

JORGE HENRIQUE VIEIRA SANTOS

POLÍDEZ E INCLUSÃO:

O “SER” E O “PARECER” NO DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

São Cristóvão - SE
2012

JORGE HENRIQUE VIEIRA SANTOS

POLIDEZ E INCLUSÃO:

O “SER” E O “PARECER” NO DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilane Ramos da Silva.

São Cristóvão - SE
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237p Santos, Jorge Henrique Vieira
Polidez e inclusão : o “ser” e o “parecer” no discurso de
professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola
/ Jorge Henrique Vieira Santos ; orientadora Leilane Ramos da
Silva. – São Cristóvão, 2012.
127 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2012.

1. Análise do discurso. 2. Professores – Atitudes. 3. Cortesia.
4. Educação inclusiva. I. Silva, Leilane Ramos da, orient. II. Título.

CDU 81'42:37.011.3-051:316.64

TERMO DE APROVAÇÃO

JORGE HENRIQUE VIEIRA SANTOS

POLIDEZ E INCLUSÃO:
O “SER” E O “PARECER” NO DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilane Ramos da Silva.

Banca Examinadora:

Lucienne Claudete Espindola
Doutora em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal da Paraíba

Lêda Pires Corrêa
Doutora em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal de Sergipe

Leilane Ramos da Silva (Orientadora)
Doutora em Letras, Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal de Sergipe

Aprovado em:

São Cristóvão - SE, 18 de junho de 2012.

Dedico este trabalho às pessoas com as quais compartilhei minha experiência de vida, sem as quais não teria chegado ao ponto em que estou:

Meus pais, Antônio Maurício e Maria Vieira, e minha esposa – companheira de sempre – Verônica Almeida.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Leilane Ramos da Silva, minha orientadora, por compartilhar comigo sua experiência, conhecimentos e livros e me acompanhar nessa jornada;

Ao Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira, da Universidade Federal do Paraná, pela ajuda imediata no momento certo, pela presença – apesar da distância;

À Prof.^a Dra. Raquel Meister Ko Freitag, pelas oportunas sugestões metodológicas;

Às professoras Dra. Lêda Pires Corrêa e Dra. Lucienne Claudete Espíndola, pelas recomendações e comentários feitos por ocasião de nossas bancas de qualificação e defesa;

À Prof.^a Msc. Rita de Cássia Silva Santos, amiga de todas as horas, por seu olhar crítico sobre este trabalho, por suas sugestões e conselhos;

A todos os professores colaboradores desta pesquisa, que me permitiram o desenvolvimento destas reflexões;

Ao professor José Araújo Filho, meu grande mestre, pela revisão final deste trabalho;

À Prof.^a Msc. Maria do Carmo Sousa, grande amiga, que aceitou o desafio de trilharmos essa jornada;

A Verônica Almeida Santos, minha amada esposa, por tornar possível esta pesquisa e seu pesquisador.

Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra.

(Boaventura de Sousa Santos, 1999, p. 01)

Esse conflito entre sinceridade e polidez (a fidelidade a si mesmo e o respeito pelo outro) é apenas uma das facetas de um conflito mais geral e fundamental: aquele que opõe essas duas unidades primitivas e primitivamente antagônicas que são o ego e o alter.

(Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 100)

RESUMO

A polidez linguística pode ser entendida como fruto da necessidade do homem de manter o equilíbrio de suas relações interpessoais. Os falantes empregam estratégias de polidez em suas interações verbais, com o propósito de mantê-las livres de possíveis conflitos. Tais estratégias podem ser verificadas no discurso de professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Acredita-se que esses professores façam uso da polidez não só para manter a harmonia das relações interpessoais, mas, principalmente, para projetar, preservar e confirmar imagens de si e do grupo ao qual pertencem, em conformidade com o que é codificado socialmente como politicamente correto. Objetiva-se investigar a polidez linguística presente no discurso desses professores, discutindo as razões que subjazem ao seu uso e suas implicações para o efetivo processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, a partir dos seguintes questionamentos: a) Quais estratégias de polidez podem ser verificadas no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência em salas regulares? b) Que motivos levam os professores a empregarem estratégias de polidez em seu discurso? c) Que efeitos esse discurso polido pode produzir para o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar? A pesquisa fundamentou-se nos conceitos fornecidos pelas teorias pragmáticas, no que concerne à polidez, a partir do modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), segundo as reformulações e os aperfeiçoamentos feitos por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), associados a outras reflexões fornecidas, sobretudo, pelos estudos de Rodriguez (2010), Goffman (2008) e Bravo (2000). Articularam-se tais conceitos à questão da deficiência, que é apresentada e discutida a partir das contribuições de diversos autores, entre os quais Pessotti (1984), Pereira (2006), Diniz (2010), Mazzotta (2005), Matos (2007) e Souza (2009). Constituiu-se o corpus desta pesquisa a partir dos dados gerados de uma discussão focalizada sobre o tema inclusão da pessoa com deficiência na escola, desencadeada em um Grupo Focal de professores do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Sergipe. Embora o Grupo Focal tenha sido a principal fonte, houve ainda a triangulação dos dados gerados com questionário diagnóstico, entrevistas individuais e observação participante. A análise dos dados realizada demonstra que a polidez que se verifica no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar serve à dissimulação do estigma que pesa sobre a imagem da pessoa com deficiência e à projeção, preservação e confirmação de imagens de si, dos professores e do grupo a que pertencem. Tais imagens decorrem de projeções dos valores da ideologia da sociedade sobre o indivíduo, que se impõe a este sob a forma de um sistema de aparências. Assim, atos e palavras dos professores integram uma representação que os indivíduos cumprem, a fim de se inscreverem num grupo e de não se deixarem classificar como estranhos ou desviantes do que é considerado apropriado ou adequado. Esse jogo de aparências mascara barreiras atitudinais e procedimentos negativos à inclusão efetiva da pessoa com deficiência na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Polidez. Politicamente correto. Imagem de si. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

The linguistic politeness can be understood as the result of man's need to maintain the balance of their interpersonal relationships. The speakers employ politeness strategies in their verbal interactions, in order to keep them free of potential conflicts. Such strategies can be found in the speech of teachers on the inclusion of people with disabilities in the school environment. It is believed that these teachers make use of politeness not only to maintain the harmony of interpersonal relationships, but mainly to design, maintain and confirm images of themselves and the group to which they belong, in accordance with what is socially coded as politically correct. The objective is to investigate the linguistic politeness in the discourse of these teachers, discussing the reasons underlying their use and their implications for effective school inclusion of people with disabilities, based on the following questions: a) What strategies of politeness can be verified in teachers' discourse on the inclusion of people with disabilities in regular classrooms? b) What reasons lead teachers to employ strategies of politeness in his speech? c) What effect this polite discourse can produce to the process of inclusion of people with disabilities in the school environment? The research was based on concepts provided by pragmatic theories, in regard to politeness, from the model proposed by Brown and Levinson (1987 [1978]), according to the reformulations and improvements made by Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006) associated with other reflections provided mainly by studies of Rodriguez (2010), Goffman (2008) and Bravo (2000). These concepts were articulated to the issue of disability, which is presented and discussed based on the contributions of several authors, among them, Pessotti (1984), Pereira (2006), Diniz (2010), Mazzotta (2005), Matos (2007) and Souza (2009). The corpus of this research was formed with the data from a focused discussion on the subject of inclusion of people with disabilities in school; the proposal was drawn up on a focus group of elementary school teachers in public schools of Sergipe. Although the Focus Group has been the main source, there was the triangulation of data generated by diagnostic form, individual interviews and participant observation. The data analysis shows that politeness which occurs in the speech of teachers on the inclusion of people with disabilities in the school environment not only serves to disguise the stigma that hangs over the image of people with disabilities, but especially to the projection, preservation and confirmation of teachers' images of themselves and the group they belong to. These images result from projections of ideological values of society over the person, which applies to him in the form of a system of appearances. Thus, words and actions of teachers integrate a representation that person meet in order to enroll in a group and not to be classified as strange or deviant from what is considered appropriate or proper. This appearance game disguises attitudinal barriers and negative procedures for effective inclusion of people with disabilities in school and society.

Keywords: Politeness. Politically correct. Self-image. People with disabilities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos atos de fala.....	47
Quadro 2 – Máximas Conversacionais de Grice	48
Quadro 3 – Máxima de Polidez de Lakoff	49
Quadro 4 – Princípio de Polidez de Leech.....	50
Quadro 5 – Atos Ameaçadores a Faces, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]).....	55
Quadro 6 – Estratégias de polidez, segundo Brown e Levinson (1987 [1978]).....	56
Quadro 7 – Procedimentos Substitutivos, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006)	62
Quadro 8 – Procedimentos Subsidiários, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006)	62
Quadro 9 – Desdobramentos da imagem, segundo Rodriguez (2010)	65
Quadro 10 – Sujeitos da pesquisa – Grupo Focal.....	77
Quadro 11 – Símbolos utilizados na transcrição das falas	84
Quadro 12 – Processos de dissimulação do estigma.....	102
Quadro 13 – Processos de defesa das imagens individual e grupal.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adaptação do modelo de Locher e Watts	69
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AHB	–	Aluno com Altas Habilidades
AIPD	–	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CELAEE	–	Centro de Educação Latino-americano de Educação Especial
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CID	–	Classificação Internacional de Doenças
CIF	–	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CORDE	–	Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
CREESE	–	Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe
D. Mul	–	Deficiência Múltipla
DA	–	Deficiência Auditiva
DI	–	Deficiência Intelectual
DIEESP	–	Divisão de Educação Especial
DRE'09	–	Diretoria Regional de Educação - 09
DV	–	Deficiência Visual
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFA	–	Face Flattering Acts (Atos Lisonjeadores à Face)
FTA	–	Face Threatening Acts (Atos Ameaçadores à Face)
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GF	–	Grupo Focal
IBC	–	Instituto Benjamin Constant
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
ICIDH	–	International Classification of Impairments, Disabilities and Handcaps (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Limitações)
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PAC	–	Plano Nacional de Aceleração do Crescimento
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial - a partir de 1992
SESP	–	Secretaria de Educação Especial
UPIAS	–	Union of the Physically Impaired Against Segregation (Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA	18
1.1 A DEFICIÊNCIA AO LONGO DO TEMPO.....	18
1.2 CONCEITOS E TERMINOLOGIAS: UMA ARENA DE LUTAS	22
1.2.1 A batalha terminológica.....	25
1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	28
1.3.1 A perspectiva da educação inclusiva.....	32
1.3.2 <i>Sergipe a passo lento</i>	36
2 A PRAGMÁTICA E OS PRIMEIROS ESTUDOS DE POLIDEZ.....	38
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM	38
2.2 O ÂMBITO DA PRAGMÁTICA	41
2.3 A POLIDEZ.....	43
2.3.1 <i>Searle e a taxionomia dos atos ilocucionários</i>	45
2.3.2 <i>Princípios conversacionais de Grice</i>	48
2.3.3 <i>Primeiros estudos pragmáticos sobre a polidez</i>	49
2.3.4 <i>O conceito de face (imagem)</i>	51
3 POLIDEZ COMO AÇÃO ESTRATÉGICA RACIONAL.....	54
3.1 O MODELO DE BROWN E LEVINSON	54
3.1.1 <i>Críticas ao modelo de Brown e Levinson</i>	57
3.1.2 <i>O modelo aperfeiçoado</i>	60
3.2 AMPLIANDO CONCEITOS: NOVAS PERSPECTIVAS E RELAÇÕES.....	64
3.2.1 <i>Pessoa com deficiência: uma imagem estigmatizada</i>	67
3.2.2 <i>O polido e o politicamente correto: aproximações</i>	69
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	71
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	71
4.1.1 <i>O contexto da pesquisa</i>	73
4.1.2 <i>Geração de dados e constituição do corpus do estudo</i>	74
4.1.3 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	77
4.1.4 <i>Procedimentos de análise dos dados</i>	81
5 ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
5.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	83
5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL.....	85
5.2.1 <i>Estratégias de polidez no discurso sobre a inclusão</i>	102
6 CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	121
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES.....	123
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS.....	124
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DA SALA DE RECURSO	125
APÊNDICE E – ROTEIRO TEMÁTICO PARA O GRUPO FOCAL	126
APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	127

INTRODUÇÃO

Em tese, o falante pode usar a língua como quiser. No entanto, efetivamente, seu uso se submete a condicionantes internos e externos, ou seja, não se pode dizer tudo, de qualquer forma, em qualquer lugar, para qualquer pessoa, e nem todos estão autorizados a dizer. Fatores pragmáticos influenciam a seleção de sons, de construções gramaticais e de vocabulário dentro dos recursos que a língua oferece. Normas sociais e princípios de polidez, por exemplo, restringem o uso da linguagem quando o falante trata de determinados temas ou quando interage com pessoas mais velhas, hierarquicamente superiores ou estranhas. Embora as formas e condições da polidez possam variar em diferentes culturas, pode-se afirmar que se trata de um fenômeno universal. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), que sustenta essa posição, já se admite, na atualidade, não ser possível descrever de maneira eficaz o que se passa nas trocas comunicativas sem considerar princípios de polidez, uma vez que eles exercem forte pressão sobre a produção de enunciados.

Nessa perspectiva de estudos inserida na Pragmática, que concebe a linguagem como *ação* entre indivíduos, também não se pode descartar o componente da *intencionalidade*, pois, para a Pragmática, a *linguagem* é, necessariamente, uma forma de *atividade intersubjetiva e intencional*. Uma das intenções na qual se inscreve o fenômeno da polidez linguística é a manutenção do equilíbrio das relações interpessoais. É comum que os falantes empreguem estratégias de polidez em suas interações verbais, com o propósito de mantê-las livres de possíveis conflitos.

Tais estratégias podem ser observadas no discurso sobre a *inclusão da pessoa com deficiência na escola*, em que se percebem, entre outros procedimentos, *eufemismos*, *atenuações* e oscilações de *escolhas lexicais*. No entanto, nesse discurso específico, os falantes parecem empregar estratégias verbais associadas ao sistema de polidez, que não apenas concorrem para a harmonia de suas relações, mas projetam *imagens de si* em consonância com prescrições sociais que definem o que é tido como *apropriado* ou *adequado*. Isso revela crenças, valores e procedimentos socioculturais da organização social em que estão inseridos os interlocutores. As pessoas não são polidas em suas falas apenas para evitar problemas na interação, mas também para construir positivamente sua *imagem*, ou mantê-la, para obter sucesso em suas interações e porque, no convívio social, há normas implícitas de conduta que, por razões socioculturais – e, sobretudo, políticas – determinam expectativas mútuas de comportamento.

Nesse sentido, a polidez, além do propósito de manter a harmonia das interações, abrange outros procedimentos, podendo funcionar, também, como uma forma de evitar responsabilidades, de mascarar as reais intenções de alguém, ou de dissimular suas convicções e posturas acerca de determinados temas em uma interação. Isso levanta a questão da sinceridade do falante e instiga a reflexão acerca do fato de que os procedimentos estrategicamente polidos podem também apresentar um aspecto perverso, uma vez que também servem a finalidades, digamos, menos “nobres”.

Neste trabalho, refletimos sobre a polidez nas falas geradas da discussão focalizada sobre o tema *inclusão da pessoa com deficiência na escola* entre um grupo de professores do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de Sergipe, na cidade de Nossa Senhora da Glória. Acreditamos que as estratégias de polidez empregadas nesse contexto específico reflitam projeções dos valores da ideologia da sociedade sobre o indivíduo e que a pessoa com deficiência, nesse caso incluída no conceito de *alunos com necessidades educacionais especiais*, seja alvo de um *jogo de aparências* que pode dissimular procedimentos negativos à sua inclusão efetiva no ambiente escolar.

Nosso objetivo foi *investigar a polidez linguística no discurso sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola*, discutindo as razões que subjazem ao seu uso e suas implicações para o efetivo processo de inclusão escolar dessas pessoas. Para isso, averiguamos as estratégias de polidez que integram o discurso produzido por professores quando abordam esse tema específico numa interação. Nessa investigação, colocamo-nos diante das seguintes questões: a) Quais estratégias de polidez podem ser verificadas no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência em salas regulares? b) Que motivos levam os professores a empregarem estratégias de polidez em seu discurso? c) Que efeitos esse discurso polido pode produzir para o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar?

A Pragmática, uma vez que lança luz sobre o *uso* que os falantes fazem da língua a partir de suas escolhas estratégicas em situações concretas, apresenta um quadro teórico eficaz para essa investigação. Há, no entanto, uma variedade de modelos teóricos de polidez, pois uma grande quantidade de pesquisas empíricas sobre o fenômeno, em diversas culturas, acumulou-se e intensificou-se nas três últimas décadas. Desse modo, o presente trabalho se serviu, para a análise dos dados gerados, do modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), segundo as *reformulações* e os *aperfeiçoamentos* feitos por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006). Mesmo assim, a fim de ampliar as possibilidades de estudo desse fenômeno,

sobretudo porque verificamos sua ocorrência no discurso sobre a pessoa com deficiência, consideramos outros ângulos de percepção, novas reflexões e associações.

Nossa opção por constituir esse objeto de análise para nosso estudo se deve, necessariamente, a três razões que, por sua vez, se traduzem em três *compromissos éticos*.

A primeira delas decorre do fato de que o ideal de *inclusão* fundamentado no reconhecimento da *diversidade* humana é inerente à construção de uma organização social mais justa, capaz de garantir a participação social de todos, indiscriminadamente, na produção, gestão e uso de seus bens e serviços. A marca da *diversidade* humana, que algumas *pessoas com deficiência* trazem estampada no corpo de forma mais notável, não justifica as desigualdades e exclusões socioculturais a que foram e são submetidas, que foram construídas historicamente pelos homens e que estes insistem em reproduzir. Com o advento dos movimentos voltados à inclusão, nas duas últimas décadas, articularam-se ações que visam assegurar o acesso e a permanência da *pessoa com deficiência* no ensino regular, condição que lhe foi negada ao longo da história e que ainda pode ser percebida na postura daqueles que argumentam em defesa de seu confinamento em espaços especializados. A *pluralidade*, que é inerente à *condição humana*, tem o duplo aspecto de *igualdade* e *diferença* (ARENDR, 2007). Por sermos iguais, somos capazes de mútua compreensão. Por sermos diferentes, necessitamos nos *singularizar* por meio do *discurso* e da *ação*. Elidir a possibilidade de *ação* que a educação formal permite ao indivíduo, impedindo-o de distinguir-se em sua *individualidade*, é negar-lhe a *diversidade*, ou a condição de *pluralidade*, portanto, é negar-lhe a *condição humana*. Isso nos coloca diante da necessidade de assumirmos uma postura ética com relação à própria espécie humana (SANTOS, 2011) em oposição às formas de organização sociocultural que impedem a construção do *outro* como *sujeito* e *cidadão*. O compromisso ético assumido nesta pesquisa em favor de uma *sociedade inclusiva* decorre dessa razão.

