

RALED

VOL. 18 (2) 2018



ARTÍCULO

Estratégias de polidez no gênero carta de leitor no contexto de português brasileiro como língua adicional

Politeness strategies in the genre reader's letter in the context of brazilian portuguese as additional language

RODRIGO ALBUQUERQUE

Universidade de Brasília
Brasil

AMANDA DE OLIVEIRA MAROTO

Universidade de Brasília
Brasil

Recebido: 6 de outubro de 2018 | Aceito: 14 de novembro de 2018

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar como un estudiante en el nivel intermedio del curso de Portugués para Extranjeros de la Universidad de Brasilia realiza ajustes lingüístico-discursivos sobre el uso de estrategias de cortesía en el género carta de lector. Por lo tanto, esta investigación, afiliada a los estudios de sociolingüística interaccional y (intercultural) pragmática, se basa en el concepto de la *face* y la teoría de la cortesía, así como en la noción de géneros textuales. Después de realizar nuestras acciones metodológicas (lectura y análisis de la carta de lector; producción de este género), constatamos que el colaborador de la investigación utilizó adecuadamente las estrategias de cortesía, de acuerdo con las convenciones socioculturales brasileñas, ya que, en general, fueron equilibradas sinceridad (necesaria para la crítica) y cortesía (necesaria para el cuidado a la imagen social).

PALABRAS CLAVE: *Estrategias de cortesía. Carta de lector. Enseñanza de portugués brasileño como lengua adicional.*

RESUMO

Este trabalho visa a investigar como um estudante inscrito no nível intermediário do curso de Português para Estrangeiros da Universidade de Brasília realiza ajustes linguístico-discursivos concernentes ao emprego de estratégias de polidez no gênero *carta de leitor*. Para tanto, esta investigação, afiliada aos estudos da sociolinguística interaccional e da pragmática (intercultural), se vale tanto do conceito de *face* e da teoria de polidez quanto da noção de gêneros textuais. Após realizarmos nossas ações metodológicas (leitura e análise da carta de leitor; e produção desse gênero), constatamos que o colaborador de pesquisa fez uso adequado das estratégias de polidez, em consonância com as convenções socioculturais brasileiras, visto que, de modo geral, equalizaram-se sinceridade (necessária para a crítica) e polidez (necessária para o zelo à imagem social).

PALAVRAS CHAVE: *Estratégias de polidez. Carta de leitor. Ensino de português brasileiro como língua adicional.*

ABSTRACT

This work aims to investigate how a student at the intermediate level of Portuguese course for Foreigners of the University of Brasilia makes linguistic-discursive adjustments concerning the use of politeness strategies in the reader's letter genre. Therefore, this research, affiliated with the studies of interactional sociolinguistics and (intercultural) pragmatic, is based on the concept of *face* and the theory of politeness as well as the notion of textual genres. After performing our methodological actions (reading and analyzing the reader's letter, and producing this genre), we found that the

research collaborator made appropriate use of politeness strategies, in line with Brazilian sociocultural conventions since, in general, equalized sincerity (necessary for the criticism) and politeness (necessary to watch over to the social image).

KEYWORDS: *Politeness strategies. Reader's letter. Brazilian Portuguese Teaching as additional language.*

Introdução

Não é incomum que os interagentes, seja na produção oral, seja na produção escrita, lancem mão de recursos linguístico-discursivos capazes de promover, de modo estratégico, maior ou menor polidez em seus enunciados. Diante dessa prática sociointeracional, objetivamos, neste estudo, investigar se um aprendiz de português brasileiro como língua adicional, a partir de atividades de leitura e análise de textos, se apropria de estratégias de polidez convencionalizadas na língua/cultura alvo, para posterior emprego na produção de uma carta de leitor.

Tal meta se articula com os seguintes objetivos específicos: (i) dar visibilidade, na tarefa de leitura e análise de textos, às ferramentas linguístico-discursivas responsáveis pela manifestação das estratégias de polidez em diversas cartas de leitor; (ii) empregar estratégias de polidez no texto escrito, a partir da experiência de leitura e análise de outras cartas de leitor.

Em conjunto com nossos colaboradores, buscamos identificar, na atividade de leitura, os usos de linguagem que denotam mais ou menos polidez no gênero textual *carta de leitor* para, a partir dessa sondagem, viabilizar o emprego dessas ferramentas no texto escrito. Esses procedimentos colaboram, em perspectiva intercultural, para que sejam evitados mal entendidos culturais (Kerbrat-Orecchioni 2004), na medida em que os ajustes linguístico-discursivos são realizados em conformidade com a demanda genérica (demanda, neste caso, do gênero *carta de leitor*). Tarefas centradas nesta são capazes de sensibilizar o sujeito para as necessidades sociais e ampliam, por conseguinte, o conhecimento da língua/cultura alvo, proporcionando maior acesso às normas coletivas associadas à polidez, instituídas por dada comunidade de prática (Albuquerque 2015: 37).

Nossa pesquisa se enquadra no escopo da sociolinguística interacional e da pragmática, reunindo, para esta investigação, as discussões relativas aos gêneros textuais e às estratégias de polidez. Quanto aos gêneros textuais, afiliamo-nos aos pressupostos sócio-históricos e dialógicos (Bakhtin 2010 [1992]), ampliados pelas concepções interacionista e sociodiscursiva (Bronckart 1994, 2003 [1996], 2005, 2006, 2007 [1999], 2008; Bronckart *et al.* 1996; e Marcuschi 2004-5, 2007, 2010, 2011), bem como pelas perspectivas acional e sociorretórica (Miller 1984, 2015; Bazerman 2011, 2015; e Bezerra 2017). Em relação à atividade da *face* e à polidez, consideramos os construtos teóricos panculturais de Goffman (1963, 1967); Lakoff (1973, 1977); Leech (1983); Brown & Levinson (1987); e, especialmente, as diversas manifestações interculturais fortemente abordadas nos trabalhos de Blum-Kulka (1987); Bravo (2004a, 2004b); Briz (2004, 2008); Kerbrat-Orecchioni (2004); Leech (2005, 2014); e Albuquerque (2015, 2016, 2017a).

