciados constituídos de diferentes formas (p.127).

Logo, o repertório social dos interactantes e seus contextos enunciativos facilitam a interação, de modo que as escolhas lexicais e os arranjos argumentativos utilizados servem como estratégia para a materialização do projeto dizer do interlocutor.

O paradigma cognitivo

Koch (2015), ao discorrer sobre processo cognitivo da linguagem, parte da ideia de que a mente atua como um processador de informações representadas por símbolos, gerando conhecimento, de maneira indissociada do ambiente e do sujeito. Desse ponto de vista, a cognição não é uma representação de um mundo preestabelecido ou por uma mente já organizada; pelo contrário, é a representação mental do mundo que se constrói por meio de um processamento de informações, à medida que o sujeito interage no ambiente. Nesse paradigma, atribui-se sentido por meio da

- 1. Estocagem** – em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras;
- 2. Retenção** – em que se dá o armazenamento das representações;
- 3. Reativação** – em que se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual. [grifo da autora] (KOCH, 2015, p. 43)

Assim, o processo cognitivo de produção de textos e construção de sentidos se constitui a partir de um duplo movimento: o intercognitivo, que parte da relação entre sujeito e o mundo; e intracognitivo, que se assenta na linguagem e nos demais processos cognitivos. Desse modo, a interação e a cognição assumem papéis essenciais para a construção do conhecimento e da linguagem.

Ainda no que se refere à cognição para a produção e processamento do texto, Koch (2015) considera que

as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. Esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como das crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencional pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não-previstos, ou mesmo não desejados pelo produtor (p. 50).

Junto a isso, é preciso que se tenha um conhecimento prévio minimamente compartilhado para que haja significação na interação. Desse modo, o locutor, antes da enunciação, recorre a seus conhecimentos de mundo, enciclopédicos e contextuais para organizar suas ideias e as compartilhar, por meio de textos, com seu interlocutor. Este, por sua vez, ao processar o texto, aciona seus conhecimentos prévios acerca do tópico discursivo, recorrendo à representação dada pela memória, bem como a situações semelhantes já vividas, com vistas a interpretar a mensagem, o que podemos nomear como modelo de situação. Logo, por meio da interação, a cognição

vincula-se aos recursos representacionais para o processamento da informação, não se pautando estritamente na tessitura textual, mas, também, nos modelos de situação.

Apoiada nos estudos de Van Dijk (1989), Koch (2015) expõe que os modelos de situação: I. dão uma base referencial extralinguística para o processo referencial; II. viabilizam o preenchimento das informações implícitas no texto; III. fomentam o acesso a informações relevantes à temporalidade e a condições dos fatos; IV. ofertam uma base para o plano semântico do texto; V. possibilitam discorrer sobre como se dá a aquisição e uso dos conhecimentos, a interpretação e a recordação de diferentes textos, bem como a subjetividade na construção de sentidos. Dessa forma, esses modelos de situação ancoram o processo cognitivo, facilitando o processamento textual, tanto no que se refere à produção quanto à compreensão.

Paradigma interacional

No que se refere ao paradigma interacional abordado pela LT, compreende-se a linguagem como uma maneira de interagir ou condição para que o locutor atinja determinado propósito. Koch (2015) afirma que

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos] (p. 16).

Dessa perspectiva, a língua é considerada uma atividade social, uma forma de ação, e o texto assume lugar de interação, uma vez que se presume a existência de uma situação e de sujeitos que agem e se comunicam em um determinado contexto enunciativo. Esse contexto demanda aos interlocutores cooperação para que os sentidos sejam compartilhados a partir de sua relação com a língua, mediado por preconceitos e conhecimentos sobre o tema, sendo a língua o meio para a realização de ações e trocas intersubjetivas, ou seja, há uma competência discursiva que fomenta a interação social.

Podemos afirmar que o repertório social dos interactantes e seus contextos enunciativos, compartilhados ou não, podem facilitar ou inviabilizar a interação. Isso nos demanda entender que os componentes discursivos são facilitadores e estratégicos para a interação, sendo necessário considerar: o ambiente em que se dá

a enunciação; os participantes e seu repertório cultural, suas crenças, seus interesses e seus posicionamentos, bem como sua relação social e seus papéis; as intenções argumentativas e expectativas dos interlocutores; o gênero usado na interação e sua esfera social de circulação. A partir desses componentes discursivos, o texto é arquitetado de modo que o locutor tome decisões mais alinhadas ao seu propósito comunicacional.

Marcuschi (1998) discorre que o ser humano, sendo um ser social, em seu comportamento diário interage com semelhantes de maneira coordenada. Esse processo se constrói por meio de interações languageiras, facilitando a relação intersubjetiva. Assim, é possível afirmar que toda interação entre os sujeitos é uma atividade semântica essencial importante para a construção compartilhada de uma realidade, e esse envolvimento torna os sujeitos produtores de textos. Dessa forma, a colaboração verbal evidencia uma ação na interação.

Ainda acerca do evento interacional, Gulich e Mondada (2008) destacam que os “aspectos cognitivos, sintáticos ou gramaticais, que tradicionalmente são vistos como âmbitos independentes, precisam ser redefinidos segundo a uma orientação interacional” (p.18). Dito isso, podemos afirmar que todos os eventos sociais mediados pela linguagem demandam uma análise sob a perspectiva interacional, haja vista que é nessa construção colaborativa que os sentidos e significados são construídos e reinterpretados, possibilitando os sujeitos a agirem no mundo.

Ao considerarmos os aspectos da perspectiva sociocognitiva e interacional para a compreensão do processo de produção de *feedbacks* por meio das estratégias de polidez, objeto desta pesquisa, identificamos fatores que apoiam nossa análise, tais como o contexto enunciativo em que os textos são produzidos; os princípios de textualidade, de modo a pautar as escolhas linguísticas alinhadas à visada argumentativa; e as marcas de interação presentes nos textos que sirvam para a manutenção das faces dos interactantes. Em face disso, apresentamos na próxima seção os estudos desenvolvidos por Jean-Michel Adam sobre uma proposta metodológica que contribui significativamente para os estudos do texto: a Análise Textual dos Discursos (ATD).

2.8. A análise Textual dos Discursos: uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo do texto

A ATD é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Jean-Michel Adam, que se inere no campo da LT e mantém interface com a Análise do Discurso (AD), e com a Linguística da Enunciação (LE), e tem como objetivo a teorização e a descrição da estrutura sequencial linear e não linear do texto.

Como uma “teoria da produção co(n)textual de sentidos” (ADAM, 2011, p. 23), o objeto de estudo da ATD é o texto, como materialidade linguística da interação, de forma a compreender a produção contextual dos sentidos gerados pelos discursos. Para esse estudo, é proposto níveis de análise e categorias teórico-analíticas que viabilizam observar os níveis de análise textual, suas unidades, bem como as operações sobre os enunciados, dentro de um plano maior do discurso.

O pesquisador francês ressalta que o termo “análise textual” tem sido utilizado desde 1970 por pesquisadores da Semiologia, da Semiótica e da AD, destacando que distintas disciplinas assumem o texto como um de seus objetos de estudo. Todavia, a Análise Textual (AT) vinculada à LT considerava a existência de uma dimensão aplicativa de seu objeto, que indicava o texto, como a língua em uso, estava relacionado a uma necessidade social. Assim, ATD herda da LT os princípios da AT e aproxima-os dos da Análise do Discurso (AD).

Para o autor, a ATD se situa em função de três observações prévias: i. a Linguística Textual é uma das disciplinas da análise de discurso; ii. o texto é o objeto da ATD; e iii. desde que há texto, isto é, reconhecimento do fato de que uma série de enunciados forma um todo comunicativo, há efeito de genericidade, ou seja, não existe texto sem gênero (ADAM, 2010).

A seguir, ilustramos a interseção da LT e da AD na proposta da ATD. Na figura, destacam-se alguns elementos que nos permitem observar as entre as essas disciplinas, de modo a considerar a relevância da ATD elaborada por Adam (2011):

Figura 10 – Interseção da LT, AD e LE para a ATD



Fonte: elaborada pelo autor

Importante destacar que enquanto a AD se preocupa em analisar a construção do discurso e as ideologias que o sustentam, a LT se volta para o texto, analisando as marcas linguísticas que manifestam o discurso por meio da organização dos enunciados e seus sentidos mediados pela interação. Logo, a ATD se assenta na análise das formas textuais e os sentidos gerados, propriedades conjuntas e inseparáveis para o funcionamento da língua. Assim, Adam (2010) realça que o texto é um objeto de construção histórica e linguística, materializando a visão da sociedade acerca das ocorrências por intermédio da língua(gem), dando sentido e agindo no/sobre o mundo. Em face disso, é na/pela linguagem que nos constituímos como sujeitos, haja vista que é por ela que se estabelece a vida social e suas formas societárias.

Adam (2011) referenda que texto se constitui por elementos lineares e não lineares. O primeiro representa as sequências textuais, e o segundo engloba a unidade temática, o ato ilocutório do discurso dominante e a estruturação (articulação em rede). Esses elementos, por sua vez, na viabilidade de se tabular, permitem

concatenar as unidades do texto, possibilitando, assim, definir de textualidade, que representa “um conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significativo” (ADAM, 2011, p. 25). Diante disso, para apoiar sua proposta descritivo-metodológica, Adam (2011) estipula o modelo teórico da ATD com base em um esquema em que se apresentam oito níveis de análise, dividindo-os em: ato comunicativo - dois planos; discurso – três níveis; texto – cinco níveis.

Figura 11 – Níveis ou planos da análise de discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61)

Com base nesse esquema, percebemos que para a ATD o texto está situado em uma situação discursiva, uma vez que ele é o resultado de uma prática discursiva em que se pode verificar a exploração das possibilidades de sentido do sistema da língua. Junto a isso, é possível afirmar que as razões do estabelecimento dos oito níveis são, por um lado, de ordem teórica e, por outro, de ordens metodológicas e didáticas.

No nível discursivo, podemos entender o esquema, considerando que o sujeito, com base em uma visada argumentativa (N1), empreende um ato discursivo (N8) por meio da interação com seu interlocutor em um contexto sociodiscursivamente estabelecido (N2). O êxito dessa interação é possível por meio de um texto produzido pelos insumos do interdiscurso e materializado em um gênero (N3).

No nível textual, é possível analisar elementos que se referem à linearidade do texto, por meio da análise das proposições, períodos, sequências e planos de texto (N4) e (N5), como também as marcas semântico-pragmáticas a partir de um valor ilocutório (N6), (N7) e (N8) (PASSEGI *et al.*, 2010).

Nas próximas seções, damos ênfase aos estudos sobre as sequências textuais e planos de texto, elementos apontados pela ATD que apoiam o estudo do texto.

2.8.1. As sequências Textuais

As sequências textuais “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (ADAM, 2011, p.205). As macroproposições são, por sua vez, “períodos que, em articulação com outras macroproposições, dão um sentido global no texto a partir da ocupação precisa em um todo ordenado da sequência” (ADAM, 2011, p.205).

Há cinco tipos de sequências textuais: a descritiva, a narrativa, a argumentativa, a explicativa e a dialogal (ADAM, 2011). Elas são articuladas, seja por um encaixamento hierárquico ou mesclas, de modo a promover a heterogeneidade composicional do texto. Desse modo, o texto é constituído por mais de uma sequência, e essa organização é pautada por uma orientação argumentativa. Assim, podemos afirmar que um texto não é puro quanto à natureza da sequência que a compõe, mas que é possível, a partir de sua análise, evidenciar qual/quais sequência(s) são mais recorrentes, a partir de sua finalidade comunicativa.

Adam (2019) reforça, ainda, as sequências textuais como “categorias de textualização que articulam e hierarquizam agrupamentos de enunciados em um nível mesotextual pré-genérico que, assim, atravessa todos os gêneros” (p.50). Então, podemos afirmar que sequências equivalem a relações macrosemânticas difundidas culturalmente e empregadas para o reconhecimento e a estruturação da informação

textual e atendem a uma função social comunicativa que é estruturada por meio de convenções compartilhadas entre os sujeitos.

Tendo em vista que esta pesquisa se dirige aos aspectos textuais em que a polidez é utilizada no processo interacional mediado pelo *feedback*, abordamos a sequências textuais argumentativa, explicativa e dialogal, uma vez que nelas o locutor tende a recorrer a estratégias que facilitem o trabalho de face, favorecendo a interação entre os interactantes.

A sequência argumentativa

A sequência textual argumentativa é formada por uma série de proposições que defendem ou refutam uma tese inicial, constituindo-se por um duplo movimento que busca demonstrar/justificar um argumento central ou parte dele. Assim, é uma sequência de macroproposições que se sustenta por argumentações que fomentam uma conclusão a favor do posicionamento defendido pelo locutor (ADAM, 2011).

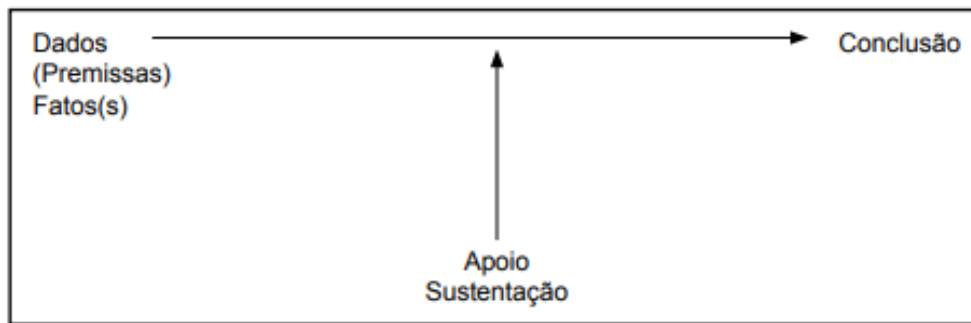
Adam (2011) aponta que passamos de um período simples argumentativo a uma sequência argumentativa quando nos aproximamos de um modelo de composição. Para o autor a sequência argumentativa busca

[...] demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. [...] entre os dois, a passagem está garantida pelos 'procedimentos argumentativos' que assumem a forma de encadeamentos de argumentos-provas, correspondendo ora aos suportes de uma lei de passagem, ora a microcadeias de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados (ADAM, 2011, p. 233).

Diante do que apresentamos, é possível afirmar que nos *feedbacks*, o locutor, ao tecer suas considerações, tende a recorrer a estratégias de polidez, buscando, assim, atenuar o perfil questionador ou diretivo que a sequência argumentativa traz consigo. Nesse sentido, uma análise para como as sequências argumentativas se constroem nos *feedbacks* analisados nos dão pistas sobre como os argumentos de constituem, dando foco às estratégias linguísticas que equilibrem o impacto dos possíveis conflitos que possam surgir na interação.

A seguir, apresentamos o esquema base da sequência argumentativa construídos para fins de exemplificação:

Figura 12 – Esquema base da sequência argumentativa

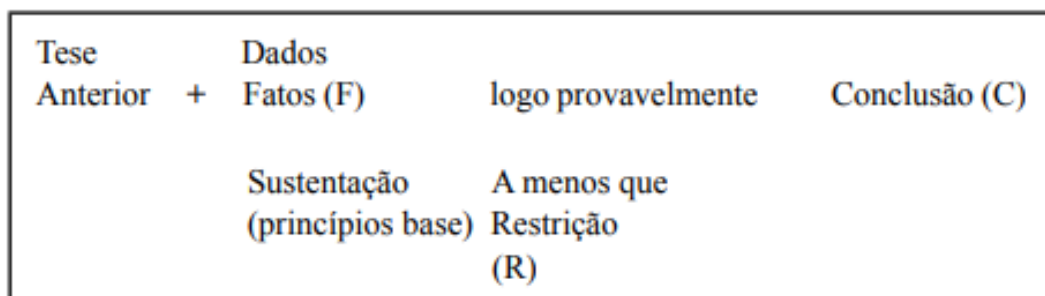


Fonte: Adam (2011, p. 233)

Nesse esquema proposto por Adam, a sequência se configura a partir de três elementos: os dados, o apoio de sustentação e a conclusão. Os dados selecionados pelo locutor marcam seu posicionamento diante da circunstância e são significativos para convencer seu interlocutor por meio uma lógica aceitável apresentada. O apoio de sustentação se constitui por uma série de argumentos que, além de convencer o interlocutor, possam persuadi-lo, ou seja, acessem suas paixões, considerando, para isso, suas crenças, posicionamentos, necessidades, entre outros aspectos subjetivos. A conclusão é o arremate que reitera o posicionamento do interlocutor acerca do objeto de discussão.

Por entender que a argumentação é indissociável da polêmica, ou seja, ao passo que se endossa uma tese o locutor o faz em contrapartida a outra apresentada pelo seu interlocutor, Adam (2011) sublinha esse princípio dialógico à argumentação e propõe um esquema complexo dessa sequência:

Figura 13 – Esquema prototípico da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2011, p. 234)

Nesse esquema prototípico, destacam-se dois níveis argumentativos: o justificativo e o dialógico, que não necessariamente se desenvolvem em uma ordem previamente estabelecida, mas se manifestam de acordo com o contexto discursivo. No primeiro, a estratégia argumentativa se constitui a partir dos conhecimentos apresentados. No segundo, no processo de negociação discursiva entre os interlocutores, a estratégia argumentativa se estabelece a partir da ancoragem de pontos de vista que visam a transformar os conhecimentos, ou seja, a persuasão do interlocutor.

Marquesi, Elias e Cabral (2017), com base nos estudos de Adam (2011), destacam que o texto argumentativo se sustenta em argumentos que buscam apoiar pontos de vista para confirmação ou refutação de uma tese, e sua composição se sustenta na conexão entre argumentos e conclusão. As estudiosas enfatizam que

nas sequências argumentativas, os conectores (mas, embora, no entanto, mas principalmente) cumprem um importante papel, pois além de articular as unidades linguísticas organizando o plano textual, elas também indicam a orientação argumentativa do texto revelando a intenção do produtor subjacente ao plano do texto (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 26).

Além disso, as pesquisadoras julgam que as sequências textuais permitem reconhecer a intencionalidade do locutor e seu posicionamento acerca do fenômeno abordado, uma vez que explicitam “o modo de organização do texto [e] orientam argumentativamente em um dado sentido” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 31).

Diante do que expomos, podemos afirmar que esta sequência textual claramente explicita o caráter argumentativo inerente às sequências. A partir dessa característica nos é permitido declarar que o locutor recorre intencionalmente a informações socialmente aceitáveis e validadas pelo contexto para construir seus argumentos. Todavia, não somente os dados fomentam esse processo; é preciso que se recorra a elementos que acessem a subjetividade do seu interlocutor para a o alcance de sua visada argumentativa. Isso, reforça a perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, ao passo que se considera os sujeitos da interação e seu contexto político, social e cultural.

Com base nesses elementos que sustentam a argumentação, as estratégias de polidez podem ser utilizadas para atenuar os riscos na interação, favorecendo as faces dos interactantes e facilitando o alcance dos propósitos comunicacionais.

A sequência explicativa

O objetivo da explicação é abordar determinada situação e discorrer sobre ela, de modo a dar elementos para que interlocutor compreenda as razões pelas quais determinado fenômeno é interpretado. Esse processo pode, por um lado, facilitar a compreensão do interlocutor em relação a um assunto e, por outro, favorecer a imagem do locutor, como um sujeito que se atenta às necessidades do seu interlocutor, facilitando seu entendimento. Junto a isso, quando se recorre a estratégias que marcam o caráter positivo desse processo, como as estratégias de polidez, seguramente, as faces dos interactantes se mantêm e preserva-se a harmonia na interação.

No que tange às sequências explicativas, Adam (2011) aponta que elas podem se materializar em enunciados curtos com verbo no presente do indicativo + “se” (elemento que marca a apresentação do problema), com “é que” e “porque”, conjunções que assumem a função de introduzir uma explicação do fenômeno abordado. Nesse sentido, a explicação se configura como um processo que visa a apoiar a argumentação, uma vez que possibilita ao locutor selecionar informações que sejam importantes para fundamentar seu projeto de dizer. Nesse movimento, essa escolha se dá de maneira intencional e parte de um contexto enunciativo que considera o lugar de fala dos interlocutores, o contexto social da interação e a visada argumentativa.

Adam (2011) indica a estrutura sequencial base, em que se tem: a partir da introdução de um objeto problemático (p. explicativa 0), tematizado pela questão “por que”, desenvolve-se um conjunto de macroproposições, cuja primeira macroproposição obrigatória é introduzida pelo operador “por que?” (P. explicativa 1); a segunda macroproposição obrigatória é iniciada pelo operador “porque” (P. explicativa 2). Pautando-se nessa base macroproposicional, é possível haver uma terceira macroproposição de ratificação (P. explicativa 3).

Figura 14 – Esquema base da sequência explicativa

Por que p?	P. explicativa 0	Descrição inicial
Porque q	P. explicativa 1	Problema (questão)
	P. explicativa 2	Explicação (resposta)
	P. explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Adam (2011)

A partir dos estudos de Adam, Marquesi, Elias e Cabral (2017) destacam que as sequências explicativas são compostas por enunciados analíticos, predominantemente iniciados por um verbo no presente do indicativo e períodos compostos com orações adjetivas. As autoras destacam que

a explicação parte da *constatação* de um fenômeno de difícil compreensão, a partir do qual ocorre uma problematização, com uma questão da ordem do porquê ou do como; esse questionamento leva a uma *explicação*, apresentando informações capazes de responder as questões colocadas; finalmente apresenta-se uma *conclusão-avaliação*, que permite reformular e complementar eventualmente a constatação inicial [grifo das autoras] (p.21).

Por se considerar distintas possibilidades da organização, Marquesi, Elias e Cabral (2017) explicitam um período hipotético da sequência, conforme apresentamos a seguir:

Figura 15 – Período hipotético da sequência explicativa

SE p, É PORQUE q; SE p, É PARA QUE q; SE p, É EM RAZÃO DE q; SE P; É QUE.
--

Fonte: Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 22)

As autoras, por considerar as diferentes possibilidades de organização da sequência textual descritiva, introduzem outro esquema, o qual denominam de estrutura retroativa, como destacamos na sequência:

Figura 16 – Estrutura retroativa da sequência explicativa

É PORQUE/ PARA q, QUE q

Fonte: Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 22)

Importante destacar que, independentemente da estrutura que pautar a construção da sequência textual explicativa, ela apoia os interlocutores na interação, de modo a dar suporte na construção da argumentação e está intimamente ligada à intencionalidade dos falantes em um contexto enunciativo. Nesse processo, as ideias estão alinhadas ao projeto de dizer do locutor, bem como ao perfil do seu interlocutor, de maneira a selecionar informações que sejam plausíveis e aceitáveis a ele e ao contexto enunciativo. Logo, a forma a qual as ideias são apresentadas, bem como as marcas linguísticas empregadas, são elementos de análise para identificar elementos de polidez que subsidiam a interação nos *feedbacks* analisados nesta pesquisa.

A Sequência dialogal

A sequência dialogal, seguramente, é a que possibilita ao locutor, em seus *feedbacks*, vincular-se ao interlocutor e atenuar os riscos de conflito na interação. Com apoio dessa sequência, o sujeito, ao tecer suas considerações, tem a possibilidade de criar um contexto que permita ao seu interlocutor se projetar para uma cena enunciativa, vinculando-se não somente ao que é apresentado, mas à forma próxima e polida que sustenta o diálogo proposto por meio das marcas textuais.

Para Adam (2011), a sequência dialogal é o principal elemento dos gêneros textuais mais característicos da comunicação humana: a conversação, a qual Fávero et al. (2010) definem como “uma forma básica de organização social, facilmente definível e delimitável em relação a outras formas” (p.95). No âmbito da ATD, os estudos concernentes às sequências dialogais se centram na dinamicidade enunciativa. Para isso, recorre-se à análise de recursos próprios da linguagem falada em textos escritos, de modo a observar as recorrências que facilitam a interação entre os interlocutores, tendo como plano de fundo a intencionalidade argumentativa.

A sequência textual dialogal é marcada pela presença de recursos fáticos, cuja função é denotar os turnos de fala dos interlocutores, cada um assumindo um papel social que se configura o contexto enunciativo. Logo, o texto dialogal é cogido, ou seja, é produzido e gerenciado por dois ou mais interlocutores. Nessa cambialidade, os interlocutores incorrem em concordâncias, discordâncias, bem como produzem generalizações, explicações e conclusões. Assim, os recursos linguísticos apoiam não somente a marcar o posicionamento dos interlocutores acerca dos intercâmbios de abertura e de fechamento em suas falas, mas, também, facilitam a manutenção do acordo tácito de uma interação sem maiores riscos aos sujeitos e na manutenção de suas faces.

Ao discorrer sobre a estrutura de textos dialogais, Adam (2011) destaca que há uma defasagem entre as condições enunciativas escritas em comparação as orais, haja vista que o texto escrito busca apoiar-se em elementos do contexto enunciativo real, mas não são de oralidade autêntica, perdendo a possibilidade dos turnos de fala e remediações oriundas desse processo. Assim, na sequência conversacional dialogal de um texto escrito, o desafio se centra na busca de uma aproximação entre os interlocutores. Nessa perspectiva, o locutor, ao antever possíveis riscos à interação, recorre a estratégias que atendam sua intenção. Logo, essas enunciações são trabalhadas para favorecer a colaboração entre os interactantes, que se marca nos turnos de fala. Dessa maneira, o locutor considera seu interlocutor, o contexto enunciativo e a visada argumentativa com vistas a recorrer a estratégias próprias da comunicação oral para facilitar a interação.

Como destacado, a sequência dialogal se manifesta por sequências fáticas de abertura e de fechamento, segundo as quais assumem a função de enquadrar o núcleo transacional de base. Essas sequências fáticas têm um caráter ritualístico e se pautam em convenções sociais compartilhadas em determinados grupos sociais. Desse modo, o que é esperado como regra de interação dialogal é negociado a depender do contexto e papéis sociais dos interlocutores.

Podemos considerar, então, que nos *feedbacks* analisados nesta pesquisa, a escolha de se recorrer à sequência se dá mediante um interesse do locutor em criar uma atmosfera que viabilize um contexto profícuo para sua visada argumentativa. A partir desse jogo linguístico, a interação é favorecida, tendo em vista que esses recursos permitem criar maior aproximação e estabelecer vínculos entre os

interactantes. O que nos cabe, então, é ponderar sobre como ela se constrói e que estratégias sustentam a presença de polidez nos textos.

2.8.2. O Plano de texto

A estrutura textual é um aspecto que oportuniza as intenções do produtor e a percepção do leitor (VAN DIJK, 1983). Assim, ela tende a influenciar a compreensão do leitor, atuando em seu processo de interpretação e posicionamento diante do objeto apresentado. Dessa perspectiva emerge o conceito de plano de texto como um elemento estratégico para a produção de textos e para sua compreensão.

O plano de texto representa o princípio da organização que oportuniza materializar os propósitos de produção e o arranjo da informação no desenvolvimento da textualidade, responsável pela estrutura composicional do texto (ADAM, 2011). Desse modo, o plano de texto configura a teia a qual o discurso se vincula e, nesse processo, a organização atende a uma competência cognitiva e situacional que facilite a interação entre os sujeitos, de maneira a satisfazer os propósitos comunicativos. Assim, o plano de texto é concebido como um elemento estratégico para a produção de textos e para sua compreensão e representa o princípio da organização que oportuniza materializar os propósitos de produção e o arranjo da informação no desenvolvimento da textualidade, responsável pela estrutura composicional do texto. (ADAM, 2011)

A ideia que sustenta esse conceito apontado por Adam (2011) é abordada por Marquesi, Elias e Cabral (2017), ao pontuarem que

antes de elaborarmos um texto, pensamos na finalidade para a qual escrevemos e o organizamos, tendo em vista os objetivos que desejamos atingir com aquela produção. Por isso é que dizemos que o texto constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa. O plano textual reflete essa organização. Todo texto que lemos nos permite extrair um plano, isto é, a maneira como aquele texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor (p. 14 – 15).

Nesse sentido, o plano de texto é precedido pela intencionalidade argumentativa do locutor. A partir do seu projeto de dizer, com base no conhecimento compartilhado acerca dos gêneros e suas finalidades, o sujeito arquiteta seu discurso e o materializa por meio de arranjos linguísticos, como as sequências textuais, o léxico

e o contexto enunciativo. O interlocutor, por sua vez, cria sua percepção acerca da mensagem por meio dessa organização, ou seja, o plano de texto é meio para canalizar a intencionalidade e promover a compreensão da mensagem.

Marquesi, Elias e Cabral (2017) discorrem que o plano de texto

também contribui para a escrita e para a leitura o conhecimento de estruturas específicas, seja de um determinado gênero textual, seja de organizações sequenciais, pois perceber um princípio organizador do texto ajuda o leitor a inferir os efeitos de sentido desejados pelo produtor (p. 15).

Por meio do conhecimento linguístico ativado, então, o locutor se utiliza dos gêneros convencionalmente difundidos no âmbito social para construir textos e interagir. Assim, tendo em vista a plasticidade adaptativa dos gêneros, o plano de texto possibilita que cada produção textual seja única, haja vista ele ser o principal fator unificador da estrutura, desempenhando “um papel fundamental na composição macroestrutural do sentido” (ADAM, 2011, p.257).

Marquesi et al. (2019), ao discorrerem sobre a noção de plano de texto, marcam a complexidade do seu conceito, uma vez que, segundo as autoras, ele “nos remete, de um lado, a aspectos de ordem estrutural e, de outro, a aspectos de ordem textual-discursiva e enunciativa” (p. 43). Esse duplo aspecto também foi abordado por Cabral (2013) que, em seu estudo sobre o planejamento da produção escrita, destaca que o plano de texto viabiliza identificar a estrutura global do texto, especialmente no que tange à organização dos parágrafos, bem como à escolha e à organização lexical. Logo, o plano texto é um princípio que regula os processos de produção textual e compreensão de sentidos, de modo a acionar os conhecimentos linguísticos e textuais dos interactantes.

Os planos de textos podem ser categorizados em fixos e ocasionais. Os fixos são aqueles cujas variações textuais evidenciam maior estabilização em sua estrutura, como um prontuário médico, a bula de medicamento ou gêneros acadêmicos. Já os ocasionais são mais flexíveis em sua disposição, cujas partes apresentam maior variedade de recursos textuais e peritextuais, os quais tomamos como exemplo peças publicitárias e discursos políticos.

Como destaca Adam (2011), os “planos permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (p.258). Em face disso, entendemos que os *feedbacks* se configuram

como planos de textos ocasionais, ainda que haja estruturas-modelo para que o locutor desenvolva suas ideias. Isso, porque, eles se estruturam de diferentes formas para atender a um propósito comunicativo específico.

2.9. As Modalidades

O texto materializa a representação da crença de alguém sobre um assunto específico e, na interação, o locutor organiza seu ponto de vista para que seu interlocutor o compreenda e o referende. Logo, para a produção textual, é necessário que o sujeito tenha um conhecimento prévio acerca do assunto discorrido, de modo a essa construção ser dotada de significação.

É nesse sentido que Ducrot (1987) aponta o caráter argumentativo inerente à linguagem. Para o pesquisador, a argumentação está na língua e toda interação é argumentativa, sendo marcada nas escolhas linguísticas que o locutor faz ao apresentar um enunciado. Logo, a argumentação não se relaciona ao pressuposto de verdade, mas, sim, circunscreve-se na própria língua.

Nesse caminho, Koch (2011) assegura que

a interação por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentabilidade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso-ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que **o ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade [grifos da autora] (p. 17).

Dessa perspectiva, a argumentação fomenta a criticidade e permite ao sujeito se posicionar diante das situações observadas, emitindo opiniões que se alicercem em posicionamentos socialmente reconhecidos e validados. Como relata Ducrot (1987),

a razão disso está em que a linguagem não pode ser considerada distante da cultura da qual é veículo, e no interior da qual ela se desenvolve. De tal maneira que, numa civilização em que o valor de verdade assume um valor central, os sujeitos falantes são propensos

a ver a linguagem como um meio para a formulação e troca de conhecimentos (p. 110).

Diante disso, podemos asseverar que é pelo texto que refletimos e interpretamos o mundo. Ducrot (1987) indica que o primeiro subcomponente do discurso é o sentido literal, ou seja, no primeiro contato com o texto, o sujeito apreende o primeiro sentido a partir instânciação referencial promovida pelo que se destaca no relevo do texto. Após esse primeiro esboço de sentido, o interlocutor tem a capacidade, a partir da leitura de contexto, de identificar o implícito, atribuindo valores ao dito, a partir do posto (o dito) e o pressuposto (o subentendido). É na conjunção desses dois princípios de interpretação, que a comunicação se sustenta,

pois, se a operação consiste em retirar do enunciado as conclusões nele implicadas, é difícil compreender como o locutor poderia rejeitar a responsabilidade do subentendido: à medida que o subentendido fosse deduzido do sentido literal, não seria possível, ao mesmo tempo, reivindicar esse sentido literal e recusar as consequências que ele acarreta (DUCROT, 1987, p. 21).

Como temos indicado neste capítulo, a linguagem assume papel essencial acerca dos modos de interação, bem como é veículo para o alcance de objetivos. Assim, na produção de um texto atribui-se significações às distintas formas de pensar e de agir. Nesse processo, emite-se juízos de valor diante das situações observadas, valendo-se, especialmente, dos modalizadores argumentativos. Logo, na construção textual, recorre-se a elementos linguísticos que nos permitam modalizar o discurso com vistas a promover a criação de sentidos.

Cervoni (1989) aponta a modalidade como um conceito não estrito ao campo dos estudos linguísticos. Esse tema tem sua base epistemológica nos estudos da Lógica, e é conhecida por *alética* ou *aristotélica*, sendo um assunto debatido pelos lógicos, apoiando-se no fundamento da lógica modal, ancorada nas ideias de *possibilidade* e *necessidade*, derivadas da precisão de se expressar subjetivamente acerca de uma realidade observada.

Como destaca Neves (2007), com base na modalidade alética, os lógicos definem dois eixos conceituais: o do conhecimento e o da conduta. O primeiro representa a modalidade epistêmica; o segundo, a modalidade deôntica. Ambos se situam em verdades, sendo que a modalidade epistêmica se vincula à verdade atrelada aos fenômenos naturais e que são descritos e argumentados no âmbito das

ciências. A modalidade deôntica se aproxima de uma verdade social, das regras e obrigações que o sujeito se vê implicado por um contexto.

A partir das contribuições da Lógica, o conceito de modalidade passa a ser estudado pela Linguística, especialmente pela semântica argumentativa. Nesse campo, o conceito assume características próprias, haja vista que seus estudos se debruçam sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos, semânticos e pragmáticos do uso da modalidade. Nessa perspectiva, faz-se pertinente marcar a definição de três termos que, por vezes, são tidos como sinônimos, mas representam ideias distintas no campo dos estudos linguísticos: *modo*, *modalidade* e *modalização*.