A segunda razão está associada à primeira, uma vez que esse primeiro compromisso ético, que o homem contemporâneo deve assumir com sua própria espécie, precisa estar presente em todas as suas atividades, principalmente nas esferas científica e política, pois não podemos dissociar o pesquisador do homem enquanto cidadão. Ao abordar essa questão, Morin (2001) ressalta que tanto a *ciência* quanto a *democracia* implicam, necessariamente, o reconhecimento da *diversidade* e que seus avanços decorrem de um jogo entre o *consenso* e o *conflito*. Dessa analogia, ele retira uma consequência de teor ético e político fundamental: é necessário “[...] proteger a diversidade, cultivar a diversidade, não excluí-la” (MORIN, 2001, p. 33). Assim, tanto o dinamismo democrático quanto o científico necessitam da participação ativa do cidadão e do pesquisador. Nesse sentido, e considerando também o papel central da ciência na sociedade

contemporânea, a *ação* do pesquisador investe-se do poder de fazer a história e seu discurso da autoridade de calar outras vozes. Os pesquisadores, portanto, temos um papel político fundamental na sociedade, papel que nos exige uma postura ética e que nos impele a agir diante das circunstâncias e a assumir os riscos de nossa *ação*. Analisando o contexto de *inclusão* atual, em que diversos discursos e ações no âmbito escolar são reconhecidos como *inclusivos*, e considerando a possibilidade de que aquele que se constitui enquanto ser humano sob a condição de *pessoa com deficiência* esteja sendo vítima de um *discurso de aparências*, o presente estudo se inscreve claramente dentro de propósitos éticos e políticos, uma vez que busca oferecer uma contribuição reflexiva para a garantia da *diversidade*. Como a *ação* singular de um pesquisador se envolve na *teia de ações* de pesquisas já realizadas e interfere naquelas que eventualmente se realizarão, o movimento que este estudo propõe pode servir de elemento de reação e desencadear processos que colaborem para a efetiva promoção da inclusão das *pessoas com deficiência* ao espaço de participação política, ou seja, à condição de *pluralidade* (SANTOS, 2011).

Finalmente, a terceira razão é decorrente das outras duas, posto que o homem, o cidadão, o pesquisador e a *pessoa com deficiência* também não se dissociam na condição humana daquele que assume esta pesquisa. A confluência dessas três razões nos coloca, assim, diante da tripla necessidade de assumirmos uma postura ética de aspecto humano, político e fenomenológico diante do objeto de nosso estudo. Aproximar sujeito e objeto na pesquisa científica é algo bastante delicado, uma vez que um dos pilares em que a ciência moderna se sustenta, desde seu surgimento, está justamente nesse distanciamento empírico. No entanto, apoiamo-nos em Santos (1995) que, ao refletir sobre os sinais de *crise* desse modelo científico hegemônico e sobre a emergência de um novo modelo, argumenta que a distinção *sujeito/objeto* começou a ser questionada desde a segunda metade do século XX na antropologia cultural e na sociologia e também foi posta em xeque pela mecânica quântica, quando se comprovou não ser possível separar *sujeito, objeto e processo de observação*. Isso revela sinais de um *modelo emergente* que toma a percepção do objeto como continuação do sujeito. Nesse novo modelo, a ciência assumirá seu caráter autobiográfico e autorreferenciável, propiciando um conhecimento compreensível e íntimo que diluirá essa distinção (SANTOS, 1995). Morin (2001) também compartilha da mesma visão, quando discute o retorno da ética à ciência e a necessidade de uma *reforma do pensamento*. Além disso, historicamente, a *imagem* da pessoa com deficiência foi *definida e manipulada* pelo discurso do outro, sobretudo pelo discurso religioso e médico. Esses modelos explicativos engendraram *crenças* responsáveis por transformar num *estigma* a *diferença* que é socialmente percebida como *deficiência*. Isso reforça ainda mais a

necessidade de assumirmos, diante do nosso objeto de estudo, a postura ético-político-fenomenológica de que falamos acima.

Partindo de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, optamos por um estudo de caso e constituímos o *corpus* de nosso estudo a partir dos dados gerados da discussão gravada em áudio e vídeo e depois transcrita, focalizada sobre o tema *inclusão da pessoa com deficiência na escola*, desencadeada em um grupo de professores do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Sergipe. O método empregado foi o de Grupo Focal¹ (GF). Na oportunidade, foi realizado um GF em uma escola da rede estadual no município de Nossa Senhora da Glória, sertão do Estado de Sergipe, que se localiza a 120 km da capital, Aracaju. Embora o GF tenha sido nossa principal fonte de geração de dados analíticos, houve ainda, para essa pesquisa, a triangulação desses dados com aqueles gerados a partir de questionários diagnósticos, entrevistas individuais e observação participante. Os questionários diagnósticos foram aplicados a todos os colaboradores envolvidos na pesquisa, totalizando dezessete professores, dos quais nove foram selecionados para compor o GF. As entrevistas individuais foram realizadas com a coordenadora de educação especial da Diretoria Regional de Educação (DRE 09) e com a professora da *sala de recurso* da escola em questão.

Nossa pesquisa está assim organizada:

No capítulo I, reunimos informações acerca da questão da deficiência, sua construção histórica, os modelos que visam explicá-la, as polêmicas terminológicas e conceituais e a evolução do atendimento educacional especializado no Brasil e em Sergipe de seu início até o atual *contexto da inclusão*. Apresentamos essa complexa questão para que possamos, mais adiante, proceder à análise das estratégias de polidez presentes no discurso de professores sobre as pessoas com deficiência em situação de inclusão escolar.

No capítulo II, apresentamos um breve panorama das concepções de linguagem no século XX, buscando situar a Pragmática, seus domínios e fundamentos e, dentro dela, as investigações sobre a polidez linguística, a partir dos trabalhos dos teóricos que a inseriram no âmbito dos estudos pragmáticos. Apresentamos ainda o conceito de *face*, que é central no modelo que nos serviu de referência para a investigação que propomos.

No capítulo III, depois de apresentar o modelo de polidez proposto por Brown e Levinson (1987[1978]) e sumarizar algumas críticas que sofreu, concentramo-nos na proposta formulada por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), que empregamos na análise do *corpus*

¹ Técnica sobre a qual discutiremos no capítulo IV que permite a geração de dados por meio de interação grupal.

constituído. Consideramos ainda outras contribuições teóricas que permitem novas reflexões e associações sobre a polidez, importantes para nossa investigação.

No capítulo IV, apresentamos nosso percurso metodológico de geração de dados e a forma como constituímos o *corpus* desta pesquisa, enfatizando aspectos e momentos significativos para nosso propósito investigativo.

No capítulo V, procedemos à análise do *corpus* e à discussão dos resultados a que chegamos. Propomos ainda uma sistematização das estratégias de polidez presentes no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

1 A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, nosso objetivo é reunir informações acerca da questão da deficiência: as formas como foi apreendida e tratada ao longo da história, a polêmica em torno de sua terminologia e conceituação, os modelos que tentam explicá-la e a evolução da educação especial no Brasil e em Sergipe, desde seu início até o contexto atual de inclusão. Nosso propósito é situar a questão da deficiência para que possamos, no capítulo V, proceder à análise das estratégias de polidez presentes no discurso de professores sobre inclusão das pessoas com deficiência na escola. Para tanto, apoiamo-nos nos estudos de diversos autores, entre os quais Pessotti (1984), Pereira (2006), Diniz (2010), Mazzotta (2005), Matos (2007) e Souza (2009).

1.1 A DEFICIÊNCIA AO LONGO DO TEMPO

Necessariamente, os valores de uma sociedade e de uma época se concretizam no modo como essa sociedade se organiza. Tais valores atuam sobre as *imagens* dos homens, sobre seus atos e suas palavras. As concepções de deficiência tanto quanto suas formas de referência na linguagem estão, pois, carregadas pelos atributos que esses valores lhes impõem, conforme padrões, regras, práticas e normas instituídas nas relações sociais de cada período da história. Neste tópico, reunimos algumas informações que apontam para os modos como a deficiência foi apreendida e tratada ao longo dos séculos.

Certamente, houve pessoas deficientes em todas as épocas, mas a escassez de dados objetivos nos permite apenas cogitar como eram percebidas e tratadas, por exemplo, nas culturas nômades antigas. É possível que a atitude em relação a elas fosse de assimilação, aceitação, tolerância ou apoio, como ocorreu com alguns povos nômades primitivos de diversas épocas, inclusive na atualidade (SILVA, 2008). No entanto, é possível também que, dada a necessidade de deslocamentos constantes, inerente a essas organizações sociais, aqueles que, por algum motivo, se vissem impedidos de acompanhar os demais ou de executar tarefas comuns, fossem simplesmente abandonados à própria sorte ou eliminados.

A eliminação de pessoas deficientes como prática ordinária na Antiguidade, sobretudo na Grécia Antiga, é mencionada por vários autores. Aristóteles (2003), num dos relatos mais citados acerca dessa prática, ao tratar da *eugenia* na *Política*, reconhece a necessidade de instituir um código que impeça que crianças nascidas *disformes* sejam alimentadas (*Política*, Livro IV, Cap. XIV, § 10). Entre os espartanos, por exemplo, para quem os atributos de *perfeição* e *beleza* eram condição para a própria existência, era justificado o sacrifício dos

sujeitos tidos como *incompletos*.

No Egito e na Palestina, no entanto, a concepção de deficiência era diversa daquela que se verificava na Grécia Antiga (PEREIRA, 2006, p. 15). Enquanto, para os gregos, o valor do corpo associava-se a ideais estéticos e belicistas, e a condição de deficiência era indesejável e degradante, sendo preferível eliminá-la, no Egito algumas evidências arqueológicas permitem afirmar que essa condição não se constituía em *impedimento* e que pessoas deficientes eram perfeitamente integradas nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (SILVA, 1986), chegando, inclusive, a ser divinizadas em alguns casos (CAVALCANTE, 2002, p. 114). Já na Palestina, por influência de crenças místicas e religiosas, a deficiência era tida como uma *marca corporal da punição divina* por algum pecado. Esta última concepção exerceu forte influência sobre a cultura ocidental desde a Antiguidade e ainda hoje pode ser percebida na fala de boa parte das pessoas (PEREIRA, 2006).

No início da Era Cristã, verificaram-se iniciativas de cunho caritativo em relação às *peessoas deficientes*, sobretudo em relação aos cegos. Mosteiros e hospitais cristãos passaram a abrigá-los desde o século IV (TELFORD e SAWREY, 1977, apud PEREIRA, 2006). Apesar de também serem estigmatizados, os cegos, por motivos de ordem mística e prática, recebiam tratamento diferenciado em relação às demais pessoas deficientes. Mesmo assim, sua deficiência era percebida de forma incoerente: ora como *graça divina*, ora como *punição* por pecados.

Essas explicações sobrenaturais se intensificaram ao longo da Idade Média e a deficiência, ora associada à divindade, ora vista como algo demoníaco, passou a motivar também tratamentos contraditórios que variavam desde o acolhimento a maus-tratos e torturas. Com a Inquisição promovida pela Igreja Católica a partir do século XIII, as crenças de que malformações físicas e deficiência mental resultavam da união entre mulheres e demônios levaram muitas crianças deficientes, juntamente com suas mães, às fogueiras (PESSOTTI, 1984). Ao final da Idade Média, passou-se a acreditar que as pessoas deficientes possuíam uma alma, estando assim sujeitas à purificação. Isso resultou em iniciativas de acolhimento e na diminuição dos maus-tratos, das torturas e do abandono, embora permanecessem estigmatizadas.

No fim do século XV e início do século XVI, o desenvolvimento do capitalismo mercantil, a redefinição geográfica do mundo provocada pelas novas descobertas e o declínio do poder das monarquias e da Igreja Católica provocaram profundas mudanças nas concepções de homem, sociedade e mundo. Nesse contexto, as pessoas deficientes também começaram a ser vistas como pessoas *improdutivas*, portanto, um ônus para a sociedade,

ideia que persiste atualmente e ainda representa um empecilho para sua inserção plena no mercado de trabalho.

Com o avanço da medicina e, principalmente, a partir dos trabalhos de Cardano e Paracelso, a deficiência passava gradativamente de uma questão teológica e ética para um assunto de interesse médico (PESSOTTI, 1984). Ainda no século XVI, sua origem sobrenatural começou a ser questionada. Cardano e Paracelso admitiam-lhe uma origem patológica e recomendavam tratamento médico em lugar da habitual prática do exorcismo. É nessa passagem da visão religiosa para a médica que começa a se configurar o “padrão de normalidade” (PEREIRA, 2006, p. 20).

Com a revolução científica, iniciada no século XVI e que se desenvolveu ao longo dos dois séculos seguintes, houve a ascensão do *racionalismo*, que permitiu a Newton o desenvolvimento da concepção mecanicista do universo. O mundo passou a ser concebido como uma máquina perfeita, cujo funcionamento se dá de acordo com as leis físicas e matemáticas. Como essa visão abrangia também o corpo, a doença e a deficiência passaram a ser percebidas como *disfunções, desvios, anormalidades*.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, o avanço da medicina produziu e sistematizou um amplo conhecimento organicista acerca da deficiência e também desenvolveu diversas concepções que foram aplicadas tanto na *institucionalização* quanto no ensino especial.

O processo de *institucionalização*, iniciado a partir da segunda metade do século XVIII, consistiu numa retirada gradativa das pessoas deficientes de suas comunidades de origem para, sob o argumento da proteção e do amparo, confiná-las em instituições como conventos, asilos, hospitais psiquiátricos ou escolas especiais, isolando-as do convívio social (PESSOTTI, 1984). Necessariamente, a *institucionalização* visava proteger mais a sociedade que o próprio deficiente. No entanto, apenas no século XX, a partir da década de 1960, é que esse paradigma começou a ser criticamente examinado e contestado.

Foi com esse processo que se configurou o discurso da *invalidez*, da *incapacidade* e da *inferioridade* das pessoas deficientes, uma vez que as instituições que os acolhiam, reforçavam ainda mais seu *estigma*, pois efetivavam uma demonstração pública dessa condição de *invalidez* (PEREIRA, p. 22). Os efeitos desse processo foram tão negativos para a *imagem* das pessoas deficientes, que ainda não foram totalmente eliminados e podem, inclusive, ser percebidos na fala dos professores, quando discutem a inclusão escolar em salas regulares, conforme veremos mais adiante, no capítulo V.

Ainda no século XVIII, a Revolução Industrial exerceu um papel decisivo na construção da *imagem social* da deficiência. O valor do indivíduo passou a ser medido em

função de sua capacidade produtiva. O modelo de *corpo produtivo*, que emergiu da noção de *produtividade*, excluiu sumariamente a pessoa deficiente das relações políticas e econômicas, uma vez que a ideia de deficiência já comportava o *estigma* da *invalidez* e da *incapacidade*, graças à *institucionalização*. O termo *deficiente* passou a ser oposto ao termo *eficiente*, e a deficiência passou a representar definitivamente *fator impeditivo* para o trabalho. Além disso, as concepções originadas no campo da medicina aproximavam cada vez mais os conceitos de *deficiência* e *doença*. Na época, investigava-se a deficiência com o propósito de *cura* ou de *reabilitação*. Assim, entendida como um *sofrimento físico*, associada às noções de *invalidez* e *incapacitação* para o trabalho, intensificavam-se a segregação e a *imagem social* negativa da pessoa deficiente.

Também durante o século XVIII surgiram as primeiras instituições de educação especial. Embora algumas ainda tivessem cunho caritativo, outras desenvolveram trabalhos educacionais significativos, como as escolas para *crianças surdas* criadas na França, por Charles L'Épée em 1770, e na Alemanha, por Samuel Heinicke em 1778, responsáveis pelo desenvolvimento do método de sinais e do método de comunicação oral, respectivamente. Em 1784, Valentin Haüy fundou, em Paris, o *Instituto Nacional dos Jovens Cegos*, onde se empregava o método de letras em relevo no ensino da leitura (MAZZOTTA, 2005). Posteriormente, em 1829, Louis Braille, um de seus estudantes, adaptando um código militar, desenvolveu o método Braille, hoje amplamente utilizado.

No início do século XIX, Jean Itard, utilizando-se dos pressupostos empiristas de Locke e Condillac, idealizou o primeiro programa sistemático de educação especial para indivíduos, na época, chamados de *retardados mentais*. Posteriormente, Édouard Séguin, influenciado por suas ideias, desenvolveu o método fisiológico baseado em estímulos físicos e sensoriais, que foi empregado na escola especial fundada por ele em Paris. Também Maria Montessori (1870-1956), aprimorando os processos de Itard e Séguin, contribuiu de forma significativa para a evolução da educação especial. Apenas no século XIX, no entanto, verificaram-se atitudes de responsabilidade pública em relação às necessidades educacionais das pessoas deficientes. Mesmo assim, as *classes especiais* em escolas públicas, surgidas nos EUA, destinadas às pessoas deficientes, nada mais eram que uma variação do paradigma de *institucionalização* do século anterior.

No século XX, a deficiência é entendida a partir de diferentes perspectivas pautadas em diferentes *modelos explicativos*. Ainda é possível perceber a influência da explicação metafísica, sobretudo no senso comum, coexistindo com a explicação médica, que ainda é determinante para a concepção de deficiência. A partir da década de 1970, no entanto, com o

surgimento e a evolução dos *Desability Studies*², desenvolveu-se um modelo que considera a deficiência em sua dimensão social e questiona as desigualdades, que foram e são construídas social e historicamente e que oprimem as pessoas deficientes.

A partir da segunda metade do século XX, verificou-se uma mobilização mundial voltada à integração das pessoas deficientes na sociedade. Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* e, em 1983, decretou a *Década das Pessoas Portadoras de Deficiência* (1983-1992). No mesmo período, foi elaborado também o *Programa de Ações Mundiais para as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que objetivava unificar as ações integradoras em nível internacional. Finalmente, a partir da década de 1990, emerge um movimento mundial em direção aos *sistemas educacionais inclusivos*.