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica de nossa pesquisa dividida em dois momentos: gêneros textuais e polidez. Após essa etapa, esclareceremos os procedimentos metodológicos adotados, com posterior discussão sobre as estratégias de polidez no gênero sob análise, para, por fim, sintetizarmos as considerações acerca do estudo.

1. Gêneros textuais: o sujeito inserido na cena genérica

Ao tratar da natureza dos enunciados, Bakhtin (2010 [1992]: 265) chama nossa atenção para o caráter individual (cada sujeito possui seu enunciado) e coletivo (cada esfera de utilização da lín-

gua molda o enunciado) destes. Diante dessa imbricação, Bakhtin (2010 [1992]) traz o clássico conceito de gênero como forma-padrão relativamente estável, composto por plano composicional, conteúdo temático e estilo, postulando, assim, a existência de componentes subjetivos (as ações do sujeito) guiados por componentes objetivos (as próprias condições genéricas). A intenção discursiva do agente do dizer é “aplicada e adaptada ao gênero escolhido”, o que confere ao gênero um estatuto de flexibilidade/plasticidade (Bakhtin 2010 [1992]).

Quando nos inserirmos em dada prática sociocultural, não estamos diante de um “sistema de restrições, mas (sim de) uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões” (Bronckart 2007 [1999]: 100). Em outras palavras, os gêneros textuais não podem ser associados a “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, muito pelo contrário, são “maleáveis, dinâmicos, plásticos” (Marcuschi 2010: 19), haja vista que são, segundo Bronckart (2007 [1999]: 138), tendencialmente ilimitados (assim como as ações humanas) e pouco delimitáveis (devido ao seu caráter naturalmente interacional). Bronckart *et al.* (1996: 70) caracterizam a atividade linguística, nesse sentido, como permanentemente negociada pelos sujeitos.

Em sintonia com as proposições bakhtinianas, buscamos nos afiliar a uma concepção de gênero muito mais focalizada no caráter dinâmico (a relativa estabilidade) do que no estático (a forma-padrão). Tal afiliação não é inédita no estudo dos gêneros. Faraco (2009: 126) assegura que o viés privilegiado na obra de Bakhtin é o dinâmico, cuja preocupação se volta para a convergência entre tipos de enunciados (gêneros) e sua função na interação socioverbal. A relativa estabilidade, para Fiorin (2016: 71), ocorre em razão da historicidade do próprio gênero (emergência, estabilidade e mudança) e das demandas do próprio sujeito, aspectos responsáveis por certa imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros.

Encontramos em Bazerman (2011) uma referência acional aos gêneros, por levar em consideração os atos de fala austinianos, que recrutam condições apropriadas para a sua eficaz veiculação de sentido, por meio do interlocutor adequado, na situação certa, reunindo determinadas compreensões (Bazerman 2011: 26), garantindo, assim uma co-construção de sentidos pela possibilidade de mútua interpretação destes (Bazerman 2015: 163). Nesse viés, os enunciados produzidos pelos interlocutores, considera Bazerman (2011: 30), são capazes de gerar certas ações, responsáveis por criar formas tipificadas (gêneros), que são, portanto, “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (Bazerman 2011: 32).

O caráter acional dos gêneros permeia, igualmente, as investigações de Miller (1984; 2015). O gênero constitui ação tipificada e interpretável, cujo significado é adquirido por meio da situação e do contexto em que tal ação emergiu (tipificou-se), e das regras interacionais (interpretáveis), assim como porta padrões recorrentes de uso linguístico mediados tanto pelas intenções privadas quanto pela exigência social (Miller 1984: 163). Em ampliação a esse olhar, Miller (2015: 69) reitera ser importante o conceito de gênero, uma vez que ele representa as comunidades de prática, valoriza o fluxo da experiência social na construção de sentidos e *promove engajamento entre os interactantes por meio de ações conjuntas* (destaque nosso). Complementa Albuquerque (2017b) que o sujeito encaixado na cena genérica é, portanto, agente social, emancipado e protagonista.

No que diz respeito ao contato entre os agentes inscritos na cena genérica,¹ é inegável que as relações de poder² se constituam entre tais sujeitos, sobretudo em situações de assimetria interacional, haja vista que os gêneros são “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (Marcuschi 2004-5: 8). Mais do que “características semióticas mais ou menos identificáveis”, reforça Bronckart (2008: 88), os gêneros são portadores de indexações sociais.

Pensando, então, no contexto de ensino de línguas (inclusive adicionais), o professor deve, nas palavras de Marcuschi (2007: 39), centrar suas ações pedagógicas em demandas pragmático-cognitivas, transcendendo, assim os aspectos sintáticos. Em harmonia com esse pensamento, afirma Antunes (2002: 68), é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, para, de fato, se definirem as convenções de uso da língua, o que fortalece, ainda mais, a urgência de inserirmos o estudante na cena genérica, a fim de que ele possa adquirir as competências requisitadas no uso da língua-alvo.

Concebemos que essa opção somente se concretiza ao colocarmos o estudante, de fato, na cena genérica, de modo que ele possa amadurecer a sua competência metagenérica, que consiste, para Koch e Elias (2012: 55-56), no conhecimento que adquirimos em relação ao funcionamento dos gêneros textuais, por meio da experiência de leitura e de escrita nestes. A aquisição dessa competência é o que torna o aprendiz capaz de eleger o gênero mais adequado para os seus propósitos comunicativos, assim como os mecanismos de textualidade e os mecanismos enunciativos (cf. Bronckart 1994), ativando, nesse processo, “certo conhecimento intuitivo de suas regras e propriedades específicas” (Bronckart 2003 [1996]: 54), com vistas a se tornar autônomo no duplo processo de adotar e adaptar modelos genéricos (Bronckart 2005, 2006).