No que tange ao modo, ele representa a posição do locutor, com base em sua ação verbal, bem como em relação ao seu interlocutor, como “o modo indicativo faz referência a fatos como verossímeis ou tidos como tais: canto, cantei, cantava, cantarei” (BECHARA, 2009, p.221). Lyons (2009) também marca essa compreensão, ao destacar que modo se vincula à categoria gramatical tradicional que denota a categoria de tempo. Com isso, para o estudo da modalidade, recorre-se a análise dos tempos e modos verbais, mas não exclusivamente, para avaliar as estratégias de modalização empreendidas pelo locutor.

Concernente à modalidade, Lyons (1977) a indica como uma categoria linguística que permite ao locutor codificar o conteúdo enunciativo e suas intenções, ou seja, é uma estratégia que viabiliza tornar a comunicação eficaz dentro de um contexto discursivo e um propósito de dizer. Nesse cenário, as diferentes modalidades permitem criar uma interação com seu interlocutor, seja ampliando, modificando ou substituindo sua informação pragmática.

Halliday (2004), por seu turno, relaciona a modalidade à ideia de polaridade das formas de dizer e de se comunicar no mundo, representando os graus intermediários entre os polos positivo e negativo em relação a avaliação do locutor acerca do enunciado. Assim, para indicar uma tipologia de modalidade, o estudioso parte da função que subjaz à fala e à forma como a sentença se materializa, possibilitando distinguir em modalidade (epistêmica) e modulação (deôntica). A modalidade indica, então, a forma como a avaliação do locutor se representa diante da probabilidade ou do grau de evidência do que se enuncia. Já a modulação indica os polos positivo e negativo os quais se marca uma proibição.

A respeito da definição de modalização, Dubois (1969) aponta que ela é “a marca que o sujeito sempre traz em seu enunciado” [tradução nossa] (p. 105). Logo, ao se manifestar por meio de textos, sejam orais ou escritos, o falante organiza a materialização do seu discurso, apoiando-se em um modo próprio que marca seu posicionamento diante da circunstância narrada.

Nesse sentido, Charaudeau (1992) também entende a modalização como um fenômeno enunciativo. Para o autor, a enunciação evidencia a maneira como o falante se apropria da língua para estruturar seu discurso, apresentando índices de distintos posicionamentos do sujeito em face ao fenômeno relatado. Assim, a modalização está relacionada aos meios de expressão que explicitam as posições do falante, bem como suas intenções enunciativas.

Já autores como Castilho e Castilho (2002), Koch (2011) e Nascimento (2005) entendem a modalização como uma estratégia argumentativa que viabiliza ao falante, por meio do enunciado, imprimir um ponto de vista ou avaliação acerca do conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação. Logo, podemos entender a modalização como um elemento que marca a argumentação que pode ser utilizada de maneira intencional em um texto com vistas a atender a uma visada argumentativa.

A partir dessas considerações, podemos diferenciar modo, modalização e modalidade conforme figura abaixo:

Figura 17 – Definições de modo, modalidade e modalização

Modo	Modalidade	Modalização
A ação do locutor frente à ação verbal e a seu interlocutor.	A atuação do locutor sobre o interlocutor, de modo a codificar conteúdo e intenções.	A avaliação do locutor sobre a probabilidade da realização do que se diz.

Fonte: elaborada pelo autor

Um elemento linguístico que apoia tanto a produção quanto a compreensão de textos é o modalizador discursivo, que Koch (2011) define como

todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das

intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos caracterizam os tipos de ato de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso (p.133).

Com apoio desses modalizadores discursivos, que assumem papel de operadores argumentativos, o locutor pode exprimir certeza, clareza e conhecimento sobre o assunto. Com isso, cria-se um significado que se deseja compartilhar, conferido por meio do uso do eixo do saber.

Os textos de caráter explicitamente argumentativos, como os *feedbacks*, configuram-se em dois eixos quanto ao grau de engajamento do locutor: o do *crer* e o do *saber*. No primeiro eixo, não há comprometimento por parte do falante com o que é dito, mas cabe ao interlocutor preencher as lacunas a partir de seus conhecimentos, crenças e representações para dar legitimidade ao que foi enunciado, pois os argumentos se sustentam em possibilidades e hipóteses. No segundo eixo, o sujeito se compromete com o que é dito, e “no momento em que se promete, desdobra-se um universo no qual nos tornamos sujeitos de obrigações imprescindíveis” (DUCROT, 1987, p. 74). Com base nisso, o locutor assume um compromisso com o que foi dito e, caso o quebre, corre o risco de ser desvalorizado e desprestigiado por parte do seu interlocutor.

Koch (2011) apresenta diferentes tipos de lexicalização que atendem às modalidades, as quais destacamos:

a) **performativos explícitos**: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc. b) **auxiliares modais**: poder, dever, querer, precisar c) **predicados cristalizados**: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc. d) **advérbios modalizadores**: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc. e) **formas verbais perifrásticas**: dever, poder, querer, etc. + infinitivo. f) **modos e tempos verbais**: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc. g) **verbos de atitude proposicional**: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc. h) **entonação**: (que permite, por ex., distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral). i) **operadores argumentativos**: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc. [grifo nosso] (p.84).

Por entendermos “as modalidades como parte da atividade ilocutória, já que revelam a atitude do falante perante um enunciado que produz” (KOCH, 2011, p. 72), e que este estudo se pauta nas estratégias de polidez para o trabalho de face em *feedbacks*, debruçamo-nos sobre os quatro seguintes tipos de modalidade: a deôntica, a volitiva, a epistêmica e a apreciativa, de modo a lançar luz sobre suas marcas como estratégias de construção de sentido na materialização do discurso.

2.9.1. A modalidade deôntica

A etimologia do termo “deôntico” advém do grego - *déon* (o que é obrigatório), representando a lógica da obrigação e da permissão (COMPARINI, 1991). Como recurso instaurador da argumentatividade, a modalidade deôntica se vincula ao âmbito da conduta e, a partir dela, o locutor avalia com base no caráter facultativo, proibitivo ou de obrigatoriedade. Nessa perspectiva, os valores deônticos são oriundos de uma fonte e recaem sobre um alvo (LYONS, 1977).

Lyons (1977) aborda que a modalidade deôntica não se assenta na descrição de um evento, mas se relaciona a um estado-de-coisas, na hipótese de que uma ação seja, ou não, realizada em um tempo futuro. Nesse sentido, a modalidade deôntica se inscreve na ideia de deliberação sobre um evento que pode ocorrer, trazendo consigo o caráter de aprovação, reprovação, recomendação ou possibilidade. Além disso, o teórico aponta que a modalidade deôntica deriva de alguma origem ou causa, seja uma pessoa ou uma instituição, pautando-se em regras sociais e convenções, sejam tácitas ou legais. Nesse sentido, o locutor, ao reconhecer esse conjunto de valores e regras, assume papel de autoridade diante do seu interlocutor, fazendo uso desse tipo de modalidade.

Castilho e Castilho (2002, p. 236) indicam que “a modalização deôntica compreende a obrigação, proibição, permissão e a volição” e que corresponde à função desiderativa da linguagem, implicando-se a ela a noção de futuro. Essa mesma concepção é partilhada por Neves (2006), que define a modalização deôntica como aquela que se vincula às obrigações e permissões.

Em sua obra *Argumentação e Linguagem*, Koch (2011) pontua que “as modalidades deônticas se referem ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer” (p.75), apresentando-se por meio da obrigação, da

proibição, da ordem, da permissão, do facultativo e da indiferença. Junto a isso, a estudiosa esclarece que para “derivar as modalidades, faz-se preciso recorrer a informações contextuais, isto é, pragmáticas” (p.83). Logo, a análise da modalidade precisa estar vinculada ao caráter contextual da enunciação, para que se possa compreender o sentido posto na força ilocutória, de forma a denotar a característica do discurso de dever.

Lyons (1977) define a modalidade deôntica em duas perspectivas: a *objetiva* e a *subjativa*. Na primeira perspectiva, o locutor não traz marcas linguísticas que o comprometam pessoalmente com o valor semântico estabelecido, mas alude-se a um valor ou ratifica sua existência, ou seja, a modalidade deôntica objetiva é representada por enunciados que explicitam a existência de obrigações externas ao locutor, a um contexto preestabelecido em que o sujeito o informa a alguém. Na segunda perspectiva, diferentemente da objetiva, o locutor se compromete pessoalmente com seu posicionamento acerca do valor semântico instaurado, quer dizer, ele marca exatamente a obrigação a qual seu interlocutor está implicado. Aqui, o sujeito se implica sobre o dito, pontuando sua avaliação sobre determinada situação.

Gasparini-Bastos (2014), com base nos achados de pesquisa de Olbertz e Gasparini-Bastos (2013) sobre os deônticos, destaca que a modalidade deôntica subjativa incide sobre uma forma de modalidade deôntica objetiva, ou seja, um modal deôntico de necessidade assume a característica de um modal deôntico de possibilidade, construindo uma expressão que atenua o discurso do dever explicitado em um deôntico objetivo. A autora conclui que

a modalidade deôntica subjativa [...] é favorecida por elementos contextuais que de alguma maneira explicitam a avaliação do falante, tais como a alta frequência do futuro do pretérito, relacionado a algo hipotético, e de verbos que expressam uma avaliação epistêmica, como achar. A modalidade deôntica objetiva [...] aparece comumente com o verbo no presente do indicativo, reforçando o caráter de norma ou instrução. Em ambos os casos, a orientação é para o evento (GASPARINI-BASTOS, 2014, p. 286).

À luz das ideias apontadas por Lyons (1977) e ratificadas por Gasparini-Bastos (2014), podemos identificar que o que difere as modalidades deônticas objetiva e subjativa é a fonte da modalidade, haja vista que na modalidade objetiva sua motivação é externa ao falante, como o conjunto de regras impostas pelo contexto social, por exemplo, enquanto a fonte de avaliação na modalidade avaliação é a

avaliação próprio locutor. Junto a isso, acrescentamos que o sujeito se implica pessoalmente quando há um papel social instituído que o favoreça, validando o uso da modalidade deôntica objetiva, diferenciando-se da modalidade volitiva, que veremos adiante. Logo, o estilo modal se sustenta em bases de relações de poder e de legitimidade, favorecendo, ou não, a atenuação da marca deôntica nos textos.

Nascimento e Silva (2012), com o intuito de aprofundar as possibilidades de uso da modalização deôntica, destacam as características dessa modalidade a partir da ideia dos discursos de obrigatoriedade, de proibição, de possibilidade e de volição, apresentando uma polaridade entre esse *continuum* que parte da obrigatoriedade à volição. Importante destacar que a volição característica da marca deôntica pauta-se em uma estratégia de modalização do discurso do locutor diante do seu interlocutor, de modo a atenuar a presença do discurso do dever.

No que se refere à *modalização deôntica de obrigatoriedade*, os pesquisadores explicitam que ela ocorre quando o locutor marca a seu interlocutor uma necessidade de cumprimento de algo. Nesse sentido, ao considerar, por exemplo, que algo deve ser feito por alguém, o locutor recorre tipo de modalização, precisando ao seu interlocutor a obrigatoriedade, de maneira clara (NASCIMENTO; SILVA, 2012). Como marca linguística dessa modalidade, destacam-se: uso do verbo “dever” e seus correlatos, bem como o uso do imperativo.

A respeito da *modalização deôntica de proibição*, Nascimento e Silva (2012) indicam que ela se manifesta quando o locutor expressa ao seu interlocutor uma situação em que este é desautorizado ou censurado a fazê-lo. Assim, ao se marcar essa interdição, o locutor recorre a estratégias linguísticas que mostrem a impossibilidade de se realizar algo. Como marca linguística dessa modalidade, destacam-se: uso de advérbios de negação juntamente com o verbo dever e seus correlatos, bem como o uso da locução “é proibido(a)”.

No que tange à *modalização deôntica de possibilidade*, os estudiosos pontuam que ela representa uma facultatividade dada pelo locutor ao interlocutor em relação a realizar algo, compartilhando com este a liberdade de escolha (NASCIMENTO; SILVA, 2012). Como marca linguística dessa modalidade, há: uso do verbo auxiliar “poder”, bem como a locução “é possível”.

Em relação à *modalização deôntica volitiva*, ela representa uma marca de dever atenuada pela ideia de desejo do locutor, que tem uma autoridade reconhecida, em

relação à atitude de seu interlocutor e pode, por vezes, assumir-se como estratégia argumentativa-pragmática que viabiliza ao locutor direcionar seus pedidos ao seu interlocutor (NASCIMENTO; SILVA, 2012). Como marca linguística dessa modalidade, há a recorrência do verbo no futuro do pretérito, em especial o verbo auxiliar, ou o verbo auxiliar “poder”.

A partir do que destacamos, podemos entender que as variações das modalidades deônticas são articuladas de maneira a atender um propósito comunicacional e sua escolha se pauta a partir de uma análise de contexto, em que os papéis de cada interlocutor definem a maneira sobre como construir o enunciado. Em um contexto enunciativo em que o locutor tenha um papel social superior ao seu interlocutor, seguramente, o texto será construído de modo a apresentar diretamente a marca do discurso do dever. Do mesmo modo, em um contexto cujas pessoas tenham uma relação que demande maior tato, possivelmente o locutor recorrerá a estratégias que atenuem o discurso do dever. Logo, a modalização deôntica sofre influência direta do projeto de dizer e se retroalimenta das estratégias de polidez inerentes ao contexto enunciativo.

2.9.2. A modalidade volitiva

Temos visto que a modalidade pode ser entendida como um modo dos sujeitos estabelecer relações, uma identificação emotiva do falante com seus atos de fala e um recurso retórico para alcançar seus propósitos comunicativos junto ao seu interlocutor. Nesse sentido, a modalidade volitiva representa a expressão dos desejos, relacionando-se intimamente à necessidade do falante, sendo compreendida, então, como um tipo de modalidade que se alinha à necessidade do locutor em relação a algo ou a alguém.

Carretero (1991), em sua proposta tipológica, distingue a modalidade em três tipos: a epistêmica, a dinâmica e a bulomaica. A primeira se refere à ideia de verdade ou falsidade em relação à proposição, já a segunda e a terceira se relacionam às leis naturais e aos acontecimentos. Além disso, a autora destaca que as modalidades epistêmica e dinâmica representam as ideias de necessidades e possibilidades, sendo a epistêmica vinculada ao âmbito da razão e a dinâmica ao estado-das-coisas.

A modalidade bulomaica se configura por dois modelos: deôntica e modalidade bulomaica não-deôntica. A modalidade bulomaica deôntica representa os valores de obrigação e permissão; a modalidade bulomaica não-deôntica indica valores de volição e resignação, expressando uma necessidade volitiva sem, necessariamente, o locutor ter um status de autoridade diante de seus interlocutores, evidenciando-se, assim, um desejo pessoal em face de determinada situação discursiva, sem a marca de obrigatoriedade trazida por discursos de poder.

Nessa baila, Crespo (1992) destaca que modalidade volitiva se aproxima da modalidade deôntica, haja vista que ambas representam a pretensão do falante de exercer sua vontade e atuar sobre a realidade pragmática. Na modalidade volitiva, os enunciados expressam vontades, esperanças ou receios e permitem ao locutor orientar seu interlocutor a realizar um determinado estado-de-coisas. Todavia, diferentemente da modalidade deôntica, em que o falante expressa um discurso de autoridade validado socialmente, na modalidade volitiva o locutor não tem uma relação de controle sobre seu interlocutor, o que demanda a existências de marcas linguísticas que atenuem o discurso do dever.

Topor (2011) compreende a volição como sendo a expressão de tipo distinto de modalidade: a modalidade volitiva. Para a pesquisadora, essa modalidade é a manifestação do desejo por parte do sujeito que anseia ou pretende que seu interlocutor realize o que foi designado, ou seja, explicita uma intencionalidade clara acerca de algo a ser realizado, compreendido ou negado. Em sua visão, a modalidade volitiva não se configura como subtipo de modalidade deôntica, uma vez que esta representa a realização de um evento que depende de condições morais, sociais ou legais, diferentemente da modalidade volitiva, que se pauta em ideias gerais sobre aquilo que o sujeito almeja.

Em seu estudo sobre modalidades, Olbertz (2016) as categoriza a partir do sentido de volitividade (volitivas e não volitivas). As modalidades volitivas são representadas pelas modalidades desiderativa e deôntica; as não volitivas são: modalidade circunstancial e modalidade inerente. A estudiosa indica que a modalidade desiderativa representa a manifestação dos desejos do locutor acerca dos estados-de-coisas irrealizáveis sob a sua factualidade, sendo inerente somente ao pensamento do sujeito, não sendo delimitada em um tempo ou em um espaço. Desse modo, distingue-se da modalidade deôntica, uma vez que o interlocutor não é

obrigado a realizá-la, pois não está arrolado pelas imposições do locutor. Em face disso, os desejos do falante seriam expressos por meio da modalidade desiderativa, ou modalidade volitiva, em que se dá lugar aos desejos, e não da obrigação ou permissão estabelecida pelo locutor ao seu interlocutor.

Para Casimiro (2007), as relações hierárquicas são estruturantes para a compreensão da ideia de desejo ou ordem. O autor destaca que, em alguns casos, a modalidade volitiva pode gerar uma interpretação de dever a depender de quem a realiza e a recebe, pois o interlocutor a entenderia não como um desejo, mas como uma ordem, de modo que atenua a imposição gerada no enunciado.

Olbertz (2016) indica que uma das características essenciais que discrimina a modalidade volitiva das demais modalidades é a referência ao estado-de-coisas incontroláveis e irrealizáveis. Acerca dos tipos de alvo da avaliação, a estudiosa marca a orientação para o evento e para o participante. A modalidade orientada para o participante representa as obrigações e necessidades do sujeito em relação a alguém. A modalidade orientada para o evento é do plano geral e não visa o sujeito, mas um estado-das-coisas, em que o locutor evidencia seu desejo de determinado evento, mas sem um comprometimento ao que é expresso no predicado.

Em face do que apresentamos, a modalidade volitiva se configura pela presença de julgamentos do locutor em face do que ele acredita ser desejável para si e para o outro. Nesse sentido, os modalizadores que expressam desejo evidenciam uma necessidade do sujeito em relação ao seu interlocutor. Além disso, essa marca de volição tende a se configurar como uma modalidade distinta, ainda que se aproxime da modalidade deôntica subjetiva. Nesse caso, a característica que representa sua distinção é o fator de que o locutor não é, no contexto discursivo, uma autoridade que legitima a proibição ou permissão junto ao seu interlocutor. Por isso, as marcas modais presentes se sustentam em uma perspectiva interativa que atenua a imposição e dá lugar à um chamamento que demonstre uma expectativa. Assim, a interação é marcada por um compartilhamento de tomadas de decisão, uma vez que o locutor argumenta, pela marca do desejo, acerca do que se espera que seu interlocutor faça.

2.9.3. A modalização epistêmica

A modalização epistêmica se vincula “ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado das coisas” (KOCH, 2011, p. 75). Nesse âmbito, o locutor tem a possibilidade de se posicionar em um *continuum* que varia entre uma proposição que é completamente certa a outra quase impossível.

Lyons (1977) define a modalidade epistêmica como estratégia linguístico-discursiva que diz respeito a enunciados nos quais o falante os qualifica de maneira explícita, marcando seu posicionamento como verdade da proposição apresentada. Já Fleischman (1982) discorre que a modalidade epistêmica “expressa atitudes de dúvida, pensamento, crença; refere-se à qualificação do falante do seu comprometimento com a verdade da proposição” (p.13), posicionamento referendado por Palmer (1986), que destaca que essa modalidade atua no âmbito do conhecimento, da crença ou da opinião.

Fiorin (2000), por sua vez, em seu estudo sobre modalização e discurso, destaca que “a modalização epistêmica resulta de uma interpretação, em que um sujeito atribui um estatuto veridictório a um dado enunciado. Nela, o sujeito compara o que lhe foi apresentado pelo manipulador com aquilo que sabe ou aquilo em que crê.” Acrescentamos, também, a perspectiva de Givón (2009), que considera como característica epistêmica a noção de que os elementos epistêmicos são todos os aqueles que pertencem aos fatos do mundo ao nosso redor, incluindo os fatos integrantes da transação comunicativa, na medida em que se faz crer. O autor destaca, ainda, que os julgamentos epistêmicos se pautam nas ideias de verdade, de probabilidade, de possibilidade, de (in)certeza e de crença.

Com base nessas definições, podemos apontar que a modalidade epistêmica se relaciona ao âmbito do *saber*, do *crer* e do *crer ser*. Assim, o locutor marca seu posicionamento, crença e saberes diante de um determinado contexto, pautando-se em conhecimentos validados socialmente ou fundamentados por um conjunto de conhecimentos científicos aprovados e que não são refutados. Nesse cenário, seu discurso é ratificado por outros discursos de autoridade, de modo que, além de sustentar seus argumentos, possibilitem ao locutor, em determinadas situações, isentar-se da responsabilidade de sua proposição, haja vista que se fundamenta em conhecimentos já compartilhados. Além disso, viabiliza ao locutor construir um discurso de legitimidade diante do que é apresentado, uma vez que há um caráter

valorativo do saber, dando a si uma posição favorável a contrapor ideias e a se marcar no mundo.

Assim como na modalização deôntica, a modalização epistêmica se configura de duas maneiras: a objetiva e a subjetiva. Lyons (1977) afirma que a *modalização epistêmica objetiva* se pauta na divulgação de um conhecimento previamente aceito pelo grupo social ou comprovado cientificamente. À baila dessa perspectiva apontada por Lyons, Fiorin (2000) destaca que “as modalidades epistêmicas são graduais. Assim, há uma gradação que vai do certo ao excluído, passando pelo provável, pelo possível, pelo plausível, pelo duvidoso, pelo contestável, pelo improvável” (p. 184). Neves (2007), por sua vez, ratifica essa leitura sobre a modalidade epistêmica objetiva ao pontuar que “o falante baseia sua avaliação no conhecimento de situações possíveis e está isento de responsabilidade, pois não existem marcas linguísticas que revelem sua relação pessoal com o que é dito” (p.179).

Nascimento (2009) relaciona o caráter objetivo da modalidade epistêmica a sua compreensão de modalização epistêmica asseverativa. Para o autor, nesse tipo de modalização o locutor parte da ideia de verdade em relação ao conteúdo da proposição. Assim, ele realiza sua avaliação sobre um saber compartilhado a partir de situações plausíveis ou por outros discursos previamente referendados pelos sujeitos implicados no contexto enunciativo, isentando-se de quaisquer responsabilidades acerca do conteúdo apresentado.

A *modalidade epistêmica subjetiva* se manifesta no polo oposto do *continuum* de certeza, ou seja, está em contrapartida à objetividade acerca do que é dito. Lyons (1977) define esse tipo de modalização como uma afirmação do sujeito acerca do objeto do discurso em vez de uma afirmação acerca de determinada realidade. Isso significa que o locutor traz em seu enunciado uma percepção, mas que não representa exatamente uma realidade compartilhada. Isso possibilita um posicionamento que o isente da responsabilidade de comprovar seu argumento, uma vez que se atua no campo da hipótese e da relação de percepção subjetiva acerca do objeto do discurso.

Ainda sobre a modalização epistêmica subjetiva, Neves (2006) introduz que nesse tipo de modalização há a presença de elementos que relativizam o enunciado, de modo a destacar as ressalvas que apoiam seu posicionamento, garantindo a credibilidade do posicionamento apresentado pelo locutor. Ao relativizar, é possível marcar sua leitura acerca do fenômeno, com base em suas inferências e

conhecimentos, porém dá margem a interpretações que se contraponham às suas. Esse caráter de abertura ao debate das certezas viabilizam uma interação mais responsiva com seu interlocutor, por meio de suas interpretações, ou seja, abre espaço para o outro refletir e se posicionar, compartilhando a experiência de analisar tal realidade e se marcar no contexto enunciativo.

Nascimento (2009), em contraponto à modalização epistêmica asseverativa, destaca a definição modalização epistêmica quase asseverativa, a que podemos entender como similar à modalidade epistêmica subjetiva. O autor afirma que ela se sustenta na crença de que o locutor apresenta o conteúdo da mensagem de modo quase certo ou indubitável e o tem como hipótese a ser validada, não tomando para si a responsabilidade da veracidade do que é dito, estabelecendo, então, limites em relação ao que se diz. Nessa estratégia de modalização quase assertiva, o locutor recorre a estratégias que relativizam a ideia apresentada de maneira que não se comprometa pessoalmente com seu interlocutor sobre o conteúdo da mensagem. Para isso, o falante recorre ao uso de expressões e vocábulos que denotam seu ponto de vista acerca de algo, não o faz como expressão de sua forma de pensar ou agir.

2.9.4. A modalidade apreciativa

Os mecanismos enunciativos são articulados de modo a atender a coerência pragmática do texto. Nesse sentido, a modalidade apreciativa viabiliza atender a “diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro conteúdo temático e [...] as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 2003, p. 319).

No que se refere ao aspecto afetivo da avaliação que a modalidade apreciativa pode favorecer, Belinelli, Barros e Striquer (2020), apoiadas nas ideias de Bronckart (2003), destacam que

as modalizações apreciativas, por sua vez, dizem respeito às avaliações procedentes do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, prejudiciais, infelizes, etc., de acordo com o ponto de vista da entidade avaliadora. Temos, nessa categoria, advérbios como “felizmente” e “infelizmente”, os quais demonstram a apreciação da fonte de julgamento (p. 193).

Nesse sentido, esse tipo de modalidade possibilita ao locutor, por meio de uma percepção afetiva, ajuizar valor em relação a um fenômeno observado. Para isso, recorre-se a manejos linguísticos que evidenciem sua relação subjetiva com determinado fenômeno. Nesse contexto, as interpretações sobre o objeto do discurso transitam no espectro contingencial que o qualifica de acordo com sua percepção e bom, ruim, favorável, satisfatório, entre outros recursos que denotem uma percepção valorativa por parte do locutor.

Como temos destacado nesta pesquisa, o contexto enunciativo é fator essencial para a analisar a que perfil de modalização as estratégias linguísticas atendem. No entanto, apesar desse elemento, com base em Bronckart (2003), é possível indicar os subconjuntos de unidades linguísticas que podem designar a modalização afetiva. Com base nesses subconjuntos, apresentamos uma tabela que expressam essa modalidade discursiva:

Tabela 14 – Subconjunto de unidades linguísticas – Modalização apreciativa

Subconjunto de unidades linguísticas	Exemplos
Auxiliares de modo (querer, gostar de, desejo etc.).	Quero ajudar você nessa jornada.
Tempos verbais do modo condicional (futuro do pretérito do modo indicativo).	Gostaria de dialogar com você sobre sua postura.
Advérbios e locuções adverbiais (felizmente, bem, mal, entre outras).	Felizmente , podemos pensar juntos sobre esse problema.
Orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva.	É lamentável que as pessoas pensem dessa maneira.

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Bronckart (2003)

Neves (2006) destaca que a modalidade apreciativa está vinculada a uma perspectiva axiológica, ou seja, marca a evolução do conteúdo proposicional à medida em que se inclui ao enunciado aspectos de traço apreciativo. Nesse contexto, o locutor, ao qualificar a proposição enunciativa com base em sua avaliação acerca do objeto do discurso, o faz com base em valores sociais que o valoriza ou o deprecia. A pesquisadora brasileira, com base em Le Querler (1996), pontua que a modalidade apreciativa é uma modalidade subjetiva, uma vez que ela expressa a relação do

locutor com o conteúdo proposicional da enunciação. Assim, o sujeito exprime seu ponto de vista valorativo diante do que se apresenta, não necessariamente ao seu interlocutor, o que marca sua subjetividade diante do objeto do discurso.

Acerca das formas de construção da modalidade apreciativa, Neves (2006) apresenta duas formas em que esse valor modal pode ser representado:

- “1. Incidir a modalização sobre um valor assertivo construído na mesma relação predicativa construída, ou
2. validar uma relação predicativa construída numa outra enunciação, com a utilização de uma estrutura impessoal do tipo *foi bom que, é bom que* etc.” [grifos da autora] (NEVES, 2006, p. 80)

Para ilustrar sua ideia, a pesquisadora introduz dois exemplos: “Felizmente Paulo aprecia o carro novo” e “É um alívio que Paulo tenha gostado do carro novo” (NEVES, 2006, p.80 – 81). No primeiro exemplo, observa-se o advérbio de modo “felizmente” atua sobre uma predicação já validada, ou seja, há um valor apreciativo sobre a predicação já construída. No segundo exemplo, temos uma relação sintática entre o manifestador modal “é um alívio”, em relação à predicação subordinada, caracterizando um valor modal assertivo sobre uma asserção já construída.

A estudiosa acrescenta que há dois macroplanos modais: o plano do validado e o plano do validável em relação à predicação. Discutimos, aqui, ao plano do validado que, para a pesquisadora, alinha-se ao modal de apreciação. Vejamos:

A *modalidade apreciativa* ocorre quando o enunciador constrói um juízo de valor ou de uma apreciação em relação a uma relação predicativa já validada ou validável, podendo, portanto, ocorrer ou não, dependendo da relação que é construída entre o enunciador e o enunciado [grifo da autora] (NEVES, 2006, p. 80).

O plano do validado é constituído por enunciados que se vinculam a fenômenos já constatados, assumidos e apreciados, por meio de asserções e predicções, construindo as relações predicativas. Para que isso aconteça, o locutor assume um valor de determinada circunstância ou objeto do discurso, ou seja, realiza uma apreciação sobre o fenômeno. Nesse processo, enfatiza-se juízos de valor que servem como estratégias argumentativas que evidenciam o posicionamento do locutor e conduzem o texto em um percurso pragmático que atenda a visada argumentativa. Com isso, ressalta-se qualidades, marca-se potencialidades, bem como assume-se uma relação intersubjetiva com seu interlocutor (NEVES, 2006).

Por sua vez, no plano do validável o enunciador apresenta uma nova perspectiva diante do que se tem como validado. Nesse movimento, o locutor recorre a ilações acerca do objeto a ser apreciado, de modo a promover no seu interlocutor uma reflexão que o leve para a direção que a orientação argumentativa que o texto assume (NEVES, 2006). Nesse contexto, o locutor utiliza de marcas modais apreciativas para que a polêmica ou desgastes na interação sejam evitados ou atenuados.

Diante do que apresentamos nesta seção, apresentamos um quadro-síntese que evidencia as ideias-chave das modalidades que discorreremos:

Tabela 15 – Quadro-síntese das modalidades

Modalidade	Ideia-chave	Marcas modais
Modalidade deôntica	Exprime, em um <i>continuum</i> , a ideia de obrigação, de permissão ou de possibilidade, em relação à ação do interlocutor.	Verbos dever, poder, indicar; é preciso, é necessário; verbos no imperativo etc.
Modalidade volitiva	Evidencia um desejo do locutor em relação a algo ou a alguém.	Léxicos que representem volição e verbos no futuro do pretérito.
Modalidade epistêmica	Expressa o posicionamento do locutor, relacionado ao campo da crença, em relação ao tópico discursivo do enunciado. Exemplos: saber, crer, acreditar, pensar, é possível, é provável etc.	Saber, crer, acreditar, pensar, é possível, é provável etc.
Modalidade apreciativa	Representa a avaliação do locutor diante de uma determinada realidade, com caráter qualificador sobre o fenômeno da enunciação.	Advérbio, adjetivos, verbos em frases completivas (é importante, é lamentável etc.)

Fonte: elaborado pelo autor

A partir do que temos visto, as modalidades são recursos linguísticos que permitem ao locutor criar um contexto discursivo que seja favorável à interação com seu interlocutor. As marcas modais, nesse sentido, são arroladas para que o sujeito possa realizar um trabalho de face que valorize sua imagem e a do outro, sendo uma maneira de evitar desgastes na relação comunicacional e, com isso, tendo maior chances de êxito em sua argumentação.

De modo a dar visibilidade ao percurso de investigação desta pesquisa, no próximo capítulo abordamos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, bem como a constituição do *corpus* e as categorias de análise.

CATÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O pesquisador, em seu processo de investigação, dedica-se intensamente a delinear o problema de pesquisa, bem como a constituir o marco teórico que fundamente sua investigação. Todavia, junto a essas ações, o estudioso precisa se dedicar a delimitar um arcabouço metodológico que dê sustentabilidade ao processo de pesquisa. Esse movimento, não menos importante, é fundamental para que se possa conduzir a investigação de forma a ter seus objetivos atingidos coerentemente.

Uma pesquisa necessita de critérios e métodos bem estabelecidos e alinhados para que o investigador possa descrever os fenômenos, fazer uma análise fundamentada dos achados e promover uma reflexão sobre eles, de forma a contribuir com o universo acadêmico. Como apontado por Gil (2007, p.17), “a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são pressupostos”, e seu processo é constituído por distintas fases, contemplando desde a “formulação do problema à sua apresentação e discussão dos resultados”. Assim, método pressupõe selecionar critérios que deem condições ao pesquisador para (re)construir conhecimento a partir do fenômeno escrutinado.

Em face dessa questão central, nesse capítulo tratamos: na primeira seção, o problema, a hipótese e objetivos desta pesquisa; na segunda seção, os procedimentos metodológicos; na terceira seção, o processo de constituição do *corpus*, na quarta seção, as categorias de análise, estas, que nos orientam no exame dos *feedbacks* e as estratégias de polidez para a manutenção das faces.

3.1. Problema, hipótese e objetivos da pesquisa

Em nossas *Considerações Iniciais*, relatamos o *feedback* como um dos elementos centrais para a interação e a mediação do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos na formação em modalidade EaD. Isso se dá, pois esse gênero é o meio pelo qual os locutores (tutores) direcionam as devolutivas aos interlocutores (cursistas) acerca do que foi relatado sobre a execução de determinada proposta de atividade.

Como temos dialogado, o *feedback* traz consigo riscos às faces, pois revelam a avaliação do locutor sobre a prática do seu interlocutor. Nessa interação, a hierarquia, os papéis sociais e a (ausência de) afetividade são elementos que potencializam a quebra das faces dos interactantes, causando um rompimento nas relações e potencializando conflitos entre os sujeitos. Isso acontece, haja vista que a língua(gem) é uma construção sociocognitiva-interacional e, como tal, é retroalimentada pela qualidade da relação constantemente estabelecida. Desse modo, a fim de diminuir os possíveis impactos negativos causados na interação, o locutor busca assumir uma imagem diante do seu interlocutor, atribuindo para si uma imagem positiva que o valide nesse papel de formador e que atenuar os riscos comunicacionais inerentes ao *feedback*.

Dado o que temos debatido, temos como hipótese de pesquisa que o locutor recorre a elementos de polidez para criar um contexto positivo e de proximidade junto a seu interlocutor, de forma a fomentar uma imagem colaborativa e valorizadora, possibilitando preservar a face dos interactantes. Diante do que apresentamos, elencamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores nesses textos? e 2) Que contribuições pode trazer este estudo para a produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD?