1.2 CONCEITOS E TERMINOLOGIAS: UMA ARENA DE LUTAS

A tarefa de delinear um conceito para *deficiência* é bastante complexa e não constitui o objetivo deste tópico. Trata-se aqui, apenas, da apresentação e discussão acerca da polêmica que envolve sua conceituação e terminologia. Compreendemos que há sutilezas que envolvem o debate sobre os termos atualmente empregados. No entanto, neste trabalho, desde o seu início, optamos por usar indiscriminadamente os termos *pessoa com deficiência*, *pessoa deficiente* ou, simplesmente, *deficiente* para fazer referência àquela parcela da população em que se identifica o fenômeno da *deficiência*, justamente porque são essas as expressões que têm sido, preferencialmente, adotadas por essas pessoas no Brasil desde a década de 1990.

Ribas (2003) reconhece a complexidade que representa escrever sobre *pessoas deficientes*, uma vez que qualquer *noção* ou *definição* proposta para *deficiência* implica, necessariamente, uma *imagem* prévia que todos têm acerca dessas pessoas. Todos empregam termos como *cego*, *surdo*, *inválido*, *louco*, *aleijado*, *anormal* associando-os a *imagens de pessoas* com características específicas. Essas *imagens* traduzem *concepções de deficiência* que situam essas pessoas em relação ao que se imagina que sejam suas próprias vidas. Por causa disso, elas não são concebidas em sua totalidade, em sua condição humana, como homens ou mulheres, mas apenas a partir de seus aspectos diferenciais, apenas como *deficientes* (RIBAS, 2003, p. 08-09).

Enfatizando a condição humana desses homens e mulheres, Diniz (2010, p. 08) afirma que a *deficiência*, qualquer que seja sua especificidade, é um *modo de vida*, “[...] é apenas

² Estudos sobre Deficiência.

uma das muitas formas corporais de estar no mundo” e assevera que reconhecer isso não significa ignorar que um corpo com *lesão* precise de cuidados médicos, mas representa uma postura ética – com a qual comungamos – que questiona os padrões estabelecidos do normal e do patológico. Essa ideia, no entanto, como se observou no item anterior, é nova, pois, durante um longo período de tempo, a origem da deficiência esteve associada à dimensão sobrenatural e, desde o século XVIII, passou a ser concebida como uma variação da *normalidade*.

As culturas antigas, marcadamente influenciadas por mitos e crenças, buscavam explicações sobrenaturais para a origem das deficiências, assim como o faziam para diversos fatos e fenômenos da vida. O Cristianismo, por exemplo, concebia a deficiência como um castigo divino ou maldição, e havia, inclusive, recomendações para se evitar o contato com pessoas deficientes por temores fundados em crenças de contágio. Noções de pecado/santidade, pureza/impureza, bem/mal fundamentavam as atitudes e conceitos ligados à deficiência (PEREIRA, 2006). Isso deu origem a diversas práticas de segregação que transformaram a deficiência em algo hostil e indesejável. No entanto, contraditoriamente, essas práticas hostis se chocavam com os princípios da moralidade cristã e davam margem também a atitudes *caritativas* e de *benevolência*.

Essa influência das antigas práticas religiosas no trato com a deficiência manteve-se por séculos e ainda pode ser percebida na atualidade. Termos como *paralítico*, *manco*, *aleijado*, *entrevado*, *coxo*, frequentes na Bíblia, persistiram durante muitos anos como formas de referência a pessoas deficientes. Atitudes *caritativas* de “gentileza” e “benevolência” também são oriundas dessa moral religiosa. Além disso, para muitas pessoas, o acontecimento da deficiência ainda se associa ao pecado, à culpa e motiva expectativas por milagres, vistos como redenção para essa culpa. Os rituais públicos de cura e exorcismo, frequentes na prática religiosa de grupos neopentecostais, são uma demonstração clara e muito atual da influência do modelo religioso de explicação da deficiência em pleno século XXI (PEREIRA, 2006).

Esse modelo explicativo foi absolutamente hegemônico da Antiguidade até o século XVIII e, como se viu, ainda exerce suas influências na atualidade, embora tenha começado a perder sua força a partir do século XVI, quando as explicações sobrenaturais para a deficiência começaram a ser contestadas pela autoridade médica. Conforme vimos mais acima, a partir dos trabalhos pioneiros de Cardano e Paracelso, a deficiência deixou de ser uma exclusividade do campo religioso e sobrenatural para tornar-se também objeto da medicina. Pode-se compreender o modelo médico como uma continuidade do modelo religioso (PEREIRA, 2006), uma vez que a fé, antes atribuída ao sacerdote, feiticeiro ou

xamã, passou a ser depositada na figura do médico, cuja autoridade, amparada na autoridade do discurso científico, assumiu um caráter de verdade inquestionável, semelhante ao dogma religioso.

Assim, a deficiência assumiu novos contornos a partir do avanço da medicina e da ciência. A mecânica newtoniana produziu uma nova concepção de corpo e de deficiência, aquele passou a ser concebido como máquina e esta, como uma *disfunção* em alguma parte dessa máquina chamada corpo. Esse é o contexto em que foi idealizado o *padrão de normalidade* da medicina (PEREIRA, 2006). Para o modelo médico, a deficiência é um *problema*, uma *doença* que provoca um *sofrimento físico*, e a pessoa deficiente – submetida ao *padrão da normalidade* e considerada *desviante* – é compreendida como alguém que precisa e depende de cuidados médicos. Essa percepção autoriza a *intervenção* médica que visa desenvolver no deficiente, agora *paciente*, as habilidades necessárias para sua *reabilitação*, para que seja restaurado ao estado de *normalidade*, ou a algum estágio o mais próximo possível disso.

A concepção de deficiência produzida pelo modelo médico reforçou a discriminação que já havia no modelo religioso, uma vez que a motivação, antes espiritualista, misteriosa e sobrenatural, agora encontrava suas bases no conhecimento objetivo e racional que confere ao *padrão de normalidade* caráter de verdade, legitimada pelo saber científico. Esse modelo só começa a ser contestado a partir da segunda metade do século XX quando, a partir dos *Estudos sobre Deficiência*, surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970, ocorre uma redefinição política do conceito de deficiência em termos de *exclusão social*. Com esses estudos, que configuram o modelo social, a deficiência deixou de ser um objeto restrito ao campo biomédico e da psicologia e passou a figurar também no campo das humanidades. O sociólogo Paul Hunt, que buscou compreender o fenômeno sociológico da deficiência a partir do conceito de *estigma* (proposto por Goffman em 1963), foi um dos precursores do *Modelo Social da deficiência* no Reino Unido, nos anos 1960. Ele, juntamente com Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein, fundou, em 1976, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation*³ (Upias), primeira organização, formada e gerida por deficientes, que se articulou política e intelectualmente contra o *modelo médico* de compreensão da deficiência (DINIZ, 2010, p. 13-15).

³ Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação.

1.2.1 A batalha terminológica

Em 1975, as *Organizações das Nações Unidas* (ONU) publicaram a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, documento no qual propuseram o termo “pessoas deficientes” como termo referente a “[...] qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (RIBAS, 2003, p. 10).

No âmbito da medicina, a partir da Classificação Internacional de Doenças (CID), sobretudo de sua sexta revisão, de 1948, já havia tentativas de definição das deficiências, aproximando seu conceito do de doenças crônicas (PEREIRA, 2006). Em 1976, a *Organização Mundial da Saúde* (OMS) elaborou o *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*⁴ (ICIDH), um catálogo oficial de lesões e deficiências, que foi ampliado em 1980 e cujo objetivo era sistematizar a terminologia para fins comparativos e de políticas de saúde. Essa classificação baseava-se numa relação de dependência entre *lesão*, *deficiência* e *handicap* e as associava à noção de doença. De acordo com Diniz, a ICIDH definia *lesão*, *deficiência* e *handicap* assim:

1) *Lesão*: é uma perda ou anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica de estrutura ou função; 2) *Deficiência*: é qualquer restrição ou falta (resultante de uma lesão) na habilidade de executar uma atividade da maneira ou da forma considerada normal para os seres humanos; 3) *Handicap*: é a desvantagem individual, resultante de uma lesão ou deficiência, que limita ou dificulta o cumprimento do papel considerado normal. (DINIZ, 2010, p. 40).

Como se observa, segundo esses conceitos, a *lesão* provoca as restrições do corpo lesionado que o inabilitam para o trabalho produtivo, ou seja, ela causa a deficiência, e esta, a segregação. A experiência de segregação experimentada pelos deficientes resulta, de acordo com esse modelo, da condição natural de um corpo com lesão.

A ICIDH ganhou força rapidamente, tornando-se o vocabulário corrente nas políticas públicas para a deficiência, e fez retornar ao debate sobre deficiência conceitos como *doença* e *anormalidade*, revigorando assim o modelo médico, reduzindo a deficiência novamente a uma questão biomédica de *doença* ou *sequela de doença*.

Contra-pondo-se a essa visão médica, a Upias reelaborou as concepções de *lesão* e *deficiência* em termos sociológicos, transferindo a responsabilidade do plano individual para o social. Lançando o olhar sobre a tensão corpo/sociedade, a fim de verificar se a experiência de opressão pela exclusão resulta das limitações corporais ou de restrições impostas pela

⁴ Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Limitações.

sociedade à participação da pessoa com deficiência, a Upias definiu *lesão* como um fenômeno corporal, portanto, isento de valor. Já a *deficiência* resulta da interação desse corpo lesionado com uma sociedade discriminatória, ela é a “[...] desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e os exclui das principais atividades da vida social” (UPIAS, 1976, apud DINIZ, 2010, p. 37).

Não se trata de desconsiderar a *lesão* ou a necessidade de cuidados médicos que ela demanda, mas de lançar luz sobre o outro aspecto da questão. Não há uma sentença de infelicidade ou sofrimento, necessariamente instituída pelo fenômeno da deficiência. A pessoa com deficiência não sofre por causa dela, especificamente. O sofrimento que lhe é impingido resulta do *estigma*, das limitações interpostas pelo meio, da *segregação* de que é vítima, de sua não aceitação, cuja origem, necessariamente, é a sociedade. A experiência vivenciada de desigualdade pela deficiência, semelhante ao que ocorre com o *racismo* e o *sexismo*, é uma construção social.

O primeiro fruto dos *Estudos sobre Deficiência* foi a ampliação do debate acerca da terminologia empregada para descrever ou referir à deficiência. O modelo médico originou a maior parte dos termos empregados até então para fazer referência às diversas deficiências. *Anormal, inválido, incapaz, defeituoso, surdo-mudo, deficiente, retardado mental, imbecil, idiota, débil mental, excepcional, mongoloide, anormal de inteligência, mentalmente atrasado*, além de diversos outros termos e expressões carregados de uma ideologia violenta e discriminatória, originaram-se de tentativas de classificação e referência surgidas dentro do modelo médico. Importava aos teóricos do modelo social uma terminologia que demarcasse a deficiência em termos políticos, não apenas diagnósticos, e que eliminasse a violência e a discriminação que perpassavam a terminologia até então utilizada. Depois de muitos embates teóricos, os antigos termos foram substituídos, quase que de forma consensual, por “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiência” ou, simplesmente, “deficiente”, como ocorre no movimento crítico mais recente. Diniz (2010, p. 22) enfatiza que o objetivo não era transformar os termos por motivos estéticos, mas políticos. Seu alvo era abalar a autoridade discursiva dos saberes biomédicos; por isso se buscou politizar a terminologia de forma que esta passasse a demonstrar a mudança teórica proposta pelo modelo social e promovesse a autoridade da experiência vivida pelo corpo deficiente no debate acadêmico.

Os debates, que se intensificaram durante os vinte anos seguintes à publicação da ICIDH, terminaram por considerar inadequados os conceitos de *handicap, lesão e deficiência*, culminando na publicação da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e*

Saúde (CIF), iniciada nos fins da década de 1990 e concluída em 2001. Na proposta da CIF, denominada de abordagem *biopsicossocial*, embora mantenha a perspectiva médica, há uma explícita tentativa de reconhecer e incorporar pressupostos do modelo social. A CIF instituiu um novo e sofisticado vocabulário que definiu três *domínios de saúde*, baseados no corpo, no indivíduo e na sociedade, correlacionados igualitariamente para propor uma compreensão das *funcionalidades* e das *deficiências*. A partir da CIF, a deficiência passou a ser entendida como um fenômeno complexo de múltiplas causalidades e deixou de ser vista como consequência de doença, passando a integrar os *domínios de saúde*.

Diniz (2010, p. 51) propõe considerar estados de *doença* ou *deficiência* segundo a nova abordagem, a fim de compreendê-la melhor. Conforme a abordagem *biopsicossocial* é possível que alguém tenha *lesões* sem experimentar *limitações de capacidade*, como uma pessoa que tem queimaduras na face. Alguém com HIV positivo, por exemplo, pode experimentar *limitações de desempenho* e *restrições de participação* apenas por se ter expectativa de *lesões*. Ou mesmo, uma pessoa com *lesão* medular em um *ambiente sensível* à cadeira de rodas, por exemplo, embora tenha *lesões* e *limitações de desempenho*, não terá *restrições de capacidade*. Pessoas com doenças crônicas, de acordo com essa nova abordagem, têm *problemas de desempenho* e *limitações de atividades*, sem terem *lesões* aparentes. Por fim, uma pessoa pode ter *problemas de desempenho* sem ter *limitações de capacidade* ou *lesões*, como é o caso de quem é discriminado por causa de uma doença mental.

A CIF descarta definitivamente o termo *handicap*, por julgá-lo pernicioso para a comunidade de *deficientes*, e abandona o conceito de *deficiência* como um componente pessoal, passando a compreendê-lo como uma categoria que abrange aspectos negativos de restrições de capacidades, desempenhos e participação (DINIZ, 2010, p. 52-53). Ou seja, aproxima-se da perspectiva defendida pelo modelo social, uma vez que ressalta a experiência de segregação e opressão que resulta da interação entre um corpo com *lesão* e a sociedade.

Há, no entanto, os que se opõem às classificações, sob a alegação de que todas estão sujeitas a erros e implicam rótulos, o que estimula o preconceito. Qualquer tentativa de classificar pauta-se em princípios de diferenciação que qualificam um indivíduo em relação à coletividade, a partir dos seus *desvios*. A noção de *desviante*, no entanto, é repleta de conotações e problemas, justamente porque implica sempre um padrão *médio* ou *ideal*, por isso deve ser usada com cuidado (VELHO, 2004, apud PEREIRA, 2006). Quando se rotula um indivíduo segundo uma categoria, geram-se expectativas acerca de seu comportamento que não só influenciam seu próprio comportamento, mas também o daqueles que lidam com

ele. Ou seja, qualquer comportamento de um indivíduo rotulado pode ser identificado como *desviantes* ou prova de sua *anormalidade*, pois a partir do momento em que um rótulo é imposto, essa condição interferirá em todas as interpretações acerca de seu comportamento. Por exemplo, se uma criança é agressiva na escola com seus colegas, trata-se de uma característica de sua personalidade, mas se essa criança recebe algum rótulo de deficiência mental, por exemplo, trata-se de um “sinal” de sua deficiência.

Segundo Pereira (2006), as tentativas de conceituação da *deficiência*, bem como de sua classificação, atendem a demandas da medicina, de sistemas de reabilitação e das políticas públicas de seguridade social para finalidades práticas. As pessoas deficientes, no entanto, pouco foram beneficiadas, uma vez que, considerando os efeitos negativos criados para sua *imagem social*, os conceitos e classificações adotados transformaram-se num parâmetro para aferir diferenças “indesejáveis”, implicitamente negando potencialidades, desconsiderando desempenhos e comprometendo o *status* daqueles indivíduos marcados por essas diferenças codificadas socialmente sob a forma de um *estigma*. É por causa desse estigma que a educação formal foi negada a essas pessoas durante a maior parte da história, como discutiremos no tópico a seguir.

1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Especial organizou-se tradicionalmente como Atendimento Educacional Especializado (AEE), substitutivo do ensino regular, oferecido por instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Atualmente, ela é definida como uma modalidade de ensino caracterizada por oferecer um conjunto de recursos e serviços especializados de apoio complementar ou suplementar, postos à disposição na rede regular de ensino, de modo a garantir a educação formal dos alunos que apresentam *necessidades educacionais especiais*⁵. No entanto, é recente no Brasil a atitude de defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2005), políticas públicas nesse sentido datam de meados do século XX. Além disso, o autor afirma que a Educação Especial tem sido entendida “como um apêndice indesejável” e ainda apresentava caráter assistencialista em 1995, quando publicou a primeira edição de *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*.

⁵ O conceito de *alunos com necessidades educacionais especiais* – amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca (1994) – abrange alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (incluem-se aqui crianças com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) e com altas habilidades (superdotados).

As explicações sobrenaturais sobre a deficiência, hegemônicas até o século XVIII, contribuíram para que essas pessoas fossem ignoradas e marginalizadas, impedindo que se desenvolvessem iniciativas no sentido de educá-las. A convicção generalizada, construída ao longo da história, de sua incapacidade levou à completa omissão da sociedade em organizar serviços para atender a suas necessidades específicas. Mazzotta (2005) alerta para o fato de que, na literatura educacional e em documentos técnicos, muitas referências tidas como atendimentos educacionais foram organizadas, efetivamente, com outros propósitos (abrigo, assistência, terapia).

Somente a partir de meados do século XIX, surgem, no Brasil, instituições especializadas (em 1854, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos⁶ e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos⁷) que começaram a promover transformações na forma de considerar as pessoas com deficiências, no que concerne ao seu direito à educação. Embora representassem medidas precárias em termos nacionais, essas instituições criaram a possibilidade de discussão da educação das pessoas com deficiência. Por conta disso, no início do século XX, já havia registro das primeiras produções teóricas sobre esse tema, indicando também o interesse da comunidade científica.

As experiências brasileiras, no entanto, não se desvinculam da evolução do pensamento acerca do atendimento educacional especializado que surge na Europa dois séculos antes. Oriundos do modelo médico, os trabalhos e as iniciativas de L'Épée, Heinicke, Haüy, Braille, Itard, Séguin e Montessori constituíram, principalmente no século XIX, um saber especializado sobre a educação das pessoas deficientes.

Depois da instalação do IBC e do INES, sobretudo no início do século XX, multiplicaram-se no país as instituições especializadas, a maior parte delas originada na iniciativa privada ou filantrópica. Pode-se destacar o Instituto Pestalozzi (1926), direcionado ao atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1945, Helena Antipoff também inicia o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Além deles, merece destaque a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954. Em Sergipe, até a década de 1960, não há registro de instituição criada com essa finalidade⁸. No início dessa década, contudo, surgiram as primeiras classes especiais para a educação de pessoas com deficiência visual, auditiva e mental no Centro de

⁶ Atual Instituto Benjamin Constant (IBC).

