

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA PELINSON

**A POLIDEZ NA COMUNICAÇÃO DO PRECONCEITO NO CONTEXTO  
EDUCACIONAL: UM VIÉS PRAGMÁTICO**

CURITIBA

2015

FABIANA PELINSON

**A POLIDEZ NA COMUNICAÇÃO DO PRECONCEITO NO CONTEXTO  
EDUCACIONAL: UM VIÉS PRAGMÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Área de Concentração Comunicação e Sociedade, Linha de Pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação

Mariluci Zanela – CRB 9/1233

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pelinson, Fabiana

A polidez na comunicação do preconceito no contexto educacional: um viés pragmático / Fabiana Pelinson – Curitiba, 2015.

178 f.

Orientador: Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação. 2. Discurso - Linguística. 3. Polidez. 4. Preconceito.  
5. Linguagem. I. Título.

CDD 302.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO  
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

## PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após arguir a candidata **FABIANA PELINSON**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado “A POLIDEZ NA COMUNICAÇÃO DO PRECONCEITO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM VIÉS PRAGMÁTICO”, é de parecer favorável à *aprovação com distinção* da acadêmica, habilitando-a ao título de *Mestre* em Comunicação, linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais” da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 04 de fevereiro de 2015

Profª Drª Luzia Schalkoski Dias

Profª Drª Celsi Brönstrup Silvestrin

Profª Drª Anely Ribeiro

Prof Dr Jair Antonio de Oliveira  
Orientador e presidente da banca examinadora

A meus pais, Gilmar e Neide.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tens feito.

Aos meus pais – Gilmar e Neide – por toda confiança, apoio e amor incondicional.

Ao Thiago, por compartilhar sua alegria e amor. Meu eterno agradecimento pelo companheirismo, cooperação, paciência e por compreender minhas ausências.

À Dijalmary e Miguel por sempre me receberem de braços abertos.

Ao meu orientador, professor Dr. Jair Antonio de Oliveira, pelos ensinamentos e orientações.

Às minhas amigas Chayenne, Luana Paula e Samara Luiza pelo incentivo, amizade e cumplicidade.

Ao professor Dr. Elias José Mengarda, *in memoriam*, por me apresentar a Pragmática e por ser meu exemplo e inspiração na continuidade dos estudos.

## RESUMO

A polidez exerce forte influência sobre a produção de enunciados e o comportamento polido representa uma condição inerente à comunicação, por isso não é possível descrever de maneira eficaz as trocas comunicativas sem considerar as estratégias de polidez linguística. Mesmo variante de cultura para cultura, entende-se que a polidez apresenta regras em sentido universal, devido ao conhecimento mútuo dos interlocutores sobre a face e a necessidade social de orientar-se a ela nas interações. Entendida como fruto da necessidade de manutenção da harmonia nas relações comunicativas, a polidez evita ou minimiza o conflito com o interlocutor. Assim, ao abordar um assunto polêmico ou interagir com pessoas que apresentam características que rompem com a percepção usual do que é uma pessoa no cotidiano, os falantes utilizam da polidez para manter o equilíbrio das relações sociais e projetar, preservar e confirmar imagens de si e do seu grupo, conforme o que é tido socialmente como correto. Neste estudo, objetiva-se: a) investigar e compreender as estratégias de polidez linguística utilizadas no discurso dos professores de um Colégio Estadual localizado em Curitiba (PR), a partir de suas visões e percepções com relação ao preconceito no ambiente escolar; b) verificar de que forma as estratégias de polidez aparecem nos enunciados durante a interação; e c) identificar as motivações da utilização da polidez no discurso dos professores. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Pragmática, no que diz respeito à polidez, a partir do modelo de Brown e Levinson (1987 [1978]), e de Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), e reflexões desenvolvidas pelos estudos de Bravo (2000), Rodriguez (2010) e Rajagopalan (2000). Articula-se tais conceitos à discussão acerca do preconceito, a partir de contribuições teóricas de autores como Crochík (1995; 2002) e Amaral (1998). Com relação às técnicas de investigação, optou-se pela realização de questionários diagnósticos, entrevista individual e do Grupo Focal, como principal método de geração de dados. A análise dos dados demonstra que as estratégias de polidez utilizadas pelos professores cumprem o propósito de projetar imagens positivas de si, a fim de cumprir com as expectativas de comportamento determinadas pelas normas de conduta do convívio social, sobretudo quando o indivíduo se apresenta no papel social de professor. Em outras palavras, a polidez é utilizada a partir das determinações e expectativas sociais impostas sobre o papel social desempenhado pelos indivíduos. Ora, o professor utiliza as estratégias de polidez como uma obrigação social, ora, como uma proteção da sua imagem e da imagem do grupo a que pertence.

Palavras-chave: Polidez. Preconceito. Linguagem. Comunicação. Educação.

## ABSTRACT

The politeness has Strong influence on the production of statements and the polite behavior represents an inherent condition to communication, so it is not possible to describe effectively the communicative changes without considering the strategies of linguistic politeness. Even variant in each culture, it is understood that politeness presents rules in universal sense, due to mutual knowledge of interlocutors about the face and social necessity to be guided to it in the interactions. Understood as a result of necessity of harmony's maintain in the communicative relations, politeness prevents or minimizes the conflict with the interlocutor. Thus, in addressing of a polemic subject or interact with people who presents characteristics that break with an usual perception of what a person is in everyday life, the speakers use the politeness to keep the balance of social relations and to project – preserve and confirm images from themselves and their group – as what is correct according to society. In this study, the objective is: a) investigate and understand the strategies of linguistic politeness used in teacher's speech from a State High School localized in Curitiba (PR) by their views and perceptions about prejudice in the school environment; b) verify how the politeness' strategies appears in the statements of teachers; c) identify the motivations of the use of politeness in teacher's speech. This research is based on the Pragmatic's perspective with regard to the politeness from the model of Brown & Levinson (1987 [1978]) and Kerbrat-Orecchioni (2004;2006), reflections developed by studies of Bravo (2000), Rodriguez (2010) and Rajagopalan (2000). Those concepts are linked to the discussion about prejudice, from theoretical contribution of authors like Crochik (1995. 2002) and Amaral (1998). In relation of the investigation's techniques, it has chosen to perform diagnostics questionnaires, personal interview and focus group as the main method of data generation. The data's analysis shows that strategies of politeness used by teachers fulfill the purpose of designing positive images of themselves in order to fulfill with the expectation of behaviors determined by the conduct's rules of social life, especially when they present themselves in teacher's social role. In the other words, the politeness is used due to determination and social expectations imposed on the social role performed by individuals. Sometimes, the teacher uses the strategies of politeness as social obligation, other times, as a protection of their image and the image of the group, which they belong.

Keywords: Politeness. Prejudice. Language. Communication. Education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MÁXIMAS CONVERSACIONAIS DE GRICE .....	62
QUADRO 2 - MÁXIMA DE POLIDEZ DE LAKOFF.....	69
QUADRO 3 - PRINCÍPIO DE POLIDEZ DE LEECH .....	70
QUADRO 4 - ATOS AMEAÇADORES À FACE, SEGUNDO BROWN E LEVINSON (1987 [1978]).....	80
QUADRO 5 - ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ, SEGUNDO BROWN E LEVINSON (1987 [1978]).....	83
QUADRO 6 - PROCEDIMENTOS SUBSTITUTIVOS, SEGUNDO KERBRAT- ORECCHIONI (2006).....	91
QUADRO 7 - PROCEDIMENTOS ACOMPANHANTES, SEGUNDO KERBRAT- ORECCHIONI (2006).....	93
QUADRO 8 - TIPOS DE IMAGEM, SEGUNDO RODRIGUEZ (2010) .....	96
QUADRO 9 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	124
QUADRO 10 - SÍMBOLOS UTILIZADOS NA DESCRIÇÃO DAS FALAS.....	127

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 DISCUTINDO O PRECONCEITO</b> .....	<b>16</b>
2.1 ESTUDOS SOBRE O PRECONCEITO .....	17
2.2 INDIVÍDUO, SOCIEDADE E PRECONCEITO: CONSIDERAÇÕES SOCIOPSICOLÓGICAS .....	24
2.2.1 Elementos psicodinâmicos na formação do preconceito .....	25
2.2.2 Elementos sociais na formação do preconceito .....	28
2.2.3 Estereótipo: um produto cultural .....	34
2.3 EDUCAÇÃO: PALCO DA DIVERSIDADE OU INSTÂNCIA GERADORA DE PRECONCEITOS? .....	37
2.3.1 A função da escola .....	39
2.3.2 O papel do professor .....	43
<b>3 PRAGMÁTICA, LINGUAGEM E POLIDEZ</b> .....	<b>53</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM .....	53
3.2 A PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA.....	58
3.2.1 A proposta de Grice .....	61
3.3 A POLIDEZ E OS PRIMEIROS ESTUDOS PRAGMÁTICOS.....	65
3.3.1 Lakoff (1973) e as normas de polidez .....	69
3.3.2 Leech (1983) e o Princípio da Polidez.....	70
3.4 O CONCEITO DE FACE, SEGUNDO GOFFMAN (1967) .....	71
<b>4 TEORIA DA POLIDEZ LINGUÍSTICA</b> .....	<b>76</b>
4.1 O MODELO DE BROWN E LEVINSON (1987 [1978]) .....	76
4.1.1 Críticas ao modelo de Brown e Levinson .....	86
4.1.2 Revisões e ampliações do modelo de Brown e Levinson.....	90
4.2 AMPLIAÇÕES DO CONCEITO: NOVAS REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES.....	94
<b>5 A LINGUAGEM DO PRECONCEITO: UM VIÉS PRAGMÁTICO</b> .....	<b>99</b>

5.1 PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM.....	99
5.2 A LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA.....	107
<b>6 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>118</b>
6.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	118
6.1.1 O contexto da pesquisa: o Colégio Estadual.....	121
6.1.2 Geração de dados e constituição do <i>corpus</i> .....	122
6.1.3 Procedimentos para análise dos dados .....	125
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>127</b>
7.1 RECORTES DO GRUPO FOCAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO .....	128
<b>8 CONCLUSÃO .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Construídos e constituídos nas práticas sociais, os usos linguísticos são sempre comportamentos sociais, culturais, e, sobretudo, intencionais. Na perspectiva da Pragmática, fazer uso da linguagem é realizar uma ação, dentro de contextos sociais com determinadas intenções. Portanto, as escolhas linguísticas dos falantes em suas interações são, necessariamente, uma escolha (in)consciente, que visa alcançar determinados objetivos.

Nesse aspecto, como os usos linguísticos constituem ações propositais, as regras de emprego são moldadas de acordo com as experiências históricas, sociais e culturais que caracterizam cada comunidade de falantes (OLIVEIRA, 2012).

Isso quer dizer que o uso da linguagem se submete a alguns fatores internos e externos, que influenciam as construções linguísticas dos falantes. Estratégias de polidez, por exemplo, são, frequentemente utilizadas quando o falante aborda assuntos polêmicos ou constrangedores para seu ouvinte, e quando interage com pessoas estranhas ou diferentes.

A polidez linguística se instala nos padrões de comportamento, que regem toda e qualquer interação, de forma a acolher às intenções comunicativas e sociais dos indivíduos. Uma das intenções na qual se inscreve a polidez é a manutenção do equilíbrio das relações interpessoais. Isto é, os locutores empregam estratégias de polidez em suas interações com o propósito de mantê-las livres de conflitos.

Tais estratégias podem ser observadas no discurso educacional sobre o preconceito, pois este se constitui como um tema polêmico e pressupõe a interação com o Outro diferente.

Segundo Crochík (1995), diante de uma pessoa que apresenta características que rompem com a percepção usual do que é uma pessoa no cotidiano, os indivíduos assumem como reação um exagero de aceitação, caracterizado por frases ou comportamentos que objetivam dar um consolo antecipado à pessoa em questão. Essa aceitação aproxima-se da cordialidade

e da polidez, e funciona como um verniz civilizatório, pois no convívio social há normas de conduta que determinam expectativas de comportamento.

Neste trabalho, refletimos sobre a polidez linguística no discurso dos professores de um Colégio Estadual localizado em Curitiba (PR)<sup>1</sup> quando discutidas questões referentes ao preconceito no ambiente escolar. Para isso, investigamos as ocorrências de polidez que integram o discurso dos professores quando abordam esse tema específico. Nessa investigação, colocamo-nos diante das seguintes questões: a) Quais estratégias de polidez podem ser verificadas no discurso dos professores quando discutem o preconceito no ambiente escolar? b) De que forma essas estratégias são utilizadas durante a interação? e c) Quais motivos levam os professores a empregarem estratégias de polidez em seu discurso?

Com vistas a desenvolver um estudo sobre a polidez linguística, com uma abordagem pelo viés da Pragmática, delimitou-se o seguinte objetivo geral: a) Investigar e compreender quais estratégias de polidez linguística podem ser verificadas no discurso dos professores do Colégio Estadual, a partir de suas visões e percepções com relação ao preconceito no ambiente escolar. A fim de cumprir com o objetivo geral da pesquisa, destacam-se os seguintes objetivos específicos: a) Verificar de que forma as estratégias de polidez são utilizadas durante a interação; b) Identificar quais as motivações da utilização da polidez no discurso dos professores.

Acredita-se que a sociedade define o que seriam comportamentos aceitáveis em relação ao preconceito, e isso determina expectativas no que se refere às atitudes dos indivíduos, conforme os papéis que eles desempenham socialmente. Deste modo, supõe-se que tal determinação instaura nos indivíduos um conflito entre a preservação de sua imagem, e as expectativas que lhe são impostas socialmente. Este conflito faz com que o indivíduo utilize estratégias de polidez, como o uso de desatualizadores, pronomes pessoais,

---

<sup>1</sup> Embora a diretora da instituição de ensino, campo desta pesquisa, tenha assinado um Termo de Consentimento, conforme a Resolução nº 196/96 – CNS, permitindo a coleta de dados entre os professores e o uso do nome da escola em possíveis publicações e na própria dissertação, optou-se por preservar a instituição.

modalizadores e minimizadores, pois elas confirmariam imagens de si e do grupo e evitariam posturas não aceitas socialmente.

Como segunda hipótese supõe-se que, além do propósito de manter a harmonia das relações sociais, como sugere Brown e Levinson (1987 [1978]), as estratégias de polidez abrangem outros procedimentos. Mills (2003, p. 60) considera que a polidez pode funcionar também como uma forma de evitar responsabilidades ou de mascarar as reais intenções de alguém em uma interação. Portanto, acredita-se que, neste caso, as estratégias de polidez podem, também, dissimular as opiniões e posturas dos professores acerca do tema em questão.

A pesquisa é de natureza qualitativa de cunho descritivo e interpretativo, e considerando o objetivo de investigar e compreender as estratégias de polidez empregadas na comunicação do preconceito, optou-se por realizar um estudo de caso sobre a polidez no discurso de professores do Colégio Estadual localizado em Curitiba (PR). Com relação às técnicas de investigação, optou-se pela realização de questionários, entrevista individual semiestruturada e grupo focal como métodos de geração de dados, a partir da análise de construções linguísticas e estratégias de polidez.

A opção por constituir esse objeto de estudo se deve a duas razões. A primeira delas decorre de que, segundo Mey (1993, p. 304), a Pragmática é útil para os usuários de uma língua, posto que uma parcela destes falantes está em situação desigual em relação à sua língua, e supõe-se que um entendimento das causas desta desigualdade social pode originar uma maior compreensão do papel da linguagem nos processos sociais, assim como uma “consciência renovada da linguagem como expressão da desigualdade social pode nos conduzir em direção àquilo que é com frequência chamado de uso ‘emancipatório’ da linguagem” (MEY, 1993, p. 304).

Jacob Mey é considerado por Rajagopalan (2012), um dos pragmatistas contemporâneos que mais têm se esforçado para transformar as pesquisas no campo da Pragmática em pesquisas socialmente responsáveis. Uma das principais teses de Mey (1985, p. 16) é de que “o nosso uso da linguagem tem contribuído para consolidar os interesses dominantes da nossa sociedade, ajudando a oprimir uma parte significativa da sociedade”. Por isso, para o

autor, o pesquisador na área de Pragmática não pode se esquivar da responsabilidade de intervir na realidade em prol dos indivíduos que são esquecidos e relegados a segundo plano.

Além disso, Crochík (1995) ressalta que pesquisar o preconceito é uma tarefa urgente, porque uma das maneiras de se lidar com o fenômeno, e entendê-lo como produto e produtor das intermediações entre subjetividade e sociedade, é permitir que se fale dele, sobre ele e os atos diários.

Neste sentido, esta investigação segue o exposto por Mey (1993) e Crochík (1995), pois o movimento que propõe pode desencadear processos que contribuam para a efetiva desconstrução do preconceito.

A segunda razão decorre de acreditarmos que esta pesquisa amplia os horizontes de investigação da área de estudos sobre polidez, a partir do viés da Pragmática. O estudo permite e amplia a compreensão sobre como acontece o fenômeno da polidez durante a interação, de que forma as estratégias são inseridas no discurso dos falantes e como estes percebem e entendem o preconceito no ambiente escolar. Portanto, acredita-se que identificar as estratégias de polidez utilizadas e quais as motivações para essa utilização possa contribuir para compreender como os professores entendem o seu papel na construção e manutenção deste processo e como vêem o objeto do preconceito. Ainda, a pesquisa poderá contribuir para uma reflexão das motivações quanto ao uso das estratégias de polidez linguística, para além da manutenção da harmonia das relações sociais.

Como a Pragmática estuda o uso que os indivíduos fazem da língua a partir de suas escolhas estratégicas em situações concretas de interação, e busca explicações a respeito da inter-relação existente entre a linguagem e a situação comunicativa em que esta é tipicamente empregada (OLIVEIRA, 2011), essa perspectiva sobre o uso da linguagem apresenta um quadro teórico eficaz para essa investigação.

Com base na perspectiva de linguagem da Pragmática, entende-se que quando se objetiva compreender o sentido de enunciados, é necessário considerar uma série de fatores relacionados ao contexto em que a comunicação acontece. Deste modo, segundo Oliveira (2011), a Pragmática situa-se como uma perspectiva do uso geral da linguagem na Comunicação.

Sendo assim, este trabalho está dividido em oito capítulos. No Capítulo 2 apresentamos uma visão sociopsicológica do preconceito, conceituando elementos como os estereótipos, e reunindo informações a respeito da sua manifestação no contexto escolar.

O Capítulo 3 se detém a uma breve explicação a respeito das concepções de linguagem, de modo a situar a Pragmática, seus fundamentos e os primeiros estudos sobre a polidez. Nele há também a apresentação do conceito de face, desenvolvido inicialmente por Goffman.

Já no Capítulo 4 apresentamos o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), as principais críticas a esta proposta, e as reformulações e os aperfeiçoamentos feitos por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), e que serviram de base para a análise do *corpus* desta investigação. A fim de ampliar a reflexão sobre a polidez, sobretudo porque investigamos sua ocorrência no discurso sobre o preconceito, consideramos novas reflexões sobre o fenômeno, a partir de autores como Rodriguez (2010) e Bravo (2000).

O Capítulo 5 discute o preconceito diluído e/ou construído pelas escolhas linguísticas dos falantes, a partir de um viés da Pragmática, quanto à performatividade da linguagem e o politicamente correto.

Por fim, nos capítulos 6, 7 e 8, são apresentados o percurso metodológico desta investigação, a análise e discussão dos resultados e a conclusão deste trabalho, respectivamente.

## 2 DISCUTINDO O PRECONCEITO

As estruturas de organização e dos movimentos das sociedades favoreciam, e ainda favorecem a marginalização de certas pessoas e grupos. O modo de organização da sociedade revela os valores, normas e princípios sociais, que atuam sobre as ações, linguísticas e não linguísticas, dos indivíduos. As concepções a respeito do outro, e suas formas de referência sobre o diferente nas construções linguísticas, estão, conforme Santos (2012) impregnados de atributos que esses valores e princípios lhes impõem, conforme padrões e regras instituídas nas relações sociais de cada período histórico. As sociedades elaboram normas e valores que definem os atributos avaliados como aceitáveis ou indesejáveis em seus membros.

No decorrer do tempo, os sujeitos exerceram um papel de hostilidade dirigida aos grupos considerados minoritários, revelando, pois, que a atitude da sociedade em relação a estes indivíduos, pouco mudou. Embora tenha evoluído em muitos aspectos, no que tange ao preconceito ainda são cultivados antigos comportamentos, e que prenuncia o que nos parece ser um ciclo de repetição (CROCHÍK, 1995).

Para a reversão desse processo de formação e manutenção do preconceito, é preciso, nas palavras de Adorno (2000), evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. Por conseguinte, é necessária uma autorreflexão, uma compreensão dos valores oriundos do processo de construção realizado pelo ser humano e dos padrões e normas que permeiam as práticas e as instituições sociais.

Assim sendo, pesquisar o preconceito é uma tarefa difícil, mas necessária, pois ao discutir sobre ele, deve-se tratar com a apropriação da realidade e com a ação dos sujeitos frente a ela (CROCHÍK, 1995). Mas, principalmente, porque isso nos obriga a refletir sobre nós mesmos, e nossos atos, uma vez que, seguindo o exposto por Crochík (1995), ninguém é imune ao preconceito. Necessária, porque uma das maneiras de se lidar com o problema, e entendê-lo como produto e produtor das intermediações entre subjetividade e sociedade, é permitir que se fale dele, sobre ele e nossos

próprios atos (CROCHÍK, 1995). Dessa forma, segundo Crochík (1995, p. 11), “somente quando pudermos reconhecer em nós mesmos a violência que criticamos no outro, poderemos dar início ao entendimento do problema.”

Portanto, refletir sobre o preconceito é assumir a nossa própria desumanização e buscar modificá-la, é aceitar que não se constrói o mundo sozinho, é abrigar o outro como é e não como gostaríamos que fosse, é compreender cada indivíduo como único. É, deste modo, analisar criticamente as relações sociais atuais e auxiliar na construção de uma sociedade menos desigual (MARTINS, 1998).

Desta maneira, neste capítulo, objetivamos reunir informações acerca da questão do preconceito: os modelos teóricos que tentam explicá-lo, a formação deste, dos elementos psicodinâmicos e sociais, até o preconceito no contexto escolar. Para isso, nos baseamos nas contribuições teóricas de autores, como Crochík (1990; 1995), Filho (2004), Amaral (1998) e Goffman (1988).

## 2.1 ESTUDOS SOBRE O PRECONCEITO

Os estudos sobre o preconceito<sup>2</sup> surgiram a partir da metade do século XX, quando passaram a aparecer conceitos e instrumentos sobre ele. Esta nova forma de conceber o preconceito surge frente aos conflitos raciais, particularmente os existentes entre brancos e negros.

Antes da década de 1920, a história revelava a percepção, por parte de um determinado grupo de pessoas, da suposta supremacia de uma raça e cultura. As considerações das pessoas de cor branca sobre a inferioridade das pessoas de cor negra eram consideradas uma percepção adequada da realidade, e não preconceito. As teorias, portanto, procuravam explicar essa suposta inferioridade dos negros.

Como argumenta Ferriols (2003),

---

<sup>2</sup> O conceito de preconceito será discutido e explicado no subtítulo 2.2.

As perguntas que guiam as investigações dos psicólogos sociais até os anos 20-30 têm menos haver com os estudos sobre o preconceito do que estabelecer o que diferencia uma raça de outra. Até este momento temos uma psicologia social das raças e não uma psicologia social do preconceito (FERRIOLS, 2003, p.93).

Contudo, ao longo da década de 20, a comunidade científica, especialmente a americana e a europeia, se preocupou com estas considerações. Surgiu, então, o preconceito como tema a ser estudado cientificamente. Contribui para estes novos estudos, a idéia de que as discriminações contra as pessoas de grupos minoritários poderiam não estar fundamentada em justificativas racionais e factuais. (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2000). De acordo com Crochík (1995, p. 75), com os movimentos de direitos civis para os negros é fortalecida a idéia da igualdade entre as raças, e, assim passou-se a conceber aquelas considerações como fruto de distúrbios psíquicos.

Dessa maneira, Duckitt (1994) demonstra que a década de 1920 foi marcada pela emergência do movimento negro em campanhas pelos direitos civis nos EUA. O surgimento da crença na igualdade racial fez emergir a idéia de que as atitudes raciais negativas dos brancos em relação aos negros eram injustificáveis e injustas. Isso resultou no surgimento do conceito de preconceito, enquanto atitudes intergrupais negativas injustificadas e, fundamentalmente irracionais.

Paralelamente às tentativas de compreender e definir o preconceito desenvolveu-se teorias<sup>3</sup> que buscavam sintetizar os motivos das tensões e hostilidades intergrupais. As teorias<sup>4</sup> clássicas da Psicologia estudam o preconceito como atitude universal, expressa em comportamentos depreciativos. Entretanto, nos últimos anos, têm se estudado o preconceito a partir de uma perspectiva psicossocial, considerando as situações contextuais e culturais para sua manifestação.

---

<sup>3</sup> Como a Teoria da Frustração-agressão (Dollard *et al.*, 1939), da Personalidade Autoritária (Adorno *et al.*, 1950) e a Teoria do Espírito Fechado (Rokeach, 1960).

<sup>4</sup> Como as teorias de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Stanford, 1950; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; e Rokeach, 1960.

Inicialmente, na Psicologia Social, o marco no estudo sobre o preconceito se deu com o livro *The nature of prejudice*, escrito por Allport em 1954. Para ele, o preconceito consistiria em uma atitude negativa direcionada a uma pessoa, por ela pertencer a um grupo desvalorizado socialmente. E, assim, dois elementos comporiam essa atitude: o cognitivo, formado pela generalização do grupo, e o disposicional, classificado como um sentimento negativo e comportamentos de discriminação resultantes da hostilidade. Nesta definição, o preconceito está ligado a um posicionamento afetivo negativo de um indivíduo ou grupo, diante de um grupo social ou membro deste.

Ao longo da história, as elucidações a respeito do preconceito debruçaram-se sobre aspectos psicodinâmicos (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Stanford, 1950; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939), diferenças individuais (Adorno *et al.*, 1950), aspectos cognitivos (Rokeach, 1960) e socioculturais (Pettigrew, 1958).

Crochík (1995) propõe que as diversas teorias sobre o preconceito não são conflitantes entre si, mas complementares, pois cada uma estuda e revela um fator específico relacionado à gênese do problema. Por isso, baseado nas idéias de Duckitt (1992), Crochík (1995) propõe o seguinte agrupamento das teorias:

1. Teorias que consideram o preconceito a partir das teorias Psicodinâmicas e o explicam como produto de mecanismos de defesa que são utilizados frente à frustração e a privação. Ou seja, os sujeitos frustrados socialmente reagiriam hostilmente contra as minorias, utilizando-se de mecanismos de defesa, que encobririam seus conflitos internos. Como estes processos psicológicos são universais, potencialmente todos poderiam desenvolvê-lo. Esta teoria ficou conhecida também, como a teoria do “bode expiatório”;
2. Teorias que consideram o preconceito como uma manifestação de perturbações psíquicas de determinadas estruturas de personalidade. Ou seja, alguns indivíduos teriam formado ao longo de seu desenvolvimento uma estrutura de personalidade predisposta ao preconceito;
3. Teorias que consideram o preconceito um problema da socialização, isto é, os indivíduos se conformariam às normas e valores culturais transmitidos, e, assim, bastaria alterar os próprios processos de socialização, no que diz respeito ao seu conteúdo, para que o preconceito deixasse de existir;
4. Teorias que consideram o preconceito relacionado aos conflitos de interesses entre grupos sociais. Ele seria devido à própria configuração social;
5. Teorias que consideram o preconceito como um problema cognitivo. O indivíduo para entender o mundo o simplifica através de estereótipos ou processos cognitivos que categorizam os fenômenos

para que eles possam ser entendidos pelos sujeitos. Assim, ele seria um fenômeno universal (CROCHÍK, 1995, p. 76-77).

A perspectiva proposta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939) pode ser considerada uma das primeiras análises psicossociológicas do preconceito, que ficou conhecida como teoria da frustração-agressão. A partir de aspectos psicodinâmicos, os autores consideram que a frustração sempre impede o alcance dos objetivos e leva a alguma forma de agressão.

Após sofrer algumas reformulações, a teoria da frustração-agressão foi adaptada e passou a ser conhecida como a hipótese do “bode-expiatório”. Contudo, a idéia central continuou a ser de que quando indivíduos sofrem uma frustração, estes tendem a deslocar sua agressividade para grupos distintos ao seu, que detém menor poder e maior rejeição por parte do sujeito frustrado (RODRIGUES *et al.*, 2000).

O segundo grupo de teorias proposto por Crochík (1995) refere-se, basicamente, a *The authoritarian personality*<sup>5</sup> (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950). Estes autores consideram o preconceito uma manifestação particular de personalidade. Neste sentido, entendem que as diferenças de personalidade podem ter origem no processo de socialização do indivíduo, e que a “personalidade autoritária” é uma das origens do preconceito.

Em suma, esta teoria apresentou a idéia de que alguns indivíduos expressam uma tendência ao autoritarismo, e teriam uma personalidade formada por certas características básicas, como: rigidez, intolerância, conservadorismo, tendência à punição e submissão a figuras de autoridade. Assim, conforme Rodrigues *et al.* (2000), o pressuposto principal da teoria é o de que os indivíduos seriam propensos a se tornar preconceituosos em suas relações, e seriam pessoas fortemente autoritárias e de forte rejeição ao grupo ao qual não pertencem.

Como visto, entre as décadas de 1930 e 1950, as principais preocupações da Psicologia situavam-se na busca por estruturas universais, e na valorização de elementos psicológicos e individuais. Durante esse período,

---

<sup>5</sup> “A personalidade autoritária”.

as teorias acerca do preconceito podem ser situadas no nível da análise intra-pessoal e inter-pessoal.

Já durante os anos 1960 e 1970, a perspectiva sócio-cultural foi dominante. Os estudos desenvolvidos neste período centravam-se na idéia de que a origem do preconceito está nas normas sociais dominantes em cada lugar e momento histórico (DUCKITT, 1994). Ou seja, neste momento, ocorre uma interligação de fatores sociológicos e psicológicos para a construção de concepções teóricas adequadas para explicar o fenômeno. Dentro desse período, duas fases distinguem os estudos das causas do preconceito: a ênfase na influência normativa, no começo dos anos 60; e a preocupação com as dinâmicas intergrupais e conflitos de interesse entre grupos, por volta da década de 70 (TAVARES, 2012). Esses níveis de análise configuram as últimas classificações teóricas de Crochík (1995).

Considerando o nível de análise intergrupais, Tajfel (1969) foi o pioneiro a especificar as funções cognitivas e sociais dos estereótipos<sup>6</sup> e integrá-las em um modelo das relações intergrupais. Essa concepção teórica concebe os estereótipos como crenças ou conhecimentos amplamente partilhados por um grupo sobre a natureza do *ingroup* e dos *outgroups*<sup>7</sup>.

Apenas a divisão de pessoas em diferentes grupos levaria a avaliações enviesadas sobre esses grupos, gerando um processo de comparação entre “Nós” e “Os Outros”. Nesse caso, pertencer a um grupo social leva à atribuição de características positivas aos membros desse grupo e negativas aos do outro grupo.

Vimos que diversas abordagens se sucederam cronologicamente e coexistiram apresentando elementos conceituais muitas vezes complementares para compreender o preconceito.

Cada conceituação derivou de uma maneira própria de explicar o fenômeno, e todas elas estavam marcadas por tendências provocadas por eventos históricos que repercutiam nas pesquisas científicas (DUCKITT, 1992). Aqui, a explanação dessas teorias teve como propósito apenas demonstrar

---

<sup>6</sup> O conceito de estereótipo será discutido e explicado no subtítulo 2.2.3.

<sup>7</sup> Ou endogrupo e exogrupo.

como o preconceito foi teorizado nos estudos mais tradicionais sem, de fato, examinar todas as perspectivas, nem tampouco discutir a própria categorização.

Portanto, a partir de uma compreensão de como o preconceito vem sendo analisado, optamos por apresentar as contribuições teóricas de Crochík (1995; 1996; 2001) que propõe uma interligação de fatores sociológicos e psicológicos para a compreensão do fenômeno, pois esse autor considera, com maior ou menor ênfase, todos os parâmetros das teorias acima citadas.

A partir de um olhar sociopsicológico sobre o indivíduo e a sociedade, Crochík edifica suas concepções sobre o preconceito, e propõe uma perspectiva psicossocial, considerando as situações contextuais e culturais para a manifestação do fenômeno. Contudo, como, neste trabalho, não se pretende encerrar uma definição absoluta do preconceito, propomo-nos discorrer sobre as formas como o citado autor articula suas contribuições teóricas.

As produções de Adorno e Horkheimer referenciadas por Crochík (1995; 1996; 2001) refletem a orientação teórica da primeira geração da Escola de Frankfurt, fase de uma crítica da sociedade inspirada em Freud e Marx<sup>8</sup>. O principal estudo referenciado e intitulado “A personalidade autoritária”, é considerado um clássico para a Psicologia Social, devido seu caráter interdisciplinar<sup>9</sup> e à utilização de meios empíricos diversos, como escalas de altitudes, entrevistas e testes projetivos.

Crochick, a partir de um olhar sociopsicológico se referencia nestes autores para compor suas proposições teóricas. Estes teóricos mostram que o

---

<sup>8</sup> No âmbito da sociologia alemã, surge a chamada Teoria Crítica com a formação da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. A primeira geração de cientistas sociais que integrou a Escola era composta por Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, e outros. Em seu aspecto geral, a Teoria Crítica está baseada em uma abordagem materialista – de caráter marxista e multidisciplinar – da sociedade industrial e dos fenômenos sociais contemporâneos. Dessa forma, a teoria utiliza-se do Marxismo para buscar explicações sobre o funcionamento da sociedade e a formação de classes sociais, e da Psicanálise para explicar a formação do indivíduo, enquanto elemento do corpo social. A primeira geração de cientistas pertencentes à Escola desejava que todo conhecimento social produzido no Instituto transbordasse para fora do círculo acadêmico, e produzisse intervenções práticas sociais, provocando mudanças ou transformações na sociedade.

<sup>9</sup> Participaram do estudo pesquisadores de diversas áreas científicas, como Comunicação, Psicologia, Filosofia, Antropologia, entre outras.

fenômeno não pode ser explicado apenas por uma imputação de culpa ao indivíduo, mas sim, à cultura<sup>10</sup> e à sociedade, que criam e mantêm o preconceito.

Antes de tudo, porém, é necessário situar de que cultura se fala e de como esta se relaciona com a escola e a linguagem.

Segundo a perspectiva de Williams (1992), a cultura é processo, produção e produto da sociedade, é, portanto, elemento constitutivo do processo social e modo de produção de significados e valores da sociedade. A cultura é responsável pela atribuição de valores aos predicados, de acordo com os papéis valorizados socialmente. Enquanto conceito dinâmico e histórico, Candau (2002, p. 135) entende a cultura como um “processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades”. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento.

Ao entender a cultura como elemento do processo e do desenvolvimento histórico-social de uma sociedade em um dado momento, tem-se a linguagem como dela indissociável, pois é ela que constitui e intermedeia as relações sociais. Motta (1997, p. 26) afirma que a cultura é linguagem, e fornece um referencial que permite aos atores sociais dar um sentido ao mundo em que vivem e a suas próprias ações.

Ao estabelecer uma relação entre cultura e educação, Forquin (1993, p. 167) explica que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última” e que educar significa colocar o indivíduo na presença de certos elementos da cultura de modo “que ele os incorpore à sua

---

<sup>10</sup> A partir da perspectiva de Williams (1992), cultura é entendida como uma força produtiva, essencial na produção de nós mesmos e da sociedade. A cultura é, portanto, processo, produção e produto da sociedade, “como um sistema de significações realizado” (1992, p. 206). E, enquanto tradição, como um conjunto de trabalho intelectual e imaginativo determinada pela vida material e diferenciada enquanto uma cultura ordinária, destituída de valorações e hierarquias. Ou seja, cultura é tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade e sua natureza está comprometida com o que se entende por tradição ou herança cultural. Portanto, aqui, cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. Isto é, todas as culturas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas. Dessa forma, a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas.

substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Neste mesmo sentido, Charlot (2005) afirma que a educação é cultura porque (1) é humanização, é um ingresso na cultura, ou seja, no universo da construção de sentido; (2) é socialização; e (3) “é o movimento pelo qual eu me cultivo. Entrar na cultura, em uma cultura, permite-me constituir minha cultura” (CHARLOT, 2005, p. 137-138). Dessa forma, a escola deve realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento culturalmente construído, considerando que, conforme Muniz (1999, p. 267), o que dá sentido e significado aos conteúdos trabalhados na escola e ao próprio desenvolvimento do aluno é a cultura da qual ele é parte.

Do mesmo modo, Moreira e Candau (2003, p. 160) consideram que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, “como uma teia no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Contudo, os autores destacam que, mesmo aceitando a íntima associação entre escola e cultura e suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, essa constatação ainda reveste-se de novidade, sendo vista, muitas vezes, como desafiadora para as práticas educativas.

De acordo com Srour (1998), a coletividade tende a considerar a própria cultura e o modo de vida como o mais sensato e correto. Isso, segundo o autor, leva a uma leitura ensimesmada que se faz do mundo, à ótica exclusiva de uma cultura e à qualificação de todas as demais coletividades como inferiores ou atrasadas, resultando, desse modo, na distinção entre “Nós” e “Os Outros”.

## 2.2 INDIVÍDUO, SOCIEDADE E PRECONCEITO: CONSIDERAÇÕES SOCIOPSICOLÓGICAS

Baseado nas considerações e resultados de Adorno *et al.* (1969)<sup>11</sup>, Crochík propõe uma perspectiva psicossocial para compreender o preconceito, considerando os aspectos objetivos, como as situações contextuais e os valores sociais, mas também os elementos subjetivos. Essa compreensão apoia-se nas palavras de Adorno e Horkheimer (1973) ao considerarem que,

As grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações. A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo (ADORNO E HORKHEIMER, 1973, p. 173-174).

Um dos principais resultados a que os autores chegam é que a formação da personalidade predisposta ao preconceito está totalmente ligada à cultura e que o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características dos objetos de preconceito. Portanto, o preconceito é formado durante o processo de socialização, e é constituído por raízes sociais e psicodinâmicas.

Embora os elementos psicodinâmicos e sociais se interinfluenciem e se inter-relacionem, optamos por fazer uma separação entre os elementos por meros fins didáticos.

### 2.2.1 Elementos psicodinâmicos na formação do preconceito

---

<sup>11</sup> A perspectiva teórica utilizada aqui como a base de Crochík para compreender o preconceito tem como pano de fundo a pesquisa intitulada "A personalidade autoritária", desenvolvida por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford na década de 40, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América. Segundo Carone (2012), os estudos destes teóricos se preocuparam, entre outras coisas, em descobrir em cidadãos comuns, não participantes de organizações fascistas, traços essenciais e históricos do fascismo latente. O estudo teve como objetivo compreender o que levava os indivíduos a aderirem à ideologia fascista e a tomarem atitudes violentas influenciadas pelo preconceito contra judeus. Para isso, os autores utilizaram instrumentos inspirados na psicologia social e na psicologia clínica de orientação psicanalítica. A partir deste estudo, Crochík propõe uma visão sociopsicológica para compreender o preconceito.

O estudo desenvolvido por Adorno *et al.* (1969) confirma a hipótese de que o antisemitismo, e o preconceito de modo geral, se relaciona com a discriminação a outros grupos, fazendo parte de uma configuração ideológica mais ampla. No estudo, os autores afirmam que o antisemitismo tem menos relação com o judeu do que com as representações que os antisemitas fazem dele. Ou seja, o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características dos objetos de preconceito, porque o estereótipo presente nele, geralmente diz respeito à percepção ou projeção do preconceituoso (CROCHÍK, 1995).

