

A (im)polidez nas Falas dos Estudantes do Ensino Médio: Refletindo Sobre O Gênero Feminino

**The (im)politiness in the speech of students of High School: reflecting
on the female gender**

Michelle Soares Pinheiro^{1*}

* Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE, Limoeiro do Norte -
CE, 62930-000, e-mail: michelle040481@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo, objetivamos analisar a (im)polidez das falas dos estudantes sobre o gênero feminino durante uma das aulas de Espanhol como língua estrangeira no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE. O referencial teórico abrangeu as categorias de análise (im)polidez linguística e gênero feminino por meio dos seguintes autores: Marcuschi (1991); Kerbrat-Orecchioni (2006); Goffman (1969); Brown e Levinson (1987); Butler (2003); Barros (2014); Louro (2014); Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004). Em seguida, selecionamos dois momentos de interação oral dos estudantes sobre o gênero feminino por intermédio de um texto do livro didático *Síntesis* (MARTIN, 2010) e do site *Mujer Palabra* e analisamos a (im)polidez nas falas dos estudantes, em que percebemos alguns indícios de preconceito contra a mulher.

PALAVRAS-CHAVE: (Im)polidez linguística; gênero feminino; língua estrangeira.

ABSTRACT: In this paper we analyze the category of (im)politeness of students' speech about the feminine gender, in one of the classes of Spanish as Foreign Language at the 3rd high-school level, at public school, in Fortaleza, Ceará, Brazil. Theoretical framework is constituted by Linguistic Im-Politeness and gender perspectives, by means of these authors: Marcuschi (1991); Kerbrat-Orecchioni (2006); Goffman (1969); Brown and Levinson (1987); Butler (2003); Barros (2014); Louro (2014); Caldas-Coulthard and van Leeuwen (2004). We select two moments of students' oral interaction on the feminine gender, in relation to a text from the textbook *Síntesis* (MARTIN, 2010) and the site *Mujer Palabra*. Then, we analyze the im-politeness found in the students' speeches, in which we can perceive some evidence of prejudice against the discursal representations of women.

KEY WORDS: Linguistic (im)politeness; feminine gender; foreign language.

INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O gênero² feminino merece ser alvo de estudos e pesquisas em todas as esferas do conhecimento, principalmente como uma estratégia de refletir sobre como a imagem do que é ser mulher é vista e tratada na sociedade cearense, a partir de uma reivindicação de um protagonismo social em um contexto dito machista contemporâneo. Seguindo essa linha, este artigo tem como principal objetivo analisar a (im)polidez das falas dos estudantes sobre o gênero feminino durante uma das aulas coletadas na nossa pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2016)³.

O recorte feito para esta análise se deve ao fato de a quinta aula da pesquisa mencionada tratar sobre o gênero feminino e sobre como a mulher é vista na sociedade espanhola e brasileira, no contexto da sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), com base na orientação do livro didático *Síntesis 3* (MARTIN, 2010). O referido livro, em uma das atividades de compreensão leitora, instiga o letramento multimodal crítico⁴ por meio da leitura e navegação no *site Mujer palabra*⁵, o que foi aproveitado pelos estudantes para conhecerem outras formas de manifestações sociais feministas, como a Marcha das vadias⁶, por exemplo, que ocorre em diversas partes do mundo, como no Ceará, local onde ocorreu a referida pesquisa de mestrado.

Sobre os participantes da pesquisa, esclarecemos que foram 32 (trinta e dois) estudantes de uma escola pública cearense⁷ do 3º ano do Ensino Médio. Em sua maioria, estes participantes são adolescentes entre 16 e 17 anos de idade, pertencentes às classes socioeconômicas baixas, conforme cadastro socioeconômico do Projeto Professor Diretor de Turma (PDT)⁸ pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Ressaltamos que os referidos estudantes foram selecionados para participarem da nossa

² Nesse artigo, gênero é tratado como uma construção sociodiscursiva, não devendo ser confundido com gênero textual.

³ A aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética tem o seguinte número de processo CAAE 53291516.4.0000.5534, disponível na Plataforma Brasil, pelo *site* <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

⁴ O letramento multimodal crítico pode ser definido como práticas sociais de leitura e escrita multimodais que envolvem o engajamento afetivo dos estudantes e posterior empoderamento social destes a fim de que possam se posicionar criticamente diante dos textos e de que consigam construir sentidos pelos meios da interação dos modos semióticos nos textos.

⁵ Disponível em: <http://www.mujeupalabra.net/>.

⁶ O movimento “Marcha das Vadias” surgiu no Canadá, em janeiro de 2011, na Universidade de York, quando um policial, ao falar sobre segurança pública, afirmou que “as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias, para não serem vítimas de ataque”. A reação de indignação foi imediata, pois esse pensamento transfere a culpa da agressão sexual para a vítima, insinuando que, de alguma forma, é a vítima que provoca o ataque, conforme informações do *site* do movimento (MARCHA, 2017).

⁷ Decidimos não colocar o nome da escola a fim de preservar o sigilo das informações e das identidades dos alunos e das alunas participantes da pesquisa.

⁸ Trata-se do Projeto Professor Diretor de Turma, em que cada turma é acompanhada por um professor da escola a fim de proporcionar uma maior aproximação com os alunos e com a realidade sociofamiliar, em que estes estão inseridos.

pesquisa, realizada em 2016, devido ao fato de necessitarem aprimorar ou desenvolver o letramento multimodal crítico e de terem vontade de melhorar a compreensão leitora deles.

Na ocasião da pesquisa de mestrado, utilizamos a pesquisa-ação, pelo fato de a autora ser professora-pesquisadora e buscar melhorias no que tange ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A partir desta pesquisa, e em consonância com as palavras de Dionísio (2012), acreditamos que os estudantes possuíam interesses comuns e conhecimentos compartilhados, o que propiciou o sucesso da interação face a face e os fez refletir sobre o gênero feminino na aula de ELE. Deixamos claro que a pesquisadora evitava tomar o turno, já que o seu papel era conduzir a interação oral entre os alunos a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico.