⁷ Atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

⁸ Houve, no entanto, por pouco tempo na década de 1950, numa instituição filantrópica (Serviço de Assistência à Mendicância – SAME) fundada pela igreja católica, uma sala para a educação de deficientes visuais, na qual doze alunos eram educados pela professora Maria Helena de Barros. Após seu falecimento, a sala foi desativada (SOUZA, 2007, p. 121).

Reabilitação Ninota Garcia⁹ (SOUZA, 2009, p. 44).

Oficialmente, no entanto, não havia ainda grande preocupação com a educação especializada. No Brasil, até 1950, havia apenas cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino, mantidos pelo poder público¹⁰, que ofereciam atendimento escolar especial, quarenta a deficientes mentais e os demais atendiam outras deficiências. Por causa disso, Mazzotta (2004, p. 27) divide a evolução da educação especial no Brasil em dois momentos distintos: de 1854 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares isoladas) e de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais de âmbito nacional). Apenas a partir desse segundo momento, o Governo Federal, por meio de diversas *campanhas*¹¹, assumiu explicitamente o AEE. Multiplicaram-se, desde então, orientações políticas e legais relacionadas à forma de considerar as pessoas com deficiência e à necessidade de lhes garantir acesso à educação. Constituiu-se assim um contexto *relativamente* favorável para a educação das pessoas com deficiência, uma vez que esse tema passou a figurar na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2010)¹², e as pessoas com deficiência deixaram de ser ignoradas, passando a integrar a pauta do debate político, social e educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 4.024/61), pela primeira vez¹³, mesmo na forma de um capítulo à parte, faz menção ao atendimento educacional às pessoas com deficiência no capítulo dedicado à “Educação de Excepcionais”. O artigo nº 88 prevê que ela deveria, na medida do possível, ocorrer dentro do “sistema geral de educação”, o que já revelava a presença do *modelo de integração*. No entanto, o artigo seguinte enfatiza que todas as iniciativas privadas relativas à “educação de excepcionais” consideradas eficientes receberão benefícios e subvenções. Isso acarretou implicações políticas, técnicas e legais que criaram condições para que diversos serviços de atendimento educacional aos “excepcionais” considerados eficientes recebessem incentivos, mesmo aqueles não incluídos como escolares (MAZZOTTA, 2005).

Dez anos depois, a Lei nº. 5.692/71 modifica a LDBEN/61, ao assegurar, em seu artigo 9º, “tratamento especial” aos alunos com “[...] deficiências físicas, mentais, os que se

⁹ Instituição filantrópica que recebia subvenções do governo do Estado.

¹⁰ Dois deles federais e os demais estaduais.

¹¹ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), de 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, de 1958; Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), de 1960; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), de 1960.

¹² Boa parte das informações acerca dos marcos político-legais encontrados nesse item foi compulsada nessa referência.

¹³ Embora Marquazan (2007) mencione o artigo nº 172 da Constituição de 1946, que faz referência a serviços de assistência educacional para “alunos necessitados”, como uma primeira alusão legal às pessoas com deficiência, apenas com a LDBEN de 1961 essa referência aparece de forma direta e inequívoca.

encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]”. Essa recomendação, no entanto, contrariamente ao disposto no artigo nº 88 da LDBEN/61, além de não contribuir para a organização de um sistema de ensino conforme o *modelo de integração*, como se pretendia, reforça a manutenção de classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁴, cuja finalidade era expandir e melhorar o AEE no Brasil. Sua atuação, de base integracionista, não se constituiu, necessariamente, numa política pública efetiva de acesso universal à educação e, a despeito de algumas ações direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, consistia em *campanhas assistenciais e iniciativas isoladas* do Estado numa política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Segundo Matos (2007, p. 89), o CENESP já enviava auxílio financeiro ao estado de Sergipe desde 1975 para financiar bolsas de estudos para os alunos, subvencionar instituições filantrópicas especializadas e capacitar recursos humanos. Por causa disso, em 1977, foram criadas as primeiras classes especiais nas escolas públicas estaduais em Sergipe e, em 1979, foi criada, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Gerência de Educação Especial, setor que seria responsável pela qualificação de recursos humanos no Estado. Mesmo assim, essas ações mantiveram-se restritas à capital do Estado, não havendo ainda articulações direcionadas à interiorização. Além dessa política, o AEE resultante da ação integrada do CENESP/MEC com outros órgãos do setor da educação assumiu um caráter *preventivo e corretivo*, conferindo um sentido *clínico* ou *terapêutico* à educação especial¹⁵ (MAZZOTTA, 2005).

No entanto, ao estágio em que se encontravam as ações governamentais nesse setor somaram-se iniciativas da sociedade civil, de organizações não governamentais e de mobilizações das próprias pessoas com deficiência¹⁶, motivadas, sobretudo, pela publicação da *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* pela ONU, em 1975, e por sua definição, em 1976, de que o ano 1981 seria declarado *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* (AIPD). Diversos grupos de pressão, tanto no nível nacional quanto no internacional, criaram

¹⁴ O CENESP foi perdendo sua força gradativamente e em 1986 foi transformado na *Secretaria de Educação Especial* (SESP), vinculada ao MEC. Nesse mesmo ano foi criada a *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (CORDE), ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República, depois ao Ministério de Ação Social e, atualmente, subordinada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

¹⁵ O encaminhamento dos “excepcionais” ao sistema educacional condicionava-se a um diagnóstico feito por equipes especializadas a partir de pressupostos biomédicos, psicossociais e pedagógicos, como ainda ocorre em relação às *salas de recursos* instaladas recentemente nas unidades escolares.

¹⁶ Mazzotta (op. cit., p.65) enfatiza que a ação de grupos organizados de pessoas com deficiência exerceu influência decisiva na elaboração da legislação das décadas de 1980 a 1990, sobretudo, nas conquistas efetivadas na Constituição de 1988.

nessa década uma conjuntura favorável a mudanças mais consistentes em relação à conscientização política e à concretização de conquistas sociais e legislativas referentes à educação das pessoas com deficiência. As duas últimas décadas do século XX deram visibilidade social a essas pessoas, que durante tantos séculos foram negligenciadas. Declarações, conferências e convenções internacionais, ratificadas por vários governos, inclusive o brasileiro, passaram a enfatizar o reconhecimento de seus direitos.

Por causa disso, a Constituição Federal de 1988 já sinaliza para um movimento em direção a uma *educação inclusiva*, quando prevê, no Capítulo III– *Da educação, da Cultura e do Desporto*, em seu Artigo 205 que *a educação é direito de todos*; no Artigo 206, inciso I, que deve haver “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; e no seu Artigo 208, Inciso III, que o AEE, que é um dever do Estado, deve ocorrer “[...] preferencialmente na rede regular de ensino”. A educação, nessa Carta Magna, foi contemplada em diversos momentos. Da mesma forma se deu com a pessoa com deficiência, que, além do Capítulo III, foi mencionada no Capítulo II – *Da seguridade social*, Seção IV – *Da Assistência Social*, Artigo 203, itens IV e V, e no Capítulo VII – *Da família, da criança, do adolescente e do idoso*, Artigo 227.

Um ano depois, a Lei nº 7.853/89 estabelece normas gerais que visam assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais” das pessoas com deficiência e sua “efetiva integração social”. Essa lei também reestrutura a CORDE como órgão autônomo e prevê a reestruturação da SESP, que foi extinta no ano seguinte, voltando a ser reorganizada em 1992 como SEESP¹⁷, ainda vinculada ao MEC.

1.3.1 *A perspectiva da educação inclusiva*

Na década de 1990, emerge um movimento mundial em direção a sistemas educacionais inclusivos. Vários países começaram a integrar aos seus quadros legislativos um conjunto de leis direcionadas a atender às necessidades e aos direitos das pessoas consideradas em condição de *vulnerabilidade*, incluídas aí as pessoas com deficiência. Essa visibilidade institucional e essa atenção dada às pessoas com deficiência, pelo menos no plano legislativo, se deveram à força das declarações, conferências e tratados internacionais, que obrigaram os países signatários a se posicionarem a favor dos direcionamentos ali definidos. Nessa década, uma série de grandes convenções internacionais, todas ratificadas pelo governo brasileiro,

¹⁷ A SEESP foi novamente extinta em maio de 2011, pelo Decreto 7.480. Verifica-se ainda o *status* secundário nas políticas públicas do atendimento educacional especializado, marcado por descontinuidades em sua trajetória.

orientavam-se no sentido de se promover a integração social e educacional dos grupos vulneráveis. Duas grandes declarações que configuraram as bases do que se entende por “educação inclusiva” foram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, Tailândia, 1990, e a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Espanha, 1994.

A primeira, visando universalizar o acesso à educação e promover a equidade, dá relevo à necessidade de promover igualdade de acesso a todos e de dar atenção especial àqueles grupos de indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade. A segunda, seguindo os mesmos princípios, orienta-se no sentido de que as escolas é que devem se ajustar a todas as crianças, fundando a perspectiva inclusiva. Essa declaração introduz as noções de “necessidades educacionais especiais” e de “educação inclusiva”.

A primeira expressão faz referência a crianças e jovens cujas *necessidades educacionais especiais* tenham origem em deficiências ou em dificuldades escolares. Incluem-se nesse grupo crianças deficientes, superdotadas, de rua, trabalhadoras, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, ou de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. A expressão “educação inclusiva” baseia-se no consenso de que essas crianças devem ser incluídas em ambientes educacionais destinados à maioria das crianças, ou seja, todas devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças. *Escolas inclusivas* devem, pois, reconhecer e responder às necessidades da *diversidade* de seus alunos, assegurando-lhes educação de qualidade (UNESCO, 1994). Nessa perspectiva, inverte-se a lógica do *modelo de integração*, segundo o qual a deficiência é entendida como um problema da esfera individual, cabendo à pessoa nessa condição, mediante uma “atenção especial” e a ajuda de recursos e técnicas, ascender ao “padrão da normalidade” para ser incluída. No *modelo inclusivo*, é o ambiente, a escola e a sociedade que devem se ajustar às necessidades da diversidade humana.

A Declaração de Salamanca estabelece a junção entre ensino regular e educação especial, uma vez que seus signatários se comprometem a trabalhar na perspectiva da escola inclusiva e a apoiar o desenvolvimento da educação especial, como parte integrante de todos os programas educacionais.

Esses documentos passam a influenciar a elaboração das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº. 8.069/90) e a LDBEN/96 (Lei nº 9.394/96) baseiam-se, respectivamente, na *Declaração de Jomtien* e na *Declaração de Salamanca*. O ECA determina que pais e responsáveis sejam obrigados a

matriculem seus filhos e pupilos na rede regular de ensino, e a LDBEN/96 determina que os sistemas de ensino devam garantir o atendimento das necessidades específicas dos alunos no que concerne a currículo, métodos, recursos e organização. No entanto, admite que o “atendimento especializado”, ou os “serviços de apoio especializado”, possa ocorrer em classes ou escolas especiais, apenas quando não for possível oferecê-lo em classe comum.

Apesar disso, publicada ainda em 1994, a *Política Nacional de Educação Especial* reafirma os pressupostos da *integração* e não estimula reformulação das práticas educacionais orientadas segundo a nova perspectiva. Somente em 1999, por força do Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispoindo sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, é que se define a educação especial como uma *modalidade transversal* a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular. Como modalidade de ensino, o AEE não pode mais constituir-se como um substitutivo ao ensino regular, mas deve ser um serviço proposto aos alunos com deficiência ou com dificuldade no seu percurso escolar comum, como uma diferenciação adotada com a finalidade de eliminar as barreiras que impedem seu acesso pleno à escolarização.

Essa perspectiva foi reforçada pelo Decreto nº 3.956/2001, que promulgou, no Brasil, a *Convenção da Guatemala* (1999) e que definiu como *discriminação*, com base na deficiência, qualquer diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Como o Ensino Fundamental é um direito garantido a todos, privar essas pessoas dele por meio da substituição do ensino regular pelo ensino especial fere o disposto nessa convenção. Esse decreto, necessariamente, tornou obrigatório o acolhimento das crianças com deficiência nas escolas da rede regular de ensino e motivou diversas ações e medidas políticas posteriores.

Em 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, orienta que a organização curricular de formação docente seja direcionada à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com *necessidades educacionais especiais*. Ainda nesse ano, a Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05, reconhece a *Língua Brasileira de Sinais* – Libras como “meio legal de comunicação e expressão” e prevê a inclusão da disciplina Libras no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. Em 2003, o MEC, através da criação do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, oferece formação continuada a gestores e educadores em vários municípios brasileiros. Em 2004, o Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade

das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2006, a ONU aprova a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, que conceitua a *deficiência* como o resultado da interação de um corpo lesionado com uma sociedade cujas barreiras, *atitudinais* e *ambientais*, impedem a plena participação dessas pessoas. Essa convenção determina que seus signatários, incluindo-se aí o Brasil, se comprometam em desenvolver sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino e adotem medidas de garantia às pessoas com deficiência para que, sob a alegação de deficiência, elas não sejam excluídas do sistema educacional geral e do Ensino Fundamental gratuito, compulsório, inclusivo e de qualidade, aos quais devem ter acesso em igualdade de condições com os demais (Art. 24).

Em 2007, por causa do *Plano de Aceleração do Crescimento* (PAC), também é lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), que tem como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a continuidade nos níveis mais elevados de ensino, a implantação de *salas de recursos* multifuncionais e a formação docente para o AEE.

Finalmente, em 2008, é definida pelo MEC a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que objetiva garantir a inclusão de alunos com *necessidades educacionais especiais* no sistema regular de ensino, assegurando-lhes o acesso, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior; a oferta do AEE; a formação docente para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação familiar e comunitária; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e a articulação intersetorial na realização de políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 20).

No mesmo ano, o Decreto N°. 6.571/2008 dispõe sobre o AEE e o seu financiamento pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB). No ano de 2009, o Decreto N°. 6.949/2009 ratifica a Convenção da ONU, de 2006, com *status* de Emenda Constitucional, e adota o *paradigma da educação inclusiva*, e a Resolução CNE/CP N°4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. No entanto, enquanto todo esse processo se dava no âmbito legal e enquanto se instituíam o *paradigma da educação inclusiva* no Brasil, o estado de Sergipe começava a efetivar suas primeiras ações, ainda sob o *modelo da integração*.

1.3.2 *Sergipe a passo lento*

Como se viu, as primeiras iniciativas no sentido de oferecer educação às pessoas com deficiência de Sergipe datam da década de 1960, cerca de um século depois das primeiras iniciativas ocorridas no país e dois séculos depois daquelas ocorridas na Europa. Ainda assim, essas ações assumiam uma característica assistencialista e filantrópica e originavam-se no empreendimento privado. As ações oficiais de âmbito estadual, alinhadas às diretrizes da política nacional, articulada e financiada pelo CENESP, foram acontecer apenas no final da década de 1970, quando foram criadas as primeiras classes especiais nas escolas estaduais, e se instituiu um setor responsável por essa área na Secretaria de Estado da Educação. Nas duas últimas décadas do século XX, enquanto se configurava no Brasil o contexto que favoreceu a emergência e instituição do *modelo de educação inclusiva*, Sergipe ainda começava a efetivar ações orientadas sob o *paradigma da integração*.

Apenas a partir de 1981, em decorrência do AIPD, ocorre um levantamento das pessoas deficientes no Estado de Sergipe, dentro de um Projeto de Educação Especial (MATOS, 2007). Com relação a isso, cabe salientar que, no Brasil, não existem pesquisas efetivas para definir quantos *deficientes* há e quais as suas *deficiências*. Segundo o Censo Demográfico realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), 14,5% da população brasileira é *deficiente*¹⁸. Esse percentual, no entanto, não corresponde à realidade, uma vez que a coleta de dados foi feita sob a forma de amostragem, realizada em uma de cada dez residências. Essa técnica econômica de coleta se repetiu no Censo Demográfico de 2010, fato que motivou entidades de *pessoas com deficiência* a promoverem um ato público em São Paulo, em maio daquele ano, reivindicando um censo efetivo que pudesse subsidiar concretamente o planejamento de políticas públicas direcionadas a atender e facilitar a inclusão social desta parcela da população. Mesmo assim, em 16 de novembro de 2011, os resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2010 foram divulgados pelo IBGE e, apesar de terem ocorrido modificações nos critérios de coleta e de serem apenas resultados preliminares, ou seja, de não haverem sido submetidos a todos os processos de crítica necessários ao procedimento técnico do censo, os dados revelaram que cerca de 45 milhões de brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência, aproximadamente, 24% da população. Desses, 13 milhões declararam ter uma deficiência grave auditiva, motora, visual

¹⁸ No caso específico do estado de Sergipe, o Censo revelou a existência de 300.583 pessoas (16,5%) com algum tipo de deficiência. Dessas, havia 58.088 (19,3%) na faixa etária até os 19 anos, dos quais, em 2001, apenas 1.715 (3%) eram assistidas pelo sistema educacional. Esse número cai ainda mais (para 1%) quando se consideram apenas as escolas estaduais e municipais (MATOS, 2007, p. 87).

ou mental.

Voltando ao contexto da educação sergipana, de acordo com Matos (2007, p. 85), durante a década de 1990, as políticas públicas de educação especial no Estado de Sergipe ainda estavam alheias aos debates que instituiriam, no âmbito legal, a perspectiva da educação inclusiva e promoviam ações de manutenção do modelo anterior, com classes especiais em escolas públicas e subvenções para escolas especiais privadas, num modelo ainda pautado na abordagem assistencialista e clínica, e não necessariamente educativa. Assim, em 1996, o governo criou o Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe (CREESE), resultante de convênio com o Centro de Educação Latino-americano de Educação Especial (CELAEE) de Cuba. O CREESE foi criado para articular e executar ações referentes à educação especial no estado, função coincidente com a da Divisão de Educação Especial (DIEESP), criada no mesmo ano. As ações promovidas ao longo da década concentravam-se na melhoria de instalações físicas das unidades que realizavam atendimento a pessoas com deficiência e na capacitação de recursos humanos.

Matos (2007, p. 92) enfatiza que, durante o período compreendido entre 1979 e 2001, Sergipe recebeu financiamento regular do MEC para a capacitação de recursos humanos que “[...] muito provavelmente beneficiou mais os professores do ensino regular do que do ensino especial”. Dados divulgados pelo MEC no final do período estudado por ele registravam que havia 196 professores que atuavam nessa área, dos quais 109 tinham algum curso específico e 87 não. Dos primeiros, 73,4% estavam na rede pública e 26,6%, na particular.