Em outros termos, a falsa projeção, enquanto essência e fundamento psíquico do preconceito, manifesta a incapacidade de o sujeito diferenciar no material projetado o que lhe é de fato característico e o que não é. Portanto, o preconceito tem pouca ou nenhuma relação com o objeto vítima do preconceito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Segundo Adorno e Horkheimer (1986), a projeção é necessária à percepção e ao pensamento. Logo, a projeção e seu controle permitem a diferenciação entre sujeito e objeto, e quando um desses elementos é eliminado ocorre a falsa projeção.

A falsa projeção pode se expressar através da anulação do objeto ou da anulação do sujeito. A anulação do objeto ocorre quando o indivíduo projeta sem limites. Nessa situação, qualquer objeto é reduzido ao sujeito, porque o que está fora dele é percebido como ameaçador, e o faz controlar tudo o que existe. (ADORNO *et al.*, 1969). Já a anulação do sujeito ocorre quando a projeção é negada e passa a se render tributos à realidade tal como ela se apresenta, dispensando a necessidade de refleti-la. Essas são, portanto, duas formas de falsa projeção, perceptíveis nos indivíduos estudados pela pesquisa de Adorno *et al.* (1969) e comentadas por Crochík (1995).

A anulação do objeto pela projeção é exemplificada por aqueles que atribuem características suas que não pode reconhecer enquanto tais sobre o judeu, a anulação do sujeito se dá através do convencionalismo apresentado como uma das características de vários sujeitos, que consiste na adesão, sem reflexão aos costumes e idéias vigentes para que o sentimento da fragilidade do ego possa ser compensada pela aceitação social (CROCHÍK, 1995, p. 100).

A falsa projeção é, portanto, um mecanismo que o indivíduo utiliza para livrar-se dos impulsos que ele não admite como seus, e os atribui – imaginariamente – ao outro. Conforme Antunes (2008, p. 91), estes comportamentos, “desencadeados em situação em que esses indivíduos se percebem livres enquanto sujeitos, parecem, além de letais às pessoas envolvidas, ser sem sentido.” Dessa forma, como o conteúdo da falsa projeção não corresponde à realidade, tanto as opiniões quanto os comportamentos destes indivíduos possuem um caráter irracional.

Deste modo, é possível entender como ocorre o processo pelo qual passa o sujeito com predisposição ao preconceito. Inicialmente, o indivíduo se identifica com o alvo do preconceito, mas aquilo que deseja ser ou ter é censurado e proibido; esse desejo é negado e projetado no outro que passa a ser alvo de perseguição e preconceito, como uma forma de reduzir a ansiedade resultante da identificação.

Existem algumas complicações intrínsecas ao conceito de preconceito. Uma delas refere-se à tendência do vivente de desenvolver preconceitos por diversos objetos, como ao negro, ao homossexual, etc. Isso indica, de acordo com Crochík (1995), uma forma de atuação do preconceituoso que independe das características apresentadas pelos objetos alvos de preconceito, ou seja, o indivíduo desconsidera as características distintas apresentadas pelo outro. Isso demonstra que o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de suas vítimas.

Apesar de certa tendência em apresentar preconceito por diversos indivíduos, o conteúdo deste preconceito em relação aos objetos não é semelhante entre si, pois os estereótipos de que se utiliza são distintos para cada objeto do preconceito<sup>12</sup>. O que o sujeito imaginariamente percebe como sendo o negro, não é o mesmo que imagina ser o homossexual, e assim por diante.

---

<sup>12</sup> Como o negro ser “o ladrão ou o bandido”, o mulçumano ser “o terrorista”, o índio ser “o preguiçoso”, entre outros.

A relação entre a identificação das particularidades do preconceituoso e a diversidade de conteúdos que este percebe em suas vítimas expõe a relação entre indivíduo e sociedade, isto porque,

a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura, que embora se diferenciem em cada objeto, não se confundem com eles; é dizer, à aparente diversidade que a roupagem dos estereótipos culturais reveste os seus objetos, corresponde uma fixidez de comportamento no preconceituoso. Esta relação não é direta, pois o indivíduo, se apropria e modifica os estereótipos de acordo com as suas necessidades, contudo, as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura (CROCHÍK, 1995, p. 17).

Desse modo, o pensamento estereotipado é construído culturalmente e está fundado em uma fixidez do comportamento. Inferimos, portanto, que o preconceito está ligado à cultura.

### 2.2.2 Elementos sociais na formação do preconceito

Por entender o preconceito como um fenômeno social que apresenta aspectos objetivos e subjetivos, Crochík (1995) pondera que embora seja um evento manifestado individualmente, o que faz o indivíduo ser preconceituoso pode ser localizado no seu processo de socialização, como respostas aos conflitos gerados nesta ação. Em outros termos, o processo de socialização, que permite o indivíduo se constituir e se transformar, também é responsável pelo desenvolvimento de preconceitos.

Crochík (1995) considera o processo de socialização como fruto da cultura e da história, variante historicamente. Isso quer dizer que as formas de socialização são diferentes para todas as sociedades, uma vez que cada organização social possui a própria cultura e uma maneira específica de construí-la. No processo de socialização, os viventes formam e são formados pela sociedade, e, portanto, são preparados para participar dos sistemas sociais. Isso implica a interação social entre o vivente e a sociedade que o rodeia. Logo, a socialização permite ao indivíduo a compreensão do mundo,

por meio das suas vivências e experiências, e a interiorização da cultura e das regras sociais desta sociedade (BERGER & BERGER, 1973).

Gomes (1990) assinala que no processo de socialização a criança domina o mundo social circundante, incorpora os papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros – e, constrói as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

Neste processo, inicialmente a família e a escola são os principais mediadores, pois apresentam e significam o mundo social à criança. Segundo Cavalleiro (1998), a experiência escolar amplia e acentua a socialização. O contato com outras pessoas e outros objetos de conhecimento que não pertencem ao grupo familiar, possibilita outros modos de ver o mundo.

Desta forma, na visão de Crochík (1995), o que leva o sujeito a desenvolver preconceitos ou não é a possibilidade de ter experiências e a refletir sobre si e sobre os outros nas relações sociais possibilitadas pelas instâncias sociais – como a família, a escola, os meios de comunicação, etc. Como experiência e reflexão são as bases constituintes do sujeito na sua relação com a cultura, sua ausência caracterizaria o preconceito.

Para o autor, a ação imediata e sem reflexão marca uma atitude ou comportamento preconceituoso. Isto é, o preconceituoso apresenta uma reação congelada frente ao seu indivíduo alvo. Diante de uma pessoa que nos é “estranha” ou “diferente”, busca-se disfarçar o desconforto ou justificá-lo para desculpar a reação negativa. Por isso, Crochík (1995) pressupõe que existam duas formas de reação frente à pessoa “diferente”: o exagero de aceitação e a rejeição, que podemos polarizar em equivalentes como polidez e impolidez.

Às vezes, a reação assume um exagero de aceitação, caracterizada por frases ou atitudes que objetivam dar um consolo antecipado à pessoa em questão. Essa complacência aproxima-se da polidez que funciona como um verniz civilizatório, desenvolvido por uma falsa educação que não permite a manifestação espontânea da estranheza frente ao outro, ou da não manifestação de estranheza alguma, se, desde a infância, fosse desenvolvida a curiosidade, e não a rejeição frente às pessoas “diferentes” (CROCHÍK, 1995). Nesse sentido, a falsa aceitação pode ser expressa pelo uso de estratégias de polidez, como uma forma de evitar possíveis conflitos e

desacordos com o interlocutor, e de apresentar uma postura aceita socialmente.

Amaral (1998) demonstra que reconhecer a diferença do outro – ou nossa rejeição a ela – causa mal-estar e tensão, e, por isso, os indivíduos acionam mecanismos de defesa da negação, que podem revestir-se de roupagens específicas, como: compensação, simulação e atenuação.

Quando pronunciamos frases do tipo: “É cego, *mas* tão inteligente”, estamos compensando uma característica ou condição que consideramos anormal e, desta forma, “negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável – o “mas” denuncia esse movimento” (AMARAL, 1998, p. 20). A atenuação pode ser ilustrada em frases, como: “Não tem visão, mas podia ser pior” ou então “Não tem um braço, e podia não ter os dois”. Nesses casos, nega-se, pela atenuação, a especificidade de uma condição ou característica. Já a simulação ocorre quando se nega literalmente a diferença, faz-se de conta de que àquela característica ou condição não existe: “É cego, mas é como se não fosse”.

Amaral (1998) explica que o preconceito, principalmente aquele direcionado às pessoas com deficiência, também aparece na forma de generalização indevida, correlação linear e contágio osmótico.

A generalização indevida ocorre quando se considera que a pessoa com deficiência é aquela condição específica e nada mais. Nesse sentido, um indivíduo com deficiência auditiva, por exemplo, tem como único atributo a deficiência e tem sua deficiência generalizada, passando a ser considerado também com deficiência visual, física, etc. A correlação linear é a lógica do “se... então”: se esta atividade é boa para esta pessoa com deficiência, então é boa para todas as pessoas com deficiência. Amaral (1998, p. 17) cita o seguinte exemplo: “Se a audição é um sentido privilegiado no cego (claro que aqui há mais um preconceito), então os cegos são excelentes músicos”. E, por fim, o contágio osmótico refere-se ao medo de “contaminação” pelo convívio com o outro.

O fato é que, conforme Amaral (1998), aceitar exageradamente o outro ou utilizar destes mecanismos faz com que se continue a sofrer com a ansiedade na relação interpessoal. Crochík (1995) acrescenta ainda que, de imediato, pressupomos que é uma situação difícil de ser vivida e sofreremos a

aparência da dor que nos impede tanto de senti-la, como de experienciar a relação sem tabus.

A outra forma de ação frente à pessoa “diferente” é a de rejeição, quando não se dá valor àquela pessoa, ou então, se dá um valor preconcebido, inferior e estereotipado. A rejeição contém a insensibilidade do indivíduo que para aprender a ser forte, despreza toda forma de fragilidade, inclusive a sua. Segundo Crochík (1995, p. 20), “a educação que nos leva a seguir rigidamente as regras estabelecidas, ou seja, que nos obriga a sermos duros conosco, nos leva a sermos duros com os outros.”

Em ambas as reações, o indivíduo preconceituoso não consegue ver que a sua reação encontra respaldo em si mesmo. E que, a falta de reflexão e experiências, traz consigo a necessidade de defesa daqueles que causam certa estranheza. Além disso, estas duas atitudes não são inatas, elas desenvolvem-se.

Como o preconceito não é inato nos indivíduos, ocorre a interferência dos processos de socialização que forçam o sujeito a se modificar para se adaptar. Deste modo, a criança já recebe idéias preconcebidas sobre determinados indivíduos ou grupos. Na transmissão da cultura para as novas gerações também são transmitidos preconceitos na forma de idéias ou concepções que devem ser assumidas como próprias sem que haja reflexão sobre sua racionalidade e conseqüente adesão ou não a elas.

Isto é, às gerações mais novas são repassadas representações construídas socialmente sobre os objetos presentes no meio social. Tal “apropriação” ocorre pelas relações que o indivíduo tece com as pessoas das quais depende. Para Adorno (2000), os primeiros anos de vida são cruciais para a aquisição desses valores. Os valores não correspondem exatamente à realidade, mas são mediados pela percepção. Assim, quando a criança se volta a objetos já preconcebidos pela cultura, quase nunca o faz por uma reflexão própria.

Embora Pinheiro (2011) discorde que a interiorização do preconceito é realizada exclusivamente na infância, admite que o preconceito se estabelece na relação entre indivíduo e cultura, e, que ele se apóia nessa cultura, como forma de dar continuidade ao que já está estabelecido.

A superioridade que o preconceituoso sente em relação ao objeto vítima do preconceito também tem estreita relação com a cultura. Essa sensação de superioridade é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, é, conforme Crochík (1995, p. 61), a eterna luta de todos contra todos que a sustenta. Assim, ter poder sobre o indivíduo considerado mais fraco representa a busca por um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder.

Por outro lado, quanto menos os indivíduos se reconhecem com a cultura a que pertencem, maior é sua necessidade de se identificarem com ela para aliviar o sentimento de desamparo, o que acarreta em um conflito entre a necessidade de adaptação às normas e valores que os indivíduos não reconhecem como seus, e suas vontades e interesses. Se o indivíduo consegue refletir sobre estas normas e valores, ele pode, ou se modificar para aderir a eles, ou lutar para alterá-los. Caso não haja reflexão sobre eles e o indivíduo não consiga se modificar para tal adesão, cria uma ambivalência em relação a eles: precisa aceitá-los para sentir-se aceito socialmente. Entretanto, quando esta aceitação não é plena, o indivíduo fica em conflito diante de seus interesses e os valores que deve aderir.

A presença de preconceitos, portanto, revela uma cultura dissociada de seus membros, revelando, a sua irracionalidade, uma vez que a cultura só pode existir em função dos interesses daqueles; esta mesma irracionalidade, contudo, aparece do lado do indivíduo: a violência sutil ou manifesta exercida pelo preconceituoso é a resposta a uma violência sutil ou manifesta gerada inicialmente pela cultura. Mas, este argumento não deve desresponsabilizar o preconceituoso de seus atos, mas, auxiliar a entender a sua gênese (CROCHÍK, 2005, p. 61).

Dito de outro modo, a falta de pertencimento e identificação do indivíduo à cultura influencia na presença de preconceitos nos sujeitos. Com relação à sociedade, Crochík (1995) compreende que a regulamentação exagerada, característica de uma sociedade que tudo deve administrar, reflete a dificuldade que os indivíduos têm de agir conforme sua própria consciência. Por sua vez, essa necessidade de obedecer uma ordem externa de si, leva “à constituição de indivíduos frágeis com uma insegurança constante, que suscita o preconceito para se afirmar uma identidade que não se possui” (CROCHÍK,

1995, p. 65). Sendo assim, em uma sociedade competitiva e individualista, toda ação que incentive o confronto com o outro colabora com a regressão social e individual, que são os componentes básicos do preconceito. O preconceito prepara a ação da exclusão do mais frágil, por aqueles que não podem viver a sua fragilidade, numa cultura que privilegia a força.

O estereótipo, por exemplo, é formado por este conjunto de predicados que são atribuídos pela sociedade a determinado grupo ou indivíduo. Para Cavalleiro (1998), na sociedade atual, o padrão e/ou ideal é o homem adulto, branco, heterossexual, de classe média urbana, forte e independente, os outros são descritos pelas diferenças em relação a este tipo “ideal”.

As principais características do atual sistema de produção, a competitividade e a utilidade trazem este modelo de homem, que é aquele que corresponde à produtividade exigida pelo sistema. A cultura legitima esse modelo de homem e transforma em “diferentes” os que não se enquadram nele. Assim, sempre que surge um novo modelo de normalidade, novos alvos de preconceito são construídos. Exatamente por isso, Horkheimer e Adorno (2000) afirmam que a velocidade das mudanças sociais dificulta que o indivíduo consiga modificar sua consciência pela incorporação do novo ao velho. Não há tempo para a percepção das mudanças no objeto e uma consequente mudança no indivíduo.

Adorno (2000) cita a frieza e a indiferença como principais características das relações entre os homens na atualidade. Os indivíduos têm dificuldade de amar e parar de se defender diante dos outros em uma sociedade que incentiva o culto ao “eu” e de relações individualistas, nas quais o “outro” aparece apenas como elemento figurativo. A competitividade da sociedade atual favorece relações hostis e de anulação do outro. Dessa forma, só a transformação social que elimine, ou então, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito.

Do mesmo modo, Amaral (1998, p. 26) ressalta que em uma sociedade que tipifica, padroniza e classifica o ser humano em categorias fixas e rígidas, as relações sociais são marcadas pelo maniqueísmo da plenitude versus falha, perfeição versus imperfeição, eficiência versus ineficiência. A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os atributos considerados

comuns para os membros de cada uma das categorias. Ao eleger um modelo a ser seguido atribui-se a ele tudo que é positivo e avalia-se o restante como negativo, com pré-concepções e estereótipos.

### 2.2.3 Estereótipo: um produto cultural

Um dos primeiros teóricos a debruçar-se sobre os estereótipos foi Walter Lippmann, no início da década de 20. Lippmann (1922) compreende os estereótipos como imagens mentais construídas a partir de um sistema de valores do vivente que tem o objetivo de estruturar a complexidade do mundo real. Diante desta complexidade, os indivíduos criam cognições simplificadas para lidar com as diferenças.

Tais cognições, para Lippmann (1922), funcionam como uma espécie de mapa, que guia a vida das pessoas e as orientam diante de um grande fluxo de informações. Com o tempo, estes pensamentos funcionam como defesas que permitem proteger os valores, interesses e posições nas relações sociais. Segundo ele, quando um conjunto de estereótipos é bem fixado, a atenção das pessoas é desviada dos fatores que os contradizem.

Posteriormente, Tajfel (1982) explicita as funções cognitivas e sociais dos estereótipos e as integra em um modelo explicativo das relações intergrupais. Tajfel (1982) destaca que a divisão de pessoas em diferentes grupos leva a avaliações enviesadas sobre esses grupos. A existência de grupos gera um processo de comparação entre “Nós” (endogrupo) e “Os Outros” (exogrupo), que proporciona o surgimento de fenômenos sociais, como a formação de estereótipos. Deste modo, Tajfel (1982) identificou três funções nos estereótipos: a) fornecer uma causalidade social para acontecimentos complexos e difíceis de explicar; b) legitimar ações em relação a determinados grupos; e c) a necessidade de possuir uma melhor imagem social do endogrupo em relação ao exogrupo.

Já para Crochík (1995), os estereótipos apresentados no preconceito são produções culturais, pois, considerando que sua expressão em geral é

coletiva, pode-se deduzir que “os indivíduos se apropriam de algumas representações culturais para que, junto à hostilidade dirigida ao objeto, configurem o preconceito” (CROCHÍK, 1996, p. 49).

O estereótipo, segundo a perspectiva de Amaral (1998), é um “tipo” fixo e imutável que caracteriza determinada pessoa ou grupo. Esse estereótipo é alvo de ações subsequentes, e, ao mesmo tempo, também é o biombo que está interposto entre o agente da ação e a pessoa à sua frente.

Seguindo a mesma perspectiva, Filho (2004, p. 47) acredita que os estereótipos atuam como forma de impor um sentido de organização social e ambicionam impedir qualquer flexibilidade de pensamento na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade, em prol da manutenção e reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração. Isto é, os conteúdos transmitidos através dos estereótipos são frutos de um mecanismo social que visa manter o status-quo.

Eles não se limitam a identificar categorias gerais de pessoas ou grupos, contém julgamentos e pressupostos implícitos ou explícitos a respeito do seu comportamento, visão de mundo e história. Geralmente os estereótipos representam tensão e conflitos subjacentes: “o roqueiro drogado”; “o intelectual afeminado”; “o índio preguiçoso”, etc (FILHO, 2004).

No que se refere à deficiência, Amaral (1998, p. 18) cita estereótipos particularizados em relação aos tipos de deficiência, como o deficiente físico ser “o revoltado” ou “o gênio intelectual”; o cego ser “o sensível” ou “o gênio musical”; o surdo ser “o isolado” ou “o impaciente”; a pessoa com Síndrome de Down ser “a meiguice personificada”. Amaral (1998) destaca ainda que, repetidamente, a pessoa com diferença significativa é percebida segundo os estereótipos de herói (ao superar obstáculos), vilão (agente desestruturador e corporificação do mal) ou vítima (impotente). Esses estereótipos são empregados no cotidiano nas relações interpessoais, como veremos, pelo professor nas construções linguísticas.

Como atestam os exemplos, o estereótipo reduz toda a variedade de características de uma raça, uma classe social ou um grupo, a alguns poucos atributos. Isto, segundo Filho (2004, p. 47), “encoraja um conhecimento intuitivo sobre o Outro, desempenhando papel central na organização do discurso do

senso-comum”. Como forma de controle social, demarcam fronteiras simbólicas entre o normal e o anormal, o aceitável e o inaceitável, Nós e Os Outros, e facilitam a união de todos “nós” normais, ao mesmo tempo em que excluem tudo aquilo que não se encaixa, tudo que é diferente (FILHO, 2004).

Bhabha (1998) configura o estereótipo como um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, criado pelo discurso colonial como forma de legitimar a conquista e a dominação com base na inferioridade racial dos colonizados. Além de ser uma simplificação, o estereótipo é uma representação falsa da realidade e uma forma de representação que rejeita a alteridade. O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade, mas porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença, constitui um problema para a representação do sujeito. Ao embasar estratégias de individuação e marginalização, o estereótipo produz um efeito de verdade probabilística e previsibilidade que, no caso, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente.

Para o estereótipo ser construído, é preciso que essas histórias se repitam, esse discurso homogeneizante leva a uma “visão distorcida” do outro. Existe, por conseguinte uma tendência a enxergar a cultura do outro a partir do estereótipo, e não expandi-la. Essa visão se fixa no estereótipo e não se modifica para receber novas informações (BHABHA, 1998). Vale ressaltar que os estereótipos ocorrem como parte de um discurso, que guarda relações com as dinâmicas de poder instituídas na sociedade.

O estereótipo, portanto, nega o jogo da diferença presente no processo relacional da construção da identidade e, com isso, nega a necessidade da alteridade e do hibridismo na construção da identidade, pressupondo que haja identidades puras, não-híbridas. Assim, o estereótipo acaba sendo não apenas uma fixação – repetindo incontáveis vezes as mesmas histórias discriminatórias do “outro” –, mas uma fixação inerte (BHABHA, 1998).

Em suma, os estereótipos necessitam ser conceituados – e contestados – como estratégias ideológicas de construção simbólica que visam a naturalizar, universalizar e legitimar normas e convenções de conduta,

identidade e valor que emanam das estruturas de dominação social vigentes (FILHO, 2004).

Em resumo, o conceito de preconceito é compreendido nesta pesquisa, num olhar sócio psicológico, como resultado de um processo de socialização, ou seja, o que leva o sujeito a desenvolver ou não preconceitos é a possibilidade de reflexão e experiencição nas relações sociais.

Cabe ainda dizer que as duas formas de reação frente à diversidade: o exagero de aceitação e a rejeição, podem ser polarizadas em equivalentes como polidez e impolidez. Isso significa dizer que os comportamentos polidos também estão presentes no fenômeno do preconceito. Nosso interesse, entretanto, está nas estratégias de polidez presentes na comunicação desse fenômeno.

Ainda, o conceito de estigma<sup>13</sup> e estereótipo nos parece ter força para ampliar essa questão. Pois, conforme exposto, o estigma marca negativamente quem possui determinados atributos, considerados socialmente como indesejáveis, assim como os estereótipos são elementos do preconceito que ambicionam impedir qualquer flexibilidade de pensamento agindo, inclusive, a serviço do status quo na manutenção das relações de poder, desigualdade e exploração.

### 2.3 EDUCAÇÃO: PALCO DA DIVERSIDADE OU INSTÂNCIA GERADORA DE PRECONCEITOS?

---

<sup>13</sup> O estigma corresponde, segundo Goffman (1988), a atributos, vistos socialmente como diferenças indesejáveis e estranhas, que marcam, negativamente, quem as possui. O autor entende essas diferenças sob a perspectiva social, de modo que as sociedades definem quais características são avaliadas como aceitáveis ou indesejáveis em seus membros. Ainda de acordo com Goffman (1988), o estigma é uma relação entre atributo e estereótipo, e tem sua origem relacionada à construção social dos significados através da interação. Ou seja, a sociedade determina um padrão externo ao sujeito que permite prever a categoria e os atributos. Um indivíduo que demonstra pertencer a uma categoria com atributos indesejáveis ou incomuns é pouco aceito pelo grupo social, que não consegue lidar com o diferente. O indivíduo é, portanto, estigmatizado socialmente. Deste modo, a sociedade limita a capacidade de ação do indivíduo estigmatizado. Quanto mais perceptível for a marca, menor é a possibilidade do sujeito reverter a imagem formada anteriormente pelo padrão social.

Se a formação do preconceito se dá como resultado do processo de socialização e deriva de uma falta de reflexão, então precisamos voltar-nos à educação, já que, como uma das instâncias sociais, este é um dos mecanismos que pode subverter o preconceito.

Entretanto, se a educação não visar a reflexão de conhecimentos e valores, ela estará favorecendo ainda mais o desenvolvimento do preconceito. Nas palavras de Adorno (2000, p. 121), a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Para a superação do preconceito é necessário o reconhecimento, a elucidação e a autorreflexão constantes por parte de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. Para promover a autorreflexão, é preciso compreender, conforme Pinheiro (2011) que os valores são oriundos do processo de construção realizados pelos homens.

A educação moral, para promover a autorreflexão, precisa compreender que os valores são oriundos de um processo de construção realizado pelo ser humano. E, uma vez que os valores são construídos, e o mesmo ocorre com aqueles voltados aos preconceitos, não podemos conceber que são somente “introjetados”, como afirmava Crochík (2006). Se assim fosse, bastaria que passássemos outros valores às crianças e não teríamos mais preconceitos. A construção de valores preconceituosos é um processo que se inicia na infância e não fica apenas nela. São muitas as situações morais que se colocam aos sujeitos em sua vida e que os fazem refletir repetidamente, mudando de percepção sobre a realidade e também alterando o seu sistema de valores (...). É certo que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de valores e seria muito melhor que desde tenra idade todos os sujeitos pudessem não ter acesso aos estigmas construídos pela nossa cultura, evitando quaisquer preconceitos. Contudo, cremos que, se algum dia pretendemos chegar a esse ponto (e se for possível fazê-lo), é necessário um investimento importante na educação moral em todos os níveis de ensino (PINHEIRO, 2011, p. 226).

Entendendo a construção de valores como um processo ativo e dinâmico realizado pelos indivíduos, a educação não pode reduzir-se a reproduzir mensagens sem a autorreflexão. A educação precisa assumir uma perspectiva reflexiva, em que os indivíduos reflitam sobre aspectos importantes da sociedade, principalmente os que se dirigem aos preconceitos. Crochík (1995) acredita que uma educação que se volte para a reflexão e para o

incentivo à experiência possa conter o antídoto que permita, ao menos, frear a destrutividade do preconceito.

Quando Adorno (2000, p. 123) pensa em uma educação após Auschwitz, o autor tem como eixo duas preocupações: a) uma educação infantil que se ocupe da primeira infância; e b) uma educação voltada ao esclarecimento geral, que possibilite a produção de um clima cultural e social contrário à barbárie, em que os indivíduos pudessem se conscientizar de seus motivos. Esses aspectos dariam suporte para uma educação para a autonomia e para a reflexão.

Ao objetivar uma educação para a autonomia, Adorno (2000) insiste na necessidade que a educação se contraponha aos processos que integram e subjagam o particular ao universal, o individual ao coletivo. De acordo com Adorno (2000), essa identificação cega com o coletivo submete os indivíduos à dor e ao sofrimento, ao mesmo tempo em que produz nos indivíduos o ressentimento e o desejo de vingança pelas humilhações sofridas, os quais, frequentemente, recaem sobre os indivíduos supostamente mais fracos.

Adorno (2000) recomenda evitar uma educação para a virilidade, em que se privilegie a força, a disciplina e a severidade. Por trás da insensibilidade propagada neste ideal educacional, há também a indiferença à dor e ao sofrimento do outro.

De tudo isso, depreende-se, conforme Silva (2005), que a educação preocupada em se contrapor aos aspectos autoritários da cultura e seus elementos regressivos que, sob muitos aspectos alimentam o preconceito, deveria proporcionar aos viventes uma ampla experiência com a cultura e evitar reforçar o desejo de ódio e inveja contra o outro. A meta desta educação deve ser o desenvolvimento da sensibilidade e da alteridade nos indivíduos, em oposição à apatia e à frieza, em um mundo em que a esfera dos valores e da cultura foi submetida aos interesses da produção (SILVA, 2005).

### 2.3.1 A função da escola

Embora não caiba somente à educação resolver o problema do preconceito e suas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual. Silva *et al.* (2000, p. 39) vê a educação como um processo de transformação social, preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica dos componentes da comunidade escolar e/ou geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos.

Entretanto, Mazzotta (1986) esclarece que a educação não ocorre apenas na escola, mas em todo lugar onde se aprende alguma coisa. Todavia, sendo a escola a instituição organizada para a educação, ela é o lugar privilegiado que pode bloquear as possibilidades de mudança do indivíduo ou permitir uma abertura para o mundo.

Pérez Gómez (1998) propõe que se entenda a escola como um espaço de cruzamento de culturas. Essa perspectiva exige que se desenvolva uma nova postura capaz de identificar as diferentes culturas que se entrecruzam no ambiente escolar, e de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a mediação reflexiva (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Ainda de acordo com Gómez (1998, p. 17), o responsável do sentido e da consistência do que os alunos aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas presentes na escola.

Embora a superação do preconceito e de atitudes discriminatórias seja tarefa da sociedade como um todo, a escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997, p. 21).

Dito de outro modo, se a sociedade é constituída por uma grande diversidade étnica e cultural, então esta diversidade deve ser contemplada na escola, para que se reconheça a pluralidade das vivências dos diversos grupos sociais onde a escola está inserida.

Contudo, frequentemente as escolas repercutem, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. Durante muitos anos, a escola disseminou conteúdos indevidos e preconceitos de formas diversas. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21-22), certa mentalidade que privilegiava determinada cultura, apresentada como a única aceitável e correta, e a hierarquização das culturas entre si também contribuiu para a disseminação de preconceitos no contexto escolar. Ou seja, algumas doutrinas pedagógicas contribuíram em acentuar atitudes equivocadas por parte de alguns educadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 26) destacam que as teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades e de seus grupos de origem.

Desta maneira, a escola, e os professores, se encontram marcados por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da instituição de ensino para o aluno.

A escola é, portanto, fundamental na formação educacional e comportamental dos indivíduos. Segundo Moita Lopes (2006, p. 37), as “práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros”. Sendo assim, o espaço escolar contribui para o desenvolvimento de competências que possibilitem intervir na realidade para, então, transformá-la, de modo a torná-la mais igualitária. Para isso, a escola deve desenvolver uma educação comprometida com o desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos, de modo a permitir que eles intervenham na realidade.

Como parte integrante de uma sociedade que se sabe preconceituosa, a escola precisa assumir a responsabilidade de ser um espaço de aprendizagem e reflexão onde as transformações devem ocorrer de modo planejado e onde se desenvolvam valores de reconhecimento e respeito mútuo.

Para que isso ocorra, Pinheiro (2011) ressalta que seria necessário inverter a ordem na escola que privilegia o princípio de heteronomia<sup>14</sup>, em que os estudantes se veem dependentes de normas e ordens que não são assumidas pela sua própria razão. Faz-se necessário dar um maior poder de reflexão aos indivíduos envolvidos no processo educativo, para que possam, pelas suas próprias experiências, criar maior autonomia para repensar mecanismos que estão postos culturalmente na escola e fora dela.

Neste sentido, somente uma educação que não se restrinja apenas aos deveres dos indivíduos, como regras que pairam sobre suas cabeças, seria capaz de subverter o preconceito. Na concepção de Pinheiro (2011), a educação precisa abordar os valores presentes na sociedade, e analisar, de forma crítica, como tais valores são construídos pelos viventes e incorporados pela cultura. Trabalhar somente com regras significa, segundo Pinheiro (2011, p. 228), “desprezar toda a elaboração humana sobre a moralidade, não atingindo efetivamente os sujeitos com seus pensamentos, sentimentos, desejos e valores”.

Nesta mesma perspectiva, Candau (2003, p. 64) afirma que há uma ruptura entre a cultura escolar, e seus parâmetros de homogeneização, normatização e rotinização, e a cultura da escola, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, na qual atuam as culturas sociais de referências dos indivíduos do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Para a autora, a cultura escolar ignora essa realidade plural, e, deste modo, dificulta a construção de valores e o respeito à diversidade.

Entre outras medidas, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias e culturas. O reconhecimento da complexidade que envolve o tema é o primeiro passo para

---

<sup>14</sup> Quando um indivíduo se sujeita à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

que a escola possa desenvolvê-lo adequadamente no espaço escolar. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para responder a questões que vêm sendo indevidamente respondidas, ou então ignoradas (BRASIL, 1997).

Cabe à escola construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais partilhadas com seu grupo de origem possa ser desenvolvida como parte de suas circunstâncias de vida. A comunidade escolar deve oferecer, também, elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los. Além disso, a escola precisa abrir espaço para que os alunos possam manifestar-se, para que haja troca de vivências culturais e esclarecimentos acerca de preconceitos e estigmas construídos na escola e fora dela.

Embora em alguns aspectos tenha se avançado<sup>15</sup>, tem-se consciência de que um há longo caminho a percorrer até a construção de um trabalho que objetive a compreensão do hibridismo e da dinamicidade culturais, e a inclusão de todos no contexto escolar.

### 2.3.2 O papel do professor

O conceito sociológico de papel é complexo. Morton Deutsch e Robert Krauss (1976) produziram um dos trabalhos mais completos sobre o assunto. Os autores afirmam que, dentro de uma cultura, certa posição – ou *status*<sup>16</sup> – se associa com um conjunto de normas e expectativas. Estas expectativas

---

<sup>15</sup> Como a introdução do preconceito e do respeito às diferenças nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a definição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), que objetiva garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

<sup>16</sup> Aqui, *status* social é visto como “a posição ocupada pelo indivíduo em um sistema social” (JOHNSON, 1997, p. 220).

determinam os comportamentos que o ocupante daquela posição ou *status* pode apresentar adequadamente quando interage com o ocupante de outra posição. Portanto, o conceito de papel se relaciona com estas expectativas.

Conforme Deutsch e Krauss (1976), o uso atual do termo “papel” comporta três conceitualizações:

1. O papel consiste no sistema de expectativas que existem no mundo social que rodeia o ocupante de uma posição, expectativas referentes a seu comportamento frente aos ocupantes de outras posições. Devemos falar neste caso em papel prescrito;
2. O papel consiste naquelas expectativas específicas em que o ocupante de uma posição percebe como aplicáveis a seu próprio comportamento quando interage com os ocupantes de outra posição. Devemos denominar papel subjetivo;
3. O papel consiste nos comportamentos manifestos específicos do ocupante de uma posição quando interage com os ocupantes de alguma outra posição. Esta atividade deve denominar-se papel desempenhado.

Para os autores, o papel social seria um conjunto de prescrições que determinam a conduta adequada daquele que ocupa certa posição social. O termo “papel” é empregado, neste caso, como desempenho do que está prescrito, de expectativas de comportamento determinadas culturalmente, acarretando em direitos e obrigações.

Em um sistema social coerente e bem integrado, com normas corretamente percebidas, o papel prescrito e o papel subjetivo serão bastante semelhantes, o que acarreta em uma satisfação individual e institucional. Desta forma, quando o sujeito faz algo percebido como correto e esperado como tarefa a realizar, o papel subjetivo e o papel desempenhado estão em acordo (CASTANHEIRA, 2011, p. 05).

Neste mesmo sentido, Hoyle (1969, p. 36) salienta que o conceito de papel implica:

- a) Um ***status***<sup>17</sup>, ou seja, uma posição ocupacional específica;

---

<sup>17</sup> Grifos da autora.

- b) Um **padrão de comportamentos** associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) Um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

A importância do conceito de papel advém do fato dos viventes basearem seu comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição social, partindo do princípio de que o indivíduo agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela. É assumido certo grau de previsibilidade no comportamento dos ocupantes dos papéis sociais. Esta previsibilidade faz com que os atores tenham uma noção geral do comportamento adequado a cada papel e ajam em função dessa noção. (LIMA, 1996, p. 49).

Por isso, o conceito de papel tem duas utilidades principais: primeiro, auxilia-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas; segundo, ajuda-nos a compreender o tipo de funções que o professor, por exemplo, desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, até na comunidade e na sociedade de modo geral.

Os comportamentos dos indivíduos são sempre comportamentos que apresentam significados, pois o indivíduo é um ser sociocultural, e seus comportamentos se adequam e refletem os padrões de cultura do grupo social. Como já explicitado anteriormente, os comportamentos são, de certo modo, previsíveis. Isto é, o fato de os comportamentos se adequarem aos padrões de cultura do grupo, torna-os previsíveis, pois diante de determinada situação, os viventes de um mesmo grupo provavelmente reagirão da mesma maneira. Se um professor, durante a interação, se diz favorável à valorização das diferenças e à inclusão, por exemplo, espera-se que a mesma atitude seja compartilhada pelos demais, para que ambos correspondam às expectativas determinadas para o papel que desempenham e mostrem aderência ao endogrupo.

O indivíduo é influenciado por diversos tipos de papéis e a conformidade às expectativas de cada papel indica aderência às normas do grupo. Portanto,

o papel social refere-se a um conjunto de comportamentos que se espera de um indivíduo no desempenho de suas atividades sociais.

Sarbin e Allen (1969, p. 488-558) lembram que o termo “papel” vem emprestado do teatro, e constitui uma metáfora que busca mostrar que o comportamento adere antes a certas partes ou posições do que aos artistas que as lêem ou recitam. Seguindo a visão interacionista<sup>18</sup>, Goffman (1985) desenvolveu o que os sociólogos chamam de perspectiva teatral. Essa perspectiva é descrita por Johnson (1997, p. 174) como um “método que usa a metáfora do palco, atores e platéias para observar e analisar as complexidades da interação social”. Segundo o autor, todas as pessoas são ao mesmo tempo atores em relação às outras como platéia, e platéia em relação às outras pessoas como atores.

Em todo encontro social, Goffman (1967; 1985) acredita que cada indivíduo tem um comportamento específico para aquela situação, ou seja, um papel social. Esse papel, de acordo com Tavares (2007, p. 28), caracteriza-se por atos verbais e não-verbais pelos quais expressamos nossa visão da situação, e também avaliamos nossas atuações e as dos outros participantes nesses contextos. É através desse papel que nos percebemos e somos percebidos e é esse modo de percepção que levamos em consideração ao interagirmos com os outros em um contexto dinâmico. Neste sentido, o papel social que um vivente exerce em uma determinada situação, tem, geralmente, uma “legitimidade institucional” por ser reconhecido e influenciado pela sociedade em que atua.

Tavares (2007, p. 28-29) cita que o papel do professor, por exemplo, é universalmente reconhecido e influenciado por fatores típicos da natureza da situação – como posições, atitudes, valores, expectativas, etc – e por fatores mais abrangentes, como a política de ensino da escola e do governo, a região na qual a escola está localizada, etc. Em um contexto escolar, os participantes

---

<sup>18</sup> A perspectiva interacionista “concentra-se nos detalhes concretos do que acontece entre indivíduos na vida diária” (JOHNSON, 1997, p. 174).

“representam” seus papéis e, paralelamente, tentam negociar suas imagens nessas “atuações<sup>19</sup>.”

Os professores ocupam, segundo Schwarzweller e Lyson (1978), uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e mudança social. Por isso, o papel social do professor é complexo, repleto de ambiguidades e de contradições.

Lima (1996, p. 51) aponta que a ambiguidade detecta-se, sobretudo ao nível do seu estatuto social: por um lado, nível econômico relativamente baixo<sup>20</sup>, quando comparado com outras ocupações de formação acadêmica similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma – tido como símbolo do saber e do conhecimento – e ao prestígio daí decorrente.