Para que sejamos sensíveis, no cenário escolar, a um sujeito produtor competente, que ativa seu conhecimento intuitivo por meio de modelos genéricos pré-existentes e é capaz de adaptá-los (e, ainda, adaptá-los), é necessário tratamento inegavelmente social à concepção de gêneros. Nesse sentido, Bezerra (2017: 61) reforça que estes “são bem mais compreendidos se encarados como se encontram no mundo real, e não abstraídos como objeto de preocupação pedagógica”. Esse prisma, inclusive, poderia conferir às regras gramaticais, segundo Antunes (2009: 58), um estatuto de maior funcionalidade, dado que estas seriam empregadas em alinhamento com as idiosincrasias genéricas.

A apropriação dos gêneros, conforme nos lembra Bronckart (2007 [1999]: 103), está fortemente vinculada à nossa “inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dessa forma, o gênero não constitui entidade natural, mas “artefato cultural construído historicamente” (Marcuschi 2010: 31) e reúne “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (Marcuschi 2011: 18). Na transposição para o contexto de português brasileiro como língua adicional, Albuquerque (2017b) evidencia que “pensar as demandas genéricas [...] é,

1 Antunes (2016: 15) considera que o ato de escrever demanda, entre várias competências, uma competência para a adequação contextual, que conta com a inserção do sujeito em dada prática social, também denominada pela autora de cena genérica.

2 Resgataremos as relações de poder na seção 4, destinada ao debate acerca de polidez.

antes de tudo, ter a certeza de que os gêneros não devem ser (pedagogicamente) ensinados, mas, na medida do possível, mediados e vivenciados nas práticas socioculturais dos estudantes”.

2. As normas de polidez convencionalizadas no gênero carta de leitor

Mesmo que de modo indireto, os estudos de polidez nascem em Goffman (1967), ao postular o conceito de *face*, que consiste na necessidade dos interagentes em zelar por sua imagem social, na medida em que almejam, concomitantemente, ser aprovados (*face* positiva) e ter seu território preservado (*face* negativa). Acerca da territorialidade, Goffman (1963) recomenda uma espécie de interação desfocalizada e de desatenção civil, com o interesse de evitarmos conflitos interpessoais. A preservação de *faces*, em suma, é proveniente de uma demanda social e, conforme orienta Goffman (1967: 12), visa a “neutralizar *incidentes*” entre os atores sociais. Esse debate, de natureza sociológica e, por que não, sociointeracional, dá origem a três grandes obras concernentes à teoria de polidez: Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987).

Ainda que situada historicamente no auge dos estudos formais, Lakoff (1977), ao analisar os exemplos utilizados em seu texto, considera que explicações sintáticas são inefcazes para tratar da língua em uso, o que justifica a infração de regras sintáticas em prol de necessidades pragmáticas (ser claro e ser polido) (Lakoff 1973, 1977). Diante da última constatação (ser polido), Lakoff (1973, 1977) recomenda três máximas: formalidade (não ser impositivo, permanecer distante), hesitação (dar opções ao outro) e igualdade/camaradagem (agir como se fosse igual ao outro, fazendo-o se sentir bem).

Na conversa cotidiana, Leech (1983: 81) avalia ser prudente que o locutor minimize as ações impolidas e maximize as ações polidas em relação ao seu interlocutor. Tal recomendação, cunhada por Leech (1983) como Princípio de Polidez, é dividida em seis máximas, a saber: máxima do tato, máxima da generosidade, máxima da aprovação, máxima da modéstia, máxima do acordo e máxima da simpatia. De modo geral, Leech (1983) sugere, em suas máximas, que o locutor busque para si os custos interacionais, com o intuito de beneficiar o seu interagente.

O modelo de polidez de Brown e Levinson (1987) resgata a noção de *face* goffmaniana, na sugestão do uso de estratégias que garantam a preservação das *faces* do locutor e do interlocutor, com o propósito de estabelecer uma comunicação eficaz, econômica e sem atritos. Há, nesse sentido, três variáveis sociológicas responsáveis por avaliar o grau de ameaça à *face* do outro, que são: distância social dos interagentes (relação simétrica); poder relativo dos interagentes (relação assimétrica); e grau de imposição de dada cultura.

Leech (2005: 21), por seu turno, propõe uma “escala para avaliar o grau apropriado de polidez”, na qual redimensiona as variáveis de Brown & Levinson (1987) e acrescenta mais duas. São elas: (i) distância vertical entre os interagentes (incluídos *status*, poder, função social, idade *etc.*); (ii) distância horizontal entre os interagentes (incluídos relação íntima, familiar, de conhecidos, de estranhos *etc.*); (iii) peso ou valor, na mensuração da intensidade do benefício, do custo, do favor, da obrigação *etc.*; (iv) força dos direitos e dos deveres socialmente definidos (como nas relações entre professor e aluno, empregador e empregado, anfitrião e convidado); e (v) território próprio e território do outro dentro e fora do grupo (o grau de pertencimento a um grupo).

Uma das principais críticas à teoria de polidez, concebida por Brown & Levinson (1987), diz respeito à proposição de um modelo pancultural. Não desejamos, aqui, reforçar esse posicionamen-

to, uma vez que ele já tem sido feito, com frequência, no cenário dos estudos de polidez, mas reunir algumas considerações quanto à relatividade existente nos pressupostos universalistas de Brown & Levinson (1987). Meier (1995: 388) assevera que esse caráter universal se dá apenas no sentido de que toda cultura será regida por alguma norma de polidez.

Similarmente, Kerbrat-Orecchioni (2004: 39) pondera que a existência de conflitos interacionais comuns entre os povos colabora com essa visão de Brown & Levinson (1987), porém a polidez se manifesta também localmente, dado que os interagentes avaliam o contexto no qual estão inseridos: “quem deve ser polido, em relação a quem, de que maneira e em qual circunstância”. Kerbrat-Orecchioni (2004: 50) sumariza que, embora a polidez como fenômeno seja pancultural, sua manifestação é sociocultural.