Como se vê, as deliberações de Jomtien, Salamanca e Guatemala caminham a passos lentos em território sergipano. É nesse contexto que são instaladas as primeiras *salas de recursos* em escolas estaduais no município de Nossa Senhora da Glória, uma em 2010 e outra em 2011. Como afirmamos anteriormente, constituímos o *corpus* de nosso estudo a partir dos dados gerados da discussão de um Grupo Focal realizado em uma dessas escolas, esta última. Nosso objetivo é *investigar a polidez linguística no discurso sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola*, discutindo as razões que subjazem ao seu uso e suas implicações para o efetivo processo de inclusão escolar dessas pessoas. Acreditamos que, com o que foi apresentado neste capítulo, situamos a questão da deficiência para podermos proceder à análise dessas estratégias e suas implicações para esse processo. Antes, porém, precisamos situar os estudos em Pragmática e, dentro deles, as investigações sobre a polidez linguística. É o que faremos no capítulo que segue.

2 A PRAGMÁTICA E OS PRIMEIROS ESTUDOS DE POLIDEZ

Neste capítulo, nosso objetivo é situar as pesquisas em Pragmática e, dentro delas, as investigações sobre a polidez linguística. Para tanto, inicialmente, fazemos uma brevíssima apresentação das concepções de linguagem ao longo de sua história, sobretudo no século XX. Necessariamente, situar a Pragmática e abordar seus domínios provoca algumas reflexões acerca de seus fundamentos e da heterogeneidade de seus estudos. Em seguida, apresentamos uma breve discussão acerca dos primeiros teóricos que contribuíram para a inserção do fenômeno da polidez nos estudos de Pragmática e passamos a apresentar o conceito de *face*, um conceito central no modelo de polidez proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), que serve de referência para todos os modelos elaborados posteriormente, inclusive para o que utilizaremos na investigação que propomos.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

A linguagem humana foi concebida, ao longo da história, basicamente de três maneiras: como *representação* do mundo e do pensamento; como *instrumento* de comunicação e como *forma de ação* ou interação (KOCH, 2004, p. 07). De acordo com a primeira concepção, a mais antiga na tradição ocidental, a língua é vista como “espelho” do mundo e do pensamento. Para a segunda, ela é um código, uma *ferramenta* por meio da qual um *emissor* transmite mensagens a um *receptor*. Finalmente, a terceira concepção a vê como uma *atividade* “interindividual, finalisticamente orientada”, ou seja, segundo essa perspectiva, a linguagem é, necessariamente, uma forma de *ação intersubjetiva e intencional*. A primeira dessas concepções remonta aos gregos.

Para não fugir à regra, Platão foi o primeiro ocidental a refletir sobre os problemas fundamentais da linguagem humana (WEEDWOOD, 2002). As questões que levantou são tão contundentes, que a tradição europeia sempre recorreu a ele, de forma consciente ou não, ao longo de seu desenvolvimento. Problemas como a arbitrariedade da conexão entre as palavras e as coisas e a origem das palavras foram discutidos por ele em *Crátilo*, o primeiro texto ocidental a abordar essas questões. No entanto, para os propósitos do trabalho que estamos desenvolvendo, não será possível recuarmos tanto no tempo. Fiquemos, pois, no século XX.

Foi no início desse século que Ferdinand de Saussure, para atender às exigências do modelo hegemônico de racionalidade da ciência moderna e responder à tensão herdada do século anterior entre o foco “universalista” e o “particularista” na abordagem dos fenômenos linguísticos (WEEDWOOD, 2002, p. 125), empreendeu esforços para conferir à Linguística o

status de ciência. Considerando os dois aspectos em jogo na linguagem, o *social* e o *individual*, ele propôs a dicotomia *langue/parole* (língua/fala¹⁹) e determinou a *langue* como objeto da Linguística. Saussure separou dessa forma o que concebeu como um sistema abstrato, um fato social daquilo que para ele era acidental e acessório. Ele reconhece, no entanto, que são aspectos complementares, “[...] sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16). Por causa dessa divisão inicial e da interdependência dos elementos da dicotomia, o genebrino distingue dois caminhos a trilhar, separadamente, no estudo da linguagem: uma *Linguística da fala* e uma *Linguística da língua*. É dessa última que se propõe cuidar (SAUSSURE, 2006, p. 28). Saussure voltou-se para o próprio sistema e não para o seu uso porque, segundo a visão da época, este seria de difícil estudo sistemático, dada sua heterogeneidade e dispersão. Definindo a língua como objeto da Linguística, Saussure iniciou o processo que lhe dará autonomia e lhe conferirá *status* científico, no entanto, excluiu de seus estudos questões relativas ao sujeito da linguagem e à sua relação com o mundo.

Da mesma forma que o genebrino, Chomsky, em meados do século XX, propôs a dicotomia *competence/performance* (competência/desempenho). Em sua proposta, a *competência* é universal, ideal e inata ao homem, devendo, pois, ser o objeto da ciência da linguagem, enquanto o *desempenho*, sendo individual e particular, não se prestaria a uma abordagem científica da língua. Chomsky, ao centrar seu foco na *competência*, objetivava descobrir “[...] realidades mentais subjacentes ao modo como as pessoas usam a língua(gem) [...]” (WEEDWOOD, 2002, p. 134).

O que diferencia as propostas de Saussure e Chomsky é o fato de que, para o primeiro, a linguagem é uma *instituição social*, existindo em sua plenitude na coletividade, e, para o segundo, ela é uma *faculdade mental inata* e transmitida pelos *genes* da espécie humana. Ambos priorizam o foco “universal”, o aspecto “sistemático” ou “abstrato” na abordagem científica do fenômeno linguístico, embora não neguem seu uso, nem seu aspecto social e histórico, apenas não o tomam como objeto de uma ciência. Mesmo assim, por suas prioridades, serão criticados no final do século, tanto por aqueles que abordam o fenômeno linguístico sob o ponto de vista da *funcionalidade* da língua ou de aspectos *pragmáticos*, quanto pelos que a condicionam à ideologia (WEEDWOOD, 2002).

A vertente de estudos linguísticos que desenvolveu seu trabalho focalizando aspectos *funcionais*, situacionais e contextuais ou comunicacionais do uso da língua, os *funcionalistas*,

¹⁹ Segundo Weedwood (2002, p. 127), o termo técnico saussuriano correspondente a *langue* seria mais bem traduzido por “sistema linguístico”, e o correspondente a *parole* seria “comportamento linguístico”.

também exerceu bastante influência nos estudos linguísticos do século XX. Essa vertente não foi estritamente formal ou estrutural, na perspectiva saussuriana, pois não estava concentrada no “sistema” ou “estrutura” da língua, mas na sua *funcionalidade*, tomando-a como *instrumento* de comunicação.

De qualquer forma, tomando a linguagem a partir de seu aspecto *sistemático* ou *estrutural*, de “suas realidades mentais subjacentes” ou da perspectiva de sua *funcionalidade*, exclui-se da abordagem o sujeito, o falante real, na sua condição humana, e a própria complexidade do fenômeno linguístico. Por causa disso, para dar conta dessa complexidade, na segunda metade do século XX, muitos linguistas se voltaram para fenômenos diretamente associados ao *uso* que os falantes fazem da língua, às *motivações sociais subjacentes* às suas *escolhas* linguísticas, às *restrições* que os usuários encontram ao usar a linguagem e aos *efeitos* desses usos sobre os interlocutores, é o que se chamou de *giro pragmático*.

No entanto, o *giro pragmático* não diz respeito apenas a essa mudança de foco de muitos linguistas; ele pode ser descrito como uma mudança de paradigma na abordagem do fenômeno linguístico (MEY, 2006). Tradicionalmente, partia-se da língua em direção ao seu exterior, ao mundo, em que se tem a situação de seu uso e o próprio usuário. A abordagem pragmática tenta capturar a situação como um todo e orienta-se do exterior para o interior. Parte-se do contexto de uso da linguagem para se chegar às palavras apropriadas a um determinado *ato de linguagem*. Aqui, no entanto, o protagonista não é nem a língua nem a situação, mas o usuário e suas condições situacionais.

Segundo Armengaud (2006), a Pragmática se ocupa de conceitos como os de *ato*, *contexto* e *desempenho*, que foram preteridos anteriormente tanto pela Filosofia quanto pela Linguística. Na perspectiva da Pragmática, *falar é agir* sobre o outro estabelecendo um *sentido*, daí o *ato de fala*. Tal *ato* se desenvolve numa *situação concreta* (o *contexto*), sem a qual não é possível entender o que é dito, e atualiza a *competência comunicativa* dos falantes, seu *desempenho*.

Ao abordar esses conceitos, a Pragmática questiona a prioridade do uso *descritivo* e *representativo* da linguagem, a prioridade do *sistema* e da *estrutura* sobre o *uso*, da *competência* sobre o *desempenho* e da *língua* sobre a *fala*, ou seja, os princípios sobre os quais se pautavam as pesquisas linguísticas tradicionais, inauguradas por Saussure e Chomsky. Além disso, como prioriza não só o que é dito, mas também o *ato* de dizê-lo, ela se aproxima da *Linguística da Enunciação*, de Benveniste, prolongando-a pelo acréscimo do *contexto*. A Pragmática, no entanto, ainda enfrenta definições conflitantes de seu âmbito e de suas propostas. É o que discutimos a seguir.

2.2 O ÂMBITO DA PRAGMÁTICA

Armengaud (2006, p. 09) afirma que, entre as disciplinas que se originaram do cruzamento entre Filosofia e Linguística, é a Pragmática a mais promissora, “viva”, “jovem, farta” e “de fronteiras fluidas”. Ela encontra reflexões pragmáticas entre pensadores que se ocuparam da *verdade das sentenças* e dos *efeitos do discurso*. Os primeiros²⁰ refletiram sobre questões relativas aos *interlocutores* e ao *contexto* nos *atos de fala*. Os outros²¹ aproximaram-se de uma de suas fronteiras: a *máxima pragmaticista* de Peirce. A Pragmática, no entanto, como área de investigação linguística, ainda não representa um campo de estudos plenamente unificado e enfrenta problemas de fronteiras *internas* e *externas* à Linguística. No primeiro caso, o problema advém de sua relação com a Semântica. No segundo, de sua relação com disciplinas vizinhas à Linguística, sobretudo a Psicolinguística e a Sociolinguística. Isso justifica a necessidade de discussão acerca de sua natureza, objeto, métodos e origens. Abordar seus domínios provoca, necessariamente, reflexões sobre seus fundamentos e sobre a heterogeneidade de seus estudos.

Comentando a “lata de lixo” de Bar-Hillel, Dascal (1982, p. 08) afirma que, embora seja séria e intensamente investigada, a Pragmática, no início da década de 1980, ainda correspondia a um “[...] amontoado heterogêneo de dados, problemas e pontos de vista”. Justamente por isso, Levinson (2007) chega a dedicar todo um capítulo de seu livro, *A pragmática*, apenas para discutir seu âmbito e oferecer uma tentativa de definição. Ele reconhece que essa tarefa é difícil devido à diversidade de possibilidades, à falta de fronteiras claras e ao estado incipiente das pesquisas nesse campo na década de 1980, época em que o escreveu.

Os problemas começam a partir da própria palavra *pragmatics*. Segundo Pinto (2001, p. 51), Peirce, o primeiro a empregá-la, em 1878, influenciou vários filósofos com suas ideias sobre a base *triádica* da *semiosis*²², dentre os quais Willian James e Charles W. Morris. Este, a quem Levinson (2007, p. 02) atribui o uso moderno do termo, na esteira dos estudos peirceanos, teorizou sobre a *Semiótica*, subdividindo-a em três ramos de investigação distintos: a *Sintaxe*, a *Semântica* e a *Pragmática*. O primeiro se ocuparia das relações dos signos entre si, o segundo estudaria a relação dos signos com os *designata*, e o último estudaria os signos em sua relação com seus usuários. A Pragmática, no entanto, teve seu âmbito ampliado de tal

²⁰ Lógicos filósofos como Frege, Russell, Carnap, Bar-Hillel e Quine.

²¹ Sociólogos, psicoterapeutas, especialistas em retórica, técnicos em comunicação, linguistas da Análise do Discurso, como Perelman, Ducrot, Bourdieu, Kerbrat, Watzlawick et alii.

²² As propriedades essenciais da *semiosis* (processo em que algo funciona como signo para alguém) envolvem uma tríade: o signo, aquilo que o signo representa e o usuário do signo, para quem este significa.

forma por Morris, que, se aplicada como o queria o filósofo, atualmente abrangeria a *Psicolinguística*, a *Sociolinguística*, a *Neurolinguística* e muito mais.

O fato é que, a partir dessa tricotomia, a palavra *pragmática* passou a ser empregada de duas maneiras: o uso amplo *morrisiano*, que ainda é o mais aceito no continente europeu, e um uso progressivamente mais restrito, de influência *carnapiana*. Carnap reformulou a ideia de Morris e propôs como método o esforço teórico de abstração para investigar aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos no fenômeno complexo da linguagem (LEVINSON, 2007). Assim, uma investigação linguística estará circunscrita ao campo da Pragmática quando seu foco recair sobre o usuário da linguagem. Abstraindo-se o usuário e focalizando-se as expressões e seus *designata*, a investigação estará no campo da Semântica. Por fim, abstraindo-se os *designata* e focalizando-se apenas as relações, estará no campo da Sintaxe.

A noção carnapiana de que o foco da investigação da Pragmática eram os aspectos da linguagem que fazem referência aos seus usuários provocou uma restrição da palavra *pragmática* por causa das questões filosóficas que envolvem termos *dêiticos* ou *indiciais*. Assim, Bar-Hillel propôs a Pragmática como o estudo das linguagens, naturais e artificiais, que apresentem tais termos. Embora tenha sido esse o uso adotado por Kalish e Montague, para Levinson (2007, p. 04), “para que a tricotomia tenha alguma função linguística, é preciso encontrar algum âmbito menos restrito para a Pragmática” e propõe uma correção da definição carnapiana para “as investigações linguísticas que tornam necessária a referência a aspectos do contexto”. Propõe ainda que o *contexto* seja compreendido de uma maneira mais ampla, que possa envolver “[...] as identidades dos participantes, os parâmetros temporais e espaciais do acontecimento discursivo e as crenças, o conhecimento e as intenções dos participantes do acontecimento discursivo [...]” (LEVINSON, 2007, p. 05-06).

Armengaud (2006), embora saliente a riqueza interdisciplinar da abordagem pragmática e sua abrangência, reconhece que as questões teóricas que dizem respeito à sua delimitação, hipóteses e terminologia possibilitam encontros e dispersões. Por causa disso, aponta *múltiplas interpretações*. Enquanto para uns sua tarefa é integrar o comportamento linguageiro a uma teoria da ação; para outros ela deve se ocupar de toda espécie de interação; para outros ainda, deve tratar dos usos dos signos; e, finalmente, outros a concebem como a ciência do uso dos signos em contexto. Da mesma forma, há *múltiplas gêneses*. Alguns a concebem como um dos componentes da semiótica²³, outros²⁴ da perspectiva de uma Pragmática Lógica e formal, outros como herdeira da Linguística da Enunciação, e outros

²³ Peirce-Morris-Carnap, além de Morris-Sebeok, Mead-Morris e Mead-Bateson.

²⁴ A partir de Bar-Hillel.

ainda a concebem como consequência do movimento conhecido como Filosofia Analítica ou Filosofia da Linguagem Ordinária. No entanto, Armengaud (2006) também reconhece que, apesar do conflituoso estado metodológico da disciplina, em meados da década de 1980 já estavam ocorrendo tentativas de unificação por parte dos estudos de Stalnaker, Gazdar e Jacques, Searle e Vanderveken.

Embora a Pragmática compreenda trabalhos com temas e objetivos diversos, podem-se apontar certos pressupostos comuns a esses estudos tão heterogêneos (PINTO, 2001). Um deles é que ela se ocupa do *uso concreto da linguagem*, enfatizando seus *usuários* na *prática* linguística, e das *condições* que governam essa prática. Esta é, segundo Pinto (2001, p. 66), “[...] a única forma produtiva de se pensar os fenômenos linguísticos”. Pode-se afirmar que é a ciência do *uso linguístico*, que busca “[...] explicar antes a linguagem²⁵ do que a língua” (PINTO, 2001, p. 48). A Pragmática se opõe à centralidade da língua em relação à fala, como já foi dito, e investiga a linguagem não apenas considerando a fala, mas também conceitos como *sociedade* e *comunicação*, que foram preteridos pela linguística tradicional, de base saussuriana. Outro pressuposto comum dos estudos dessa área é que os fenômenos linguísticos investigados não são, necessariamente, convencionais, pois a Pragmática trabalha a partir de indícios do funcionamento da linguagem, considerando, inclusive, o “erro” e a “exceção”, como essenciais para a compreensão de seu uso (PINTO, 2001).

O fato é que a Pragmática, uma vez que se volta para o uso que os falantes fazem da língua, segundo suas escolhas estratégicas em situações concretas, apresenta um quadro teórico eficaz para investigar o fenômeno da polidez. Dentre os tópicos de que se ocupa a pesquisa em Pragmática, a *polidez* é, sem dúvida, um dos que tem se mostrado mais produtivos, desde sua inserção nesse campo de investigações na década de 1970, motivando inúmeros trabalhos em diversas partes do mundo.

2.3 A POLIDEZ

Embora tenhamos compulsado as diversas fontes referidas neste item e nos subsequentes, até parte do capítulo seguinte, no que tange à polidez, importante é enfatizar que, apesar das ampliações, acréscimos e reformulações que fizemos, de fato, sumarizamos parte da trajetória elaborada por Dias (2010), a partir da qual nos guiamos.

A polidez era concebida tradicionalmente como um conjunto de formas de conduta ou procedimentos exigidos pelo organismo social de acordo com o *status* das partes envolvidas

²⁵ Essa noção (linguagem = língua + fala) tem origem no estruturalismo fundado por Saussure.

numa interação, o equivalente à *etiqueta*, às *normas de boas maneiras* (ESCANDELL-VIDAL, 1995). Quando estava associada à vida na corte, por exemplo, correspondia a um *código ritualístico e simbólico* que conferia *identidade* ao indivíduo, garantindo sua inserção no seio da aristocracia (OLIVEIRA, 2005). Sob o enfoque dado à polidez quando foi inserida no campo dos estudos pragmáticos, ela passou a ser entendida como fruto da necessidade que o homem tem de manter o equilíbrio em suas relações interpessoais, tendo como manifestação um conjunto de estratégias linguísticas de que lança mão o falante a fim de evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor, quando os interesses de ambos não são coincidentes (ESCANDELL-VIDAL, 1995, p. 33).