Ao contrário de outros profissionais, os professores têm de lidar, face a face, com diversos estudantes simultaneamente, estando, constantemente, em contato com um público cujas atitudes e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidos e imprevisíveis (LIMA, 1996). Em outros termos, os professores encontram-se rodeados de alunos cada vez mais diversos, e por isso exige-se que o professor assuma um posicionamento favorável à inclusão e ao respeito às diferenças.

Conforme Gadotti (1998), faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissos ou neutros, mas definindo de qual lado está, ou a favor ou contra os oprimidos. Posicionando-se como um profissional participativo, o professor pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando os indivíduos a uma consciência crítica que supere o senso comum.

Nessa perspectiva, o profissional da educação assume um papel, sobretudo político, quando se tem consciência de que é por meio da educação que se pode construir uma sociedade menos excludente, e realmente igualitária. Deste modo, cabe ao professor, mas não só a ele, o papel social de

---

<sup>19</sup> No subtítulo 2.4 é retomada a definição e a negociação de face, que está relacionada à questão dos papéis sociais, a partir da perspectiva de Goffman (1967; 1985).

<sup>20</sup> No que se refere aos professores de ensino fundamental e médio.

agente transformador, e de referência para a sociedade, pois participa da construção do conhecimento e de valores nos educandos.

Para a construção de uma educação que estimule a inclusão de grupos socialmente vulneráveis e a valorização das diferenças, Crochík (2002) defende que deve ocorrer uma reforma educacional e que isso tem que se dar, inicialmente, na formação dos professores. Conforme Crochík (2002, p. 282), “sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem sucedida”.

Com vistas a essa perspectiva formativa, Correia (2008) destaca que:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Não é só o professor que precisa estar preparado para atuar com a diversidade no cotidiano escolar, mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente é, segundo Martins (2012), um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade no ambiente escolar, de maneira mais ampla, oferecendo-lhes um atendimento educacional adequado às suas necessidades.

Para isso, há a necessidade de um lugar de discussão em que as idéias sejam pensadas em conjunto por todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. As propostas devem ser construídas por toda a equipe técnica da escola.

Ao discutir as políticas públicas, Arretch (2001) explica que os agentes formuladores destas políticas não são os mesmos que implementam os projetos, de modo que para que os projetos políticos sejam, efetivamente, executados os indivíduos implementadores precisam compreender os objetivos e interesses de um programa elaborado e discutido por outras pessoas.

Em concordância com o explicitado por Arretch (2001), Souza (2006) observa que, para que as propostas sejam transformadas em práticas

pedagógicas, é fundamental que haja uma atitude de mudança por parte dos professores e da equipe técnica da escola, pois é sobre eles que recai a responsabilidade pela implantação das novidades na educação.

No entanto, Souza (2006) aponta que o professor tem pouca participação na discussão ou em instâncias de discussão do planejamento e da implantação das políticas públicas voltadas à educação.

Todas [as políticas públicas] foram de alguma forma, gestadas em instâncias que desconsideram a participação ampla dos educadores, centrando-se em segmentos da hierarquia estatal, centrada principalmente nas instâncias dos dirigentes de ensino e do staff da Secretaria do Estado de Educação e em poucas ocasiões com segmentos de classe, principalmente de supervisores e diretores de ensino (SOUZA, 2006, p. 236-237).

Essa hierarquização nas tomadas de decisão pública resulta em professores que resistem à mudança e que apresentam descontentamento com o trabalho, pois se sentem desvalorizados, despreparados e sobrecarregados em sua prática (SOUZA, 2006).

Essa falta de preparo dos professores e da equipe técnica da escola não se aplica somente aos alunos em situação de inclusão, mas de todos os educandos. Crochík *et al.* (2009) afirma que todo o processo educacional deve ser revisto. Embora entenda que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, Crochík *et al.* (2009) explica que não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação.

Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já se constitui em um elemento formador. O papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber (CROCHÍK *et al.*, 2009, p. 44).

Cabe ao professor criar possibilidades para que os alunos se constituam como cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Para que isso ocorra, a formação

do professor precisa estar embasada no reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade humana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 25-26), a perspectiva de um país “de braços abertos” resultou no “mito da democracia racial”, segundo o qual mesmo aqueles que não tivessem integrado diretamente os processos de miscigenação seriam igualmente aceitos e valorizados socialmente. Deste modo, as discriminações praticadas com base nas diferenças ficam ocultas sob o disfarce de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de comportamentos preconceituosos empurrou para uma zona encoberta a vivência do sofrimento e da exclusão.

Na sociedade atual, a simples menção da palavra “preconceito” ou “discriminação” assusta, uma vez que se convencionou a aceitar, sem discutir, a idéia de que no Brasil todos se entendem, são polidos e pacíficos – o “mito da democracia racial”. Contudo, a idéia de aceitar a existência do preconceito gera, nos indivíduos, o medo de ser acusado de preconceituoso e também o medo de ser vítima de preconceito. Essa atitude é chamada, popularmente, de “política de avestruz”, na qual, por fazer de conta que o problema não existe, tem-se a perspectiva de que ele, de fato, deixe de existir (BRASIL, 1997).

No ambiente escolar, a prática do acobertamento é muito comum e ocorre quando se procura diluir as evidências de um comportamento preconceituoso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41) citam como exemplo um professor ter tratado mal um aluno “porque estava nervoso”, ou a ofensa de uma criança a outra ser tratada como um simples descuido ou distração.

O desconhecimento sobre como proceder, em termos educacionais, pode levar a práticas preconceituosas, amparadas em discursos equivocados, que falam apenas de boas intenções, embora seja comum que atinjam seu oposto. Em alguns casos de preconceito na escola, o professor não consegue minimizar o problema por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade de lidar com a diversidade, visto que não sabe como reagir em situações que exigem sua intervenção. Munanga (2001, p. 07) argumenta que essa falta de preparo, considerada um reflexo do mito de democracia racial, compromete o objetivo de formar futuros cidadãos responsáveis.

Decisiva para a superação do preconceito, a prática do desvelamento exige do professor informação, discernimento diante de situações indesejáveis, sensibilidade e intencionalidade definida para colaborar, efetivamente, na desconstrução do preconceito. A intencionalidade é necessária enquanto produto de uma reflexão que permite ao professor perceber o papel que desempenha nessa situação e também é a capacidade de perceber que deve trabalhar essa questão em si mesmo.

O discernimento do professor é importante para enfrentar situações de preconceito no cotidiano escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41), enfrentar adequadamente o ocorrido significa não escapar para evasivas e não resvalar para o tom de acusação. Quando o professor se cala, ou trata a situação de maneira ambígua, ele está reforçando o problema; e se acusa, pode causar ainda mais sofrimento e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido é tratar com firmeza a ação preconceituosa, esclarecendo o que é o respeito e como se pratica a solidariedade.

A prática do desvelamento exige perspicácia para que o professor responda adequadamente a diferentes situações que, geralmente, são imprevisíveis. Ao invés de manter oculta a problemática que envolve os diversos tipos de preconceito no ambiente escolar, e que leva à proliferação do preconceito, pode ser trazida à luz esse problema, como elemento de aprendizagem do grupo escolar como um todo.

Trata-se do professor e dos demais profissionais que atuam no processo educativo perceberem que cada um de seus gestos, e construções linguísticas, pode fazer diferença entre o reforço de atitudes preconceituosas ou a chance de abrir novas possibilidades de diálogo e respeito, haja vista o papel que representam socialmente.

Ao compreender que o conceito de papel social implica em uma posição ocupacional específica, um padrão de comportamentos associados a essa posição, e um padrão de expectativas sociais em relação ao ocupante da posição entende-se que a influência desses aspectos – a saber: o status ou posição ocupacional, o padrão de comportamentos e as expectativas sociais – influencia na construção discursiva dos professores sobre o preconceito.

Isso quer dizer que os indivíduos, e neste caso, os professores, baseiam seu comportamento e discurso em um conjunto de prescrições que determina a conduta correta ou adequada conforme a sua ocupação social. Neste caso, os professores desempenham certo papel de acordo com as expectativas de comportamento determinadas culturalmente.

### 3 PRAGMÁTICA, LINGUAGEM E POLIDEZ

Neste capítulo, objetiva-se situar e delimitar o campo da Pragmática e, a partir disto, apresentar alguns de seus fundamentos e a inserção da polidez linguística nos estudos desta perspectiva. Para isso, inicialmente, sintetiza-se as três principais concepções de linguagem e apresenta-se uma breve discussão a respeito dos estudos sobre a polidez linguística, a partir do viés pragmático. Em seguida, expõe-se o conceito de face, visto que este conceito serve de referência para o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]).

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Historicamente, conforme Koch (2002), a linguagem humana foi concebida basicamente de três maneiras: 1) como representação do mundo e do pensamento; 2) como instrumento da comunicação; e 3) como forma de ação e interação verbal.

De acordo com a primeira concepção, a língua é um “espelho” do mundo e do pensamento e o não saber pensar é o motivo dos indivíduos não saberem se expressar. Ou seja, pensar logicamente é requisito para escrever “bem”, já que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, é o “espelho” do pensamento. Neste mesmo sentido, Travaglia (1997, p. 21) explica que o ato linguístico é reduzido “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Portanto, o fenômeno linguístico é entendido como um ato racional de criação individual. A expressão exterior depende somente do conteúdo interior, do pensamento do falante e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica.

Dessa forma, segundo esta tendência, quem fala ou escreve bem, seguindo as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que

organiza logicamente seu pensamento. A língua é entendida como um simples sistema de normas, fechado, sem interferência do social e que obedece a princípios gerais lógicos.

Em resumo, Koch (2002, p. 13) afirma que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Como esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento, do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

A segunda concepção entende a linguagem como uma ferramenta por meio da qual um emissor transmite mensagens a um receptor. Geraldi (1997, p. 41) destaca que essa concepção se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de signos que serve como meio de comunicação entre as pessoas.

Dito de outro modo, a língua é um conjunto de signos, combinados por regras, que possibilita ao emissor transmitir determinada mensagem ao receptor. Entretanto, a comunicação só se estabelece quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida.

Importantes linguistas fundamentaram os estudos da linguagem nessa concepção, como Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky. Fundador do Estruturalismo<sup>21</sup>, Saussure, em seu Curso de Linguística Geral (1969) depreende a sua visão de língua: um sistema abstrato e homogêneo; um fato social, geral e virtual. Ao mesmo tempo em que é considerada uma realidade

---

<sup>21</sup> Embora Saussure tenha chamado a organização interna da língua de sistema, foram seus conceitos que serviram de base para o desenvolvimento do Estruturalismo europeu. O termo “estruturalismo” utilizado, pela primeira vez, por Roman Jakobson, designa um movimento que norteia as Ciências Humanas, reunindo-as em torno da idéia de sistema em Saussure, isto é, a de que um elemento da língua só adquire seu valor porque se relaciona com os outros elementos do sistema do qual faz parte. A idéia é de que um sistema pode ser estudado através das suas relações internas. Torna-se importante ressaltar que o movimento do Estruturalismo não é exclusivo da Linguística, pois influencia uma série de estudos de outras ciências, como a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise. Além disso, o Estruturalismo não se refere a uma escola de teóricos, mas uma abordagem ou método que imprimiu rigor aos estudos da linguagem, quando estes eram orientados, até então, pela subjetividade ou pela utilização de métodos empregados nas Ciências Naturais.

psíquica e uma instituição social que é “exterior ao indivíduo, que por si só, não podem nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1969, p. 22). Por ser um fato social, caracteriza-se por sua natureza homogênea, e se constitui em um elemento de organização social.

Saussure limita o estudo da língua no seu funcionamento interno, separando-a do homem no seu contexto social. Deste modo, ao considerar o indivíduo como circunstancial no processo de comunicação, excluiu-o do processo de produção, isto é, daquilo que é propriamente social e histórico.

Em uma reação inicial a essa corrente, outra perspectiva do pensamento linguístico surge com Noam Chomsky, na década de 1950: a gramática gerativo-transformacional. Chomsky parte do pressuposto de que um conjunto de enunciados potenciais em qualquer língua é numericamente infinito, e propõe um método para explicar a geração desses enunciados, propondo dois conceitos: a competência e o desempenho linguístico.

Conforme Frigotto (1990), a distinção entre competência e desempenho é semelhante à distinção que Saussure faz entre *langue* e *parole*<sup>22</sup>. Ambos contam com a viabilidade de excluir o que é linguístico do que não é e ambos aderem à fixação da homogeneidade do sistema linguístico. Ou seja, os recortes de Saussure e Chomsky excluem a situação real de uso, e isolam o homem de seu contexto social, uma vez que não reconhecem as condições de produção dos enunciados.

Da mesma forma, Travaglia (1997, p. 22) expõe que essa concepção afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua e de que essa é uma visão monológica e imanente da linguagem, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que separa o indivíduo de seu contexto social.

Tais modelos, embora explicativos, são, conforme Oliveira (2002), inadequados e incapazes de dar conta da múltipla e complexa atividade que encerra os usos linguísticos nas relações dos indivíduos entre si e com o mundo. É neste momento que a Pragmática entra em ação.

---

<sup>22</sup> Língua e fala, respectivamente.

Finalmente, a terceira concepção vê a linguagem como uma forma de ação intersubjetiva e intencional. Essa tendência percebe a linguagem enquanto um produto histórico-social e ressalta que a fala, como fenômeno social, está sempre ligada às estruturas sociais.

A partir da segunda metade do século XX, os linguistas voltaram-se para o estudo dos fenômenos linguísticos associados ao uso que os falantes fazem da língua, às motivações sociais de suas escolhas linguísticas e aos efeitos desses usos sobre os interlocutores. Mey (2006) ressalta que este momento pode ser descrito como uma mudança de paradigma na abordagem do fenômeno linguístico.

Neste momento, é necessário destacar a importância das obras de Austin para os estudos relacionados à linguagem. Austin proporcionou uma ruptura das concepções que associavam a linguagem à lógica formal como puramente descritiva. Para ele, o sujeito falante e as condições exteriores devem ter papel fundamental na construção do sentido. Portanto, as contribuições teóricas de Austin podem ser consideradas um marco divisor que proporcionou esta nova concepção de linguagem, ou seja, uma visão performativa e pragmática do uso da língua<sup>23</sup>.

A abordagem pragmática busca capturar a situação e o contexto<sup>24</sup> como um todo. O protagonista, para a Pragmática, não é nem a língua, nem a

---

<sup>23</sup> A perspectiva performativa da linguagem será retomada no subtítulo 5.1.

<sup>24</sup> Como já lamentou Moura (1999, p. 66), o problema é que uma definição de contexto raramente é fornecida. Para Rajagopalan (2012), não há como estipular um limite para o contexto, pois o dito é sempre o efetivamente dito mais as circunstâncias em que as palavras foram pronunciadas. Mey (1993, p. 186) compreende o contexto como um ambiente que se desenvolve constantemente devido à interação ininterrupta das pessoas. O contexto não é, necessariamente, um ambiente físico, mas também as condições de naturezas sociais, cognitivas ou psicológicas que regem as situações de uso da linguagem, e que permite a comunicação dos falantes envolvidos no processo de interação, pois torna suas sentenças linguísticas compreensíveis. Mey (1993) acrescenta que o contexto não é apenas um alargamento da perspectiva sentencial, mas é o ambiente social total, em que o evento e o discurso ocorre. Um contexto é dinâmico, é do ambiente que está em constante desenvolvimento, solicitado pela interação contínua das pessoas envolvidas no uso da língua. O contexto é o conceito pragmático por excelência; é, por definição, pró-ativo, assim como as pessoas são (MEY, 1993, p. 10). De acordo com Oliveira (2000), o contexto corresponde a um ambiente dinâmico que se estende para esta ou aquela direção de acordo com o que é dado ou escolhido a cada momento pelos indivíduos envolvidos na interação. Oliveira (2000, p. 29) aponta ainda que “em si, o contexto é uma abstração, e os indivíduos estarão focalizando a sua atenção e levando em conta os fatores situacionais (rituais próprios da interação, fatores sociais e culturais), psicológicos, crenças e propósitos”.

situação, mas o usuário e suas condições situacionais. O centro da reflexão é o sujeito da linguagem, as condições de produção dos enunciados, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, etc.

Nesta concepção, Travaglia (1997) explica que, ao usar a língua, o indivíduo não somente traduz ou exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, age e atua sobre o interlocutor. Este enfoque situa a linguagem como um lugar de interação e de constituição de relações sociais. “A linguagem, em outras palavras, não é mais um simples instrumento, mas um fenômeno poderoso em si, alheio à vontade humana e, frequentemente, às suas intenções (e pretensões) conscientes” (RAJAGOPALAN, 1996, p. 113).

A linguagem, portanto, se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma determinada situação. Oliveira (2002, p. 2) explica que a linguagem é definida como uma atividade em que as palavras são “ferramentas” de um indivíduo na realização de suas intenções, que podem ser conscientes ou inconscientes. Nas palavras do próprio autor,

Os usos linguísticos constituem sempre “ações propositais”, cujas regras de emprego são moldadas de acordo com a multiplicidade de experiências históricas, sociais e culturais que caracterizam cada comunidade de falantes. Nessa hipótese, a linguagem é necessariamente intencional. Quer dizer, quando as pessoas conversam ou produzem textos escritos, elas o fazem com a intenção de “transmitir” alguma coisa para alguém; agem dentro de contextos com determinados objetivos. Tal perspectiva implica valorização dos recursos disponíveis pelos indivíduos enquanto integrantes de uma comunidade de falantes: a história de sua vida, a classe social a que pertence, o gênero, a idade, a família, escolaridade, as suas crenças (OLIVEIRA, 2002, p. 2-3).

Tal qual disse Mey (2000, p. 288): “as palavras não caem do céu”. Isto é: as escolhas que os falantes fazem ao usar a linguagem não são meramente obra do acaso, ou força do destino, mas uma escolha consciente do próprio falante com alguma motivação.

Além disso, a linguagem carrega a história cultural da comunidade de falantes que a utiliza, na medida em que nela mesma estão contidas sua origem e matriz cultural. Neste sentido, concorda-se com Mey (1993) de que os contextos são diferentes para cada indivíduo, pois em cada comunidade de falantes há o compartilhamento de algumas regras e condições de vida, sejam elas sociais, políticas e/ou culturais. Entretanto, mesmo pertencendo a uma mesma comunidade, cada pessoa possui uma história de vida própria e as experiências e informações armazenadas ao longo da vida são diferentes ou possuem graus díspares de relevância. Sob essa lógica, as mensagens são interpretadas de modos individuais.

Nas palavras de Koch (1992, p. 9), a concepção de linguagem como forma de ação ou interação, “é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação interindividual, finalisticamente orientada”, e também como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos interlocutores reações ou comportamentos.

Portanto, conforme a perspectiva pragmática, falar é agir sobre o outro, em uma situação concreta de interação. Mey (1985) ressalta que não podemos descrever a linguagem fora do contexto de uso, ou seja, da sociedade em que esta linguagem é usada. A partir desta concepção, a Pragmática busca compreender o comportamento linguístico dos falantes e o uso que eles fazem da linguagem, enquanto atividade social. É a partir disso que situamos o campo da Pragmática e apresentamos alguns de seus fundamentos.

### 3.2 A PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA

Ao fazer uma síntese sobre a trajetória da Pragmática no Brasil, Rajagopalan (1999) admite que existam problemas na delimitação do campo, devido a uma indefinição a respeito do que vem a ser a Pragmática. Para ele, “a Pragmática ainda é vista por muitos estudiosos, não sem razão, como um verdadeiro saco de gatos” (RAJAGOPALAN, 1996, p. 6). Todavia, o autor

esclarece que essa indefinição parece ser “algo típico da própria natureza dessa subárea da Linguística” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 11).

Ao discutir essa mesma questão em seu livro “*Pragmatic: and Introductions*”, Mey (1993, 1993, p. 3-4, tradução nossa<sup>25</sup>) afirma que para descobrir o que, de fato, é a Pragmática é preciso perguntar “o que os pragmaticistas fazem para ganhar a vida e como eles são diferentes das pessoas ativas em outras atividades afins de estudos da linguagem, como a Sintaxe e a Semântica”.

Para responder a esse questionamento, Mey (1993, p. 35) explica que o que distingue a Pragmática de outros campos da linguagem, como a Semântica, é que o foco da Pragmática é o uso da linguagem, o processo de produção de linguagem e seus produtores, enquanto que outros campos focam apenas na competência abstrata de uso.

Para compreender o olhar da Pragmática nas questões da linguagem, Mey (1993) cita como exemplo a propaganda do *lounge* de coquetéis “*Sweet Alice*”, que apresenta a seguinte frase: “Eu trouxe um pouco de sushi para casa e cozinhei; não ficou ruim”. De acordo com Mey (1993), a frase é uma piada, pois todos sabem que sushi é comida cru, e que não se deve cozinhá-lo. Informalmente, se diria que o enunciado não faz sentido, e um linguista poderia acrescentar que, uma vez que todos sabem que sushi é comida cru, uma frase como essa é semanticamente errada: não faz sentido, porque a semântica de uma de suas partes (o sushi) contradiz a semântica da outra parte (o cozimento). É neste momento que a Pragmática entra em cena.

Em casos como este, a Pragmática considera que não é errado usar a linguagem de maneiras não convencionais, desde que se saiba, como usuário da língua, o que se está fazendo. Se o enunciado é proferido por alguma razão ou propósito, não há motivos para afirmar que ele está incorreto.

No exemplo utilizado por Mey, a frase tem como propósito um efeito de euforia e invoca o comportamento bobo de algumas pessoas depois de ingerir

---

<sup>25</sup> Tradução livre para “what pragmaticists do for a living and how they are different from the people active in other, related branches of language studies, such as syntax or semantics” (MEY, 1993, p. 3-4).

bebidas alcoólicas. Conforme Mey (1993, p. 4), é precisamente por isso que a propaganda é eficaz como um convite para as pessoas se juntarem à multidão no “*Sweet Alice*”.

Mey (1993, p. 5) ressalta que há uma maneira específica de olhar para essas ocorrências, a partir da Pragmática. Para ele, a Pragmática consiste na ciência da linguagem vista em relação aos seus usuários. Entretanto, o autor esclarece que não é a ciência da linguagem, como é vista e estudada pelos linguistas, mas a linguagem, como algo utilizado por pessoas vivas e reais, para suas próprias finalidades e dentro de suas limitações.

Outro questionamento feito por Mey refere-se à utilidade e/ou necessidade de uso da Pragmática. O autor questiona: Porque precisamos da Pragmática? O que a Pragmática tem a oferecer que não pode ser encontrado na Linguística à moda antiga? A resposta dele é que a Pragmática é necessária para obter uma “mais ampla, mais profunda e geralmente mais razoável explicação do comportamento de linguagem humana. Às vezes, até mesmo, uma explicação pragmática é a única possível” (MEY, 1993, p. 7, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Desta forma, trabalhar com a Pragmática, nos diz Rajagopalan (2002, p. 95), acarreta em uma série de compromissos, inclusive de ordem política. Desvencilhada da sua condição historicamente herdada de um campo de pesquisa à sombra de outros tidos como mais “nobres”, a Pragmática tem despertado um interesse cada vez maior e se mostra, hoje, mais apta a se integrar na luta social.

Na resenha que faz do livro de Mey, Rajagopalan (2001) expõe que:

[O] trabalho do pesquisador não pode simplesmente estar restrito a uma constatação dos fatos e sua minuciosa descrição – mesmo porque acreditar em ‘fatos nus’, prontos para serem revestidos de uma descrição neutra, é acreditar que haja duendes dançando em círculos no quintal da casa. Não há como se esquivar da importante questão da relevância social e utilidade concreta da pesquisa que fazemos, sob pena de transformar os nossos esforços em mero

---

<sup>26</sup> Tradução livre para: “Pragmatics is needed if we want a fuller, deeper and generally more reasonable account of human language behaviour. Sometimes, even, a pragmatic account is the only possible” (MEY, 1993, p. 7)

exercício mental a fim de solucionar quebra-cabeças criados pelas nossas próprias teorias inconseqüentes (RAJAGOPALAN, 2001, p. 2).

Ou seja, o pesquisador de Pragmática está cada vez mais consciente do papel que exerce, não só de investigar o funcionamento da linguagem na vida dos usuários, mas na qualidade de alguém que, ao conduzir sua investigação, desempenha a função de agente causador de mudanças sociais.

Conscientes do papel a ser exercido, enquanto pesquisadores da área, e entendendo a Pragmática enquanto perspectiva sobre o uso que os indivíduos fazem da língua a partir de suas escolhas estratégicas em situações concretas de comunicação (OLIVEIRA, 2011), a Pragmática apresenta um quadro teórico efetivo para investigar a polidez linguística. Entretanto, será necessário agora, referenciar as idéias de Grice no que diz respeito ao Princípio de Cooperação e as Máximas Conversacionais.

### 3.2.1 A proposta de Grice

Ao perceber que uma lógica rege a conversação, e que os diálogos são esforços cooperativos, Herbert Paul Grice, em 1975, formula o Princípio da Cooperação, que estabelece: “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo projeto ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (GRICE, 1982, p. 86).

Tal noção de cooperação propõe que os interlocutores, em uma interação verbal, por serem racionais e objetivarem uma comunicação eficiente, cooperam para que essa interação transcorra de maneira adequada. Isto é, o Princípio diz respeito ao que o locutor pode dizer, dentro de determinadas circunstâncias, levando em conta as expectativas de seu interlocutor.

De acordo com Oliveira (2011, p. 10), as considerações de Grice se sustentam na idéia de que existem alguns princípios gerais que regulam a maneira pela qual, numa conversação, o ouvinte pode reconhecer, por um

raciocínio seu, a intenção do locutor e assim depreender o significado do que ele diz.

Ao considerar que os indivíduos respondem de maneiras diferentes, Grice (1982) delimitou quatro máximas conversacionais, com suas respectivas submáximas. Desta forma, se os falantes atuarem cooperativamente, respeitando estas máximas, o processo interacional ocorrerá de maneira eficiente e adequada. As máximas conversacionais são as seguintes:

<b>MÁXIMA DA QUANTIDADE</b> (Diga apenas o necessário)	a) Seja tão informativo quanto requer o propósito da conversação; b) Não informe mais do que lhe é requerido.
<b>MÁXIMA DA QUALIDADE</b> (Seja verdadeiro)	a) Não diga o que acredita ser falso; b) Não diga nada cuja verdade não possa provar.
<b>MÁXIMA DA RELAÇÃO</b> (Seja relevante)	a) Seja relevante.
<b>MÁXIMA DE MODO</b> (Seja claro)	a) Evite expressões obscuras; b) Evite ambiguidade; c) Seja conciso; d) Seja ordenado.

QUADRO 1 - MÁXIMAS CONVERSACIONAIS DE GRICE

FONTE: ADAPTADO DE GRICE (1982)

Grice (1982) também cunhou o termo implicatura, para discutir o que os interlocutores inferem em uma interação, a partir do próprio enunciado e de sua relação com a situação em que este acontece. Quando isso ocorre, cabe ao interlocutor procurar entender que o falante está querendo dizer outra coisa, além daquilo que foi dito. Ou seja, como um texto ou uma fala nunca apresenta todas as informações necessárias para sua compreensão, existem elementos implícitos que o leitor/ouvinte precisa recuperar para interpretá-lo.

Assim, Grice (1982) estipula dois tipos de implicaturas: a convencional e a conversacional. A primeira corresponde a inferências associadas aos significados convencionais das palavras, ao próprio léxico. No enunciado (1) “Luiz é dedicado e pontual, mas foi demitido”, implica-se que Luiz, sendo um trabalhador dedicado e pontual não deveria ter sido demitido de seu emprego, mas foi. As informações são apresentadas claramente, e o emprego da conjunção “mas” denuncia qual a interpretação pretendida pelo falante.

Já a implicatura conversacional ocorre quando os falantes interagem por meio de enunciados indiretos, de modo que as implicaturas são geradas no ato comunicativo. Como a implicatura não está codificada no enunciado, condiciona-se à intenção<sup>27</sup> do falante, a elementos contextuais e saberes prévios dos interlocutores. A implicatura conversacional é, portanto, resultante do não cumprimento de uma ou mais máximas conversacionais durante a interação. Assim, quando o falante viola intencionalmente uma das máximas, o interlocutor pode procurar a intenção de tal violação e descobrir o significado pretendido pelo falante. Por exemplo:

(2) A e B são colegas de curso e conversam enquanto esperam o professor entrar na sala de aula:

A: — Você estudou para a prova de hoje?

B: — Confio em você.

Em (2), tem-se uma implicatura conversacional, pois B viola as máximas conversacionais de Grice, obrigando o interlocutor A a descobrir o motivo da sua desobediência às máximas. Ao invés de responder simplesmente “sim” ou “não”, B viola a máxima de quantidade, pois fornece mais informação do que lhe foi solicitado, e a máxima de modo, pois não sendo claro obriga A a fazer inferências para descobrir o significado implícito em seu enunciado. Assim, por meio de inferências, A pode compreender a seguinte implicatura: “B espera que ele passe as respostas da prova”. Tal implicatura conversacional é possibilitada pelos conhecimentos prévios dos interlocutores, como o fato de B raramente estudar para as provas e de sempre pedir ajuda aos colegas.

---

<sup>27</sup> Segundo Oliveira (2009, p. 81), a intenção exprime uma direção para as ações individuais. Assim como os desejos, são sempre acerca de alguma coisa, e visam alterar estados mentais do indivíduo ou estados de coisas da realidade. Essa noção de intenção apóia-se nas leis do comportamento humano. Isso não quer dizer que as intenções estejam codificadas no sistema interno dos indivíduos, mas que se trata de comportamentos responsivos às solicitações que lhes são feitas enquanto seres sociais. Afirmer que há uma intenção é afirmar que são inteligíveis o agente, a ação, e um contexto ou situação em que o termo é usado. Em resumo, o autor explica que a intenção deve ser entendida no sentido proposto por Wittgenstein (1985): meramente uma palavra usada nesta ou naquela situação para justificar um padrão de comportamento por nós elaborado e contemplado.

Dascal (2005) lembra que as implicaturas conversacionais são reconhecíveis de modo eficaz somente se o ouvinte busca identificar a intenção comunicativa do falante que elucida a transgressão das máximas, permitindo, dessa forma, preservar a suposição da racionalidade do falante.

Ao estabelecer regras que, consciente ou inconscientemente, as pessoas seguem para a obtenção de êxito comunicativo e delas inferir corretamente o alcance sentencial, Grice motivou, entre outros, um tipo especial de crítica (LIMA, 2002, p. 33).

Como salienta Fiorin (2002, p. 178), alguns autores dizem que Grice tem uma concepção idealista da comunicação e, por conseguinte, da sociedade, porque imagina a troca verbal como algo harmonioso. Por outro lado, diz-se que Grice é normativo, que ele pretende ditar regras para a comunicação humana.

A primeira crítica sustenta que Grice tem uma concepção idealizada de comunicação, pois a concebe como um evento contratual, ignorando os antagonismos e discordâncias que caracterizam as trocas linguísticas. Segundo Lima (2002, p. 33), Lakoff argumenta que seria insustentável participar de ou ouvir uma conversação que seguisse literalmente as máximas de Grice, assim como manter uma conversação com alguém que dissesse o que tivesse de dizer, no momento em que tivesse de dizer, e da forma como tivesse de dizer. Ou seja, segundo tal crítica, Grice tem uma concepção normativa da conversação, pois estabelece determinadas regras que os falantes devem obedecer para que a comunicação seja bem sucedida.

Ambas as críticas são improcedentes e ignoram, segundo Lima (2002, p. 33) “os mais atuais processos de investigação científica em que o objeto é construído intrateoricamente”. Para Lima (2002) o que Grice propõe é um modelo. As pessoas ao se comunicarem agem como se estivessem seguindo determinadas leis, o que não significa nem mesmo que estejam conscientes delas. Isto é, as máximas não são um corpo de princípios a ser seguido na comunicação, mas uma teoria de interpretação dos enunciados.

Além disto, Grice não ignora as divergências nos atos comunicativos, o que ele expõe, através do Princípio da Cooperação, é que uma troca verbal, mesmo conflituosa, só pode operar sobre determinados princípios de

interpretação, que constituem a cooperação, sem o que não se pode nem mesmo discordar. Os interlocutores, durante a enunciação precisam interpretar adequadamente o que se diz. Por isso, a troca verbal funciona com base em certas condições de uso da linguagem.

Apesar de algumas críticas e reformulações, os princípios conversacionais de Grice foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos sobre a polidez, uma vez que, ao apresentá-los, o autor acrescentou:

Há, naturalmente, toda sorte de outras máximas (de caráter estético, social ou moral), tais como 'Seja polido', que são também normalmente observadas pelos participantes de uma conversação, e estas máximas também podem gerar implicaturas não convencionais (GRICE, 1982, p. 88).

Como se pode observar, Grice abre o caminho para uma abordagem linguística da polidez, que enfatizasse o uso da língua, a partir de escolhas linguísticas estratégicas que os falantes fazem em situações concretas de comunicação, segundo suas intenções e as restrições que lhe são impostas em contextos específicos.

### 3.3 A POLIDEZ E OS PRIMEIROS ESTUDOS PRAGMÁTICOS

Ao refletir sobre a Pragmática, sua concepção de linguagem e fundamentos, é possível entender que os usos linguísticos, enquanto comportamentos sociais, culturais e intencionais, estão sujeitos à influência de condicionantes internos e externos. De modo que fatores contextuais acabam por determinar a escolha estratégia de um termo em detrimento de outro.

Supomos, inicialmente, que a interação linguística é, de acordo com Ribeiro (2010, p. 104) uma interação social que considera inúmeros fatores, como a distância e a aproximação social dos interlocutores e o tipo de relacionamento que se estabelece entre eles. Deste modo, a polidez é uma condição inerente ao fenômeno comunicativo, que apresenta regras universais.

Kerbrat-Orecchioni (2006) sustenta essa posição, admitindo que, atualmente, não é possível descrever de maneira eficaz as trocas comunicativas sem considerar as estratégias de polidez, uma vez que elas exercem forte influência sobre a produção de enunciados. Contudo, para compreender a relevância da polidez nas interações é preciso entender, inicialmente, o sentido do termo e a sua relevância nos estudos de Pragmática.

Tradicionalmente, a polidez era concebida como um conjunto de formas de conduta requisitado pelo organismo social de acordo com o *status* dos indivíduos envolvidos nas interações. Ou seja, a polidez equivalia à etiqueta ou às boas maneiras, sendo uma qualidade apreciada socialmente. Associada à vida na corte<sup>28</sup>, a polidez, por exemplo, correspondia a um esquema cerimonial que determinava os papéis individuais das pessoas pertencentes à determinada casta.

O comportamento polido, embora representasse um fardo para os indivíduos, era fundamental para relacionar o sujeito com as suas “origens” e por isso era reiterado e considerado exclusivo das “pessoas de bem e de berço”. Mesuras e salamaleques, esses signos do corpo, tornavam a polidez um equivalente ao espetáculo. O que importava, antes de tudo, é o que o olhar do Outro captava desses gestos, que tinham como referência regras diferentes daquelas de hoje: a equivalência para “ser” era o aparato e a de desenvoltura do espetáculo. A marca de distinção tornava-se uma prática de ilusão, ou seja, adquirir uma identidade significava se comportar em público como em uma espécie de palco, de cenário, onde a representação de elementos simbólicos garantia a inserção do sujeito no mundo aristocrático: “ser” era simular (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

O importante era fingir ter o que não se tem, ou ser o que não se é. A polidez, neste sentido, era necessária para a construção identitária dos indivíduos, uma vez que a adoção de comportamentos polidos representava prestígio, poder e *status*.

Nesta mesma concepção, France<sup>29</sup> (1992, citado por Watts, 2004) aponta que, entre os séculos 17 e 18 na França, especialmente na corte

---

<sup>28</sup> Disto surgiu o adjetivo cortês, isto é, a qualidade de pessoas que tinha um *je ne sais quoi* (coisa indefinida) que os diferenciava dos demais. (PAIVA, 2008).

<sup>29</sup> FRANCE, P. **Politeness and its discontents**: problems in France classical culture, Cambridge: Cambridge press, 1992.

francesa, os comportamentos polidos serviam como ferramentas de subordinação e segregação social.

Paiva (2008, p. 23-24) especula que, no senso comum, ainda permeiam fragmentos dessa ideologia de classe, que relaciona a boa educação com a polidez e com o valor atribuído às classes sociais mais valorizadas, ou aquelas que detinham maior poder.

Entretanto, quando inserida no campo de estudos da Pragmática, o sentido de polidez estendeu-se para a noção da necessidade de preservação da harmonia nas interações.

A polidez passou a ser entendida como fruto da necessidade humana de manter o equilíbrio em suas relações interpessoais e sua manifestação externa seria um conjunto de estratégias lingüísticas de que pode usar o falante para evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor quando os interesses de ambos não são coincidentes. A investigação deveria dedicar-se a descobrir quais são os recursos formais utilizados, as condições de uso e seus efeitos (ESCANDELL-VIDAL, 1995, p. 33, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Portanto, a perspectiva da Pragmática concebe a polidez como uma atividade social que objetiva contribuir para que as interações transcorram de modo equilibrado e harmônico, amenizando os conflitos passíveis de existir quando os falantes não compartilham dos mesmos interesses. Essa é a perspectiva predominante em trabalhos como de Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987 [1978]), para citar somente os mais clássicos.

Ao abordar o termo técnico “polidez”, Watts (2003) enfatiza que não é tão óbvio quanto parece definir o que é um comportamento polido ou um uso lingüístico polido. As descrições e definições desses comportamentos e usos dependem de fatores mutáveis, que variam não apenas culturalmente, mas também de acordo com o contexto e as intenções dos falantes. Além disso, Kerbrat-Orecchioni (2004) acrescenta que essa falta de consenso teórico se deve, basicamente, a proximidade entre o conceito técnico e o uso corriqueiro

---

<sup>30</sup> Tradução livre para: “La cortesía iba a entenderse como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de maniobras lingüísticas de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes. La investigación debería dedicarse a descubrir cuáles son los recursos formales utilizados, sus condiciones de uso y sus efectos” (ESCANDELL-VIDAL, 1995, p. 33).

do termo. Por isso, Watts (2003) distingue duas noções de polidez: a polidez<sub>1</sub> ou de primeira ordem e a polidez<sub>2</sub> ou de segunda ordem.

A polidez<sub>1</sub>, segundo Watts (2003, p. 30-31), representa o conceito tradicional e leigo que se aplica ao comportamento verbal e não-verbal, e que, no senso comum, significa etiqueta ou bons modos. Essa noção de polidez busca analisar as formas de interpretações populares, conforme o apresentado por Eelen (2001). Sendo assim, a polidez de primeira ordem remete a comportamentos específicos de cada sociedade e cultura, como oferecer assento no ônibus para pessoas mais velhas.

Já a polidez<sub>2</sub> é um construto teórico que constitui a base da Teoria da Polidez. A partir do pressuposto de que todo encontro social supõe um risco para os interlocutores, este conceito refere-se ao comportamento que “desencadeia o funcionamento de uma espécie de dispositivo compensatório para que a comunicação ocorra da maneira mais fluída possível, evitando os mal-entendidos e a perda da imagem pública” (GODOI, 2008, p. 57). Deste modo, a polidez seria o quadro da dimensão interpessoal dos discursos e também é denominado por Watts (2003) de comportamento político. Nessa perspectiva, “a interação social cooperativa e a demonstração de consideração pelos outros são características universais de qualquer grupo sócio-cultural” (WATTS, 2003, p. 30).