Partindo deste prisma, neste artigo, analisamos as falas dos estudantes sobre o gênero feminino, à luz da teoria de polidez linguística de Brown e Levinson (1987), com a finalidade de que educadores reflitam como a língua(gem) na escola propaga (pre)conceitos sobre a imagem da mulher⁹. Além disso, almejamos proporcionar que os professores e as professoras (re)pensem em novas formas de tratar o tema em sala de aula, a fim de possibilitar o empoderamento social das alunas contra situações machistas. Para fundamentar a análise das falas dos estudantes, apresentamos brevemente a seguir metodologia empregada.

METODOLOGIA

Inicialmente, para Marcuschi (1991), faz-se importante estudar a conversação, em virtude de ela ser a prática social mais comum do cotidiano humano, como também se evidencia como um “espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real” (MARCUSCHI, 1991, p. 05). No caso deste artigo, a conversação será um ponto importante aqui também, pois o contexto com o qual lidamos é uma escola pública da periferia de Fortaleza-CE. Por isso, há predomínio de diálogos assimétricos, visto que a professora conduz a leitura multimodal¹⁰ dos estudantes do 3º ano do Ensino

⁹ Estamos usando, neste artigo, os termos mulher e feminino quase como sinônimos, apesar de Barros (2014) esclarecer que os mencionados termos devem ser empregados com muito cuidado.

¹⁰ Leitura multimodal contempla a interpretação de como os modos semióticos (imagens, palavras, *links*, sons, dentre outros) interagem entre si na construção de significados em um texto.

Médio nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e, por consequência, instiga a interação oral destes em sala de aula em torno do tema gênero feminino.

De acordo com Marcuschi (1991), não existe uma transcrição melhor ou pior que a outra, mas o importante é manter o foco na análise a fim de atingir seus objetivos e deixar a transcrição limpa e legível sem sobrecarga de símbolos. Seguindo os preceitos do citado autor, adotamos como referência o modelo descrito por Magalhães (2000) por considerá-lo simples e resumido. No entanto, observamos na transcrição da primeira aula, que havia outros aspectos que deveriam ser acrescentados ou adaptados. Por isso, de acordo com a sua prática docente, a autora acrescentou à tabela de referência aspectos como: a fala com comoção ou choro; a irritação no discurso oral; o bater na mesa como manifestação de alegria ou euforia; os risos; o cantar dos alunos, dentre outras manifestações. Vale salientar que “os recursos não-verbais ou paralinguísticos tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação têm um papel fundamental na interação face a face (MARCUSCHI, 1991, p. 63). No mesmo sentido, defende Kerbrat-Orecchioni (2006) que:

As conversações são essas ‘construções coletivas’ feitas de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos, de músicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada: as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36).

Ressaltamos que o uso da transcrição tem como principal justificativa a preservação da autenticidade das falas dos alunos, a fim de captar a espontaneidade deles em sala de aula, mediante as atividades de compreensão leitora do livro didático *Síntesis* (MARTIN, 2010), que sinaliza a leitura do site *Mujer Palabra*. Para transcrever as manifestações orais dos alunos, identificamos os estudantes participantes da pesquisa por siglas específicas, como ALO para aluno e ALA para aluna, e com os quais seguimos, por fins organizacionais, a sequência do cadastro do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) do Professor Diretor de Turma, daí constarem 50 ALs (alunos e alunas), incluindo, pelo menos, pela identificação numérica, os alunos transferidos, desistentes e infrequentes¹¹. A seguir, apresentamos o modelo de Magalhães (2000) e o modelo adaptado ou ampliado por nós na ocasião do mestrado, ambos empregados na transcrição das falas dos estudantes da pesquisa:

¹¹ Infrequentes na aula de Espanhol, mas não necessariamente em outras disciplinas.

Quadro 1 – Convenções para transcrição de falas

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA
/	Interrupção no fluxo da fala
...	Pausa na fala
[]	Fala simultânea
LETRA MAIÚSCULA	Ênfase
Entre hífen	Repetição
Número	Fala

Fonte: Magalhães (2000, p. 15).

Quadro 2 – Adaptação para convencionar as transcrições de falas

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
[PESQ]	Pesquisadora/Professora
[AL número]	Aluno(a) identificado(a) por número aleatório.
[Rs]	Risos
[Com]	Comoção, voz de choro. O falante enuncia sua opinião com lágrimas nos olhos.
[CP]	Conversa paralela entre outros alunos sobre assuntos diversos, alheios à temática da aula.
[CANT]	Cantando
* Frase*	Explicação do momento da aula ou percepção da pesquisadora.
[Apl]	Aplausos
[Bm]	Bater na mesa como manifestação de euforia ou alegria.
<i>Itálico</i>	Palavras em espanhol
CAIXA ALTA	O falante está falando alto ou gritando.
[Vaia]	Vaias e zombaria.
[Irrit]	Irritação ou raiva
PSIU / Psiu	Alunos conversando muito, por isso o pedido de silêncio.
[FC]	Fala concomitante: quando dois ou mais alunos dizem exatamente a mesma frase, ao mesmo tempo.

Fonte: Pinheiro (2016, p. 85).

Adotada essa convenção para a transcrição das falas, faz-se relevante fazer um apanhado teórico sobre a (im)polidez linguística e o gênero feminino, o que será apresentado na seção seguinte.