De modo a responder às questões elencadas e verificarmos a hipótese, estabelecemos como objetivo geral avaliar as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores para a preservação das faces dos interactantes em *feedbacks* produzidos no processo de formação continuada na modalidade EaD. De modo a atendermos esse objetivo, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- identificar, elencar, descrever e interpretar as estratégias de polidez recorrentemente utilizadas pelos locutores nos *feedbacks*;
- elencar perspectivas para a construção de *feedbacks* produzidos em espaços formativos e veiculados em ambientes EaD, com base em elementos de polidez.

3.2. Procedimentos metodológicos

Um aspecto essencial para a realização de uma pesquisa acadêmica e seu marco metodológico é a definição da perspectiva epistemológica a qual os caminhos

da investigação serão percorridos, de modo a pautar as intencionalidades e rotas que o pesquisador pretende seguir para compreender o fenômeno estudado, ou seja, o viés que possibilita a leitura de uma realidade. Para isso, é preciso que esse percurso dialogue tanto com o problema de pesquisa e sua construção, quanto com o marco teórico adotado.

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva interpretativista. Como apontam Filippo, Pimentel & Wainer (2012), esse tipo de perspectiva concebe a realidade a partir da interpretação de quem a observa, logo, o aspecto sociocognitivo é decisivo em relação às diferentes formas as quais um determinado fenômeno é compreendido, possibilitando diversos juízos de valor e leituras sobre o objeto do conhecimento. Nesse caminho, Brauner, Cigales e Júnior (2014) destacam que as investigações produzidas sob esta perspectiva tomam o fenômeno de análise como um elemento dotado de significados sociais reinterpretados e produzidos em contextos específicos à medida que interage com a interpretação produzida pelo investigador.

Vale destacar que, ao se considerar a perspectiva interpretativista em um processo de investigação acadêmica, o pesquisador entende que o conhecimento é (re)construído por meio da produção e da compreensão de uma realidade, e não de sua apropriação (REY, 2005). Assim, com base no que discorremos, as pesquisas de base interpretativista descartam a noção de neutralidade sobre o fenômeno, uma vez que o olhar do investigador é fruto de suas experiências, concepções de mundo, bem como é alimentado por uma base teórica que molda o contexto e enfoca a leitura da realidade sob vieses previamente construídos (ESTEBAN, 2010).

Logo, esta pesquisa se constitui sobre a perspectiva epistemológica interpretativista, uma vez que pautamos nossa análise e a construção do marco teórico sob o paradigma sociocognitivo e interacional da linguagem, considerando que o evento comunicativo acontece em um tempo e espaço específicos, entre sujeitos com conhecimentos diversos de mundo e perspectivas, cuja interação fomenta conhecimentos e percepções que são (re)construídos a partir do contexto social e cognitivo.

Acerca do enfoque de investigação, adotamos o caráter qualitativo, que tem como foco a qualidade dos dados coletados, de modo que, conforme aponta Nobre et al. (2016), reconhece-se a parcialidade do processo e da autorreflexão dos envolvidos. Além disso, a pesquisa de caráter qualitativo se destina a interpretar tal

fenômeno, suas marcas, recorrências, distinções e aproximações, bem como seu uso em diferentes contextos, possibilitando apresentar novos conceitos e pressupostos (PESSÔA & RAMIRES, 2013).

Destacamos, ainda, que esta pesquisa tem um enfoque descritivo, pois nos dedicamos a identificar, a compreender, a analisar e a interpretar como o locutor articula as ideias em seu texto, com apoio nos elementos de polidez, para a realização do trabalho de faces dos interactantes em um contexto específico.

De acordo com Barros e Lehfeld (2007), nas pesquisas de caráter descritivo, não há interferência do pesquisador, uma vez que ele se dedica a descrever o objeto analisado com vistas a descobrir a recorrência com que ele ocorre, sua natureza, suas características, conexões, relações, entre outros fenômenos percebidos. Nesse sentido, Cervo, Bervian e Da Silva (2007) dissertam que na pesquisa descritiva o sujeito observa, registra, analisa, correlaciona os fatos ou fenômenos sem manipulá-los. A partir disso, busca descobrir, com maior precisão, a frequência com que tal fenômeno ocorre, bem como sua relação com outros fenômenos e suas características.

Um ponto central do processo de investigação é a escolha do método a ser utilizado pelo pesquisador, pois ele é determinante para os contornos os quais o problema de pesquisa será abordado, bem como o percurso para alcançar os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, podemos entender o método científico como um conjunto de procedimentos adotados para produzir um determinado conhecimento sobre um tema que implica a realização de atividades sistemáticas e intelectuais por parte dos pesquisadores (GIL, 1994; MARCONI & LAKATOS, 2006).

Neste trabalho, recorreremos ao método análise documental, que tem como base de investigação documentos que viabilizam identificar e analisar determinado fenômeno para que se descreva e interprete suas características à luz de um marco teórico-conceitual.

Kripka, Scheller & Bonotto (2015) afirmam que a análise documental pode ser utilizada para apoiar o investigador a aprofundar-se em um campo de estudo, de forma a captar o fenômeno por meio das evidências e pistas contidas nos documentos. Além disso, destacam que esse tipo de pesquisa se pauta no exame de materiais, em que o investigador recorre a um ou a diversos tipos de documentos para descrever, analisar e interpretar determinado objeto. Assim, a pesquisa documental se constitui

a partir de dados coletados de documentos, com vistas a de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno (KRIPKA, SCHELLER & BONOTTO, 2015).

Lüdke e André (1996) asseveram que documento é todo e qualquer material de caráter oficial que, dentro de um contexto, busca registrar informações importantes para os sujeitos de um grupo, como documentos de caráter legal, portfólios, atas, entre outros registros que documentam os processos. Recorremos aos *feedbacks* produzidos em um processo específico de formação continuada de gestores. Esses documentos foram o meio pelo qual procedemos a análise das estratégias de polidez que os locutores recorreram para realizar a manutenção das faces, de modo a favorecer a interação no processo formativo. Os *feedbacks* analisados nesta pesquisa são documentos essenciais no processo formativo e institucional, uma vez que ele, além de ser meio para interação entre os sujeitos, é o documento formal que a instituição utiliza para registrar e acompanhar o trabalho da equipe de formadores, ou seja, é ele que permite à instituição acompanhar o trabalho de forma pedagógica e operacional.

3.3. Constituição do *corpus*: seleção e amostra dos textos

A seleção dos textos analisados nesta pesquisa não se vinculou a padrões probabilísticos. Para isso, recorremos ao princípio de seleção por intencionalidade, que Pessôa e Ramires (2013) definem como o processo em que pesquisador seleciona o material base para sua análise, tendo em vista o repertório teórico constituído acerca de uma temática para, assim, seguir a uma compreensão aprofundada sobre os fenômenos que estejam relacionados ao problema de pesquisa, contribuindo para a construção das respostas à pergunta de investigação.

No caso desta pesquisa, consideramos pertinente coletar *feedbacks* que tendessem a apresentar estratégias de polidez. Para isso, utilizamos a técnica bola de neve (VINUTO, 2014), que nos possibilitou recorrer a uma rede de apoio que nos aproximasse desses textos, de modo a lançarmos um olhar a esses elementos.

Um aspecto fundamental para a seleção dos documentos que compõem a amostra da pesquisa é a maneira com a qual essas fontes são acessadas. Nesse

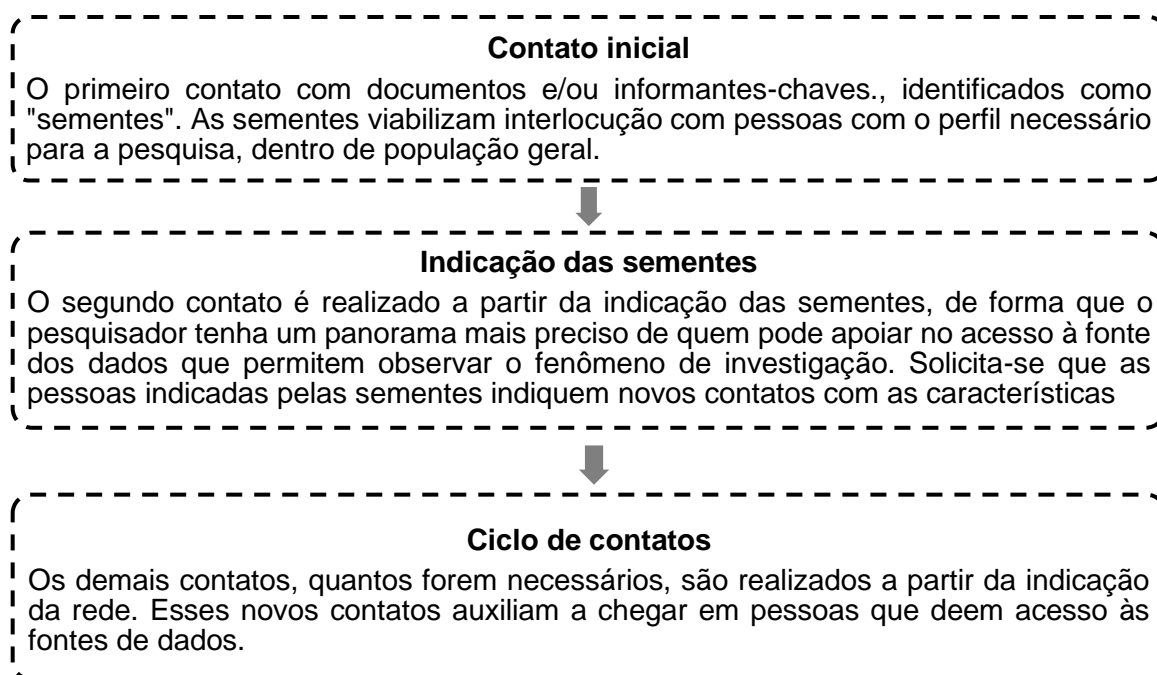
sentido, o uso da técnica bola de neve foi a que elencamos para chegar aos *feedbacks* que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Como destaca Vinuto (2014),

o tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (p.203).

A bola de neve prevê etapas centrais que facilitam ao pesquisador acessar os dados para a realização da pesquisa, conforme destacamos abaixo:

Figura 18 – Etapas para realização da técnica bola de neve



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Vinuto (2014).

Como marcamos, na técnica bola de neve o investigador inicia a busca ativa por sujeitos que o apoiem no contato com outras pessoas que possam facilitar o acesso aos dados. Ao longo do processo, os contatos fluem de maneira orgânica com outros interlocutores, de modo que o pesquisador consiga ter acesso a fonte e selecione documentos que subsidiem seu estudo.

Importante destacar que, intencionalmente, buscamos nos aprofundar no estudo dos *feedbacks* produzidos pelos formadores desta instituição, pois além de pesquisador, atuei como coordenador de projetos na referida instituição. Assim, a experiência profissional possibilitou compreender que os *feedbacks* produzidos pelos tutores desta instituição tiram um caráter pessoal e individualizado para cada cursista, pois um ponto central da construção desses textos é a relação, ou seja, tendia a apresentar estratégias de polidez. Contudo, tendo em vista que o universo de tutores que não estavam sob minha gestão, foi necessário coletar indicações de pessoas que pudessem compartilhar suas produções textuais para análise desta pesquisa. Desse modo, a técnica a bola de neve nos auxiliou a chegar a outros tutores e, por consequência, ter acesso aos *feedbacks*. A seguir, destacamos o caminho percorrido:

- a. **Contato inicial** – Contatamos a direção da instituição e apresentamos o interesse em estudar os textos produzidos pelos tutores. Assim, as diretoras indicaram falar com o coordenador geral, pois este atuava próximo a todos os tutores e acompanhava o trabalho da equipe, tendo elementos para de indicar quais sujeitos poderiam compartilhar os *feedbacks*.
- b. **Indicação das sementes** – Assim como na etapa anterior, apresentamos à coordenação geral nosso propósito com essa pesquisa e pedimos indicações de formadores que pudessem ter seus textos analisados. Esse profissional compartilhou alguns nomes, no entanto, pontuou que, devido a diferentes projetos, seria importante dialogar com os demais coordenadores de projetos que, assim como eu, faziam a gestão junto aos tutores.
- c. **Ciclo de contatos (Parte 1)** – Conversamos com quatro coordenadores de projetos e solicitamos indicações de tutores que poderiam compartilhar seus textos para este estudo. Nesse momento, cada coordenador já sabia exatamente quem indicar, pois, apesar de, segundo eles, haver um trabalho formativo que focasse no cuidado da escrita dos *feedbacks*, alguns tutores se destacavam nesse quesito. Inclusive, de acordo com o time de coordenação, recorrentemente os cursistas davam devolutivas positivas sobre a forma sobre como os textos eram cuidadosos e que os fizeram refletir, principalmente pela maneira zelosa e afetuosa com a qual os apontamentos de melhoria eram apresentados.

- d. **Ciclo de contatos (Parte 2)** – Dialogamos com os tutores indicados e, nesse momento, além de demandar suas produções, questionamos se havia outros tutores que os inspiravam na forma como os *feedbacks* eram produzidos, Então, a partir das indicações, recorreremos àqueles que não tinham sido indicados pela coordenação do projeto, seguindo com o fluxo de coleta dos textos para análise.

Em posse dos textos, recorreremos à análise de conteúdo, tanto para a seleção de textos que compõem o *corpus* a fim de exemplificação, quanto para sua análise propriamente dita.

A análise de conteúdo é uma técnica que visa dar conhecimento às ideias e aos significados expressos no conteúdo dos textos, por meio de etapas de trabalho (Bardin, 2011). Para a autora, essa forma de análise possibilita a identificação dos aspectos mais significativos para os resultados da pesquisa, permitindo a análise e categorização de conteúdo. Essa escolha se deu por considerarmos esse procedimento alinhado ao objetivo desta pesquisa, promovendo a identificação das estratégias de polidez utilizadas pelos locutores a partir dos *feedbacks* analisados.

Primeiramente, na etapa *levantamento*, lemos 50 textos. Eles foram produzidos como parte integrante do processo formativo de gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos). Para ter acesso aos textos, apresentamos o termo de consentimento para participação na pesquisa à direção da instituição, em que conferimos o caráter sigiloso em relação aos dados que subsidiariam o trabalho.

Em seguida, na etapa *identificação*, observamos a estrutura dos textos, especialmente em relação a como os elementos de polidez eram articulados. Nesse momento, pré-selecionamos 30 textos que apresentavam recorrentemente estratégias de polidez, outros com marcas neutras e, em menor número, um texto com marca de impolidez, haja vista que do universo dos textos recebidos, somente este apresentava essa característica.

Em sequência, na etapa *eleição*, retomamos a leitura de 30 textos e utilizamos como critério de exclusão aqueles que tinham as mesmas recorrências de estratégias de polidez. Após esse mapeamento, selecionamos 20 textos, a título de exemplificação, considerando-os com forte presença de polidez, textos com marcas

neutras e um texto com marca de impolidez, de forma a ampliar as possibilidades de análise.

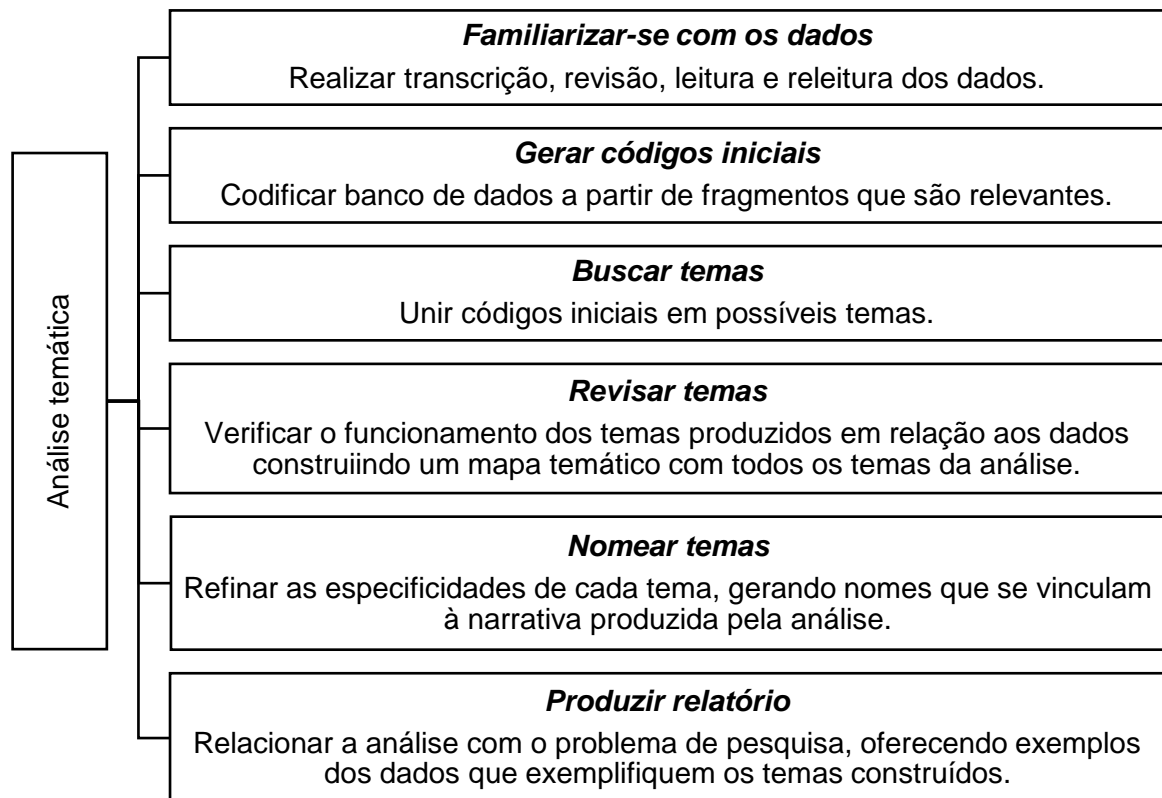
Logo depois, na etapa *análise*, que é abordada minuciosamente seus achados no quarto capítulo, mapeamos os fenômenos de modo a relacionar com a base teórica desta pesquisa. Esse mapeamento buscou cruzar as referências deste estudo com os elementos de (im)polidez presentes no texto.

3.4. Categorias de análise

Para definição das categorias de análise, recorreremos à base teórica e, sob essa perspectiva, analisamos tematicamente os elementos recorrentes no *corpus*. Para isso, recorreremos às contribuições de Souza (2019), com base nos estudos de Braun e Clarke (2014), que explicita a análise temática como uma técnica que facilita a categorização dos fenômenos.

A partir da base teórica e como ela lança luz sobre o *corpus*, seis etapas são essenciais para se realizar a análise temática dos dados (SOUZA, 2019), as quais destacamos na imagem a seguir:

Figura 19 – Etapas da análise temática



Fonte: produzida pelo autor, com base em Souza (2019)

De acordo com o apontado na seção anterior, analisamos os 20 textos que selecionamos a título de exemplificação, (re)lendo-os e destacando as estratégias de (im)polidez presentes, separando os excertos. Em cada excerto, identificamos as estratégias de (im)polidez, de modo a ter visibilidade das maiores recorrências, à luz da base teórica. Feito esse processo, nomeamos os temas recorrentes que explicitaram as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores nos *feedbacks* e como elas constroem a imagem do locutor no contexto enunciativo. Os temas evidenciados foram: *modalização do discurso, personalidade e hiperpolidez*. Com base nesses temas, percebemos que as estratégias vinculadas a elas fomentavam uma imagem do locutor, ou seja, uma face social. Assim, elencamos as seguintes categorias de análise: *ethos* discursivo solidário, *ethos* discursivo responsável, *ethos* discursivo motivador, *ethos* discursivo disciplinador.

Após explicitarmos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, a constituição do *corpus*, bem como as categorias de análise, passamos, no capítulo

a seguir, ao exame das dos elementos de polidez, com base nos *corpus* desta investigação, a título de exemplificação.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, procedemos à análise dos *feedbacks*, de modo a verificar as estratégias polidez utilizadas pelo locutor para a manutenção das faces. Posteriormente, realizamos a discussão dos resultados, elencando perspectivas para a produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD.

4.1 Análise do *corpus*

Realizamos o exame dos 20 *feedbacks* que compõem o *corpus* desta pesquisa, com base nas seguintes categorias de análise: *ethos* discursivo solidário, *ethos* discursivo responsável, *ethos* discursivo motivador, *ethos* discursivo disciplinador. Em cada texto, a fim de identificar as estratégias linguístico-textuais utilizadas pelo locutor, utilizamos a seguinte legenda de cores para marcar os excertos ou palavras e expressões que, para nossa análise, são base para reflexão:

- Azul – sequência dialogal
- Amarelo – modalização do discurso
- Verde – hiperpolidez

Na sequência, passamos à análise de cada um dos textos, de acordo com as categorias adotadas. Destacamos que, para fins de preservação das identidades da equipe de tutores e da instituição, optamos por substituir seus nomes pela identificação “XX”.

Análise do *feedback* 1

Olá, Inácia e Ilmária, como vão? Espero que muito bem!

Nesta atividade iremos analisar e discutir todos os aspectos do Plano de Ação da equipe para potencializar e efetivar os encaminhamentos e ações, certo?

Notei que a tríade objetivo, indicador e instrumentos de avaliação estão alinhados e consonantes, muito bem!

Quero enfatizar a potência do Plano de Ação de vocês! Excelente! Que ótimo que consta na descrição das ações um diagnóstico inicial que será parâmetro em julho de 2020 para se identificar os avanços alcançados!

As ações estão absolutamente encadeadas e significativas! Parabéns!

Um dos pontos cruciais do Plano de Ação será a associação do diagnóstico dos alunos- formação- tomada de decisão- monitoramento- planejamento, esse ciclo irá determinar o sucesso das ações.

Observei que constam observações de sala de aula, muito bem pois elas direcionarão um levantamento para a composição da formação ofertada ao grupo.

Os instrumentais de observação serão fundamentais nesse processo, certo?

Em relação a revitalização da Biblioteca, **minha sugestão** é que os alunos estejam envolvidos diretamente, no planejamento, divulgação, organização do espaço, organização do evento de reinauguração, dessa forma protagonizando o processo o engajamento se dará inclusive em outras atividades da escola, **concorda?** Da mesma forma que farão com a roda de escritores!

Na formação de professores, **minha sugestão** é que a cada encontro um professor fique responsável por fazer o registro, que necessariamente tenha encaminhamentos efetivos diante do que foi estudado, por exemplo, que cada professor saia com metas de aprendizagem, que deverá replicar com seus alunos. E depois enviar o registro para a coordenação. Veja, nesse cenário teoria e prática ficam atrelados a favor da aprendizagem dos alunos. **Faz sentido?**

Levando em consideração que o objetivo do Plano é: **Formar professores com técnicas inovadoras de Gestão em Sala de Aula para que possam desenvolver habilidades de leitura e escrita nos alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental**, **será necessário bastante estudo e elaboração de boas pautas que respondam as necessidades dos professores, não é mesmo?**

Será um grande prazer ver a socialização desse belo Plano de Ação! Contem comigo, muito orgulho dessa dupla tão dedicada e valorosa!

Para finalizar espero ter ajudado e me coloco à disposição para dialogarmos e esclarecer as possíveis dúvidas.

Tenho certeza que a implementação e o resultado do plano de ação serão um sucesso!

Contem comigo!

Abraços da sua formadora,

XX

Percebemos neste *feedback* que o locutor recorre a diferentes estratégias linguísticas que configuram polidez, de modo a construir um *ethos* discursivo motivador.

Identifica-se, por exemplo, a presença significativa da sequência dialogal como recurso de aproximação entre o locutor e seus interlocutores, valorizando as faces dos interactantes, de modo a facilitar a interação e a apresentação dos apontamentos, sejam de valorização ou de correção.

Nos dois primeiros parágrafos, a saudação e vocativo exprimem proximidade e personalidade, criando um vínculo, ainda que virtual, com vistas a indicar apreço aos interlocutores, ou seja, o locutor produz um FFA. Nesse excerto também se identifica a presença de um FTA. No segundo parágrafo, o locutor usa o verbo auxiliar “ir” na 1ª pessoa do plural do futuro do indicativo, que possibilita incluir os interlocutores não só no texto, mas dá o tom de que todos estão implicados na responsabilidade avaliativa, denotando atmosfera de parceria. Além disso, a sequência dialogal, por meio de pergunta retórica “certo?”, marca mais uma vez a estratégia do locutor em incluir seus interlocutores no texto e atenuar sua autoridade de avaliador, ao recorrer à confirmação de algo que já é inerente ao processo formativo. Essas estratégias configuram-se como polidez positiva, haja vista que o locutor cria, por meio da proximidade, um território comum, de modo a facilitar o *feedback* e atenuar possíveis conflitos provenientes de seus comentários.

Já nos parágrafos 7, 8, 9 e 10, o locutor utiliza perguntas retóricas “certo?” (sétimo parágrafo), “concorda?” (oitavo parágrafo), “faz sentido?” (nono parágrafo) e “não é mesmo” (décimo parágrafo), para criar um diálogo com os interlocutores, especialmente pelo fato de que a essas perguntas precedem apontamentos que indicam necessidade de melhoria em relação ao que foi produzido (parágrafos 7 e 8).

Assim, o FTA é atenuado, uma vez que essa estratégia indica atenção a algo que não foi trazido na atividade, dando a entender aos interlocutores que seus pontos de vista são importantes. Identificamos essas estratégias como FTA viabilizado pela polidez negativa, compreendendo que esse tipo de polidez atua com vistas a atenuar conflitos recorrentes da correção realizada, não colocando o interlocutor em débito diante de algo que não foi apresentado de acordo com a análise do locutor.

Além da sequência dialogal, o texto apresenta marcas de modalização do discurso, seja para elogiar ou para corrigir/orientar mudanças a seus interlocutores. Nos parágrafos 3, 4 e 5, o locutor realiza FFAs de modo a valorizar a imagem dos interlocutores, destacando, por meio da modalidade apreciativa, sua avaliação acerca do que foi produzido, valorizando a imagem dos seus interlocutores. Evidenciamos por meio das interjeições de aplausos “muito bem!”, “excelente!”, “que ótimo” e “parabéns!”. O locutor utiliza palavras que trazem consigo uma carga semântica que dá realce ao seu ponto de vista, valorizando a ação dos interlocutores, por meio do elogio.

Além da modalidade apreciativa, o locutor modaliza seu discurso para atenuar o impacto do FTA nas situações em que foi indicado melhoria em relação à atividade produzida pelos interlocutores. Nos parágrafos 8 e 9, o locutor evita a marca deôntica, utilizando-se da modalidade volitiva, em que sugestiona em vez de marcar a obrigatoriedade de readequação. Identificamos essa estratégia por meio da expressão “minha sugestão” presentes nos dois parágrafos. Esse recurso atenua o discurso do dever e, também, evidencia que é preciso avançar, mas sem manchar as imagens dos interlocutores, evitando a perspectiva de falta de ação competente em relação ao que foi feito. Com isso, há um trabalho de polidez negativa, haja vista que a maneira como os apontamentos foram conduzidos o locutor age com projeção de respeito à liberdade de ação para aceitar e incorporar as sugestões.

Também identificamos neste *feedback* estratégias de hiperpolidez. Ao observar o conjunto dos três últimos parágrafos e a saudação final, destacamos uma gama de recursos utilizados que a supervalorizam a interação em um só bloco textual. Em nossa análise, configura-se por hiperpolidez, pois ainda que o contexto permita uma aproximação entre os interactantes, a recorrência de elementos textuais e discursivos são usados em demasia, por entender o contexto institucional em que se dá a interação.

No parágrafo 12, a presença do superlativo absoluto analítico “grande prazer” marca o sentimento acentuado do locutor, que se intensifica por meio das demais escolhas lexicais, como: advérbio de intensidade “‘muito’ orgulho” e adjetivos focados nos sujeitos e não na ação “dupla tão ‘dedicada’ e ‘valorosa’”. Além disso, podemos observar que os elogios se voltam não necessariamente para a prática, mas para os sujeitos, o que reforça a tentativa de exaltar os interlocutores, ainda que não se tenha elementos que comprovem tais características.

Mais à frente, no décimo quarto parágrafo, a modalidade epistêmica se faz presente, servindo de estratégia para que o locutor reforce as faces dos seus interlocutores, realizando um FFA de polidez positiva: “‘Tenho certeza’ que a implementação e o resultado do plano de ação serão um sucesso”, mesmo que não se tenha evidências para construir tal afirmação. Além disso, o adjetivo “sucesso” serve para enfatizar o discurso positivo em relação às expectativas.

Por fim, o uso do pronome possessivo “de ‘sua’ formadora” reforça uma ideia de subserviência que, dentro do contexto discursivo, explicita a valorização e proximidade demasiada, tendo em vista o papel social que os atores têm no cenário em que se desenrola a interação.

Análise do *feedback* 2

Olá, Edivaldo e Joice! É um prazer acompanhar o trabalho de vocês no curso Gestão para Aprendizagem!

Vejam na rubrica acima como classifiquei os diferentes critérios de análise do trabalho que apresentaram.

Consultei a versão final do plano de ação que vocês entregaram na etapa 3 para iniciar a análise do plano revisado. Também consultei o *feedback* feito por Claudia e vi que ela fez diversos comentários e sugestões para incrementar o plano e que vocês acataram.

Notei também que alteraram datas de ações previstas para o ano passado, trazendo-as para este ano. Assim, fiquei imaginando que talvez não tenham conseguido realizar essas atividades no ano passado e que iniciaram a implementação do plano somente agora, no início deste semestre. É isso mesmo ou houve algum equívoco de entendimento das orientações que lhes dei para atualizar o plano?

Olhando para o objetivo e indicador dessa nova versão, vi que esses itens estão alinhados e que o indicador está de acordo com a proposta de Claudia. Muito bem!

Quanto aos instrumentos de avaliação previstos, entendo que poderão dar pistas para avaliar o impacto do plano sobre a aprendizagem dos alunos, porém, o que vai permitir

verificar diretamente o alcance do objetivo será a realização dos três projetos propostos no indicador.

Notei que o plano contempla todas as dimensões da gestão escolar: formação de professores, participação da comunidade, protagonismo estudantil, comunicação, parceria e outras. Considero excelente que tenham pensado em todas essas vertentes, embora o protagonismo estudantil seja o ponto mais forte a ser trabalhado.

Notei também que as ações de formação de professores têm como foco a inserção do aluno na escola e o protagonismo estudantil, além de estudarem sobre as TICs. Sem dúvida, essas formações são importantes para que reflitam sobre o que podem fazer para tornar a escola mais atraente para os alunos.

Gostei de ver que está prevista a aplicação de um questionário para que conheçam as áreas de interesse dos alunos e o que eles entendem que deve ser o papel da escola.

Destaco como excelentes as ações 16 (radio escolar), 17 (jornal informativo), 18 (blog escolar). Vi que vocês estão propondo somente um dia para realizar cada uma dessas atividades. Foi isso mesmo que pensaram ou é um engano?

O Dia da Mobilização está previsto para o período pós quarentena. Esperamos que até a data prevista a escola esteja funcionando regularmente, não é?

Percebam que, ao atender essas observações, especificando e deixando claro qual é o papel de protagonismo dos alunos vocês terão possibilidade de ser mais assertivos em relação às atividades envolvidas nesse projeto.

Finalizo dizendo que, no meu ponto de vista, vocês estão no caminho certo ao desenvolver ações de protagonismo dos alunos, pois, dessa forma, eles se sentirão mais pertencentes ao ambiente escolar e, por consequência, poderão aprender mais e melhor. Essa é a aposta desse plano.

Nossa próxima atividade será o fórum para debatermos sobre como engajar a equipe escolar no plano de ação e conto com a contribuição de vocês para enriquecer esse espaço de construção coletiva de conhecimentos.

Sigamos em frente, com disposição e entusiasmo!

Abraços,

XX

Formadora da XX

Neste *feedback*, percebemos que o locutor constrói um *ethos* discursivo motivador. No texto, há forte presença de estratégias linguístico-textuais de sequência dialogal e modalização do discurso, ancorando a interação dos interactantes.

No que se refere à sequência dialogal, no primeiro parágrafo, a presença do vocativo, bem como a saudação inicial apoiam o contexto discursivo, de maneira a criar proximidade e personalidade. Ainda neste parágrafo, a presença da locução

interjetiva “é um prazer” denota valorização do locutor em relação à interação promovida pelo processo formativo junto aos interlocutores, marcando sua face positiva por meio de um FFA, bem como a dos demais interactantes, criando vínculos em território compartilhado.

No quarto parágrafo, o locutor marca seu ponto de vista a partir do verbo “notar”, na 1ª pessoa do singular, construindo sua argumentação junto a seus interlocutores, pautando-se, inclusive, em escolhas lexicais que relativizam seu discurso de autoridade instituída pelo contexto, como se nota mais à frente, por meio da locução verbal “fiquei imaginando”, cuja ideia é marcar seu processo de interpretação em vez de apontar possíveis equívocos produzidos. Por fim, após avaliação, o locutor recorre à pergunta argumentativa “É isso mesmo ou houve algum equívoco de entendimento das orientações que lhes dei para atualizar o plano?”, criando um enredo de envolvimento no diálogo, ainda que este seja monologal. Com base nas marcas textuais, podemos destacar essa estratégia como um recurso facilitador que marca a face negativa dos interlocutores, viabilizando a construção do FTA de maneira sutil no apontamento de possível equívoco.

No décimo parágrafo, o locutor, por meio da pergunta argumentativa “Foi isso mesmo que pensaram ou é um engano?” atenua seu apontamento acerca do equívoco cometido, em vez de, diretamente, marcar o erro dos interlocutores. Junto a isso, a escolha lexical utilizada permite que a face negativa dos interlocutores sejam preservadas, tendo em vista que “engano” tem um valor semântico mais tênue do que outros léxicos que denotem erro. Dessa maneira, o FTA realizado abre margem para que se entenda que os locutores não erraram por falta de conhecimento, mas por um lapso, haja vista que se subentende que eles têm o conhecimento necessário para uma ação correta.

Já no décimo primeiro parágrafo, o locutor recorre à pergunta retórica “não é?” para criar uma cadência que permite aos interlocutores, durante a leitura do texto, conectarem-se com ele, em forma de diálogo virtual. Nesse sentido, a polidez positiva, em que se cria um contexto de vínculo e unidade entre os locutores, marca o FFA, de maneira que se tenha a impressão de cordialidade e valorização do ponto de vista dos demais sujeitos da interação.

Por fim, o locutor, em sua saudação final, marca seus votos com perspectiva de incentivo e parceria, marcada explicitamente pelo uso da 1ª pessoa do plural no

verbo “seguir”. Junto a isso, a escolha da saudação final “abraços” demonstra proximidade e vínculo emocional, diferentemente outras possíveis estratégias que podem, nesse contexto ser utilizada, reforçando a polidez positiva que sustenta o FFA.