Nesse sentido, entre as manifestações de polidez<sub>1</sub> podem ser incluídas as atitudes polidas de professores em relação ao aluno com deficiência visual, por exemplo, como oferecer ajuda para conduzi-lo até a sala de aula. Já no caso da polidez<sub>2</sub>, o uso de estratégias linguísticas polidas busca manter a harmonia da interação. Neste caso, o professor recorre às estratégias para incluir seu comportamento nas expectativas do que é tido como adequado para sua imagem social. Tais estratégias minimizam os efeitos negativos do que se diz, como é o caso da compensação, em: “É cego, *mas* tão inteligente”. Em enunciados como este, a polidez<sub>2</sub> age no sentido de compensar uma característica considerada “anormal”, contrapondo essa condição a um atributo desejável e positivo, mantendo a interação longe de possíveis conflitos (AMARAL, 1998, p. 20).

Como um dos tópicos mais produtivos de que se ocupa a pesquisa em Pragmática é a polidez, há uma grande variedade de modelos teóricos que abordam o tema. Devido a esta variedade, optamos por apresentar, inicialmente, as teorias mais tradicionais. Entre tais propostas, enfatizamos o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), a partir de reformulações e aperfeiçoamentos de Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), uma vez que este modelo oferece possibilidades teóricas interessantes para a compreensão do uso das estratégias de polidez no discurso do professor sobre o preconceito.

### 3.3.1 Lakoff (1973) e as normas de polidez

No contexto das estratégias conversacionais, como precursor dos demais modelos teóricos, encontra-se Lakoff (1973) que propõe acrescentar às máximas conversacionais de Grice um princípio do tipo “Seja polido”. Lakoff propõe duas máximas conversacionais para descrever o que considera uma competência pragmática: 1) Seja claro; e 2) Seja polido. Como se trata de uma competência pragmática, quando necessário optar entre ser claro e ser polido, Lakoff sugere que esta máxima prevaleça sobre aquela. Para esta, propôs as seguintes submáximas ou regras:

#### **SEJA POLIDO**

1. Não se imponha;
2. Ofereça opções;
3. Reforce os laços de camaradagem.

QUADRO 2 - MÁXIMA DE POLIDEZ DE LAKOFF  
 FONTE: ADAPTADO DE LAKOFF (1973)

A primeira regra ou submáxima está relacionada às construções passivas, impessoais e ao uso do pronome de 3ª pessoa formal. O emprego desses recursos linguísticos, em situações formais, estabelece certa distância entre o falante e seu enunciado, ou entre falante e o interlocutor, reduzindo o grau de carga emocional e conferindo uma impressão de objetividade ao enunciado.

A norma (2), geralmente coopera com a primeira, impede que o falante se imponha sobre o ouvinte e oferece espaço para que ele tome suas decisões, mesmo que de forma aparente.

Por fim, a terceira regra relacionada a pronomes pessoais informais (você/tu) e partículas fáticas, permite uma aproximação com o interlocutor de maneira amigável, incluindo-o na conversação. Portanto, com o exposto, percebe-se que, de maneira geral, Lakoff vê a polidez como normas comportamentais desenvolvidas socialmente, cuja função é reforçar as relações interpessoais, eliminando ou reduzindo o atrito.

### 3.3.2 Leech (1983) e o Princípio da Polidez

Leech (1983) apresenta uma abordagem mais sistemática do que a de Lakoff (1973) e pensa que, ao lado do Princípio da Cooperação de Grice, convém admitir um “Princípio da Polidez”. Tal Princípio funciona como um procedimento discursivo cuja intenção é manter o equilíbrio numa interação, e que corresponde a uma competência discursiva desenvolvida pelo falante para que ele alcance seus objetivos comunicativos da melhor maneira possível. Para isso, Leech (1983) sugere seis máximas que refletem o comportamento dos usuários de uma língua, conforme Quadro 3:

<b>MÁXIMA DE TATO</b>	a) Minimize o custo para o outro; b) Maximize o benefício para o outro.
<b>MÁXIMA DE GENEROSIDADE</b>	a) Minimize o benefício próprio; b) Maximize o custo próprio.
<b>MÁXIMA DE APROVAÇÃO</b>	a) Minimize o desprestígio do outro; b) Maximize o elogio para o outro.
<b>MÁXIMA DE MODÉSTIA</b>	a) Minimize o autoelogio; b) Maximize a autocrítica.
<b>MÁXIMA DE ACORDO</b>	a) Minimize o desacordo; b) Maximize o acordo.
<b>MÁXIMA DE SIMPATIA</b>	a) Minimize a antipatia; b) Maximize a simpatia.

QUADRO 3 - PRINCÍPIO DE POLIDEZ DE LEECH  
FONTE: ADAPTADO DE LEECH (1983)

Assim, tanto Lakoff quanto Leech concebem a polidez como normas utilizadas para reduzir a possibilidade de conflitos na interação, e aproximam-se da concepção de polidez como forma de comportamento. Já o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]) entende a polidez como uma atividade estratégica racional, fundamentada nas imagens públicas dos interlocutores e na negociação dessas imagens durante a interação comunicativa. No entanto, antes de apresentar tal modelo, torna-se necessário discutir o conceito de face, desenvolvido por Goffman (1967) e central para essa teoria.

#### 3.4 O CONCEITO DE FACE, SEGUNDO GOFFMAN (1967)

Muito utilizada na China antiga e em diferentes culturas, a noção de face<sup>31</sup> é uma metáfora para qualidades individuais e/ou entidades abstratas, como a honra e o respeito (WATTS, 2003, p. 110- 120). Segundo Saville-Troike<sup>32</sup> (2003, citado por Dias, 2010), a face é um construto complexo que provavelmente originou-se nos termos chineses *lian* e *mianzi*. O primeiro refere-se ao caráter moral atribuído a uma pessoa e conferido pela sociedade. Já o termo *mianzi* está relacionado ao prestígio e a reputação do indivíduo frente a seus êxitos, como algo que o sujeito conseguiu através do seu esforço. A partir dessa concepção da imagem social chinesa, Goffman a definiu como “uma imagem pública negociada”, que se aproxima mais ao conceito de *mianzi* do que ao de *lian*, mas inclui elementos dos dois termos (DIAS, 2010, p. 36).

As considerações de Goffman a respeito da face partem da expressão inglesa “*to lose face*”, usada para dizer que o indivíduo perdeu a reputação ou a moral que antes tinha. Para ilustrar, citamos o seguinte exemplo: (3) John is

---

<sup>31</sup> Nesta investigação, os termos “face” e “imagem” serão empregados como sinônimos, remetendo ao mesmo conceito.

<sup>32</sup> SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of Communication**. 3a ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

more afraid of losing face than losing his belongings<sup>33</sup>. No português, por exemplo, utiliza-se expressões como “quebrar a cara” para referir-se a uma situação de insucesso ou constrangimento, e “proteger” ou “preservar a imagem”, quando alguém não quer vivenciar situações consideradas embaraçosas ou polêmicas.

Interessado no comportamento dos indivíduos em seu entorno social, Goffman publica a obra *A representação do eu na vida cotidiana*<sup>34</sup>, na qual discute questões como a representação, a encenação e a fachada social. De acordo com ele, em qualquer interação social, entendida como um lugar de risco, os indivíduos apresentam uma “fachada” ou uma imagem positiva de si, para que sejam aceitos socialmente. A partir de uma perspectiva teatral, Goffman explica que os indivíduos, socialmente, são atores que têm suas respectivas platéias. Sobre isso, o autor diz que

quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (GOFFMAN, 1985, p. 25)<sup>35</sup>.

Como referência a esse comportamento, Goffman (1967) emprega o conceito de face que engloba dois conceitos complementares: o respeito pela própria imagem e a consideração pela imagem dos outros.

O termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa na prática reivindica para si por meio do comportamento que o outro supõe que ela teve durante um contato particular. Face é uma imagem do ser delineada em termos de atributos sociais aprovados [...] (GOFFMAN, 1967, p. 5, tradução nossa)<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Tradução livre para: “John tem mais medo de perder a reputação do que perder seus pertences”.

<sup>34</sup> Original em inglês: *The presentation of self in everyday life* (1959).

<sup>35</sup> A data da publicação utilizada aqui é a de 1985. A obra original em inglês é de 1959.

<sup>36</sup> Tradução livre para: “The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line other assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes [...]” (GOFFMAN, 1967, p. 5).

Em outros termos, a face corresponde a um valor social positivo que um indivíduo reclama para si a partir da linha que os outros supõem que ele assumiu durante determinada interação. Essa imagem é definida em termos de atributos sociais legitimados e reconhecidos. Assim, durante toda e qualquer interação, os indivíduos estão sempre representando um papel social, que denota seu *status*.

O conceito de linha, para o autor, corresponde a um padrão de atos verbais e não verbais de um indivíduo que expressam a sua visão da situação e sua avaliação a respeito de si mesmo e dos outros participantes da interação. Como a face é um atributo socialmente construído, certas posições hierárquicas e sociais esperam que o indivíduo adote determinada linha de conduta, moralmente apropriada para o papel que desenvolve socialmente. Em decorrência disto, esse indivíduo terá um determinado repertório que poderá utilizar de modo a sustentar as expectativas sociais.

Por exemplo, um indivíduo que ensina determinada disciplina em uma escola exerce, nessa situação, o papel de professor. A imagem que ele tem e que os alunos têm do seu papel poderá ser de um professor preconceituoso, igualitário ou democrático dependendo de sua linha de conduta e da linha de seus alunos. Em relação a isso, Goffman (1967, p. 7) esclarece que a imagem do papel social representado por um sujeito não é algo que se aloja dentro ou na superfície do corpo desta pessoa, mas algo que se localiza no fluxo de eventos que a faz manifestar-se.

Como durante a interação face a face, a imagem ou face está sujeita a rupturas, o indivíduo empreende esforços – o trabalho de face ou *face-work* – para manter a coerência entre a sua autoimagem projetada e a imagem que os outros têm dela, para prevenir-se contra possíveis desacordos e conflitos. Assim, as estratégias verbais empregadas permitem que o indivíduo tenha acesso à linha de conduta que segue em sua representação ou encenação.

Considerando que a face é constituída durante a interação, especialmente pela avaliação que o outro tem dele, a imagem pública precisa ser negociada com o interlocutor, para que ambos não percam a face, um diante do outro. Isso quer dizer que a face do indivíduo é definida a partir da

imagem que o outro faz dele. Então, manter a própria face exige que não se agrida a face do outro. Dessa forma, os interlocutores, diante de possíveis ameaças às faces de ambos, empreendem o trabalho da face, a fim de evitá-las, ou minimizar seus efeitos, para restabelecer o equilíbrio e a harmonia da interação.

Conforme Goffman (1967, p. 15-23), os sujeitos utilizam dois tipos de procedimentos de trabalho de face quando pretendem neutralizar ações que possam ser ameaçadoras: os processos evasivos – em que se evita temas e situações embaraçosas, quando isto não é possível procura-se minimizá-las ou apresentá-las de maneira indireta – e os processos corretivos – em que se adota um comportamento ritual a fim de compensar um dano produzido à imagem do outro.

No primeiro processo, através de medidas defensivas, evitam-se assuntos ou atividades constrangedoras que ameacem suas imagens ou as dos outros. Quando não é possível, busca-se minimizar seus efeitos à face do outro por meio de atenuantes, fazendo-os parecer menos sérios ou contundentes.

No segundo caso, quando não há como impedir o dano à face do outro, adota-se um comportamento ritual para compensar o dano causado e se redimir. Esse ritual obedece a quatro etapas: 1) o desafio – admite-se a responsabilidade pelo ato, embora se enfatize que não foi intencional; 2) a oferta – oferece-se uma compensação ao outro, como forma de reparar o dano; nessa etapa, podem ocorrer ações complementares por parte do ofensor: a) compensar de alguma forma a pessoa ofendida; ou b) autopunir-se; 3) a aceitação – a pessoa ofendida aceita a oferta de correção e de restabelecimento da harmonia e do equilíbrio da interação; e 4) a graça – tendo sido aceita sua oferta, o ofensor manifesta gratidão.

Entretanto, é importante observar que nem sempre essas etapas ocorrem de maneira sucessiva e integral, podendo uma ou mais não ser utilizada em determinadas instâncias do fenômeno de negociação da face.

A partir destas idéias de Goffman, Brown e Levinson (1987 [1978]) formulam seu modelo de polidez, principalmente no que se refere ao conceito de face, associado ao conceito de racionalidade, que se tornou central para a

teoria da polidez. Além disso, os trabalhos de face, especialmente os processos evasivos, foram aprofundados sob a forma de estratégias linguísticas de polidez pelos referidos autores.

## 4 TEORIA DA POLIDEZ LINGUÍSTICA

Neste capítulo, apresentamos a teoria da polidez linguística, a partir do modelo proposto por Penelope Brown e Stephen Levinson (1987 [1978]), tendo em vista que o trabalho destes autores tem sido um dos mais influentes e referenciados pelos pesquisadores que investigam a polidez. Também sintetizamos as críticas ao modelo, e a partir disto, expomos as reformulações e aperfeiçoamentos elaborados por Catherine Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), que utilizamos na análise do *corpus* desta investigação. Em seguida, com o intuito de propor novas reflexões sobre o fenômeno consideramos alguns apontamentos de Diana Bravo (2000) e Catalina Fuentes Rodríguez (2010).

### 4.1 O MODELO DE BROWN E LEVINSON (1987 [1978])

Os diversos modelos teóricos sobre a polidez objetivam dar respostas às perguntas sobre o porquê os viventes usam a linguagem da maneira como usam e o porquê de comunicar mais do que dizem. Neste sentido, o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978])<sup>37</sup> permite, segundo Godoi (2008, p. 57), “explicar a relação entre o uso da linguagem e o contexto social, e chegar a uma interpretação dos padrões de realização das mensagens entendidas como atos de fala intencionados”. A autora ainda ressalta que este modelo proporciona uma visão interessante a respeito da natureza social da linguagem humana.

Brown e Levinson (1987 [1978]) apresentam o quadro teórico sobre polidez mais elaborado, explorado e referenciado entre as pesquisas sobre o fenômeno. Para Kerbrat-Orecchioni (2006), esse ainda é o mais sofisticado, produtivo e célebre quadro de referência sobre o assunto.

---

<sup>37</sup> O livro *Politeness: some universals in language usage*, de Brown e Levinson, teve sua primeira publicação em 1978. Entretanto, em 1987, os autores publicaram a segunda versão, com algumas alterações na introdução e na bibliografia, além de comentários de obras que surgiram após a publicação de 1978 e em consequência desta. A segunda publicação é adotada aqui como referência.

A partir de dados de conversas informais empregadas por falantes de três línguas diferentes – o inglês, o *tzeltal* (língua maia falada na comunidade de Tenejapa, no México) e o *tamil* (língua falada no sul da Índia) – Brown e Levinson (1987 [1978]) elaboram seu modelo teórico de polidez. Por meio de observações e análises de tais línguas, os teóricos supõem a universalidade da polidez como um fator regulador das trocas conversacionais. Tal suposição da universalidade é adotada como hipótese pelos autores, a fim de compreender como os falantes constroem seu discurso segundo padrões de comportamento semelhantes.

Ao elaborar este modelo, Brown e Levinson baseiam-se na teoria pragmática dos Atos de fala de Austin<sup>38</sup> (1976) e o Princípio da Cooperação de Grice (1967), além de adotarem a noção de face elaborada por Goffman (1985), tendo em vista que esta teoria trata dos rituais da interação no que tange ao funcionamento das relações sociais. Ancorados nestas teorias, Brown e Levinson buscam indícios sobre como os falantes de determinada língua utilizam a polidez em sua vida social.

Baseados no Princípio da Cooperação de Grice (1975), Brown e Levinson assumem que a natureza racional e eficiente da comunicação está pressuposta nas interações sociais. Entretanto, os autores observaram que a maior parte dos atos de fala utilizados nas interações verbais não ocorre de forma tão eficiente como sugerem as máximas elaboradas por Grice (1975). Ou seja, os teóricos notam que existem motivos que levam o falante a abdicar da maior eficiência comunicativa, pois, algumas vezes, ela pode colocar em risco sua relação com o interlocutor.

Metodologicamente, Brown e Levinson basearam sua teoria em uma abstrata pessoa modelo (*Model Person – MP*), definida como falante fluente de uma língua natural e que possui duas propriedades: a racionalidade e a face. Tais propriedades são definidas da seguinte forma:

Por ‘racionalidade’ nós entendemos (...) a disponibilidade para nossa MP de um modo precisamente definível de raciocínio a partir dos fins

---

<sup>38</sup> Para Austin (1976), a elocução de um enunciado não serve apenas para descrever ou exteriorizar um estado de coisas, mas também para realizar ações. Esse aspecto performativo da linguagem será retomado no subtítulo 5.1.

para os meios que os alcançarão. (...) Nossa MP possui duas necessidades particulares – de forma aproximada, a necessidade de não ser impedida ou limitada, e a necessidade de obter aprovação em alguns sentidos (BROWN E LEVINSON, 1987, p. 58, tradução nossa)<sup>39</sup>.

Cada falante possui um modo de raciocínio que o conduz a adotar as medidas necessárias para alcançar determinado objetivo. O comportamento racional permite ao indivíduo pesar diferentes meios para alcançar determinado fim, e escolher aquele que melhor satisfaz as intenções desejadas. Já a idéia de face está relacionada à aprovação social e ao não impedimento ao realizar seus atos.

Sendo assim, Brown e Levinson (1987 [1978]) propõem que devido à racionalidade, o falante visa à eficácia dos seus atos comunicativos, mas, por causa das faces que estão em jogo durante a interação verbal, e para evitar possíveis conflitos ou desacordos interpessoais, este falante encontra razões para descumprir as máximas conversacionais elaboradas por Grice. Neste sentido, para preservar a harmonia da interação, a polidez supriria a eficiência comunicativa.

De acordo com Brown e Levinson (1987, p. 6, tradução nossa), “face é algo emocionalmente revestido, que pode ser perdida, mantida ou reforçada, e que deve ser constantemente cuidada durante uma interação<sup>40</sup>”. Em geral, os falantes cooperam – e pressupõem a cooperação mútua – na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Sendo assim, a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros.

Deste modo, a face, ou imagem pública, é para Brown e Levinson (1987 [1978]) uma noção universal que inclui dois tipos de desejos dos indivíduos: o de não serem incomodados, repreendidos e invadidos pela sociedade – a face

---

<sup>39</sup> Tradução livre para: “By 'rationality' we mean (...) the availability to our MP of a precisely definable mode of reasoning from ends to the means that will achieve those ends. (...) Our MP is endowed with two particular wants – roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain respects” (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 58).

<sup>40</sup> Tradução livre para: “Face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction” (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 6).

negativa; e o de serem apreciados, aprovados e queridos pelos outros – a face positiva.

Em outras palavras, a face negativa consiste na reivindicação do território e na proteção pessoal, ou seja, corresponde à preservação de seu território e a liberdade de ação contra a imposição de outras pessoas. Com relação à face positiva, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 78) esclarece que esta imagem relaciona-se ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e tentam impor na interação.

Para esta perspectiva, toda interação é considerada uma atividade ameaçadora da face. Isso quer dizer que todos os atos produzidos durante a interação são ameaçadores a uma e/ou à outra face dos interlocutores. Esses atos são chamados por Brown e Levinson (1987 [1978]) de Atos Ameaçadores à Face – *FTAs*<sup>41</sup>. Por essa razão, geralmente, os falantes estão conscientes da vulnerabilidade da face e cooperam mutuamente para sua manutenção. Dessa forma, a polidez funciona como um recurso para preservar a sua face e a face de seu interlocutor.

Os Atos Ameaçadores à Face ou *FTAs* podem ameaçar tanto a face negativa quanto a face positiva dos interlocutores e são divididos em quatro categorias, conforme o tipo de face que ameaçam em uma interação. No entanto, Brown e Levinson (1987 [1978]) admitem que há uma sobreposição nessa classificação dos *FTAs*, uma vez que alguns atos ameaçam tanto a face negativa quanto a face positiva.

---

<sup>41</sup> Do inglês, *Face Threatening Act*.

	<b>Atos Ameaçadores à Face Negativa</b>	<b>Atos Ameaçadores à Face Positiva</b>
<b>Afetam ao Ouvinte</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Violações “territoriais” como fazer perguntas indiscretas;</li> <li>2. Atos diretivos de forma geral, como: ordenar, pedir, sugerir, aconselhar, recomendar, ameaçar, advertir;</li> <li>3. Além disso, fazer ofertas, prometer, elogiar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atos que põem em perigo sua autoestima, que denotam menosprezo ou falta de cooperação do falante, como: desaprovar, criticar, refutar, queixar-se, acusar, zombar e insultar;</li> <li>2. Abordar temas perigosos, polêmicos ou constrangedores para o ouvinte.</li> </ol>
<b>Afetam ao Falante</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atos que afetam seu “território”, como: agradecer, aceitar agradecimentos ou pedidos de desculpas, desculpar-se, aceitar ofertas, assumir responsabilidade pela gafe do outro, prometer o que não se quer cumprir.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atos autodepreciativos, como confessar culpa, desculpar-se, autocriticar-se e aceitar elogios.</li> </ol>

QUADRO 4 - ATOS AMEAÇADORES À FACE, SEGUNDO BROWN E LEVINSON (1987 [1978])

FONTE: ADAPTADO DE BROWN E LEVINSON (1987 [1978])

É possível observar que entre os Atos Ameaçadores à Face Positiva que afetam o ouvinte está a abordagem de temas polêmicos e/ou constrangedores. Por isso, abordar temas como o preconceito no contexto escolar constitui ameaça às faces dos falantes, neste caso, os professores, e, portanto, mobiliza estratégias de polidez.

A primeira impressão ao observar o Quadro 4 é de que toda enunciação pode consistir em um ato ameaçador de face, até um pedido de desculpas ou um elogio. Nesse sentido, Paiva (2008) explica que é importante não considerarmos radicalmente a divisão dos autores, pois devemos buscar no contexto interacional subsídios para avaliar se determinado ato classificado como ameaçador, na interação, pode ser realmente avaliado deste modo.

Assim, ao mesmo tempo em que a face é alvo de ameaças, é também objeto de um desejo de preservação. Para resolver essa contradição, os indivíduos fazem uso de estratégias de polidez. Desta forma, a polidez, segundo Brown e Levinson (1987 [1978], p. 60-69) é uma ação reparadora para equilibrar ou amenizar o efeito perturbador de um Ato Ameaçador à Face. A polidez constitui um conjunto de estratégias que os falantes utilizam para que a comunicação flua sem gerar conflitos ou desacordos.

Diante de um maior ou menor risco de perda da face, os autores sugerem que se pode escolher entre realizar ou não realizar o *FTA*. Se for possível, o recomendável é não realizá-lo. Entretanto, existem algumas situações extremas em que se suspende o desejo de preservação das faces, podendo-se realizar *FTAs* abertamente e diretamente, sem estratégias de polidez. Já se o risco de perda da face for baixo e se optar por realizar o *FTA*, pode-se fazê-lo de forma encoberta ou abertamente. Fazendo-o abertamente, pode-se exigir ou não uma ação reparadora, a polidez.

Nestes casos, o falante deve considerar três desejos: 1) comunicar o conteúdo do *FTA*; 2) ser eficiente ou urgente; e 3) preservar a face do ouvinte. A menos que o desejo 2 seja mais relevante que o desejo 3, o falante utilizará estratégias de polidez para minimizar os efeitos do seu *FTA*. Estas intenções ou desejos comunicativos determinam as estratégias de polidez que serão escolhidas pelos falantes da interação, podendo ser enunciadas de maneiras distintas.

Quando os *FTAs* são feitos diretamente, Brown e Levinson (1987 [1978]) denominam estratégia do tipo *Bald on Record*. Nesse modo de realização, o locutor preocupa-se mais no que diz, do que em como diz. Ou seja, o locutor tem como objetivo principal comunicar algo, e não dá atenção à forma como determinado ato de fala é por ele enunciado. Conforme Ribeiro (2010), em geral, a razão primária para uso dessas estratégias, está relacionada ao desejo do falante em fazer o *FTA* com máxima eficiência, mais do que o desejo de satisfazer a face do ouvinte.

Quando o falante utiliza atenuadores, pode ser polidez positiva e polidez negativa. A polidez positiva, endereçada à face positiva do interlocutor, indica que o falante pertence ao mesmo grupo social do ouvinte, demonstra certa

admiração, reciprocidade e cooperação na atividade interacional, visando diminuir a distância social entre locutor e interlocutor. Já a polidez negativa, endereçada à face negativa do interlocutor, atua no sentido de evitar a imposição ao interlocutor e baseia-se em tópicos que o falante deve evitar, como a invasão do território pessoal de seu ouvinte. Ou seja, a polidez negativa mantém a distância social entre os interlocutores e o não-pertencimento ao mesmo grupo social.

Por fim, quando o falante realiza o *FTA* de maneira indireta, Brown e Levinson (1987 [1978]) as denominam de estratégia do tipo *Off Record*. Nesta maneira de enunciação, o falante evita responsabilizar-se ou comprometer-se diante do que enuncia. O locutor passa a responsabilidade de interpretação de seus enunciados para o interlocutor, evitando uma possível ameaça à sua face. As estratégias *Off Record*, também chamadas de estratégias encobertas, correspondem a um maior grau de indiretividade e são empregadas quando a situação exige um grau máximo de polidez. No Quadro 5, organizamos as estratégias propostas por Brown e Levinson (1987 [1978], p. 102, 131 e 214).

<b>Estratégias de Polidez Positiva</b>	<b>Estratégias de Polidez Negativa</b>	<b>Estratégias <i>Off Record</i></b>
1. Dar atenção aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do outro; 2. Exagerar interesse, aprovação e simpatia pelo outro; 3. Intensificar o interesse pelo outro; 4. Usar marcas de identidade grupal; 5. Buscar concordância; 6. Evitar discordância; 7. Pressupor e evidenciar pontos comuns; 8. Brincar, fazer piadas; 9. Afirmar ou pressupor conhecimento sobre os desejos do outro; 10. Fazer ofertas, promessas; 11. Expressar otimismo; 12. Incluir ambos na atividade; 13. Apresentar – ou perguntar por – razões, explicações; 14. Declarar ou assumir reciprocidade; 15. Dar presentes (simpatia, compreensão, cooperação)	1. Ser convencionalmente indireto; 2. Questionar, fazer rodeios, ser evasivo; 3. Ser pessimista; 4. Minimizar imposições; 5. Demonstrar deferência; 6. Desculpar-se; 7. Tornar-se impessoal falante e ouvinte; 8. Declarar <i>FTA</i> como regra geral; 9. Nominalizar; 10. Assumir débito, gratidão em relação ao outro.	1. Insinuar; 2. Dar pistas de associação; 3. Pressupor; 4. Subestimar; 5. Exagerar, superestimar; 6. Usar tautologias; 7. Usar contradições; 8. Ser irônico; 9. Usar metáforas; 10. Fazer perguntas retóricas; 11. Ser ambíguo; 12. Ser vago; 13. Generalizar; 14. Deslocar o ouvinte; 15. Ser incompleto, reticente, usar elipses.

QUADRO 5 - ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ, SEGUNDO BROWN E LEVINSON (1987 [1978])  
 FONTE: ADAPTADO DE BROWN E LEVINSON (1987 [1978])

No que se refere às estratégias de polidez positiva, as estratégias de 1 a 8 reivindicam um terreno comum entre falante e ouvinte, ressaltando conhecimentos e comportamentos compartilhados entre eles. As estratégias de 9 a 14 objetivam comunicar que ambos são cooperativos. E a estratégia 15 visa demonstrar simpatia pelos desejos do outro, no intuito de satisfazê-lo.

Ao utilizar as estratégias *Off Record*, o falante fere as máximas conversacionais de Grice, e ao ouvinte cabe interpretar as implicaturas que surgem com a quebra das máximas, por meio de inferências.

Em resumo, como cada ato tem um peso diferente, e nem todos ameaçam as faces da mesma forma, cabe ao falante avaliar o grau de risco e optar pela melhor estratégia de polidez para suavizá-lo, ou não. O peso da imposição do ato e a estratégia amenizadora escolhida só são possíveis já que, segundo os autores, o vivente é dotado de comportamento racional, que lhe proporciona pesar diferentes meios para um determinado fim, e escolher aquele que melhor satisfaz os objetivos desejados.

Para ilustrar a utilização destas estratégias de polidez, utilizaremos o exemplo das seguintes situações comunicativas:

(A): Me empresta seu carro.

(B): Me empresta seu carro?

(C): Você não se importaria de me emprestar seu carro por alguns minutos, por favor?

(D): O mecânico não chegou e não tenho como levar meu filho para a escola.

Em (A) temos um exemplo de realização do modo *Bald on Record*, e expressa uma ordem direta. A situação comunicativa em (B) exemplifica o modo de polidez positiva, e é um pedido direto, mas com atenuadores. Isto é, ao invés de dar uma ordem, o locutor faz uma pergunta a seu ouvinte. Já em (C) temos polidez negativa, pois apesar de ser um pedido direto, o locutor deixa saídas ao seu interlocutor, com a preocupação de não invadir tanto o “território” do outro. A última situação comunicativa (D) é um pedido *Off Record*,

pois a interpretação da frase como um pedido depende do interlocutor. Caso ele não interprete (ou não queira interpretá-la) como pedido, o enunciador da frase ainda terá sua face mantida, evitando os riscos de possíveis ameaças. Assim, estas quatro situações comunicativas tratam uma mesma mensagem – que é a necessidade de um veículo do locutor –, porém a maneira como essa necessidade é enunciada as diferencia.

A linha conceitual da polidez linguística de Brown e Levinson é universal. No entanto, Ribeiro (2010, p. 104) adverte que para os autores, em cada sociedade particular, a face está sujeita às especificidades culturais, o que torna possível modificar a intensificação ou suavização dos atos de ameaça à face, vinculados fundamentalmente às idéias que prevalecem no contexto de vida pessoal social onde os fenômenos da polidez ocorrem. Em suma, embora Brown e Levinson (1987 [1978]) admitam que o conteúdo da face é variante de cultura para cultura, pressupõem que o conhecimento mútuo dos interlocutores sobre a face e a necessidade social de orientar-se a ela nas conversações sejam universais.

Brown e Levinson (1987 [1978], p. 76-78) postulam também a existência de variáveis contextuais que determinam o nível da polidez linguística e que influenciam na escolha do tipo de estratégia de polidez a ser realizada. Estes três fatores sociológicos são:

1. A distância social (D): é a dimensão social simétrica de igualdade e diferença estabelecida entre o falante e o ouvinte.
2. O poder relativo (P): é a dimensão social assimétrica relativa ao poder que o ouvinte detém sobre o falante.
3. O grau de imposição (R): é definido cultural e situacionalmente, considerando o grau de interferência de tais atos nos desejos de autodeterminação ou aprovação do interlocutor.

À medida que alguns dos fatores aumentam, a polidez expressada deve ser maior. Com relação ao grau de imposição (R), por exemplo, não é a mesma coisa um falante pedir para que alguém passe o açúcar que está ao seu lado e pedir uma quantia significativa de dinheiro. O grau de imposição, ou risco inerente ao ato realizado no segundo caso é maior e, portanto, exige um alto grau de polidez.

Com relação a tais fatores, Ribeiro (2010) ressalta que estes determinantes sociais específicos podem conduzir ao questionamento e a percepção de outros fatores que se operam e afetam a relação comunicativa e que variam culturalmente, como o nível de formalidade ou informalidade que prevalece em determinados grupos sociais.

Assim, Brown e Levinson (1987 [1978]) representam essas variáveis na seguinte fórmula:  $W_x = D(F,O) + P(F,O) + R_x$ <sup>42</sup>. O falante avalia a quantidade de trabalho de face necessária para reparar a realização de um *FTA*, a partir das três variáveis: a distância social entre ele e seu interlocutor, o poder relativo existente entre eles e o grau de imposição ou o risco inerente ao ato que irá realizar. Em resumo, a fórmula descreve a relação entre as variáveis sociais e a seleção de estratégias linguísticas.

Como dito anteriormente, o trabalho de Brown e Levinson (1987 [1978]), um dos mais influentes sobre o tema, tem sido objeto de numerosas críticas. Em especial no que se refere a certo etnocentrismo e, em particular, na visão de que este modelo reflete a polidez que prevalece na cultura ocidental de tipo anglo-saxão. Estas falhas e imprecisões serão sumarizadas a seguir.

#### 4.1.1 Críticas ao modelo de Brown e Levinson

Como explicitado anteriormente, entre as teorias sobre a polidez, a de Brown e Levinson tornou-se uma das propostas mais conhecidas e referenciadas, principalmente por seu detalhamento descritivo. Alguns autores pós-modernos, tais como Eelen (2001), Mills (2003) e Watts (2003), fazem um balanço crítico deste modelo e reavaliam alguns de seus princípios, passando a entender a polidez não mais como uma forma de cooperação para a

---

<sup>42</sup> Nesta fórmula, (W) representa a quantidade de trabalho de face requerida; (x) representa o FTA; (D) representa a distância social entre (F), falante, e (O), ouvinte; (P) representa o poder relativo entre F e O e (R), o grau de imposição. Isto é, o risco do ato de ameaça à face igual a distância social entre falante e ouvinte mais o poder relativo que o ouvinte exerce sobre o falante mais o grau de imposição do ato em uma determinada cultura.

preservação da face, mas como uma co-construção entre falantes e ouvintes, um produto da negociação com o outro.

As críticas e revisões mais relevantes foram sistematizadas por Dias (2010, p. 47-48) da seguinte forma: a divisão entre face positiva e negativa e a universalidade; a correlação entre indiretividade e polidez; as variáveis; e a impolidez (EELLEN, 2001; KERBRAT-ORECCHIONNI, 2004, 2006; MILLS, 2003).

Em primeiro lugar, a divisão entre face negativa e face positiva, principalmente com relação aos conteúdos atribuídos a face negativa, tem sido questionada a partir de evidências empíricas observadas em diferentes culturas (DIAS, 2010). Em culturas asiáticas, como a japonesa, por exemplo, Matsumoto<sup>43</sup> (1988, citado por Dias, 2010) afirma que a polidez não estaria vinculada à vontade de atender aos desejos das faces do interlocutor, estando mais relacionada à noção de discernimento ou a normas sociais prescritas. Assim como este, vários outros exemplos acabam por questionar a divisão proposta por Brown e Levinson (1987 [1978]).

Neste mesmo sentido, Kerbrat-Orecchioni (2004) esclarece que o problema se instaura na base do modelo, a partir do conceito de face, ao qual Brown e Levinson incorporaram a noção de Goffman de “território” e passaram a chamar de face negativa em oposição à face positiva. Conforme a autora, não há oposição, mas complementaridade entre esses dois aspectos da identidade social. Por isso, essa terminologia provoca interpretações equivocadas.

No que tange à universalidade da polidez, para Kerbrat-Orecchioni (2004), no modelo de Brown e Levinson os princípios gerais da polidez é que são universais, isto é, todos os indivíduos possuem a necessidade de preservar seu território e de serem aceitos socialmente, e, em toda parte, as interações verbais são passíveis de conflitos. No entanto, os autores admitem que existam diferenças transculturais na aplicação de seus princípios.

---

<sup>43</sup> MATSUMOTO, Y. **Reexamination of the universality of face**: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, v. 12, n. 4, p. 403-426, 1988.

Em outros termos, Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 39-40) explica que embora o conteúdo do conceito de face apresente diferenças de cultura para cultura, a necessidade de preservação da face constitui um princípio dinâmico fundamental para o desenvolvimento de qualquer interação e um marco universal para os fenômenos de polidez.

Contudo, em relação à realização de atos linguísticos específicos, a discussão da universalidade versus o que é específico de cada cultura e/ou sociedade tem provocado opiniões adversas, como as de Fraser (1985) e Wierbizcka (1985), apresentadas por Kerbrat-Orecchioni (2004).

Enquanto Fraser (1985) alega que as estratégias utilizadas para realizar os atos de fala, expressar polidez e minimizar a força dos enunciados são as mesmas em línguas e culturas diferentes, sendo a noção de uso apropriado dessas estratégias que mudam de cultura para cultura, Wierbizcka (1985) desafia tal posicionamento. Para esta autora, as diferenças nas línguas estão ligadas a diferenças básicas no “ethos cultural”. Wierbizcka considera ainda que qualquer argumento de universalidade na realização da polidez nos atos de fala seria uma mostra de anglo-centrismo (DIAS, 2010, p. 48).

Outros teóricos defendem que o trabalho de Brown e Levinson está ligado a certo etnocentrismo e, em particular, na visão de que este modelo reflete a polidez que prevalece na cultura ocidental de tipo anglo-saxão. Esta crítica, no entanto, não é tão bem fundamentada, pois Brown e Levinson continuamente recorrem aos dados de culturas e línguas não europeias, enquanto deixam claro que apenas os princípios gerais do modelo são universais, enquanto sua implementação varia culturalmente.

Na reedição do livro *Politeness: some universals in language usage* (1987), os autores esclarecem essas questões:

Esta é a essência da noção de face a qual nós argumentamos que é universal, mas que em qualquer sociedade em particular nós esperamos que seja alvo de considerável elaboração cultural. Por um lado, este conceito central está sujeito a especificações culturais de muitos tipos — que tipos de atos ameaçam a face, que tipos de pessoas possuem direitos especiais de terem sua face protegida, e

que tipos de estilo pessoal (...) são particularmente apreciados (...) (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 13, tradução nossa)<sup>44</sup>.

Assim, nos parece claro que a teoria dá uma atenção especial para as elaborações específicas de cada sociedade e cultura. Por isso, no que se referem às críticas com relação à universalidade do modelo, acompanhamos o posicionamento de Kerbrat-Orecchioni (2004).

Com relação às variáveis contextuais (P), (D) e (R), Watts *et al.* (1992) sugerem que existe uma simplificação do contexto e que é impossível quantificar objetivamente o peso de tais variáveis. Do mesmo modo, Holmes (2006) ressalta que a gama de variáveis sociais relevantes para a análise da polidez é muito mais extensa do que as que Brown e Levinson identificam e cita fatores como o nível de formalidade, a presença de um público e o grau de simpatia entre os interlocutores como elementos que podem afetar o peso dos FTAs.

Sobre a impolidez ou descortesia, Gino Eelen (2001) em sua obra *A critique of Politeness Theories* critica a falta de atenção e espaço de Brown e Levinson para essa questão. Segundo Eelen (2001, p. 98-101), a impolidez é, em diversos casos, compreendida somente como a ausência de polidez, isto é, como a falta, ausência, ou violação de normas.

Eelen ressalta que a impolidez não pode estar atrelada somente à questão do engano por parte do interlocutor que comete atos impolidos, uma vez que, em alguns casos, o propósito da impolidez tem valor argumentativo. Deste modo, para o autor, a impolidez não pode ser explicada do mesmo modo que a polidez.

Admitindo algumas dessas contradições e limitações, Kerbrat-Orecchioni (2006) alega que estas não invalidam o modelo teórico de Brown e Levinson (1987 [1978]). Assim, a autora elenca aspectos importantes deste modelo, para, em seguida, aperfeiçoá-lo e complementá-lo.

---

<sup>44</sup> Tradução livre para: "This is the bare bones of a notion of face which (we argue) is universal, but which in any particular society we would expect to be the subject of much cultural elaboration. On the one hand, this core concept is subject to cultural specifications of many sorts – what kinds of acts threaten face, what sorts of persons have special rights to face-protection, and what kinds of personal style (...) are specially appreciated (...)" (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 13).

#### 4.1.2 Revisões e ampliações do modelo de Brown e Levinson

Embora aceite as considerações do modelo de Brown e Levinson, Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006) aponta algumas limitações e confusões dessa teoria. No entanto, a autora reconhece que isso não invalida essa abordagem, pois ela pode ser aperfeiçoada.

Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 42) argumenta que a originalidade do trabalho de Brown e Levinson consiste na “reciclagem” que os autores fazem sobre a noção tradicional de atos de fala, considerando-os em função dos efeitos que produzem sobre as faces dos interlocutores, e transforma essa noção de *FTA* num dos fundamentos de uma nova teoria de polidez.

No entanto, a autora considera que um dos aspectos problemáticos é o fato do trabalho apresentar uma visão excessivamente pessimista da interação, em que as pessoas estão constantemente sob a ameaça de *FTAs*. Nas palavras da autora:

Com efeito, é incontestável que Brown e Levinson reduzem demais a polidez à sua forma “negativa”: bastante revelador desse aspecto é o fato de que, buscando reciclar a noção de atos de fala na perspectiva de uma teoria da polidez lingüística, eles apenas tenham focalizado os atos potencialmente ameaçadores para as faces, sem pensar que alguns atos de fala também podem ser valorizadores para essas mesmas faces, como o elogio, o agradecimento ou os votos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 201-202).

Desse modo, em oposição à noção de *FTA*, a autora introduz a noção de Atos Valorizadores da Face – *FFAs*<sup>45</sup>, que são uma espécie de antiameaças. Assim, o conjunto de atos de fala divide-se em dois grupos: aqueles que produzem efeitos negativos para as faces, como ordens ou críticas, ou efeitos positivos, como elogios e agradecimentos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 82).

---

<sup>45</sup> No inglês, *Face Flattering Acts*.

Em suma, todo ato de fala pode ser descrito como um *FTA*, um *FFA*, ou um complexo desses dois componentes. O desenrolar de uma interação aparece como um incessante e sutil jogo de pêndulo entre *FTAs* e *FFAs*. A distinção entre *FTA* e *FFA* também esclarece a distinção entre polidez positiva e polidez negativa, que na perspectiva de Brown e Levinson, encontra-se confusa.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 82), a polidez negativa consiste em evitar produzir um *FTA*, ou em suavizar sua realização. Por outro lado, a polidez positiva consiste em efetuar algum *FFA* para a face negativa ou positiva do interlocutor.

A partir destes aperfeiçoamentos, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 84-92) apresenta uma relação dos procedimentos linguísticos de polidez positiva e polidez negativa. Os procedimentos verbais de polidez negativa, que permitem ao falante atenuar ameaças potenciais de um ato de fala, são classificados como substitutivos e acompanhantes.

Os procedimentos substitutivos, em que a formulação explícita de um *FTA* é substituída por outra mais atenuada, incluem:

<b>a) Formulação indireta do <i>FTA</i></b>	1. Pergunta (no lugar de uma ordem, reprovação ou refutação); 2. Confissão de incompreensão (em lugar de uma crítica);
<b>b) Recorrer a desatualizadores modais, temporais ou pessoais</b>	1. Condicional; 2. Passado de polidez; 3. Voz passiva, impessoal ou indefinido;
<b>c) Empregar pronomes pessoais</b>	1. Senhor (a); 2. “Nós” ou “a gente” (substituindo “você”, em enunciados negativos, e substituindo “eu”, em enunciados positivos);
<b>d) Procedimentos retóricos</b>	1. Litotes (em lugar de uma crítica ou reprovação); 2. Eufemismos; 3. Tropo conversacional (finge-se dirigir um enunciado ameaçador a outro que não aquele a que esse enunciado realmente se destina);

QUADRO 6 - PROCEDIMENTOS SUBSTITUTIVOS, SEGUNDO KERBRAT-ORECCHIONI (2006)

FONTE: ADAPTADO DE KERBRAT-ORECCHIONI (2006)

Ao comentar alguns destes procedimentos, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 85) afirma que a função dos desatualizadores é distanciar a realização do *FTA* e, no caso específico dos desatualizadores pessoais, promover o apagamento da referência direta aos interlocutores. O pronome pessoal “senhor (a)” atenua a agressividade do tratamento ao mesmo tempo em que enfatiza a deferência, e o uso polido de “nós” ou “a gente” adquire valor de solidariedade. Já os litotes consistem numa frase suavizada ou negativa para expressar uma afirmação, e são comuns em lugar de críticas ou reprovações, entretanto, como podem ter força irônica, nem sempre seu efeito é suavizador.

Os falantes podem recorrer ainda aos procedimentos suavizadores acompanhantes. A formulação de um *FTA* pode ser suavizada, com os seguintes acompanhantes:

<b>1. Fórmulas especializadas de polidez</b>	1. Usar formas convencionais como “por favor”, “se possível”;
<b>2. Enunciado preliminar</b>	1. Interpelações: “Você pode me fazer um favor?”, “Você tem um momento?”; 2. Perguntas: “Posso te fazer uma pergunta indiscreta?”; 3. Críticas ou objeções: “Eu posso te dar uma opinião / fazer uma observação / uma pequena crítica?”; 4. Convites: “Você esta livre neste final de semana?”;
<b>3. Reparações</b>	1. Pedido explícito de desculpas: “Eu te peço desculpas por isso”; “Perdão”; “Perdoe-me”; 2. Pedido implícito de desculpas: a) Descrição de um estado de alma: “Eu sinto muito”; b) Justificativa: “Estou sem nenhum real aqui”; c) Reconhecer o erro: “Sei que estou sendo rude e grosseiro”;
<b>4. Minimizadores</b>	1. “Eu queria simplesmente te pedir..”; “Você pode me emprestar um pouquinho de sal?”; “Você pode me dar uma ajudinha?”; “Tenho uma perguntinha para te fazer”;
<b>5. Modalizadores</b>	1. “Eu penso / creio / acho / tenho a impressão que..”; “Talvez / possivelmente / para mim / na minha opinião”;

<b>6. Desarmadores</b>	1. “Não queria te importunar, mas..”; “Fico envergonhado por te incomodar, mas..”; “Espero que você não me interprete mal, mas..”;
<b>7. Moderadores</b>	1. “Por gentileza, me passe o açúcar”; “Feche a porta, meu querido”; “Você, que sabe das coisas, me diga..”;

QUADRO 7 - PROCEDIMENTOS ACOMPANHANTES, SEGUNDO KERBRAT-ORECCHIONI (2006)

FONTE: ADAPTADO DE KERBRAT-ORECCHIONI (2006)

O enunciado preliminar pode abrandar a ameaça intrínseca em perguntas invasivas ou indiscretas, críticas e sugestões. Os minimizadores parecem reduzir a ameaça contida no *FTA*, pela forma como se apresenta. Já os modalizadores projetam certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado. Por meio dos desarmadores o indivíduo antecipa uma reação negativa do interlocutor e tenta neutralizá-la. Finalmente, os moderadores visam suavizar de alguma forma o efeito do *FTA*.

Dias (2010, p. 54) lembra que, considerando as manifestações de polidez negativa sistematizadas por Kerbrat-Orecchioni (2006), é importante observar que a inclusão da “indiretividade” como um dos procedimentos substitutivos introduz uma alteração significativa no sistema de Brown e Levinson, o qual considera as estratégias do tipo *Off Record* como um grupo à parte.

Já os procedimentos verbais de polidez positiva consistem na produção de algum ato “antiameaçador” (*FFA*) para seu interlocutor, como: convite, oferta, acordo, elogio, agradecimento, entre outros. Kerbrat-Orecchioni (2006) ainda observa que a realização dos *FFAs* costuma ser acompanhada de intensificadores. Isso pode ser observado, como exemplifica Dias (2010), no caso dos agradecimentos, em que normalmente não se diz apenas “obrigado”, mas “muito obrigado” ou “muitíssimo obrigado”, numa mostra de intensificação da gratidão<sup>46</sup>.

Em relação às reformulações propostas por Kerbrat-Orecchioni, parece-nos que estas solucionam parte das limitações e falhas do modelo de Brown e

<sup>46</sup> Aqui, é preciso considerar o contexto e, principalmente, a intenção do falante, pois o enunciado pode ser irônico.

Levinson. Portanto, acreditamos que o modelo proposto por Kerbrat-Orecchioni, com a introdução dos Atos Valorizadores da Face, assim como uma reformulação dos conceitos de polidez positiva e negativa oferece um suporte teórico eficaz e consistente para a análise das estratégias de polidez. No entanto, a fim de propor outras reflexões sobre o estudo do fenômeno, consideramos outros ângulos de visão que apresentamos a seguir.

#### 4.2 AMPLIAÇÕES DO CONCEITO: NOVAS REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES

Embora admita que, inicialmente, a finalidade da polidez seja manter a interação em harmonia e, portanto, livre de problemas e desacordos, Oliveira (2005) destaca que existe uma relação entre a polidez e a “produção” da identidade individual. O autor evidencia que, enquanto norma, institucionalmente investida de carga simbólica, a polidez transforma-se em ritualização de atitudes e discursos dos falantes, assumindo uma função de inclusão e exclusão dos viventes no espaço e na temporalidade em que é constituída.

Como regra de convivência, a polidez posiciona identitariamente os indivíduos em diferentes contextos e ocasiões. A polidez reflete determinações impostas pela sociedade, pois o falante, por razões socioculturais e políticas, espera que o discurso e os gestos de seu interlocutor sejam polidos, assim como o interlocutor espera o mesmo do seu locutor. Nas palavras de Oliveira (2005, p. 1), a polidez é redimensionada pelos usuários da linguagem como “ações políticas” que invocam uma escolha típica da contemporaneidade, ou seja: “a escolha entre “ser” e “parecer” com a intenção de dar sentido às práticas e relações sociais”.

Do mesmo modo, Bravo (2005, p. 33-34), a partir de suas pesquisas sobre o espanhol peninsular, considera a polidez como uma atividade comunicativa cuja finalidade própria é manter a harmonia com o outro e que responde a normas e códigos sociais que envolvem o conhecimento dos

falantes. Essa atividade, em todos os aspectos, considera o benefício do interlocutor.

Além disto, Bravo (2000) amplia a perspectiva sobre o trabalho de face, pois, para ela, este pode consistir num jogo interlocutivo entre os indivíduos, no qual se dá relevo à própria face e à do outro, uma em relação à outra, com a finalidade de manter essa relação em equilíbrio. No entanto, assim como Oliveira (2005), Bravo considera que as atividades da face podem ter outras finalidades, como, por exemplo, os de criar, dar e dar-se face. Estas são operações que vão além das atividades de polidez, mas que podem ter consequências no discurso relacionado a ela.

Efetivamente, para Rodriguez (2010), o falante realiza mais operações oferecidas para, ou diante do outro. Estas operações de face têm um fim argumentativo ou estratégico e obedecem às motivações sociais e interativas.

A polidez está, deste modo, relacionada à face ou autoimagem pública, que é monitorada tanto pelo falante, quanto por seu interlocutor durante a interação (RODRIGUEZ, 2010). Desta forma, os conceitos de face e polidez encontram-se intrinsecamente relacionados e não se trata apenas de uma questão de construção de imagem, mas de identidade, como explica Oliveira:

O modo “como” o sujeito deseja ser visto ou se apresenta em público vai além da performance do corpo e da língua, pois envolve aspectos simbólicos e psicológicos nem sempre perceptíveis que são responsáveis por comportamentos sociais individuais. Não se deve esquecer que os seres humanos são mais complexos que as categorias e os estereótipos que procuramos atribuir-lhes. Obviamente, a visibilidade da “forma” garante num primeiro momento a inserção do sujeito nos lugares sociais, mas nem sempre a aquisição ou manutenção do *status quo* pretendido, pois como disse Foucault (1987): “a visibilidade do indivíduo é a sua própria armadilha” (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Contudo, é essencial considerar o fato de que, conforme bem observa Oliveira (2005, p. 3), a face é uma “propriedade” criada socialmente de forma coletiva e conferida ao indivíduo “por meio das crenças de cada grupo, cujos resultados são negociáveis nas interações.” Mesmo que o indivíduo possa “negociar” os resultados de sua face, a autonomia que obtém é relativa, uma vez que ela está sujeita às correlações estabelecidas nas interações. Essas

correlações, segundo Oliveira (2005), refletem as negociações, variações e adaptações aos dados objetivos da situação imediata.

Além disso, em uma situação comunicativa, os indivíduos não manifestam apenas sua própria face, mas também a do grupo a que pertencem. Tal pertencimento se revela, por exemplo, na confirmação ou negociação das qualidades dos papéis sociais que estão em jogo na situação (BRAVO, 2000).

Assim, o trabalho de face relaciona-se com os papéis que os indivíduos têm que cumprir socialmente. Santos (2012, p. 65) explica que a imagem do papel de professor está carregada tanto pelos atributos que a sociedade lhe impõe, como pela interpretação derivada das crenças do indivíduo que exerce esse papel. Tais crenças são produtos do processo pelo qual o indivíduo internaliza conceitos sobre si mesmo, a partir de suas vivências e experiências, mas são também reflexos de ideologias que estão implícitas na cognição social do grupo em que este indivíduo está inserido.

A imagem, enquanto um conceito social é afetada por diferentes variáveis que se produzem na relação interativa: o indivíduo, o grupo e a função social. De acordo com Rodriguez (2010, p. 856), à imagem básica – a imagem sociocultural reconhecida pelo conjunto de membros de um determinado grupo social – se acrescenta a imagem de papel e a imagem de grupo. Mas essa imagem pessoal, funcional ou grupal, pode ser vista a partir da criação ou projeção do falante, ou a partir da visão do ouvinte, que podem não coincidir. Assim, Rodriguez (2010, p. 857) distingue os seguintes tipos de imagem:

<b>Imagem 1:</b>	Imagem do <i>eu</i> sobre si mesmo (pessoal e, geralmente, a que o <i>eu</i> busca ocultar);
<b>Imagem 2:</b>	Imagem que o <i>eu</i> projeta de si como pessoa;
<b>Imagem 3:</b>	Imagem do papel ou função social que o <i>eu</i> desempenha e projeta;
<b>Imagem 4:</b>	Imagem que os outros têm do <i>eu</i> , segundo o papel social que desempenha;
<b>Imagem 5:</b>	Imagem do <i>eu</i> dentro de um grupo (família, sexo, raça, etc);
<b>Imagem 6:</b>	Imagem do grupo que se projeta sobre o <i>eu</i> ;

QUADRO 8 - TIPOS DE IMAGEM, SEGUNDO RODRIGUEZ (2010)

FONTE: ADAPTADO DE RODRIGUEZ (2010)

Ao abordar cada um dos seis tipos de imagem, Rodriguez (2010, p. 857) ressalta que todas estas são criações discursivas, entes sociais que funcionam na comunicação e que pertencem ao indivíduo e/ou ao grupo. As imagens de 1 a 5 pertencem ao indivíduo, embora ele tenha controle apenas das três primeiras – por serem imagens ativas – e a imagem 6 pertence ao grupo.

A imagem 2, imagem que o *eu* projeta de si como pessoa, será positiva se o fim for interativo, mas poderá ser positiva ou negativa, se o fim for argumentativo. Já as imagens 3 e 4 podem coincidir ou não.

A imagem 5 independe da intenção do falante e está socialmente codificada, ou seja, se nutre das idéias do grupo que está associado a ela. Se diferencia da imagem 4, que é funcional e depende da relação interativa construída pelo falante, enquanto que a 5 é a imagem projetada sobre o grupo. Rodriguez (2010, p. 857) cita como exemplo a afirmação de uma professora. Os ouvintes podem qualificá-la como uma profissional dura, rigorosa, permissiva, agradável, boa ou mal comunicadora (imagem 4). Mas ela projeta uma imagem (5) da classe social “professor”, assim como de “mulher espanhola de raça branca”, etc.

Já a imagem 6, que o falante projeta e que pertence ao grupo, é imposta socialmente como norma, constitui o que a sociedade considera politicamente correto ou apropriado. Embora o falante possa optar por não respeitar tal norma, deve adaptar-se a ela se não quiser ser visto como descortês. Não se trata aqui da imagem do indivíduo como membro de uma sociedade, mas da própria imagem da sociedade que se projeta e atua sobre ele.

Ou seja, a imagem 6 resulta de predeterminações que a sociedade impõe para criar uma imagem de si e ocultar tabus sociais. Rodriguez (2010, p. 858) argumenta que esse fenômeno se emoldura dentro da ideologia, entendida como um sistema de crenças compartilhadas, projetadas e sustentadas pelo grupo social.

Para a autora, o politicamente correto, ligado à imagem 6, impõe que não utilizemos termos que a sociedade, arbitrariamente, considera inapropriados. Nas notícias, por exemplo, é comum inserir adjetivos como “suposto” ou advérbios como “supostamente” diante de qualquer qualificação

que implique um insulto a imagem do outro. Essa utilização é tão frequente que tais termos converteram-se em um mecanismo vazio, um instrumento polifônico para descarregar responsabilidade e, como consequência, enfatiza o que é dito, aumentando assim a sua visibilidade e carregando as tintas sobre seu significado. Justamente o que falante estava tentando evitar.

Esse comportamento surge como consequência das predeterminações que a sociedade impõe para criar uma imagem de si mesma como “respeitosa com as minorias” ou “não discriminatória”. Ou seja, é um método eufemístico para ocultar os tabus sociais atuais. A polidez, e mais concretamente, o politicamente correto é uma projeção concreta dos valores da ideologia da sociedade, e revela suas características, uma vez que é um caso claro de arbitrariedade. O falante o usa, muitas vezes, como obrigação e outras, como proteção meramente formal da sua imagem, como uma forma de se inserir em um grupo (RODRIGUEZ, 2010, p. 858-859).

Seguindo essa lógica, diante de uma pessoa ou grupo que possui sua imagem social deteriorada e estigmatizada, os falantes utilizam estratégias de polidez, não só para manter a interação em harmonia, mas também para projetar imagens de si em conformidade com as prescrições sociais do que a sociedade codifica como correto.

## 5 A LINGUAGEM DO PRECONCEITO: UM VIÉS PRAGMÁTICO

Neste último capítulo teórico, nos propomos a discutir o preconceito diluído e/ou construído pelas escolhas linguísticas dos falantes, a partir de um viés da Pragmática. Como discutido no item 3.1, a linguagem é entendida, na perspectiva da Pragmática, como uma atividade intersubjetiva e intencional. Estudiosos como Austin impulsionaram o caráter performativo da linguagem, onde dizer é, necessariamente, fazer. Iñiguez (2004, p. 39) expõe que a “linguagem não só nos diz como é o mundo, ela também o institui; e não se limita a refletir as coisas do mundo, também atua sobre elas, participando de sua constituição.”

Desse modo, as práticas discursivas são as linguagens em ação em que os indivíduos produzem sentidos e se posicionam em suas relações sociais do dia-a-dia. A linguagem que se processa entre falantes e interlocutores é sempre uma linguagem social, que produz ações e consequências.

Estas idéias acerca da linguagem e das práticas discursivas têm como base a teoria dos atos de fala desenvolvida por Austin (1976). Se é possível fazer através do dizer, ou seja, se o performativo não é a constatação de um fato, mas a realização de um ato em si, como propõe o autor, então por meio dessa concepção podemos analisar que focar no preconceito é falar das práticas discursivas das pessoas em suas interações sociais.

Para isso, inicialmente, fazemos uma descrição sobre o caráter performativo da linguagem, a partir das reflexões de Austin (1976), Rajagopalan (1996) e Butler (1997). Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre a linguagem politicamente correta, que aqui faz referência à polidez nas práticas discursivas.

### 5.1 PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM

Filósofo da Escola Analítica de Oxford, Austin desenvolveu questões filosóficas discutindo a linguagem ordinária. Os estudiosos adeptos dessa corrente acreditavam que a linguagem, em suas manifestações cotidianas, poderia resolver ou, então, esclarecer questões complexas da filosofia. Essa abordagem requeria uma atenção aos detalhes no emprego das palavras e expressões da língua natural.

No entender de Austin, a filosofia deveria se satisfazer com o estudo detalhado do comportamento das palavras que se encontram na linguagem ordinária, porque ela se constitui “em um verdadeiro depósito de todo um pensar filosófico que o ser humano vem desenvolvendo desde os primórdios dos tempos” (RAJAGOPALAN, 1996, p. 112).

Organizada em conferências, a obra de Austin é porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea, pois não revoluciona só a filosofia analítica, mas também a linguística enquanto ciência autônoma (OTTONI, 2002).

Ao longo de sua obra, Austin (1976, p. 1) inicia uma argumentação fechada que leva o leitor a acompanhar os movimentos das suas reflexões, onde, muitas vezes suas análises mais reconhecem seus impasses do que estabelecem posições (DERRIDA, 1991, p. 363). Rajagopalan (1990) demonstra que o primeiro movimento proposto por Austin foi de criticar o fato dos filósofos acreditarem que o objetivo das declarações era somente descrever ou declarar um estado de coisas, fazendo isso de uma maneira verdadeira ou falsa. Para ele, essa perspectiva não era suficiente para dar conta da complexidade da linguagem e, “com a ajuda de um punhado de argumentos engenhosamente arregimentados, Austin desfez num passe de mágica qualquer vestígio remanescente da certeza milenar” (RAJAGOPALAN, 1990, p. 235).

Deste modo, Austin (1976) rompe com a visão filosófica que conferia importância somente às proposições que informam ou descrevem situações de modo verdadeiro ou falso, e que concebia a linguagem como um instrumento de transmissão da verdade e do conhecimento. Austin centra-se na idéia de que o ato de dizer é capaz de realizar ações. Ancorado nesta constatação, o autor chega à consideração da linguagem como performativa. Para ele, todas

as enunciações apresentam um valor performativo, ou seja, são ações, atos de linguagem.

Austin (1976) classificou o performativo como enunciados que têm um propósito diferente: nada descrevem ou relatam, não são verdadeiras nem falsas. Além do mais, ao enunciar esse tipo de sentença, o falante está realizando uma ação. Isso quer dizer que enunciar certas palavras pode ser realizar uma ação, ou que realizar uma ação consiste simplesmente em dizer algumas palavras.

Para ilustrar, citamos os seguintes exemplos:

- a) Batizo esta menina com o nome de Maria.
- b) Aposto que ganharemos o jogo.

Essas sentenças não descrevem atos, tampouco declaram algo, nem podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas. Elas têm como função realizar algo, pois como explica Ottoni (2002, p. 129), o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação.

Entretanto, para que ocorra a realização de um ato devem-se considerar determinadas circunstâncias.

É sempre necessário que as circunstâncias nas quais as palavras são enunciadas sejam, de alguma forma, ou formas, apropriadas, e é freqüentemente necessário que o falante, ou outras pessoas, também realizem outras ações, sejam elas físicas ou mentais, ou mesmo enunciem outras palavras (AUSTIN, 1976, p.8, tradução nossa)<sup>47</sup>.

De acordo com o autor, o enunciado performativo não pode ser classificado em verdadeiro ou falso, mas pode ser vão, pode ser feito de má-fé ou pode não ser levado a cabo. Quando, de alguma maneira, o performativo fracassa não se diz que ele é falso, mas, infeliz. Da mesma forma, se o performativo realiza-se com êxito, diz-se que ele foi feliz, e não, verdadeiro.

Para que um performativo seja feliz, as circunstâncias devem ser adequadas. A partir disto, Austin (1976) elaborou algumas regras para o

---

<sup>47</sup> Tradução livre para: “[...] it is always necessary that the *circumstances* in which the words are uttered should be in some way, or ways, appropriate, and it is very commonly necessary that either the speaker himself or other persons should *also* perform certain *other* actions, whether ‘physical’ or ‘mental’ actions or even acts of uttering further words” (AUSTIN, 1976, p.8).

funcionamento feliz do enunciado performativo. As regras envolvem os procedimentos convencionais, as palavras enunciadas, os indivíduos envolvidos, e seus pensamentos e intenções. Quando essas regras são desrespeitadas, os atos podem ser nulos ou sem efeitos.

Portanto, para a análise de determinado enunciado é preciso considerar a situação total na qual o enunciado é proferido. De modo geral, a proposta de Austin levanta questões externas à linguagem, de modo que as condições de produção e o indivíduo passam a ter valor constitutivo e determinante na construção de significação dos enunciados.

O problema em ter de considerar o ato de fala total é que o contexto da enunciação não é saturável. Como o enunciado performativo tem caráter ritual, ele não se limita ao momento da enunciação, isso impossibilita que o contexto seja completamente recuperável. De acordo com Butler (1997), isso faz com que a situação de fala não seja um tipo simples de contexto que pode ser definido por barreiras temporais e espaciais.

Além disso, quando citado o enunciado rompe com o contexto dado, podendo engendrar novos contextos, de forma absolutamente não saturável. “Isso não supõe que a marca valha fora do contexto, mas, pelo contrário, que não existem contextos sem qualquer centro de referência absoluto” (DERRIDA, 1991, p. 362). Em outros termos, quando o enunciado rompe com o seu contexto “original”, se instauram novos contextos para a enunciação. Para Butler (1997, p. 14) qualquer fala pode apresentar efeitos diversos, e é essa possibilidade de transformação que marca o caráter performativo da linguagem como uma cadeia de re-significações, cuja origem e fim permanecem não fixadas e não fixáveis.

Após a conceituação do performativo, Austin buscou estabelecer critérios, gramaticais e de vocabulário, para definir se um enunciado é performativo ou não. No entanto, os primeiros critérios formais sugeridos para a expressão do performativo – primeira pessoa do singular do presente do indicativo na voz ativa – não foram suficientes, pois, em algumas situações, os performativos podem ser confundidos com sentenças descritivas. Austin chega à conclusão de que podem existir enunciados performativos que não são expressos nestas formas.

Butler (1997) sintetiza o pensamento de Austin e expõe que o autor percebeu, nesse percurso, que “eu prometo que vou” pode ser o mesmo que “eu vou”, se respeitadas algumas condições, e que a obtenção dessas condições é mais importante que o dizer puro e simples. Isso o levou à conclusão de que qualquer enunciação pode valer por um ato. Assim, Austin percebe não ser possível estabelecer critérios absolutos para definir os performativos.

Neste sentido, Pinto (2002) afirma que é num contexto determinado que um falante emite o enunciado cujo significado repousa na ação que ele produz. Isso significa que são as condições do ato de fala, e não sua fórmula em palavras, que operam o performativo; o que quer dizer que qualquer sequência, mesmo sem a fórmula explícita, é um enunciado performativo.

Ao longo de seu percurso, ocorrem mudanças nas análises de Austin, como ele havia advertido. A partir da segunda conferência, Austin começa a pensar a declaração não mais como uma sentença, mas como um ato de fala. Nas palavras de Austin (1976, p. 20, tradução nossa), quanto mais consideramos uma declaração não como uma sentença (ou proposição), “mas como um ato de fala (fora do qual os outros são construções lógicas), mais estamos estudando a coisa toda como um ato<sup>48</sup>.”

Ainda nesta conferência, Austin considera os casos em que dizer algo é fazer, ou ainda aqueles em que, ao dizer ou por dizer alguma coisa, se faz algo. Neste momento, o autor percebe que é possível dizer “eu o repreendo”, mas que não se pode dizer “eu o insulto”, considerado como uma convenção não aceita (AUSTIN, 1976, p. 30). É nestes avanços em suas análises, que Austin retoma a pergunta: “em que sentido dizer algo é fazer algo?”. A partir deste questionamento, resulta a classificação dos atos de fala, cujos conceitos são comentados por Ottoni (1998, p. 35):

a) ato locucionário: é o que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a sua articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional;

---

<sup>48</sup> Tradução livre para: “[...] but as an act of speech (out of which the others are logical constructions) the more we are studying the whole thing as an act”.

b) ato ilocucionário: é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o ato de promessa, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por “eu prometo..”;

c) ato perlocucionário: é o ato que produz efeito sobre o interlocutor.

É importante observar que a separação destes atos deve-se apenas a questões metodológicas, pois eles estão intrinsecamente correlacionados. Conforme o próprio Austin (1990) afirma, o ato locucionário como o ato ilocucionário é apenas uma abstração: todo ato linguístico genuíno é ambas as coisas de uma só vez.

Os conceitos de performativo, ilocucionário e ato de fala também estão associados. Segundo Ottoni (2002), o performativo é o conceito central que organiza todo fenômeno, enquanto o ilocucionário é um desdobramento da performatividade. Já o ato de fala corresponde a uma doutrina completa e geral do que se faz ao dizer alguma coisa.

De fato, Pinto (2002) afirma que nós fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos e também fazemos coisas para a linguagem, mas, seguindo a argumentação de Butler, a linguagem é também a coisa que nós fazemos.

A introdução da idéia do performativo proporcionou grandes mudanças nos estudos da linguagem, como afirma Rajagopalan (1990):

[essa superação] implica também abandono definitivo de qualquer esperança de ‘ancorar’ a linguagem a um fundo ‘sólido’ e ‘estável’ [...] ou, alternativamente, abandono definitivo da esperança de contemplar a linguagem de um ponto de vista fixo e imóvel, a uma distância segura em relação ao objeto de análise – portanto, fora da linguagem, enfim, transcendental (RAJAGOPALAN, 1990, p. 239).

Ou seja, Austin defende que é uma falácia afirmar que a linguagem pode ser puramente descritiva, pois estamos sempre no campo da performatividade quando o assunto é linguagem.

Para ele, a linguagem é mais do que expressão da verdade, mais do que sentido e referência: a linguagem é ação. Em suma, a maior contribuição de Austin foi chegar à conclusão de que todo ato de fala pode em si ser performativo. Para dar condição de performatividade, o autor identifica o enunciado como um “sujeito falante”, considerando o conceito de ação, que diz respeito ao uso da linguagem em determinado contexto.

Com relação à performatividade da linguagem e a constituição de identidades, Butler (1997) enfatiza, inicialmente, a condição dos indivíduos que requerem a linguagem para existir e a vulnerabilidade ao poder formativo da linguagem. Ao receber um nome, a criança experimenta a possibilidade primária de existência na vida social e também é apresentada à “primeira injúria linguística que se aprende” (BUTLER, 1997, p. 2).

Butler evoca a cena da interpelação de Althusser para explicar esse processo ao qual somos submetidos ao longo do tempo, desde que aprendemos a lidar com essa injúria linguística inicial: na cena clássica da interpelação de Althusser, o transeunte, ao olhar para trás quando do chamado “ei, você aí” do policial, torna-se aquele que foi chamado. “O ato de reconhecimento se torna um ato de constituição”, diz Butler, e o transeunte “compra” certa identidade “com o preço da culpa” (BUTLER<sup>49</sup>, 1997, p. 25 citado por SILVA, 2010, p. 31).

Muniz (2009) explica que quando identificamos alguém como “negro”, “mulato”, ou “mestiço” por meio do processo de nomeação<sup>50</sup>, estamos seguindo essa mesma lógica; daí o grande problema dos estereótipos e de inscrever as pessoas em identidades congeladas. Conforme a autora, é necessário ter em mente que nenhum desses atos de fala é simplesmente constatação que fazemos a respeito da cor das pessoas.

Primeiramente, são “atos” porque, ao proferir “Você é negro (a)”, estamos realizando um ato de identificação e rendição da pessoa àquela condição na qual a enquadrados. Não são constatações porque além do fato de as pessoas terem a possibilidade de refutar essa identificação a qualquer momento, dizer “Eu sou negro (a)” ou “Você é negro (a)” é uma expressão de um desejo; é a expressão de uma intencionalidade; e essa é sempre politicamente provocada (MUNIZ, 2009, p. 269).

Ao abordar os discursos de ódio, como o homofóbico ou o racista, Butler (1997) defende a ideia de que alguns nomes carregam uma institucionalização, uma naturalização que age e transmite formas de conduta. Butler (1997, p. 2)

---

<sup>49</sup> BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

<sup>50</sup> Neste processo de nomeação é preciso considerar o contexto do ato de fala.

estabelece que o interesse nessa figura do performativo deriva da convicção de que um modo similar de tratar a fala como conduta está presente em várias esferas políticas, ao mesmo tempo e com propósitos políticos que nem sempre se conciliam uns com os outros. Devemos entender esse fenômeno como a “linguistificação” do campo político.

Desta forma, o conjunto de nomes de que o indivíduo já foi chamado pode representar sua identidade. No entanto, a vulnerabilidade do indivíduo o torna dependente da linguagem para que possa compreender a si mesmo. É a linguagem, portanto, que o constitui em termos de raça, etnia, gênero, etc.

A fala, no ato da enunciação, “efetua a dominação, tornando-se o veículo através do qual a estrutura social é re-admitida” (BUTLER, 1997, p. 18), e constitui aqueles a quem ela é endereçada. O que se fala sobre – o que é ser – negro ou homossexual – no ambiente escolar, por exemplo – contribui para a constituição da identidade desses indivíduos. Esse discurso também pode ter efeitos perlocucionários sobre o ouvinte, isto é, ele provoca um efeito sobre o interlocutor, como, por exemplo, o fato do homossexual acreditar que é “diferente” ou “estranho”.

Em relação a esse ato de nomear e ser nomeado, Butler afirma que:

Primeiro, um nome é oferecido, dado, imposto por alguém ou por um conjunto de alguém, e é então atribuído a outrem. Isso requer um contexto intersubjetivo, mas também um modo de endereçamento, pois o nome emerge como o endereçamento de uma designação para o outro e, nesse processo, a efetivação da própria designação (BUTLER, 1997, p. 29).

A autora pressupõe que o indivíduo que é nomeado provavelmente nomeará alguém no futuro. Na necessidade que temos de nomear o mundo e as pessoas, está pressuposta a noção de classificação. E é essa classificação que desconsidera a diversidade, que separa os “normais” dos “anormais” e reforça o preconceito.

No que se refere às palavras “negro” ou “preto” e todos os seus afiliados e diminutivos<sup>51</sup>, Muniz (2009, p. 274) observa que essas palavras ferem,

---

<sup>51</sup> Cumpr-se registrar que para verificar se tais palavras, de fato, ferem é necessário considerar o contexto de uso destes termos, ou seja, quem fala, de onde fala, para quem fala, etc.

porque no momento em que são proferidas, a historicidade delas é invocada e reconsolidada. A questão é que esses nomes instauram e carregam uma História. Ao ter consciência do racismo e da desigualdade racial, por exemplo, percebe-se que a imagem do negro ainda é pautada no seu passado, quando eram vistos como meros objetos.

Dessa forma, Muniz (2009) acrescenta que nomear e ser nomeado é uma forma de conferir e constituir existência, subjetividade, identidade a um Outro. A questão é que a linguagem ao mesmo tempo em que confere, que possibilita uma existência, ela também a ameaça. Isto quer dizer que a linguagem atua como forma de impor um sentido de organização social e que é pela linguagem que se atribui ao indivíduo determinadas características e peculiaridades, que pode constituir o preconceito.

Neste sentido, Silva (2010) afirma que devemos encarar a linguagem que fere como um tipo de fala que adquire poder performativo para ferir a partir da repetição. Assim, é por meio da linguagem que estereótipos e estigmas são repetidos incontáveis vezes, e que diferenciam, hierarquizam e ferem o outro. Estereótipos e discursos preconceituosos fazem parte, por exemplo, do imaginário dos indivíduos vítimas do preconceito e sua invenção coincide com a invenção discursiva desses indivíduos como sujeitos diferentes, estranhos ou inferiores. É por isso que diversos movimentos sociais têm incluído entre suas demandas, a utilização de uma linguagem politicamente correta.

## 5.2 A LINGUAGEM POLITICAMENTE CORRETA

Ainda que entendida como um fenômeno vivo e mutável, a linguagem é, conforme Mentlik (2004), portadora da história cultural das pessoas que a utilizam, na medida em que nela está contida sua origem geográfico-cultural e o resultado do processo de suas transformações ao longo do tempo.

Para Mentlik (2004), o preconceito e a exclusão perpetuam na linguagem, pois estes ainda se encontram inseridos na mentalidade dos indivíduos. Sendo assim, a autora ressalta que são fortes as razões pelas quais

os movimentos sociais têm incluído entre suas demandas, a utilização de termos politicamente corretos. Tais argumentos propõem uma mudança que obrigaria os falantes a substituírem determinadas expressões por outras.

A linguagem politicamente correta está ligada ao aparecimento, na cena pública, de identidades historicamente reprimidas, revela a força dessas minorias sociais e tem por base a idéia de que “alterando-se a linguagem, mudam-se as atitudes discriminatórias” (FIORIN, 2008, p. 1). Com o politicamente correto pretende-se combater o preconceito, proscrevendo-se um vocabulário que é fortemente negativo em relação a esses grupos.

Trata-se de uma disposição que se aplica não apenas à linguagem, mas a vários outros campos prescrevendo determinadas formas de conduta. De acordo com Renato Ribeiro<sup>52</sup> (1992, citado por POSSENTI, 1995, p. 124), o fenômeno é resultado da organização de grupos minoritários. Luiz Soares (1999, p. 220), esclarece que o termo politicamente correto comporta diferentes interpretações.

Os significados atribuídos ao “politicamente correto” variam, é claro, mas a variação é limitada. Os sentidos do “politicamente correto”, segundo o público brasileiro elitizado, oscilariam entre posições dos seguintes tipos: (1) “trata-se de manifestação do histerismo fanático norte-americano, que castra o humor, mata a espontaneidade humana e disciplina todas as relações interpessoais”; (2) “trata-se de manifestação de intolerância de inspiração puritana e conservadora, que enseja a produção de identidades sociais artificialmente depuradas de qualquer carga de ambivalência, expressando uma cultura fortemente racionalista e autoritária; (3) “trata-se do nome dado a uma pretensão equivocada e perigosa, no limite totalitária, de definir uma gramática unívoca do comportamento socialmente aceitável” (SOARES, 1999, p. 220).

Seja como for, Fiorin (2008) conclui que o politicamente correto trata-se de um movimento confuso, com altos e baixos, que comporta algumas teses relevantes, outras extremamente discutíveis ou francamente risíveis.

Do mesmo modo, com o intuito de compreender a natureza do politicamente correto, Possenti (2008) aponta que se trata de um movimento difuso, visto que não existe uma organização que o coordene, ou um documento no qual se baseiem as regras que propaga. Conseqüentemente, o

---

<sup>52</sup> RIBEIRO. R. J. "Aqui não tem PC". In: Folha de S. Paulo; Ilustrada. 29.03.92. p. 5-3, 1992.

fenômeno extrapolou os limites da linguagem, e aplica-se também ao ambiente dos negócios, ao meio ambiente, aos comportamentos em público e, praticamente em todas as instâncias sociais.

Borges (2006, p.112) destaca que o movimento pelo politicamente correto contribui em oferecer visibilidade às alteridades e tornar visíveis os comportamentos e atitudes preconceituosos. Entretanto, o autor critica o fato da prática, algumas vezes apresentar um caráter autoritário por pretender determinar o que é “correto” e o que não é.

Sírio Possenti (1995) resume, em seu texto “A linguagem politicamente correta e a análise do discurso” as principais divergências nas discussões sobre o politicamente correto. De um lado, estão aqueles que apostam no politicamente correto, entendido como resultado da organização dos grupos minoritários, enquanto fenômeno que combate a discriminação e o preconceito a estes grupos, atuando, sobretudo, no plano da linguagem. Do outro lado, estão os estudiosos que acreditam que o fenômeno implica em formas de restrição da liberdade de expressão. Esse argumento passa pela idéia de que o politicamente correto tudo “vigia”, e funciona como uma forma atualizada de censura. Em conformidade com este posicionamento, os intelectuais da chamada esquerda questionam: do que adianta corrigir a linguagem, maquiá-la, retirar dela todas as expressões chulas e que evidenciam preconceitos se tais preconceitos estão na sociedade, na cabeça das pessoas? (RAJAGOPALAN, 2000, p. 93).