(IM)POLIDEZ LINGUÍSTICA E GÊNERO FEMININO: REFLEXÕES TEÓRICAS

(Im)Polidez linguística

Para analisar a conversação desses estudantes adolescentes, é importante e necessário compreender os pressupostos de Goffman (1969) no que tange à projeção de imagens por parte dos indivíduos que realizam a conversação. Dessa forma, para o

autor, o referencial de ação engloba a chamada região frontal, aquela em que as imagens são criadas a depender das impressões que se deseja transmitir. Por outro lado, há outra região, em que as pessoas agem de tal modo que contradizem o que, publicamente, esforçam-se para convencer. Esta última região é denominada de região de fundo. Para Goffman (1969), a região frontal se configura como o espaço comum de interação contra o qual existem as regiões de fundo.

A partir de Goffman (1969), Brown e Levinson (1987) desenvolvem o modelo de faces, pelo qual todo indivíduo tem duas faces: uma negativa, que evidencia os “territórios do eu”, ou seja, refere-se àquilo que se quer deixar no plano privado; e outra positiva, a qual se direciona para o conjunto de imagens que os interlocutores criam de si mesmos e tentam impor na interação, ou melhor, abrange o que se quer tornar público. Dessa maneira, tendo em vista que uma interação tem pelo menos dois interlocutores, para Brown e Levinson (1987), quatro faces estarão presentes, além de que os interlocutores constroem atos verbais e não verbais. Os referidos atos, por sua vez, na maior parte das vezes, configuram-se como ameaças potenciais para uma e/ou outra dessas quatro faces. Por isso, Brown e Levinson (1987) criam o conceito de FTA (*Face Threatening Act* ou Atos que ameaçam as faces) e trazem a definição de polidez linguística como estratégias discursivas utilizadas pelos interlocutores a fim de preservar a harmonia dentro da relação interpessoal, englobando comportamentos verbais e não verbais. Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006), esse conceito, que está relacionado à polidez linguística, transcende as conhecidas fórmulas de etiqueta.

Nessa seara, Brown e Levinson (1987) desenvolvem quatro categorias para os FTAs:

I. Atos que ameaçam a face negativa do locutor/emissor: atos suscetíveis de lesar o seu próprio território ou que lhe restringem a liberdade de ação. Kerbrat-Orecchioni (2006) cita como exemplos a oferta e a promessa.

II. Atos que ameaçam a face positiva do locutor/emissor: atos que representam auto-humilhação, inferioridade ou limitações. São exemplos: a confissão, a autocrítica ou o pedido de desculpas.

III. Atos que ameaçam a face negativa do interlocutor/receptor: atos que lhe restringem ou violam a liberdade de ação ou seu território. Podemos citar como exemplos: as ordens, as agressões ou as perguntas inconvenientes.

IV. Atos que ameaçam a face positiva do interlocutor/receptor: atos que afetam a autoimagem projetada pelo interlocutor. Servem como exemplos: a crítica, o insulto, o sarcasmo, dentre outros.

Dessa maneira, Brown e Levinson (1987) explicitam cinco estratégias conversacionais ou discursivas, as quais são operacionalizadas a partir de três variáveis sociológicas, tais como: “a distância social entre os participantes, as relações de poder que os envolvem e o ranking de gravidade dos FTAs numa dada cultura” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 74). Tais estratégias podem ser:

I. *On record*/sem reparação: ocorre quando as intenções e os interesses do locutor ficam muito evidentes, sem o anseio de evitar ou amenizar danos. Exemplo: *Traga amanhã o dinheiro que lhe emprestei.*

II. *On record*/com reparação e com polidez positiva: acontece quando os atos de fala se encontram de forma articulada com alguns recursos de polidez para minimizar os riscos de ameaça à face do outro, esboçando, assim, aproximação, simpatia e coincidência de desejos. Exemplo: *Querido, você pode trazer amanhã o dinheiro que lhe emprestei?*

III. *On record*/ com reparação e com polidez negativa: dá-se quando os atos de fala são formulados de modo que mantenham a distância social entre os participantes a fim de evitar a ameaça de invadir o terreno alheio. Exemplo: *Será que não seria possível você trazer amanhã o dinheiro que emprestei, por favor?*

IV. *Off record*: ocorre quando o locutor não explicita sua intenção, apenas a suscita, não se comprometendo diretamente com a interpretação do interlocutor. Exemplo: *Você aparenta estar bem financeiramente, trocou de carro, acredito que talvez nem precise mais do dinheiro que lhe emprestei.*

V. Não se faz AAF: quando não se realizam atos.

Além das estratégias *on record*, que se caracterizam pela clareza, e *off record*, que são marcadas pela indiretividade, existe também a chamada *bald on record*, a qual acontece quando o locutor está mais preocupado com o que deseja transmitir do que com a forma por meio da qual fará a enunciação. Nessa situação, considera-se mais a eficiência, e o “locutor pode reivindicar que outras coisas são mais importantes que a face ou que o ato não se consiste totalmente num FTA” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 72).

Cada uma dessas estratégias, conforme Brown e Levinson (1987), inclui subestratégias de polidez. Dessa forma, para os autores, temos na polidez positiva: 1.

Perceba o outro, mostre-se interessado pelos desejos e pelas necessidades do outro; 2. Exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro; 3. Intensifique o interesse pelo outro; 4. Use marcas de identidade de grupo; 5. Procure acordo; 6. Evite desacordo; 7. Pressuponha ou declare pontos em comum; 8. Faça brincadeiras; 9. Explícite e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro; 10. Ofereça, prometa; 11. Seja otimista; 12. Inclua o ouvinte na atividade; 13. Dê ou peça razões, explicações; 14. Simule ou explícite reciprocidade; 15. Dê presentes.

Já na polidez negativa, os autores apontam: 1. Seja convencionalmente indireto; 2. Questione, seja evasivo; 3. Seja pessimista; 4. Minimiza a imposição; 5. Mostre respeito; 6. Peça desculpas; 7. Impessoalize o falante e o ouvinte, evite os pronomes “eu” e “você”; 8. Declare o FTA como uma regra geral; 9. Nominalize; 10. Vá diretamente como se estivesse assumindo o débito, ou como se não estivesse endividando o ouvinte.