Nossa concepção de polidez se afilia plenamente às palavras de Kerbrat-Orecchioni (2004), assim como encontra respaldo em Bravo (2004a, 2004b), por, primeiramente, se voltar para um estudo sociocultural e, igualmente, por compreender o caráter estratégico da polidez, que leva em conta as idiosincrasias dos grupos, as dimensões subjetivas dos interagentes e, conseqüentemente, o contexto que rege tais normas. Sobre a avaliação de tais atos de polidez, Leech (2014: 88) os considera em duas escalas de polidez distintas: a pragmalinguística e a sociopragmática. Define Leech (2014: 88) que a primeira mensura enunciados polidos independentemente do contexto, centrados nas estruturas lexicogramaticais e na interpretação semântica; já a segunda avalia a adequação relativa às normas da situação, abrangendo aspectos discursivos e interacionais. Similar distinção faz Briz (2004, 2008), ao considerar a cortesia codificada³ (estabelecida convencionalmente) e a cortesia interpretada (vinculada a uma avaliação do interagente).

Acreditamos que recorrer às estratégias de indiretividade, com o intuito de preservar a *face* do interagente e não ser avaliado como impolido, seja uma escolha pertinente. Contudo, Blum-Kulka (1987: 144) adverte que esse recurso não deve obscurecer a interação, mas ser “derivada do equilíbrio interacional entre a clareza pragmática e a aparente não coerção”. Na indiretividade, a intenção do locutor não é claramente marcada, com o propósito de evitar imposições diretas, o que colabora para uma enunciação mais polida.

Ainda na esteira da indiretividade, concordamos com Fraser (1980: 341) que mitigar não constitui um tipo de ato de fala, mas a modificação do ato de fala, que visa à “redução no efeito indesejável do que é feito” (Fraser 1980: 343). Essa opção, destaca Albuquerque (2016, 2017a), é decorrente de processos cognitivos (idiosincrasias dos sujeitos) e sociais (experiências interacionais desses agentes), ficando notório o caráter intencional e estratégico do gerenciamento (e da negociação) de ferramentas linguístico-discursivas mais ou menos polidas. Como a carta de leitor, assim como qualquer gênero, prevê leitor(es) e escritor(es) em efetivo processo de interação, é necessário que tais reflexões permeiem o exame da *face* e do uso de estratégias (im)polidas.

Logo, consideramos desejável que as normas de polidez convencionalizadas em nossa cultura, o que inclui as normas oriundas do gênero *carta de leitor*, sejam apresentadas aos estudantes de por-

3 Albuquerque (2015: 54) traduz cortesia codificada por cortesia convencionalizada, posto que as contribuições de Briz (2004, 2008) transcendem um código a ser decifrado. Contudo, mantivemos o termo *cortesia*, utilizado pelo autor, mesmo que nossa investigação esteja situada no campo da polidez, por desconsiderarmos a isonomia lexical entre ambos os termos (cf. Albuquerque 2015).

tuguês brasileiro como língua adicional, para que eles conheçam as regras socialmente partilhadas e possíveis para o gênero em estudo, assim como se apropriem dessas ferramentas, a fim de empregá-las em sua produção. Desejamos, com ações dessa natureza, que a reflexão incida em minimizar riscos de desentendimentos interculturais e em adequar as ações dos sujeitos à prática social que rege o gênero em questão.

3. As escolhas e as ações metodológicas

Nosso interesse por uma investigação orientada metodologicamente na análise de discurso se deu em razão de a área do conhecimento apresentar “uma visão de linguagem construtiva (criadora) e construtora [...] e uma ênfase no discurso como forma de ação” (Gill 2002: 247), em consonância com o nosso aporte teórico, que reúne um olhar epistêmico para as ações sociais co-construídas pelos interagentes.

De natureza interpretativista, a pesquisa qualitativa é considerada um grande guarda-chuva que engloba as investigações sociais (Flick 2009b: 17). Em alinhamento com esse propósito, esclarecemos que o termo *qualitativo*, para Chizzotti (2003: 221), está associado a uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que ocorre com a finalidade de experienciar os significados visíveis e latentes, por meio de uma atenção sensível. Consideramos importante que esse olhar acurado seja desenvolvido não só em nós, como pesquisadores, mas também em nossos colaboradores, de modo a dar maior visibilidade a estes quanto às suas próprias práticas socioculturais, no que concerne, especialmente, ao uso de ferramentas linguístico-discursivas que promovam a polidez no gênero *carta de leitor*.

A motivação para a propositura deste trabalho foi oriunda do próprio relato da professora de português brasileiro como língua adicional do NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros) da Universidade de Brasília (UnB). A discente desejava que seus alunos, inscritos no nível intermediário, pudessem se preparar para o exame Celpe-Bras, cuja perspectiva transita pelo conceito de gêneros textuais e pelos ajustes linguístico-discursivos inerentes a cada cena genérica. Nossa escolha pelo gênero *carta de leitor* se deu por sua complexidade tipológica (exposição, argumentação e injunção), por sua presença nas atividades cotidianas dos aprendizes (necessidade de sustentar pontos de vista) e por sua especificação em Manual do Celpe-Bras (Brasil 2012: 11). Como ações metodológicas, optamos pelo percurso apresentado a seguir.

Como primeiro procedimento, solicitamos a autorização de ingresso a campo para a coordenadora substituta do NEPPE, com posterior negociação com a professora e com os estudantes da turma. Flick (2004: 72) salienta, todavia, que mais importante do que obter uma compreensão quanto ao ingresso no campo de pesquisa é conquistar um acordo mútuo no processo de investigação.