Em relação à interpretação do politicamente correto como uma reação política com intuito de proteger e valorizar segmentos historicamente discriminados por grupos hegemônicos, Borges (2006) ressalta que ao determinar ações que favorecem determinado grupo em detrimento de outro, gera-se uma discriminação reversa que acentua ainda mais as diferenças entre o exogrupo e o endogrupo.

Um dos principais movimentos do politicamente correto refere-se à reformulação da linguagem, proscrevendo expressões linguísticas discriminatórias e substituindo-as por formas neutras e polidas. Conforme Possenti (2006), a preocupação do politicamente correto com os usos linguísticos acontece devido à crença de que as palavras reproduzem uma

ideologia discriminatória em termos de raça, classe e sexo, já que é através da linguagem que os falantes manifestam suas crenças, posicionamentos e preconceitos.

É importante observar que essa convicção de que as palavras têm poder e podem ser classificadas como corretas ou incorretas é uma idealização que se choca a perspectiva pragmática de linguagem. Apesar dos usos linguísticos realizarem ações, eles só adquirem sentido em seu uso, de acordo com a intenção do falante e o contexto em que são proferidos.

Ao discutir as críticas à linguagem politicamente correta, Rajagopalan (2000, p. 93) afirma que hoje é difícil encontrar indivíduos que se disponham a discutir abertamente o assunto, se não em tom de desprezo ou desconfiança. Apesar do uso de expressões que carreguem conotações mais neutras ser bastante divulgado, há, segundo o autor, um descarte do assunto, como se o tema não merecesse maior discussão.

O movimento de defesa de um comportamento, inclusive linguístico, que seja politicamente correto inclui, especialmente, o combate ao racismo e ao machismo, “à pretensa superioridade do homem branco ocidental e à sua cultura, pretensamente racional” (POSSENTI, 1995, p. 52). Embora essas sejam as principais questões, o movimento vai além, pois tenta tornar não marcado o vocabulário e o comportamento relativo a qualquer grupo discriminado.

O politicamente correto leva-nos a refletir sobre uma série de aspectos a respeito da linguagem. Possenti (1995 p. 53) explica que as formas linguísticas estão entre os elementos de combate que mais se destacam, na medida em que se acredita que a linguagem reproduz uma ideologia que segrega em termos de classe, sexo, raça e outras características físicas e sociais objeto de preconceito, o que equivale a afirmar que há expressões linguísticas que veiculam sentidos que evidentemente discriminam<sup>53</sup> – preto, bicha, sapatão, por exemplo –, ao lado de outros que também discriminam, embora menos claramente.

---

<sup>53</sup> Novamente, aqui, é preciso considerar o contexto em que tais palavras são utilizadas.

Aquele que fala ou escreve, no momento em que o faz, produz uma imagem de si mesmo. Por isso, Fiorin (2008) acredita que a presença de certas palavras em um determinado texto ou discurso falado faz com que este seja racista ou machista, criando uma imagem de que seu autor é alguém que tem preconceitos contra mulheres ou negros. De acordo com o autor, usar uma linguagem não marcada por conotações pejorativas é um meio de diminuir comportamentos preconceituosos. Isto é, o combate ao uso de determinadas palavras ou expressões que patenteiam o preconceito é um instrumento eficaz na luta contra ele. Contudo, é preciso atentar para alguns aspectos. Diz ele:

O primeiro é que o cuidado excessivo na busca de eufemismos para designar certos grupos sociais revela a existência de preconceitos arraigados na vida social. Se assim não fosse, poder-se-ia empregar, sem qualquer problema, por exemplo, o vocábulo *negro*, sem precisar recorrer à expressão *afro-descendente*. Em segundo lugar, os defensores da linguagem politicamente correta acreditam que existam termos neutros ou objetivos, o que absolutamente não é verdade. Todas as palavras, ensina Bakhtin, são assinaladas por uma apreciação social. Considera-se que os termos *bicha*, *veado*, *fresco* são mais preconceituosos que a designação *gay*. Isso é parcialmente verdadeiro, pois os três primeiros estão marcados por pesada conotação negativa. No entanto, o termo *gay* também vai assumindo valor pejorativo, tanto que, à semelhança do aumentativo *bichona* e do diminutivo *bichinha*, criaram-se *gayzaço* e *gayzinho*. Isso ocorre porque as condições de produção de discursos sobre a mulher, o negro, o homossexual, etc. são as de existência de fortes preconceitos em nossa formação social. Isso significa que não basta mudar a linguagem para que a discriminação deixe de existir. Entretanto, como a conotação negativa é uma questão de grau, não é irrelevante deixar de usar os termos mais fortemente identificados com atitudes racistas, machistas, etc (FIORIN, 2008, p. 2).

Dito de outro modo, embora a substituição de termos pejorativos por termos mais neutros ou mais polidos possa representar um avanço na subversão do preconceito, Fiorin (2008) destaca que é preciso considerar que o zelo excessivo pela procura por expressões mais agradáveis revela a existência de preconceitos nos indivíduos. Ou seja, a utilização de termos escolhidos com demasiado cuidado denunciaria, exatamente pelo cuidado excessivo, atitudes preconceituosas. Além disso, o autor aponta que não existem termos neutros, pois todos eles estão assinalados por uma apreciação social. Rajagopalan (2000) discorda, em partes, deste posicionamento, como veremos mais adiante.

Quanto aos defensores da linguagem politicamente correta, Fiorin (2008) mostra que há dois posicionamentos deste grupo que contrariam a natureza do funcionamento da linguagem e que são irrelevantes para o que defendem. A primeira crença refere-se ao fato da palavra, isoladamente, carregar sentido e apreciação social. Fiorin (2008) discorda, e afirma que um termo funciona dentro de um discurso, e não isoladamente. A expressão “negro”, por exemplo, não apresenta valor negativo em todos os usos<sup>54</sup>. Isso quer dizer que na investigação dos termos deve-se considerar o contexto em que o uso está sendo feito, pois, de acordo com Oliveira (2002), o contexto define as regras que o indivíduo é levado a seguir quando faz uso das palavras.

A segunda posição contrária ao funcionamento da linguagem decorre da etimologia<sup>55</sup>. Segundo Fiorin (2008), a etimologia surgiu em um período em que se acreditava que a história era decadência, o que, na linguagem, significava que a evolução das línguas era uma degradação. Por isso, o sentido original era o sentido verdadeiro. De um lado, demonstra Fiorin (2008), existem etimologias falsas, como é o caso do termo *history*, onde se diz que o pronome masculino *his* é utilizado, pois a história reflete a visão dos homens. Para o autor, essa explicação para a origem da palavra é falsa, já que a raiz indo-européia que deu origem a essa palavra é *-weid*, que indica a visão, que serve ao conhecimento.

Por outro lado, algumas etimologias foram esquecidas com a evolução da língua. É o caso da palavra *judiar*, formada a partir de *judeu* e do termo *denegrir* que é constituído com a raiz de *negro*. Como os sentidos mudam, os indivíduos não recuperam a história da língua. Portanto, trata-se do sintoma de que o discurso sobre a origem das palavras ainda vigora, pelo menos confusamente, mantendo com ele a crença de uma linguagem com sentidos verdadeiros e puros.

---

<sup>54</sup> Fiorin (2008, p. 3) cita como exemplo a frase: “Nuvens negras no horizonte do país”. Neste caso, a expressão “negras” não denota racismo, porque o sentido conotativo de “situação preocupante”, que aparece no discurso político ou econômico, está relacionado à meteorologia, e não a raças ou etnias. O mesmo ocorre com a expressão: “Ficou numa situação esquerda” (= desfavorável) que se relaciona à incapacidade de a maioria das pessoas usar os membros esquerdos e não a uma determinada posição política.

<sup>55</sup> Estudo da origem e da evolução das palavras.

Assim, Fiorin (2008) conclui que para que a linguagem politicamente correta tenha eficácia na superação do preconceito, esse trabalho sobre a palavra precisa respeitar a natureza e o funcionamento da linguagem.

Possenti (1995), ao abordar o posicionamento dos indivíduos que se mostram contra o politicamente correto, apresenta a idéia deste movimento como uma forma de censura, em que um dos efeitos seria o cerceamento da liberdade de expressão. Desse modo, diversos campos de manifestação cultural tenderiam a ser afetados por esse comportamento politicamente correto. Em 2004, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República publicou uma cartilha intitulada “Politicamente correto e direitos humanos”, em que mostrava que determinadas palavras e expressões revelam preconceitos contra pessoas ou grupos sociais. Do mesmo modo, alguns veículos de comunicação vetaram o uso de uma série de palavras por denotarem preconceito ou ofensa<sup>56</sup>.

Outros indivíduos acreditam que, com a linguagem politicamente correta, as línguas se empobreceriam. Para Possenti (1995, p. 126-127) se certas palavras fossem proibidas, itens lexicais seriam perdidos e, com isso, documentos da história da língua e da cultura.

O movimento por um comportamento politicamente correto tem méritos políticos. Mas, em relação à linguagem, Possenti (1995) propõe que este comportamento comete alguns equívocos, que se assemelham aos apresentados por Fiorin (2008).

Inicialmente, Possenti (1995, p. 138) diz que a hipótese de que a troca de palavras pode diminuir os preconceitos trata-se de uma tese simplista, já que é mais provável que a existência de preconceitos é que produz aqueles efeitos de sentido. Contudo, o autor afirma que não se pode desprezar o fato de que o discurso pode servir para realimentar as condições sociais que dão suporte às ideologias e aos próprios discursos.

Assim como Fiorin, Possenti (1995) também cita certos casos que adotam um etimologismo “insuportável”. Diz o autor: “A lei de tal etimologismo

---

<sup>56</sup> Fiorin (2008) cita como exemplo o verbete “preconceito” do Manual de redação da Folha de S. Paulo (2001, p. 94) ou o verbete “ética interna” do Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo (1990, p. 34-38).

(talvez de toda a etimologia) parecer ser uma: recuemos até onde nos interessa” (POSSENTI, 1995, p. 138).

O terceiro equívoco apresentado por Possenti diz respeito ao uso de eufemismos de certa forma cômicos quando não há uma palavra sinônima que determinado movimento possa considerar politicamente correta para evitar o uso de palavras marcadas. O autor cita como exemplo a expressão “prostituta” que por ser uma palavra negativa é substituída por “prestadora de serviços sexuais”. Para ele, se determinada sociedade despreza as prostitutas, tanto faz desprezá-las chamando-as de prostitutas ou descrevendo a atividade que realizam. Pois, conforme Possenti (1995, p. 139), se tais fatos continuarem sendo considerados negativos, em pouco tempo tais expressões veicularão exatamente os mesmos valores, os mesmos efeitos de sentido que veiculam hoje as formas condenadas.

O esforço de Rajagopalan (2000), ao discutir por que o politicamente correto atrai tanto desprezo, será no sentido de questionar quais as concepções de linguagem e mundo que subjaz a polêmica entorno desse movimento. Isso porque, aqueles que se opõem à linguagem politicamente correta, “estão se baseando numa visão da linguagem e o que ela é e não é capaz de fazer” (RAJAGOPALAN, 2000, p. 94).

Embora Rajagopalan (2000) concorde com Possenti (1995) quando este diz que o movimento por um comportamento politicamente correto tem méritos políticos óbvios, ele discorda em muitos outros aspectos.

Com relação ao uso do eufemismo, abordada tanto por Fiorin (2008) quanto por Possenti (1995), Rajagopalan argumenta que as pessoas podem dizer que o eufemismo apenas disfarça a realidade, maquiando o que é desagradável. No entanto, o autor lembra que o próprio termo eufemismo, assim como o modo como caracterizamos o fenômeno carrega consigo toda a forma milenar de pensar a relação entre a linguagem e o mundo. Em outras palavras, devemos ter o cuidado de não confundir a forma tradicional de pensar o eufemismo com o fenômeno em si. Ou, nas palavras do próprio Rajagopalan (1995, p. 96), “vale a pena nos determos um pouco sobre a questão de como é difícil desprender a “coisa” em si da forma como tal coisa vem sendo contemplada e descrita ao longo dos tempos.”

Nesse sentido, Rajagopalan explica que o que um indivíduo chama de objeto x é, em última análise, o objeto tal qual ele se apresenta para este indivíduo. Portanto, os objetos estão presentes na consciência dos sujeitos junto com a imagem que cada um deles adquiriu ao longo dos anos.

Para exemplificar esta reflexão, Rajagopalan menciona os profissionais de marketing como indivíduos que lidam amplamente com este fato.

O princípio fundamental de marketing é o de que todo objeto é no fundo um “produto”, ou seja, os objetos que dizemos conhecer no mundo, são todos eles, apresentados a nós em algum momento e que o que de fato conhecemos são objetos “ligados” inextricavelmente aos seus modos de apresentação. É com base nesse reconhecimento que os peritos em marketing apostam na possibilidade sempre presente de mudar a imagem de um produto. Ao mudar – para melhor ou para pior – a imagem de um produto, o perito em marketing está apostando em que o que foi produzido pode sempre ser “re-produzido”. O que o marketing faz não é simplesmente mudar a imagem de um dado produto, mantendo portanto a sua identidade intacta. O que o marketing faz é – por mais incrível que isso pareça – *transformar* o produto. Quem sente dificuldade em aceitar esse princípio norteador de marketing está ainda resistindo à idéia de que o chamado produto é, sempre foi, e sempre será, o objeto mais a imagem que ele adquiriu ao longo dos tempos (RAJAGOPALAN, 2000, p. 97-98).

Ao expor essa reflexão, Rajagopalan (2000) explica que, em nossa época, já não há mais como deixar de reconhecer que a linguagem tem um grande impacto sobre o mundo e as coisas. Dessa forma, mexendo na linguagem consegue-se interferir no mundo. Afinal, hoje, o mundo é composto por objetos produzidos de tal forma que não há mais como recuperar o objeto em sua pureza total, livre dos efeitos de produção.

É neste contexto que o autor retoma a discussão sobre a validade de uma linguagem politicamente correta. Deixar de chamar alguém de x, por sentir certa pressão social por chamá-lo de y pode parecer, à primeira vista, uma atitude sem maiores consequências. Contudo, ao refletir sobre essa prática considerando as lições do mundo do marketing expostas por Rajagopalan, seremos levados a conceder que ao trocar as palavras estamos trocando também as coisas, pois as coisas são produtos produzidos a partir dos objetos que só são apresentados a nós por intermédio da linguagem.

De maneira geral, Rajagopalan (2000) acredita que ao obrigar as pessoas a se lembrarem constantemente de utilizar um termo mais “neutro”, a

linguagem politicamente correta serve como propósito de conscientizar os falantes de certo fenômeno linguístico que apenas reflete e consagra uma prática social de preconceito e discriminação.

No entanto, o autor esclarece que a linguagem politicamente correta não é nenhum remédio milagroso contra preconceitos fortemente arraigados na sociedade, já que a luta contra tais preconceitos não pode estar restrita apenas a uma questão de reforma linguística.

Uma vez que toda a sociedade, toda a comunidade linguística, aceita uma certa novidade linguística e a incorpora ao uso cotidiano, o efeito dela começa a se esvaziar. Talvez seja preciso pensar em outros recursos para novamente alertar os usuários da língua sobre os preconceitos cujos reflexos a sua linguagem ainda carrega. Ou seja, o combate aos nossos preconceitos pode ter na nossa própria linguagem um bom começo. O que não quer dizer que os preconceitos simplesmente sumam como em um passe de mágica, assim que eliminamos da nossa linguagem certas práticas que denunciam a existência de tais preconceitos (RAJAGOPALAN, 2002, p. 99).

Apesar da linguagem não resolver completamente o problema, ela pode ser um começo para a subversão do preconceito.

Em conclusão, Borges (1996, p.118) afirma que a solução para os problemas que envolvem as atitudes e comportamentos preconceituosos não reside, inerentemente, no nome das coisas. O problema, segundo ele, tem suas raízes no fato de que a sociedade atribui critérios avaliativos para determinadas categorias, que podem ser lesivos aos seus integrantes. Sob esta perspectiva, a simples troca de nomes não implica necessariamente em anular as categorias sociais, nem tampouco os valores que lhes são atribuídos.

Embora reconheçamos que a reforma linguística é apenas um movimento que pode desencadear em processos de subversão do preconceito e do estigma, acompanhamos o exposto por Rajagopalan (2002), pois acreditamos que uma das maneiras mais eficazes de combater os preconceitos é monitorando a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos e obrigando os falantes, em nome da linguagem politicamente correta, a exercer controle sobre sua própria fala. Rajagopalan (2002, p. 99) acredita, e neste aspecto, concordamos com ele, de que ao controlar sua

própria fala, os indivíduos constantemente se conscientizam da existência de tais preconceitos. Visto que intervir na linguagem significa intervir no mundo.

## 6 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

O capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, assim como as definições teórico-metodológicas que serviram de base para a investigação, os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração de dados, a constituição do *corpus* e a elaboração de procedimentos para a análise.

### 6.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

De modo a sustentar a investigação do objeto de estudo e cumprir com os objetivos propostos, o referencial teórico-metodológico desta investigação apóia-se na Pragmática, seguindo as considerações de Mey (1985) de que abordar a linguagem é intervir politicamente na realidade e de que não podemos compreender a linguagem fora do contexto de uso, ou seja, da sociedade em que esta linguagem é usada. Como a Pragmática se volta para o uso que os usuários fazem da língua, segundo suas escolhas em situações comunicativas concretas, essa perspectiva apresenta um quadro teórico eficaz para investigar o fenômeno da polidez.

A Pragmática, enquanto uma “perspectiva de uso geral da linguagem na comunicação” (OLIVEIRA, 2011, p. 3), não apresenta uma matriz metodológica pronta para ser seguida no trabalho de pesquisa. Isto é, a Pragmática não fornece instruções metodológicas de como realizar a coleta de dados ou de quais procedimentos de análise devem ser seguidos. Dessa forma, cabe ao pesquisador determinar quais procedimentos e instrumentos metodológicos melhor possam cumprir os objetivos propostos pela investigação.

Considerando nosso propósito de investigar e compreender a polidez no discurso de professores sobre o preconceito no contexto escolar, optamos por realizar um estudo de caso e conduzir uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo.

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo qualitativo. Além disso, a pesquisa qualitativa admite várias opções metodológicas para a coleta e análise de dados, o que permite que o pesquisador construa uma metodologia adequada para a sua investigação.

Como a Pragmática, segundo Rajagopalan (2012) é um ramo de conhecimento altamente interpretativo e não meramente descritivo ou analítico, o que geralmente importa em uma abordagem pragmática não são os dados em si, mas a forma como eles são tratados. Por isso, essa investigação é de cunho interpretativo.

No tocante às técnicas de investigação, optou-se pela realização e aplicação de questionários diagnósticos, entrevista individual semiestruturada e Grupo Focal, como principal método de geração de dados. Assim, por questões de tempo e agenda foi necessário criar situações de interação específicas para a constituição do *corpus*.

Os questionários foram aplicados com todos os docentes do Colégio Estadual – 53 professores –, e permitiram identificar os professores que já haviam presenciado situações de preconceito, de qualquer tipo, no ambiente escolar. Portanto, esse foi o traço comum que lhes permitiria participar do Grupo Focal. Como recomenda-se que os participantes do Grupo Focal sejam selecionados dentro de um grupo de pessoas que tenham experiência acerca do assunto discutido, o critério definido para inclusão no Grupo foi o fato de o professor ter presenciado experiências de preconceito na escola (BARBOUR e KITZINGER<sup>57</sup>, 1999 citado por TRAD, 2009). Os questionários permitiram ainda a verificação de diversos aspectos no que diz respeito à vida pessoal e profissional dos professores.

---

<sup>57</sup> BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

A entrevista individual semiestruturada foi realizada com a diretora do Colégio Estadual a fim de que pudéssemos obter informações a respeito do contexto no qual a instituição de ensino está inserida e as situações ou comportamentos preconceituosos ocorridos naquele ambiente.

Entende-se como entrevista semiestruturada aquela em que existe um direcionamento das perguntas por meio de um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas, o qual permite uma interação social entre entrevistado e entrevistador, já que sua organização é flexível e há a possibilidade de ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (BELEI *et al.*, 2008).

Já o Grupo Focal, que constitui o principal método de geração de dados para esta investigação, é um grupo de discussão que dialoga sobre um tema específico. De acordo com Gatti (2005), essa técnica de investigação permite a geração de dados por meio da interação de um grupo de indivíduos previamente selecionados para, a partir de sua experiência, discutir sobre um tema específico. Geralmente, o Grupo Focal objetiva apreender percepções, crenças, atitudes e opiniões dos participantes diante de determinado tema em uma interação. Como o objetivo principal desta pesquisa é verificar e compreender as estratégias de polidez que são empregadas por professores quando discutida a questão do preconceito no ambiente escolar, o Grupo Focal mostra-se uma técnica adequada, já que provoca uma situação concreta de interação.

A formação do Grupo Focal é intencional e pretende-se que haja, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes. Optou-se, nesta pesquisa, para composição dos grupos, pelo critério de compartilhamento do mesmo local de trabalho, ou seja, da mesma escola. Isso favoreceu os relatos de experiências, valores e opiniões, as quais interagem no tema discutido.

Cabe enfatizar que, segundo Ressel *et al.* (2008, p. 780), o Grupo Focal permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais. Ou seja,

o Grupo Focal possibilita, ainda, captar pontos de discordância e negociação de significados, decorrentes do contexto interativo.

Assim, a opção por esse procedimento metodológico se deu, principalmente, porque abordar, durante a interação, temas emocionalmente perigosos, polêmicos ou constrangedores constitui, conforme Brown e Levinson (1987 [1978]), ameaça às faces dos falantes e mobiliza estratégias de polidez. A situação de Grupo Focal no tema preconceito no ambiente escolar, portanto, por si só se configura como ameaçadora às faces dos interlocutores, sobretudo quando esses se apresentam no papel social de professores.

#### 6.1.1 O contexto da pesquisa: o Colégio Estadual

O Colégio Estadual – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, situado no bairro Boqueirão, na cidade de Curitiba/PR, constitui-se como campo desta pesquisa.

Um dos mais antigos da cidade, o colégio atende alunos do Boqueirão e de outros bairros, como Uberaba, Alto Boqueirão, Hauer e adjacências. Embora, o bairro em que se localiza a escola seja hoje um grande pólo comercial de tecidos e confecções, permanece com problemas sociais antigos, como a falta de saneamento básico, violência, criminalidade e desigualdade social. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Colégio campo desta pesquisa, estes alunos são bem diversificados, têm um padrão de vida bem mesclado, e pertencem, em sua maioria, à classe média e baixa. Entretanto, a falta de recursos financeiros da família não é o motivo principal para o desinteresse aos estudos e sim, a falta de acompanhamento e atenção dos pais com a vida estudantil do filho.

Quanto aos professores, o Projeto ressalta que todos são licenciados com formação superior. Desses, 71% possuem cursos de pós-graduação, 50% são concursados de vínculo permanente com a escola, sendo que o restante é de contrato temporário e a média de permanência é de um ano.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a metodologia de

ensino adotada pelo colégio coloca a autonomia como princípio didático geral que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

A definição desta escola como campo de pesquisa deve-se ao fato da escola já ter vivenciado situações de preconceito envolvendo alunos, professores e funcionários. Além disto, alguns alunos discutiram atitudes e comportamentos preconceituosos e mostraram, em sala de aula, interesse em conhecer movimentos das chamadas minorias. Após estas situações, a instituição de ensino abriu espaço para discussões sobre o tema, convidando representantes da Marcha das Vadias<sup>58</sup> para uma conversa com os estudantes e professores. Durante essa conversa, os próprios alunos construíram faixas e cartazes com frases relacionadas ao tema<sup>59</sup>.

As ações organizadas pela escola geraram conflitos entre alguns pais e professores, que se opuseram a discussão de temas como o preconceito e a diversidade. O movimento contrário foi tão significativo que a equipe diretiva recorreu a Secretaria de Estado da Educação do Paraná para que fossem realizados alguns encontros com toda a comunidade escolar sobre a importância das discussões sobre o assunto. Nesse sentido, a escolha desse Colégio foi motivada por este caso em específico e porque tal escola apresenta, por si mesma, aspectos interessantes no que se refere ao contexto social em que está situada.

### 6.1.2 Geração de dados e constituição do *corpus*

---

<sup>58</sup> Movimento de manifestação internacional que levanta a idéia de que as vestimentas e atitudes da mulher livre não devem ser utilizadas como justificativa ou fator contribuinte para a ocorrência de violência sexual.

<sup>59</sup> Essas informações foram expostas pela diretora do Colégio Estadual durante a entrevista individual semiestruturada.

Prosseguindo o percurso metodológico, a partir do contato e da confirmação da direção da escola em participar e colaborar com a investigação, realizou-se a entrevista individual semiestruturada e contataram-se todos os professores a fim de que estes conhecessem os propósitos da pesquisa. A partir disto, foram aplicados os questionários e selecionados os professores aptos a participar do Grupo Focal.

Em seguida foram organizados dois Grupos Focais, compostos por professores que se dispuseram a participar da pesquisa, segundo seu consentimento livre e esclarecido. Os Grupos Focais, sobre o tema o preconceito no ambiente escolar, foram divididos em dois, pois o número de participantes – total de onze professores – impossibilitaria a discussão em um único momento e interferiria significativamente na rotina da escola. Sendo assim, os grupos foram divididos de acordo com a disponibilidade dos professores, considerando também as características de cada um deles, a fim de que os grupos apresentassem certa heterogeneidade.

Os professores que participaram da pesquisa e que integraram os Grupos Focais são apresentados no Quadro abaixo:

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação como professor</b>	<b>Disciplina que leciona</b>	<b>Tipo de preconceito presenciado</b>
L1	Masculino	48 anos	Mestrado em Teoria Quântica de Grupos	Entre 20 e 25 anos	Física	Preconceito de gêneros entre alunos
L2	Feminino	51 anos	Graduação em Sociologia	Entre 05 e 10 anos	Sociologia e Ensino Religioso	Preconceito racial entre alunos
L3	Masculino	35 anos	Graduação em História	Entre 05 e 10 anos	História e Sociologia	Preconceito racial e de gênero entre alunos
L4	Feminino	48 anos	Graduação em Administração de Empresas e Licenciatura Plena	Entre 20 e 25 anos	Administração (curso técnico)	Preconceito racial, de gênero e religioso entre alunos
L5	Feminino	48 anos	Graduação em Letras	Entre 15 e 20 anos	Inglês e Português	Preconceito racial e de gênero entre alunos e

funcionários						
L6	Masculino	31 anos	Graduação em História	Entre 05 e 10 anos	História, Filosofia e Sociologia	Preconceito racial e linguístico entre alunos
L7	Masculino	64 anos	Pós-graduação em Administração Financeira e Pedagogia	Entre 05 e 10 anos	Administração e Contabilidade (curso técnico)	Preconceito racial e de gêneros entre professores e funcionários
C1	Feminino	55 anos	Graduação em Ciências Sociais	Entre 20 e 25 anos	Sociologia e História	Preconceito racial e gênero entre alunos
C2	Masculino	32 anos	Graduação em Filosofia	Entre 05 e 10 anos	Filosofia	Preconceito racial, de gênero e religioso entre alunos
C3	Masculino	42 anos	Graduação em Matemática	Entre 05 e 10 anos	Matemática	Preconceito racial, de gênero e social entre alunos e funcionários
C4	Feminino	47 anos	Pós-graduação em Gestão de Negócios	Entre 05 e 10 anos	Administração e Contábeis (curso técnico)	Preconceito racial e linguístico entre alunos

QUADRO 9 - PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

FONTE: A AUTORA (2014)

Como é possível observar no Quadro 9 trata-se de um grupo composto por professores, em sua maioria, com formação em nível de graduação, de diferentes áreas, e com média de dez anos de magistério. A maioria dos preconceitos presenciados por eles refere-se ao preconceito racial e/ou de gênero que ocorre entre alunos. Apenas um professor participante da pesquisa (L7) diz já ter presenciado atitudes ou comportamentos preconceituosos entre professores.

A partir dos dados gerados dos Grupos Focais constituiu-se o *corpus* deste trabalho. Uma das discussões contou com a participação de sete professores e durou sessenta minutos, sendo gravada em áudio e depois transcrita. O mesmo procedimento foi seguido na segunda discussão que teve duração de sessenta minutos e contou com a participação de quatro professores.

Ambas as discussões foram realizadas na biblioteca da escola que estava disponível e pôde acomodar o grupo adequadamente. A localização da sala possibilitou desenvolver a discussão sem interferências externas, facilitou o debate e assegurou privacidade e conforto. Os grupos foram formados em círculos, o que permitiu a interação face a face, o bom contato visual e, a manutenção de distâncias iguais entre todos os participantes. Embora o Grupo Focal constitua a principal fonte de geração de dados, esta técnica foi articulada com a entrevista individual semiestruturada e os questionários.

### 6.1.3 Procedimentos para análise dos dados

A partir dos dados gerados por meio das técnicas de investigação expostas acima, a análise busca demonstrar quais as estratégias de polidez foram utilizadas pelos professores em seus usos linguísticos sobre o preconceito, além de apresentar como e por que tais estratégias aparecem nos enunciados.

Com a constituição do *corpus* e dos dados, busca-se obter resultados relacionados às seguintes questões de pesquisa: a) Quais estratégias de polidez são verificadas no discurso dos professores sobre o preconceito? b) De que forma essas estratégias são utilizadas durante a interação? c) Quais motivos levam os professores a empregarem tais estratégias de polidez?

Para responder as duas primeiras questões de pesquisa, servimo-nos, na análise dos dados, do modelo proposto por Brown e Levinson (1987; 1978), segundo as reformulações de Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006). Apesar de ter como guia as categorias propostas por Kerbrat-Orecchioni, deixamos que o contexto nos mostrasse as diversas manifestações de polidez, mesmo que estas apresentem estratégias próprias do contexto da interação.

A fim de depreender informações a respeito do terceiro questionamento, utilizamo-nos das considerações de Bravo (2000), Rodriguez (2010), Rajagopalan (2002) e Amaral (1998), já que estes autores permitem novas

reflexões sobre o fenômeno, principalmente porque se verifica a ocorrência da polidez nos usos linguísticos sobre o preconceito.

A etapa de análise consiste na apresentação e discussão das estratégias de polidez presentes no discurso dos professores durante as interações, do modo como tais estratégias estão inseridas nos enunciados e quais as motivações que levaram os professores a utilizarem.

Cumpra-se registrar, antes de tudo, que para a Pragmática, um dado nunca é dado ou descoberto *in natura*, mas produzido, como afirma Rajagopalan (2012). Os recortes são sempre feitos sob encomenda, mesmo que inconscientemente. Isso significa, conforme o autor, que não há como dissecar a natureza, sem nela interferirmos. Portanto, é preciso esclarecer que as análises são sempre parciais e incompletas, pois envolvem escolhas e olhares do pesquisador sobre o objeto e não dão conta de todo o contexto que envolve os usos linguísticos. Assim, não há um modelo pronto de análise completo em todos os seus aspectos, pois outros olhares sempre permitem complementariedades.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo destina-se a analisar as estratégias de polidez mobilizadas pelos professores em seus discursos sobre o preconceito. A partir de recortes de diversos momentos da interação, são examinadas as estratégias de polidez empregadas pelos professores quando discutiam o tema em questão. À luz do referencial teórico, objetivou-se apreender crenças, atitudes e opiniões dos participantes diante do assunto.

A seguir, são analisados recortes<sup>60</sup> das duas discussões focais a fim de que possamos compreender as estratégias de polidez mobilizadas pelos professores durante a interação. O quadro abaixo sumariza os símbolos utilizados na descrição das falas:

<b>Símbolo</b>	<b>Significado</b>
/	Pausa de duração pequena ou média
//	Pausa mais longa
::	Prolongamento de vogal ou palavra
( )	Sobreposição de vozes
<b>MAIÚSCULA</b>	Ênfase em alguma palavra
<b>L1, L2, L3...</b>	Identificação de cada professor do primeiro grupo
<b>C1, C2, C3...</b>	Identificação de cada professor do segundo grupo
<b>S (00)</b>	Número de ordem das sequências discursivas

QUADRO 10 - SÍMBOLOS UTILIZADOS NA DESCRIÇÃO DAS FALAS

FONTE: A AUTORA (2014)

Assim, na próxima seção analisamos e discutimos detalhadamente diversos recortes da discussão do Grupo Focal.

<sup>60</sup> Optou-se por realizar um recorte dos Grupos Focais devido à grande quantia de falas geradas e a repetição de uso da maioria das estratégias de polidez analisadas aqui.

## 7.1 RECORTES DO GRUPO FOCAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO

No início da sessão, foram feitas as apresentações iniciais e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de assegurar que todos os participantes estivessem cientes de seu teor e de sua participação voluntária nesta investigação<sup>61</sup>. A partir disto, os professores que compunham o Grupo Focal iniciaram a discussão sobre o que eles compreendem como uma atitude ou um comportamento preconceituoso ou discriminatório, primeiro tópico questionado pela pesquisadora. As intervenções dos participantes sobre tal questionamento são apresentadas no recorte a seguir.

**L3 S(007)** – Uma atitude em relação à cor, a opções, é:: né é uma manifestação em relação a certos certos fatores que nem né/ cor tal/ que a gente vê todo dia aí// Então muitas vezes as pessoas se manifestam/ mas/ assim mesmo assim sem saber muitas vezes o que ta fazendo muitas vezes né então//

**L4 S(008)** – Hoje em dia muitas vezes é comum você ter um preconceito/ por exemplo quando você ta/ numa/ é:: qualquer comércio/ por exemplo chega uma pessoa mal vestida você já acha que vai ser assaltado

**L3 S(009)** – Também

**L4 S(010)** – Isso já é um preconceito

**L4 S(012)** – Tá/ não que você queira ser mas você é automaticamente por tudo que ta ocorrendo na sociedade

**L3 S(013)** – Não precisa ser por//

---

<sup>61</sup> Neste momento, também foi enfatizado que a qualquer momento os participantes poderiam recusar-se a responder as perguntas ou retirar-se do local da pesquisa, e que essa recusa não lhe traria nenhum dano. Além disso, seguindo o exposto pelo Consentimento Livre e Esclarecido, foram apresentados os objetivos, questões da pesquisa e as regras de funcionamento do Grupo Focal, com ênfase no fato de que as discussões não seguiriam um roteiro, e os participantes poderiam, a qualquer momento, responder, intervir, questionar, concordar, etc.

**L4 S(014)** – Então não é assim O PRECONCEITO/ talvez um medo/ talvez um// Daí tudo parece que tá contra

**L3 S(015)** – É esse medo ai que foi colocado é que a gente vê muitas vezes né:: eu que nem/ sou professor e tal já tive comércio já vi isso também in loco/ Chega a pessoa você até mal e mal e quando vai vê né a pessoa vai/ a pessoa fecha um negócio bom com você depois você perde essa coisa de vê a pessoa pelo que ta vestido o aluno também/ a gente vê muito disso ai também/ a gente vê o aluno ta lá meio jogado mas po// a pessoa tem potencial a gente pode trabalhar com ele// então a gente né muitas vezes:: a gente aprendeu pelo menos professor já vi também já aprende a não julgar a pessoa pela aparência né// pode ta quietinho e tal mas você pode ver que ele tem um potencial ENORME aquele aluno que às vezes ta lá pintando e bordando que você acha que vai ser o cara num:: desenvolve assim né

**L3 S(017)** – Então isso a gente observa bastante em sala de aula/ muitas vezes/ o cara ta lá o bonzão da sala tal e chega lá o rendimento dele não não condiz com o comportamento:: então assim::

**L4 S(018)** – Isso isso realmente acontece só que não que a:: não que os professores tenham assim algum tipo de conduta diferente com o aluno por causa disso/ mas a gente automaticamente já pensa.

**L3 S(019)** – É::

**L4 S(020)** – Se vem dois alunos ali brigando um tem alargador tem piercing, tem não sei o que você já acha que aquele é errado// porque/ por causa da aparência física da pessoa

No primeiro questionamento, praticamente só L3 e L4 expõem suas opiniões e passam a manter um diálogo a partir das intervenções do outro. Na primeira fala de L3 já se percebe uma estratégia de polidez. Ao afirmar “a gente vê todo dia aí”, L3 emprega “a gente”, como forma de introduzir todos os interlocutores em um único grupo, o grupo de professores. O uso de marcas de identidade grupal e de pronomes que despessoalizam o autor dos atos, neste caso, também revelam um valor de solidariedade, em que o falante se inclui, e inclui seus interlocutores, entre aqueles que vêm atitudes e comportamentos preconceituosos, mas não colabora com eles. Isso pode ser verificado na

afirmação que se segue, em que L3 utiliza o termo “as pessoas” ao afirmar “muitas vezes as pessoas se manifestam”, determinando tais preconceitos às pessoas e, portanto, inferindo que apesar do seu grupo presenciar as ocorrências de preconceito, quem as produz são os outros. Assim, L3 busca evitar um desequilíbrio na interação e sua aderência ao endogrupo. Já na primeira fala, L3 enuncia, não só a imagem 2, que ele projeta de si enquanto pessoa, mas também a imagem 4 e 5, em que o locutor busca projetar positivamente sua imagem conforme o papel de professor, preservando-a em conformidade com o que é bem visto socialmente.

Em seguida, L4 utiliza uma estratégia semelhante à empregada por L3. Ao dizer que é comum ter preconceito e que, ao ver alguém mal vestido se supõe, imediatamente, que será assaltado, L4 usa o desatualizador pessoal “você”. Tal estratégia de polidez funciona como um recurso que distancia o locutor da elocução produzida, do que está sendo dito. Nesse sentido, L4 indetermina o sujeito do seu enunciado, e preserva a sua face e a face do grupo ao qual pertence.

A fim de amenizar sua afirmação anterior e preservar sua imagem 2, L4 faz uma reparação utilizando, novamente o desatualizador pessoal “você” e justificando as práticas preconceituosas à algo automático e à sociedade. Para amenizar o *FTA* que produziu acima, quando diz que é corriqueiro ser preconceituoso e que ao ver uma pessoa mal vestida já dá a este indivíduo uma imagem estereotipada, o locutor 4 ameniza sua elocução ao dizer que se é preconceituoso automaticamente, e não por uma vontade ou culpa do indivíduo. Ou seja, L4 atribui o preconceito a causas externas, colocando-se como vítima da sociedade. Na sequência, L4 interrompe L3 para novamente amenizar o que disse. Para isso, utiliza um eufemismo, ao usar o termo “medo”, considerado mais agradável, no lugar de “preconceito”.

L3 mobiliza outra estratégia de polidez, pois imediatamente manifesta acordo com L4, na medida em que concorda com ele a respeito do medo sentido pelos “outros”. Depois, o “você” funciona como desatualizador pessoal, utilizado para que o falante se distancie do tema da conversa por meio do apagamento da referência direta aos interlocutores. Assim como o “a gente”, que possui valor do pronome pessoal “nós”, despersonaliza o autor da frase e

adquire valor de solidariedade, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006) e que pode ser percebido em enunciados como “o aluno também/ a gente vê muito disso aí também”. Já na frase “a gente vê o aluno ta lá meio jogado mas po// a pessoa tem potencial a gente pode trabalhar com ele//” L3 formula um procedimento de defesa como recurso minimizador. Tal estratégia de polidez visa reduzir o grau de ameaça do *FTA* – de que este aluno está “jogado”, ou seja, mal vestido – ao valorizá-lo dizendo que, no entanto, o mesmo tem capacidade. Assim, L3 realiza um *FFA* valorizando a imagem de tal aluno, deteriorada por sua afirmação anterior, ao mesmo tempo em que resguarda sua própria face. Amaral (1998) sinaliza que essa estratégia funciona como uma compensação, em que determinada característica considerada espúria pelo locutor, é contraposta por um atributo que ele considera desejável.