No *Off record* (Encoberta), Brown e Levinson (1987) sinalizam: 1. Dê pistas; 2. Dê chaves de associação; 3. Pressuponha; 4. Diminua a importância; 5. Exagere, aumente a importância; 6. Use tautologias; 7. Use contradições; 8. Seja irônico; 9. Use metáforas; 10. Faça perguntas retóricas; 11. Seja ambíguo; 12. Seja vago; 13. Hipergeneralize; 14. Desloque o ouvinte; 15. Seja incompleto, use elipse.

Enfatizamos que estes conceitos embasam o fenômeno da (im)polidez linguística, mas não podem ser considerados como estratégias homogêneas, visto que cada lugar tem suas especificidades de polidez e de impolidez. Por isso, para a presente análise, consideramos as especificidades dos interlocutores, no caso deste artigo, dos estudantes (e suas crenças), do lugar (a escola pública cearense localizada em um bairro pobre) e da temática suscitada, o gênero social feminino, por se tratar de um tema ainda delicado de ser trabalhado em uma sociedade machista-sexista e com altos índices de feminicídio¹².

Gênero feminino

É relevante esclarecer que o conceito de gênero é dinâmico, fluido e se relaciona diretamente a uma teoria feminista, de cunho crítico-político. Assim, na ótica de Butler

¹² Conforme dados do Ministério Público Estadual do Ceará (MPCE), no intervalo de 12 meses (de março de 2016 a março de 2017), o Ceará registrou 173 casos de feminicídio, sendo o quarto maior número do país (CEARÁ, 2017).

(2003), Louro (2014) e Barros (2014), inicialmente, gênero e sexo não podem ser considerados iguais, pois o gênero tem um caráter fundamentalmente social, referindo-se “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte de um processo histórico” (LOURO, 2014, p. 26). Nessa perspectiva teórica, o gênero se configura como um processo, em que o termo “mulher” seria um “devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim” (BUTLER, 2003, p. 59). Dessa forma, a construção conceitual do gênero se dá de forma diferenciada e em consonância com a sociedade e o momento histórico, bem como podem ser distintas dentro de uma mesma sociedade, por levar em conta parâmetros étnicos, religiosos, raciais e de classe social.

Na construção do gênero feminino, Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004) mostram, por exemplo, que os brinquedos, como objetos semióticos, transmitem mensagens e significados para as crianças sobre o mundo social em que elas vivem, representando elementos de práticas sociais, permeadas por ideologias e valores sociais. Sob o ponto de vista desses autores, os brinquedos servem, ao mesmo tempo, para serem lidos/vistos como textos multimodais e também para serem manipulados na condição de objeto que são. Dessa forma, alguns “papéis” construídos na/pela sociedade marcam as bonecas com práticas de domesticidade, e passam a ensinar, desde cedo, que as funções sociais das mulheres são de cuidar da casa e dos filhos, enquanto para os homens os carrinhos servem para induzir uma conduta no mundo público.

Para Carvalho (2004), nas escolas, o gênero social já vai sendo construído quando, nas reuniões de pais, a figura paterna raramente está presente para acompanhar o desenvolvimento educacional dos filhos. A autora apresenta, assim, o que chama de o modelo tradicional de família de classe média – geralmente, a mãe, a mulher da família, dispõe de tempo livre, conhecimento e “disposição especial” para educar. Nas famílias menos favorecidas, isso se torna mais difícil, já que as mulheres têm papel importante na geração de renda da família e exercem atividade remunerada fora de casa, mas acumulam as funções de mãe, esposa e “dona de casa”.

Dessa forma, as práticas sociais vão alicerçando psicossocialmente a forma de perceber e de tratar as mulheres na sociedade. Além disso, conforme Santos e Pimenta (2014), as mulheres ainda sofrem com a quase “obrigatoriedade” de estarem belas, magras e “na moda”, por consequência das imagens veiculadas nas revistas femininas da contemporaneidade, o que faz que as mulheres se submetam ao discurso imperativo

da beleza – são construídos, portanto, papéis sociodiscursivos do feminino de determinados modos e não de outros.

Diante desse contexto socioeducacional, vale salientar que a teoria *queer* (BUTLER, 2003) serviu para compreender melhor as identidades de gênero, pois ser mulher vai muito além de uma clara referência ao sexo feminino. Pela teoria *queer*, as posições de gênero e de sexo são múltiplas e estão em constante transformação, transcendendo à mera dualidade que se apóia no órgão sexual do indivíduo para atribuir um gênero social como feminino ou como masculino. Lima e de Grande (2013), em pesquisa realizada sobre “os femininos” em *blogs*, constataram que há uma grande variedade de discursos sobre o feminino na hipermídia: os *blogs* considerados feministas, em que a imagem das mulheres está relacionada à consciência política e ao engajamento em prol de defesa dos direitos igualitários entre pessoas de todos os gêneros e da valorização da criticidade das mulheres diante das opressões cotidianas; os *blogs* que associam a imagem das mulheres à estética, ao trabalho doméstico e ao consumismo; os *blogs* que se fundamentam na imagem das mulheres relacionada aos dogmas religiosos, criticando e satirizando a repressão a elas.

Nesse contexto, é importante perceber que os discursos veiculados pela internet, em especial nos *blogs*, nas redes sociais e nas novas mídias, influenciam as práticas sociais das pessoas, em especial dos estudantes da escola pública pesquisada, na atualidade, podendo incentivar a criticidade ou dissipar ideias preconceituosas. Daí, empreendermos uma análise que foca, como veremos logo a seguir, um posicionamento ético-político no sentido de uma valorização da temática do feminino, a partir da noção de gênero, como jogo de busca de uma afirmação política.