No entanto, não é tão óbvio quanto se possa imaginar definir o que seja um comportamento (im)polido ou um uso de linguagem (im)polida (WATTS, 2003). As descrições desses comportamentos e expressões, da mesma forma que os valores atribuídos a eles, variam de cultura para cultura. No senso comum, na cultura ocidental, polidez remete à noção de *boas maneiras*, *etiqueta*, *boa educação* ou comportamento *adequado*, *apropriado*. No âmbito da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversação e da Pragmática, por exemplo, esse termo se refere a comportamentos linguísticos que visam manter a harmonia das interações. No entanto, apesar de várias décadas de permanente interesse acadêmico pela polidez, uma definição consensual do significado do termo, bem como um consenso sobre a natureza do fenômeno, ainda são assuntos prioritários na agenda de pesquisa atual. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2004), a falta de consenso teórico se deve, entre outras razões, a dois critérios: a proximidade entre o conceito técnico e o uso ordinário do termo e o fato de tal conceito ter de dar conta dos dados empíricos e explicar por que determinados fenômenos podem ser considerados polidos ou impolidos.

Por causa disso, Watts (2003, p. 30-31) distingue polidez₁ de polidez₂. A primeira corresponde à noção leiga, e a segunda ao termo técnico empregado no domínio das ciências citadas acima e que ele associa ao *comportamento político*²⁶. Para Watts (2003, p. 20-21), *comportamento político* é aquele, linguístico ou não, que os interlocutores constroem como sendo *apropriado* à interação social em curso e que visa ao estabelecimento ou à manutenção de um estado de equilíbrio da interação.

Nesse sentido, as atitudes de “gentileza” em relação à pessoa com deficiência, por exemplo, como oferecer-se para suspender a cadeira de rodas de um cadeirante a fim de

²⁶ Segundo Watts (2003, p. 30), “Interação social cooperativa e manifestação de consideração em relação aos outros são características universais de todos os grupos socioculturais, por isso podemos dizer, em termos teóricos de segunda ordem, que ‘comportamento social político’, ou simplesmente ‘comportamento político’ e ‘polidez’ podem servir para se referir universalmente ao comportamento social referido.” [minha tradução].

transpor alguma barreira arquitetônica ou oferecer o braço ao cego para conduzi-lo ao outro lado da rua podem ser incluídas entre manifestações da polidez₁. Já no caso da polidez₂, além do aspecto político apontado acima, pressupõe-se que haja riscos para os interlocutores em qualquer interação social, o que motiva o uso de estratégias linguísticas que tentam compensá-los ou minimizá-los, para manter a harmonia da interação. No caso da pessoa com deficiência, devido ao *estigma* que pesa sobre sua *imagem social*, é comum que os falantes recorram a estratégias linguísticas que incluam seu comportamento nas expectativas do que é tido como *adequado* ou *apropriado* e que evitem possíveis conflitos. Tais estratégias constituem expressões que visam minimizar os efeitos do que se diz, como o uso dos termos destacados em: “**C4 S(088)** - ela tem um atraso motoro (*sic.*) / quer dizer/ é uma deficiência sim né/ **mas é das menores**”.

Embora as manifestações da polidez em relação às pessoas com deficiência possam compreender também comportamentos paraverbais e não verbais, o presente trabalho aborda apenas as manifestações linguísticas da polidez, ou seja, aquelas que se inserem no âmbito da polidez₂.

Há também uma grande variedade de modelos teóricos de polidez. Depois que Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987 [1978]) a inseriram no campo de investigações da Pragmática, uma enorme quantidade de pesquisas empíricas sobre esse fenômeno, em várias culturas, tem sido acumulado e intensificado ao longo das três últimas décadas. Por isso, concentraremos nosso foco no modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]) e nas reformulações e aperfeiçoamentos que recebeu, sobretudo naquelas feitas por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006). Antes, porém, será necessário tratarmos da taxionomia dos *atos ilocucionários*, proposta por Searle em 1979 – concentrando-nos sobre os *atos assertivos*, objetos de nossas análises no capítulo V deste trabalho – e fazermos ainda referência às ideias de H. P. Grice e seu *Princípio de Cooperação*, que criaram possibilidade para que se desenvolvessem os estudos sobre polidez. É o que faremos nas duas subseções a seguir.

2.3.1 Searle e a taxionomia dos atos ilocucionários

A *Teoria dos Atos de Fala*, originada dos trabalhos de Austin (1962)²⁷, toma a cena e ganha força entre os estudos pragmáticos a partir da década de 1960. A abordagem austiniana, que concebe a linguagem não como forma de descrever o mundo, mas em termos de ação,

²⁷ Publicação póstuma (sob o título “How to do Things with words”) das conferências que realizou em 1955.

“[...] desloca a tradição da Semântica Lógica de que o que interessa no significado das sentenças é seu valor de verdade” (GUIMARÃES, 1983, p. 21) e propõe o *ato de fala* como a unidade básica do sentido²⁸. Dos três *atos de fala* propostos por Austin – *ato locucionário*²⁹, *ato ilocucionário*³⁰ e *ato perlocucionário*³¹ – realizados simultaneamente quando falamos, os atos *ilocucionários*, motivaram diversos trabalhos posteriores. Dentre eles, destaca-se o de Searle (1972), que define as regras³² a partir das quais se realizam diversos *atos ilocucionários*. Searle (2002), partindo de uma avaliação crítica que faz das categorias de *atos de fala* propostas por Austin (*atos vereditivos*, *atos expositivos*, *atos exercitivos*, *atos comportativos* e *atos compromissivos*) argumenta, sobretudo, que seu mestre não teria classificado *atos ilocucionários*, mas *verbos ilocucionários*. Sustentando que a base do *ato de fala* deve ser seu *conteúdo proposicional*³³, Searle (2002) propôs uma classificação dos tipos de *atos ilocucionários*, agrupando-os em cinco categorias gerais (Quadro 1). Além disso, propôs critérios para classificar diferentes tipos de *força ilocucionária*. Entre os critérios por ele definidos, três são os mais importantes para a construção de sua taxionomia: o **propósito ilocucionário**, a **direção de ajuste entre as palavras e o mundo** e os **estados psicológicos expressos**.

O primeiro deles é o elemento mais importante que constitui a *força ilocucionária* e corresponde à finalidade do ato. As ordens, por exemplo, têm o mesmo *propósito ilocucionário* dos pedidos³⁴, mas não das promessas³⁵. A *direção de ajuste* é uma consequência do *propósito ilocucionário*. Em alguns atos, parte desse *propósito* consiste em fazer as palavras se ajustarem ao mundo³⁶ ou fazer o mundo se ajustar às palavras³⁷. Finalmente, os *estados psicológicos* são *atitudes* ou *estados* expressos pelo falante quando realiza um *ato ilocucionário* com seu *conteúdo proposicional*. Quem promete que *p* expressa

²⁸ Desde que sua enunciação obedeça a certas regras que combinam elementos intencionais e convencionais, e seja feita segundo circunstâncias apropriadas, ou seja, desde que tenha *condições de felicidade* para sua realização.

²⁹ Ato de dizer, de formular uma sentença linguística, segundo as regras de uma língua (fonológicas, sintáticas, e semânticas), com sentido e referência.

³⁰ Ato que se realiza no dizer, de forma convencional e de acordo com regras. Relaciona-se à intenção que motiva a formulação da sentença pelo falante e que confere a esta uma *Força Ilocucionária* - por exemplo, ao dizer, faz-se uma asserção, uma pergunta, um pedido, etc.

³¹ Ato consequente do dizer. Relaciona-se às consequências, não necessariamente convencionais, do ato de fala, aos efeitos que se pretende causar no interlocutor.

³² Regras de *conteúdo proposicional*, *preliminar*, *de sinceridade* e *essencial* (SEARLE, 1972, p. 98-114 apud GUIMARÃES, 1983, p. 21).

³³ Para Searle, em um enunciado sempre há um ato ilocucionário e atos proposicionais (referência e predicação), no entanto, os atos proposicionais se realizam no interior do ato ilocucionário.

³⁴ Levar o interlocutor a fazer algo.

³⁵ Comprometer-se a fazer algo.

³⁶ Como nas *descrições*, *asserções* e *explicações*.

³⁷ Como nos *pedidos*, *juramentos* e *promessas*.

intenção de fazer *p*; quem asserer que *p* expressa *crença* de que *p*; da mesma forma, quem pede que *x* expressa *desejo* de que seu interlocutor faça *x*. Os *estados psicológicos expressos* relacionam-se à *condição de sinceridade* do ato³⁸.

Embora ainda relacione outros critérios, é com base, principalmente, nesses acima referidos que Searle formula sua classificação, que observamos no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Classificação dos atos de fala

Assertivos	São atos que relacionam o falante com o enunciado que expressa, comprometendo-o, em maior ou menor grau, com o <i>valor de verdade</i> de sua proposição, atos que expõem ou avaliam um estado de coisas, com base em razões, concepções, evidências, argumentos, etc. Compreendem a maioria dos <i>atos expositivos</i> ³⁹ e boa parte dos <i>atos vereditivos</i> ⁴⁰ propostos por Austin.
Diretivos	São atos cujo propósito é levar o interlocutor, em graus variáveis, a fazer algo. Compreendem atos desde <i>convidar, aconselhar, pedir</i> ⁴¹ ou <i>sugerir</i> até atos como <i>ordenar, comandar, impor</i> , classificados por Austin como <i>exercitivos</i> . Compreendem também alguns atos por ele classificados como <i>comportativos</i> ⁴² .
Compromissivos	São atos cujo propósito é comprometer o falante, em graus variáveis, com a realização de uma ação futura ⁴³ . Searle, neste caso, mantém a mesma classificação feita por Austin.
Expressivos	Atos cujo propósito é expressar um estado psicológico do falante - especificado na condição de sinceridade, em relação ao estado de coisas - contido no conteúdo proposicional. Searle reúne aqui alguns dos <i>comportativos</i> ⁴⁴ de Austin.
Declarações	Atos que criam ou modificam um estado de coisas ao serem enunciados. O falante faz existir um estado de coisas ao declarar que ele existe ⁴⁵ . Embora esses atos não estejam relacionados a nenhuma das categorias austinianas, correspondem ao que ele, em princípio, denominou de <i>enunciados performativos</i> ⁴⁶ .

Fonte: o autor

Embora em boa parte das pesquisas sobre polidez se investiguem *atos de fala diretivos* de um modo geral, aqui, diferentemente, analisamos *atos assertivos*. Neste trabalho, buscamos observar o modo que professores escolhem para formular suas *asserções* sobre a pessoa com deficiência e sobre sua inclusão no ambiente escolar. Considerando assim nossos objetivos, vamos nos deter apenas nesses atos.

Realizar uma *asserção* consiste, pois, em enunciar algo sobre um estado de coisas, pessoas, ideias ou fatos. Considerando os três principais critérios definidos por Searle, o *propósito ilocucionário* desses atos é comprometer o falante, em maior ou menor grau, à *verdade* da proposição que expressa. Sua *direção de ajuste* é *palavra-mundo*, pois, ao realizar um *ato assertivo*, o falante pretende que suas palavras correspondam ao mundo como ele é, ou

³⁸ Segundo Searle (2002, p. 06), mesmo quando a *crença*, o *desejo* ou a *intenção* do falante não são sinceros, ou seja, quando correspondem a atitudes dissimuladas, ainda assim são expressos na realização do ato.

³⁹ *Afirmar, negar, enfatizar, ilustrar, relatar, aceitar, objetar, descrever, identificar, responder, conceder*, etc.

⁴⁰ *Analisar, avaliar, estimar, caracterizar, deduzir, concluir*, etc.

⁴¹ As perguntas também são uma subclasse dos diretivos.

⁴² Tais como *afrontar, desafiar e contestar*.

⁴³ *Prometer, jurar, garantir*, etc.

⁴⁴ *Agradecer, congratular, desculpar-se, dar pêsames, felicitar, desejar boas-vindas*, etc.

⁴⁵ Desde que sejam preenchidas as *condições de felicidade* do ato, ou seja, que sua enunciação obedeça a certas regras e seja feita conforme as circunstâncias apropriadas. Quando bem sucedido, esse ato “garante a correspondência entre o conteúdo proposicional e o mundo” (SEARLE, 2002).

⁴⁶ *Batizar, declarar a paz, declarar aberta uma seção, demitir* (um empregado), *excomungar*, etc

como se pretende fazer crer que ele seja. O *estado psicológico* expresso nas *asserções* é o de *crença* ou *compromisso* do falante com a *verdade* do conteúdo proposicional. Segundo Searle (2002, p. 20), no entanto, o grau de *crença* ou *compromisso* pode variar, ou mesmo chegar a zero. Ele afirma isso ao comparar *asserções* como “solenemente *jurar* que *p*”, “*insistir* que *p*”, “*apresentar como hipótese* que *p*” ou “*sugerir* que *p*”. Finalmente, o *conteúdo proposicional* desses atos pode ser qualquer proposição.

2.3.2 Princípios conversacionais de Grice

H. P. Grice, em 1975, vinculou a intenção do locutor, e o seu reconhecimento pelo interlocutor, ao significado linguístico⁴⁷ ao abordar fenômenos como os *implícitos irônicos*, *metafóricos* e *indiretos* e propôs que os interlocutores, quando numa interação verbal, por serem *racionais* e objetivarem uma *comunicação eficiente*, cooperam para que essa transcorra de maneira adequada. É o *Princípio de Cooperação*, segundo o qual os interlocutores atuam na conversação conforme os propósitos e a direção desta no momento em que falam. Grice (1982, p. 87-88) apresentou esse princípio geral por meio de quatro *máximas conversacionais*, com suas respectivas *submáximas*, conforme se observa no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Máximas Conversacionais de Grice

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

Fonte: o autor

Grice (1982) também cunhou o termo *implicatura*, para discutir o que os interlocutores inferem em uma conversação, a partir do próprio enunciado e de sua relação com a situação em que ocorre. Assim, a partir do Princípio de Cooperação que propôs, distinguiu entre *implicatura convencional* e *implicatura conversacional*. A primeira corresponde a inferências associadas ao próprio léxico do enunciado, ao sentido convencional das palavras. A segunda é resultante da não observância de um ou mais princípios lógicos que regem a conversação, as *máximas conversacionais*. Dessa forma, a *implicatura conversacional*, como não está

⁴⁷ Grice (1972, 1975) distinguiu entre significado natural, ou significado_n, (como em ‘aquelas nuvens negras significam chuva’) e significado não-natural, ou significado_{nn}, (equivalente à noção de comunicação intencional), concebendo a significação como essencialmente pragmática.

codificada no enunciado, condiciona-se à *intencionalidade* do falante, a elementos *situacionais* e a *saberes prévios* dos interlocutores. Quando o falante viola intencionalmente uma das máximas, como há cooperação entre as partes, o interlocutor pode calcular o motivo de tal violação e descobrir o significado pretendido pelo primeiro.

Apesar de terem recebido críticas e estarem passando por reavaliações, os princípios conversacionais de Grice foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos sobre a polidez, uma vez que, ao apresentá-los, ele observou:

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 ver, estava aberto 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, segundo seus propósitos e as restrições que lhe são impostas em contextos específicos. A polidez resultaria, aqui, da opção que o falante faz por não observar alguma máxima conversacional.

2.3.3 Primeiros estudos pragmáticos sobre a polidez

De acordo com Rodrigues (2003), Lakoff, em 1973, retomou e desenvolveu a sugestão apontada por Grice, propondo duas *máximas conversacionais* para descrever o que considera uma *competência pragmática*⁴⁸: 1) *Seja claro* (que atende ao Princípio de Cooperação); 2) *Seja polido* (que expressa exigências da relação interpessoal). Como se trata de uma competência pragmática, quando necessário optar entre *ser claro* (ou seja, cooperativo) e *ser polido*, Lakoff sugere que esta máxima prevaleça sobre aquela. Para esta, propôs as seguintes *submáximas* (Quadro3):

Quadro 3 – Máxima de Polidez de Lakoff

SEJA POLIDO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não se imponha; 2. Ofereça opções; 3. Reforce os laços de camaradagem.
--------------------	---

Fonte: o autor

A primeira, empregada em situações formais, está relacionada às construções *passivas*, *impessoais* e ao uso do *pronome de 3ª pessoa* formal e estabelece distância entre o falante e o

⁴⁸ De acordo com Rodrigues (2003, p. 107), Lakoff defende que, como acontece com a sintaxe, é possível definir regras pragmáticas que devem ser incorporadas à gramática, a fim explicar o significado de sentenças dependentes do contexto, por isso, propõe regras de uma *competência pragmática*.

enunciado ou entre o falante e o interlocutor, para conferir uma impressão de objetividade ao enunciado. A segunda, relacionada aos *eufemismos*, coopera com a primeira, uma vez que o falante não se impõe e evita o risco de ofender o interlocutor, e ainda propicia espaço para que o interlocutor, mesmo que de forma aparente, tome suas decisões. Finalmente, a terceira, relacionada a pronomes pessoais informais e partículas fáticas, permite uma aproximação em relação ao interlocutor de maneira amigável.

Segundo sua perspectiva, a polidez aparece como normas de comportamento desenvolvidas em sociedade, cuja finalidade é eliminar ou reduzir o atrito nas interações pessoais. Pressupõe, portanto, que o conflito seja algo inerente às relações interpessoais.

Leech, segundo Rodrigues (2003), propõe um *Princípio de Polidez* complementar ao *Princípio de Cooperação* de Grice. Seu princípio é pragmático e observado pelos interlocutores, de acordo com o contexto em que transcorre a interação. Funciona como procedimento discursivo que objetiva a manutenção do equilíbrio numa interação sociocomunicativa, correspondendo a uma habilidade ou uma *competência discursiva* desenvolvida pelo falante para que alcance seus propósitos comunicativos da melhor maneira possível.

Seu Princípio de Polidez envolve *seis máximas* (Quadro 4, abaixo), que são associadas a determinados *atos ilocucionários*, uma vez que, para Leech, alguns *atos de fala* são inerentemente polidos (como as *ofertas*) ou impolidos (como as *ordens*), independentemente do contexto em que são produzidos, postura que lhe rendeu críticas posteriores.