No que tange à modalização do discurso, o locutor recorre, em distintos momentos, às modalidades apreciativa e epistêmica. Identificamos no quinto parágrafo, por exemplo, a interjeição de aplauso “muito bem!”, em que o locutor exprime sua valorização acerca do que foi apresentado pelos locutores, valorizando suas faces por meio de um FFA. No sétimo parágrafo, a avaliação realizada pelo locutor, explicitada pelo adjetivo “excelente” reforça as faces dos interlocutores, de modo a enaltecer as ações e, conseqüentemente, o trabalho desses sujeitos.

Já no oitavo parágrafo, a modalidade epistêmica sustenta o FFA. Observamos que a locução adverbial afirmativa “sem dúvida” pontua a avaliação do locutor no campo do conhecimento de modo a valorizar a ação dos interlocutores, reforçando seu ponto de vista que referenda a decisão dos sujeitos.

No nono parágrafo, mais uma vez recorre à modalidade apreciativa, agora marcada pelo verbo “gostar” na primeira pessoa do singular do pretérito do indicativo, com vistas a exprimir sua avaliação positiva, ou seja, a polidez negativa, que preserva a imagem social dos interlocutores como gestores escolares competentes, sustentando o FFA produzido. A mesma estratégia se manifesta no décimo parágrafo, em que, novamente, a modalidade apreciativa marca a análise do locutor por meio do adjetivo “excelentes”, reforçando seu posicionamento valorizador diante dos interlocutores.

No décimo segundo parágrafo, o período construído marca o discurso de importância apoiado pelo conhecimento, ou seja, a modalidade epistêmica sustenta as observações corretivas apresentadas nos parágrafos anteriores. As marcas linguístico-textuais são: i. verbo “perceber” no imperativo afirmativo – percebam (vocês); ii. discurso de possibilidade “vocês terão a possibilidade”. Vale destacar que essa estratégia evidencia a sutileza do discurso deôntico que marca o dever dos interlocutores em fazer algo, de modo que o discurso de importância se acentua a fim de criar necessidade e não uma obrigação. Logo, o FFA produzido com base na polidez negativa favorece a interação, atenuando possíveis conflitos.

No décimo terceiro parágrafo, mais uma vez, a modalidade apreciativa se explicita, por meio da avaliação positiva evidenciada na construção oracional “vocês

estão no caminho certo”, reforçando a face negativa dos interactantes e produzindo um FFA.

Análise do Feedback 3

Olá, Maria das Graças e Ronaldo! Tudo bem?

Para mim é um imenso prazer receber a atividade da EEF Prefeito Mozart Cardoso de Alencar. Fico muito feliz por perceber a mobilização da comunidade escolar para realizar os diagnósticos e o empenho para enviar o formulário no prazo estabelecido.

A atividade de Análise de Eficácia é muito importante para diagnosticar os processos que ocorrem na escola e este *feedback* é um instrumento para indicar alguns pontos que poderão ser aprimorados pela equipe gestora em parceria com a equipe estratégica no decorrer do curso.

E por falar em equipe estratégica, percebi que vocês conseguiram reunir muitos participantes. Que bom que vocês puderam envolver vários segmentos para fazer essa análise. Que tal se para a próxima atividade vocês mobilizassem os demais – responsáveis pelos alunos e representantes da comunidade local? Dessa maneira, vocês teriam um diagnóstico resultado de diferentes pontos de vista.

Sobre a escolha do formulário, eu acredito que vocês me enviaram Gestão de Pessoas e Processos por ser aquele que a equipe considerou com mais pontos de atenção. Esse é um fator que demonstra o quanto a equipe está comprometida, buscando refletir sobre os processos que apresentam maior fragilidade. Portanto, vamos conversar um pouco sobre alguns itens do instrumento enviado, ok?

Gostaria de começar falando sobre as características cujo foco são os professores. Vamos lá?

Os professores demonstram ter domínio da matéria que ensinam.

Os professores participam, com frequência, de cursos de atualização, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional.

Os professores utilizam abordagens pedagógicas atualizadas.

Os professores têm informações atualizadas sobre tecnologia e recursos educacionais.

Os professores são experientes no manejo de turmas e no acompanhamento do trabalho individual e de grupos.

O desempenho do professor dentro da sala de aula é avaliado.

Que bom que eles demonstram domínio da matéria e participam de cursos de atualização. Este é um indicador de compromisso com a qualidade da aprendizagem dos alunos, concordam? Agora, vocês utilizaram a escala de cor amarela para indicar que estes aspectos estão parcialmente presentes ou em desenvolvimento, correto? Olhando para as evidências que trouxeram, é possível perceber que algumas delas são, na verdade, ações e outras, evidências concretas, como por exemplo, o planejamento. Este é capaz de comprovar que os professores utilizam abordagens pedagógicas atualizadas. Excelente! Nos dois últimos itens, quando vocês mencionam as evidências “rotina diária” e “acompanhamento pedagógico”, existe algum registro escrito? Se sim, é esse registro que deve ser usado como evidência, ok.

Continuando na linha do acompanhamento pedagógico, vamos analisar a característica abaixo:

Os supervisores ou coordenadores pedagógicos orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola, prestando assistência sempre que necessário.

Que bom que trouxeram o planejamento. Ele é uma boa evidência! Além dele, vocês podem utilizar os registros de observação de sala de aula e do *feedback* apresentado aos professores.

Agora pensando no quadro de pessoal como um todo, vamos observar esse recorte:

A direção providencia atualização para o pessoal docente, técnico e administrativo, com frequência necessária.

Os colaboradores são valorizados por meios de mecanismos de profissionalização e responsabilização.

Para as duas características apresentadas, vocês colocam como evidência Cursos de Formação. Vamos refletir: será que um Curso de Formação é evidência nestes casos? Os cursos fornecem os mecanismos de atualização, profissionalização e responsabilização para que cada colaborador conheça sua parte no processo, porém não garantem nem o conhecimento em si nem a valorização, que parte das pessoas envolvidas no ambiente escolar. Para proporcionar essa valorização, que tal a equipe gestora elaborar um documento com as atribuições de cada colaborador dentro da função desempenhada, pois dessa maneira ele saberá o que se espera dele e obterá um desempenho melhor, conseguindo a valorização merecida. O que seria evidência, então? Para a primeira característica, podem ser: pauta formativa, ata de reunião formativa, compartilhamento de e-mails. Para a segunda, valem os certificados dos cursos, pontuação para evolução e algumas ações da escola, como Quadro do funcionário do mês fixado em local visível, entre outras.

Vamos pensar agora nas características que dizem respeito à participação dos pais/responsáveis.

A escola promove eventos que permitem contato entre pais e professores.

Os professores comunicam-se frequentemente com os pais.

Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.

Os pais têm participação nas reuniões do Colegiado.

Os pais participam de reuniões de avaliação da escola.

Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos. Há evidências de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar.

A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos.

Vocês destacaram em verde que “a escola promove eventos” e “incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos”, mas mencionaram apenas a reunião de pais. E sinalizaram com vermelho que “os pais não participam das reuniões quando são convidados”. As atas são excelentes evidências para estas características! Buscando promover uma participação mais efetiva, a escola poderia pensar em eventos diferenciados,

como apresentações e exposições de trabalhos realizados pelos alunos, palestras sobre temas variados, rodas de conversa. Talvez esse seja o incentivo que os pais precisam para um engajamento maior na escola, nos órgãos colegiados e na vida escolar dos filhos. **Que tal pensar sobre isso?**

Para concluir este quadro, na característica “os pais acompanham os deveres de casa dos filhos”, a evidência foi Resultados Finais. **Só gostaria de ressaltar que os resultados em si não constituem evidência, mas sim os registros deles: planilhas de monitoramento, atas de resultado, atas de conselho de classe, ok?**

Espero que minhas observações sirvam para auxiliar a equipe a refletir sobre os processos que já ocorrem (ou não) na escola, as evidências que comprovam esses processos e, principalmente, em estratégias para consolidá-los/implementá-los.

Para finalizar, gostaria de comentar um pouco sobre a graduação da rubrica. Conforme citei na videoconferência, ela serve como base para a realização da atividade pela equipe estratégica e para a minha análise. A pontuação atribuída foi a seguinte: 4 para o registro das evidências e 3 para a mobilização da equipe estratégica, pois nem todos os segmentos aparecem relacionados no cabeçalho.

Aproveito para lembrar que é ideal revisar e adequar os formulários, porém não é necessário enviar a atividade novamente para mim. Reforço que esses documentos serão utilizados em outra etapa do curso e que, portanto, o arquivo deles, impressos e em backup no computador, facilitará bastante para vocês.

Vou me despedindo por aqui, na expectativa da próxima atividade – A Avaliação Estratégica FOFA – que certamente será tão pontual em identificar o cenário da escola quanto esta aqui foi.

Estou sempre à disposição.

Um grande abraço a todos da EEF Prefeito Mozart Cardoso de Alencar!

XX

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discursivo disciplinador. Podemos afirmar isso, tendo em vista que suas ponderações, sustentadas por diferentes estratégias, direcionam explicitamente o que os interlocutores precisam reorganizar na atividade de maneira objetiva.

Em relação à sequência dialogal, como destacado, o locutor, durante todo o texto, cria uma interação mediada pelo diálogo monologal. A saudação inicial cria um FFA, de modo a introduzir uma perspectiva de aproximação entre os interactantes, com vistas a iniciar o diálogo. Já nos quinto e sexto parágrafos, a pergunta retórica é utilizada como estratégia para: 1. Atenuar o peso da orientação indicada; 2. Abrir a sequência de orientações que destacam elementos de correção, cujo trabalho de face, FTA, apoia em promover sutileza nas implicações desse processo corretivo. Nesse

caminho, o locutor, ao tecer suas ideias, usa as perguntas retóricas “concordam?” e “correto”, ambas após direcionar os interlocutores a um aspecto de melhoria, de forma a trazê-los ao texto e direcioná-los ao seu ponto de vista, em vez de simplesmente dizer o que deve, ou não, ser feito. Junto a isso, a expressão “ok”, como chamamento e captura de atenção, ainda que não acompanhada da marca tipográfica interrogativa, é uma estratégia de confirmação, ou seja, dá a entender que o que seus interlocutores entendem sobre os apontamentos é importante.

Além das perguntas retóricas, o locutor recorre a perguntas argumentativas. Observamos, por exemplo, que os questionamentos “será que um Curso de Formação é evidência nestes casos?” e “O que seria evidência, então?” compõem o FTA, de forma que o primeiro introduz uma reflexão para, na sequência, trazer o aspecto corretivo e, o segundo, dá cadência ao olhar do locutor sobre o que poderia ser uma possibilidade. O mesmo ocorre com a pergunta “Que tal pensar sobre isso?” cuja ideia é arrematar seus argumentos, mas, em vez de buscar validar seu ponto de vista, já explicita que o que foi apontado é um aspecto necessário a ser considerado.

Por fim, o locutor constrói um FFA, de forma a concluir seu texto, por meio da saudação final, recorrendo a um discurso de relevância e evocando a ideia de disciplina dos interlocutores em relação à entrega da próxima atividade.

Também percebemos que a modalização do discurso é uma estratégia utilizada recorrentemente pelo locutor. No segundo parágrafo, o FFA é constituído pela modalidade apreciativa, em que o locutor introduz um discurso positivo e valorizador em relação aos locutores e seu trabalho realizado durante o processo formativo. O uso das expressões “imenso prazer” e “muito feliz”, marcadas pelos advérbios de intensidade, constroem uma narrativa em que a polidez positiva é valorizada.

A modalidade apreciativa também é utilizada para introduzir uma sugestão: “Ele é uma boa evidência! Além dele, vocês podem utilizar os registros de observação de sala de aula e do feedback apresentado aos professores.” Nesse excerto, não há um discurso de falta atenuado, mas um suggestionamento, o que podemos considerar como FFA, pois valoriza e acrescenta, não marcando uma perspectiva de ausência ou equívoco. Nesse caso em especial, a face do locutor é valorizada de forma a demonstrar parceria e compromisso com o que pode ser feito pelos seus interlocutores. O mesmo acontece no trecho “As atas são excelentes evidências para estas características! Buscando promover uma participação mais efetiva, a escola

poderia pensar em eventos diferenciados, como apresentações e exposições de trabalhos realizados pelos alunos, palestras sobre temas variados, rodas de conversa.”, em que o locutor traz seu parecer favorável, marcando sua validação, por meio do advérbio “excelentes”, que traz sua aprovação e, na sequência agrega possibilidades ao que pode ser considerado pelos locutores.

Além da modalidade apreciativa, o locutor modaliza seu discurso para atenuar o impacto do FTA nas situações em que foi indicado melhoria em relação à atividade produzida pelos interlocutores. A modalidade deôntica se faz presente nos seguintes trechos: “Só gostaria de ressaltar que os resultados em si não constituem evidência, mas sim os registros deles: planilhas de monitoramento, atas de resultado, atas de conselho de classe, ok?” e “Aproveito para lembrar que é ideal revisar e adequar os formulários, porém não é necessário enviar a atividade novamente para mim. Reforço que esses documentos serão utilizados em outra etapa do curso e que, portanto, o arquivo deles, impressos e em backup no computador, facilitará bastante para vocês.”. Percebemos que no primeiro excerto, o verbo gostar na primeira pessoa do futuro do pretérito, que cumpre a função de verbo auxiliar, e o campo lexical do verbo principal “ressaltar”, em vez de denotar discurso de falta, marca uma obrigação indireta aos interlocutores de correção de um erro, amenizando a quebra da face desses atores. O mesmo acontece com o segundo excerto, quando o locutor utiliza o verbo “lembrar”, denotando que há um conhecimento compartilhado entre os interactantes. Além disso, o discurso de relevância eufemiza os impactos da obrigação de rever o erro e ajustá-lo, sendo uma estratégia de polidez negativa.

Antes de finalizar o texto, o locutor lança mão da modalidade volitiva, no seguinte excerto: “Espero que minhas observações sirvam para auxiliar a equipe a refletir sobre os processos que já ocorrem (ou não) na escola, as evidências que comprovam esses processos e, principalmente, em estratégias para consolidá-los/implementá-los.” O verbo “esperar”, no sentido de desejo, apoia o FFA realizado e, também, a polidez negativa, no sentido de incluir o locutor como alguém corresponsável junto aos interlocutores, criando um contexto comum de atuação.

Além da sequência dialogal e da modalização do discurso, identificamos a estratégia de hiperpolidez utilizada pelo locutor para a construção do FFA. O excerto “Sobre a escolha do formulário, eu acredito que vocês me enviaram Gestão de Pessoas e Processos por ser aquele que a equipe considerou com mais pontos de

atenção. Esse é um fator que demonstra o quanto a equipe está comprometida, buscando refletir sobre os processos que apresentam maior fragilidade.” O argumento de valorização utilizado pelo locutor é uma inferência não autorizada e cumpre um papel de elogio, porém sem elementos que comprovem o comprometimento do interlocutor.

Análise do feedback 4

Olá, Maria das Dores e Maria Erivania! Tudo bem com vocês? Espero que sim!

Esta é a segunda atividade do curso e novamente vocês enviaram dentro do prazo estabelecido! Parabéns pelo comprometimento!

Observei que conseguiram reunir a equipe estratégica também para a discussão da Avaliação Estratégica FOFA e ela conta com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar; isso é ótimo, pois enriquece a análise com os diferentes pontos de vista sobre o cenário, não é mesmo?

A Avaliação Estratégica FOFA é uma ferramenta de avaliação diagnóstica, constituída por uma proposta que viabiliza a visão sistêmica, permitindo aos gestores analisar o cenário ou ambiente escolar, identificando os pontos fortes para alavanca-los rumo à uma educação de qualidade e os pontos que necessitam de cuidado para não conduzir a escola a resultados indesejados. Para que a sua utilização seja eficaz é essencial que tenham clareza no momento de eleger as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

As forças e as fraquezas dizem respeito aos elementos internos da escola, sobre os quais ela tem governabilidade. As forças são elementos que facilitarão o alcance da melhoria da aprendizagem dos alunos e as fraquezas poderão dificultar, por isso precisam de encaminhamentos.

As oportunidades e ameaças dizem respeito ao ambiente externo e a escola não tem governabilidade sobre elas. A escola pode se beneficiar das oportunidades, porém as ameaças podem representar um risco aos objetivos de aprendizagem.

Após a identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, temos os quadros de cruzamento, em que as interações podem ser classificadas como Fortes, Médias e Fracas, conforme o grau de impacto na escola, e alguns questionamentos, reflexões e planejamento de ações sobre os cruzamentos.

Então, vamos ao formulário? No quadro abaixo, reproduzo os itens que vocês apresentaram e trago algumas considerações para contribuir com a análise que fizeram, ok?

Item	O que escreveram	Meus comentários
FORÇAS	1 NÚCLEO GESTOR PRESENTE	As forças que vocês apresentaram estão corretamente identificadas, pois são aspectos pertencentes ao cenário interno, sobre os quais a escola tem governabilidade. Muito

	2 BOM USO DOS RECURSOS FINANCEIROS 3 COMPROMISSO DE TODA A EQUIPE	bem! Essas forças podem neutralizar as fraquezas e as ameaças em benefício da escola, não é mesmo?
OPORTUNIDADES	1 FORMAÇÕES CONTINUADAS 2 MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS 3 ACOMPANHAMENTO DOS TÉCNICOS DA SECRETARIA	As oportunidades 1 e 3 estão corretamente identificadas como aspectos pertencentes ao cenário externo e têm grande potencial para auxiliar no cenário interno! Muito bem! Quanto à oportunidade 2, os materiais fazem parte da escola, são utilizados na escola, é um fator considerado como força, ok?
FRAQUEZAS	1 FAMÍLIA 2 CONSOLIDAR A APRENDIZAGEM 3 INDISCIPLINA	Noto que os aspectos que trouxeram são, de fato, fraquezas. Porém, é importante que sejam descritos mais detalhadamente para que todos possam compreender o que querem dizer com “Famílias”, por exemplo. As famílias são ausentes da rotina escolar? As famílias não participam dos eventos escolares? O que configura a família como uma fraqueza? A partir de uma descrição mais detalhada ficará mais fácil para pensar nas ações, tudo bem? Já em relação à fraqueza 3, trago um artigo que pode ser trabalhado junto aos professores nas reuniões pedagógicas: https://novaescola.org.br/conteudo/550/yves-de-la-taille-nossos-alunos-precisam-de-principios-e-nao-so-de-regras
AMEAÇAS	1 TRANSPORTE ESCOLAR 2 DESESTRUTURA FAMILIAR 3 TROCA CONSTANTE DE PROFESSORES	No caso do item 1, em que medida o transporte escolar é uma ameaça? O serviço é insuficiente para atender a demanda da escola? Ele atrasa a entrada dos alunos? Não há transporte escolar? As respostas permitirão verificar se é, de fato, uma ameaça ou se é uma fraqueza. Certo? Sobre o item 2 – desestrutura familiar –, ela é equivalente à fraqueza 1, ok? Em que sentido vocês colocam a desestrutura familiar como uma ameaça? De que maneira ela afeta o ambiente interno? Como ela prejudica a aprendizagem dos alunos? Pensando no item 3, a escola não tem governabilidade sobre esse ele? Quais os motivos que ocasionam essa troca? Considerando que os itens 2 e 3 impactam diretamente no ambiente interno, eles são fraquezas. Tudo bem?

Agora, vamos aos cruzamentos?

Eles são importantes, uma vez que proporcionam a reflexão sobre as possibilidades e necessidades elencadas e que podem resultar em ações da equipe estratégica para potencializar as possibilidades e pensar em maneiras para atender as necessidades.

Abaixo, reproduzo o quadro 2 da forma que vocês preencheram:

	Oportunidade 1	Oportunidade 2	Oportunidade 3
Força 1 NÚCLEO GESTOR PRESENTE	FORMAÇÕES CONTINUADAS	MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS	ACOMPANHAMENTO DOS TÉCNICOS DA SECRETARIA
Força 2 BOM USO DOS RECURSOS FINANCEIROS			
Força 3 COMPROMISSO DE TODA A EQUIPE.			

Embora tenham realizado a descrição dos itens solicitados, é preciso que, observando a interação entre a força 1 e a oportunidade 1, consigam classificar esta interação, determinando se é forte, fraca ou média, ok?

Apresento abaixo um exemplo da forma de preenchimento do mesmo quadro 2 que vocês enviaram (apenas substitui a oportunidade 2) :

	Oportunidade 1- Formações continuadas	Oportunidade 2- Parceria com instituições	3- Acompanhamento dos técnicos da secretaria
Força 1 – Núcleo gestor presente	F	M	F
Força 2 – Bom uso dos recursos financeiros	M	M	Fr
Força 3 – Compromisso de toda a equipe	F	F	M

Reforço que o preenchimento correto destes cruzamentos e a identificação dos 3 mais fortes dos quadros é que fornece as informações para pensar nas ações/respostas para a letra “b” de cada um dos quadros. Tudo bem?

Portanto, a fim de elencar as ações prioritárias da escola, seria ideal retomarem as fraquezas, ameaças e oportunidades, a partir das nossas reflexões e realizar novamente os cruzamentos para que possam identificar os encaminhamentos necessários. Informo que após estes ajustes não é necessário enviar novamente para mim. Ok?

Aproveito para sugerir um material para pesquisa da equipe no sentido de contribuir com ideias para a realização de ações para envolver as famílias:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1676/discuta-com-os-professores-como-aproximar-as-familias>

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/247/uma-palavrinha-com-a-familia>

Para finalizar, quero comentar sobre a rubrica. Observem que obtiveram graduação 4 em dois requisitos e 3 em um deles, justamente o que analisa o estabelecimento de ações com foco nos cruzamentos prioritários, pois embora tenham trazido algumas reflexões nos campos das ações, há a necessidade de refazer os quadros e isto pode alterar as ações indicadas, tudo bem?

Maria das Dores e Maria Erivania, que bom que conseguiram iniciar a construção desse importante instrumento de diagnóstico da escola! Parabéns!

As nossas próximas atividades são:

- 1) O fórum 1.12 – que já está em andamento – no qual é solicitado que vocês relatem como foi a aplicação dos instrumentos na escola;
- 2) A videoconferência 2, que introduzirá o Módulo 2 – Gestão de Resultados. Em breve enviarei orientações e opções de agendamento. Conto com a participação de vocês!

Se tiverem qualquer dúvida, podem contar comigo, é só entrar em contato!

Um abraço,

XX

Neste *feedback*, o *ethos* discursivo construído é o disciplinador. O locutor, por meio das sequências dialogais e modalização do discurso, constrói seus argumentos de forma polida para realizar FFAs e atenuar os FTAs. Ora essas estratégias se mostram exclusivas em um excerto, ora elas se fundem.

No tocante à sequência dialogal, podemos elencar, como nos demais textos, a presença da saudação inicial, em que o locutor apoia a construção do FFA pela aproximação, inclusive com o uso de vocativo. No terceiro parágrafo, após sua observação acerca da ação realizada pelos interlocutores, o locutor usa a pergunta retórica “não é mesmo?” para criar uma cadência específica da conversação oral, evitando o distanciamento que, por vezes, é presente no texto escrito.

No parágrafo que antecede a tabela que apresenta as análises sobre os quadrantes das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, o locutor constrói um FTA por meio de duas perguntas retóricas: “Então, vamos ao formulário?” e “ok?”. Essas perguntas atenuam o possível impacto dos apontamentos que serão

apresentados, haja vista que, por meio delas, o locutor cria um contexto discursivo que agrega os interlocutores nesse diálogo e reflexão.

Observamos que na tabela em que o locutor tece suas considerações, há forte presença de perguntas argumentativas. No total, são doze perguntas que, nesse curto espaço, pode ter um efeito contrário ao pretendido, quer dizer, em vez de ser polido ao pontuar o equívoco, esse volume de perguntas sem direcionamento do que deve ser feito, em vez de criar um contexto favorável para a reflexão, tende a causar no interlocutor uma confusão e, além disso, dar percepção de ação não competente na realização da atividade.

Ainda na tabela de análise das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, o locutor atenua o impacto da possível quebra de face ao incluir perguntas retóricas ao final de argumentos construídos com apoio da modalização do discurso. Nesse caminho, a pergunta retórica é mais uma estratégia de polidez utilizada para atenuar os apontamentos, como é no caso do excerto “Reforço que o preenchimento correto destes cruzamentos e a identificação dos 3 mais fortes dos quadros é que fornece as informações para pensar nas ações/respostas para a letra “b” de cada um dos quadros. Tudo bem?”. Dessa forma o FTA ganha relevo, uma vez que as correções são realizadas, mas de forma a não expor os interactantes.

No que concerne à modalização do discurso, evidenciamos a presença das modalidades apreciativa e deôntica. A respeito da modalidade apreciativa, o locutor realiza um FFA no segundo parágrafo, destacando o aspecto positivo de os interlocutores terem realizado e enviado a atividade dentro do prazo. Para isso, recorre a interjeição de aplauso “parabéns”, além da marca tipográfica de exclamação, para denotar sua valorização acerca do evento. Adiante, na tabela de análise das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, há sequências de pareceres, cujo advérbio de modo “corretamente” ressalta sua avaliação positiva diante do que foi apresentado, valorizando as faces dos interlocutores por meio de suas ações competentes na realização da análise dos fatores, por exemplo.

De forma a marcar elementos necessários para mudança, o locutor recorre ao discurso de necessidade e constrói argumentos apoiados pela modalização deôntica. Essas construções sustentam o FTA, de modo a evitar o discurso do dever: “Embora tenham realizado a descrição dos itens solicitados, é preciso que, observando a interação entre a força 1 e a oportunidade 1, consigam classificar esta interação,

determinando se é forte, fraca ou média, ok?”, “Portanto, a fim de elencar as ações prioritárias da escola, seria ideal retomarem as fraquezas, ameaças e oportunidades, a partir das nossas reflexões e realizar novamente os cruzamentos para que possam identificar os encaminhamentos necessários. Informo que após estes ajustes não é necessário enviar novamente para mim.” E “Para finalizar, quero comentar sobre a rubrica. Observem que obtiveram graduação 4 em dois requisitos e 3 em um deles, justamente o que analisa o estabelecimento de ações com foco nos cruzamentos prioritários, pois embora tenham trazido algumas reflexões nos campos das ações, há a necessidade de refazer os quadros e isto pode alterar as ações indicadas, tudo bem?”. Nesses três casos, o locutor, de forma a atenuar o FTA, conclui seus argumentos com perguntas retóricas.

Análise do feedback 5

Olá, Demóstenes,

De acordo com o seu relato não pude ter clareza sobre o desenvolvimento do seu encontro durante as três reuniões. Você utilizou a técnica Deixe Claro e explicitou o objetivo dessa reunião – Conhecer o alinhamento Construtivo?

Percebi que você não fez a leitura sugerida. O texto das colheres. Seus professores assistiram a vídeo aula do alinhamento? Inferi que talvez você irá mostrar o vídeo sobre Alinhamento Construtivo na reunião de sábado 25/04. Se for, aproveite para destacar a importância de se olhar para a avaliação como um instrumento para assegurar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos durante a aula.

Como você descreveu, o encontro foi organizado por área e os materiais foram usados em parte. Quais materiais? Não ficou claro.

Você descreveu que seus professores não entenderam o conteúdo no início, e que depois este ficou claro. Qual conteúdo? O da reunião, a devolutiva dos gráficos de desempenho?

Outro ponto que gostaria de saber mais é sobre a sua atuação durante a reunião. Sei que ela ocorreu, mas você não falou dela durante o relatório. Para o próximo registro procure fazer uma autoavaliação da sua atuação. Pontue as ações que você fez e achou positiva para seu grupo e as que você após seu registro reflexivo teria alterado.

Coloco-me a sua disposição para receber seus relatórios e compartilhar suas reflexões.

Abraços
XX

No texto em questão, identificamos que o locutor constrói um *ethos* discursivo disciplinador. Para isso, as estratégias de (im)polidez utilizadas se pautam na sequência dialogal e modalização do discurso.

Evidenciamos, neste texto em questão, que ainda que a sequência dialogal busque criar um contexto de diálogo, o que aproxima os interactantes na interlocução, o tom que pauta o texto se assenta no discurso de falta, o que, em nossa análise, não favorece a atenuação dos FTAs inerentes aos aspectos argumentativos que apontam as necessidades de melhorias.

No concerne à sequência dialogal, pontuamos a presença da saudação inicial que se constitui exclusivamente pela interjeição e vocativo. Isso nos permite afirmar que há um distanciamento entre os interlocutores marcado pela ausência de outras construções textuais que são comumente utilizadas nos *feedbacks* analisados. Junto a isso, o uso das perguntas argumentativas não tem foco em atenuar encaminhamentos, mas para marcar faltas e incompreensões acerca da atividade apresentada pelos interlocutores. Logo, não há, em nossa perspectiva, abrandamento do FTA e, com isso, as imagens de ambos os interlocutores não são preservadas, o que seguramente gera, por um lado, a quebra de face do locutor, pois não há recurso de polidez para criar uma imagem de contribuição, mas de avaliador externo ao contexto, e, por outro, a quebra da face do interlocutor, que explicita a ação incompetente dentro da orientação da atividade.

No que tange à modalização do discurso, a partir da organização textual e discursiva, a maneira em que as argumentações foram apresentadas, não há atenuação dos FTAs. No terceiro parágrafo, por exemplo, o locutor utiliza da modalidade deôntica para trazer sua orientação, por meio do “aproveite para destacar”, que pode ser entendida como “destaque”, marca de imperativo, ainda que atenuada pelo léxico “aproveitar” no imperativo. Contudo, ao analisar o contexto criado no *feedback*, essa estratégia não promove atenuação do discurso do dever, especialmente pelo discurso de falta marcado, também, nesse parágrafo. O mesmo acontece no último parágrafo antes da saudação final. A modalidade deôntica se evidencia nas construções textuais de orientação: “procure fazer” e “pontue”, ambos no imperativo, precedido pelo discurso de falta.

Análise do *feedback* 6

	Comentários
Análise comparando com outra escola	Você não fez essa comparação. Ela é muito interessante pois você pode entrar em contato com a escola e ver quais ações ela fez para obter um resultado melhor.
Análise da evolução da escola na Prova Brasil	Você poderia verificar se houve um crescimento ou não referentes aos anos em que a prova foi aplicada. Se houve avanço poderia pensar em quais ações levaram aos avanços ou quais levaram ao retrocesso.
Análise da evolução da escola no IDEB	Essa análise promove muitas observações e reflexões. Já pensou o por quê da diminuição em 2013?

Olá, Francineide,

Obrigada pelo envio do registro da análise, porém, faltou enviar o relatório da reunião em que você compartilhou esses dados com a sua equipe de professores.

Esse feedback seria para comentar as impressões que seus professores tiveram sobre os dados do QEDU. A ideia era pensar em ações junto com os docentes para modificar o quadro da escola em relação aos resultados apresentados em relação a prova Brasil de 2009, 2011 e 2013.

Conforme mencionei na análise acima, seria importante verificar o que ocasionou um crescimento no período de 2009 e 2011, por exemplo, onde a escola teve um aumento nos índices, e o que levou a queda em 2013.

Registrar o que fizeram e o que fazem é fundamental para que possamos recorrer aos documentos da escola para saber o histórico das ações e avaliações do que impactou nos resultados da aprendizagem.

Para além disso, você pode, ainda, refletir com os professores como realizar ações para que os alunos superem suas dificuldades nas séries intermediárias (1o ao 4o ano).

Ampliem a discussão e procurem registrar todas as sugestões apresentadas pela equipe. Utilize as reuniões com os docentes para pensarem em ações que podem modificar os índices.

Quero parabenizá-la pelo compromisso com a formação de sua equipe docente assim como com a educação das crianças de Paragominas.

Abraços

XX

Identificamos que neste *feedback* o locutor constrói um *ethos* discursivo disciplinador. Observamos que para a construção desse *ethos*, o locutor recorre às seguintes estratégias que apoiam a polidez: sequência dialogal, modalização do discurso e hiperpolidez.

A respeito da sequência dialogal, como identificamos no texto, o locutor utiliza a saudação inicial – interjeição e vocativo, de forma a criar uma aproximação com o interlocutor, de forma a favorecer a argumentação que se apresenta na sequência.

Além disso, no quadro de análise, no tópico de análise da evolução do Ideb da unidade escolar, a pergunta argumentativa busca atenuar o FTA, em que há uma orientação de aspectos que deveriam ter sido realizados. Todavia, em vez de explicitar a ausência dessa ação, o discurso de importância que precede a essa pergunta tende a abrandar o aspecto negligenciado na atividade, evitando a quebra da face do interlocutor.

No que se refere à modalização do discurso, observamos as modalidades epistêmica e deontica. A modalidade epistêmica é utilizada para atenuar o FTA no seguinte trecho: “Você não fez essa comparação. Ela é muito interessante pois você pode entrar em contato com a escola e ver quais ações ela fez para obter um resultado melhor.” Observa-se o discurso de falta e, na sequência, o locutor traz um discurso de relevância técnica sobre o conhecimento em questão, marcada especialmente pelo advérbio de intensidade “muito” e o qualificador “interessante”. O mesmo acontece com o seguinte parágrafo: “Registrar o que fizeram e o que fazem é fundamental para que possamos recorrer aos documentos da escola para saber o histórico das ações e avaliações do que impactou nos resultados da aprendizagem.”, em que o discurso de importância é referendado por uma relevância técnica de conhecimento marca a necessidade de ser feito algo que não foi.

A modalidade deontica se apresenta de duas formas: abrandada e direta. A primeira, é observada no seguinte excerto: “Conforme mencionei na análise acima, seria importante verificar o que ocasionou um crescimento no período de 2009 e 2011, por exemplo, onde a escola teve um aumento nos índices, e o que levou e queda em 2013.”. Nesse caso, o locutor realiza um abrandamento do FTA, marcando a falta, mas atenuando o discurso do dever, por meio “seria importante”, em vez do você deveria, por exemplo. Já a modalidade deontica direta se manifesta no seguinte excerto: “Ampliem a discussão e procurem registrar todas as sugestões apresentadas pela equipe. Utilize as reuniões com os docentes para pensarem em ações que podem modificar os índices.”. Observa-se uma orientação direta, marcada pelo verbo “ampliar” no imperativo e, atenuado pela forma abrandada “procurem registrar”, em substituição ao “registrem”.

A respeito da estratégia de hiperpolidez, ela sustenta o FFA, em que se busca valorizar a face do interlocutor. De acordo com o excerto destacado, compreendemo-lo como hiperpolidez, uma vez que os argumentos apresentados no *feedback* vão de

encontro à ideia de parabenização. Essa análise se dá, uma vez que o os reconhecimentos precisam ser pautados em evidências trazidas pelo contexto da interação, e se os apontamentos trazidos se apoiam em aspectos de falta ou equívoco, em nosso entendimento, o elogio não se alinha ao que foi apresentado no texto, ainda que ele seja direcionado de forma a trazer algum ponto positivo.