ANÁLISE DOS DADOS

Selecionamos para esta análise as partes mais significativas no âmbito da polidez linguística e pelas quais percebemos que os estudantes mostraram mais seus sentimentos, ou melhor, suas faces (GOFFMAN, 1969) que ficaram mais expostas durante a aula. Inicialmente, fizemos a leitura da atividade do livro didático *Síntesis* (MARTIN, 2010), que nos encaminhava para a leitura multimodal do site *Mujer Palabra*. Sobre a leitura multimodal, para Callow (2008), a imagem ou texto multimodal demanda do leitor uma leitura que englobe três dimensões: afetiva, em que

o leitor traz suas experiências de vida, conhecimentos prévios e sentimentos em relação ao texto; composicional, pela qual o leitor analisa uma imagem por meio dos preceitos teóricos da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006); crítica, que instiga o leitor se posicionar criticamente diante do texto questionando ideologias e discursos que o perpassam. Em meio principalmente às dimensões afetiva e crítica da leitura multimodal (CALLOW, 2008), os estudantes levaram o assunto gênero feminino para questões particulares da política “sexista” brasileira, que, na nossa visão, estavam muito evidentes em meados do primeiro semestre de 2016.

Dessa forma, na esteira de Brown e Levinson (1987), identificamos algumas partes da conversação em sala de aula que demonstram as quatro categorias dos FTAs. Uma delas que nos chamou atenção foi a que apresentamos a seguir, que trata do papel da mulher na política em especial da presidenta Dilma Rousseff, que, em março de 2016, já começava a sofrer com o processo de *impeachment* e hoje está fora da presidência da república. A partir de Butler (2003), percebemos que o diálogo entre o aluno 19 e a aluna 10 foi marcado pela concepção de que o gênero feminino e o “ser mulher” foi influenciado pelo momento histórico do Brasil e pelo contexto mais específico cearense, muito marcado pelo preconceito em relação à mulher.

[ALA 10] Eu tava ouvindo muitas pessoas falarem, né, que uma mulher no poder o Brasil não vai pra frente. Eu acho isso uma afirmação HIPÓCRITA. Isso não é verdade. [Com]

[ALO 19] Hipó o quê?

[ALA 10] HIPÓCRITA.

[ALO 19] Falou bonito, hein.

[ALA 10] E eu escuto isso não só de homens, mas de mulheres também. A Dilma é mulher.

Podemos perceber que, no trecho acima, o aluno 19 promove atos que ameaçam a face positiva do interlocutor/receptor (aluna 10), pois percebemos um tom de crítica e sarcasmo por parte do aluno 19 em relação à aluna 10. Isso ocorre com as falas “Hipó o quê?” e “Falou bonito, hein”. Além disso, notamos, ao longo das aulas anteriores, que a aluna 10 já havia passado por situações de discriminação dentro e fora da escola por ser mulher, pobre e estar acima do peso, bem como ela e o aluno 10 já haviam divergido sobre a temática de mulher e outros temas, o que nos leva a crer que a aluna 10 tenta se “empoderar”, pelo menos oralmente, contra o preconceito cotidiano. Isso pôde ser percebido pela comoção dela enquanto falava.

Quanto às estratégias conversacionais, com base no que apresentam Brown e Levinson (1987), a aluna 10 promoveu o chamado *on record*/sem reparação, uma vez

que ela deixa claro as suas intenções e os seus interesses em defender as mulheres, em especial a presidenta Dilma Rousseff, não tendo a preocupação de evitar ou amenizar danos. Isso pôde ser constatado, inclusive, com a ênfase na palavra “HIPÓCRITA”, pois a locutora falou em tom de voz alto e olhou diretamente para o aluno 19 no momento em que falava. Acreditamos que o aluno 19 reagiu com a mesma estratégia conversacional, apesar de usar de ironia e de um sorriso popularmente conhecido como “debochado” para a aluna 10. Nesse sentido, os recursos não verbais ou paralinguísticos, conforme Marcuschi (1991), estão evidentes nessa conversação, por meio do olhar e do sorriso, e têm um papel fundamental na interação face a face, construindo novos significados, nesta situação, de forma negativa. Há também nessa interação o tom de voz como recurso suprasegmental por parte da aluna 10.

No que tange às subestratégias de polidez, percebemos que o aluno 19 usa da *off record* (encoberta), quando usa da ironia. Já a aluna 10 apresenta polidez negativa, quando impessoaliza o ouvinte, como na fala “Eu tava ouvindo muitas pessoas falarem, né, que uma mulher no poder o Brasil não vai pra frente.” Nesta fala, a expressão “muitas pessoas”, na realidade, refere-se ao aluno 19, com quem a citada aluna já discutira anteriormente por questões políticas. Constatamos que essa polidez negativa se constrói como uma reação da aluna às críticas e aos “indícios” discursivos do aluno 19 em aulas anteriores. Uma forma de reação ou “defesa” da aluna, diante do preconceito (e, de certa forma, da violência psicológica e de gênero) vivido na escola, foi o uso de estratégias de polidez negativa. Não é regra, mas, em geral, uma polidez negativa ou encoberta gera uma reação de polidez negativa, como defesa ou retribuição do ataque.

Em relação ao gênero feminino tratado na fala da aluna 10, quando esta diz “Eu tava ouvindo muitas pessoas falarem, né, que uma mulher no poder o Brasil não vai pra frente.”, percebemos que a aluna vai de encontro ao discurso preconceituoso em relação à mulher, a saber, o discurso que diz que a mulher não tem “capacidade” de assumir altos cargos e responsabilidades. Assim, destacamos o que Barros (2014) ressalta sobre a dominação masculinista, que foi muito abalada, a partir do século XX, em decorrência das mudanças que a figura feminina construiu nas diversas áreas da sociedade, abrangendo os âmbitos da família, do mercado de trabalho e das relações sociais, o que desestruturou o “papel” do homem na vida pública. Por isso, para Barros (2014), o gênero feminino tem um viés político, conforme citação a seguir:

[...] poderíamos insistir no feminino como uma categoria política, desde o seu nascedouro. É política, porque parte de um

posicionamento ético que tenta problematizar o feminino, não como uma substância que é tida pelas ‘mulheres’, mas como gênero construído em negociações de poder com o masculino. Dessa forma, esforços para chegar a uma verdade da relação entre os gêneros só poderão levar a uma limitação do que poderíamos propor como uma visão crítica do próprio feminino (BARROS, 2014, p. 44).