Deste modo, a partir do seu papel de professor (imagem 3), o falante busca preservar, confirmar e projetar positivamente a sua imagem, segundo o papel de professor que desempenha socialmente (imagem 4), assim como a sua imagem dentro do grupo ao qual pertence, isto é, o grupo de professores (imagem 5), em concordância com as qualidades aprovadas para esse papel. Em outras palavras, o falante utiliza as estratégias de polidez para projetar a imagem, socialmente valorizada, de que o professor não julga pelas aparências, como é dito por L3 no seguinte enunciado: “a gente aprendeu pelo menos professor já vi também já aprende a não julgar a pessoa pela aparência né.”

A partir das considerações de L3, que nos levam a deduzir que o locutor julga seus alunos pela aparência, L4 busca amenizar tal afirmação a fim de preservar sua imagem 3, através da qual reafirma seu pertencimento ao endogrupo e preserva sua imagem 2. Dessa forma, ao dizer que os professores não apresentam condutas diferenciadas com seus alunos, L4 minimiza o *FTA* que produzirá em seguida – que automaticamente o professor já faz essa diferenciação. Isto é, de modo a minimizar tal imposição e preservar sua face, e a face do grupo, o locutor recorre à apresentação de razões e explicações.

L3 assume concordância (“É:”) com o que é dito por L4, que para exemplificar sua explanação anterior, recorre a estratégia de polidez de

desatualização pessoal, buscando distanciar-se do que é dito, e fazer com que seu interlocutor entenda que não é ela quem julga o aluno por sua aparência física.

Já nas primeiras falas percebe-se que todas as imagens, apresentadas por Rodriguez (2010) estão em jogo na interação. De acordo com Santos (2012, p. 87), o trabalho de face empreendido, sob a atuação da imagem da sociedade que se projeta sobre o indivíduo (imagem 6), objetiva agir a favor do indivíduo dentro do grupo (imagem 3) e do próprio grupo (imagem 4), porque embora a face seja uma construção social internalizada que constitui uma concepção de si mesmo, os conteúdos dessa face também são compartilhados sob a forma de crenças e constituem a base da identidade de tal grupo, no qual o indivíduo busca se inserir, preservar e/ou confirmar. Por isso, os locutores L3 e L4 procuram concordar durante a interação, usar marcas de identidade grupal e projetar uma imagem positiva de si e do seu endogrupo.

Em outro momento da interação, discutindo esse mesmo tópico, observamos o seguinte recorte:

**L3 S(022)** – Acho/ acho que é meio inerente da da até da da da formação humana também né então não tem/ acho como a gente frear o preconceito ele vai ta sempre:: a gente vai trabalhar com ele né:: tu não tem como né/ acho que biologicamente talvez o ser humano já veio com preconceito né:: então a gente vai fazer o que? a gente ta na sala de aula vai ter alunos:: lésbicas alunos gays vai ter:: branco pardo negro azul sei lá/ e vai trabalhar com isso daí

**L4 S(023)** – Só que isso não pode fazer com que o professor tenha/ com que a gente tenha uma atitude diferenciada

**L3 S(024)** – Não/

**L4 S(025)** – Infelizmente porque isso depõe contra a gente/ Hoje mesmo:: cheguei ali em baixo tava uma, uma aluna com:: uma, uma outra aluna, mas essa outra aluna pra mim era um menino. Cabelo super curtinho, com a roupa assim de// mas falou ELA quando falou ELA eu olhei na hora assim inconforma// não me conformei com aquilo porque não é ela pra mim aquilo ali é um menino// então aquilo ta na gente só que eu jamais vou ter qualquer tipo de atitude contra isso porque eu respeito

muito O SER HUMANO só que é/ pra mim é:: uma coisa assim:: muito diferente/ eu não aceito esse tipo de coisa entendeu? mas não faço absolutamente nada pra julgar o que não cabe a mim

Inicialmente L3 justifica o fato de ter preconceitos – aspecto que o locutor procura ocultar em afirmações anteriores, com o uso de minimizadores e desatualizadores – como algo sendo inerente à formação humana. Justifica a falta de ação por parte dos professores, pois como condição inerente ao ser humano, o preconceito não pode ser subvertido. L3 busca, dessa forma, redimir a responsabilidade do indivíduo, enquanto professor. Ou seja, com o uso de tal justificativa o locutor busca proteger a sua imagem enquanto professor, e conseqüentemente, a imagem de todos os outros que assumem o mesmo papel social. Vale-se, portanto, de estratégias de reparação, sob a forma de justificativa.

Depois, dirigindo-se à pesquisadora, o locutor formula indiretamente a seguinte pergunta retórica “a gente vai fazer o que?”. A pergunta retórica configura-se, conforme Brown e Levinson (1987 [1978]), uma estratégia de polidez *Off Record*. Neste caso, o locutor procura fazer a pesquisadora deduzir que, de modo geral, os professores não podem fazer nada para subverter o preconceito e suas manifestações no contexto escolar. Deste modo, o locutor insiste em fazer seu interlocutor tomar como deduções próprias os sentidos que ele erige. Na sequência, L3 apresenta muita hesitação ao falar “a gente ta na sala de aula vai ter alunos:: lésbicas alunos gays vai ter:: branco pardo negro azul sei lá”, como se estivesse escolhendo termos que considera mais atenuantes.

Neste momento observamos que algumas manifestações de L4 expressam, diretamente, posicionamentos contrários à valorização das diferenças. Há, portanto, um uso menos ostensivo de estratégias de polidez. Inicialmente, L4 diz que infelizmente o professor não pode ter uma atitude diferenciada diante de cada aluno, pois tal tratamento deporia contra eles. Para exemplificar o que diz, L4 cita uma situação vivenciada naquele mesmo dia. Ao fazer isso, o locutor hesita ao falar “hoje mesmo:: cheguei ali em baixo tava uma uma aluna com:: uma uma outra aluna” e, portanto, qualificar tais alunas.

Ao utilizar o modalizador “pra mim”, o falante coloca o conteúdo do enunciado no plano da impressão pessoal, mitigando sua força assertiva.

Na mesma fala, o locutor produz um *FTA* ao afirmar que não aceita e não se conforma com o homossexualismo. Para reduzir o grau de ameaça do ato recorre ao procedimento de defesa, como um minimizador, quando diz: “só que eu jamais vou ter qualquer tipo de atitude contra isso, porque eu respeito muito O SER HUMANO”. Ao utilizar tal estratégia de polidez, L4 busca preservar e valorizar sua imagem 2 e 3. Outra estratégia de polidez utilizada, e dirigida à pesquisadora, é a fórmula de assentimento (“entendeu?”) que busca o acordo do seu interlocutor, aproximando-o. Em seguida, L4 afirma que não aceita esse tipo de coisa, ou seja, o homossexualismo, mas que não julga algo que não cabe a ela julgar. Assim que produz este *FTA*, L4 emprega uma cláusula de defesa (“mas não faço absolutamente nada pra julgar o que não cabe a mim”) como um minimizador. Essa estratégia de polidez visa não apenas reduzir o grau de ameaça do *FTA*, mas também marcar o politicamente correto, e confirmar sua imagem 2 e 3.

Apesar de, em diversos momentos, mostrarem-se favoráveis às atitudes e comportamentos preconceituosos, pois consideram que há certa vitimização por parte das minorias, os professores amenizam tais crenças e opiniões recorrendo às estratégias de polidez. Como a imagem social das pessoas vítimas do preconceito, como o negro e o homossexual, por exemplo, é ideologicamente marcada e comprometida, ela não pode ser negociada durante a interação, já que é codificada socialmente e mantida por idéias e crenças que historicamente a esteriotiparam e estigmatizaram e, de acordo com Goffman (2008) a inabilitaram para a aceitação social. Assim, ao atenuarem os usos linguísticos negativos acerca das pessoas vítimas do preconceito os falantes buscam preservar e proteger sua imagem 5, mas também, por força das imposições sociais definido pelo politicamente correto, visam confirmar e preservar a imagem 2 e a imagem 3, o que leva a preservar também sua imagem 4. De tal modo, a interação funciona como um jogo de aparência que visa preservar a face destes professores e, portanto, do endogrupo.

O recorte a seguir corresponde ao momento em que o Grupo Focal passou a discutir sobre a manifestação do preconceito no contexto escolar:

**L4 S(030)** – Só que umas coisas que eu acho assim um pouquinho:: difícil/ difícil de lidar é assim// as pessoas que vem com esse negócio de “eu é/ eu sou lésbica daí eu posso me manifestar/ mas o colega que não é/ não pode”// então assim é:: a:: aquela pessoa/ é eu sou normal eu chego lá/ se eu falar alguma coisa eu posso ser processada/ mas a pessoa// a outra não acontece nada, porque que então esse preconceito só acontece quando a pessoa é diferente?

**L1 S(031)** – O sentido inverso

**L4 S(032)** – É:: isso eu acho uma coisa muito preocupante porque:: porque daí as pessoas normais digamos assim elas não vão poder falar nada elas não vão poder ter a opinião delas isso é um preconceito// Pra mim isso é um preconceito porque eu não posso expor a minha idéia não que tenha::

**L6 S(033)** – A maioria contra a minoria né<sup>62</sup>

**L3 S(034)** – É/ a minoria organizada vai acabar com a maioria

**L4 S(035)** – Sim e o que acontece:: dentro da escola isso gera assim um um:: constrangimento isso gera:: confusão isso gera uma série de coisas// porque então assim essa questão do preconceito tem que ser somente pra aquelas pessoas que:: aquela aquela porção lá que:: digamos assim errada no meu ponto de vista eu não posso expor o meu? então eu acho que isso ta errado eu acho que nós temos que ter sim respeito mesmo você sendo quem for sendo gay sendo lésbica sendo preto branco seja lá o que for/ não importa/ cada um tem a sua opinião então eles tem que respeitar a gente também/ até o mesmo o fato de é:: de fica se pegando:: então menina:: se beijando meninos:: então assim é:: se eu acho ruim eles tem que entender que eu acho ruim porque eu também to ali/ não é só eles que estão ali entende? então eu acho que o preconceito ele começo errado ai onde só quem tem direito é aquela pessoa que:: ta tudo errado na sociedade a gente não tem mais direito de FALAR/ jamais homofobia não é isso/ é entender cada um a:: a parte do outro/ então

---

<sup>62</sup> Aqui, os termos “maioria” e “minorias” estão invertidos, devido a uma confusão de L6.

eu entendo aquela pessoa que não gosta também eu acho isso completamente errado só que assim:: existe:: respeito a pessoa que é assim ela vive a vida dela e eu vivo a minha/ eu penso assim mas eu também tenho que ser respeitada na minha opinião

**L3 S(036)** – Se não vai virar um regime quase de segunda guerra mundial né

**L4 S(037)** – Sim::

**L3 S(038)** – É aquilo que é o certo todo mundo que ta que não é vai né::

**L4 S(039)** – E assim como eu muita gente pensa assim não é verdade? eles querem se manifestar/ os alunos e não podem pensam assim “não se eu falar vão me processar minha mãe vai ter que vir aqui”/ a mãe de uma menina veio aqui porque falaram dela porque não pode falar dela mas e a outra menina:: entende?

()

**L4 S(040)** – Essa questão do preconceito eu acho que o maior problema é esse então eu fico assim/ agora nós que pensamos diferente não podemos nos manifestar somente as pessoas/ isso eu acho errado/ então tinha que ter assim// isso vem de muitos anos atrás? Vem quantas pessoas elas:: quantas pessoas é:: existiam já com esse problema mas cada um ficava na sua agora eles estão mais em evidência e nós não podemos mais fazer mais nada nós não podemos SEQUER dar nossa opinião e isso ta gerando essa essa confusão com as meninas por exemplo com os meninos que não aceitam/ eles eles são homofóbicos eles:: criam confusão eles são como é que é preconceituosos/ e o que preconceito da pessoa que é assim com relação a quem não é? Não existe? Então ai que eu acho que mora muito o problema que daí causa muita:: intriga que daí vão tudo parar na é:: na pedagogia vão parar na direção porque falou isso porque falou aquilo então a pessoa normal digamos não poderia dar sua opinião é isso que eu acho/ ruim

Quando questionados a respeito das ocorrências de preconceito no contexto escolar, e de como lidam com tais acontecimentos, L4, de antemão, faz uso de uma estratégia de polidez mitigadora: o minimizador “pouquinho”. O minimizador, neste caso, busca reduzir a força ameaçadora de seu ato, pois

afirma que é difícil trabalhar com os alunos vítimas do preconceito. Ao recorrer a esta estratégia de polidez, L4 minimiza os efeitos do seu *FTA*, fazendo-o parecer menos sério ou menos ofensivo do que realmente é. Logo após, L4 expressa um enunciado que, por meio do discurso direto, afirma a crença de que existe certa vitimização e de que as pessoas pertencentes ao grupo considerado minoritário aproveitam-se dessa posição para censurar as opiniões alheias contrárias a sua. Ao reproduzir a fala de outra pessoa, L4 compromete o valor de verdade do enunciado e produz um distanciamento seu em relação a ele. Como em muitas outras falas, L4 se coloca na posição de vítima (“porque que então esse preconceito só acontece quando a pessoa é diferente?”) de modo a projetar uma imagem positiva de si, justificada pela necessidade de ser aceito que, para ele, corresponde a não ser visto como preconceituoso.

Visando proteger e confirmar positivamente sua imagem 2 e 3, L4 faz uso do modalizador “eu acho” a fim de indicar certo distanciamento psicológico com respeito ao que enuncia e abrandar ainda mais sua afirmação de que a “maioria” sofre tanto quanto a “minorias” e se vê prejudicada por processos como a inclusão e a discussão sobre o respeito às diferenças. Especialmente quando afirma que as pessoas são oprimidas por expor sua opinião contrária aos grupos minoritários, L4 utiliza outro modalizador (“vamos dizer assim”) ao classificar a si e ao seu endogrupo como “normais”. Embora o modalizador seja usado com o intuito de reduzir ao mínimo possível o efeito perturbador do *FTA* produzido, tal estratégia de polidez acaba por marcar ainda mais o distanciamento e a separação entre o endogrupo e o exogrupo, o que garante a distinção entre Nós e Os Outros. L4 emprega também o modalizador “para mim” e, coloca tal situação como um preconceito contra a “maioria”, ou seja, contra si e seu grupo. Ao fazer isto, o locutor coloca o conteúdo do enunciado no plano da impressão pessoal, mitigando a força do enunciado, e confirmando a imagem de pessoa respeitosa, que tem consciência de que sua posição é meramente opinativa.

Como se pode observar, L4 hesita ao classificar os indivíduos pertencentes ao exogrupo (“aquelas pessoas que:: aquela aquela porção lá que::”) e quando o faz mobiliza estratégias de polidez. Ao classificar o

exogrupo como pessoas “erradas”, L4 aplica dois modalizadores: “digamos assim” e “no meu ponto de vista”. Ambas as estratégias permitem abrandar a classificação do exogrupo, e, no segundo caso, deixa claro que as afirmações que faz são um ponto de vista, e não uma verdade incontestável. Como forma de proteger sua face, L4 se posiciona como vítima da situação (“eu não posso expor o meu?” e “se eu acho ruim eles têm que entender que eu acho ruim porque eu também to ali”), volta a utilizar modalizadores, como “eu acho” com o intuito de atenuar suas afirmações ameaçadoras ao exogrupo e utiliza o “entende?” como fórmula de assentimento, pois busca acordo com seu interlocutor e cumpre a finalidade de manter sua adesão ao endogrupo. Em seguida, ao produzir outro *FTA* – ao dizer que tudo está errado na sociedade e que os considerados “normais” não têm o direito de se expressar – L4 mobiliza uma estratégia de defesa, como um minimizador (“jamais homofobia não é isso/”). Essa estratégia visa não apenas reduzir o grau de ameaça do *FTA*, mas também apontar o politicamente correto, isto é, o comportamento não homofóbico e o respeito. A mesma estratégia é utilizada na sequência, quando L4 afirma que considera o homossexualismo completamente errado, mas que respeita a decisão do outro e, que, conseqüentemente, merece ser respeitado por sua opinião.

L3, marcando sua adesão ao endogrupo, concorda com o posicionamento de L4. Buscando esta mesma adesão, L4 inclui os interlocutores na mesma atividade e utiliza-se da fórmula de assentimento “entendeu?” buscando aproximação e mantendo sua adesão ao endogrupo. O locutor expressa que os alunos não reproduzem atitudes ou comportamentos preconceituosos porque estes posicionamentos resultariam em conseqüências negativas para eles, embora não se comprometa com a veracidade de tal afirmação, uma vez que opta pelo discurso direto, reproduzindo a fala de tais alunos. Essa estratégia produz certo distanciamento seu em relação ao que é dito.

Na sequência, L4 utiliza o pronome pessoal “nós” quando diz que quem discorda da opinião dos grupos minoritários não pode manifestar-se. Ao fazer uso do “nós”, L4 busca inserir todos os professores presentes no mesmo grupo, ou seja, no grupo daqueles que não aprovam o que consideram

vitimização por parte dos indivíduos objetos do preconceito. Deste modo, a locutora preserva sua própria face e se insere no endogrupo ao utilizar tal estratégia. Como anteriormente, L4 se posiciona como vítima da situação (“nós não podemos mais fazer mais nada nós não podemos SEQUER dar nossa opinião”; “e o preconceito da pessoa que é assim com relação a quem não é?”), e estabelece uma separação entre o endogrupo e o exogrupo. Ao fim do enunciado, a locutora utiliza o modalizador “digamos” ao classificar as pessoas vítimas do preconceito. Ao fazer uso do modalizador, L4 apresenta os fatos como prováveis e atenua os efeitos ameaçadores de sua asserção.

Ao continuar a discussão, observamos o recorte a seguir:

**L4 S(054)** – A nossa atitude aqui geralmente quando acontece esses assuntos é tentar conscientizar os alunos justamente dessa igualdade/ todos são iguais todos tem o mesmo direito aqui dentro por mais que eles fiquem né um ameaçando o outro aquela coisa toda porque depois eles chegam as vias de fato lá fora mas aqui dentro a gente procura colocar que:: eles são assim:: pessoas que/ é/ eles tem o mesmo direito aqui/ outra idéia disso é a questão da religião né:: hoje nós não podemos mais rezar o Pai Nosso na sala de aula tem professor que gosta:: não vai fazer uma reflexão sobre determinado assunto na religião que entra dentro do conteúdo dele num assunto desse a menina veio com a mãe aqui porque a professora não pode expor o ponto de vista dela/ o ponto de vista da menina/ e é por isso que eu sempre comento/ o ponto de vista da aluna tava certo e o da professora não porque ela é a professora? Então assim, e é:: esse fato é preocupante porque ela não pode falar que “olha de acordo com a:: uma passagem bíblica/ a pessoa não sei como ela falou isso na sala de aula que, que não é da:: da que é:: como é que é? Homossexual vai pro inferno digamos. Nossa isso gerou uma confusão que você não tem noção. Então o fato dela pensar isso e a menina dizer que não vai/ porque que prevaleceu a da menina? Entende? Isso eu sou contra. Eu acho assim que as coisas elas tem sempre que acontecer dizendo que cada um tem a sua:: é:: o seu direito/ tem o seu posicionamento e tudo mais/ por mais que ela seja uma professora ela ta orientando de acordo com os estudos com coisa científica entendeu? E a deles não. E isso não é levado em consideração quando se trata de:: é:: como é que fala? Preconceito. Porque que ela foi preconceituosa se ela colocou uma coisa escrita bíblica sei lá eu e que tava

digamos dentro do conteúdo dela? Não pode/ e a professora teve que se desculpar com a aluna

Nesta fala de L4 nota-se, de início, uma estratégia de polidez. Ao afirmar que (“todos são iguais todos tem o mesmo direito aqui dentro”) a locutora faz uma generalização que aqui, pode ser entendida como um procedimento de aproximação. A generalização pressupõe que existam pontos comuns entre Nós e os Outros, instaurando certa convergência entre o endogrupo, os professores, e o exogrupo, as pessoas vítimas do preconceito. Ao pressupor e evidenciar pontos comuns e reivindicar aspectos compartilhados, L4 faz uso de uma das estratégias de polidez positiva<sup>63</sup> elaborada por Brown e Levinson (1987 [1978]). A locutora busca aproximar o grupo de professores do exogrupo e, portanto, preservar sua imagem 6, a imagem do grupo que se projeta sobre o *eu*. Como a imagem 6 é imposta socialmente como norma e constitui o que se considera como politicamente correto, a locutora, na condição de professora, procura se apresentar como uma profissional que não discrimina seus alunos e que promove a igualdade entre toda a comunidade escolar.

Ao falar da religião, a locutora se apresenta, e apresenta o grupo de professores como vítimas da situação (“hoje nós não podemos mais rezar o Pai Nosso na sala de aula tem professor que gosta:”). L4 evidencia que seu grupo não consegue discutir determinados assuntos considerados polêmicos dentro da sala de aula, pois há discordância de opiniões entre os alunos. Isto é, novamente a locutora apresenta a si e ao seu endogrupo como vítima da situação, ressaltando que o professor não pode expor sua opinião (“o ponto de vista da aluna tava certo e o da professora não porque ela é a professora?”). Deste modo, a locutora ressalta outras causas, como a proteção aos alunos, como uma justificativa ou um pretexto para sua atitude negativa com relação ao Outro. Na sequência, L4 novamente evidencia um terreno comum entre endogrupo e exogrupo ao afirmar que cada um tem o seu direito e o seu posicionamento, tentando os aproximar. Entretanto, ao afirmar que (“por mais que ela seja uma professora ela tá orientando de acordo com os estudos com coisa científica entendeu?”) L4 pressupõe que a opinião do professor deve ser

---

<sup>63</sup> Estratégia de Polidez Positiva 7. Pressupor e evidenciar pontos comuns.

considerada, pois está embasada em estudos científicos. Dessa forma, todo movimento de aproximação entre os grupos articula-se como um movimento em sentido oposto, pois garante a distinção entre Nós e os Outros. Ou seja, apesar de pressupor pontos comuns entre os dois grupos, a locutora promove a distinção quando coloca a si e a seu endogrupo como vítima das circunstâncias e quando, de certo modo, pressupõe que a opinião do professor tem mais credibilidade que a dos alunos.

**L1 S(060)** – O que a gente põe é o seguinte toda religião é boa mas os dogmas são perigosos/ eles confundem o dogma com a religião/ toda religião é boa você tem que aprender a separar/ a religião é boa os dogmas não o dogma não é uma religião não trabalha tua fé é uma manipulação se vocês querem ser manipulados ótimo não tem problema nenhum, agora pena que vocês são livres// eles tem consciência que eles podem ser manipulados que tão sendo manipulados o que eles não admitem é essa possibilidade a hora que você joga isso no rosto na face literalmente eles não admitem “então parem e me diga porque você acha que não ta sendo manipulado” “ah porque alguém falou” não eu não perguntei o que alguém falou perguntei a tua opinião cê não tem opinião é isso? Daí fazem um bico desse tamanho/ monstruoso/ mas dois dias depois voltam “não/ eu tenho opinião” então o que você mudou? “eu acho que talvez você esteja certo não olhei do jeito certo” falei então pronto viu você pode ter opinião própria

**L4 S(061)** – Nós temos esse poder né

**L1 S(062)** – Pois é mas é muito lento esse que é o problema sério a influência é externa nós pegamos o substrato nosso poder de:: alternar essa:: manipulação é MUITO pequena nós trabalhamos com um quadrado ai e é quase 24 horas que é aquela aquela//

**L3 S(063)** – Isso mesmo que você falou é a televisão/ se baseiam muito no que vêem na televisão por exemplo nós vemos que o aluno ali que é alienado é né que não tem uma opinião própria dele né ele vai “ah mas o cara falou que é assim” e tal e nós não podemos fazer mais nada pra mudar a opinião dele

Em resposta as considerações de L1, L4 emprega a expressão (“nós temos esse poder né”), em que busca envolver os interlocutores nas

afirmações de L1, além de aumentar sua adesão ao endogrupo. Em seguida, L1 utiliza-se de estratégias de polidez na forma de justificativas, como um procedimento de defesa. Ao afirmar que (“a influência é externa nós pegamos o substrato nosso poder de:: alternar essa:: manipulação é MUITO pequena”) o locutor justifica sua inércia em relação ao comportamento preconceituoso dos alunos e visa preservar a própria imagem e a imagem do endogrupo, isentando a si e seu grupo de suas culpas e atitudes negativas. Em concordância, L3 afirma (“isso mesmo que você falou”) e, na sequência, (“nós vemos”) como um procedimento de adesão e confirmação ao endogrupo, demonstrando, pois, seu propósito de protegê-lo e preservá-lo. Ao manifestar acordo e se orientar para ele, o locutor preserva e protege sua imagem 3 e 4, a imagem do papel social que o indivíduo desempenha, e a imagem que os outros têm do indivíduo, segundo o papel social desempenhado, respectivamente.

Além disso, L3 faz uso da justificativa e apresenta reparações para sua falta de ação diante do problema ao assegurar que (“nós não podemos fazer mais nada pra mudar a opinião dele”). Tal justificativa funciona como uma forma de preservação e confirmação de sua própria imagem e do grupo a que pertence. Isto é, o locutor justifica a sua inércia transferindo a culpa e a responsabilidade de ação a outros grupos. Percebe-se, portanto, que os interlocutores assumem uma postura defensiva, com o intuito de eximir-se de sua responsabilidade de ação e de simular um comportamento politicamente correto. Dito dessa forma, o efeito que se obtém é o de que as influências externas impossibilitam as ações do professor diante de uma atitude ou de um comportamento preconceituoso, e não de que o professor não se dispõe a se aproximar e a trabalhar o assunto no ambiente escolar.

Ao longo da discussão, os professores passaram a avaliar como o tema é desenvolvido na sala de aula e o comportamento dos alunos diante da deficiência, conforme se observa a seguir:

**L4 S(075)** – Nós é:: cabe a cada professor é praticar isso em sala de aula de acordo com seu conteúdo de acordo com é:: até determinadas situações que acontecem enfim só que a gente não ta dentro da sala pra ver todo mundo atender todo mundo eu sempre que eu posso eu dou uma colocadinha na situação mas eu sou um pouco assim

preocupada por causa da minha postura porque eu sou um pouco é:: é:: assim:: fechada nisso mas acontece que eu respeito muito as outras opiniões cada um é o que é pronto acabou/ mas tem que ser trabalhado sim porque como os colegas tão colocando agora eles não tem opinião própria

(...)

**L2 S(078)** – Você já viu uma pessoa deficiente como às vezes é tratada pelos alunos? Eles tiram sarro eles procuram intimidar aonde já se viu um negócio desses?

**L3 S(079)** – É que eles ainda são meio crianças também

**L4 S(080)** – Isso a gente precisa orientar? Gente isso ai é uma coisa natural do ser humano você respeitar o mais fraco e até nisso você tem que fazer com que a pessoa entenda que aquela pessoa tem deficiência é bem complicado esse tipo de coisa pra nós

**L5 S(081)** – Você ta falando da deficiência né lembra o caso da Valeria lá? Ela sofria bullying porque ela era cega ela é cega né só que ela era estudiosa dedicada uma excelente aluna

**L6 S(082)** – Ela tirava notas maiores que todos os outros/ era muito dedicada

**L5 S(083)** – As maiores notas da sala eram dela

**L6 S(084)** – E eles achavam que a gente tava favorecendo ela

**L5 S(085)** – É eles achavam que nós a estávamos protegendo porque ela era deficiente visual na realidade não/ ela é MUITO BOA

Ao buscar uma justificativa para a falta de ações por parte dos professores diante do preconceito escolar, L4 enfatiza que é necessário realizar uma escolha, dada a grande quantidade de alunos presentes na sala de aula. Ou seja, o professor não consegue dar atenção a todos os alunos, ou estar atento a todas as situações que possam ocorrer no ambiente escolar. Assim, buscando justificar-se, L4 destaca que é difícil para o professor dar atenção àqueles alunos ou às situações discriminatórias. Em seguida, a locutora afirma preocupar-se bastante com a questão e apresenta hesitação ao

classificar-se como uma pessoa “fechada”, pois procura um termo mais atenuante que “preconceituosa”. Entretanto, ao produzir esse *FTA* – declarar-se uma pessoa fechada em relação a este assunto – L4 emprega uma cláusula de defesa, como um minimizador (“mas acontece que eu respeito muito as outras opiniões”). Essa estratégia busca reduzir o grau de ameaça à sua face e minimizar a força da sua proposição.

Neste momento da interação, L2 introduz a questão da deficiência na discussão. Para isso, utiliza-se da pergunta retórica dirigindo-se à L4. De acordo com o modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), a pergunta retórica caracteriza-se como uma estratégia de polidez *Off Record*. Tal estratégia direcionada à L4 busca fazer com que a locutora tome como deduções próprias os sentidos que L2 estabelece.

Em seguida, L4 inicia a sua fala com uma pergunta retórica direcionada a pesquisadora. Essa estratégia de polidez é utilizada por L4 com o intuito de que a pesquisadora deduza que o respeito ao aluno com deficiência não precisa ser orientado pelo professor. De acordo com Burgo (2012, p. 61), o uso dessa estratégia de polidez reflete o desejo da locutora de não ter sua pergunta contestada, de modo que ela já propõe uma resposta e não deixa espaço para questionamentos. Desse modo, a pergunta retórica faz com que L4 reforce seu discurso e preserve sua face, tendo em vista que a locutora não pretende que os interlocutores manifestem opiniões contrárias às suas. Na pergunta retórica, L4 emprega “a gente” de modo a introduzir os interlocutores em um grupo único de professores. Neste caso, o “a gente” atua como uma marca de identidade do grupo e revela um valor de solidariedade entre os interlocutores. De certo modo, L4 busca, em seguida, justificar a falta de orientação dos professores, pois, para ela, respeitar a pessoa com deficiência é algo natural do ser humano, e não algo que deveria ser ensinado.

Ao lembrar-se do caso de uma aluna com deficiência visual, L5 emprega uma cláusula de defesa, como um minimizador. Essa estratégia de polidez resguarda a própria imagem e marca o politicamente correto. L5 realiza um *FFA* valorizador da pessoa com deficiência, afirmando sua capacidade e habilidades. Assim, por força das imposições definidas pelo politicamente

correto, o locutor visa confirmar e preservar a imagem 2 e 3 e, deste modo, também preserva sua imagem 4.

Da mesma forma que L5, L6 também passa a formular *FFAs* que afirmam a capacidade e supervalorizam as habilidades da aluna com deficiência, a partir do mecanismo de compensação. Essa estratégia pode ser visualizada na fala de L5, em que a locutora compensa determinada característica que considera negativa por um atributo que considera positivo ou favorável (“ela é cega né só que ela era estudiosa dedicada uma excelente aluna”). Ao enfatizar tais habilidades, tanto L5 quanto L6 utilizam adjetivos que consideram desejáveis (“estudiosa”, “dedicada”, “excelente aluna”) ressaltados pelos intensificadores (“muito”). Entretanto, L6 estabelece uma relação de comparação, atribuindo valor ao exogrupo – alunos com deficiência – em detrimento do endogrupo para valorar essas habilidades (“ela tirava notas maiores que todos os outros”).

Em outro momento da interação, ao discutir as atitudes do professor diante de um comportamento preconceituoso de alunos e/ou funcionários, observemos o recorte a seguir.

**L4 S(119)** – Alertando chamando mandando ter cuidado se espertar ir devagar entendeu? Mas porque até então nós não temos nada de preconceito assim/ só alguma coisa pequenininha assim

**L3 S(120)** – A gente tenta mostrar né// a consequência do ato

**L4 S(121)** – Porque até eles vem contar pra gente assim “que que ta me cuidando?” Você não pode olhar hoje pras pessoas entende? Então a gente vai comentando tentando evitar né possíveis encrencas então a gente fala ó vai devagar não brinca a pessoa não gosta que brinque e coisas assim/ porque antigamente só era normal não era bullying não era preconceito/ isso eu sofri bullying adoidado

**L7 S(122)** – É verdade/ eu também

**L4 S(123)** – Eles tão colocando tudo como se fosse o fim do mundo sabe? “ai:: isso é bullying é preconceito” eu acho que não tem nada a ver isso ai acontece é normal da idade deles a gente tem mais é que ta junto pra controlar né porque a gente ta aqui dentro com eles mas

não precisa ficar frisando tanto essas coisas eu acho que é muita falação não é?

De imediato L4 utiliza a fórmula de assentimento (“entendeu?”) dirigida à L3 com o intuito de envolvê-lo. Em seguida, por acreditar que não assume um posicionamento efetivo diante das situações de preconceito no ambiente escolar, L4 justifica sua estagnação ao afirmar “mas porque até então nós não temos nada de preconceito assim”. Entende-se que o professor não reage, efetivamente, diante das atitudes de preconceito, pois elas não ocorrem naquele ambiente<sup>64</sup>. L4 ainda atenua essa afirmação pelo uso do modalizador (“assim”), evitando uma especificação proposicional mais precisa. Ao final de sua afirmação, a locutora utiliza o minimizador “pequeninha”, com o objetivo de reduzir-lhe a força assertiva. Neste sentido, L4 minimiza os efeitos de sua afirmação, fazendo-o parecer menos sério do que realmente é. Deste modo, para a locutora, as manifestações de preconceito naquele ambiente são situações sem muita relevância ou gravidade.

Em concordância com L4, o locutor 3 emprega a expressão “a gente” em que busca envolver os interlocutores acerca do assunto, além de aumentar sua adesão ao endogrupo.

Ao optar pelo discurso indireto, L4 reproduz a fala dos alunos quando o professor intervém em uma situação de preconceito. Com isso, L4 não se compromete com a veracidade da afirmação e distancia-se do dito. Depois, ao afirmar que o professor não pode tomar qualquer atitude, sequer olhar, L4 faz uso do desatualizador pessoal “você”, distanciando-se do tema da conversação por meio da indeterminação do sujeito da proposição, de modo a abrandar sua crítica e proteger sua face. Ainda, L4 utiliza a fórmula de assentimento “entende?”, com o intuito de envolver os interlocutores no que é dito e justificar a falta de ações do professor, já que este não pode acompanhar de perto tais situações, pois o aluno assume uma postura defensiva.

---

<sup>64</sup> Embora em diversos momentos da interação com os professores e na entrevista individual com a diretora do Colégio tenham sido relatadas ocorrências de preconceito, como em: **L5 S(087)** – A Valéria, que é cega, agora eu não sei não dou mais aula pra ela/ mas no início era difícil porque eles sempre achavam que nós a estávamos protegendo (...) **L1 S(088)** – Nesse caso ela continua ainda sofrendo bullying preconceito/ (...).

L4 emprega por três vezes a expressão “a gente”, em que envolve todos os interlocutores no mesmo grupo e na mesma atividade, e aumenta sua participação no endogrupo. Em seguida, L4 afirma que, antigamente, as manifestações de preconceito eram normais e inclui-se no exogrupo, ao afirmar que também já foi vítima de preconceito na escola.

L7 imediatamente manifesta acordo (“é verdade) e solidariedade à opinião de L4 (“eu também”), inserindo-se no exogrupo, como objeto vítima de preconceito.

Ao afirmar que existe uma vitimização e um exagero por parte dos alunos vítimas do preconceito, L4 usa a fórmula de assentimento “sabe?” para envolver os interlocutores no que é dito. Na sequência, quando declara que tudo é bullying e/ou preconceito, L4 utiliza-se do discurso indireto de modo a distanciar-se do que é proferido. Ao expor que as manifestações de preconceito são comportamentos normais, a locutora emprega o modalizador “eu acho”, que se caracteriza como uma estratégia de polidez mitigadora. Segundo Kerbrat-Orrechioni (2006), os modalizadores instauram certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, e lhes dá ares menos peremptórios, e, portanto, mais polidos. Isto é, L4 abranda sua afirmação, em que evidencia sua percepção negativa em relação às pessoas vítimas de preconceito. Para minimizar o efeito do *FTA* produzido – ao dizer que as manifestações de preconceito são normais – L4 emprega um minimizador ao afirmar que o professor deve controlar tais manifestações. No entanto, na sequência, a locutora retoma e destaca a noção de vitimização e volta a afirmar que o professor não deve evidenciar ou dar atenção a este problema. Para isso utiliza o modalizador “eu acho”, de forma a reduzir a força assertiva do enunciado. Além disso, ao afirmar que não é necessário “ficar frisando tanto essas coisas”, L4 também justifica a falta de ação por parte dos professores. Neste sentido entende-se que o professor não reage, pois não é necessário. Finalmente, L4 ainda usa a fórmula de assentimento “não é?”, cuja função é buscar o acordo do interlocutor, aproximando-os.

O recorte a seguir corresponde ao início da discussão do segundo Grupo Focal, que passou a debater a frequência de ocorrências de preconceito entre alunos, professores e funcionários no ambiente escolar.

**C4 S(015)** – Eu acho que entre os alunos é maior porque ah ah:: entre os professores nós somos pessoas um pouco mais esclarecidas né/ É:: tem alguns colegas que a gente até duvida que seja esclarecido porque tem preconceito/ a gente percebe que tem/ mas assim:: é um:: um:: número bem pequenininho

**C1 S(016)** – Eu acho que é mais entre os alunos porque eles ainda não saíram do seio da família né/ e essa família é que colocou esses preconceitos/ nós todos aqui sabemos que// eu acredito que o preconceito vem da tua educação de criança/ então:: eles eu acredito que tenham mais/ nós já porque vivemos um pouco mais conhecemos um pouco mais do mundo nós já tiramos essas:: um pouquinho esses:: essas máscaras

A fim de proteger sua imagem 2 e 3, C4 emprega inicialmente o modalizador “eu acho”, visando distanciar-se do enunciado e atenuar ainda mais sua afirmação de que são os alunos os responsáveis pelas manifestações de preconceito na escola. Para justificar tal afirmação, a locutora afirma que os professores são pessoas mais esclarecidas e utiliza o pronome pessoal “nós”, classificado por Kerbrat-Orecchioni (2006) como um procedimento substitutivo. O uso do pronome pessoal assume como função adquirir o valor de solidariedade e incluir os interlocutores no mesmo grupo. Em seguida, C4 produz um *FTA* – ao afirmar que existem alguns professores preconceituosos – , mas distancia-se deste grupo, utilizando o “a gente”. Com isso, C4 insere a si e aos professores presentes no grupo daqueles que respeitam as diferenças e não são preconceituosos. Para amenizar o efeito perturbador do seu *FTA*, pois ameaça a face dos indivíduos que assumem o papel social de professor, C4 afirma que o número de professores preconceituosos presentes na escola é muito pequeno. A fim de reduzir o efeito da asserção, a locutora usa o minimizador “pequeninho”, referindo-se ao grupo de professores preconceituosos. Aqui, tal estratégia de polidez reduz a ameaça contida no *FTA*, e faz com que a afirmação anterior pareça menos contundente.

Assim como C4, C1 também emprega de antemão o modalizador “eu acho”, distanciando-se do enunciado, e repassa a culpa e a responsabilidade pelo preconceito dos alunos para a família. Quando o faz, a locutora utiliza a expressão “nós todos aqui sabemos” de modo a inserir todos no mesmo grupo,

que partilham da mesma opinião. Deste modo, C1 distancia a culpa da escola, e neste caso, dos professores pelas atitudes preconceituosas dos alunos, e repassa essa responsabilidade para o grupo familiar. Em seguida, C1 afirma que os professores – e aqui a locutora utiliza novamente o pronome pessoal “nós” –, por serem mais experientes, são menos preconceituosos. A fim de amenizar tal afirmação, a locutora faz uso do minimizador “pouquinho” e demonstra certa hesitação ao classificar essas “máscaras”, como se procurasse um termo menos atenuante que “preconceitos”.