Vale destacar, também, que há argumentos que não necessariamente se vinculam à sequência dialogal e modalização do discurso, mas que sustentam todo o argumento do texto. São eles:

- “Obrigada pelo envio do registro da análise, porém, faltou enviar o relatório da reunião em que você compartilhou esses dados com a sua equipe de professores.”
- “Esse feedback seria para comentar as impressões que seus professores tiveram sobre os dados do QEDU. A ideia era pensar em ações junto com os docentes para modificar o quadro da escola em relação aos resultados apresentados em relação a prova Brasil de 2009, 2011 e 2013.”

No primeiro excerto, o discurso de falta é apresentado diretamente, por meio da conjunção adversativa “porém” e a locução verbal “faltou enviar”. Com isso, a explicitação direta, ou seja, *off record* de polidez, não evidencia uma estratégia de (im)polidez, mas são fios condutores para a articulação dos argumentos que prosseguem no texto. O segundo excerto, também, evidencia-se um *off record* de polidez, em que o locutor explicita que a função do *feedback* seria outra que não aquela que se assume-se devido à ausência de alinhamento entre a proposta da atividade e a entrega do locutor. Do mesmo modo, essa ideia dá sustentação para a construção dos argumentos trabalhados pelo locutor.

Análise do *feedback* 7

Olá, Graciene e Mary Darc! Como vão? Espero que bem!

Quero iniciar este último feedback, agradecendo o empenho e esforço dessa dupla. Mesmo na correria, conseguiram enviar essa atividade e por meio dela, irei acompanhar o processo final de implementação de seu plano de ação.

Segundo Hoffmann (2006) *o registro é um recurso de memória diante da diversidade, ou seja, um exercício para direcionar atenção ao processo educativo, reformulando práticas consideradas esgotáveis e subsidiar a continuidade da ação educativa.* Quando fazemos um registro reflexivo precisamos nos ater nos pontos positivos e negativos que ocorreram no desenvolvimento das ações.

Esse registro reflexivo final foi dividido em três partes. Vou comentar cada uma delas e proponho que você veja esses comentários como uma troca entre nós.

A primeira etapa dessa atividade, poderia ser chamada de “Portfólio III”, já que contém os instrumentos que evidenciam as ações de novembro. Em seu registro, vocês colocaram ações de outubro e uma com data ampla. Não ficou claro se houve observação de aulas em vários dias de novembro. Em relação a reflexão feita por Mary Darc, sobre a observação de aula, reforço que essa é uma das melhores ferramentas de formação dos professores. Com ela podemos acompanhar o percurso do docente e como você mesma disse, criar vínculos com os alunos e mostrar aos docentes que estamos na coordenação para apoiá-los em sua formação.

No que se refere a parte dois - Resultados alcançados (comparar dados da avaliação inicial e final) – senti falta em saber quais foram as suas evidências para constatar que os resultados foram atingidos. O seu indicar era: *Que ao final do plano, 100% dos professores utilizem em seus planejamentos diferentes metodologias*, aqui, poderia ter trazido os dados das observações iniciais e das observações finais. Sei que teve um ganho com a presença de 100% dos alunos. O que mostra que as aulas ficaram mais atrativas para esses adultos.

Em relação a terceira etapa deste instrumento, Reflexão sobre o Processo de Implementação, vocês fizeram mais reflexões no espaço de Análise de dados. Ao ler obtive muitas informações sobre todo o processo desse plano. Vejam por exemplo, a reflexão que trouxeram sobre a falta de material sobre as metodologias para o trabalho com EJA. Esse fato mostra o quanto vocês podem construir boas práticas metodológicas junto com seus docentes. Acredito que a escola Bernardo Sayão será referência em formação de professores e aprendizagens em EJA.

Outro ponto positivo foi a formação dos docentes. Fazê-los pensar em propostas que atendam aos alunos dessa modalidade, foram outros momentos de conquistas. Parabéns!

Mary Darc e Graciene, quero encerrar esse feedback agradecendo a oportunidade de conhecer o trabalho que vocês fazem com seus alunos de EJA. Quero deixar de presente uma frase de Paulo Freire que nos serve de reflexão para reforçar o nosso fazer pedagógico:

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina. (Paulo Freire)

Abraços,

XX

Neste *feedback*, observamos que o locutor constrói um *ethos* discursivo responsável. Afirmamos isso, tendo em vista que a argumentação construída no texto se pauta no reconhecimento, apontamento do que precisa ser realizado e destaques positivos, de maneira a responsabilizar-se pelo processo de desenvolvimento dos

interlocutores, bem como responsabilizá-los pelo sucesso e necessidades de melhoria.

Destacamos que uma das estratégias de polidez é o uso da sequência dialogal, fortalecendo o FFA. Na introdução, por exemplo, observamos a construção as saudação inicial (interjeição, vocativo e pergunta), que denotam uma aproximação e cuidado para com os interactantes, de forma a ambientá-los aos apontamentos que se seguem. Além disso, destacamos o seguinte excerto: “Esse registro reflexivo final foi dividido em três partes. Vou comentar cada uma delas e proponho que você veja esses comentários como uma troca entre nós.” Nesse trecho, o locutor, ainda que não recorra a vocativo ou perguntas retóricas ou argumentativas, tece um cenário de diálogo, marcado especificamente pelo trecho sublinhado, em que faz um chamamento direto ao interlocutor para o debate reflexivo. Essa maneira de induzir o leitor a se incluir do diálogo favorece ambas as faces, de forma a valorizar a atenção e focar na parceria construída nesse contexto. Por fim, o locutor realiza um FFA na saudação final, em que recorre a vocativo, agradecimento final e, junto a isso, se vale de discurso de autoridade de um autor reconhecido no contexto educacional para se despedir e encerrar o texto.

Evidenciamos, também a modalização do discurso como estratégia de polidez. No texto, observamos a presença da modalidade apreciativa e epistêmica. A modalidade apreciativa é materializada pela avaliação do locutor orientada aos interlocutores e objeto de discussão, em que se marca pelo agradecimento e reconhecimento: “agradecer”, “empenho” e “esforço”. Essa avaliação se pauta no conhecimento que o locutor tem do contexto que não está explícito no texto, fortalecendo o FFA. Além disso, os últimos excertos destacados em amarelo mostram que a avaliação positiva marcadas pelos seguintes recursos: discurso de valorização e interjeição de aplauso.

A modalidade epistêmica, por sua vez, sustenta o FTA, à medida que o locutor faz sua avaliação, marcando um aspecto que necessita ser mais bem desenvolvido: “Em seu registro, vocês colocaram ações de outubro e uma com data ampla. Não ficou claro se houve observação de aulas em vários dias de novembro. Em relação a reflexão feito por Mary Darc, sobre a observação de aula, reforço que essa é uma das melhores ferramentas de formação dos professores. Com ela podemos acompanhar o percurso do docente e como você mesma disse, criar vínculos com os alunos e

mostrar aos docentes que estamos na coordenação para apoiá-los em sua formação.”

O argumento de importância ressalta a necessidade de algo a ser cuidado, mas evitando o discurso de falta.

Análise do feedback 8

Olá, Jucileia!

Foi muito bom receber seu vídeo e ver o quanto você está aprendendo com neste curso. Veja a rubrica acima com a classificação de seu desempenho nos diversos aspectos analisados nessa atividade. Em três itens você recebeu a graduação máxima!

Jucileia, leia também o quadro azul que está logo abaixo da rubrica, com nossa concepção sobre como entendemos deva ser um bom feedback. Vou comentar este vídeo, tendo como foco sua postura diante da professora, marcando os minutos em que encontrei algo a ser destacado e que considere relevante para sua formação.

0:01 - **Início positivo** - você começa agradecendo à professora por ter lhe permitido observar a aplicação da técnica e destaca alguns pontos positivos da aula. **Esse início foi ótimo, pois funciona como um quebra gelo importante no feedback.**

1:00 - **Pergunta de sondagem** – você pergunta o que ela achou da técnica, se melhorou a aula.

1:26 – **Pergunta de sondagem** você questiona a professora sobre como a técnica *De surpresa* pode auxiliá-la em seu trabalho. **Ótima pergunta para promover reflexão!**

2:03 – **Pergunta de sondagem** – você indaga ela acha que a técnica auxilia na aprendizagem dos alunos. **É uma pergunta fechada e exigiu uma complementação, quando você perguntou como ela acha que pode auxiliar. Muito bem ter complementado a pergunta!**

2:30 - **Pergunta de sondagem** – você pergunta como a técnica ajuda na concentração dos alunos. **É um bom questionamento, pois instiga mais reflexão da professora.**

2:53 – **Sugestão** – depois de perguntar se a professora se sente à vontade para aplicar novamente a técnica você sugere que ela avise logo no início da aula que chamará os alunos de surpresa.

3:15 - **Encerramento** – você encerra agradecendo-lhe mais uma vez e dizendo o quanto gostou da aula.

MEUS COMENTÁRIOS FINAIS:

Jucileia, foi um prazer ver seu desempenho nesse feedback. Fez perguntas instigantes, levou a professora a uma autorreflexão, demonstrou que estava bem preparada para esse momento.

Sempre chamo a atenção para a importância de manter a conexão com a professora e você fez isso muito bem. Olhou para ela o tempo todo, sorriu, usou tom de voz baixo e firme. Todos esses elementos constituem habilidades comunicacionais.

Deixo como sugestão para potencializar seu desempenho, que, na próxima vez, use também as paráfrases, para que a professora se perceba ouvida em essência.

Vamos juntas até o final desta jornada formativa com as próximas atividades a serem entregues. Conte comigo sempre para apoiá-la no que for necessário!

Forte abraço,
XX
Formadora XX

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discursivo motivador. Para isso, recorre à sequência dialogal e à modalização do discurso como estratégias de polidez para a realização dos trabalhos de face.

Concernente à sequência textual, identificamos a saudação inicial, o uso de vocativos durante o texto, bem como a saudação final, sendo a primeira e última estratégias construídas de maneira próxima e calorosa. Isso nos permite afirmar que esses recursos além de construir o FFA, em que se valoriza o espaço e imagem dos interactantes, favorece o processo argumentativo.

Referente à modalização do discurso, há forte recorrência da modalidade apreciativa, seja para a construção dos FFAs ou para o FTA. O locutor articula o texto de forma a trazer aspectos positivos e, para isso, recorre a interjeição de aplausos, qualificadores e advérbios de intensidade, de forma a evidenciar uma avaliação positiva e, com isso, valorizar a face do interlocutor, criando um contexto aprazível.

Vale ressaltar que a modalidade deôntica também se manifesta no texto. O locutor endereça diretamente a orientação, por meio do modo imperativo, entretanto o FTA é atenuado não somente pelas escolhas lexicais dessas construções, mas, também, por todo o enredo discursivo em que os argumentos são construídos.

Análise do *feedback* 9

Olá, Maria José! É com muita alegria que acompanho seu trabalho e a entrega desta atividade me permite me aproximar mais um pouco do seu fazer como gestora escolar.

Veja na rubrica acima como classifiquei os diferentes critérios de análise do trabalho que ora apresentaram.

Sempre procuro consultar o plano a versão anterior do plano de ação entregue no ano passado e o feedback feito por Claudia, antes de iniciar a análise desta versão revisada do plano de ação. Faço isso para manter a mesma linha de orientações. Assim, notei que você ampliou o objetivo para todos os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mantendo o foco no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. O indicador permanece o mesmo, mas mantém-se alinhado com o objetivo.

Considero o instrumento de avaliação adequado e capaz de lhe permitir a aferição do alcance do objetivo no final do período de implementação das ações.

Agora, olhando para a aba de ações detalhadas desta versão revisada, o primeiro ponto que observei é que você preencheu as colunas relativas ao acompanhamento do plano, registrando as datas reais em que as ações estão sendo realizadas. Muito bem!

Outro ponto que notei foi que as ações se referem a diferentes dimensões da gestão escolar, mas senti falta de alguma ação de protagonismo estudantil, que é importante que venha a constar. Procure pensar, juntamente com sua equipe estratégica, como poderiam contemplar essa dimensão, dentro da realidade de sua escola.

Maria José, retomo aqui o *feedback* da Claudia, pois percebi que várias das observações que ela fez naquela ocasião não foram atendidas. Lembre-se do que ela escreveu sobre a ação de projetos de leitura:

4	Projetos de leitura	Aplicar nas salas de 5º anos jogos matemáticos para que os alunos conheçam esses jogos.	DIRETOR, COORD E PROFESSOR	04 de novembro	26 de novembro	Fotos
---	---------------------	---	----------------------------	----------------	----------------	-------

Veja que você colocou como dimensão projetos de leitura, mas na ação detalhada você coloca jogos matemáticos. Reitero que todas as ações do plano precisam estar alinhadas ao objetivo. Na formação de professores você planejou adaptar o projeto de leitura, o que acha de colocar cada etapa do projeto pensando em ações que despertem o protagonismo estudantil? Tenho certeza que junto com as professoras pensarão em boas propostas que garantirá o avanço dos alunos na leitura e na escrita. Aproveito para indicar que coloquem apenas um responsável por cada ação, com nome e função. Não quer dizer que essa pessoa fará tudo sozinha, mas será a responsável para que essa ação aconteça.

Em relação à avaliação, é importante pensar em três momentos - avaliação diagnóstica, para conhecer o ponto de partida para o plano; um segundo momento para realizar uma avaliação intermediária, para verificar se as ações aplicadas estão resultando em melhoria da aprendizagem dos alunos, ou se há necessidade de alterações; e um terceiro momento, para a avaliação final do plano, ocasião em que se verifica se o objetivo foi alcançado ou não.

Claudia deixou um exemplo das atividades que devem ser executadas para compor essas ações:

Dimensão Outras	Realizar a avaliação inicial de leitura com os alunos	nome - função	Data	data	Planilha de resultado da leitura
Dimensão Outras	Preencher a planilha de rendimento de aprendizagem com o resultado da avaliação inicial.	nome - função	Data	data	RA preenchido

Dimensão Outras	Tabular os dados da avaliação inicial de leitura	nome - função	Data	data	tabelas ou gráficos prontos
Dimensão Outras	Apresentar os dados da avaliação inicial para os professores e traçar encaminhamentos.	nome - função	Data	data	lista de presença e fotos

No que se refere ao Dia da Mobilização, notei que não consta do plano neste ano. Veja como Claudia propôs o registro dessa ação:

Participação da comunidade escolar	Planejar o Dia da Mobilização	Nome – função	data	data	Planejamento realizado
Participação da comunidade escolar	Preparar os materiais para o dia da Mobilização	Nome – função	data	data	Materiais separados e apresentação pronta
Participação da comunidade escolar e comunicação	Enviar o convite para toda a comunidade sobre o Dia da Mobilização	Nome – função	data	data	Convite enviado
Participação da comunidade escolar	Realizar o dia da Mobilização	Nome – função	data	data	Lista de presença e fotos

Finalizo dizendo que, no meu ponto de vista, você está no caminho certo ao buscar garantir a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita e que vale a pena investir nas atividades que visem ao fortalecimento do sentido de pertencimento à escola, por meio do protagonismo estudantil. É um esforço da equipe que certamente promoverá diferença na vida desses alunos.

Ainda não sabemos quando as escolas voltarão a funcionar regularmente. Por isso, a implementação do plano de ação será suspensa, conforme combinado e, após a quarentena, você poderá retomá-lo. Quando isso acontecer, recomendo-lhe inserir as observações que deixei neste *feedback*.

Sigamos em frente, com disposição e entusiasmo!
Abraços,

XX - Formadora da XX

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discurso responsável. Isso se dá especialmente pelo fato de se construir sua argumentação pautando-se em considerações trazidas pela tutora que acompanhou o interlocutor, retomando os apontamentos com foco em melhorias. Para isso, recorre-se às seguintes estratégias que se constituem como polidez: a sequência textual dialogal e a modalização do discurso.

No que se refere à sequência textual, o locutor constrói um FFA logo na introdução, por meio da saudação inicial, vocativo e, também pela explicitação de valorização, em que recorre ao sentimento positivo acerca do acompanhamento realizado. Essa estratégia colabora para que as faces sejam exaltadas: a do locutor, que se mostra alguém afetuoso; a do interlocutor, que tem sua face valorizada pela promoção do sentimento no locutor. Nesse sentido, o vínculo estabelecido tende a favorecer os apontamentos que seguem. Além da saudação, observa-se o uso do vocativo durante o decorrer do texto, estratégia essa que favorece a criação de vínculos entre os interactantes, especialmente quando se faz apontamentos de melhoria, ou seja, é uma estratégia de atenuação do impacto do FTA.

No que concerne à modalização do discurso, observamos a presença das modalidades apreciativa, deôntica e volitiva. A modalidade apreciativa se manifesta no seguinte excerto: “Considero o instrumento de avaliação adequado e capaz de lhe permitir a aferição do alcance do objetivo no final do período de implementação das ações.” Percebemos, pelos léxicos sublinhados, que o locutor não recorre à (im)polidez para dar seu parecer, configurando-se como *off record*. Mais à frente, identificamos a modalidade apreciativa como estratégia de polidez para a construção de um FFA: “Agora, olhando para a aba de ações detalhadas desta versão revisada, o primeiro ponto que observei é que você preencheu as colunas relativas ao acompanhamento do plano, registrando as datas reais em que as ações estão sendo realizadas. Muito bem!”. Nesse trecho, o uso da interjeição de aplauso é elemento central para a valorização da face do interlocutor. Outro excerto que identificamos é: “Finalizo dizendo que, no meu ponto de vista, você está no caminho certo ao buscar garantir a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita e que vale a pena investir nas atividades que visem ao fortalecimento do sentido de pertencimento à escola, por meio do protagonismo estudantil. É um esforço da equipe que certamente promoverá diferença na vida desses alunos.”, em que a expressão destacada valoriza a face do interlocutor e o incentiva a buscar melhorias, dando elementos para que a interação seja facilitada.

Observamos que a modalidade deôntica se faz presente, de forma atenuada, apoiando o FTA: “Outro ponto que notei foi que as ações se referem a diferentes dimensões da gestão escolar, mas senti falta de alguma ação de protagonismo estudantil, que é importante que venha a constar. Procure pensar, juntamente com

sua equipe estratégica, como poderiam contemplar essa dimensão, dentro da realidade de sua escola.” Nesse excerto, o locutor traz sua percepção, pelo discurso de falta e atenua o discurso do dever pela locução sublinhada, em vez do verbo no imperativo, e reforçada pelo verbo poder no futuro do pretérito. Essa estratégia tende a abrandar o impacto de uma possível quebra de face. O mesmo acontece no seguinte trecho: “Maria José, retomo aqui o feedback da Claudia, pois percebi que várias das observações que ela fez naquela ocasião não foram atendidas. Lembre-se do que ela escreveu sobre a ação de projetos de leitura:”, em que após o apontamento de melhoria, o locutor utiliza o modo imperativo do verbo “lembrar-se” para concluir sua orientação. Importante marcar que o FTA é abrandado pela escolha lexical, uma vez que lembrar-se de algo se subentende que você sabe, evitando colocar a credibilidade do interlocutor em jogo, evitando, assim, a quebra de sua face.

A modalidade volitiva é utilizada como estratégia atenuadora da marca deontica, como podemos observar: “Ainda não sabemos quando as escolas voltarão a funcionar regularmente. Por isso, a implementação do plano de ação será suspensa, conforme combinado e, após a quarentena, você poderá retomá-lo. Quando isso acontecer, recomendo-lhe inserir as observações que deixei neste feedback.”. O verbo recomendar, neste contexto, tem força de regra, uma vez que se faz necessário que o interlocutor replaneje as ações para a implementação.

Análise do *feedback* 10

Olá, Eloisa! Que bom, mais uma vez, podermos compartilhar impressões para elaborar um feedback além de eu ter mais uma oportunidade de conhecer melhor o trabalho que você tem realizado junto da dupla gestora da E.M. Professor Kamal Tebcherani, Gilcemara e Milena.

Eloisa, o dia da MobilizAção é extremamente relevante, pois é o momento de implementar a 1ª ação do plano, a apresentação deste à comunidade.

O primeiro aspecto que observei, em minha análise, é que a data programada para o dia da MobilizAção já passou (08/10). **Fiquei na dúvida, esse evento já aconteceu?** Verifiquei, que as gestoras postaram a versão final do plano no dia 11/10 e o meu feedback só foi enviado na data de hoje dia 17/10. Repare que a orientação era para que o dia da MobilizAção acontecesse somente após todos esses ajustes e orientações. Espero, assim, que tenha observado este fato e tenha conseguido conversar com a dupla para reverem a data, caso contrário, foram precipitadas apresentando um plano ainda incipiente, necessitando de ajustes, **concorda?**

Vou dar continuidade às minhas contribuições e análises na expectativa de que esse dia ainda não tenha ocorrido e, assim, que ainda seja possível, colaborar com essa construção, **tudo bem?**

Eloisa, o formulário que foi disponibilizado a vocês, técnicos, para a realização do feedback tem o propósito de organizar os pontos que poderiam ser observados e sofrer intervenção. **Perceba que você registrou algumas frases simples e diretas. No espaço final do formulário você escreveu “Parabenizo a equipe gestora pelos encaminhamentos nessa data”. Veja, é importante, ao realizarmos uma devolutiva, que dialoguemos com a dupla e escrevamos nossas análises, apontando pontos de melhoria e sugestões, como busco ora fazer com você, nessa devolutiva.**

Percebi que, com exceção da forma como o convite será feito e entregue, considerou os demais tópicos positivamente. **Convido-a a analisar comigo alguns elementos mais de perto.**

Com relação a duração do encontro (1 hora), em um domingo, será (ou foi) suficiente para atingir o objetivo do encontro? Será que neste dia e horário conseguirão ter uma grande adesão da comunidade?

Outro aspecto que observei foi a falta de detalhamento de cada ação. Veja que elas programam em dado momento elaborar uma pauta formativa. A construção deste planejamento, na verdade é uma pauta formativa. Assim, é preciso apontar isso a elas. Cada detalhe precisa ser cuidadosamente preparado, evitando colocar em risco o evento. **Ofereça** a elas alguns exemplos de detalhamento.

Perceba que as gestoras dispuseram apenas cinco minutos para expor o plano. **Concorda que dessa maneira a equipe não estará dando ao plano de ação a importância que ele tem?** Afinal, ele prevê o envolvimento de todos por quase um ano e, para que ele tenha o impacto esperado é preciso que expliquem, o passo a passo, como foi construído, o porquê, onde evidenciaram as necessidades, como foram eleitos os responsáveis, qual a importância do conhecimento e engajamento de todos.

Eloisa, minha sugestão é para procure escrever um texto orientador fazendo apontamentos direcionados a cada aspecto, dialogando e evidenciando algumas possibilidades de melhoria.

Como sabe, meus comentários têm sempre o propósito de trazer contribuições, com o foco na melhoria da prática e, conseqüentemente, na aprendizagem de todos os alunos da escola.

Estarei, como sempre, à disposição. Se necessário, não hesite em me chamar. Abração da sua formadora,

XX

Neste *feedback*, observamos que o locutor constrói um *ethos* discursivo responsável. Afirmamos isso, tendo em vista que a argumentação construída no texto se pauta na perspectiva de responsabilização que o locutor tem para com a formação do interlocutor e, a responsabilidade que este tem junto aos atores que acompanham

na escola. O locutor, por meio da sequência dialogal e da modalização do discurso, constrói seus argumentos de forma polida para realizar FFAs e atenuar os FTAs.

No que se refere à sequência dialogal, observamos que ela é utilizada como estratégia de polidez para a construção do FFA na saudação inicial, com a presença de vocativo e interjeição de evocação. Junto a isso, no mesmo parágrafo introdutório, o locutor verbaliza positivamente seu sentimento em relação ao contexto discursivo, criando uma imagem efetuosa, possibilitando a valorização de sua face e a do interlocutor. Além disso, observamos a marca dialogal no uso, durante o texto, do vocativo, estratégia essa que favorece a interlocução, criando um espaço compartilhado, seja atenuando os riscos de quebra de face ou para sua valorização.

Outras marcas relacionadas à sequência dialogal utilizadas como estratégias de polidez são as perguntas retóricas e as perguntas argumentativas. Essas perguntas, por sua vez, atuam no abrandamento do FTA, de modo a criar uma atmosfera de corresponsabilização das reflexões ou marcar para o interlocutor que seu ponto de vista é importante. Além disso, a narrativa afetuosa da saudação final é uma estratégia que atende dois focos: potencializa o FFA, haja vista que o locutor se mostra próximo e atento ao seu interlocutor, valorizando ambas as faces; atenua os FTAs realizados, uma vez que esse arremate textual tende a amenizar os possíveis impactos dos apontamentos de melhoria tecidos durante o *feedback*.

No que concerne à modalização do discurso, observamos que o locutor constrói sua argumentação por meio da modalidade epistêmica e abrandamento da modalidade deôntica, potencializando o FTA. Vejamos o seguinte excerto: “Perceba que você registrou algumas frases simples e diretas. No espaço final do formulário você escreveu “Parabenizo a equipe gestora pelos encaminhamentos nessa data”. Veja, é importante, ao realizarmos uma devolutiva, que dialoguemos com a dupla e escrevamos nossas análises, apontando pontos de melhoria e sugestões, como busco ora fazer com você, nessa devolutiva.” Ainda que haja a presença do verbo “perceber” no modo imperativo, o uso da expressão “é importante” a sobrepõe, sendo a introdução para sua argumentação para apontar o que precisa ser feito, em vez de pontuar pelo discurso da falta. Essa estratégia, em nossa análise, promove uma proteção na face do interlocutor, uma vez que o locutor, em vez de apontar diretamente a falta ou equívoco, constrói sua argumentação pelo discurso de

importância, pautando-se no campo do conhecimento e relevância compartilhado no contexto formativo em questão.

A modalidade deôntica, por sua vez, se faz presente no seguinte trecho: “Eloisa, minha sugestão é que procure escrever um texto orientador fazendo apontamentos direcionados a cada aspecto, dialogando e evidenciando algumas possibilidades de melhoria.” Nesse caso, o FTA é construído com a atenuação do discurso do dever, considerando o sugestionamento introdutório e acompanhado do vocativo. Além disso, o parágrafo que segue cria um contexto de responsabilidade e parceria, diminuindo o impacto dos apontamentos de correção trazidos.

Análise do feedback 11

Olá, Espírito Santo! Tudo bem com você?

Foi uma alegria ler seu registro reflexivo relativo à aplicação da pauta de Leitura! O relato está claro, muito bem pormenorizado e me fez entender como a reunião foi realizada.

Veja, na rubrica acima, que classifiquei todas as habilidades analisadas nesse trabalho na graduação mais elevada. Parabéns!

Gostei muito de ver que você e a Margarete realizaram a reunião em conjunto, o que considero excelente, pois ambas atuam na mesma escola e faz todo sentido compartilharem a condução das reuniões.

Espírito Santo, juntei as fotos que me enviou pelo Whatsapp como anexos ao registro e vou juntá-las ao da Margarete também. Devo dizer que adorei ver como as professoras estavam envolvidas nas atividades. Gostei também de ver que fizeram o Varal de Leitura.

Achei bem interessante o meio utilizado para o convite, pois estão usando a rede social, o que agiliza e desburocratiza a comunicação entre vocês e a equipe docente. Muito bem!

Notei que vocês pensaram na organização do espaço e dos materiais com antecedência e esses são elementos importantes, que contribuem de maneira significativa para o sucesso da reunião.

Percebi, pelo seu registro, que a reunião foi bem organizada, que vocês promoveram discussões significativas para fazer os professores refletirem sobre a importância da leitura em sala de aula.

Na atividade sobre as experiências pessoais sobre Leitura, uma das professoras diz: *Minha professora não lia livros de histórias na escola.* Ler para os alunos é muito importante para o desenvolvimento do hábito de leitura. Em muitas situações, a professora é o único modelo de leitura que os alunos têm na vida. Concordam?

Além disso, como modelo de leitura para os alunos, **é aconselhável** que a professora use a técnica *Ouse*. Depois, ao fazer os alunos lerem usando a técnica *Leitura Teatral*, eles desenvolvem a fluência. Além disso, a fluência pode ser aperfeiçoada quando a professora usa a técnica *Ensaboe, enxague e repita*.

ALLIENDE e CONDEMARIN explicam que a leitura oral é mais difícil do que a leitura silenciosa:

A leitura oral é uma atividade mais difícil do que a leitura silenciosa: o leitor deve reconhecer todas as palavras, expressá-las verbalmente (fazendo as pausas adequadas indicadas pelos sinais de pontuação), dar a entonação correta, adaptar a expressão, a altura da voz e a velocidade ao ritmo dos ouvintes para ser escutado e compreendido por eles. (pág. 95)

A leitura oral feita pelo aluno é que permite ao professor avaliar o quanto ele é fluente e PEREIRA destaca que o *propósito dessa atividade é favorecer a compreensão de modo a dar mais ênfase a determinados trechos ou escolher o ritmo da narração*. Recomendo-lhe a leitura do texto completo.

Veja, Espírito Santo, como a proposta de trabalho apresentada neste curso encontra ressonância em outros autores que estudam o tema.

Gostei muito de sua análise como formadora, pois você explica o motivo de ter conseguido desempenhar seu papel como formadora:

Analisando meu desempenho como formadora do grupo de professoras quanto a condução da pauta e ao domínio do conteúdo, me avalio de forma positiva, porque estudei e pesquisei sobre o assunto, garantir a realização da pauta prevista, consegui alcançar os objetivos previstos, organizei os materiais necessários, estimulei o engajamento das professoras e conseguir que elas participassem ativamente. Gostei muito da troca de experiências entre a equipe, me sentir desafiada e cresci bastante.

É muito bom ter consciência de nosso crescimento profissional, **não é? Parabéns!**

Outro ponto que quero destacar no seu registro é o fato de terem encerrado a reunião com combinados. É importante deixar claro para as professoras que esse momento faz parte do processo formativo. Além disso, vocês e elas já se organizam para os próximos passos.

Continue a realizar seus registros com a mesma qualidade deste, pois serão excelentes fontes de consulta para sua autoavaliação permanente.

Espero ter contribuído mais uma vez para seu aprimoramento e me procure, caso tenha alguma dúvida ou se tiver algo que queira compartilhar comigo.

Sigamos em frente em direção ao sucesso!

Forte abraço,

XX

Neste *feedback*, observamos que o locutor constrói um *ethos* discursivo motivador, a partir de distintas estratégias de polidez durante suas argumentações, as

quais destacamos a sequência textual dialogal e a modalização do discurso. Importante destacar que, neste texto, diferentemente dos demais, o locutor recorre a essas estratégias exclusivamente para a construção do FFA, de forma a reconhecer e elogiar o interlocutor.

Concernente à sequência textual dialogal, o locutor utiliza de saudação inicial próxima, criando um tom de conversa, fomentando um contexto de conversa com seu interlocutor. No decorrer do texto, o vocativo é estratégia recorrente, desenvolvendo o tom de diálogo entre os interactantes, fortalecendo a conexão. Além disso, a pergunta retórica se faz presente no enredo, o que tende a vincular os interactantes, marcando a estratégia de presença e pessoalidade, com vistas a facilitar a argumentação. Por fim, a saudação final arremata o diálogo monologal, de forma próxima e amistosa. Essas estratégias, não só valorizam a face do interlocutor, mas, principalmente a do locutor, sustentando sua face positiva.

Referente à modalização do discurso, as ponderações, elogios e reconhecimentos se dão por meio da modalidade apreciativa. Advérbios, qualificadores e interjeição de aplausos são recorrentemente utilizadas para acentuar o ponto de vista do locutor, qualificando tanto as práticas do locutor quanto a ele mesmo, o que, em nossa análise, são elementos textuais que sustentam o tom polido e amistoso na interação.

Análise do *feedback* 12

Renata e Akerli !

Muito bom receber mais uma atividade e poder compartilhar do processo formativo de vocês. **Destaco o capricho e a organização** do Portfólio de vocês. **Ficou ótimo!**

Como parte do processo de implementação, o Portfólio é um instrumento que tem sido usado como procedimento de avaliação com grande potencial de registro das práticas pedagógicas. Ele permite que o trabalho seja observado de maneira processual, trazendo a coleção de suas produções, a partir das experiências vividas em que se apresentam as evidências deste processo, permitindo avaliar os progressos por meio da autorreflexão da equipe gestora.

Neste *feedback*, faremos uma análise sobre o registro das evidências contidas no Portfólio II elaborado por vocês, bem como as reflexões sobre a efetividade das ações que deram certo e as que precisam ser melhoradas, **tudo bem?**

Vi que iniciaram com uma introdução, trazendo a trajetória da construção do Plano de Ação, bem como o objetivo e indicador. **Ficou muito bom!** Esses detalhes são importantes, pois desta forma, direcionamos o nosso olhar e comentários sempre relacionados ao objetivo.

Esse é o principal objetivo do Portfólio, refletir se estão caminhando para alcançar o que foi proposto no Plano de Ação.

Notei que seguiram o registrando as ações com fotos legendadas e datadas, além de **uma ótima descrição de cada ação realizada**. Nelas, pude observar as ações planejadas no Plano de Ação. **Esse é o caminho!**

A cada ação que fui acompanhando durante a leitura do Portfólio, percebo que realizaram reuniões de formação de professores e muitas atividades relacionadas a leitura e a escrita, como a sacola literária, o painel de dicas de leitura, a caixa de bilhetes, a contação de histórias e todas as outras ações registradas. **Gostei muito da forma como organizaram o Portfólio.**

Outra ação de destaque é a "Troca de Leitores", muito bom exercitar o protagonismo estudantil desses alunos.

Renata e Akerli, sabe o que senti falta durante as descrições tão detalhadas das ações? De saber como os professores e alunos se sentiram durante a realização delas. Vocês colheram depoimentos das pessoas envolvidas nesse processo? Se não, o que acham de inserir esses depoimentos, no próximo Portfólio? Tenho certeza que trarão depoimentos e reflexões riquíssimas, que deixarão o Portfólio ainda mais interessante.

Como o indicador está alinhado a avaliação do Programa Mais Alfabetização, vi que utilizaram o gráfico disponibilizado na plataforma do programa. O gráfico está claro, indicando que 29,3% dos estudantes do 2º ano, encontram-se no nível 3 de desempenho. **Que habilidades os alunos precisam saber para atingir o nível 3? Acho importante registrarem, não é mesmo? Pelo que percebi, esse é o resultado da avaliação inicial, correto? Senti falta da análise e reflexão do grupo de professores e de vocês gestoras, sobre esses dados. O que acharam desse resultado? Quais encaminhamentos pensaram?** É muito importante que esse registro possa trazer reflexão sobre o objetivo traçado, pois estão em processo de consolidar ações que irão impactar a aprendizagem dos alunos, **não é mesmo?** Observando as pautas e os materiais utilizados nas reuniões de professores, imagino como foram as discussões e reflexões e o quanto deixaria esse material mais rico.

Lembrando que se o objetivo do Portfólio é ter o registro das ações realizadas para facilitar o acompanhamento das mesmas, a reflexão por parte dos gestores mostrando como vem se dando o plano de ação indicando as intervenções necessárias, também é fundamental.