Dessa forma, ser mulher é assumir uma postura política na sociedade a partir do momento em que se “luta” diariamente pelo respeito e pela igualdade de direitos. Seguindo essa linha de raciocínio, a aluna 10 verbaliza, de forma comovida, “Eu acho isso uma afirmação HIPÓCRITA. Isso não é verdade”. Aqui retomamos Butler (2003), que rompe com essa concepção de que o ser mulher deve ser meigo, dócil ou subserviente, mas deve assumir estratégias políticas que nem sempre são polidas, como podemos perceber na ênfase à palavra “HIPÓCRITA” dita pela aluna 10 como um grito de reivindicação.

Outro trecho que nos chamou a atenção foi quando os estudantes, ao navegarem em *sites* de manifestações sociais feministas, depararam-se com imagens da Marcha das Vadias (movimento, até então, desconhecido pelos estudantes) e reagiram com a seguinte conversação:

[ALO 19] Mas a pessoa pode protestar com roupa decente também.

[ALA 06] Mas como é que a pessoa quer respeito andando pelada no meio da rua? Eu acho que elas andando assim, o povo, a sociedade vai é rejeitar o movimento, não vai tá ajudando nada sair pelada no meio da rua.

[ALO 19] A mulher tem que se dar ao respeito, até porque essa marcha, passeata de sair pelada. Isso não ajuda nada. Como é que a pessoa quer respeito se ela sai pelada no meio da rua?

[ALA 10] Do jeito que tá exposto aqui, isso não vai agregar valores a nós mulheres não. Porque assim a gente sai do nosso direito e invade o espaço do outro, quando mostramos o nosso corpo desse jeito, saindo nua nas ruas. Eu acho que devemos defender a nossa causa e isso é o que vai mostrar os nossos valores.

Tanto alunos como alunas ficaram muito “chocados” com algumas imagens de mulheres com os seios à mostra ou com roupas mais provocantes, apesar de nós, na condição de professora-pesquisadora, haver explicado, brevemente, como se constituíam as manifestações. Assim, podemos perceber que a expressão “roupa decente”, proferida pelo aluno 19, está carregada de um discurso masculinista ou machista, que nos faz refletir o que significa ser decente para estes discentes.

Chamou-nos a atenção a recorrência oposicional das ideias de “respeito” e “pelada/nua”, presentes nas falas dos estudantes 06, 19 e 10, como se, para serem dignas

de respeito, as manifestantes da Marcha das Vadias deveriam estar vestidas, preferencialmente de forma dita “decente”. É interessante ressaltar que o intuito da referida marcha é justamente fazer com que as pessoas respeitem as mulheres, independentemente do que vestem ou não, e de como estas se comportam. Isso mostra que os estudantes têm uma construção negativa do que é ser mulher e da conduta das manifestantes, como a aluna 06, em voz alta, usou os termos “respeito” em contraposição às expressões “andando pelada” e “sair pelada”. Do mesmo modo, o aluno 19 empregou os enunciados “se dar ao respeito” e “sai pelada no meio da rua”, e a aluna 10 usou a expressão “saindo nua”. Há, dessa forma, uma ênfase no fato de as manifestantes estarem sem roupa.

A respeito dos FTAs, avaliamos que nesta interação predominam atos que ameaçam a face positiva do interlocutor/receptor, no caso as manifestantes, que, por meio das imagens *online* na tela dos computadores da escola, interagem simbolicamente e visualmente¹³ com os estudantes (leitores-observadores). Isso se deve ao fato de que os estudantes promovem atos que afetam a autoimagem projetada pelas interlocutoras manifestantes (ou personagens representadas nas imagens) por intermédio da crítica dirigida às mulheres sem roupa participantes da manifestação. Entre os estudantes que participam desse momento interacional, no caso, as alunas 06 e 10 e o aluno 19, não percebemos nenhum ato que ameace as faces, pois eles acabam corroborando com a ideia discriminatória do desrespeito ao movimento e perpetuando tacitamente discursos masculinistas, por conta da falta de roupa das manifestantes, segundo as palavras dos próprios estudantes.

Quanto às estratégias conversacionais de Brown e Levinson (1987), as variáveis sociológicas da distância social, das relações de poder e do *ranking* de gravidade dos FTAs numa determinada cultura estão presentes nos recursos conversacionais dos estudantes, tendo em vista a condição de que a mulher deva estar vestida de forma apropriada para protestar. Ou, ainda, podemos inferir que, para alguns dos alunos investigados, lugar de mulher não é “no meio da rua”, expressão utilizada pela aluna 06 e pelo aluno 19. Percebemos que há uma distância social entre os

¹³ Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), ao desenvolverem a Gramática do Design Visual, a partir da Gramática Sistêmica Funcional, conceberam as imagens como uma fonte de vários recursos de construção de significados por meio das metafunções representacional, interativa e composicional, de modo que: na representacional, ações, eventos e conceitos simbólicos representam a realidade na imagem; na interativa, as relações entre o leitor-observador e a imagem são evidenciadas por meio do contato, da distância ou da afinidade social, da perspectiva ou do ponto de vista e da modalidade ou do valor de realidade; e, na composicional, as escolhas de *layout* e as combinações entre os elementos da imagem tornam o texto coerente, analisando-se aspectos como o valor de informação, o enquadramento, a saliência e a modalidade.

estudantes e as manifestantes do Movimento Marcha das Vadias, além de um pensamento machista (inclusive por parte das alunas 06 e 10) advindo do contexto social cearense, marcado pelos elevados índices de violência contra a mulher.