A proposta inicial consistia em ofertar aos estudantes voluntários e matriculados no nível intermediário⁴ uma oficina de texto voltada para o gênero *carta de leitor*. Com o aceite da proposta,

4 À ocasião, esses alunos estavam residindo no Brasil em torno de seis meses e eram de diferentes países, tais como: Benim, Senegal, República Democrática do Congo, Haiti e Costa do Marfim.

planejamos a oficina em três encontros, de modo a contemplar atividades de (1) leitura e análise linguístico-discursiva de cartas de leitores, com particular interesse em dar visibilidade às estratégias de polidez evocadas, e de (2) produção de tal gênero, com base na análise realizada.

Logo no primeiro encontro, propusemos a leitura de cartas de leitor com o tema divórcio. Essa primeira prática objetivou sensibilizar os estudantes quanto aos recursos de polidez utilizados na construção tipológica inerente ao gênero em estudo. Ao final do período, solicitamos que os aprendizes elessem um tema de interesse comum, com o intuito de programarmos a prática seguinte. Eles optaram por *Jogos Olímpicos Rio 2016*. No segundo encontro, iniciamos as atividades com a leitura de textos jornalísticos diversos (tais como notícia, reportagem, charge) sobre o tema escolhido. Depois de um longo debate, orientamos que os alunos produzissem uma carta de leitor, rememorando as estratégias evidenciadas na tarde anterior.

No terceiro encontro, devolvemos os textos produzidos pelos colaboradores e pedimos que eles observassem as orientações que haviam sido sugeridas. Após esse momento, conversamos com cada um sobre as estratégias de polidez por eles empregadas, com a finalidade de refletirmos conjuntamente acerca das escolhas feitas. Para este artigo, realizaremos, na próxima seção, a microanálise da carta de leitor de um estudante,⁵ compreendendo que ela, por si só, nos oferece diversos recursos para tratamento analítico.

Ademais, justificamos que o dado selecionado para a análise é suficiente para esta pesquisa, haja vista que os resultados são contextualmente situados e, por conseguinte, não pretendem realizar quaisquer generalizações. Por fim, ratificamos que, para uma análise qualitativa, não desejamos reunir um grande conjunto de dados, mas sim realizar uma microanálise, de forma que ela permita “os maiores *insights*, observados à luz do material já utilizado e do conhecimento dele extraído” (Flick 2004: 79).

4. A carta de leitor produzida por um estudante estrangeiro

Além de divulgarem problemas e de possibilitarem a interação entre jornal e leitores, as cartas de leitor funcionam como termômetro, ao mensurarem, por meio das reações dos interagentes, o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais (Costa 2005: 28). Nelas, há um interlocutor coletivo [*mass addressee*], um interlocutor formal [*formal addressee*] e um interlocutor principal [*principal addressee*] (Nikishina 2013). O primeiro, prossegue Nikishina (2013), se refere a todos os leitores de dado jornal; o segundo, ao editor-chefe do jornal; e o terceiro, às pessoas (ou ao grupo) cuja atenção é realmente importante para o autor da carta.

Quanto à natureza tipológica da carta de leitor, convém destacar que um texto composto por tipologias expositivas e argumentativas porta, em geral, uma análise crítica e pessoal. O produtor de uma carta de leitor, nesse sentido, deve expor com eficácia e precisão as razões que o instigam a defender seu argumento, em decorrência do caráter discursivo do gênero (veicular a sua opinião em

5 Assim como garantimos ao colaborador deste estudo, seu nome foi omitido, em atendimento à necessidade ética de “respeitar perspectivas e privacidade” (Flick 2009a: 24).

resposta a outro texto). Como a língua é fundamentalmente argumentativa, “todo gênero discursivo também o será, porém cada gênero apresentará características linguístico-discursivas próprias” (Espíndola 2002: 828), como é o caso da carta de leitor.

Em outras palavras, o autor do texto da carta de leitor (bem como de qualquer outro texto) deve atentar-se para a natureza do gênero, que solicitará a composição de determinadas tipologias textuais, a serem estabelecidas por meio de ferramentas linguístico-discursivas específicas. O gênero em questão reúne, em sua composição tipológica, não só as sequências textuais expositiva e argumentativa, como abordamos, mas também a injuntiva. Tal heterogeneidade tipológica se justifica pela própria expectativa do gênero: apresentar informações, sustentar opiniões e até fazer solicitações.

Em suma, a exposição se configura, no gênero em estudo, na medida em que o produtor do texto almeja realizar “análise ou síntese de representações conceituais (Koch; Elias 2012: 67). A argumentação e a injunção, por sua vez, se estabelecem na carta de leitor, por reunir, na expectativa genérica, os propósitos comunicativos de “opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar” (Bezerra 2010: 228), dado que a primeira é responsável por formular argumentos, e a segunda, por prescrever comportamentos (Koch; Elias 2012).

A carta de leitor foi produzida pelo estudante em resposta à reportagem *Infraestrutura Rio 2016: Acertos x Erros*,⁶ da autoria de Daniel Silveira, publicada em 22 de agosto de 2016, pelo portal de notícias G1. Optamos por digitar a carta de nosso colaborador, a fim de que ela pudesse ficar mais inteligível. Ademais, buscamos, nesse processo, retificar apenas inadequações de forma que pudessem comprometer o entendimento do texto.

1	Brasília, 26 de setembro de 2016
2	Caros leitores,
3	Na última publicação sobre os jogos olímpicos, foram mostrados os investimentos
4	realizados, para que o evento esportivo mundial fosse realizado, por isso, queria fazer
5	uma crítica. A população brasileira está sempre reclamando do problema da saúde. Ela
6	tem falado que não tem médicos, não tem equipamento para atender muitas pessoas
7	doentes. Então, acho que, em vez de realizar, gastar, fazer muitas construção, o governo
8	deveria se lembrar de uma parte da população que está sofrendo cada vez mais. Além
9	disso, o Brasil tinha sofrido do vírus <i>zika</i> , o governo fez muitas ações a fim de remediar
10	essa doença. Porém, o governo não gastou tanto dinheiro como com a preparação dos
11	jogos olímpicos. Nós precisamos dos investimentos que vão nos ajudar a ter uma vida
12	melhor sempre, não um evento durante 15 dias e o dinheiro gasto poderia ajudar muito
13	o povo. Espero que você pense comigo sobre essa questão.