O que acham de nos próximos Portfólios garantirem uma reflexão a partir das ações? Nessa reflexão, poderão esclarecer o que deu certo, o que foi desafiador, as mudanças que foram necessárias, os resultados analisados e os ajustes no plano de ação que serão necessários.

Espero ter contribuído com o trabalho de vocês.

Abraços.

XX

Neste *feedback*, o locutor recorre à sequência textual dialogal e à modalização do discurso como estratégias de polidez, construindo, assim, um *ethos* discursivo motivador.

No que se refere à sequência textual dialogal, neste texto, locutor não faz uso da saudação inicial, mas, sim de vocativo, o que, em nossa perspectiva não se configura como impolidez, no entanto, tende a ser uma abordagem mais direta na interação. No decorrer do texto, essa aproximação entre os interactantes é marcada pela retomada do vocativo, estratégia essa que dá o tom de diálogo monologal, criando um espaço comum e próximo entre os interactantes, atenuando, assim, a construção dos FTAs e qualificando os FFAs.

Além do vocativo, se faz presente perguntas argumentativas, de forma a sustentar os apontamentos que geram reflexão e apoiam o FTA, diminuindo os impactos que geram a quebra da face do locutor, uma vez que o locutor recorre a essa estratégia em vez de, diretamente, destacar equívocos. Por fim, a saudação final encerra o diálogo entre os interactantes, de maneira polida, mas sem marcas de sentimento e proximidade intensa, dando um tom de distanciamento institucional entre os sujeitos da interação.

No que tange à modalização do discurso, o locutor se utiliza da modalidade apreciativa, especialmente para reconhecer e elogiar o interlocutor, o que favorece o FFA. Identificamos, por exemplo, a presença de interjeições e aplauso, qualificadores e advérbio de intensidade. Pontuamos que essa estratégia, diferentemente da sequência textual dialogal, tende a promover maior vínculo e, por sua vez, facilitar a valorização das faces dos interactantes, haja vista que essas escolhas valorizam a imagem dos interlocutores e cria um contexto discursivo motivador.

Importante pontuar que, em nossa análise, neste *feedback*, diferentemente dos demais, os elementos que constroem a sequência textual dialogal são a base para construir os FTAs, pois os argumentos de melhoria foram construídos pautando-se nessa estratégia de polidez, o que, nos outros *feedbacks*, recorrentemente identificamos ser a modalização como estratégia central para atenuação da quebra das faces.

Análise do *feedback* 13

Tendo em vista que você fez seu registro no formato de carta, farei minha devolutiva usando o mesmo gênero textual.

São Paulo, 10 de dezembro, de 2018

Querida Eliana!

Começo esta carta **dizendo o quanto fiquei emocionada** ao ler seu registro reflexivo em forma de carta. **Seu trabalho é inspirador e muito interessante! Tenho muito orgulho em tê-la em minha turma.** Na rubrica acima, você vai notar que classifiquei suas habilidades de registro reflexivo na graduação 4, que é a **que representa a mais alta qualidade.**

Agora, quero **falar-lhe da minha satisfação em ver como iniciou a carta – você menciona seu encantamento em conviver conosco,** da Elos, **e me senti muito gratificada. Obrigada por suas palavras tão gentis.**

Em seguida, vem um trecho que **gostei muito** – é quando você fala do seu encantamento em desenvolver cada pauta e ver como sua equipe está cada vez mais engajada. **Esse engajamento é a atitude que desejamos nas formações, não é?**

Eliana, **achei sensacional** sua ideia de desenvolver a pauta em vários dias. Este é um exemplo de que sempre encontramos uma maneira criativa de superar os problemas e acredito muito nisso. Muitas vezes nos deparamos com desafios aparentemente insolúveis e eis que nos surge uma solução genial como a sua. **Parabéns!**

Sua disposição em vencer os desafios não parou por aí... eis que o Datashow deu problemas e você buscou uma alternativa que funcionou muito bem, talvez até melhor do que se tivesse conseguido aplicar a pauta com o vídeo proposto. No lugar do vídeo, os professores estudaram a técnica no livro!

E sua ideia de aplicar a rubrica de trabalho em grupo que consta da videoaula? **Muito boa!** Usando a rubrica, os professores se autoavaliaram e “caíram na real” em relação aos comportamentos inadequados que costumavam manter em outras ocasiões. **Outro ponto que me encantou** nesta parte de sua carta, foi quando contou que interveio junto aos professores que se autoavaliaram em graduação da rubrica menor do que mereciam e você levantou a autoestima deles.

Pelo seu relato, Eliana, me pareceu que os professores se apropriaram bem da técnica *Arremate*, bem como das características e funcionalidades dos instrumentos de avaliação – rubricas e tabela SIAR.

Sem dúvida, sua performance neste trabalho foi exemplar. **Eliana,** pensando em uma referência para esse trabalho sobre Avaliação, tenho indicado para a turma um texto da Revista Nova Escola, em que Luckesi é entrevistado pelo articulista Marcio Ferrari (2006). Dessa entrevista, destaquei o seguinte trecho em que Luckesi diz que

A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem. Se ela for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. A avaliação é inclusiva porque o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente. Essa concepção político-pedagógica é para todos os alunos e por outro lado é um ato dialógico, que implica necessariamente uma negociação entre o professor e o estudante.

Você concorda que, para que isso aconteça, é indispensável que a avaliação esteja em linha com os objetivos propostos pelo professor, de acordo com a teoria do Alinhamento Construtivo? Tenho visto muitos planos de aula em que a avaliação está desconectada do objetivo e, assim, ela perde o sentido e a utilidade.

Os depoimentos de avaliação da reunião são estimulantes, não é? E quero destacar dois, que marcam de maneira expressiva a elevada qualidade de seu trabalho:

*“Eliana essa formação foi diferente, foi mais participativa, a gente teve a oportunidade de ficar mais próxima de ti, de aprender com facilidade, as atividades práticas foram um show e de fato fizeram a diferença, tanto é que, enquanto você explicava eu já ia tendo algumas ideias pra aplicar com meus alunos, foi muito bom mesmo, eu só tenho a agradecer e parabenizar ...”
(Professora Jeane-5º ano)*

“Acho muito interessante quando a gente tem a sensação de estar fazendo tudo certo, mas de repente numa formação a gente percebe que pequenos detalhes fazem a diferença e que não é do jeito que a gente está fazendo, como foi o caso da Rubrica que eu relatei com os instrumentos que utilizamos no final do período, a rubrica ela nos traz possibilidades durante o processo, assim como os outros instrumentos estudados hoje, e que temos que analisar cada dados, para repensar o processo e não só preencher no final de período e ficar por isso mesmo, gostei muito dessa formação...” (Professora Danubia-4º ano).

As fotos anexadas ao registro **ilustraram bem** suas informações, pois me permitiram ver como as professoras participaram da reunião – concentradas nas atividades, sorrindo, demonstrando satisfação.

Uma recomendação que lhe deixo é que mantenha seus registros com dados significativos como os que você tem neste trabalho, pois, assim, fica mais fácil decidir sobre ações futuras para avançar no processo formativo dos professores.

Ah... amei sua ideia de me brindar com parte do poema Canção do Exílio, de Gonçalves Dias! E, para que não o poema não fique pela metade, deixo aqui os versos finais:

*Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute os primores*

Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as
palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Vamos em frente e muito sucesso, sempre!
Forte abraço,
XX

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discurso motivador, com apoio da sequência textual dialogal e a modalização do discurso, utilizadas como estratégia de polidez, fomentando a valorização da face do locutor por meio de FFAs.

Como o próprio locutor pontua no início do *feedback*, o texto segue a estrutura do gênero carta, o que justifica, nesse contexto, a forte presença de pessoalidade, trazendo assim, a presença massiva de marcas da sequência textual dialogal, que, inclusive, exprime emoção ao diálogo monologal, potencializando o FFA por meio da polidez.

O locutor, como destacado no texto, vale-se da saudação inicial, construída por adjetivo e vocativo, criando uma proximidade acentuada com seu interlocutor, o que viabiliza uma abordagem mais pessoal e coloquial ao texto. Além disso, o vocativo é presente no decorrer da devolutiva, marcando o chamamento e estreitando o vínculo na interação. Além disso, há presença de perguntas argumentativas e perguntas retóricas que trazem uma tônica de reflexão e espaço compartilhado entre os interactantes, fortalecendo as faces positivas de ambos, potencializando a ideia de espaço comum compartilhado. Também destacamos a presença de interjeição “ah!”, marca de oralidade que fortalece o diálogo no texto escrito. Por fim, a saudação final próxima arremata o contexto emocional e motivador presente em todo o *feedback*.

O locutor também constrói sua argumentação com apoio da modalidade apreciativa, favorecendo o contexto de polidez na interação. Observamos a forte presença de qualificadores, interjeição de aplausos, verbos com denotação emocional positiva e advérbios de intensidade. Esses recursos linguístico-textuais são estratégias de polidez explícitas e atuam de forma a engrandecer o interlocutor e suas práticas.

Em nossa concepção, ainda que o texto seja construído em uma base mais próxima e emocional, não consideremos que haja marca de hiperpolidez, porque: a. as avaliações trazidas pelo locutor se pautam em evidências presentes na atividade enviada pelo cursista; b. como o locutor pontua, o registro do interlocutor articulou estratégia semelhante, o que demanda àquele criar um retorno discursivo, de forma a atender às expectativas da abordagem textual.

Análise do feedback 14

Olá, Nerivaldo, tudo bem?

Que bom conhecer mais sobre a implementação do plano de ação! Temos conversado muito nesses dias, mas ler o registro que ilustra o dia a dia desse caminho é gratificante! Aproveito para parabenizar o seu empenho na construção das atividades!

Foram muitos momentos vivenciados antes de iniciar a estrutura do plano de ação! Notei que muitas ações citadas por você no portfólio foram implementadas desde o início do ano (você já estavam em busca de um clima escolar favorável). Percebo que essas ações estão ligadas ao foco do plano de ação! **Que bom!**

Nerivaldo, foram muitas reflexões e organizações para que ótimas práticas fossem executadas na escola, não é mesmo? E nada melhor que registrar esses caminhos e os eventos sobre as ações implementadas! Portanto, para ilustrar esses momentos de modo reflexivo, como você realizou, é que elaboramos o portfólio, um instrumento muito importante e enriquecedor. Segundo Valiante (2016), a construção de um portfólio atua como um instrumento formativo planejado, em que podemos inserir um caminho delimitado, com conteúdo selecionado, ou seja, as ações que foram aplicadas em conjunto com o grupo participante. Além disso, registrar as reflexões sobre as ações contribui para o desenvolvimento profissional que acontece na prática, isto é, na escola.

Você registrou que possui fotos (evidências) sobre as ações que foram realizadas e que não foi possível inserir aqui no documento. Vamos fazer assim: passe as fotos para mim com datas e uma breve descrição delas pelo WhatsApp ou pelo e-mail, que insiro aqui para você e aproveito para fazer um vídeo em como fazer essa inserção, pode ser?

Um ponto essencial para compor o Portfólio é o registro do objetivo e do indicador. Eles são fundamentais, pois esse instrumento trata exatamente do que é implementado acerca deles. Assim, toda a leitura e análise dos dados em um momento futuro estarão organizados em um só lugar, oportunizando uma otimização do tempo para as buscas. **Aproveitando, vamos nos debruçar um pouco mais sobre o objetivo e o indicador? Notei que realizou uma alteração nele sobre o que comentamos nas mensagens do WhatsApp e retomei, na devolutiva da atividade 3.11, alguns comentários sobre o objetivo e o indicador. Vamos até a plataforma, baixar a devolutiva para retomar? Lá, citei algumas considerações, certo?**

Gostei muito da escrita sobre cada ação! Muito bem! Você apresentou pontos reflexivos e sensíveis! Em alguns momentos pude visualizar as situações, esse é o caminho! E a dica que deixo sobre as ações implementadas é que seria muito importante você trazer qual foi o balanço que realizou delas alinhadas ao objetivo do plano de ação. **Há algum ponto para**

reformular por meio dessas ações ou para fortalecer para que alcance a meta sobre o 9º C e o 2º B até junho de 2020? Por exemplo, você notou que o encanto diminuiu durante os meses, como retomar? Além disso, olhar para os caminhos realizados e perceber o que foi que impediu o clima escolar positivo que a ação iniciou. O portfólio tem essa função, Nerivaldo, nos ajudar a refletir sobre os passos.

Sobre os questionários, vamos aproveitar esses momentos de parada na escola e tabular? Digitar em tabelas no Word? Eles são evidências que podem auxiliar na formação de professores e na reflexão dos alunos sobre suas atitudes em sala de aula e no espaço escolar, que conseqüentemente melhorarão o ensino e a aprendizagem. Essas ações podem ser inseridas no plano de ação, na aba azul, lembra dela?

Outra ação que vamos inserir no plano de ação é a do “Pedro vai ao cinema”. Sinto muito pela fatalidade e sinto muito pelo aluno. Espero que o clima escolar esteja melhorando. Percebi que já citou que ela está no cronograma de 2020, mas é importante citá-la no plano de ação, desde que esteja alinhada ao foco, leitura e escrita do 9º ano C. O que acha de complementar esse alinhamento aqui no portfólio? Não posso deixar de citar o quanto a ação não prevista e realizada, para mim, foi emocionante! Vamos inserir lá no plano, certo?

Em “Dados da Avaliação (inicial)”, você apresentou em forma de texto, esse caminho é ótimo, e para facilitar a visualização e os comparativos com os futuros resultados, sugiro a criação de uma tabela ou gráfico! Sei que realiza ótimos gráficos a mão, vamos fazer alguns sobre os dados que apresentou? Tire fotos e me envie, que ajudo você a inserir no portfólio. Os gráficos ou tabelas são ótimos para nos apoiar no monitoramento dos dados!

Seguem três tabelas, como sugestão, que podem auxiliar na análise dos dados:

Tabela 01: Avaliação Diagnóstica Inicial (2019). Números de alunos, envolvendo todos os alunos do 9º C				
Série/2019	Total de alunos	Total de alunos com notas abaixo de 6,0 na média do conselho de classe	Números de alunos com dificuldades em Língua Portuguesa	Números de alunos com dificuldades Matemática
9º C	28	13	Xx	Xx
Fonte: Avaliações da aprendizagem dos alunos e conselho de classe (3º Bimestre de 2019)				

Tabela 02: Avaliação Diagnóstica Inicial (2019). Dados envolvendo todos os alunos do 2º B/2019					
Séries/2019	Total de alunos	Total de alunos com notas abaixo de 6,0 na média do	Números de alunos com dificuldades em Matemática.	Números de alunos com dificuldades em Química.	Números de alunos com dificuldades em Física.

		conselho de classe.			
2ºB	10	Xx	Xx	Xx	Xx

Fonte: Avaliações da aprendizagem dos alunos e conselho de classe (3º Bimestre de 2019)

Tabela 03: Avaliação Diagnóstica Inicial (2019). Dados envolvendo todos os alunos do 2ºB/2019- sobre o clima escolar

Séries/2019	Total de alunos	Número de alunos que responderam o questionário.	Número de alunos que se sentem motivados na escola	Número de alunos que não se sentem motivados na escola
2ºB	10	Xx	Xx	Xx

Fonte: questionários e registros de escuta ativa (3º Bimestre de 2019)

Essas tabelas são sugestões. O ideal é que você, junto com a equipe, elaborem outras mais aderentes à realidade e necessidade com novas perguntas e colocações que possam apresentar o cenário coletivo e individual dos alunos e da classe. Ou seja, por meio da tabela 03 outras poderão ser elaboradas apresentando um refinamento dos pontos a serem explorados sobre o clima escolar do 2ºB.

Gostei muito das ações que foram apresentadas no campo “encaminhamentos”! Tenho certeza que elas serão um sucesso! Também temos que inserir lá no plano, tudo bem?

Bem, espero ter ajudado e como encaminhamento, não deixe de realizar a Avaliação da aprendizagem (3.17) e a Avaliação do módulo (3.18), que estarão disponíveis a partir do dia 02/12 e encerram no dia 06/12.

Estou muito feliz com o desenvolvimento! Sigo à disposição! Abraços!

XX Formadora

Referência:

VALENTE, Débora Silva. **Portfólios reflexivos na formação centrada na escola**, 2016.

Acesso em 25/06/18:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1409/2/Debora%20Valiante.pdf>, acesso em 26/11/19.

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discursivo solidário, valendo-se da sequência dialogal e modalização do discurso como estratégia de polidez. Afirmamos isso, tendo em vista o locutor pauta sua argumentação em, a partir dos desafios do interlocutor, colocar-se como alguém disponível a apoiá-lo não somente na reflexão técnica sobre o tema, mas, também, nas dificuldades que este tem para realizar atividades operacionais para a construção do instrumento.

A respeito da sequência textual dialogal, ela é utilizada como estratégia tanto para a construção de FFAs quanto de FTAs. Para o FFA, identificamos que o locutor se vale de saudação inicial, constituída por interjeição de saudação, vocativo e pergunta de proximidade, o que promove um contexto de vínculo e amistosidade. No mesmo sentido, a saudação final em perspectiva de solidariedade, apoio e reconhecimento dos avanços favorecem a face do interlocutor. Para a construção dos FTAs, observamos a presença massiva de perguntas retóricas após orientações, atenuando o impacto do discurso de dever presente nos apontamentos. Também há recorrência do vocativo, estratégia essa que convida o locutor para a leitura, em tom de diálogo, potencializando tanto os FFAs quanto os FTAs.

Em relação à modalização do discurso, observamos a presença da modalidade deôntica e apreciativa. A modalidade deôntica, neste texto, é atenuada, especialmente pelas perguntas retóricas e pelas escolhas lexicais do locutor, como, por exemplo: o uso do verbo “poder” como possibilidade, o sugestionamento em vez do discurso do dever. Essa estratégia utilizada pelo locutor tende a abrandar o impacto dos apontamentos, construindo assim FTAs que possibilitam a manutenção das faces, uma vez que há um discurso de oportunidades, não de falta. Acerca da modalidade apreciativa, ela é utilizada como estratégia para promover o FFA, pautando-se em interjeição de aplauso e aprovação. Com isso, as faces dos interactantes são preservadas e exaltadas, pois o locutor se mostra como alguém sensível aos avanços e acertos, tendo uma imagem valorizadora, bem como o interlocutor tem sua imagem positiva e responsável diante de suas atividades.

Análise do *feedback* 15

Boa tarde, Polyana!

Que bom que vai retornar à ativa amanhã! O fato de ter entregue esta atividade mesmo em licença médica é uma forte evidência de que você mantém o compromisso e a dedicação que vem demonstrando em relação a este curso. É muito bom ter você na minha turma!

Leia com atenção a rubrica acima, com os critérios considerados para analisar seu trabalho e as graduações em que classifiquei cada um.

Veja também, logo abaixo da rubrica, o texto do quadro azul com nosso entendimento a respeito da observação de aulas.

Polyana, agradeço o envio dos dados do cabeçalho do formulário pelo Whatsapp. Assim, pude preencher o cabeçalho de sua atividade e verificar que observou a aula de Ciências, em uma turma do 8º ano, ministrada pela professora Satiana. O conteúdo era Sistema respiratório / ventilação pulmonar e você ficou na sala durante 40 minutos, tempo suficiente para observar a aplicação da técnica *Deixe claro* e outros aspectos da aula.

Notei que descreveu as **evidências**, isto é, as ações realizadas pela professora ao aplicar a técnica. Como sua atividade não está no formulário adequado, não foi possível assinalar em que grau classificaria o desempenho dela nos dois critérios de avaliação da técnica constantes na rubrica. De acordo com suas descrições, talvez possa considerar o grau 4 para introdução oral do objetivo. Em relação ao segundo critério (introdução escrita), me pareceu que ela não pediu para os alunos copiarem o objetivo em seus cadernos, **não é?** Se essa percepção é correta, poderia classificar o desempenho dela neste quesito no grau 3. Caso ela os alunos tenham copiado o objetivo nos cadernos, o grau adequado seria o 4. **Vamos, agora, conversar** sobre o planejamento do *feedback* que pretende fazer a professora.

Você planeja o **início da conversa** parabenizando a professora pelo excelente uso da técnica *Deixe Claro* e destacando alguns aspectos da aula que considerou positivos. **Lembre-se de agradecer** a ela pela disponibilidade em recebê-la em sala e participar desse momento de *feedback*!

Em seguida, no campo das **perguntas** que pretende fazer, notei que todas as questões planejadas dizem respeito a outros aspectos observados na aula. **Tendo em vista que o foco da sua observação desta vez seria somente a técnica *Deixe claro*, será que seria pertinente tratar desses outros aspectos nesse *feedback*? Será que não seria melhor você procurar explorar como ela aplicou a técnica, fazendo perguntas como por exemplo:**

- Esta foi a primeira vez que você apresentou o objetivo da aula aos alunos ou é uma prática comum na aula?
- Como poderia descrever esse momento da aula?
- Como se sentiu apresentando o objetivo para os alunos?
- Como você percebeu a reação dos alunos ao conhecerem o objetivo da aula?
- O que você faria de diferente na próxima vez que aplicar a técnica *Deixe claro*?

Essas perguntas são apenas exemplos, você pode usá-las durante a conversa, se fizer sentido para você, ou pensar em outras. Fique à vontade. Minha intenção foi trazer o foco conversa para a técnica.

No terceiro campo do formulário, você prevê duas **sugestões** que entendo não ser diretamente ligada à técnica *Deixe claro*. Portanto, proponho que pense em dar pelo menos uma sugestão relativa à técnica, **certo?**

Para encerrar a conversa, **penso que poderia** agradecer novamente à professora e deixar aberta a possibilidade de nova observação. Isso porque o processo formativo demanda acompanhamento sistemático do trabalho docente, **não é?**

Finalizo recomendando que busque um local e horário adequado para o momento de *feedback* e que seja um sucesso.

Como sempre, estou à sua disposição para o que precisar.

Abraços,

XX

Formadora da XX

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discurso responsável. Para isso, recorre à sequência dialogal e à modalização do discurso para construir sua argumentação e esses elementos atuam para o abrandamento ou realce positivo, ou seja, como marcas de polidez.

No que se refere à sequência dialogal, o locutor a utiliza tanto para promover FFAs quanto para construir FTAs. Nos FFAs, identificamos a saudação inicial, agindo como elemento de promoção de vínculo entre os interactantes, de forma a compartilhar um universo comum. Para os FTAs, o locutor utiliza o vocativo, criando maior personalidade no diálogo monologal, especialmente para a introdução de seus apontamentos de melhoria. Com o mesmo objetivo, as perguntas retóricas são introduzidas, de forma a compartilhar perspectivas acerca das necessidades de ajustes, denotando corresponsabilidade entre ambos, ou seja, não é um contexto unilateral. Além dessas estratégias, nos chama atenção a marca de diálogo e coloquialismo no seguinte trecho: “Vamos, agora, conversar”, em que o locutor introduz um contexto íntimo e compartilhado entre ambos para a introdução dos apontamentos.

No que tange à modalização do discurso, as modalidades apreciativa e deôntica estão presentes durante todo o texto. A modalidade apreciativa, de forma a valorizar a face do locutor, fortalece o FFA. Para isso, o locutor recorre à interjeição de aprovação, advérbio de intensidade e qualificador. Já a modalidade deôntica aparece de maneira direta e atenuada, sendo elas utilizadas para a construção do FTA. A modalidade deôntica direta se apresenta por meio de verbo no imperativo e,

junto a sua orientação clara, há a uma argumentação pautada no discurso de importância, o que abranda os possíveis impactos das retificações e encaminhamentos, evitando que o interlocutor tenha a perda de sua face.

Ainda sobre a modalidade deôntica, a perspectiva abrandada se faz presente por meio de recomendações e sugestionamentos, evitando que a argumentação seja pautada exclusivamente no discurso do dever. Além disso, como destacado, após as recomendações, o locutor explicita a ideia de (não) aceitação delas por parte do interlocutor, como explicitamos: “Essas perguntas são apenas exemplos, você pode usá-las durante a conversa, se fizer sentido para você, ou pensar em outras. Fique à vontade. Minha intenção foi trazer o foco conversa para a técnica.” O que destacamos evidenciam a perspectiva polida e cuidadosa do locutor em relação a como seu interlocutor pode interpretar seu direcionamento. Em nossa avaliação, essas estratégias atuam como atenuadores da quebra de faces, pois há risco iminente de o interlocutor se sentir desprestigiado e não valorizado por sua produção, por isso, o locutor realiza esse trabalho de face de forma a preservar tanto a sua imagem social quanto a do outro.

Análise do feedback 16

Olá, José Luiz! Tudo bem?

Adorei ler seu registro reflexivo! A qualidade é excelente e destaco o fato de ter sido entregue no prazo estabelecido na lista de verificação. Muito bem!

Só tenho uma observação: você não precisa redigir como se fosse uma ata. Faça uma redação com parágrafos, em estilo livre, usando sua criatividade, com destaques para o que julgar importante, enfim, só quero dizer que não há necessidade de se prender a um formato engessado como é o da ata.

Juntei as fotos que você enviou em anexo para compor o mesmo arquivo. As fotos ilustram e enriquecem o trabalho e nos permite apreender detalhes que nem sempre conseguimos expressar na escrita. Percebi, nas suas fotos o capricho com que organizou o ambiente da reunião. Ter um ambiente organizado, com toalhas e flores sobre a mesa dão o tom do valor que você está dando à equipe. Já notou que os seminários de negócios são sempre feitos em locais muito bonitos? Pois isso se deve ao valor que é dado para o evento. Também costumamos enfeitar nossa casa para receber visitas, não é? Pois bem, José Luiz, você valorizou sua equipe ao recebê-los tão bem. Parabéns! Precisamos ter esse cuidado em todos os eventos da educação. Ah... gostei de conhecer toda a equipe presente!

Depois que vi seu capricho em receber os professores para esta reunião, fiquei curiosa em saber como são as salas de aula de sua escola. Quando puder, me envie algumas fotos, pois, aposto que são bem arrumadas também.

Um outro ponto que destaco é o fato de ter conseguido a presença de quase todos os professores e, assim, já os colocou em contato com conceitos inovadores de planejamento de aulas.

José Luiz, minha intenção com este feedback, é de contribuir com seu desenvolvimento profissional. Para isso, vou destacar os pontos positivos de seu registro e, se for o caso, propor sugestões para aprimorar os próximos. Isso porque sempre temos algo a melhorar, não é?

A rubrica que se encontra logo abaixo do cabeçalho deste arquivo já é de seu conhecimento, pois foi a referência para a elaboração de seu registro e será usada para análise de seu trabalho. Veja como classifiquei os critérios considerados para essa análise. Leia, logo em seguida à rubrica, o quadro azul que mostra as funções do registro reflexivo e perceba como ele é um instrumento importante para sua autoavaliação.

José Luiz, adorei ver como você escreve bem! Sua redação é clara, objetiva e reflexiva, como se espera desse trabalho e atendeu à graduação 4 da rubrica em todos os critérios analisados:

- **Descrição das ações realizadas durante a reunião** – você descreveu muito bem as atividades realizadas e me ficou claro que conseguiu desenvolver toda a pauta. Apresentou o passo a passo cada parte da reunião de tal forma que me senti dentro desse evento.

- **Reflexões no registro** – suas reflexões sobre seu desempenho e os encaminhamentos propostos são muito boas e pertinentes. As reflexões sinceras feitas depois de uma ação servem como apoio para a próxima vez em que tivermos que realizar algo semelhante. Portanto, parabéns novamente! Perrenoud (2002, pág.36) enfatiza que a prática reflexiva realizada depois de uma ação, como é o caso de seu registro, tem a função de fazer um balanço do que deu certo e o que não deu e preparar o profissional para a próxima vez se desempenhar melhor.

Recomendo-lhe também a leitura do texto sobre registro reflexivo no blog da Elos Educacional “O uso do Registro Reflexivo por gestores para a formação continuada de professores”, de autoria de Fabiano da Silva e Claudia Zuppini, disponível em <https://www.eloseducacional.com/educacao/o-uso-do-registro-reflexivo-por-gestores-para-a-formacao-continuada-de-professores/> .

- **Organização dos materiais** – você mostra muito bem que a reunião foi organizada previamente, inclusive os materiais. Destaco o cuidado que teve em deixar a videoaula no ponto exato da apresentação do vídeo “Ensino e Aprendizagem”. Preparar tudo com antecedência é um dos fatores determinantes para a boa fluência e sucesso do encontro formativo. Concorda?

- **Engajamento dos professores** – nesse ponto, você conta de maneira detalhada como interagiu com os participantes da reunião, como eles participaram das atividades e gostei de ver que uma professora questionou a ordem da elaboração do planejamento segundo a lógica do alinhamento construtivo. E você entrevistou com muita eficiência, fazendo-a compreender o motivo de ser dessa forma. Essa é uma evidência de que os professores

estavam atentos, confrontando os novos conceitos com a prática estabelecida. É assim que aprendemos, não é?

- **Gestão do tempo** – **você explicita muito bem** que cuidou muito bem da gestão do tempo, cuidando da duração de cada atividade. Uma evidência é quando você relata que “... O tempo estimado na pauta foi ideal para a realização das atividades, sem falta e sem sobra de tempo”.

Espero que essas considerações contribuam com seu trabalho e espero que seu próximo registro tenha a mesma qualidade deste.

Vamos em frente, agora com foco na aplicação da pauta de Planejamento.

Forte abraço,

XX

Neste *feedback*, o locutor constrói um *ethos* discursivo motivador. Para isso, recorre à sequência dialogal e à modalização do discurso como estratégias de polidez para produzir, majoritariamente, FFAs em sua devolutiva, evidenciando a face positiva do interlocutor.

Sobre a sequência dialogal, com vistas a criar um contexto próximo e cadência de conversa, o locutor se vale, primeiramente de saudação inicial. Além disso, dirige-se ao interlocutor durante o decorrer do texto diretamente, por meio do vocativo, o que denota uma ideia de pessoalidade e tom coloquial, o que tende a favorecer não somente suas ponderações, ainda que positivas, mas também, traz uma perspectiva de diálogo por meio do texto escrito, ou seja, há um universo comum, em que ambos estão em um mesmo patamar de autoridade e responsabilidade.

Ainda sobre a sequência dialogal, observamos o uso de perguntas retóricas e perguntas argumentativas, o que sugere um debate, ainda que monológico, durante toda a devolutiva. Por fim, a saudação final em tom motivador e afetuoso encerra o diálogo produzido no texto.

Acerca da modalização do discurso, como destacamos, o locutor recorre às modalidades apreciativa e deôntica para realização a manutenção das faces. Como dito, o texto é constituído majoritariamente de FFAs, quer dizer, a valorização da face do interlocutor. Observamos somente que o segundo excerto destacado em amarelo seja um FTA, pois é uma ponderação acerca da estrutura do gênero do registro apresentado pelo interlocutor, todavia o locutor traz em tom de observação, de forma a dar maior liberdade ao interlocutor para registrar suas experiências.

Nos demais excertos destacados, observa-se exclusivamente FFAs. Para isso, o locutor se vale de expressões positivas de sentimento, interjeição de aprovação e de aplausos, bem como discurso de sugestionamento, de forma a ampliar possibilidades, não com foco em correção. Nesse sentido, as estratégias de polidez favorecem as faces dos interactantes, ao passo que o locutor se posiciona como alguém que valoriza, reconhece e motiva, e o interlocutor tem sua face, mais especificamente sua imagem social de gestor, validada, uma vez que teve ação competente na realização da proposta de atividade.

Análise do *feedback* 17

Boa noite, Marcio. Tudo bem com você?

Tem sido gratificante perceber que aos poucos você está conseguindo realizar todas as atividades pendentes. Parabéns pelo seu empenho!

Percebi que você trouxe mais elementos para compor seu registro reflexivo, especialmente ao descrever algumas das atividades, como no momento em que você esclarece que prosseguiram “com o tema habilidade de leitura, onde foi enfatizado a importância da leitura em todas as disciplinas.” Percebe que consegue explicar, mesmo que de forma objetiva, o que ocorreu? Esse é um dos objetivos do registro, não é mesmo?

Descrever atividades de uma reunião evidencia um momento formativo contribuindo para que qualquer pessoa possa se apropriar dos temas discutidos na reunião realizada. Por isso sugerimos que este relato seja enriquecido de detalhes. Que tal em um próximo registro contar um pouco mais sobre suas intervenções durante as propostas?

Nesse mesmo sentido, é muito importante que sejam trazidas as reflexões no registro. Dessa vez, observei que você trouxe algumas reflexões, especialmente suas, como observamos neste trecho do seu relato “Continuamos com a apresentação das 4 habilidades de leitura, expliquei cada uma delas e situei onde estão as técnicas que foram utilizadas nesta atividade”. Muito bem!

Refletir sobre sua própria prática, mostrando a forma que você intervém com os professores, ajuda a perceber pontos que precisam ser potencializados e também reconhecer todas as conquistas. Você também poderia utilizar a prática de registrar para refletir sobre o que deu certo, momentos críticos da reunião, como você se sentiu, estratégias utilizadas para resolver alguma situação conflituosa, o que acha? Assim poderia ter mais dados evidenciados sobre a sua equipe e também sobre sua necessidade de aprofundamento em algum tema, o que acha?

Marcio, pelo seu registro percebo que em alguns momentos os professores estiveram envolvidos, como podemos evidenciar no trecho “Uma parte interessante e marcante, foi durante o sorteio de perguntas relacionados a leitura, onde ouvimos relatos vivos, onde tivemos a oportunidade de discutir e refletir.” Essa participação é fundamental, pois afinal o principal objetivo de uma reunião formativa é que todos os professores possam estar engajados e participativos durante as propostas, não é mesmo? Gostaria apenas que você

pudesse enriquecer seu registro com alguns exemplos de falas e participações de sua equipe. Assim, conseguiria analisar de forma ampla o engajamento e também perceber pontos a serem reforçados com cada um dos integrantes da equipe, **pode ser?**

Preparar os materiais antecipadamente é fundamental para otimizar o tempo e possibilitar discussões mais consistentes e se apropriar da temática. **Senti falta de esclarecimentos em seu registro se houve esse preparo antecipado.** **Conseguiu se apropriar de toda a temática discutida? Foi tudo tranquilo, ou seja, aconteceu tudo de forma conforme o planejado? Conseguiu manter o foco nas discussões?** O importante é ter clareza que ao aplicar pautas formativas, é fundamental que o coordenador ou como no seu caso, integrante da equipe gestora, se prepare e estude sobre o que irá trabalhar com seus professores, **certo?**

Em relação à gestão do tempo como foi a aplicar a pauta? Foi necessário algum ajuste, ou seja, teve que diminuir tempo de alguma atividade, ou selecionar alguma para não ser aplicada? Deu tempo de aplicar toda a pauta? Que tal em um próximo registro lembrar de trazer essas informações? Fazer uma boa gestão do tempo favorece que a pauta seja cumprida na íntegra e que o foco seja mantido durante as discussões além de evidenciar necessidade ou não de retomar determinados assuntos em próximas reuniões.