Acreditamos que a aluna 06, apesar de usar o recurso modalizador do “eu acho que” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), utiliza a estratégia conversacional do *on record*/sem reparação, visto que a estudante expressa claramente seu pensamento sem o anseio de evitar ou amenizar danos: “o povo, a sociedade vai é rejeitar o movimento, não vai tá ajudando nada sair pelada no meio da rua”. Já entre os três interlocutores (alunas 06 e 10 e aluno 19) percebemos a existência do *on record*/com reparação e com polidez positiva, pois os atos de fala dos três estudantes se encontram de forma articulada com alguns recursos de polidez para minimizar os riscos de ameaça à face do outro, havendo uma “coincidência” ou o compartilhamento de opiniões e anseios.

Com Brown e Levinson (1987), percebemos que a aluna 06, que se considera evangélica, traz um discurso machista por meio da pergunta retórica “Mas como é que a pessoa quer respeito andando pelada no meio da rua?”, que evidencia uma indiretividade, o que nos permite classificar esta fala como estratégia conversacional encoberta ou *off record*. A mesma estratégia é adotada pelo aluno 19 com outra pergunta retórica, mas com mesmo viés pragmático: “Como é que a pessoa quer respeito se ela sai pelada no meio da rua?”. Para Kerbrat-Orecchioni (2006), no enunciado do aluno 19, “Mas a pessoa pode protestar com roupa decente também”, identificamos uma maneira que o estudante encontrou para suavizar o FTA por meio do verbo “pode”.

Sob a ótica de Kerbrat-Orecchioni (2006), o uso do pronome pessoal “nós” ou “a gente” passa uma noção de coletividade e solidariedade como recurso de polidez, o que foi utilizado pela aluna 10 ao proferir as seguintes passagens enunciativas: “isso não vai agregar valores a nós mulheres não”; “Porque assim a gente sai do nosso direito e invade o espaço do outro”; “quando mostramos o nosso corpo”; “devemos defender a nossa causa”; e “nossos valores”. Assim, com o uso recorrente do pronome “nós” e uma vez do “a gente”, ela se insere no grupo mulher “feminista-manifestante”, porém compactua com a aluna 06 e o aluno 19 sobre o pensamento machista da roupa “adequada” para uma manifestação de modo a obter respeito da sociedade. Em contrapartida, cremos que esse discurso masculinista evidencia um sentimento de inferioridade social na condição de mulher.

Em consonância com Brown e Levinson (1987), constatamos que os estudantes 06, 10 e 19 utilizaram as seguintes subestratégias de polidez positiva: mostraram-se interessados pelos desejos e pelas opiniões dos outros estudantes na conversa; a aluna 10 usou marcas de identidade de grupo; e os três estudantes concordaram com o preceito de que a (semi)nudez das manifestantes “dificultava” a obtenção de respeito por parte da sociedade – ou seja, pontos em comum. No entanto, na relação entre os estudantes 06, 10 e 19, percebemos a existência de subestratégias de polidez negativa por meio da indiretividade e dos questionamentos retóricos do aluno 19 e da aluna 06, bem como, na fala dos três estudantes, há um discurso pessimista de que as manifestantes não seriam respeitadas pelo fato de estarem, por vezes, sem roupas.

Pensamos também que as alunas e o aluno estavam em um ambiente institucional, no caso, a escola, e, por esse motivo, poderiam estar mesclando estratégias de polidez e de impolidez, ou seja, ora preservando ora expondo suas faces. Além desse aspecto, a partir de Goffman (2011), refletimos que a face possui uma dimensão emocional e se configura como um constructo social que recebe influências e/ou advém de restrições institucionais. Talvez se estes mesmos falantes (estudantes 06, 10 e 19) estivessem em outro local ou contexto, as estratégias poderiam ser menos polidas ou não. Quanto a este ponto, por exemplo, vejamos o que dizem Tomazi e Cunha (2017) acerca das interações no âmbito institucional:

A noção de um sujeito estrategista, dono e senhor de suas ações, pressupõe que, mesmo nas interações mais institucionalmente hierarquizadas os interlocutores podem, se essa for sua vontade, amenizar, anular ou inverter estruturas hierárquicas ou de poder fortemente rígidas e regulamentadas, dependendo da maneira como utilizam a linguagem. Em outros termos, os interlocutores, por meio da linguagem, seriam capazes de negociar o lugar de poder que ocupam na interação (TOMAZI; CUNHA, 2017, p. 183).

Vale ainda uma observação. Na escola, ainda há uma relação institucional de poder entre professor e aluno em função do *status* que cada um possui, uma vez que a escola é um ambiente fortemente institucionalizado e com estrutura rígida e definida, em que agentes com “menor poder social” (alunos) estão mais suscetíveis à descortesia verbal por parte dos agentes de “maior poder social” (professores, coordenadores e diretores). Apesar de sermos professoras e pesquisadoras e quase não emitirmos enunciados orais, ao longo da pesquisa, ainda há essas questões de poder que interferem nas falas dos estudantes dentro da sala de aula. Reforçamos que, segundo Tomazi e

Cunha (2017), os alunos interlocutores podem usar conscientemente de estratégias de polidez ou de impolidez para dizer o que pensam ou sentem.

Outro fator que não pode passar despercebido é o de território apresentado por Goffman (1969), que se mostra complementar ao conceito de faces, na medida em que o território se refere aos direitos que cada pessoa reivindica, à defesa desses mesmos direitos e às reservas de informações. Acreditamos que, quando a estudante 10 ressalta “Porque assim a gente sai do nosso direito e invade o espaço do outro, quando mostramos o nosso corpo desse jeito, saindo nua nas ruas”, há o emprego desse conceito de território, que transcende a esfera física e abrange partes do corpo, vestimentas e objetos de uso pessoal. Podemos perceber essa noção na fala da estudante ao enfatizar a falta de roupas por parte das manifestantes nas ruas e a “invasão” do território do outro pela vertente dos direitos.