É importante observar que, em diversos momentos, questões voltadas ao conceito de preconceito e as ocorrências de preconceito no contexto escolar, levaram a discussões sobre responsabilidades e culpas. De maneira geral, parte dos professores transferia a responsabilidade pelo comportamento preconceituoso dos alunos para a esfera familiar, e social, distanciando-a da esfera escolar. Embora alguns dividissem tal responsabilidade entre família, escola e sociedade de maneira geral, o peso maior era atribuído a outras esferas, que não a escolar. Além disso, os professores insistiam em justificar, a todo o momento, sua inércia ou a escassez de ações para a subversão do preconceito<sup>65</sup>.

Nos recortes a seguir, o Grupo Focal passa a discutir a intervenção do professor ao deparar-se com uma atitude ou comportamento preconceituoso no ambiente escolar.

**C4 S(031)** – Eu acho que muitas vezes o professor não vê/ isso/ dentro da sala de aula/ porque envolver um assunto que não existe né? Nós temos um conteúdo bem mais amplo pra por e tem salas que não há necessidade

**C1 S(032)** – Pelo pouco que nós temos/ o tempo nosso é muito curto eu procuro mais falar com o aluno porque muito difícil se sair da sala pra resolver esses assuntos/

---

<sup>65</sup> Como em: **C1 S(018)** – Eu não vou conseguir ah ah:: mudar em poucas aulas/ em pouco tempo esse esse:: preconceito do meu aluno/ ele vai resistir então eu acho que seria:: um trabalho mais família e sociedade do que uma única/ (...) **C4 S(019)** – Deveria ser em conjunto né/ mas quando a gente chama a família normalmente daí/ é:: a gente tem que se estender daí à educação do filho/ dos pais e daí percebe que o preconceito vem do avós/ e não temos como concertar nem sequer o nosso aluno né/ quanto menos a família dele.

É:: é complicado/ então pelo número de aulas pelo número de tempo não dá pra fazer muita coisa

**C4 S(033)** – Não tem como

**C4 S(034)** – Pois é só que é o que eu tenho visto é esse equívoco preconceito é só do branco para o negro/ e agora e o preconceito que o próprio negro tem com a raça dele em relação ao branco? Enfim e assim acontece em outros casos também

**C2 S(035)** – Na minha opinião você tem diferença entre você aceitar e você conviver/ eu por exemplo eu tenho minha opinião/ eu nunca achei a palavra certa/ mas eu nunca achei natural eu sinceramente não acho natural um homem sentir atração por outro homem uma mulher sentir atração por outra mulher não acho natural/ mas não discrimino isso acho que cada um faz o que quer não vou deixar de ser amigo ou julgar aquela pessoa por isso

No início da fala de C4, a professora utiliza um modalizador (“eu acho que”) e justifica o fato de não trabalhar o assunto por acreditar que não existam ocorrências de preconceito dentro da sala de aula. Embora, em diversos momentos da interação os professores confirmem o comportamento preconceituoso de alunos e professores. Depois, C4 formula uma pergunta retórica (“porque envolver um assunto que não existe né?”) cuja finalidade consiste em fazer com que os interlocutores concordem e assumam o mesmo posicionamento que o locutor. C4 volta a justificar sua falta de ações, atribuindo a causas externas tal inércia, como o conteúdo amplo que deve ser ensinado aos alunos.

Em concordância com o exposto por C4, o locutor C1 formula justificativas para sua inércia, como a grande quantidade de aulas e a falta de tempo. Tais justificativas funcionam como forma de projetar, preservar e confirmar imagens de si e do seu grupo. Como os professores já internalizaram as expectativas geradas socialmente em torno do papel desempenhado, eles atuam de maneira politicamente correta e procuram defender e proteger o endogrupo. Na sequência, C4 demonstra acordo com a afirmação de C1, com o intuito de garantir sua adesão ao grupo dos professores.

C4 utiliza-se da pergunta retórica (“e o preconceito que o próprio negro tem com a raça dele em relação ao branco?”) para reafirmar seu discurso e

realizar sua crítica sem, no entanto, perder sua face ou ameaçar a face dos interlocutores.

De imediato, C2 utiliza o modalizador “Na minha opinião” diminuindo a ameaça de sua afirmação e colocando o conteúdo do enunciado no plano da impressão pessoal. Também faz uso do desatualizador pessoal “você” por três vezes, a fim de distanciar-se da elocução. Em seguida, C2 produz um *FTA* – ao dizer que não acha natural o homossexualismo – e para amenizar o efeito negativo de seu enunciado, o locutor protege e confirma sua imagem ao afirmar que não é preconceituoso e não faz julgamentos. Entretanto, o simples fato de C2 não achar “natural” já constitui um julgamento de valor.

Ao fim do segundo Grupo Focal, os professores discutem o processo de inclusão escolar.

**C1 S(082)** – Depende da inclusão/ porque a Valeria por exemplo ela tem um problema de visão mas ela é interessada ela quer aprender e ela:: se locomove sozinha e etc tem outro caso ele é completamente é é:: digamos fora da casinha ele não sabe a disciplina então essa inclusão esse aluno teria que estar preparado teria que ter uma preparação para vir pra cá porque se não ele acaba sendo empurrado

**C3 S(083)** – Eu penso que a escola não está preparada para uma inclusão porque não tem funcionários capacitados não tem estrutura/ não é o professor que não quer/ eu penso no papel é muito bonita a inclusão né mas na prática é praticamente outra realidade

**C1 S(084)** – Eu acho que falta preparo eu por exemplo não teria estrutura emocional preparada pra mexer com especiais

**C4 S(085)** – E pra mim todos nós somos deficientes/ eu me acho deficiente/ eu tenho a letra horrível por exemplo/ sou deficiente nisso/ e lá na minha casa nós aprendemos que todos somos deficientes em alguma coisa/ então eu acho que isso de respeitar de não ter preconceito é a família que orienta que ensina

Na discussão sobre inclusão iniciada pelos próprios professores, C1 cita como exemplo uma aluna com deficiência visual. Quando o faz, utiliza de

estratégias de polidez para amenizar e equilibrar a afirmação sobre a deficiência da aluna. Neste enunciado, a locutora afirma a capacidade e as habilidades da aluna com deficiência, a partir de um mecanismo de compensação, simulando inverter o estigma que pesa sobre a imagem destas pessoas. Deste modo, C1 contrapõe essa condição a um atributo desejável (“ela é interessada ela quer aprender”), mantendo a interação longe de possíveis conflitos e preservando a própria imagem. Em seguida, quando fala a respeito de outro aluno com deficiência, C1 hesita ao classificá-lo e ao fazê-lo aplica o modalizador “digamos assim”, que permite abrandar a classificação do exogrupo e preservar sua própria imagem.

C3, que atualmente cursa uma pós-graduação em Educação Especial<sup>66</sup>, se opõe à inclusão escolar e aplica, de imediato, o modalizador “eu penso”. No entanto, justifica tal enunciação afirmando que a oposição à inclusão não é má vontade do professor, mas que causas externas a impedem ou dificultam, como a falta de capacitação de funcionários e a falta de estrutura na escola. O uso de tais justificativas marca o politicamente correto e protege a imagem do endogrupo.

C1 concorda com o posicionamento de C3, justificando a falta de preparo como impasse para a inclusão, e também coloca tal opinião no plano da impressão pessoal (“eu acho”).

Por fim, C4 utiliza o modalizador “pra mim”, diminuindo a força assertiva da afirmação, e faz uma generalização (“todos nós somos deficientes”), que, aqui, funciona como um mecanismo de aproximação. Ao generalizar, C4 pressupõe que existam pontos comuns entre o endogrupo – os professores – e o exogrupo – as pessoas com deficiência. Esse mecanismo corresponde à estratégia de polidez positiva elaborada por Brown e Levinson (1987 [1978]), em que se evidencia e pressupõe pontos comuns e se reivindica um terreno comum. Em seguida, C4 justifica a sua falta de ações e seu desacordo e críticas com relação à inclusão escolar, pois acredita que o respeito ao Outro é responsabilidade da família, e não do professor ou da escola. Tal justificativa

---

<sup>66</sup> Informação obtida através dos questionários.

protege a sua imagem 3 e sua imagem 4, de acordo com o papel ou função social de professor que desempenha.

Em resumo, as estratégias de polidez linguística utilizadas pelos professores quando discutidas questões referentes ao preconceito no ambiente escolar foram as seguintes: 1) Pronomes pessoais, como “nós” ou “a gente”; 2) Desatualizador pessoal, como “você”; 3) Eufemismos; 4) Minimizadores, como compensação; 5) Estratégias de reparação, como justificativas; 6) Pergunta retórica; 7) Modalizadores, como “pra mim”, “eu acho”, “vamos dizer assim”, “eu penso” e “na minha opinião”; 8) Fórmulas de assentimento, como “entende?”, “sabe?” e “não é?”; 9) Minimizadores, como “pouquinho” e “pequeninha”; 10) Manifestação de acordo; 11) Generalização; 12) Elogios e afirmação ou valorização da capacidade e habilidades do Outro; 13) Comparação.

Ao fim da análise dos recortes dos Grupos Focais, observamos que determinadas estratégias de polidez positiva e negativa, utilizadas pelos professores, cumprem a função de ocultar ou mascarar a imagem estigmatizada e estereotipada das pessoas vítimas do preconceito na escola.

Para isso, os professores formulam os *FTAs* de maneira mais comedida, ou utilizam-se de estratégias de polidez após a formulação de *FTAs*, com o propósito de suavizá-los. Neste sentido, como mecanismo de suavização da linguagem os locutores utilizam minimizadores ou termos mais brandos, com o objetivo de reduzir a força assertiva das afirmações e o grau de ameaça dos *FTAs*. O distanciamento diante do que é dito configura-se como outro mecanismo analisado no discurso dos professores. O uso de modalizadores, como “eu acho” ou “eu acredito”, permite que o falante distancie-se do conteúdo do enunciado, simulando uma impressão pessoal e atenuando a força da declaração. Assim, o uso de tais estratégias objetiva construir ou confirmar imagens positivas de si e do seu endogrupo, neste caso, o grupo de professores, a fim de que se apresentem como indivíduos politicamente corretos.

Além disso, estratégias de polidez como a generalização e a afirmação ou a supervalorização da capacidade e das habilidades do Outro, simulam uma aproximação entre Nós e os Outros, ou seja, entre endogrupo e exogrupo, a fim de que se acredite em uma dissolução das diferenças. Principalmente no

que se refere à valorização do indivíduo vítima do preconceito, como é o caso da aluna com deficiência visual, os professores invertem o comportamento negativo através da produção de *FFAs*. Portanto, a partir do mecanismo de compensação, os falantes afirmam a capacidade do Outro com o intuito de negar o estigma e o preconceito.

Em relação à própria imagem e à imagem do seu grupo, os falantes utilizam estratégias de polidez, como as fórmulas de assentimento, de modo a aproximar-se do interlocutor e marcar sua adesão ao endogrupo. Ademais, ao buscar proteger sua imagem 3 – imagem do papel social que o indivíduo desempenha e projeta – o professor faz uso de mecanismos de defesa. Ou seja, após proferir uma afirmação negativa em relação ao exogrupo, o falante reconhece aspectos positivos ou valorizadores do Outro. É importante observar que, em diversos momentos da interação, os professores utilizam as justificativas com o propósito de argumentar a própria estagnação frente ao problema. Ao justificar a falta de atitude, ou as atitudes negativas em relação ao exogrupo, o professor busca redimir a culpa e a responsabilidade de seu grupo, protegendo-o.

De maneira geral, entendemos que as estratégias de polidez utilizadas pelos professores cumprem o propósito de projetar imagens positivas de si, a fim de cumprir com as expectativas de comportamento determinadas pelas normas de conduta do convívio social, sobretudo quando o indivíduo se apresenta no papel social de professor.

## 8 CONCLUSÃO

O entendimento de que o pesquisador, e especificamente, o pesquisador em Pragmática assume como compromisso a intervenção na realidade e a utilidade concreta do que é pesquisado instigaram a investigação de como a linguagem é utilizada pelos usuários em situações reais de comunicação. Considerando que, para o início do entendimento do problema e para sua subversão, é necessário pesquisar o preconceito e suas manifestações em diversas esferas, como a escolar, essas questões estimularam a realização deste trabalho.

Deste modo, ao longo deste estudo, dispusemo-nos a investigar a polidez linguística no discurso dos professores sobre o preconceito no contexto escolar, com uma abordagem pelo viés da Pragmática. Com a realização de Grupos Focais, principal método de geração de dados desta investigação, estabeleceu-se um recorte das falas analisadas e discutidas. Assim, foram instituídos os seguintes objetivos: a) investigar e compreender as estratégias de polidez linguística utilizadas no discurso dos professores, a partir de suas visões e percepções com relação ao preconceito no ambiente escolar; b) verificar de que forma as estratégias de polidez aparecem nos enunciados durante a interação; e c) identificar as motivações da utilização da polidez no discurso dos professores.

Para alcançar os dois primeiros objetivos da pesquisa, servimo-nos, na análise dos dados, do modelo proposto por Brown e Levinson (1987; 1978), segundo as reformulações de Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006). Embora em alguns momentos da interação, o contexto tenha mostrado outras manifestações de polidez que não as elencadas pelos autores citados.

Para cumprimento do terceiro objetivo, utilizamo-nos das considerações de Bravo (2000), Rodriguez (2010), Rajagopalan (2002) e Amaral (1998), já que estes autores permitem novas reflexões sobre o fenômeno, a partir da ocorrência da polidez nos usos linguísticos sobre o preconceito.

A partir de uma perspectiva sócio psicológica, o preconceito é entendido como resultado do processo de socialização e da impossibilidade de reflexão e experimentação nas relações sociais possibilitadas por instâncias como a

escola. Cabe dizer ainda que as duas formas de reação frente à diversidade: o exagero de aceitação e a rejeição, podem ser polarizados como polidez e impolidez. Neste sentido, os comportamentos polidos também estão presentes no fenômeno do preconceito, pois como sugere Crochík (1995) ser polido caracteriza uma das possíveis reações frente a uma pessoa ou grupo considerado “diferente”. Neste caso, a polidez funciona como uma falsa aceitação do outro.

Com relação ao uso das estratégias de polidez, constatamos que tanto as estratégias de polidez positiva quanto as estratégias de polidez negativa, elencadas por Kerbrat-Orecchioni (2006) foram utilizadas pelos professores ao discutir o preconceito no ambiente escolar. Observamos na análise do *corpus* que, de maneira geral, as estratégias de polidez cumpriam a função de ocultar a imagem estereotipada e estigmatizada das pessoas vítimas de preconceito e de projetar, preservar e confirmar imagens positivas de si e do endogrupo – o grupo de professores.

Com o propósito geral de apresentarem-se como indivíduos politicamente corretos, ao manifestar uma crítica ou uma opinião contrária à valorização das diferenças, os professores o faziam de maneira mais moderada. De outro modo, mesmo que produzissem *FTAs* às pessoas vítimas de preconceito, os professores utilizavam estratégias de polidez na sequência, com o intuito de suavizar o enunciado ameaçador.

Objetivando ainda reduzir a força assertiva das afirmações quando estas se apresentavam ameaçadoras e negativas para si e para os demais pertencentes do endogrupo, os professores fizeram uso de eufemismos e minimizadores. Com o uso de tais estratégias, os locutores reduziam o grau de ameaça dos *FTAs* produzidos e reforçavam a imagem de pessoas corretas e não preconceituosas.

É importante salientar que durante toda a discussão os professores buscaram aderir-se ao endogrupo e marcar sua imagem grupal. O uso das fórmulas de assentimento e dos pronomes pessoais, por exemplo, denuncia esse propósito. Além disso, os professores usaram justificativas para sua inércia diante do problema. Ora, as estratégias dão a entender que o professor não pode fazer nada, pois o preconceito é uma condição inerente do ser

humano ou algo construído pela esfera familiar que não pode ser subvertido. Ora, afirmam que não realizam ações que valorizem as diferenças, pois não há necessidade, já que não ocorrem situações de preconceito na escola. Com o uso das justificativas, os locutores buscam proteger sua imagem 3, a imagem segundo o papel que desempenham socialmente, e assumem como atitude a chamada prática do acobertamento, quando se procura diluir as evidências de um comportamento preconceituoso e fazer de conta que o problema não existe. (BRASIL, 1997).

De modo a fazer com que se acredite em uma dissolução das diferenças e de que não existam ocorrências de preconceito no contexto escolar em que estão inseridos, os locutores insistiam em afirmar, reafirmar e supervalorizar habilidades e capacidades dos alunos vítimas de preconceito. Ao simularem tal aproximação, utilizavam do mecanismo de compensação, em que se compensa uma condição considerada anormal, contrapondo-a a um atributo desejável. (AMARAL, 1998). Assim como a afirmação e a supervalorização, a generalização também aproxima o endogrupo do exogrupo, para que os interlocutores acreditem que não há diferença entre Nós e os Outros.

Essa simulação tem como propósito responder às expectativas de comportamento determinadas pelo convívio social aos indivíduos que atuam sob o papel social de professor. Como expõe Bravo (2000), durante uma interação, os indivíduos manifestam sua própria face e também a face do grupo a que pertencem. Deste modo, a polidez tem relação com os papéis que os sujeitos cumprem socialmente.

Determinada posição se associa a um conjunto de normas e expectativas, que determinam os comportamentos que o ocupante daquela posição deve apresentar quando interage com outros indivíduos. Isso que dizer que o papel social funciona como um conjunto de prescrições que determina o comportamento adequado para o indivíduo ocupante de certa posição social. Neste mesmo sentido, Lima (1996) explica que é assumida certa previsibilidade no comportamento dos ocupantes dos papéis sociais e isso faz com que os indivíduos tenham uma noção geral do que é um comportamento adequado para cada papel e ajam conforme essa noção.

A partir do conceito de papel social e das considerações de Bravo (2000) e Rodriguez (2010) a respeito das imagens, função social e grupo, entendemos que o conjunto de normas e expectativas determinadas pelo convívio social cria para aqueles que atuam no papel de professor uma obrigação de se apresentarem favoráveis às diferenças e contrários ao preconceito e a discriminação. Desta forma, devido às expectativas que determinam certo comportamento, o professor sente-se obrigado a cumprir com tais normas e agir conforme o que está prescrito socialmente.

A determinação do que seriam atitudes corretas frente aos indivíduos vítimas do preconceito faz com que os professores cumpram com as expectativas que lhes são impostas pela sociedade e proteja seu território, sua imagem e a imagem do endogrupo. Assim, o professor tem a obrigação de cumprir com as expectativas e normas devido ao papel social desempenhado, e de, ao mesmo tempo, preservar e confirmar sua imagem. Por isso, faz uso de estratégias de polidez.

Ou seja, a polidez é utilizada a partir das determinações e expectativas sociais impostas sobre o papel social desempenhado pelos indivíduos. Como afirma Rodriguez (2010), o falante utiliza as estratégias de polidez algumas vezes como obrigação, e outras, como uma proteção da sua imagem. Deste modo, conforme observamos na análise, diante de um assunto polêmico ou constrangedor e que envolva uma pessoa ou grupo que apresenta uma imagem social estigmatizada, os professores utilizam estratégias de polidez para projetar imagens positivas de si e seu grupo em conformidade com as expectativas do que a sociedade considera como correta – a norma social de que o professor deve respeitar as diferenças e agir diante de atitudes ou comportamentos preconceituosos.

Também constatamos, assim como considerou Mills (2003, p. 60), que o uso das estratégias de polidez envolve outros procedimentos além do propósito de manutenção da harmonia das relações sociais. Nesta investigação, o uso da polidez revelou a intenção de preservação e confirmação de imagens positivas de si e do grupo a que pertencem, mas também serviu como uma forma de evitar responsabilidades e culpas diante do problema, e de ocultar as reais opiniões e posturas dos professores acerca do tema em questão. Esse uso

revela-nos o fato de que os comportamentos polidos são utilizados para fins nem sempre tão positivos, como a manutenção do equilíbrio das interações.

Neste caso, o uso polido da linguagem abrange mecanismos e comportamentos negativos em relação ao preconceito no ambiente escolar. Embora em alguns casos, a substituição de um termo pejorativo por outro mais neutro possa ser positivo para o processo de desconstrução do preconceito, pois segundo Rajagopalan (2000), a obrigação de utilizarem termos mais neutros serve como propósito de conscientizar os indivíduos de que certo fenômeno linguístico apenas reflete e consagra uma prática de preconceito.

Entende-se que o estudo realizado cumpre com os objetivos propostos, apresenta uma contribuição relevante para os estudos de comunicação e linguagem, na medida em que amplia a área de investigação da polidez ao associá-la ao preconceito e cumpre o propósito de intervir na realidade a favor dos indivíduos esquecidos e colocados em segundo plano, como propõe Mey (1985). Assim, acredita-se que ao conduzir esta pesquisa, desempenhamos a função de agente causador de mudanças, embora entendamos que não há análises completas e permanentes, haja vista que outras escolhas teóricas e olhares sempre permitem complementos e aperfeiçoamentos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. & SANFORD, R. N. **The authoritarian personality**. New York: Harper & Row, 1950.

\_\_\_\_\_. **The authoritarian personality**. New York: WW Norton, 1969.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. Preconceito. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: GROPPA, J. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANTUNES, D. C. **Razão instrumental e preconceito**: reflexões sobre o Bullying. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ARRECH, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N. ; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford/New York: Oxford University Press, 1976.

\_\_\_\_\_. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACCEGA, M. A. **O estereótipo e as diversidades**. São Paulo: Comunicação & Educação, 1998.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Pelotas: Cadernos de Educação, n.30, p.187-199, 2008.

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, M. M.; MARTINS, J. S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. São Paulo/Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BORGES, L. C. **A busca do incontrolável**: uma missão politicamente (in)correta. Campinas: n. 31, p. 109-125, jul./dez, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRAVO, D. **Estudios de la (des)cortesía en español**: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Buenos Aires: EDICE, Editorial Dunken, 2005.

\_\_\_\_\_. **Negociación de face e identidad en discursos académicos**. SIIS: II: 6. 2000.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: Some universals in language usage. Cambridge University Press, 1987 [1978].

BURGO, V. H. **Efeitos de atenuação no discurso político**: polidez e preservação da face na interação verbal. Recife: Revista Investigações, vol. 25, nº 2, julho, 2012.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Rio de Janeiro: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARONE, I. **A personalidade autoritária: estudos frankfurtianos sobre o fascismo**. Goiás: Revista Sociologia em Rede, vol. 2, n. 2, 2012.

CASTANHEIRA, M. **A noção de identidade, a definição de representação e o conceito de papel social: a busca de relações a partir da idéia de loucura**. Revista Trevo, v. 1, n. 2, 2011.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Portugal: Universidade do Porto, 2008.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs). **Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, v. 1, n. 2, p. 141-154, 1990.

\_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito.** São Paulo: Revista Psicologia Política, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva.** São Paulo: Psicologia: Ciência e Profissão. v.29, n. 1, p. 40-59, 2009.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia.** Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Signature event context.** Trad. Samuel Weber e Jeffrey Mehlam. Glyph, 1977.

DEUTSCH, M.; KRAUSS, R. M. **Teorias em Psicologia Social.** Buenos Aires: Paidós, 1976.

DIAS, L. S. **Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados:** um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevidiano. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DOLLARD, J.; DOOB, L.; MILLER, N.; MOWRER, O. & SEARS, R. **Frustration on aggression.** New York: Yale University Press, 1939.

DUCKITT, J. H. **Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework.** American Psychologist, 1992.

\_\_\_\_\_. The social psychology of prejudice. London: Praeger, 1994.

EELLEN, G. **A critique of politeness theories.** Manchester: St. Jerome, 2001.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. **Cortesía, fórmulas conversacionales y estrategias indirectas.** Revista Española de Lingüística, v. 25, n. 01, p. 31-66, 1995.

FERRIOLS, B. C. **El prejuicio hacia las minorias: el caso de los gitanos**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Valência, Espanha, 2003.

FILHO, J. F. **Mídia, estereótipo e representação das minorias**. Rio de Janeiro: ECO-PÓS, v. 7, n. 2, agosto-dezembro, p. 45–71, 2004.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: **Introdução à lingüística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, J. L. **A linguagem politicamente correta**. São Paulo: Linguagem, v. 1, p. 1-4, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRASER, B. On the university of speech act strategies. In: GEORGE, S. (ed.). **From the linguistic to the social context**. Bologna: CLUEB, 1985.

FRIGOTTO, E. I. dos S. **Concepções de linguagem e ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOI, E. **O quê as ciências da linguagem podem dizer para os estudos em comunicação organizacional**. *Organicom (USP)*, v. 9, p. 49-66, 2008.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

\_\_\_\_\_. **Interaction Ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

\_\_\_\_\_. On face-work. In: **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GOMES, J. V. **Socialização**: um problema de mediação? São Paulo: Psicologia/USP, 1990.

GRICE, P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Campinas: Edição particular, 1982.

HABERLAND, H.; J. MEY. **Editorial**: linguistics and pragmatics. Journal of Pragmatics. v. 1. N. 1, p. 1-12, 1977.

HOLMES, J. Politeness strategies as linguistic variables. In: MEY, J.L. (ed.) **Concise encyclopedia of pragmatics**. 2. Ed. Oxford: Elsevier, 2009.

HORKHEIMER, M. **Gesammelte Schriften Band 17**: Briefwechsel. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1996.

HOYLE, E. **The Role of the Teacher**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1969.

IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JAHODA, M.; ACKERMAN, N. W. **Distúrbios emocionais e anti-semitismo**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KERBRART-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. FILHO, C. P. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. “¿Es universal la cortesía?”. In: BRAVO, Diana & BRIZ, Antonio. **Pragmática sociocultural**: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Editorial Ariel, 2004.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKOFF, R. **The Logic of Politeness**; or, Minding your P's and Q's. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 1973.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LIMA, M. C. de A. **Comunicação eficaz**: o ponto crítico entre o dito e o entendido. Porto Alegre: Editora Age, 2002.

LIMA, J. M. Á. de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas**. Portugal: Revista Educação, Sociedade e Culturas, 1996.

LIPPMANN, W. **Public Opinion**. New York: Free Press, 1922.

LOCHER, M. A. **Power and Politeness in Action**: disagreements in Oral Communication. Berlim-New York: Mouton, 2004.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, M. M. **Reflexões sobre preconceito**: em busca de relações mais humanas. Curitiba: Revista InterAÇÃO, v. 2, jan./dez. 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

MELO, Z. M. **Estigma**: espaço para exclusão social. Recife: Symposium, 2000.

MENTLIK, C. S. **História, linguagem e preconceito**: ressonâncias do período inquisitorial sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Revista História Hoje, 2004.

MEY, J. **Pragmatic: and Introductions**. London: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. Pragmatics: Overview. In: MEY, J.L. (ed.) **Concise encyclopedia of pragmatics**. Oxford: Elsevier, 2009.

\_\_\_\_\_. **When Voices Clash**: a study in literary pragmatics. New York: Mouton de Gruyter, 2000.

\_\_\_\_\_. **Whose Language**: a study in linguistic pragmatics. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

MILLS, S. **Gender and Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MOITA, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das letras, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, nº23, 2003.

MOTTA, F. C. P. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Orgs.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOURA, H. M. de M. **Significação e Contexto**: uma introdução a questões de Semântica e Pragmática. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MUNIZ, K. da S. **Linguagem e identificação**: performatividade, negros (as) e ações afirmativas no Brasil. Campinas: Revista Sínteses, v. 14, p. 263 – 295, 2009.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva cultural. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. NUNES, M. F. e GUIMARÃES, D. (Orgs). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, J. A. **A linguagem da polidez na comunicação organizacional**. In: IV Encontro de Pesquisa em Comunicação. Curitiba: Anais do IV Enpecom – Comunicação e Diversidade Cultural, p. 676-689, 2012.

OLIVEIRA, J. A. **Comunicação e Educação**: uma visão pragmática. Curitiba: Prottexto, 2002.

OLIVEIRA, J. A. **O Contexto da Pragmática**. UniLetras, UEPG, v. 1, n.22, p. 227-235, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos da Linguagem**. Organicom (USP), v. 9, p. 77-89, 2009.

\_\_\_\_\_. **Polidez e Identidade**: a virtude do simulacro. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1-7, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pragmática e Comunicação**. . BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1-16, 2011.

OTTONI, P. **John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem**. São Paulo: Revista Documentos em Linguística Teórica e Aplicada, n. 18, p.117-143, 2002.

\_\_\_\_\_. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PAIVA, G. M. F. **A polidez lingüística em sala de bate-papo na internet**. 294 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

PEREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PINHEIRO, V. P. G. **Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 46, p. 215-272, 2011.

PINTO, J. P. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

POSSENTI, S. **A linguagem politicamente correta e a análise do discurso**. Minas Gerais: Revista de Estudos da Linguagem, Ano.4. n 3. v. 2. p. 123-140, 1995.

\_\_\_\_\_. **A selva do politicamente correto**. São Paulo: Revista Língua Portuguesa, v. 36, p.48-49, 2008.

POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. **A linguagem politicamente correta no Brasil: uma língua de madeira?** Cuiabá: Revista Polifonia. v. 12, n.2, 2006.

RAJAGOPALAN, K. A “dadidade” dos ditos dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, A. V.; GOIS, M. L. S. (Org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico?** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Dos dizeres diversos em torno do fazer**. São Paulo: DELTA. v. 6, n. 2, p. 223-254, 1990,

\_\_\_\_\_. **O Austin do qual a lingüística não tomou conhecimento e a lingüística com a qual Austin sonhou**. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), v. 30, p. 105-116, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os caminhos da pragmática no Brasil**. São Paulo: DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 15, p. 323-338, 1999.

\_\_\_\_\_. Resenha de Mey. **J.L. Pragmatics: an introduction. 2ª ed., Oxford: Blackwell**, 2001. In: DELTA vol.17 n.2, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. In: LOPES DA SILVA, F. L. e MOURA, H. M. M. (Orgs.) **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M. da; SEHNEM, G. D. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Florianópolis: Texto Contexto Enferm, Out-Dez; 17 (4), 2008, p. 779-786.

RIBEIRO, A. **Análise de situação na crise organizacional: espaço para teoria da polidez lingüística na relação de complexidade?** 240 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2010.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RODRIGUEZ, C. F. **Ideología e imagen: la ocultación en la prensa de la violencia social o lo políticamente correcto**. Discurso & Sociedad, 2010.

ROKEACH, M. **The open and closed mind**. New York: Basic Books, 1960.

ROUANET, S. P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1998.

SANTOS, J. H. V. **Polidez e inclusão: o “ser” e o “parecer” no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012.

SARBIN, T. R.; ALLEN, V. L. Role Theory. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **Handbook of Social Psychology**. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 1968.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCOPEL, D. T.; GOMEZ, M. S. **O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira.** Curitiba: Revista Educação e Tecnologia. v. 2, n.1, p. 1-14, 2006.

SILVA, D. do N. e. **Pragmática da violência:** o Nordeste na mídia brasileira. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Valores, Preconceito e Práticas Educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação.** Florianópolis: UFSC/PPGEP, LED, 2000.

SILVA, L. M. **A negação da diferença:** um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, L. E. Politicamente correto: o processo civilizador segue seu curso. In: MARGUTTI, P. (Orgs.). **Filosofia Analítica, Pragmatismo, e Ciência.** Belo Horizonte: editora da UFMG, 1988.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F. S. F. **Políticas Públicas em Educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAJFEL, H. **Cognitive aspects of prejudice**. Journal of Social Issues, n.25, p. 79-97, 1969.

\_\_\_\_\_. Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In: BARROSO, A. F.; SILVA, B. M.; VALA, J.; MONTEIRO, B. M.; CASTRO, M. H.; (Orgs.). **Mudança Social e Psicologia Social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TAVARES, R. R. **A negociação da imagem na pragmática**: por uma visão sociointeracionista da linguagem. Maceió: EDUFAL, 2007.

TAVARES, T. L. **Repertórios discursivos sobre cotas raciais e suas implicações no tratamento de alunos cotistas**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

TRAD, L. A. B. **Grupos focais**: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Rio de Janeiro: Physis, v. 19, n. 3, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

WATTS, R. J.; IDE, S.; EHLICH, K. Introduction. In: WATTS, R. J.; IDE, S.; EHLICH, K. (ed.). **Politeness in Language**: Studies in Its History, Theory and Practice. Berlin\New York: Mouton de Gruyter, 1992.

WATTS, R. J. **Politeness**: Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WIERZBICKA, A. **Different cultures, different languages, different speech acts**. Journal of Pragmatics, v.9, p. 145-163, 1985.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Senhora Diretora,

Por meio deste documento, solicitamos sua permissão para coletar dados entre os professores desta instituição para a realização da pesquisa de mestrado intitulada: *A polidez do preconceito: um viés pragmático* (título provisório), desenvolvida por Fabiana Pelinson, sob orientação do Dr. Jair Antonio de Oliveira, professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A pesquisa tem como objetivo investigar se os professores fazem uso de estratégias de polidez linguística na sua comunicação quando discutidas as ocorrências de preconceito no ambiente escolar presencial. Essa investigação é de fundamental importância não só para o pesquisador em comunicação, mas, sobretudo, para diversas pessoas vítimas de preconceito.

Os professores serão convidados a responder um questionário sobre o tema. Posteriormente, alguns deles serão convidados a participar de uma discussão grupal. Essa coleta de dados só será realizada mediante a vontade e a autorização por escrito de todos os professores envolvidos. A participação da pesquisa não acarretará em nenhum risco aos seus colaboradores.

Assumimos o compromisso de preservar o nome dos professores em possíveis publicações e na própria dissertação, e comprometemo-nos a encaminhar os resultados da pesquisa à instituição, caso nos seja solicitado.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, diretora da Escola Estadual \_\_\_\_\_, em Curitiba – PR, autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta instituição.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Fabiana Pelinson  
Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

O/A senhora/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada A POLIDEZ DO PRÉ-CONCEITO: UM VIÉS PRAGMÁTICO (título provisório), que iniciou em abril de 2013 e cujo término está previsto para fevereiro de 2015. A pesquisa é desenvolvida pela mestranda Fabiana Pelinson sob a orientação do Dr. Jair Antonio de Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e que tem como objetivo investigar se os professores fazem uso de estratégias de polidez linguística na sua comunicação quando discutidas as ocorrências de preconceito no ambiente escolar presencial.

Esta pesquisa poderá ser utilizada como elemento de reflexão ao desenvolvimento dos processos de discussão sobre o preconceito e também poderá contribuir para uma compreensão mais ampla e cotidiana de sua relação com fenômenos linguísticos, como a polidez. Além disso, a pesquisadora responsável se compromete a discutir posteriormente seus resultados com o/a senhor/a, a fim de que os conhecimentos gerados nesta pesquisa possam contribuir, diretamente e efetivamente, para suas atividades.

Este estudo é baseado numa abordagem da pragmática, que entende a língua como forma de ação e estuda os fenômenos associados ao uso que os falantes fazem da língua, aos fatores que determinam suas escolhas linguísticas e aos efeitos dessas escolhas sobre os interlocutores. Esta pesquisa utiliza como método a análise de falas produzidas por indivíduos em uma situação de interação em grupo e discussão de um tema específico, denominada Grupo Focal.

Sua participação nesta pesquisa consistirá, neste primeiro momento, em responder a um questionário. Posteriormente, o/a senhor/a será convidado/a a participar de um grupo de discussão, juntamente com outros professores, sobre o tema “preconceito no ambiente escolar”. A discussão em grupo será mediada pela pesquisadora responsável, está prevista para durar, no máximo, 2h e será gravada em áudio, para posterior transcrição. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. O/A senhor/a também não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

Suas respostas ao questionário e suas intervenções orais na discussão em grupo serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhuma fase do estudo seu nome será divulgado. Quando for necessário exemplificar e descrever determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas de caráter científico.

Sua participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento o/a senhor/a pode recusar-se a responder qualquer pergunta, recusar-se a interagir com qualquer pessoa específica, retirar-se do local da pesquisa ou mesmo desistir de participar dela e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora,

com a instituição a que forneceu os seus dados, ou com a instituição em que trabalha. Desde já lhe agradecemos.

---

Dr. Jair Antonio de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8151657985072899>

[jairoliveira3@ufpr.br](mailto:jairoliveira3@ufpr.br)

---

Fabiana Pelinson

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6179321616157836>

Pesquisadora Responsável (Orientanda)

[fabianapelinson@gmail.com](mailto:fabianapelinson@gmail.com)

(41) 9500.8221

## **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

**DECLARO** estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO** e estar de acordo em participar do estudo proposto como sujeito, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

---

Sujeito da Pesquisa

Curitiba – PR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO

**Pesquisa “A polidez do pré-conceito: um viés pragmático”**  
Mestrado em Comunicação – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O/A senhora/a está sendo convidado/a a participar da **pesquisa intitulada A POLIDEZ DO PRÉ-CONCEITO: UM VIÉS PRAGMÁTICO**, que iniciou em abril de 2013 e cujo término está previsto para abril de 2015 – quando serão publicados seus resultados. A pesquisa é desenvolvida pela mestranda Fabiana Pelinson sob a orientação do Dr. Jair Antonio de Oliveira, professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e que tem como **objetivo** investigar se os professores fazem uso de estratégias de polidez linguística na sua comunicação quando são discutidas as ocorrências de preconceito no ambiente escolar presencial.

**Sua participação** nesta pesquisa consistirá, neste primeiro momento, em responder a este questionário simples e objetivo. Posteriormente, o/a senhor/a será convidado a participar de um grupo de discussão, juntamente com outros professores, sobre o tema “preconceitos no ambiente escolar”. O horário e o local da discussão em grupo lhe serão informados com a devida antecedência a fim de interferir o mínimo possível em sua rotina diária. A discussão em grupo será mediada pela pesquisadora responsável, está prevista para durar, no máximo, 2h e será gravada em áudio e vídeo, para posterior transcrição. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionados à sua participação. O/A senhor/a também não terá **nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras**.

Suas respostas ao questionário e suas intervenções orais na discussão em grupo serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhuma fase do estudo seu nome será divulgado. Sua participação é **voluntária**, ou seja, a qualquer momento o/a senhor/a pode recusar-se a responder qualquer pergunta, recusar-se a interagir com qualquer pessoa específica, retirar-se do local da pesquisa ou mesmo desistir de participar dela e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

## QUESTIONÁRIO

### Dados Pessoais

1. Nome:

\_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

3. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

4. E-mail: \_\_\_\_\_

5. Celular: \_\_\_\_\_

6. Tem interesse em participar desta pesquisa?

Sim     Não

### Dados profissionais

1. Qual sua função no Colégio Estadual?

---

2. Formação:  Ensino médio incompleto       Ensino médio completo

Nível superior incompleto       Nível superior completo

Curso:

---

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

a)  Pós-graduação

Especialização em:

---

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

b)  Mestrado      Área de concentração:

---

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

3. Há quanto tempo trabalha na área da educação?

Menos de 05 anos       Entre 05 e 10 anos       Entre 10 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos       Entre 20 e 25 anos       Acima de 25 anos

4. Há quanto tempo trabalha na educação pública?

Menos de 05 anos       Entre 05 e 10 anos       Entre 10 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos       Entre 20 e 25 anos       Acima de 25 anos

5. Qual(is) disciplina(s) leciona:

---

6. Já teve experiência, anteriormente, com ocorrências de preconceito no ambiente escolar?

( ) Sim                      ( ) Não

Que tipo de preconceito presenciou? (ex: racial, de gênero, linguístico, etc; entre alunos, entre professores, funcionários, etc.):

---

**Obrigada!**