Quadro 4 – Princípio de Polidez de Leech

Em atos <i>impositivos</i> ⁴⁹ e <i>comissivos</i>	MÁXIMA DE TATO	a) Minimizar o custo para o outro; b) Maximizar o benefício para o outro.
	MÁXIMA DE GENEROSIDADE	a) Minimizar o benefício próprio; b) Maximizar o custo próprio.
Em atos <i>expressivos</i> e <i>assertivos</i>	MÁXIMA DE APROVAÇÃO	a) Minimizar o desprestígio do outro; b) Maximizar o elogio para o outro.
	MÁXIMA DE MODÉSTIA	a) Minimizar o autoelogio; b) Maximizar a autocrítica.
Em atos <i>assertivos</i> específicos	MÁXIMA DE ACORDO	a) Minimizar o desacordo; b) Maximizar o acordo.
	MÁXIMA DE SIMPATIA	a) Minimizar a antipatia; b) Maximizar a simpatia.

Fonte: o autor

Além das máximas, Leech prevê uma série de escalas e graus em que a polidez pode ser mensurada. Segundo ele, diferentes situações exigem diferentes níveis de polidez.

Convém observar que tanto para Leech quanto para Lakoff há atos intrinsecamente

⁴⁹ Leech substituiu a nomenclatura proposta por Searle de *atos diretivos* para *atos impositivos* a fim de evitar confusões com alocações diretas e indiretas.

polidos ou impolidos. Da mesma forma, ambos concebem a polidez como normas utilizadas para reduzir a possibilidade de conflito em uma interação. Ambas as propostas, seja sob a forma de *máximas* ou de um *princípio de polidez*, aproximam-se da concepção de polidez como forma de comportamento. A proposta de Brown e Levinson (1987 [1978]) distancia-se dessa noção, uma vez que entende a polidez como uma *atividade estratégica racional*, logo produtiva, destinada a manter a coesão social e que precisa ser *ostensivamente* comunicada na interação. No entanto, antes de apresentarmos esse modelo teórico, convém discutirmos o conceito de *face*⁵⁰, que é central a essa teoria de polidez e que esses autores foram buscar na obra de Goffman (1967).

2.3.4 O conceito de *face* (imagem)

O conceito de *face*, ampliado por Brown e Levinson em suas pesquisas, foi uma das importantes contribuições do sociólogo E. Goffman aos estudos linguísticos, sobretudo aos das interações verbais. Hoje se sabe que, entre as influências mais marcantes para sua formulação de *face*, estão, entre outras fontes, o trabalho de Hsien Chi Hu, de 1944, e o de Emile Durkheim, de 1915, (WATTS, 2003; BARGIELA-CHIAPPINI, 2006). Essa noção, que tem sido empregada desde muito tempo como uma metáfora para qualidades individuais e/ou entidades abstratas, como *honra*, *respeito*, *estima*, já era usada na China antiga e surgiu em diferentes culturas do mundo em diferentes pontos da sua história (WATTS, 2003, p. 121-122). Para Goffman (1967, p. 5), *face* é o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si a partir da *linha*, ou padrão de comportamento, que os outros supõem que ela assumiu durante um determinado contato, ou seja, é a *imagem* da pessoa, definida em termos de atributos sociais legitimados e reconhecidos.

Goffman (2002b) elaborou uma proposta teórica para a análise da *imagem social* a partir da *interação face a face*. Segundo ele, todo ser humano, por viver no meio social em que, necessariamente, interage com outros, é levado a projetar, para si e para os outros, sob a forma de *representação* ou *encenação*, uma *imagem* favorável de si. Tal *imagem*, que precisa manter e controlar durante as interações, visa determinar a *linha* de tratamento que exige ou espera dos demais, sob a forma de aceitação e valorização, uma vez que busca incorporar a esta *imagem pública* valores aprovados pela sociedade, reafirmando-os. Onde quer que esteja, quando interage com outro, todo ser humano está sempre *representando* um *papel social*, que denota seu status e por meio do qual se torna conhecido e conhece a si mesmo.

⁵⁰ Neste trabalho, os termos *face* e *imagem* serão empregados como sinônimos.

Essa *representação* envolve atos verbais e não verbais (conscientes ou não) através dos quais o sujeito exterioriza sua visão da interação, e, por meio desta, sua avaliação dos interlocutores, sobretudo de si mesmo. (GOFFMAN, 1967, p. 5). Como nas interações *face a face*, durante a *encenação*, a *imagem de si* projetada está sujeita a rupturas, o sujeito empreende esforços (*trabalho de face*) para manter a coerência de sua *autoimagem* projetada com aquela que os outros têm dele e prevenir-se contra possíveis desacordos, considerando o propósito da interação. Assim, por meio das estratégias verbais que emprega, é possível ter acesso à *linha* de conduta que segue em sua *representação*. Tais estratégias podem ser percebidas no discurso pela mudança de *alinhamento* tanto na relação do falante com seu interlocutor, como na sua relação consigo mesmo e com o tópico discursivo (GOFFMAN, 2002). Além disso, considerando que sua *imagem pública* é constituída durante a interação, sobretudo pela avaliação que o outro tem dele, é preciso que seja *negociada* com seu interlocutor, uma vez que ambos buscam agir de forma a não “perder a face”, um diante do outro.

Essa expressão (*to lose face*), que tem equivalentes em diversas culturas e que em inglês corresponde a *estar envergonhado*, descreve uma situação em que a *imagem de si*, efetivamente projetada, é incongruente em relação àquela que o sujeito busca projetar ou à que se espera dele (GOFFMAN, 1967, p. 9). Em português, por exemplo, quando alguém diz algo que não devia ter dito numa interação e se coloca em situação embaraçosa, diz-se que essa pessoa ficou sem ter “onde enfiar a cara”, “quebrou a cara”, ou ficou “com a cara no chão” (DIAS, 2010). Da mesma forma, quando alguém evita pronunciar-se sobre algum tema, ou faz circunlóquios para tratar de um tema delicado, a fim de não se expor a uma situação constrangedora, costuma-se dizer que está tentando “livrar a cara” ou “preservar sua imagem”.

É importante ressaltar que tanto a própria *face* quanto a *face* dos outros envolvidos na interação são construções da mesma ordem (GOFFMAN, 1967, p. 6). A *autoimagem* do indivíduo é definida a partir da *imagem* que o outro faz dele. Manter a própria *face* exige que não se agrida a do outro. Assim, da mesma forma que o sujeito respeita a *autoimagem*, por meio de práticas *defensivas*, também precisa manifestar consideração em relação à *imagem* do outro, através de práticas *protetoras*. A necessidade de *preservação das faces* é, pois, uma condição da interação. Dessa forma, os interlocutores, diante de possíveis ameaças às *faces* de ambos, empreendem o *trabalho da face*, a fim de evitá-las, ou, quando isso não é possível, minimizar ou mesmo neutralizar seus efeitos, para restabelecer o equilíbrio à interação.

Goffman (1967, p. 15-22) prevê dois tipos de *trabalhos de face*: os *processos evasivos* e os *corretivos*. No primeiro caso, evitam-se temas e situações constrangedoras para o

interlocutor. Quando não é possível, busca-se minimizar seus efeitos à *face* do outro por meio de *atenuantes*, *rodeios*, fazendo-os parecer menos sérios, ou apresentando-os de maneira dissimulada⁵¹. No segundo caso, quando não há como impedir o acontecimento do ato danoso à *face* do outro, adota-se um comportamento *ritual* para compensar o dano causado e redimir quem o provocou. Esse *ritual* obedece a quatro passos: 1) o *desafio* - admite-se a responsabilidade pelo ato, mas não a intenção de fazê-lo; 2) a *oferta* - oferece-se uma compensação ao outro, como forma de reparar o dano. Essa oferta pode ser a própria penitência; 3) a *aceitação* - o ofendido aceita a oferta, para restabelecer o equilíbrio da interação; 4) a *graça* - o ofensor, tendo sido aceita sua oferta, manifesta gratidão.

A influência das ideias de Goffman sobre o modelo de polidez proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]) é significativa. Os *trabalhos de face*, sobretudo aqueles elencados no primeiro tipo, *processos evasivos*, foram sistematizados e aprofundados sob a forma de estratégias linguísticas de polidez. Principalmente o conceito de *face*, associado ao conceito de *racionalidade*, tornou-se central à teoria que propuseram, conforme veremos no próximo capítulo.

⁵¹ Goffman (1967, p. 18) ilustra esse processo, entre outros exemplos, descrevendo rapidamente a relação entre pacientes e visitantes em hospitais psiquiátricos. Os primeiros minimizam a gravidade de seu estado, os outros minimizam a intensidade de seu desespero.

3 POLIDEZ COMO AÇÃO ESTRATÉGICA RACIONAL

Neste capítulo, apresentamos o modelo de polidez desenvolvido por Brown e Levinson (1987[1978]), que se tornou referência obrigatória para inúmeras pesquisas posteriores em diversas partes do mundo. Em seguida, sumarizamos algumas críticas sofridas por esse modelo e centramos nosso foco na proposta de ampliação e aperfeiçoamento formulada por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), que empregamos na análise do *corpus* que constituímos. Por fim, consideramos ainda algumas contribuições, sobretudo, de Rodriguez (2010), Goffman (2008) e Bravo (2000), que enfatizam outros elementos e permitem outros ângulos de percepção, novas reflexões e associações sobre a polidez e que são de grande importância para a investigação a que nos propomos, principalmente, porque verificamos sua ocorrência no discurso produzido por professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

3.1 O MODELO DE BROWN E LEVINSON

O modelo de polidez elaborado por Brown e Levinson (1987 [1978]) é, certamente, o mais referenciado pelos pesquisadores que investigam esse fenômeno. Kerbrat-Orecchioni (2006), por exemplo, afirma que esse ainda é, atualmente, o mais sofisticado, produtivo e célebre quadro de referência sobre o assunto.

Brown e Levinson (1987 [1978], p. 58-60), também tomando como base o Princípio de Cooperação de Grice, admitem a *racionalidade* e a *eficiência comunicativa* como pressupostos nas interações verbais. No entanto, entendem que há motivos que levam o falante a abrir mão da maior *eficiência comunicativa*, muitas vezes porque ela pode pôr em risco sua relação com o interlocutor. Considerando, metodologicamente, uma abstrata *pessoa modelo*, definida como *falante fluente* de uma língua natural, dotada de *racionalidade* e *face*, eles propõem que, por causa da *racionalidade*, tal pessoa visa à *eficácia* de seus atos comunicativos, no entanto, por causa das *faces* em jogo, para evitar conflitos interpessoais, encontra razões para descumprir as *máximas conversacionais*. Assim, para preservar a harmonia da interação, a polidez supriria a *eficiência comunicativa*. Brown e Levinson (1987 [1978], p. 61-62), embora admitam que o conteúdo da *face* seja diferente em diferentes culturas, partem do pressuposto de que o conhecimento mútuo dos interlocutores sobre a *autoimagem pública*, ou *face*, e a necessidade social de orientar-se a ela na interação sejam universais.

Brown e Levinson (1987 [1978], p. 61-62), entendendo que a *face* é, necessariamente, vulnerável, que as interações são potencialmente ameaçadoras e que os interlocutores cooperam num jogo em que a manutenção da própria *face* depende da não agressão à *face* do outro, formulam seu modelo de polidez propondo uma ampliação do conceito de Goffman. Para eles, no entanto, a *face* não corresponde a normas ou valores subscritos pelos membros da sociedade, mas a duas *necessidades* básicas ou *desejos* que todos têm, por isso argumentam que ela possui dois lados relacionados. O primeiro, *face positiva*, o sujeito deseja resguardar e equivale à sua *autoestima*, é a *imagem* que tem de si e deseja que seja apreciada e aprovada pelos demais. O segundo, *face negativa*, o sujeito não gostaria de ver violada ou invadida e corresponde à sua *intimidade*, à *preservação própria*, de *seu território*, de sua *liberdade de ação* contra qualquer tipo de imposição de outrem. Como as interações são perigosas, os interlocutores acabam tendo de realizar *atos* que, de forma explícita ou implícita, encerram, intrinsecamente, efetivas ameaças às *faces* positiva e negativa uns dos outros.

Brown e Levinson (1987 [1978], p. 65-67) denominam tais atos de *Face Threatening Acts – FTAs* (Atos Ameaçadores à Face) e, embora reconheçam a possibilidade de sobreposição nessa classificação, uma vez que alguns *FTAs* podem atingir, simultaneamente, até as quatro *faces* postas em jogo, organizam esses atos, segundo a ameaça que provocam, conforme se pode observar no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Atos Ameaçadores a Faces, segundo Brown e Levinson (1987 [1978])

	Atos Ameaçadores a Face Negativa	Atos Ameaçadores a Face Positiva
Afetam ao Ouvinte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Violações “territoriais” como fazer perguntas indiscretas; 2. Atos diretivos de forma geral, como: ordenar, pedir, sugerir, aconselhar, recomendar, ameaçar, advertir; 3. Além disso, fazer ofertas, prometer, elogiar. 	<ol style="list-style-type: none"> 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; 2. Abordar temas perigosos, polêmicos ou constrangedores para o ouvinte⁵².
Afetam ao Falante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atos que afetam seu “território”, como: agradecer, aceitar agradecimentos ou pedidos de desculpas, desculpar-se, aceitar ofertas, assumir responsabilidade pela <i>gafe</i> do outro, prometer o que não se quer cumprir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atos autodepreciativos, como confessar culpa, desculpar-se, autocriticar-se e aceitar elogios.

Fonte: o autor

As interações são, pois, um lugar de conflito, uma vez que as *faces* são, simultaneamente, alvo de constantes ameaças e objeto de um permanente desejo de

⁵² Necessariamente, de acordo com o modelo de Brown e Levinson (1987 [1978]), trazer para a interação temas-tabu ou inapropriados, como é o caso do preconceito em relação às pessoas com deficiência, cria a possibilidade de ocorrerem atos potencialmente ameaçadores às faces em jogo na interação.

preservação. Assim, a polidez, para Brown e Levinson (1987 [1978], p. 60-69), é uma *ação reparadora* tomada por um agente *racional* para equilibrar o efeito perturbador dos *FTAs*. Dependendo do maior ou menor risco de *perda da face*, os autores sugerem que se pode escolher entre *não realizar o FTA* ou *realizá-lo*. Sendo baixo o risco e optando-se por realizá-lo, pode-se ainda fazê-lo de forma *encoberta* ou *abertamente*. Fazendo-o *abertamente*, por sua vez, pode-se exigir ou não uma *ação reparadora*, a polidez. Como esta pode atingir a *face positiva*, a *negativa*, ou mesmo ambas, as estratégias de polidez são organizadas em estratégias de *polidez positiva* e de *polidez negativa*.

Havendo possibilidade, o ideal é *não realizar o FTA*. Há, no entanto, situações extremas, de perigo ou tensão, em que se suspende o *desejo de preservação das faces*, podendo-se realizar *FTAs* aberta e diretamente, sem se fazerem acompanhar por estratégias de polidez. Nos demais casos, o falante deve considerar três *desejos*: 1) o de *comunicar* o conteúdo do *FTA*; 2) o de *ser eficiente* ou *urgente* e 3) o de *preservar a face* do ouvinte. A não ser que 2 seja mais relevante que 3, o falante usará estratégias de polidez para minimizar os efeitos do *FTA*. A *polidez positiva*, dirigida à *face positiva* do interlocutor, faz que este sinta que suas intenções ou ações são aceitas e valorizadas, e a *polidez negativa*, endereçada à *face negativa* do interlocutor, faz que este sinta que sua liberdade de ação está resguardada. Já as *estratégias encobertas* correspondem a um maior grau de *indiretividade* e são empregadas quando a situação exige um *grau máximo de polidez*. Organizamos, no Quadro 6, abaixo, as estratégias propostas por Brown e Levinson (1987 [1978], p. 102, 131 e 214).

Quadro 6 – Estratégias de polidez, segundo Brown e Levinson (1987 [1978])

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

Fonte: o autor

As estratégias de *polidez positiva* visam reparar danos à *face positiva* do interlocutor, quando é necessário realizar *abertamente* um *FTA*. As estratégias de 1 a 8 objetivam reivindicar um terreno comum entre falante e ouvinte, ressaltando conhecimentos e atitudes compartilhadas. As estratégias de 9 a 14 visam comunicar que ambos são cooperativos. A estratégia 15 objetiva demonstrar simpatia pelos desejos do outro, no intuito de satisfazê-los. O objetivo das estratégias de *polidez negativa* é preservar a *face negativa* do interlocutor, através de estratégias indiretas, da não adesão do falante ao *FTA*, de atenuações ou circunlóquios, de sua não imposição. As *estratégias encobertas* desobrigam o falante em relação ao *FTA* realizado, uma vez que correspondem a metáforas, ironias, implícitos, tautologias, ou seja, abrem espaço para a ambiguidade, dando ao interlocutor a possibilidade de interpretar o *ato de fala* como ameaçador ou não. Essas estratégias correspondem, nitidamente, às implicaturas de Grice, assim: a) de 1 a 3 violam a *máxima de relevância*; b) de 4 a 6 violam a *máxima de quantidade*; c) de 7 a 10 violam a *máxima de qualidade* e d) de 11 a 15 violam a *máxima de modo*.

Brown e Levinson (1987 [1978], p. 76-78) ainda vinculam a polidez a *variáveis contextuais* e propõem uma fórmula para representar o cálculo da polidez necessária na interação: $Wx = D(F, O) + P(O, F) + Rx$ ⁵³. O falante avalia a quantidade de *trabalho de face* necessária para reparar a realização de um determinado *FTA*, a partir de três variáveis independentes e valoradas culturalmente: a *distância social* entre ele e seu interlocutor, o *poder relativo* que há entre eles e o *grau de imposição* ou o *risco* inerente ao ato que irá realizar.

3.1.1 Críticas ao modelo de Brown e Levinson

No debate acadêmico atual sobre polidez, ou pelo menos em boa parte dele, busca-se fazer um balanço crítico dos estudos tradicionais, uma vez que a condição de sobrevivência dessa concepção tradicional passa por uma reavaliação de seus princípios e por sua reconceptualização. Justamente por ser extremamente influente e referenciado, o modelo de Brown e Levinson recebeu diversas críticas.