Por último, a aluna 10 diz “Eu acho que devemos defender a nossa causa e isso é o que vai mostrar os nossos valores”. Neste fragmento, sentimos um tom de conselho, até pelo uso do pronome pessoal “nós”. Para Tomazi e Cunha (2017), o conselho se mostra como um ato ameaçador para a face negativa de quem recebe, pois o interlocutor tenta guiar ou restringir as ações dos receptores, no caso as manifestantes do movimento Marcha das Vadias. Ao mesmo tempo, pensamos que, conforme Barros (2014) e Butler (2003), não podemos estudar e analisar o gênero feminino fora da linguagem, pois as falas destes estudantes revelam como o ser mulher vem sendo construído na sociedade contemporânea, e, em nosso caso particular, no contexto cearense. Ainda há um grande e tênue preconceito sobre os papéis que a mulher pode e deve assumir, especialmente quando envolvem altos cargos político-administrativos e quando envolvem formas de reivindicar direitos e, principalmente, respeito.

CONCLUSÃO

No presente artigo, analisamos as falas dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a fim de percebermos, na sala de aula, como o processo de (im)polidez linguística se dá quando o tema é gênero feminino. Percebemos que as alunas, algumas vezes, usam como uma forma de “defesa” contra o preconceito existente em relação às mulheres estratégias de polidez negativa, possivelmente para saírem da condição de inferioridade (por ser mulher em uma sociedade machista e estar na condição de aluna

dentro da escola) e se empoderarem, pelo menos no contexto escolar. Nesse sentido, concordamos com Tomazi e Cunha (2017), quando os autores vinculam as estratégias de (im)polidez das mulheres ao poder social que, muitas vezes, lhes é cerceado na sociedade. Também trazemos as reflexões teóricas de Butler (2003) e Barros (2014), os quais enfatizam que ser mulher é assumir uma postura política de enfrentamento na sociedade, o que sentimos nas falas das alunas que usavam subestratégias de impolidez para atingir os alunos na sala de aula, com o objetivo de dizer com outras palavras que não iriam silenciar diante do machismo. Ou seja, não somente nas falas das alunas, mas também nas próprias alunas, podemos perceber o empoderamento social, ainda que de forma limitada por determinadas coerções sociais e institucionais.

Constatamos, ao analisar as falas das estudantes, que elas levantavam uma bandeira de “luta” diária pelo respeito e pela igualdade de direitos, quando mencionaram as críticas à ex-presidenta Dilma Rousseff, que por “ser mulher” não “serve” para governar. Já no momento em que alunas e alunos se depararam com o movimento Marcha das Vadias, percebemos que a nudez (ou semi-nudez) os chocava, de modo que duas alunas e um aluno usaram o mesmo discurso masculinista de que essa era uma forma indecente e desrespeitosa de reivindicar por igualdade de direitos por parte das manifestantes e empregaram estratégias de polidez para compartilhar opiniões e anseios entre eles mesmos.

Ao mesmo tempo, as duas estudantes e o aluno usufruíram de atos que ameaçavam a face positiva das manifestantes expostas no site do movimento e mesclaram subestratégias de polidez positiva e negativa para com as manifestantes da Marcha das Vadias, já que, para os próprios estudantes, eles sentiram que elas os afrontavam com a falta de roupas durante as passeatas. Percebemos o veemente preconceito na fala dos estudantes pesquisados e como os estudos sobre gênero precisam adentrar nas aulas do Ensino Médio de forma mais contundente.

Concluimos que muito precisa se avançar na abordagem em sala de aula sobre o que significa ser mulher, e suas implicações pela luta por igualdade de direitos. Advogamos que o ambiente institucional da escola deve se adaptar às mudanças sociais pelas quais as mulheres passaram e passam e deve quebrar (ou diminuir) o distanciamento e as relações de poder existentes entre professores(as) e alunos(as), possibilitando um verdadeiro compartilhamento de conhecimentos e um empoderamento social real para os/as estudantes. Esperamos, por fim, que este artigo sirva para motivar profissionais da educação e pesquisadores a (re)pensarem sobre o

gênero feminino no contexto de sala de aula, buscando novas alternativas e possibilidades para se trabalhar o tema.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. A. X. *Performatividade, gênero e representação: a construção do feminino no funk midiático*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness*. Cambridge: CUP, 1987.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, 2003.
- CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 4, n. Esp., 2004, p. 11-33. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040301.pdf>. Acesso em: 12. jul. 2016.
- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, Nova Orleans, EUA, v. 6, n. 18, p. 616-626, 2008. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58. jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121>. Acesso em: 07. set. 2016.
- CEARÁ tem 173 casos de feminicídio em 12 meses. *GI Ceará*, Fortaleza, 10. maio 2017. Globo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ceara/noticia/ceara-tem-173-casos-de-femicidio-em-12-meses.ghtml>>. Acesso em: 10. maio 2017.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 81-112.
- GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Middlesex: Penguin, 1969.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, [1996]2006.
- LIMA, M. B. de; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 37-58.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- MAGALHÃES, M. I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCHA das vadias CWB: movimento pelo fim da violência de gênero e da culpabilização da vítima. Disponível em: <<https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>>. Acesso em: 10. maio 2017.



- MARTIN, I. *Síntesis*: curso de lengua española (Ensino Médio). São Paulo: Ática, 2010.
- PINHEIRO, M. S. *Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.
- SANTOS, Z. B. dos; PIMENTA, S. M. O. Da Semiótica Social à Multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA - Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.
- TOMAZI, M. M.; CUNHA, G. X. A cortesia no contexto da violência contra a mulher: o papel da linguagem na (des)construção da face agredida. *In*: CABRAL, A. L.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (org.). *Descortesia e cortesia*: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 175-207.

Data de recebimento: 10/02/2019

Data de aprovação: 02/05/2019