Com o intuito de não gerar qualquer confusão relativa aos referentes *leitor* e *autor* (o autor da carta de leitor foi leitor da reportagem escrita pelo editor), iremos fixar os seguintes papéis para efeito de análise: editor-chefe, como o autor da reportagem que motivou a escrita da carta analisada; autor, como o produtor da carta de leitor (em nossa análise, o estudante de português brasileiro como língua adicional); e leitores, como os possíveis leitores da carta de leitor (leitores, em geral; o próprio editor-chefe; e o real interlocutor, que no caso desta produção seria o governo).

6 Disponível em: < <http://especiais.g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/2016/olimpiada/>>.

Na produção da carta, o autor retomou o que foi abordado na reportagem, para situar os leitores de seu texto. Logo após, ele deu destaque a um dos problemas que o Brasil possui e fez um contraste entre o investimento nos jogos olímpicos e o investimento que deveria ter sido feito na saúde pública. O aluno organizou a sua argumentação dando ênfase aos problemas e expôs seu ponto de vista em relação aos gastos. Veremos, a seguir, como o estudante gerenciou as ferramentas linguístico-discursivas na tentativa de estabelecer equilíbrio entre a sinceridade (realizar a crítica que, nesse caso, era direcionada ao governo) e a polidez (proteger as *faces* de todos os interlocutores: a do editor, a do representante do governo e a dele própria).

Logo no início do texto, mais especificamente às linhas 3 e 4, o autor iniciou a sua carta com o emprego da voz passiva, como ferramenta linguístico-discursiva que denota menor envolvimento do agente com a ação praticada. Tal uso gerou no texto uma ação mitigadora (minimização de custos interacionais tanto ao locutor quanto ao interlocutor), na medida em que a omissão do agente da ação preservou a *face* negativa do editor do jornal, que não foi diretamente considerado o responsável por ter mostrado os investimentos realizados. Sobre esse uso, Lakoff (1973) esclarece que as sentenças passivas e impessoais tendem a ser mais polidas em função de criarem maior distância entre os sujeitos. Albuquerque (2015: 50) reforça que, “quanto mais claro o agente é, mais ele se envolve com a ação e, conseqüentemente, impõe-se mais, tornando-se menos polido em sua ação”.

A provável opção do estudante em não ser impositivo se alinhou com uma avaliação da distância vertical (havia uma assimetria entre autor e editor), da distância horizontal (ambos, supostamente, não se conheciam) e da necessidade de preservar o território próprio e o território do outro, em sintonia com o pacto latente de que os interagentes (autor e editor) não ameaçariam mutuamente suas *faces*. Em síntese, lançar mão da voz passiva, como ferramenta linguístico-discursiva, constitui ato polido, posto que, em escala pragmalinguística (convencionalmente), as estruturas lexicogramaticais colaboravam para tal conclusão, assim como as demandas genéricas, portadoras de um contexto que reivindicava recursos linguísticos-discursivos mais formais, haja vista que, em escala sociopragmática, os interlocutores mantiveram entre si distanciamento.

Ao introduzir, à linha 4, *queria fazer uma crítica*, o autor optou pelo emprego do pretérito imperfeito do indicativo e, reconhecidamente, por uma seleção verbal, em geral, associada à polidez em português brasileiro, com vistas a minimizar a imposição e maximizar a polidez. Desse modo, o efeito dessa estrutura lexicogramatical, em escala pragmalinguística, é o de preservação da *face* negativa (o verbo amenizou a imposição que poderia ser gerada, por exemplo, na escolha de *quero*), na atenuação do segmento posterior ao verbo (*fazer uma crítica*), que teria caráter mais impositivo. Em virtude de a carta de leitor também ter sido direcionada ao governo (o real interlocutor deste texto) e ter havido, por essa razão, certo distanciamento social e assimetria de poder entre autor e real interlocutor, aquele parecia almejar, na escrita de *queria fazer uma crítica*, o equilíbrio entre sinceridade (fazer uma crítica) e polidez (indiretividade quanto ao uso do verbo *querer*).

A expressão nominal *a população brasileira*, situada à linha 5, também exerceu efeito de preservação de *face* negativa do próprio autor da carta, na medida em que impessoalizou os interagentes, deixando o autor de receber sozinho a responsabilidade pelo ato de fala de reclamar: não era somente ele quem reclamava do problema de saúde, mas a população. Como o gênero *carta de leitor* é destinado a leitores em geral, ao editor-chefe e ao governo (real interlocutor), o autor da carta generalizou os interagentes, de igual modo, para mostrar que o problema exposto não era local, mas afetava o país inteiro. A mitigação, neste caso, reduziu o efeito indesejável de que apenas o próprio

autor estaria descontente com a situação social e, ao mesmo tempo, promoveu equilíbrio entre a clareza da informação e a aparente não coerção. No segmento posterior, à linha 6, o referente *ela* (em retomada à população brasileira) manteve o mesmo efeito de preservação de *face*.

Saindo um pouco do território da atenuação, o distanciamento entre o autor da carta e o governo deixou aquele à vontade para ser impositivo. O estudante não só veiculou um desacordo, com o uso da primeira pessoa (*acho*), à linha 7, mas explicitou uma crítica veemente ao governo (às linhas 8 e 10), violando, para tanto, a territorialidade. Entretanto, tal violação foi, de certa forma, mitigada, uma vez que a ação linguístico-discursiva não se direcionava a uma pessoa específica, haja vista que a metonímia utilizada (*governo*) abrandou a ameaça a *face* de quem seria o referente direto para governo.