Para finalizar esse feedback, gostaria de dizer que estarei esperando sua próxima atividade. Tenho certeza que com empenho em breve estará com todas as atividades finalizadas, antes do nosso próximo encontro presencial. Continue assim!

Espero ter contribuído. Para qualquer dúvida estarei à disposição.

Abraços.

XX

Neste *feedback*, o locutor recorre à sequência dialogal e à modalização do discurso como estratégias de polidez, construindo, assim, um *ethos* discursivo motivador.

No que diz respeito à sequência dialogal, evidenciamos que ela é utilizada como estratégia de polidez para a construção do FFA na saudação inicial, por meio de interjeição de evocação e vocativo. Também, observamos o tom de diálogo monologal promovido pelo uso do vocativo no decorrer do *feedback*, fomentando a interlocução, criando um espaço compartilhado, especialmente para a valorização da face do interlocutor.

Além disso, o locutor recorre a perguntas retóricas e a perguntas argumentativas, de forma a dar um tom de reflexão e espaço compartilhado entre os interactantes, fortalecendo as faces positivas de ambos, potencializando a ideia de espaço comum compartilhado e atenuando o impacto dos encaminhamentos de melhoria, ou seja, agem a favor da promoção do FTA.

No que concerne à modalização do discurso, observamos a presença das modalidades apreciativa e deôntica. A modalidade apreciativa é utilizada como estratégia para realizar FFAs, em que o locutor em interjeição de aplauso e aprovação, promovendo a exaltação da face positiva do interlocutor. Já a modalidade deôntica se apresenta de forma atenuada, especialmente pelas perguntas retóricas e pelas escolhas lexicais do locutor, como, por exemplo: o uso do verbo “poder” no futuro do pretérito e o sugestionamento em vez do discurso do dever. Em nossa análise, essas estratégias visam diminuir o impacto dos apontamentos, construindo assim FTAs que promovem a manutenção das faces, uma vez que há um discurso de oportunidades, não de falta.

Análise do *feedback* 18

Boa noite, Daniel! Tudo bem com você?

Parabéns pelo seu envolvimento com o curso e pelo cumprimento das tarefas mesmo antes do prazo estabelecido pela lista de verificação!

Para iniciar esse *feedback* gostaria de retomar a teoria do alinhamento construtivo e refletir com você um pouco do que foi estudado até esse momento. De acordo com essa teoria, o objetivo da aula deve revelar e deixar claro o que o professor pretende que os alunos aprendam. Assim, o objetivo deve ser escolhido respeitando quatro critérios, ou seja, ser viável, mensurável, prioritário e definidor de todo o percurso da aula.

Vamos olhar para o objetivo escolhido por você nessa aula: **Conhecer sobre a importância da preservação do ecossistema manguezal.** O que podemos dizer desse objetivo? É viável refletir sobre esse assunto durante uma aula? É possível verificar a aprendizagem desse objetivo ao final da aula? É importante discutir sobre esse assunto com os alunos? Esse objetivo está definindo a atividade de verificação e também quais atividades serão trabalhadas durante a aula? Feito esse exercício, podemos considerar que você escolheu um ótimo objetivo, não é mesmo? Entretanto, é importante relembrar que o objetivo deve ser esclarecido aos alunos no início da aula (técnica deixe claro), sendo assim, deveria estar descrito como primeira atividade do dia, **ok?**

Após definir o objetivo, o próximo passo para o planejamento, de acordo com a teoria do alinhamento construtivo, é escolher uma atividade de verificação da aprendizagem desse objetivo. Vejamos. Você escolheu **uma atividade em pequenos grupos para a realização de um quiz com perguntas sobre o assunto estudado.** Muito bem! Essa atividade pode verificar a aprendizagem dos alunos! Entretanto, devemos considerar as perguntas a serem escolhidas, pois de acordo com o objetivo é necessário que haja reflexão sobre o assunto. Podemos usar perguntas de sondagem para que os alunos possam refletir sobre o tema e o professor sondar o que os mesmos aprenderam dessa aula, **o que acha?** Da mesma forma que o objetivo, a atividade de verificação deve estar citada na lista de atividades, fazendo parte do rol apresentado, **ok?**

Por fim, após esclarecer objetivo e atividade de sondagem, é a vez das atividades que ajudarão aos alunos a compreender o objetivo proposto. Você apresentou em seu planejamento as seguintes atividades: **1-Será feita a explanação e discussão sobre as características dos manguezais; 2- apresentadas algumas imagens que retratem a biodiversidade e a destruição do ecossistema. 3-Exibição de um pequeno documentário que retrate o ecossistema e sua importância social e biológica.** **Parabéns!** Podemos observar que todas essas atividades estão alinhadas ao objetivo proposto, reafirmando o critério definidor do mesmo.

Para enriquecer ainda mais o seu planejamento, sugiro que, ao listar as atividades propostas, possa trazer as ações dos alunos, como propõe a técnica “planeje em dobro”, **o que acha?** Veja: Quando você propõe a atividade **de apresentar algumas imagens que retratem a biodiversidade e a destruição do ecossistema**, **que tal esclarecer qual ação que se espera dos alunos enquanto observam as imagens?** Assim, enquanto assistem à apresentação, os alunos poderiam preencher um quadro com ações consideradas positivas e ações de degradação do ecossistema tornando essa observação mais intencional e reflexiva. Esse exercício de planejar as ações dos alunos poderá ser feito durante todas as atividades propostas, mesmo que seja para que eles “ouçam atentamente o que está sendo explanado” ou “registrem uma dúvida ou algo significativo que gostaria de levar para discussão enquanto assistem o documentário”. Tenho certeza que a aula será um sucesso e de muita aprendizagem!

A intenção desse feedback é contribuir com seu processo formativo! Esclareço que gostei muito do seu planejamento! Minhas sugestões são para refletir um pouco mais sobre a teoria do alinhamento construtivo e de como propor algumas técnicas para qualificar ainda mais o que foi proposto. Qualquer dúvida eu estarei à disposição.

Ainda estamos em recesso, mas se quiser seguir com as atividades, poderá realizar a aplicação da pauta formativa.

Abraços.

XX

Neste *feedback*, percebemos que o locutor constrói um *ethos* discursivo disciplinador. No texto, há forte presença de elementos linguístico-textuais de sequência dialogal e de modalização do discurso que atuam como estratégias de polidez, ancorando a interação dos interactantes.

No que se refere à sequência dialogal, a presença do vocativo, bem como a saudação inicial, com a presença da expressão “Tudo bem com você?”, apoiam o contexto discursivo, de maneira a criar proximidade e personalidade entre os interlocutores, marcando sua face positiva por meio de um FFA, e a do interlocutor, criando vínculos em território compartilhado. Ainda observamos a forte presença de perguntas retóricas e perguntas argumentativas que, em nossa análise, permitem criar um diálogo com os interlocutores, especialmente pelo fato de que a essas perguntas se relacionarem aos apontamentos que indicam necessidade de melhoria em relação

ao que foi produzido. Com isso, o FTA atua com foco na polidez negativa, cuja ideia é preservar a imagem do interlocutor em seu espaço social compartilhado, seja como gestor ou cursista, atenuando, assim, os impactos das proposições corretivas. Por fim, a saudação final, de forma objetiva, *off record*, arremata o texto, de forma a encerrar a interação de maneira positiva.

No que concerne à modalização do discurso, identificamos as modalidades apreciativa e epistêmica. A modalidade apreciativa é utilizada como estratégia de polidez para a produção de FTAs, valorizando a face do interlocutor, bem como a do locutor, em que se ressalta o olhar atento e cuidadoso em relação às ações positivas realizadas. Nesse processo interativo, destacamos a presença de interjeição de aplauso e de interjeição de aprovação. No que tange à modalidade epistêmica, ela sustenta a criação dos FTAs, sendo utilizada para propor ajustes e melhorias, geralmente após de um apontamento que se inicia com conjunções adversativas, reforçando pontos centrais para o contexto formativo, evitando o discurso do dever, dando espaço para o discurso de importância. Além disso, observamos que o locutor, em nossa análise, entendendo que esses apontamentos podem, de alguma forma, impactar na quebra da face do interlocutor, marca seu papel nesse processo, utilizando, também, o discurso de importância e relevância que essa análise externa promove para o processo formativo,

Análise do *feedback* 19

Olá Kátia Cibelli , como vai? Espero que muito bem!

Nessa atividade, você teve a oportunidade de colocar suas habilidades de formadora em prática. É um exercício simulado que irá auxiliar na construção de boas devolutivas em relação aos planos de ação. Um conhecimento muito valioso para o seu trabalho de acompanhamento pedagógico, **não é mesmo?**

E para analisar sua atividade da escola 2, irei utilizar a rubrica disponível na plataforma. Nos três campos analisados, lhe atribuí a graduação 4, pois você inicia ressaltando aspectos positivos. **Muito Bem!** Vou desdobrar meus comentários para que a atribuição faça total sentido para você e fique claro as minhas proposições. **Vamos lá?**

Kátia Cibelli, você inicia sua trazendo os aspectos positivos da atividade da equipe escolar, clareando a importância da elaboração do Plano, e segue através de uma linguagem modulada, ou seja, propositiva e ao mesmo tempo, reflexiva. Procura estabelecer vínculos e fortalece a parceria e, ainda valoriza os pontos positivos da atividade, é isso aí o feedback se constitui em um diálogo reflexivo, precisa equacionar o que a atividade apresenta de melhor com sugestões de melhorias e reflexões. Essa é a espinha dorsal de um feedback.

Levando isso em consideração, você passa por cada um dos campos propondo ajustes. **É esse o caminho!**

Meu papel é aprofundar sua análise e buscar outros olhares a respeito do Plano de Ação proposto pela equipe, sendo assim irei fazer algumas considerações, **pode ser?**

Um dos pontos a serem considerados na análise apurada de cada um dos campos do Plano de Ação, é que a coordenadora Pedagógica não consta na equipe estratégica, é crucial a presença dela para que as ações cotidianas do pedagógico escolar estejam em consonância com o Plano. **Certo?**

A equipe estratégica está bem composta, mas ainda poderia ser mais robusta com a inclusão da equipe de apoio da unidade escolar (limpeza, merenda, escriturários, inspetor de alunos etc.) E ainda incluir mais um membro do grupo de pais, e também o olhar dos alunos na **composição das etapas, dando vez e voz aos principais protagonistas do processo, o que você acha?**

A justificativa traz duas questões inicialmente, a questão da leitura e da interpretação de texto. Que são temáticas diferenciadas, como vimos nos exercícios da nossa videoconferência, **não é mesmo?** A equipe não precisa escolher apenas uma delas para focar, não há problema nenhum nisso, o importante é que você como parceiro está auxiliando nessa reflexão e no desenvolvimento da atividade garantindo para que a escolha seja sempre a área mais problemática. Que a equipe tenha completa consciência de suas escolhas. **Certo?**

Outro ponto a ser considerado, são as evidências internas, na medida em que os dados utilizados se baseiam em avaliações externas. **Como estão em relação aos dados internos?** Essa consideração é importante para observar se há consonância entre os dados, o que pode trazer importantes pistas sobre a causa raiz da problemática apresentada. Outra questão a ser elencada, são as evidências internas, na medida em que os dados utilizados se baseiam em avaliações externas. **Como estão em relação aos dados internos?** Essa consideração é importante para observar se há consonância entre os dados, o que pode trazer importantes pistas sobre a causa raiz da problemática apresentada.

Em relação ao objetivo, a equipe escolhe investir na dimensão de formação de professores. O que é muito apropriado, pois um trabalho em sala de aula fortalecido por teoria e boa metodologia, com certeza ajudará a elevar os desejados níveis elencados no Plano. Só é importante frisar novamente que competência leitora e de interpretação de textos são habilidades, competências e conhecimentos distintos, **não é mesmo?**

A escolha da equipe em investir na formação dos professores alinhada com o objetivo inicial pode ser potencializada com algumas indicações de estudo! Vou deixar alguns links de boas práticas em relação a leitura. **O que você acha?**

<https://www.youtube.com/watch?v=L661K39LQmY> (exemplo de como organizar uma tertúlia literária.)

<https://www.youtube.com/watch?v=2ic59bdblmo> (exemplo de como promover rodas de leitura na educação infantil)

Ainda como encaminhamentos, **poderia sugerir** que a equipe pensasse em um objetivo para interpretação de texto, atividades sequenciadas a partir da leitura de livros e textos para que os alunos façam a interpretação, tertúlias literárias e por ai vai!

Em relação ao indicador final, **seria interessante só refinar um pouco mais a quantidade**, ou seja, colocar quantos professores serão atingidos e de quais disciplinas, **serão de todas as**

áreas? Isso modifica a característica da pauta formativa e delinea as ações que precisarão ser realizadas para dar conta do que quer alcançar. **Concorda?**

Um feedback sucinto e pontual, é o que desejamos, mas é importante que cada aspecto seja discutido e leve à reflexão da equipe. É realmente um trabalho de lapidação.

Kátia Cibelli, analisar um plano é um trabalho de aprofundamento e tirar o olhar do óbvio. Quero parabenizá-la por colocar em prática seus conhecimentos e se permitir aprender mais! Estou à disposição para conversarmos sobre suas dúvidas e reflexões. Sigamos juntos na busca por fazer sempre mais e melhor pela Educação!

**Conte sempre comigo!
Abraços da sua formadora**

XX

Identificamos que neste *feedback* o locutor constrói um *ethos* discursivo disciplinador. Observamos que para a construção desse *ethos*, o locutor recorre às seguintes estratégias que apoiam a polidez: sequência dialogal e modalização do discurso.

Concernente à sequência dialogal, como identificamos no texto, o locutor utiliza a saudação inicial – interjeição e vocativo e expressão positiva em relação ao interlocutor, o que possibilita a criação de vínculo próximo e afetivo, de forma a favorecer a argumentação que se apresenta na sequência. Destacamos a presença do uso do vocativo durante o texto, o que atua como chamamento do interlocutor para o texto, criando um enredo discursivo próximo entre os interactantes. Também observamos a presença de perguntas retóricas e perguntas argumentativas, que promovem a atenuação dos FTAs, haja vista que o locutor, de maneira direta, indica o que é necessário se reorientado, mas abrandando o impacto dessas correções, uma vez que esse diálogo monologal dá condições de atenuar a possível quebra da face do interlocutor, evitando-se, assim, a ideia de ação incompetente diante da proposta da atividade.

Referente à modalização do discurso, o locutor constrói sua argumentação com base nas modalidades apreciativa e deôntica. A modalidade apreciativa é utilizada como estratégia de polidez para a promoção de FFAs, em que o locutor ressalta a face do interlocutor. Para isso, recorre-se à interjeição de aplausos e à interjeição de aprovação. Já a modalidade deôntica é construída de maneira atenuada, de forma a dirimir o impacto do FTA, uma vez que os apontamentos de correção são trazidos em tom de sugestionamento e discurso de possibilidade. Nos excertos destacados, podemos inferir que o locutor, avaliando o possível impacto dos seus apontamentos,

abranda, de forma polida, para que o locutor tenha sua face resguardada e, com isso, alcance seu propósito comunicacional.

Análise do feedback 20

Lúcia e Joana D'arc,

Agradeço o comprometimento de ambas nesta fase de retomada dos estudos, após um merecido período de descanso. Observo o zelo da dupla quanto à gestão dos prazos de entrega das atividades e isso é algo que deve ser valorizado e comemorado.

A planilha de monitoramento da aprendizagem é um instrumento de avaliação que serve tanto para análise do percurso de estudos dos alunos, quanto do trabalho realizado pelos professores, pois permite uma visualização rápida e objetivo destas duas frentes que constituem a base da realidade de sala de aula.

Observei que para a construção dos focos observáveis vocês consideraram os apontamentos realizados no *feedback* referente à atividade “Expectativas de Aprendizagem”. Pondero que manter esta parceria é altamente propositivo para o aprimoramento profissional de todas nós. É muito bom trabalhar com vocês nesta perspectiva colaborativa.

Os dados obtidos com o preenchimento da “Planilha de Monitoramento da Aprendizagem”, ajudam na identificação dos pontos de sucesso e também de atenção para que o trabalho pedagógico conte com ajustes de rotas em conformidade com as necessidades sinalizadas. Por isso é importante clareza e objetividade na construção dos focos observáveis. São eles que nos mostraram como está a aprendizagem dos alunos. Parabéns pela construção que apresentam no documento enviado.

Deixo o convite para ampliarem este estudo com todos os professores. O que acham? Vocês realizam esta rotina? Quanto mais propriedade os professores tiverem sobre o percurso de ensino e aprendizagem mais qualificada será a prática a serviço do mesmo.

Lembro que os dados sobre as faltas e presenças dos alunos também são indicadores do trabalho que está sendo realizado e podem sinalizar pontos de fragilidade. É importante manter atenção a este aspecto e consequentemente garantir intervenção estratégica eficaz frente as causas para esta realidade.

Outro ponto que pode ajudar o trabalho da equipe gestora é a identificação dos pontos de atenção apresentados nas colunas, pois revelam onde os professores precisam de parceria e orientação. Caberá à dupla analisar se a formação é de cunho individual ou estendida à toda equipe de professores. Por isso é importante que tenham acesso às planilhas de todas as turmas com periodicidade.

Destaco também a importância de criarem uma rotina junto aos alunos para a análise dos dados obtidos nas planilhas, por meio da apresentação de gráficos. Assim poderão contribuir para a participação efetiva dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a corresponsabilização e o exercício do protagonismo estudantil. Deixo mais esta análise para estudo de vocês.

Compartilho mais um link de estudos para auxiliá-las neste processo de aprimoramento profissional: <https://novaescola.org.br/conteudo/432/autoavaliacao-como-ajudar-seus-alunos-nesse-processo>

“As práticas avaliativas envolvem seres humanos em relação. E, para que elas sejam executadas com adequação, duas condições são exigidas: maturidade emocional dos avaliadores e ética.”

(Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II* Cipriano Carlos Luckesi**Texto apresentado em 31/10/2012, dentro do Ciclo de Colóquios “Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação”, promovido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep).
Abraço, Fernanda

Neste *feedback*, observamos que as estratégias de polidez dão apoio para que o locutor crie um *ethos* discursivo responsável. Para isso, a sequência dialogal e a modalização do discurso são base para a manutenção das faces, ainda que, em uma análise global, entendamos o texto como neutro em relação à (im)polidez.

No que diz respeito à sequência dialogal, o locutor tem uma abordagem neutra no início do texto, que, em nossa concepção não favorece a valorização das faces dos interlocutores, mas não as quebram. Afirmamos isso, tendo em vista que a saudação inicial é direta, tendo exclusivamente o vocativo. Mais a diante, a presença de duas perguntas retóricas atuam com vistas a construir um FTA, uma vez que elas se apresentam como estratégia atenuadora de uma indicação, dando a percepção de reflexão compartilhada entre os interactantes.

No que se refere à modalização do discurso, observamos a presença das modalidades apreciativa e epistêmica. A modalidade apreciativa, em nossa análise, é utilizada como forma de reconhecer e valorizar a atuação dos interlocutores, como podemos observar no segundo parágrafo do texto. Na construção desse FFA, o locutor recorre ao agradecimento e à valorização da ação, utilizando, também qualificadores para esse trabalho de face.

No que se refere à modalização do discurso, o locutor opta em construir sua argumentação com base na modalidade deontica. Como destacamos no texto, o discurso de importância, bem como o discurso de parceria, são elementos-chave para a construção dos FTAs, uma vez que substitui o discurso de falta e o discurso do dever. Logo, as ponderações apresentadas tendem a preservar as faces dos

interlocutores, bem como age na manutenção da face do locutor, que, com responsabilidade, aponta os caminhos de forma a significar suas considerações.

Com vistas a dar visibilidade às estratégias de polidez identificadas e descritas em cada *feedback*, propomos uma tabela que sintetiza o mapeamento realizado no processo de análise dos textos que compõem o *corpus*. Essa sistematização, além de explicitar as recorrências, nos possibilitarão atender ao segundo objetivo específico proposto nesta pesquisa, que é elencar perspectivas para a construção de *feedbacks* produzidos em contextos formativos em EaD, com base em elementos de polidez.

Tabela 16 – Sistematização dos *ethos* discursivos do locutor e as estratégias de (im)polidez identificadas para os trabalhos de face

		Estratégias de polidez		
Texto	Categoria de análise	Sequência dialogal	Modalização do discurso	Hiperpolidez
	Tipos de <i>ethos</i>	Tipos de manifestações linguísticas	Tipos de manifestações linguísticas	Tipos de manifestações linguísticas
1	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • 1ª pessoa do plural • Pergunta retórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Sugestionamento em vez do dever/obrigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbio de intensidade; • Adjetivos voltados ao sujeito e não à ação • Superlativo • Pronome possessivo relacionado à pessoa
2	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Locução adverbial afirmativa 	Não há ocorrência de hiperpolidez

		<ul style="list-style-type: none"> • 1ª pessoa do singular • 1ª pessoa do plural • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo denotador de valorização • Discurso de importância • Discurso de possibilidade • Expressão de avaliação positiva 	
3	<i>Ethos</i> discursivo disciplinador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de importância • Expressão de avaliação positiva • Interjeição de aplauso • Sugestionamento em vez do dever/obrigação 	Inferência não autorizada para construção de elogio
4	<i>Ethos</i> discursivo disciplinador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de importância • Interjeição de aplauso 	Não há ocorrência de hiperpolidez
5	<i>Ethos</i> discursivo disciplinador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Pergunta argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de dever • Verbo no modo imperativo 	Não há ocorrência de hiperpolidez
6	<i>Ethos</i> discursivo disciplinador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Pergunta argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de importância 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso para elogio sem sustentação de evidências

7	<i>Ethos</i> discursivo responsável	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso; • Agradecimentos • Discurso de importância 	Não há ocorrência de hiperpolidez
8	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Interjeição de intensidade • Qualificadores • Verbo no modo imperativo 	Não há ocorrência de hiperpolidez
9	<i>Ethos</i> discursivo responsável	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Verbo no modo imperativo • Atenuação lexical • Discurso de importância 	Não há ocorrência de hiperpolidez
10	<i>Ethos</i> discursivo responsável	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenuação lexical • Discurso de solidariedade 	Não há ocorrência de hiperpolidez
11	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Pergunta retórica • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Qualificadores • Advérbio de intensidade • Atenuação lexical 	Não há ocorrência de hiperpolidez

12	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Vocativo • Pergunta retórica • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Qualificadores 	Não há ocorrência de hiperpolidez
13	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Pergunta retórica • Interjeição de chamamento • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificadores • Interjeição de aplauso • Verbos com denotação emocional positiva • Advérbios de intensidade 	Não há ocorrência de hiperpolidez
14	<i>Ethos</i> discursivo solidário	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Pergunta retórica • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificadores • Interjeição de aplauso • Interjeição de aprovação • Atenuação lexical 	Não há ocorrência de hiperpolidez
15	<i>Ethos</i> discursivo disciplinador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aprovação • Atenuação lexical • Verbo no modo imperativo • Advérbio de intensidade 	Não há ocorrência de hiperpolidez
16	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aprovação • Verbo no modo imperativo 	Não há ocorrência de hiperpolidez

		<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta retórica • Interjeição de chamamento • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbio de intensidade 	
17	<i>Ethos</i> discursivo motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Vocativo • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aprovação • Interjeição de aplauso • Atenuação lexical • Discurso de possibilidade 	Não há ocorrência de hiperpolidez
18	<i>Ethos</i> discursivo disciplinador	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aplauso • Atenuação lexical • Conjunção adversativa 	Não há ocorrência de hiperpolidez
19	<i>Ethos</i> discursivo responsável	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Pergunta retórica • Pergunta argumentativa • Saudação final 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjeição de aprovação • Interjeição de aplauso • Atenuação lexical • Discurso de possibilidade 	Não há ocorrência de hiperpolidez
20	<i>Ethos</i> discursivo responsável	<ul style="list-style-type: none"> • Vocativo • Pergunta retórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso de parceria • Discurso de importância 	Não há ocorrência de hiperpolidez

Fonte: elaborada pelo autor.

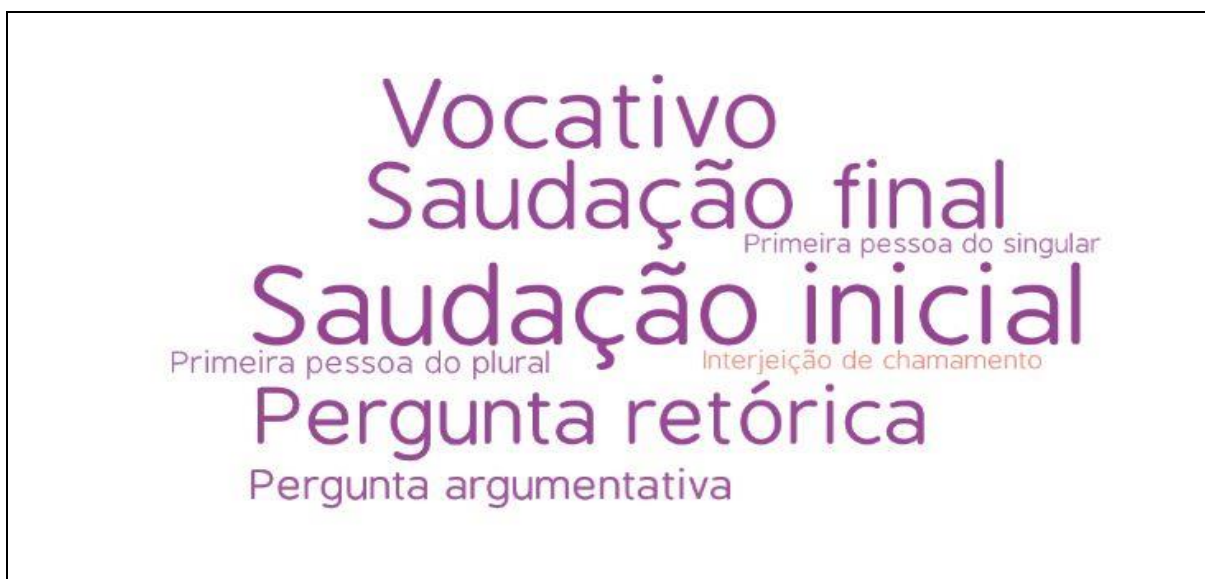
4.2. Discussão dos resultados com foco em perspectivas para a produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD

A partir da identificação, análise e interpretação das estratégias de polidez utilizadas pelos locutores para a manutenção das faces dos interactantes nos *feedbacks*, podemos afirmar que há estratégias que, independentemente do *ethos* discursivo construído, são apoio para a preservação das faces. São elas: sequência dialogal monologada, modalização do discurso e hiperpolidez.

A seguir, apresentamos o conjunto de manifestações linguísticas e textuais relacionadas às estratégias utilizadas de forma agrupada, considerando o mapeamento sistematizado na tabela 15, presente na seção anterior. Esse agrupamento aparece em modelo de nuvem de palavras⁶, que nos permite ter visibilidade dos elementos mais recorrentes, pois eles aparecem de forma ampliada na imagem, ou seja, são os elementos mais presentes nos textos analisados.

⁶ Uma nuvem de palavras é uma representação visual da frequência e do valor das palavras em determinado contexto de análise e produção. Ela é usada para evidenciar com que frequência um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de dados. Assim, quanto mais vezes uma palavra-chave estiver presente em um conjunto de dados, maior e mais forte será a palavra-chave na imagem.

Figura 20 – Recorrência de elementos relacionados à sequência dialogal



Fonte: elaborada pelo autor

Observamos que a saudação inicial é o elemento mais recorrente dessa estratégia. Importante destacar que ainda que esse elemento seja inerente ao gênero *feedback*, o locutor recorre a isso, em uma análise global, de forma próxima e afetiva, criando um contexto compartilhado logo início do seu texto, criando uma atmosfera acolhedora, com vistas a facilitar a interação, ou seja, não se trata somente de uma saudação usual ou impessoal, mas com foco na manutenção da imagem positiva, seja sua, como um tutor afetuoso, quando do interlocutor, como sujeito central da interação.

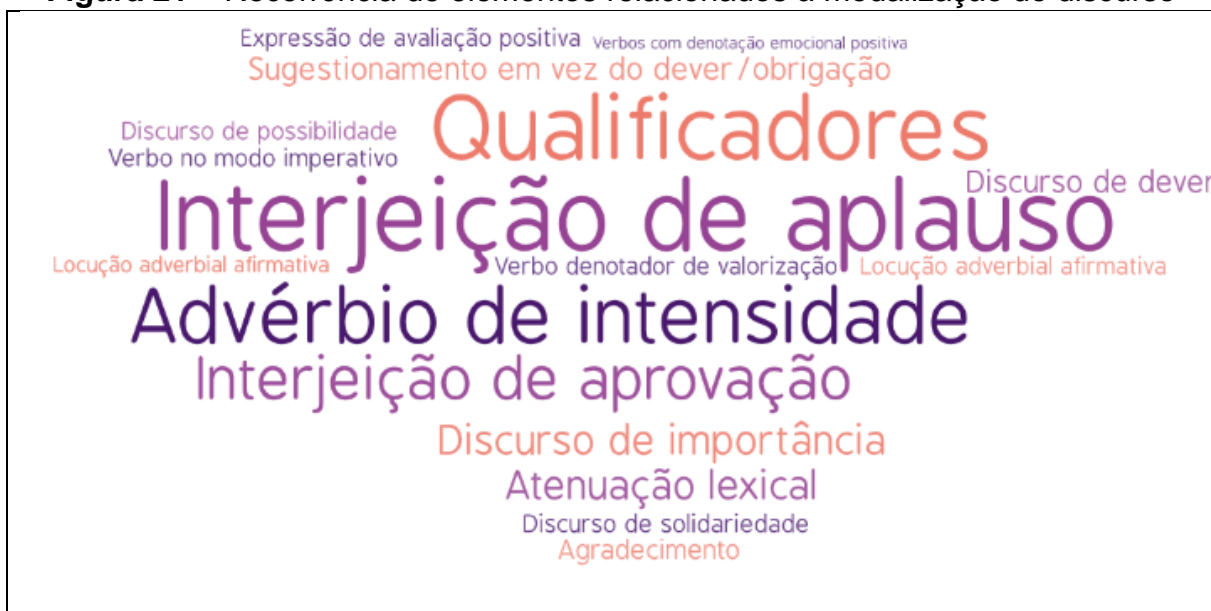
O segundo elemento mais recorrente é o uso do vocativo do decorrer do *feedback*. Como destacado em cada análise da seção anterior, esse recurso é utilizado com vistas a trazer o locutor para o diálogo, ainda que monologal, evidenciando uma tática de o locutor atenuar os impactos dos FTAs quando da apresentação de apontamentos de melhoria ou correção. Essa marca se constitui como estratégia de polidez, pois esse chamamento durante o texto potencializa o vínculo entre os interactantes, de forma a valorizar o sujeito da formação, quer dizer, o interlocutor.

Em terceiro lugar, as perguntas retóricas e a saudação final se destacam como elementos que agem com foco a promover um texto polido. As perguntas retóricas são recorrentemente utilizadas para atenuar as correções do locutor em relação à

atividade, o que demonstra tato na argumentação, evitando a interpretação de unilateralidade e trazendo o interlocutor para o debate, ainda que assíncrono. Além disso, marca um cuidado do locutor em ter o ponto de vista do seu interlocutor compartilhado, fortalecendo a face deste, haja vista que essa concepção de possibilidades na reflexão considera a perspectiva do locutor diante dos contrapontos trazidos. Já a saudação final, assim como a saudação inicial, age de forma a arrematar o texto, trazendo uma conotação de parceria, motivação e afetividade, elementos importantes para a manutenção das faces dos interactantes.

Em quarto lugar, as perguntas argumentativas aparecem como elemento atenuador dos FTAs. De maneira geral, o locutor recorre a elas para argumentar e trazer contrapontos. Esse recurso tem sido utilizado nos textos analisados com o intuito de substituir apontamentos de correção diretos, ou seja, atenua o discurso corretivo, trazendo o interlocutor para a reflexão, de forma polida e cuidadosa. Por fim os demais elementos destacados aparecem em menor recorrência, seja para a construção de FFAs e FTAs, atuando na manutenção das faces, seja para valorizar ou abrandar os possíveis impactos de uma quebra de face.

Figura 21 – Recorrência de elementos relacionados à modalização do discurso



Fonte: elaborada pelo autor

No que tange à modalização do discurso como estratégia de polidez para a manutenção das faces, podemos observar pela imagem anterior que há uma gama

de manifestações linguístico-textuais utilizadas pelo locutor para a manutenção das faces, seja para a produção de FFAs ou para a construção de FTAs.

Observamos predominantemente que as interjeições de aplauso e de aprovação são utilizadas pelos locutores em seus textos. Isso evidencia que a valorização é aspecto central nos *feedbacks*, de forma a valorizar a face dos interlocutores, demonstrando o parecer positivo de forma explícita. Dessa perspectiva, entendemos que as devolutivas tendem a marcar a face positiva do interlocutor, exaltando os acertos, o que tende a colocar o interlocutor em um lugar competente de suas ações, aspecto esse que fomenta vínculos, inclusive atenuando os impactos dos FTAs promovidos pelas correções. Além disso, valoriza-se a face do locutor, pois esse se mostra atento não somente aos aspectos de melhoria, mas aos acertos, o que possibilita ao interlocutor percebê-lo como alguém propositivo e valorizador das práticas empreendidas.

Destacamos, também, que os locutores evitam o discurso do dever ou da falta, dando espaço ao discurso de possibilidade e sugestionamentos. Essa evidência colabora para nossa afirmação acerca do cuidado que se empreende por meio da argumentação a se pontuar o que é preciso ser retificado. Dessa forma, o impacto dos FTAs são potencializados, haja vista que as atenuações lexicais abrandam a marca deôntica do discurso, dando espaço para uma interação menos diretiva no que concerne ao que deve ser feito. Logo, acredita-se que os interlocutores tendem a receber da melhor forma os apontamentos de melhoria.

Outras marcas que evidenciamos com recorrência são os qualificadores e advérbios de intensidade. Eles têm sido usados de forma a expressar a valorização do locutor acerca do que se foi apresentado pelo interlocutor. Nesse sentido, esses elementos tendem a valorizar a face do interlocutor e, também, dão suporte para a construção do FTAs, uma vez que o texto, em seu sentido global, é amistoso, dando lugar a questões que, porventura, poderiam ser negligenciadas em outros perfis de *feedbacks*. Logo, esses recursos agem como estratégias de polidez para manutenção das faces.