Contudo, o autor da carta prosseguiu, entre as linhas 11 e 13, com a mesma estratégia adotada às linhas 8 e 10 (impessoalização dos interagentes), uma vez que o uso de *nós* (e dos referentes que o sucederam) incluía o interlocutor no grupo genérico da população, garantindo uma ação linguístico-discursiva coletiva e, de certo modo, indeterminada. A atividade mitigadora se instaurou no texto ao manifestar uma demanda da sociedade quanto à urgência em ter os investimentos destinados a áreas que proporcionariam uma vida melhor à população, de modo a preservar a própria *face* negativa do autor do texto.

No fim do texto, o autor expôs a sua *face*, na seleção da primeira pessoa do discurso (*espero*), à linha 13, depois de ter mitigado bastante a sua inserção no texto, dado que os dois únicos momentos em que utilizou a primeira pessoa foi às linhas 4 e 7, tendo sido a primeira ocorrência abrangida. Ademais, os verbos *achar* (linha 7) e *esperar* (linha 13) foram, por si só, pouco impositivos, pois suas cargas pragmáticas não reivindicavam obrigatoriedade do outro em executar a ação. O segmento final, às linhas 13 e 14, deflagrou um ato afiliador, posto que o aluno buscou fazer com que o interlocutor se sentisse bem (cf. Lakoff 1973), convidando-o a pensar sobre a questão da saúde abordada na argumentação da carta (valorização do interagente em atendimento às necessidades da *face* positiva). Após todas as críticas realizadas, o autor do texto suavizou a sua injunção (de fazer o outro pensar com ele) com ação mais solidária, ao utilizar o referente *comigo*, sinalizando que o governo não precisaria pensar (e tampouco chegar à solução) sozinho, já que este não seria, socialmente dizendo, o único responsável.

Por fim, avaliamos que o autor da carta fez uso adequado das estratégias de polidez, em consonância com as convenções socioculturais brasileiras, visto que, de modo geral, equalizou sinceridade (necessária para a crítica) e polidez (necessária para o zelo à imagem social). Em suma, o adequado gerenciamento das ferramentas linguístico-discursivas sinalizaram que ele internalizou as normas de uso e, além disso, era capaz de identificar em que contexto poderia fazer tais escolhas, em alinhamento com as expectativas genéricas de sua carta.

Considerações finais

Pensar nas demandas de quaisquer gêneros textuais (o que inclui, evidentemente, a carta de leitor) pressupõe refletir acerca de que recursos linguístico-discursivos são mais eficazes para o propósito do autor do texto, em sintonia com a relação deste com os demais interlocutores ativos na produção escrita. Não acreditamos, contudo, que tal pensamento se estabeleça de modo formulaico, no senti-

do de que não devemos empregá-los como se fossem genericamente válidos para todos os contextos enunciativos, mas precisamos, de fato, avaliar o emprego desses recursos.

Nossos dados revelaram que o aprendiz, após as atividades de leitura e análise, e de escrita do gênero, demonstrou ter se apropriado de algumas ferramentas linguístico-discursivas capazes de gerar maior polidez e menor imposição. Por conseguinte, destacamos que, previamente, nosso sujeito de pesquisa teve acesso a algumas dessas ferramentas, para que pudesse utilizá-las, em alguma medida, em seu texto. Assim, compreendemos que, ao ter contato com as normas de polidez convencionalizadas na cultura brasileira, o estudante de português brasileiro como língua adicional passou a conhecer as regras socialmente partilhadas e possíveis para os diversos contextos enunciativos, inclusive que estratégias seriam recomendadas para o gênero *carta de leitor*, minimizando, portanto, os riscos de desentendimentos interculturais.

Em síntese, nosso colaborador foi capaz de utilizar a voz passiva, o uso do pretérito imperfeito do indicativo e a impessoalização dos interagentes, com a finalidade de minimizar o caráter impositivo de seu texto e promover ações linguístico-discursivas mais polidas. Se estivéssemos realizando uma análise frástica, poderíamos avaliar que o sujeito de pesquisa, ao optar pelos verbos *acho* e *espero* na primeira pessoa do singular, teria sido mais impositivo e menos polido, devido ao não atendimento à máxima da modéstia (cf. Leech 1983), por desqualificar a opinião do outro. Contudo, tal tendência não se confirmou em nossos dados, visto que, na análise do texto, assumimos que a natureza pragmática da seleção dos verbos revelou uma mitigação, por não haver obrigatoriedade de ação do outro (eu acho/espero, mas o outro não necessitaria, injuntivamente, achar/esperar).

A escolha do estudante por estratégias mais mitigadas evidenciou que a polidez possui caráter normativo, mas, principalmente, caráter fluido, por permitir que as decisões linguístico-discursivas sejam tomadas com base nas necessidades dos interlocutores situados na cena genérica. A carta analisada mostrou como o estudante de português brasileiro como língua adicional teve oportunidade de interagir e exercer atividades sociointerativas, e, assim, ampliar seu conhecimento na língua/cultura-alvo.

Referências

ALBUQUERQUE, R. 2015. *Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol*. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.

ALBUQUERQUE, R. 2016. O olhar como estratégia de polidez entre duas estudantes de português brasileiro como língua adicional. *Revista Letra Capital* 1, 2: 53-71.

ALBUQUERQUE, R. 2017a. A cortesia linguística no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional: a modalização de pedidos por um estudante dominicano. *Letra Magna* 13, 20: 1-16.

ALBUQUERQUE, R. 2017b. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. Em F. C. O. Silva e M. M. O. Vilarinho (eds.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. pp. 169-193. Brasília: UAB.