Considerando as estratégias de hiperpolidez identificadas nos *feedbacks*, os tipos de manifestações linguísticas identificadas foram: interjeição de aplauso para elogio sem sustentação de evidências, Advérbio de intensidade; adjetivos voltados ao sujeito e não à ação, superlativo, pronome possessivo relacionado à pessoa e

inferência não autorizada para construção de elogio. Como destacamos na análise, consideramos como hiperpolidez essencialmente porque a polidez se dirige a elogios e reconhecimentos não autorizados, ou seja, a argumentação não se sustenta em evidências.

Em face do que analisamos, os insumos levantados nesta pesquisa nos dão base para as seguintes proposições acerca da produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD com apoio das estratégias de polidez:

I. Abordagem inicial

A introdução do *feedback* é o momento primordial para que o locutor possa se vincular ao seu interlocutor. Além disso, quando se faz necessário realizar apontamentos de melhoria, essa é a oportunidade de estabelecer uma relação de confiança. Para isso, as estratégias de polidez podem ser um bom recurso para atenuar os impactos que geram a desestabilização da harmonia e possível quebra de faces.

Nesse sentido, é indicado que o locutor crie um contexto compartilhado, demonstrando atenção a quem se dirige. Para isso, pode-se recorrer a:

Saudação inicial – Um recurso essencial para o estabelecimento de vínculo. Com interjeição de chamamento (Olá!, Oi!) e vocativo pessoalizado. Aqui, entendemos o vocativo pessoalizado como o próprio nome do interlocutor. Dessa forma, cria-se uma abordagem pessoal, em vez de, por exemplo, utilizar termos como: cursista, gestor, professor, entre outras expressões ou pronomes de tratamento que demonstrem uma distância entre os interactantes. Isso promove um contexto compartilhado e evidencia que o texto se direciona a alguém específico, demonstrando respeito para com a identidade da pessoa. Junto a isso, é possível introduzir expressões, como: tudo bem? Como vai?. Com isso, o interlocutor entende que há uma relação estabelecida, ainda que formal. Indicamos, todavia, que haja limites nessa interação, evitando termos qualificadores como: querido(a), amado (a). Essa abordagem, por sua vez, demonstra uma intimidade não autorizada, principalmente em se tratando em documentos oficiais de registro do processo formativo.

Introdução – Uma maneira viável de introduzir os argumentos é recorrer à introdução. Nesse sentido, é possível que o locutor: a. ressalte a relevância da interação; b. traga, de forma breve, uma avaliação positiva acerca da atividade realizada pelo interlocutor; c. compartilhe a relevância de se refletir sobre esse momento de interação entre ambos. É importante termos sob perspectiva que essa conexão introdutória dá o tom da abordagem de todo o *feedback*, evidenciando o cuidado que o locutor tem em relação ao interlocutor, bem como demonstra polidez, haja vista que não se orienta diretamente para a avaliação da atividade. Além disso, nessa introdução, é possível que o locutor utilize a primeira pessoa do plural ao destacar elementos relevantes de reflexão, como: “vamos dialogar sobre sua atividade” ou “este é um momento importante para pensarmos juntos sobre os caminhos que potencializam sua prática” pois demonstra que há uma parceria entre os interactantes, aspecto potente para a atenuação dos impactos gerados pelos FTAs que serão apresentados no momento das correções.

Como destacamos, recomenda-se que o locutor se utilize de estratégias de polidez para criar uma ambientação neste tipo de interação. Com isso, além de favorecer sua face, ressaltando seu papel de parceiro, valoriza a face do interlocutor, trazendo para o contexto de interação, dando lugar para que ele se sinta agregado na reflexão, ainda que seja em um contexto que os turnos de fala não se façam presentes.

II. Apontamentos positivos

Trazer os aspectos positivos da produção do locutor é essencial, por que: a. demonstra valorização das ações realizadas; b. influencia para que esse comportamento prática seja recorrente; c. demonstra a sensibilidade do locutor em ressaltar os aspectos positivos e desafios superados; d. marca a ideia de que o *feedback* é meio para valorização. Logo, recomendamos que o locutor se atente a:

- **Valorizar com base em evidências** – Por vezes, entende-se o elogio como estratégia de polidez de maneira *latu*. Todavia, é importante que esses apontamentos positivos sejam pautados em aspectos observáveis e não

questionáveis. Dessa forma, o FFA será construído de maneira substancial, evitando a perspectiva pejorativa de discurso retórico para encantar o interlocutor. Então, sugere-se que haja um mapeamento de boas práticas alinhadas à proposta da atividade e que elas sejam endereçadas como aspecto de valor na devolutiva. Dessa forma, o interlocutor se sente validado, reconhecido, potencializando sua face, bem como agrega valor à face do locutor, haja vista que esse se mostra atento ao que foi apresentado, sendo alguém apto a direcionar da melhor forma as indicações formativas.

• **Reconhecer sempre; elogiar quando for preciso** – Um aspecto que se confunde no *feedback* é o reconhecimento e o elogio. O reconhecimento está pautado em trazer para relevo algo que foi realizado de maneira correta e que atende ao propósito da atividade. Já o elogio se sustenta na ideia de que o interlocutor fez algo a mais do que estava proposto, executando-o com excelência. Isso é um aspecto importante na discussão de polidez, pois, por vezes, tende-se a elogiar aquilo que era para ser feito e que foi feito de maneira a atender com o combinado. Dessa forma, elementos valorizadores, interjeição de aplausos, advérbios de intensidade e qualificadores são utilizados de maneira que o texto se torna um compêndio elogioso, dando lugar para uma interação hiperpolida e supervalorizada, não cumprindo com seu papel. Com isso, o impacto positivo do elogio pode dar lugar a um empobrecimento textual e, também, pode colocar em questionamento, a imagem do locutor, tem em vista que os elogios vazios são facilmente reconhecidos e podem quebrar a face do locutor, maculando a imagem responsável deste diante do interlocutor.

• **Orientar o reconhecimento/elógio à ação** – Por entender que o reconhecimento e elogio são importantes, é preciso que essas ações positivas se direcionem ao evento ou ação. Isso significa que o foco de análise é a ação do interlocutor e não necessariamente sua pessoa. Tal aspecto se justifica a partir da concepção de ação competente, haja vista que em determinados contextos o sujeito pode ou não agir de maneira correta. Por exemplo, em vez de destacar: “você é um excelente formador de professores”, é possível apontar “a maneira como você conduziu a discussão junto aos professores promoveu maior reflexão no grupo”. Observa-se que, ainda que discreta, o reconhecimento foi orientado ao evento, com base em evidências, evitando categorizar o

interlocutor em certo padrão, ainda que positivo. Logo, é possível reconhecer e elogiar de maneira polida, valorizando a face do interlocutor de forma específica, fortalecendo, inclusive, as ações. Desse modo, potencializa-se a face do próprio locutor, uma vez que este é atento ao evento, dando maior condição de ter seus apontamentos de melhoria recebidos de maneira positiva.

A seguir, apresentamos possibilidades de como promover FFAs com base em estratégias de polidez nos apontamentos positivos:

Tabela 17 – Possibilidades de construção de FFAs em apontamentos positivos

O que fazer	Exemplos	Estratégias linguístico-textuais
Valorizar com base em evidências	Observei ¹ que você apresentou em detalhes os dados de aprendizagem relacionados ao componente curricular de Língua Portuguesa dos estudantes dos 8º anos ² . Muito bom! ³	¹ Primeira pessoa do singular – verbo que marca evidência ² Evidência, destacando o que foi feito e o objeto de reconhecimento ³ Interjeição de aprovação
Reconhecer sempre ⁷ ; elogiar quando for preciso	Além disso ¹ , você fez gráficos, demonstrando a evolução a cada bimestre, comparando com outras turmas ² . Excelente! ³ Isso ajudará vocês a acompanhar de maneira mais qualificada os desafios e superações a cada etapa.	¹ Conjunção aditiva ² evidências que sustentam o elogio ³ Interjeição de aplauso
Orientar o reconhecimento/elógio à ação	Você propôs encaminhamentos claros e precisos, que subsidiarão a equipe para a tomada de decisão. ¹ Ótimo! ²	¹ Ação realizada ² Interjeição de aprovação

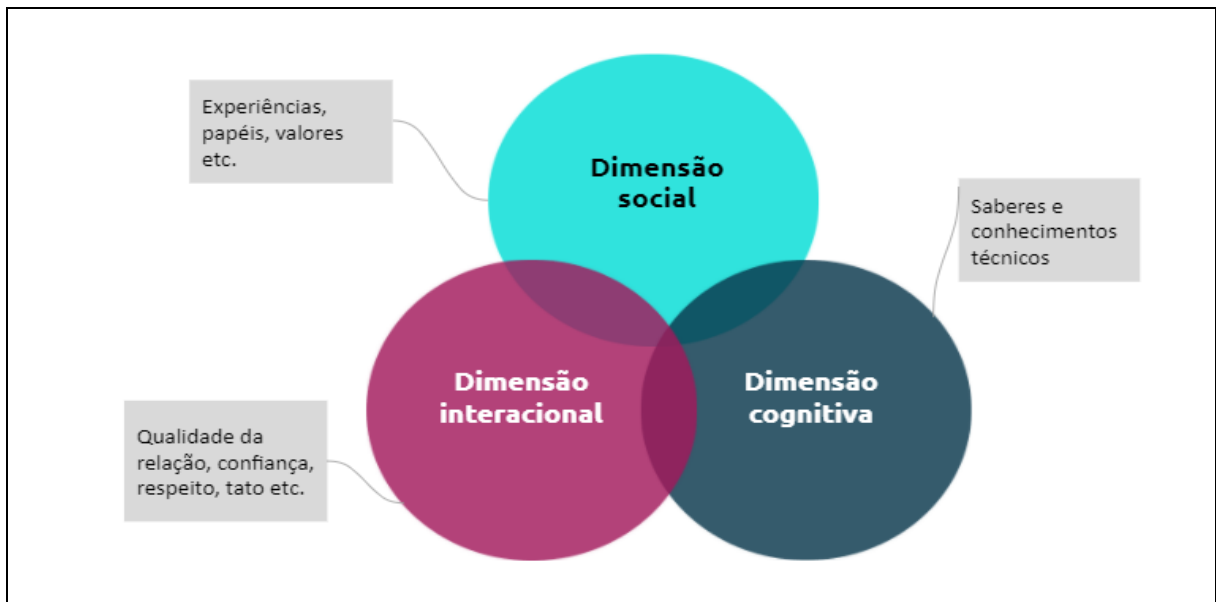
Fonte: elaborada pelo autor

III. Apontamentos de melhoria

⁷ Entendemos que o exemplo trazido na primeira linha da tabela representa o reconhecimento. Por isso, não destacamos neste campo, dando ênfase ao elogio.

Assim como os apontamentos positivos, os apontamentos de melhoria são essenciais no *feedback*, sendo que neste se encontram os maiores riscos para a quebra das faces dos interactantes. Logo, as estratégias de polidez são primordiais para que os argumentos sejam apresentados de forma clara, propositiva e, ainda assim, cautelosa, evitando desgastes na interação. Abaixo, destacamos na imagem aspectos centrais do porquê de maior atenção na interação quando se apresenta apontamentos de melhoria:

Figura 22 – Dimensões social, cognitiva e interacional: cuidados para apontamentos de melhoria



Fonte: elaborada pelo autor

Como podemos observar, as dimensões social, cognitiva e interacional abrem perspectivas para pensarmos como a polidez pode apoiar o locutor em sua argumentação, especialmente para propor melhorias, corrigir e avaliar. No tocante à dimensão social, é preciso que o locutor considere as experiências do seu interlocutor, especialmente as profissionais. Além disso, os papéis que representam demandam maior atenção na interação, haja vista que os interactantes atuam em contextos distintos, seja como tutores, gestores escolares, entre outros papéis que demandam respeito à suas imagens. Junto a isso, os valores e representações sociais acerca do que é certo, errado, possível, inviável, enfim, questões subjetivas (ainda que

construídas a partir da relação social com o outro), pautam interpretações, exigindo, assim, cuidados específicos na interação.

Acerca da dimensão cognitiva, os saberes e conhecimentos técnicos são relevantes e necessários de serem considerados, uma vez que o interlocutor não é uma tábula rasa, tem seus conhecimentos prévios e, também, distintas formas de aprender, interagir com o conhecimento e demonstrá-los. Logo, ao locutor é exigido sensibilidade de acessar o outro de maneira que considere esse aspecto central da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Sobre a dimensão interacional, aspectos importantes para a promoção de vínculos são: a. a qualidade da relação, que é fomentada pelas experiências que esses interactantes compartilham durante o processo; b. a confiança, que permite ao interlocutor se sentir seguro em demonstrar suas (in)habilidades em distintos contextos de aprendizagem; c. o respeito mútuo entre os interactantes, que fortalece a interação, especialmente quando se faz necessário apontar equívocos de práticas; d. e o tato, que representa a forma como os apontamentos são direcionados.

Dessa perspectiva, o locutor pode se valer de distintas estratégias de polidez para conduzir seus apontamentos nos *feedbacks*, as quais destacamos a seguir:

- **Evitar o discurso do dever** – A modalidade deôntica é muito importante em diversos gêneros, e no *feedback*, também. Contudo, indica-se que ela seja abrandada, de forma a apontar o que precisa ser feito e, ainda assim, seja polida. Para isso, alguns verbos podem auxiliar para tal relativização, como: indicar, propor, sugerir, aconselhar, entre outros verbos que atenuem o discurso de obrigação.
- **Fortalecer o discurso de importância** – A forma como se argumenta é primordial para dar relevância ao tema de discussão. Então, ressaltar a importância de determinada ação pode ser um caminho para que o interlocutor compreenda o impacto de tal prática e seja persuadido a realizá-la, haja vista que tem elementos que demonstram sua necessidade para mudança de cenário.
- **Usar perguntas argumentativas** – As perguntas são formas indiretas de apontar caminhos e é uma potente maneira de levar o interlocutor a observar determinado fenômeno ou situação sob outra perspectiva. Assim, em vez de direcionar exatamente o que precisa ser feito, uma pergunta argumentativa abre possibilidades de reflexão. Todavia, é imprescindível que após a pergunta, o

locutor ressalte o porquê de se pensar sobre o aspecto apresentado. Inclusive, é uma boa maneira de destacar possibilidades de melhoria, pois a pergunta diminui a força da correção direta.

- **Usar perguntas retóricas** – A correção direta pode ser acompanhada de uma pergunta retórica ao final, atenuando o impacto à face do interlocutor. Assim, as perguntas retóricas dão um tom leve e reflexivo, sendo uma estratégia de polidez viável quando se faz necessário corrigir objetivamente determinada prática.

- **Escolher léxicos atenuadores** – As escolhas lexicais são importantes, porque precisam estar aderentes ao contexto da interação e aos interactantes. Assim, selecionar palavras que sejam compartilhadas pelos sujeitos e que sejam bem recebidas por estes é um caminho possível para evitar conflitos na interação, demonstrando cuidado e polidez.

- **Usar vocativo** – A pessoalidade é um elemento que permite criar vínculos, especialmente em textos escritos. Logo, iniciar as ideias de forma nominal é uma estratégia que possibilita criar um contexto compartilhado, demonstrando atenção ao interlocutor e, por consequência, diminuir as possíveis quebras de face.

A seguir, apresentamos possibilidades de como atenuar FTAs com base em estratégias de polidez nos apontamentos de melhoria:

Tabela 18 – Possibilidades de construção de FTAs em apontamentos de melhoria

O que fazer	Exemplos	Estratégias linguístico-textuais
Evitar o discurso do dever	Proponho ¹ que discuta com os professores a importância de se planejar atividades considerando as necessidades de cada estudante.	¹ Marca deôntica abrandada, com verbo que relativiza a obrigação.
Fortalecer o discurso de importância	Isso é importante ¹ , pois, dessa forma, as diferentes maneiras de aprendizagem serão contempladas.	¹ Marca explícita de importância, evidenciando uma causa/consequência provável, além de ser um argumento valorizado pelo grupo social em questão.
Usar perguntas argumentativas	Diante do que temos discutido, o que podemos fazer? ¹ Uma boa saída é oportunizar aos professores que realizem planejamentos colaborativos, compartilhando desafios e perspectivas. ²	¹ Pergunta argumentativa que demanda maior reflexão do interlocutor. Além disso, o verbo “poder” na 1ª pessoa do plural dá tom de parceria entre os interactantes. ² Apresentação de possibilidade de ação, de maneira a ampliar perspectivas.
Usar perguntas retóricas	Então, converse com seus professores sobre isso. Certo? ¹	Após uma orientação direta, a pergunta retórica atenua o discurso do dever presente pela marca deôntica da proposição.
Escolher léxicos atenuadores	Dessa forma, os professores poderão dialogar ¹ , compartilhar saberes ¹ e traçar, juntos ¹ caminhos possíveis para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes ¹ .	¹ As escolhas lexicais estão aderentes ao contexto educacional, em que é valorizado o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores, bem como traz para o centro do debate uma máxima na educação: o direito de aprendizagem dos estudantes.
Usar vocativo	Tiago ¹ , pense sobre isso.	¹ Aproximação com o interlocutor.

Fonte: elaborada pelo autor

IV. Finalização

Assim como a saudação inicial, a finalização, que pode compreender os encaminhamentos e saudação final, é parte importante do *feedback*, podendo o locutor utilizar estratégias de polidez para arrematar seu texto.

A seguir, apresentamos algumas possibilidades que o locutor pode se valer para a conclusão do seu texto, com a presença de polidez:

- **Destacar solidariedade/parceria** – A depender da situação, caso haja diversas necessidades de melhoria, o locutor pode ter um fechamento que marque sua solidariedade em relação ao interlocutor. Dessa forma, marca-se parceria para superar os desafios encontrados. Essa estratégia tende, especialmente, a valorizar a face do locutor, uma vez que esse se mostra parceiro e sensível.
- **Construir um discurso motivador** – Uma boa maneira e polida de construir os argumentos finais é o locutor evidenciar sua crença positiva em relação às ações do interlocutor, motivando-o a seguir seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, valoriza-se sua própria face, bem como a do outro, pois há um reconhecimento da capacidade do interlocutor em avançar em suas práticas.
- **Marcar amistosidade na saudação final** – Assim como a saudação inicial, a saudação final tem a possibilidade de deixar uma marca positiva em relação à interação. Ela pode ser mais calorosa, desde que mantenha uma abordagem profissional, evitando excesso de coloquialismo entre os interactantes.

Na sequência, seguem algumas possibilidades de finalização com estratégias de polidez:

Tabela 19 – Possibilidades de construção de FFAs na finalização

O que fazer	Exemplos	Estratégias linguístico-textuais
Destacar solidariedade/parceria	Pedro, diante do que apresentei, resalto que estou à disposição ¹ para podermos continuar nosso ² diálogo.	¹ Discurso de disponibilidade e solidariedade. ² Presença por meio de inclusão de ambos os interactantes no contexto.
Construir um discurso motivador	Tenho certeza de que você e sua equipe farão um belo trabalho!	Perspectiva motivadora e de crença positiva.
Marcar amistosidade na saudação final	Um forte abraço, Tiago – Tutor	Afetividade na despedida.

Fonte: elaborada pelo autor

Com vistas a sistematizar as proposições aqui elencadas, apresentamos um panorama estruturado de possibilidades de estratégias de polidez que podem ser articuladas para a manutenção das faces nos *feedbacks*:

Figura 23 – Panorama de estratégias de polidez para a manutenção das faces em *feedbacks*

Abordagem inicial	Apontamentos positivos	Apontamentos de melhoria	Finalização
<ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial • Introdução 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar com base em evidências • Reconhecer sempre; elogiar quando for preciso • Orientar o reconhecimento/elogio à ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar o discurso do dever • Fortalecer o discurso de importância • Usar perguntas argumentativas • Usar pergunta retóricas • Escolher léxicos atenuadores • Usar vocativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar solidariedade/parceria • Construir um discurso motivador • Marcar amistosidade na saudação final

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, em que focamos nas estratégias de polidez utilizadas por tutores na formação continuada de gestores escolares na modalidade Educação a Distância, confirmamos a hipótese de que o locutor recorre a estratégias de polidez para criar um contexto positivo e de proximidade junto a seu interlocutor, de forma a fomentar uma imagem colaborativa e valorizadora, possibilitando preservar a face dos interactantes.

O desenvolvimento do estudo nos permitiu responder às perguntas inicialmente propostas, que aqui retomamos: 1) Quais são as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores nesses textos? e 2) Que contribuições pode trazer este estudo para a produção de *feedbacks* veiculados em ambientes EaD?

Para respondermos às essas perguntas, estabelecemos como objetivo geral avaliar as estratégias de polidez utilizadas pelos locutores para a preservação das faces dos interactantes em *feedbacks* produzidos no processo de formação continuada na modalidade EaD, e como objetivos específicos: 1. Identificar, elencar, descrever e interpretar as estratégias de polidez recorrentemente utilizadas pelos locutores nos *feedbacks*; 2. Elencar perspectivas para a construção de *feedbacks* produzidos em contextos formativos em EaD, com base em elementos de polidez.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as estratégias de polidez recorrentemente utilizadas pelos locutores nos *feedbacks*. Sistematizamos em tabela o que observamos na tabela 15, de modo a mapear as marcas linguístico-textuais que fomentam a manutenção das faces dos interactantes. Ao mapearmos e essas estratégias, respondemos à primeira pergunta de pesquisa.

Um aspecto importante a se reforçar é que, como esta pesquisa tem perspectiva qualitativa, não podemos afirmar qual categoria de análise é predominante em todo o universo dos *feedbacks* produzidos, seja no contexto específico de produção em que o *corpus* foi analisado, tampouco os *feedbacks* em âmbito global, quer dizer, os textos produzidos por outros tutores em distintas instituições e processos formativos. Todavia, a análise aqui empreendida nos deu subsídios para indicar perspectivas para a manutenção das faces mediadas por diferentes estratégias de polidez.

Consideramos que também alcançamos o segundo objetivo específico, uma vez que, no Capítulo 4, na seção 4.2, trouxemos perspectivas que apoiam a produção de *feedbacks* veiculados em ambiente EaD, de forma a ampliar o debate acadêmico e prático desse objeto.

Cabe-nos ressaltar que as proposições aqui apresentadas são possibilidades, tendo uma função de guia para a produção de *feedbacks*. Além disso, não é nosso objetivo apresentar uma estrutura fixa para a construção das devolutivas, haja vista que cada locutor organiza seu plano de texto de modo a alcançar seu projeto de dizer. Todavia, cremos que esses caminhos viabilizam uma reflexão mais aprofundada sobre como construir *feedbacks* propositivos que apoiem a promoção do desenvolvimento profissional dos atores inseridos no processo formativo.

Isto posto, consideramos que este estudo pode auxiliar tutores, formadores, instituições de formação, bem como outros agentes que em sua atuação profissional trabalham com *feedback*, de modo particular, na definição de estratégias e mesmo na constituição de *feedbacks* que agreguem ao seu foco avaliativo o cuidado na interação, ou seja, a polidez, de forma a potencializar o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Além disso, acreditamos que este estudo abre perspectivas para ampliar o debate acadêmico acerca da construção de *feedbacks* e polidez, de forma a somar ao campo teórico-conceitual dessas temáticas, especialmente articulando campos de conhecimento distintos: a formação e o estudo da língua(a).

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **ProPosições**, 22(2), p.189–205, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>>. Acesso em 04 fev. 2021.
- ADAM, J.-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. M. G. S. Rodrigues; J. G. Silva Neto; L. A. S. Passeggi; E. V. F. Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. **Eutomia**. Revista online de literatura e linguística, ano III, v.1, n.6, dez. 2010, p. 1-14. ISSN 1982-6850. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1685/1282>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- _____. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Analyse textuelle des discours: niveaux ou plans d’analyse. **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), 2012, p.191-202.
- _____. O contínuo da linguagem: língua e discurso, gramática e estilística. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 9, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2014, pp. 15-25.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em: **Revista Científica**, v 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Gráfica: Branca Vilallonga, 2005.
- BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- _____; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.

- BARBOSA, M. F. S. O. **(Im)polidez em EAD**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 172p.
- BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean et al. **Pesquisas de retórica**. Tradução de Leda Pinto Mafra Iruzum. Petrópolis. Vozes, 1975. p. 147-225.
- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer, 1981.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed., rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009. 671p.
- BELINELLI, G.P.; BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D. Modalizações em artigos de opinião como redação de vestibular. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 21 (1), 2020. p. 188 – 207. Disponível em: [file:///C:/Users/monte/Downloads/scamplo-31033-texto-do-artigo-78919-1-11-20200729%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/monte/Downloads/scamplo-31033-texto-do-artigo-78919-1-11-20200729%20(2).pdf) . Acesso em: 31 mar. 2021.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/EDUSP, t. 1, 1976.
- BOLÍVAR, A. **Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente**. Educar, nº 2, v. 47, 2011, pp. 253-275. Disponível em: <http://educar.uab.cat/article/view/50>. Acesso em 01 dez. 2020.
- _____. **Uma dirección escolar com capacidad de liderazgo pedagógico**. Madrid: Editorial Arco, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- _____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2005.

BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

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

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha d'água**, v. 2, n. 26, p. 241-259, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266/71562>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CARRETERO, M. Una propuesta de tipología de la modalidad: la aceptación como categoría modal. 1991. **Cuadernos de Filología Hispánica**, v. 10, n. 42, 1991. Disponível em: Disponível em: <https://scholar.google.es/scholar?oi=bibs&cluster=5702263619584047880&btnI=1&hl=es>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do Português Falado**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, p. 199- 247.

CAVALCANTE, M. M. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.

CHAROLLES, M. **Coherence as a principle of Interpretability of Discourse**. **Text**, 3 (1), 1983, p. 71-98.

CITY, E. A. et al. **Rodadas pedagógicas: como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2014.

COMPARINI, A. M. P. **A modalização deôntica no discurso jurídico**. 002.101f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos – Área de concentração: Análise Linguística). Unesp. São José do Rio Preto, 1991.

CRESPO, E. Sintaxis y semántica de las formas modales en griego español. 1992. **Revista Española de Lingüística**, n. 22, v. 2, p. 277-307. 1992. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/28087632_Sintaxis_y_semantica_de_las_formas_modales_en_griego_clasico . Acesso em: 04 abr. 2021.

DEL PRETTE, A.; **Del Prette**, Z. A. P. Programa vivencial de habilidades sociais: características sob a perspectiva da análise do comportamento. In Garcia, M. R.; Abreu, P.; Cillo, E. N. P. de; Faleiros, P. B.; Queiroz, P. P. (Eds.), **Sobre comportamento e cognição: terapia comportamental e cognitivas**. Santo André, SP: ESETec, 2010, p. 127 – 150.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneo da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (org.) **Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 253 – 263.

DUBOIS, J. **Enoncé et énonciation**, Langages, Paris, n. 13, p. 100 – 110, 1969.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes.1987.

DWECK, C. **Mindset: The new psychology of success**. New York: Random House, 2006.

FAGUNDES, L.C. Educação a distância em ciência e tecnologia: o Projeto EducaDi/CNPq – 1997. **Em Aberto**, v.16, n.20, p.134-40, abr./jun, 1996.

FÁVERO, L. L. KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. 10. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

- FLEISCHMAN, S. The Future in thought and language - **Diachronic evidence from Romance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 217 pp.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GASPARINI-BASTOS, S. D. Distinções entre modalidade deôntica objetiva e subjetiva no português falado: o caso do verbo 'dever'. **Confluência**, v. 46, p. 273-287, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122372>> Acesso em: 24 mar. 2021.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GOFFMAN. E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**; Trad. SILVA. F. R. R. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2012 [1967].
- _____. **A representação do eu na vida cotidiana**; Trad. RAPOSO. M. C. S. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [1974].
- GULICH. E. MONDADA. L. **Konversationsanalyse: eine Einführung am Beispiel des Französischen**. Tübingen: Max Niemeyer, 2008.
- GUNAWARDENA, C.N. Designing Collaborative Learning Environments Mediated by Computer Conferencing: Issues and Challenges in the Asian Socio-Cultural Context. **Indian Journal of Open Learning**, 7(1), 101, 1998. Indira Gandhi National Open University. Retrieved February 4, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/86080/>. Acesso em 04 fev.2021.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. **Cohesion in English**. English Language Series, London: Longman, 1976.
- _____. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 2004.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. **Review of Educational Research**, 77(1), p. 81-112, 2007. Disponível em <<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>>. Acesso em> 04 fev.2021.
- HEINEMANN, W.; VEIHWEGER, D. **Textilinguistik: eine Einführung**. Tübingen, 1991.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso. In: **Descortesia e Cortesia: expressão de culturas**. Org. CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. – São Paulo: Cortez, 2017. p. 17 – 56.

KIELTY, L. **Feedback in Distance Learning: Do students' perceptions of corrective feedback affect retention in Distance Learning?** Graduate Theses in Instructional Technology. University of South Florida, 2004. Disponível em <<https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2113&context=etd>>. Acesso em 03 fev. 2021.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto. 1997.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011;

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [1997].

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LE BOTERF, G. **Construir as competências individuais e colectivas**. Lisboa: Edições ASA, 2005.

LE QUERLER, N. **Typologies de modalités**. Caen, Presses Universitaires de Caen, 1996.

LESNE, M. MENVIELLE, Y. **Socializacion e formacion**. Paris: Ed. Paideia, 1990.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averburg, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009. Disponível em <http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>. Acesso em 01 dez. 2020.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática**, 2ª edição, revista, Malabares, Salvador, Ba. 2ª ed. Salvador, Bahia: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. v. 01. 115p.

MAINGUENEAU, D. A noção de ethos discursivo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-32.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido**. 1998, (mimeo).

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARLANGEON, S. K. Contribuições para o estudo da descortesia verbal In: **Descortesia e Cortesia: expressão de culturas**. Orgs. CABRAL, A. L. T; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. – São Paulo: Cortez, 2017. p. 93 – 108.

MARQUESI, S. C. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1. ed. 1996].

_____. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: VANDA, Maria Elias (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, p. 134-143, 2014.

_____. Planos e sequências textuais em sentenças judiciais de processo-crime. In: DIOS, A. M. (org.). **La Lengua Portuguesa – Estudios sobre Literatura y Cultura de Expresión Portuguesa**. v. 1. Salamanca – Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 109-128, 2014b.

_____. Linguística textual e análise textual dos discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 279 -297.

_____.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo, Contexto, 2017. p. 13-32.

_____.; CABRAL, A. L. T.; ELIAS, V. M. S.; TOMAZI, M. M. Plano de texto e contexto: conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **(Con)Textos linguísticos**, v. 13, p. 40-59, 2019.

MASON, J. B.; BRUNING, R. **Providing feedback in computer-based instruction**: What the research tells us. 2001. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/247291218_Providing_Feedback_in_Computer-based_Instruction_What_the_Research_Tells_Us >. Acesso em: 03 fev. 2021.

MESSIAS, T. M.; MELATI, N. M. Subjetividade e objetividade no texto jornalístico: uma ponte com a sala de aula. In: **Estudos Linguísticos em Língua Materna e Estrangeira** (Série Estudos Reunidos, Volume 59). Org. ARRAES, S.C.B. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia – recurso modalizador – na Notícia Jornalística. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.

_____. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. IN: **Anais do VI Congresso Internacional da Abralín**. João Pessoa: Editora Idéia, 2009. pp. 1369 a 1376.

_____.; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização. In: NASCIMENTO, E. P. do (Org.). **A redação comercial oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2012, p. 63-100.

NEVES, J. S. B. **Estudo semântico-enunciativo da modalidade no artigo de opinião**. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLBERTZ, H.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Objective and subjective deontic modal necessity in FDG – evidence from Spanish auxiliary expressions. In:

MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (eds.) **Casebook in Functional Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 277-300.

_____. **Periphrastic expressions of non-epistemic modal necessity in Spanish: a semantic description**. 2016. Disponível em: https://pure.uva.nl/ws/files/25728515/WP_FDG_90.pdf. Acesso em: 27 fev. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001. (Coleção Minho Universitária).

PAIVA, V.L.M.O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.

PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S.; SILVA NETO, J. G.; SOUSA, M. M. F.; SOARES, M. E.. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; QUADROS, M. L. (Org.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: A nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTORI, M. H. C. **Argumentação jurídica: Da antiga retórica a nossos dias**. São Paulo: LTR, 2001.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In **Actas do ProfMat 98** (p. 27 – 44). Lisboa: APM, 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)>.

Acesso em: 24 nov.2020

PRADO, M.E.B.B, VALENTE, J.A. A Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M.C. (Org.) **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. p. 27-50.

RINVOLUCRI, M. Key Concepts. In **ELT: feedback**. (E. Journal, Ed.), 1994. Disponível em < www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf >. Acesso em: 03 fev.2021.

SADLER, D.R. (1989). **Formative assessment and the design of instructional systems**. *Instructional Science*, 18, 119-144.

SEARA, I. R. Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso. In: **Descortesia e Cortesia: expressão de culturas**. Orgs. CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. – São Paulo: Cortez, 2017. p. 210 – 233.

SEARA, I.R. CABRAL, A. L. T. O comentário elogiativo nas redes sociais: estratégias de cortesia valorizadora. In: *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. Nº 3, p. 311-332. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a17>. Acesso em: 26. set.2021

SHEEN, Y. **Corrective feedback individual differences and second language learning**. Nueva York: Springster, 2011.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SHUTE, V. J. (2007). Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, 78(1), 153–189. Disponível em <https://doi.org/10.3102/0034654307313795> Acesso em: 02 fev.2021.

SPARANO, M.; GEBARA, A. E. L.; CABRAL, A. L. T.; CARVALHO, H.; CURY, B. **Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita**. São Paulo: Terracota, 2012.

TOPOR, M. **Perífrasis verbales del español y rumano un estudio contrastivo**. 2011. 722f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Lleida, Espanha. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91036>. Acesso em: 04 abr. 2021.

TOSTES, S. C. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 197-218, 2013. Disponível em <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2020.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidade de la Educación (LLECE). **Primer estudio intenacional comparativo**. Santiago de Chile, 1998.

_____. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Primer estudio internacional comparativo, segundo informe**. Santiago de Chile, 2000.

_____. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Informe técnico**. Santiago de Chile, 2001.

_____. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile, 2002.

VALENTE, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Ed.) **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37

VALENTE, J. A.; ARANTES, V. A.; MORAN COSTAS, J. M. **Educação a Distância: Pontos e Contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

VAN DIJK, T. A. **Text and context**. London: Logman, 1977.

_____. **La ciencia del texto**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

VAN DIJK, T. A. [1989]. Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: VAN DIJK, T. A.. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

WIGGINS, G. 7 keys to effective feedback. **Educational Leadership**, 70(1), pp. 10–16. Alexandria, VA: ASCD, 2012. Disponível em <https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD13OC005/media/FormativeAssessmentandCCwithELALiteracyMod_3-Reading2.pdf>. Acesso em: 03 fev.2021.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. pp. 364.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEFERINO, A. B., DOMINGUES, R. C., & AMARAL, E.. Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, pp. 176-179, 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf>>. Acesso em: 04 fev.2021.