- ANTUNES, I. 2002. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva* 20, 1: 65-76.
- ANTUNES, I. 2009. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. Em I. Antunes. *Língua, texto e ensino outra escola possível*. pp. 49-73. São Paulo: Parábola.
- ANTUNES, I. 2016. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. En F. A. Coelho y R. Palomanes. (eds.). *Ensino de produção textual*. pp. 9-21. São Paulo: Contexto.
- BAKHTIN, M. 2010 [1992]. Os gêneros do discurso. Em M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. pp. 261-306. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, C. 2011. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Em A. P. Dionísio y J. C. Hoffnagel (eds.). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. 4. ed. pp. 19-48. São Paulo: Cortez.
- BAZERMAN, C. 2015. *Teoria da ação letrada*. Tradução e adaptação de Milton Camargo Mota *et al*. São Paulo: Parábola.
- BEZERRA, B. G. 2017. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola.
- BEZERRA, M. A. 2010. Por que cartas do leitor na sala de aula? Em A. P. Dionísio; A. R. Machado y M. A. Bezerra (eds.). *Gêneros textuais e ensino*. pp. 225-234. São Paulo: Parábola.
- BLUM-KULKA, S. 1987. Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics* 11: 131-46.
- BRASIL. 2012. [Disponível na internet em www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2/view]. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando (versão eletrônica simplificada)*. [Consulta: 18 de abril de 2017].
- BRAVO, D. 2004a. Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. Em D. Bravo y A. Briz. (eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. pp. 5-11. Espanha: Ariel Lingüística.
- BRAVO, D. 2004b. Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. Em D. Bravo y A. Briz. (eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. pp. 15-37. Espanha: Ariel Lingüística.
- BRIZ, A. 2004. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. Em D. Bravo y A. Briz. (eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. pp. 67-93. Espanha: Ariel Lingüística.
- BRIZ, A. 2008. [Disponível na internet em cvc.cervantes.es]. *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*. Universidad de Valencia. [Consulta: 14 de março de 2017].

- BRONCKART, J. P. 1994. Action, langage et discours. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59: 7-64.
- BRONCKART, J. P. 2003 [1996]. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Rev. Est. Ling.* 11, 1: 49-69.
- BRONCKART, J. P. 2005. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Tradução de Anna Rachel Machado. *Rev. Anpoll* 19: 231-56.
- BRONCKART, J. P. 2006. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J. P. 2007 [1999]. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC.
- BRONCKART, J. P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J. P. e CLEMENCE, A. e SCHNEUWLY, B. e SCHURMANS, M. N. 1996. Manifesto: Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação* 3: 64-74.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSTA, S. D. 2005. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. *Solettras* 5, 10: 28-41.
- CHIZZOTTI, A. 2003. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação* 16, 2: 221-236.
- ESPÍNDOLA, L. C. 2002. Gêneros discursivos e as marcas de argumentação. *5º encontro do CELSUL: programa e resumos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- FARACO, C. A. 2009. A filosofia da linguagem. Em C. A. Faraco. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. pp. 99-157. São Paulo: Parábola.
- FIORIN, J. L. 2016. Os gêneros do discurso. Em J. L. Fiorin. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. pp. 67-83. São Paulo: Contexto.
- FLICK, U. 2004. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman.
- FLICK, U. 2009a. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- FLICK, U. 2009b. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- FRASER, B. 1980. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics* 4, 4: 341-50.

- GILL, R. 2002. Análise de discurso. Em M. W. Bauer y G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. pp. 244-270. Rio de Janeiro: Vozes.
- GOFFMAN, E. 1963. *Behavior in Public Places*. New York: Free Press of Glencoe.
- GOFFMAN, E. 1967. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. UK: Penguin University Books.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2004. ¿Es universal la cortesía? Em D. Bravo y A. Briz. (eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. pp. 39-53. España: Ariel Lingüística.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. 2012. Escrita e práticas comunicativas. Em I. V. Koch y V. M. Elias. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. pp. 53-74. São Paulo: Contexto.
- LAKOFF, R. T. 1973. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: CORUM, C. et al. (Eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 292-305.
- LAKOFF, R. T. 1977. What You Can Do with Words: Politeness, Pragmatics, and Performatives. Em A. Rogers; B. Wall y J. P. Murpy (eds.). *Proceedings of the Texas conference on performatives, presuppositions, and implicatures*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- LEECH, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEECH, G. 2005. Politeness: Is there an East-West Divide? *Journal of Foreign Languages* 6: 1-30.
- LEECH, G. 2014. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford: Oxford University Press.
- MARCUSCHI, L. A. 2004-5. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* 7: 7-33.
- MARCUSCHI, L. A. 2007. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em A. P. Dionísio; A. R. Machado y M. A. Bezerra. *Gêneros textuais & ensino*. pp. 19-38. São Paulo: Parábola.
- MARCUSCHI, L. A. 2011. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. Em A. M. Karwoski; B. Gaydeczka y K. S. Brito. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. pp. 17-31. São Paulo: Parábola.
- MEIER, A. J. 1995. Passages of politeness. *Journal of Pragmatics* 24, 4: 381-92.
- MILLER, C. R. 1984. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech* 70: 151-67.
- MILLER, C. R. 2015. Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *Letras & Letras* 31, 3: 56-72.
- NIKISHINA, E. A. 2013. [Disponível na internet em www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/74/1495745396733dd3e260131ba48e93e30e5ab54a53/06LNG2013.pdf]. Properties of the addressee in the speech genre “reader’s letter to the newspaper”. *Basic Research Program Working Papers*. Series: Linguistics. [Consulta: 25 de maio de 2017].

Rodrigo Albuquerque é professor adjunto da Universidade de Brasília, graduado em Letras (habilitação Português do Brasil como Segunda Língua), curso oferecido pela Universidade de Brasília, assim como mestre e doutor em Linguística pela mesma instituição.

Correo electrónico: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Amanda de Oliveira Maroto é graduanda do curso de Letras (habilitação Português do Brasil como Segunda Língua), oferecido pela Universidade de Brasília.

Correo electrónico: amaanda.maroto@gmail.com