Sua pretensão à *universalidade* provocou reações e propostas de reavaliação crítica, sobretudo da sua noção de *face*. Watts (2003, p. 88-89) argumenta que reduzir o sistema de polidez ao *trabalho de face* é um engano, pois é muito controversa a atribuição de polidez a

⁵³ Onde (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 ou o risco inerente ao ato.

um ato linguístico, tanto pelos próprios participantes da interação social, quanto por aqueles que estão fora dela, como é o caso do pesquisador. Além disso, Brown e Levinson alteraram, significativamente, a noção proposta por Goffman, para quem a *face* é inteiramente adquirida na interação social, sob a forma de comportamentos rituais, sendo precisamente o conceito que o indivíduo constrói de si através das interpretações que os outros fazem dele nas diversas interações verbais das quais participa (WATTS, 2003, p. 124). Isto é, embora seja importante para o indivíduo, não é um aspecto permanente da construção do seu *self*, nem está na pessoa, mas é difusamente localizada no fluxo dos eventos de interação, sendo visível apenas quando esses eventos são lidos e interpretados pelas avaliações neles expressas (WATTS, 2003, p. 125).

Segundo Bargiela-Chiappini (2006), embora se tenha a impressão de que para Goffman a *face* seja o centro da dinâmica interpessoal, na verdade, esse conceito, ao contrário do que Brown e Levinson entenderam, busca acomodar tanto o *comportamento estratégico* quanto a *norma social*, sendo apreendido melhor como um *ritual*. Além disso, a manutenção da *face* é condição e não objetivo da interação. Para Goffman, a ordem organizacional é anterior à salvaguarda do *eu*, que pode ser solicitado a sacrificar sua *face* em favor da sociedade. Bargiela-Chiappini (2006) frisa ainda que Brown e Levinson priorizaram a postura, autodefensiva negativa de sua *pessoa modelo*.

Também para Kerbrat-Orecchioni (2004), o problema se instaura na base do modelo, a partir do próprio conceito de *imagem*, ao qual Brown e Levinson incorporaram a noção goffmaniana de “território” e passaram a chamar de *face negativa* em oposição à *autoimagem* (tal qual é entendida ordinariamente), que passaram a chamar de *face positiva*. Segundo ela, não há oposição, mas complementaridade entre esses dois aspectos da *identidade social*. Por isso, essa terminologia provoca interpretações equivocadas.

Holmes (2006), discutindo algumas críticas feitas ao modelo em questão, afirma que seu primeiro ponto frágil está no fato de fundamentar-se numa versão da teoria dos *atos de fala* que toma a frase como unidade básica de análise e o falante como centro. Segundo ele, os trabalhos iniciais que usaram esse modelo focalizavam o enunciado descontextualizado e desprezavam a possibilidade de que os *FTAs* podem ser expressos por unidades maiores e mais complexas, estendendo-se por vários enunciados e até mesmo em diferentes turnos da fala num processo mais dinâmico que essa abordagem permite analisar.

Holmes (2006) ressalta também, entre outros pontos, que o contexto é crucial na avaliação de polidez, mas a gama de variáveis sociais que podem ser relevantes para a análise da polidez é muito mais extensa do que as que Brown e Levinson identificam (Poder,

Distância e Grau de imposição). Fatores como o *nível de formalidade* do evento de fala, a *presença* de um público, o *grau de simpatia* entre os participantes e assim por diante, podem muito bem afetar o peso dos *FTAs*, ou mesmo o julgamento sobre se um enunciado é ou não polido. Além disso, essa teoria toma como ponto de partida uma *pessoa modelo* muito *individualista, intencional* e culturalmente restrita ou *anglo-centrada*, o que tem sido criticado por muitos pesquisadores (como Ide et al., 1992; Eelen, 2001; Watts, 2003 apud Dias, 2010).

Outro aspecto que é contestado, como observa Escandell-Vidal (1995, p. 36-37), decorre das relações que estabelece entre indireto/polido e indireto/inferido. A primeira subjaz à noção de que as estratégias mais indiretas, como as *encobertas*, são mais apropriadas a situações que exijam maior grau de polidez. A segunda conduz à noção de que a interpretação de um ato indireto, portanto polido, resulta de uma implicatura. Segundo ela, tais pressupostos, que conduzem à noção de *universalidade* desse modelo, nem sempre se mantêm, como comprovam estudos empíricos como os de Wierzbicka (1991) e de Blum-Kulka (1987), pois a mesma estratégia pode receber diferentes atribuições de significados em diferentes culturas (ESCANDELL-VIDAL, 1995, p.41).

A despeito de todas as críticas, discutindo a questão da *universalidade* desse modelo, Kerbrat-Orecchioni (2004) afirma que, para Brown e Levinson, os princípios gerais do sistema de polidez é que são universais, ou seja, todos possuem a necessidade de preservação de seu território e o impulso narcisista, e, em toda parte, as interações estão sujeitas a conflitos. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 46), eles, apesar de sua pretensão universalista, admitiam diferenças transculturais na aplicação de seus princípios e, rebatendo as acusações que esse modelo sofreu, ela afirma que mesmo alguns trabalhos empíricos que o acusaram de “etnocentrismo” (como os de Mao e Matsumoto) confirmam as ideias de Brown e Levinson de que, embora o conteúdo do conceito de *face* apresente diferenças de cultura para cultura, a necessidade de *preservação da face* constitui um princípio dinâmico essencial para o desenvolvimento de qualquer interação e um marco universal para os fenômenos de polidez.

Com relação às variações culturais, Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 48-49) reconhece que os comportamentos polidos variam quantitativa e qualitativamente segundo determinações culturais, mas que isso não invalida os fundamentos do modelo de Brown e Levinson, apenas revelam, por um lado, que há diferenças nas concepções do que é percebido como *FTA* ou como *FFA* (noção que abordaremos adiante, 2.3.7) e, por outro, que também são diferentes as situações em que convém ou não ser polido. Para solucionar esse impasse, essa autora sugere que se acrescente ao modelo uma categoria neutra (*apolido* ou *não polido*) e uma quarta categoria (*superpolido*). Assim, a *impolidez* corresponderia à ausência, ou mesmo à presença

frágil, *normal* (ou esperada no contexto) de uma marca de polidez. A *não polidez* seria a ausência *normal* dessa marca; e a *polidez*, sua presença *normal*. Já no caso da *superpolidez*, seria a presença *anormal* (inesperada ou além da expectativa) dessa marca de polidez.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 39), não se pode negar que as formas e condições de aplicação da polidez variam de cultura para cultura. Mesmo assim, é possível afirmar que ela é universal, na medida em que, apesar dos riscos inerentes às interações, constatam-se em todas as sociedades humanas comportamentos que permitem manter um mínimo de harmonia entre os interlocutores. Ou seja, o fenômeno é universal, suas manifestações não. Admitindo essa contradição, a autora alega que o modelo de Brown e Levinson, com alguns arranjos e a incorporação de alguns aperfeiçoamentos, pode dar conta do funcionamento da polidez não só nas sociedades ocidentais, mas também das diferenças transculturais desse funcionamento, contanto que se considerem as variações em sua relação com o *Ethos* das sociedades em questão. A partir dessas constatações, ela propõe a ampliação e o aperfeiçoamento desse modelo.

3.1.2 O modelo aperfeiçoado

Embora aponte limitações e confusões teóricas do modelo de Brown e Levinson, Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006) reconhece que estas não o invalidam e que o modelo pode ser ampliado e aperfeiçoado. Ela ressalta a importância da formulação dos *FTAs*, que resultam do cruzamento das teorias de Searle e Goffman (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004, p. 42). Argumenta que a originalidade do trabalho de Brown e Levinson consiste nesse cruzamento que “recicla” a noção tradicional de *atos de fala*, considerando-os em função dos efeitos que produzem sobre as *imagens* dos interlocutores, e transforma essa noção de *FTA* num dos fundamentos de uma nova teoria de polidez.

A autora considera, no entanto, que um dos aspectos problemáticos do modelo é o fato de apresentar-se excessivamente pessimista em sua visão da interação, focalizando apenas os atos potencialmente ameaçadores às *faces*. Para Brown e Levinson (1987 [1978], p. 66), até os *elogios* são tidos como *FTAs*, pois ameaçariam a *face negativa* do ouvinte, uma vez que podem expressar algum desejo do falante em relação às posses deste, motivando-o a pensar em proteger o objeto desejado pelo outro. Da mesma forma, este *FTA* também poderia afetar a *face positiva* do falante, pois, ao aceitar um elogio, este pode sentir-se obrigado a depreciar o objeto elogiado ou a retribuir o elogio (Op. Cit. p. 68). Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 43) argumenta que, da mesma forma que há *atos de fala* que produzem efeitos

intrinsecamente negativos para as *faces*, como *ordens* ou *críticas*, há também aqueles que produzem efeitos essencialmente positivos, como *elogios* e *agradecimentos*. Como forma de reformulação e aperfeiçoamento do modelo, em oposição aos *FTAs*, ela propõe outro tipo de *ato de fala*, atos que valorizam a *face*, que são o lado positivo dos *FTAs*: os *FFAs*⁵⁴ (*Face Flattering Acts*⁵⁵).

A inserção desses atos ao modelo amplia o domínio da polidez pela produção de *antiameaças*. Assim, ela passa a analisar as trocas discursivas polidas, como encadeamentos de *FTAs* e/ou *FFAs* entre os interlocutores. A introdução dos *FFAs* no modelo de Brown e Levinson soluciona também, segundo a autora, uma confusão teórica que havia entre *polidez positiva* e *polidez negativa* em relação à *face positiva* e *face negativa*. Dessa forma, a *polidez negativa* consiste em evitar um *FTA* e a *positiva* em realizar um *FFA*. Para a autora, o bom desenvolvimento de uma interação será o constante equilíbrio desses dois *atos de fala*. Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 44) entende que tais modificações tornam o modelo em questão mais eficaz e coerente, o que lhe permite dar conta de um número considerável de fatos.

Assim, de acordo com a reformulação feita por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 82), temos a *polidez negativa*, de natureza *abstencionista* ou *compensatória*, e a *polidez positiva*, de natureza *produtiva*. A primeira consiste em evitar produzir um *FTA* ou em abrandar sua realização por meio de algum procedimento — quer esse *FTA* se refira à *face negativa* ou à *face positiva* do destinatário. A segunda consiste em realizar algum *FFA* para a *face negativa* ou para a *face positiva* do destinatário. Para ser polido numa interação, o falante deve produzir *FFAs* tanto quanto abrandar *FTAs*, ou seja, a *polidez positiva* ocupa um lugar tão importante quanto o da *polidez negativa* dentro do sistema e é, inclusive, percebida como “mais polida”. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 84-92) apresenta uma relação dos procedimentos linguísticos de *polidez negativa* e *polidez positiva* por meio dos quais os interlocutores procuram manifestar polidez.

Os *procedimentos verbais de polidez negativa*, que atenuam ameaças potenciais de um *ato de fala*, são classificados como *substitutivos* e *acompanhantes*. Enquanto aqueles substituem a formulação de um *FTA* por outra mais atenuada, estes acompanham a realização de um *FTA* com o propósito de suavizá-lo.

Os procedimentos *substitutivos* são apresentados no Quadro 7, a seguir:

⁵⁴ *Manifestação de acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento*, entre outros.

⁵⁵ Atos Lisonjeadores à Face.

Quadro 7 – Procedimentos Substitutivos, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006)

a) Formulação indireta do FTA	1. <i>Pergunta</i> (em lugar de uma ordem, reprovação ou refutação); 2. <i>Confissão de incompreensão</i> (em lugar de uma crítica);
b) Recorrer a desatualizadores modais, temporais ou pessoais	1. <i>Condicional</i> ; 2. <i>Passado de polidez</i> ; 3. <i>Voz passiva, impessoal ou indefinido</i> .
c) Empregar pronomes pessoais	1. <i>Senhor (a)</i> ; 2. “ <i>Nós</i> ” ou “ <i>a gente</i> ” (substituindo “você”, em enunciados negativos, e substituindo “eu”, em enunciados positivos).
d) Procedimentos retóricos	1. <i>Litotes</i> (em lugar de uma crítica ou reprovação); 2. <i>Eufemismos</i> ; 3. <i>Tropo conversacional</i>

Fonte: o autor

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 85), “[...] o recurso à formulação indireta se inscreve geralmente numa preocupação com a polidez, e, inversamente, é pelo viés da formulação indireta, que se exerce, inicialmente, a polidez negativa”. A função dos *desatualizadores*, por sua vez, 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. *Litotes* são comuns em lugar de críticas ou reprovações, no entanto, é importante observar que, como podem ter força irônica, nem sempre seu efeito é suavizador. Finalmente, o *tropo conversacional* consiste em simular dirigir o *FTA* a outro destinatário que não àquele a que realmente se destina, abrandando seu efeito.

No Quadro 8, abaixo, apresentamos os procedimentos *acompanhantes* ou *subsidiários* elencados pela autora:

Quadro 8 – Procedimentos Subsidiários, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006)

1. Fórmulas especializadas de polidez	1. Usar formas convencionais como “por favor”, “se for possível”;
2. Enunciado preliminar	1. <i>Interpelações</i> - “Você pode me fazer um favor?”, “Você tem um momento?”, “Você tem dinheiro aí?”; 2. <i>Perguntas</i> - “Posso te perguntar uma coisa / te fazer uma pergunta indiscreta?”; 3. <i>Críticas</i> ou <i>objeções</i> - “Eu posso te dar uma opinião / fazer uma observação / uma pequena crítica?”; 4. <i>Convites</i> - “ <i>Você está livre esta noite?</i> ”.
3. Reparações	1. <i>Pedido explícito de desculpas</i> - “Eu te peço desculpas”, “Perdão”, “perdoe-me”, “Queira-me desculpar”; 2. <i>Pedido implícito de desculpas</i> - a) <i>Descrição de um estado de alma</i> - “Eu sinto muito”; b) <i>Justificativa</i> - “Estou sem nenhum centavo aqui”; <i>Reconhecer o erro</i> - “Sei que estou sendo grosseiro”.
4. Minimizadores	1. “Eu queria <i>simplesmente</i> te pedir.../ É só pra saber se.../ Você poderia arrumar <i>um pouquinho</i> dessas coisas? / Você pode me dar <i>uma ajudinha?</i> / Eu tenho <i>uma perguntinha</i> para te fazer”.
5. Modalizadores	1. “Eu penso / creio / acho / tenho a impressão que...”, “Talvez / possivelmente / para mim / na minha opinião (pelo menos)”.

6. Desarmadores	1. “Não queria te importunar, mas...”, “Fico embaraçado por te incomodar, mas...”, “Espero que você não me interprete mal, mas...”, “Sei que você não gosta de emprestar seus discos, mas...”.
7. Moderadores	1. “Por gentileza, me passe o sal”, “Feche a porta, meu anjo”, “Você, que sabe das coisas, me diz então...”.

Fonte: o autor

De fato, é possível suavizar a realização de um *FTA* recorrendo-se a uma fórmula polida convencional. Kerbrat-Orecchioni (2006), no entanto, elenca muitos outros procedimentos. O *enunciado preliminar* pode abrandar a ameaça intrínseca em *pedidos*, *perguntas invasivas* ou *indiscretas*, *críticas* e *sugestões*. As *reparações* visam converter algo percebido como ofensivo em algo percebido como aceitável (GOFFMAN, 1967). A função dos *minimizadores* é parecer reduzir a ameaça contida no *FTA*, pela forma como este se apresenta. Os *modalizadores*, neste caso, estabelecem distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado. Os *desarmadores* visam neutralizar uma possível reação negativa do interlocutor, por meio de sua antecipação. Finalmente, os *moderadores* concorrem para suavizar de alguma forma o efeito inevitável do *FTA*.

A língua oferece um grande número de procedimentos que abrandam os efeitos dos *FTAs* e que são *cumuláveis*, tornando o fenômeno mais rico e variado. Há, no entanto, o lado negativo dos *suavizadores*: os *agravantes*. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 90-91) argumenta que os *agravantes* reforçam ou aumentam o impacto de um *FTA*, em lugar de atenuá-lo. No entanto, seu uso é mais raro e “marcado” quando acompanham um *FTA*, sendo mais comum e numeroso na formulação de *FFAs*.

No que diz respeito aos *procedimentos verbais de polidez positiva*, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 91-92) afirma que seu funcionamento é mais simples. Ao contrário dos procedimentos apresentados anteriormente, esses consistem na produção de *FFAs* dirigidos ao interlocutor, como é o caso de *manifestação de acordo*, *oferta*, *convite*, *elogio*, *agradecimento*, *fórmulas volitivas* ou de *boas-vindas*, entre outros. Além disso, esses procedimentos, geralmente, se fazem acompanhar por intensificadores, não por atenuantes, o que se verifica, sobretudo, nos agradecimentos. Segundo a autora, há procedimentos que são “preferidos” (*não marcados*) e outros que são “preteridos” (*marcados*). Os encadeamentos polidos estão no primeiro grupo, e os encadeamentos impolidos estão no segundo, o que conduz à afirmação de que a polidez é a *norma*, uma vez que os *FTAs* são mais frequentemente atenuados que reforçados. Há, pois, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), um princípio que conduz o falante a atenuar *FTAs* e intensificar *FFAs*.

Parece-nos que as reformulações propostas por Kerbrat-Orecchioni solucionam boa parte dos problemas e limites do modelo de Brown e Levinson que foram apresentados e

discutidos, de forma que ele, atualizado e aperfeiçoado, permanece oferecendo um suporte teórico consistente para a análise do fenômeno da polidez. Por isso, é esse modelo aperfeiçoado que utilizaremos para a análise dos dados que levantamos em nesta pesquisa. No entanto, a fim de ampliar ainda mais as possibilidades de estudo desse fenômeno, sobretudo porque verificamos sua ocorrência no discurso sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola, é necessário considerar outros elementos e outros ângulos de percepção do fenômeno que permitem novas reflexões e associações. É o que apresentamos a seguir.

3.2 AMPLIANDO CONCEITOS: NOVAS PERSPECTIVAS E RELAÇÕES

Bravo (2000), a partir de suas pesquisas sobre o espanhol peninsular, amplia a perspectiva sobre o *trabalho de face*. Segundo ela, este pode consistir num jogo interlocutivo entre falantes, no qual se dá relevo à própria *face* e à do outro, uma em relação à outra, com o objetivo de manter essa relação em equilíbrio. O *trabalho de face* pode ter assim outros objetivos, como os de *criar, dar e dar-se face*. Ao fazer uma *asserção*, por exemplo, o falante põe em jogo uma *apresentação social de si* em relação ao seu interlocutor. Dessa perspectiva, os *atos assertivos* em si mesmos poderiam ser considerados *trabalhos de face*, embora não constituam, necessariamente, atividades de polidez. Além disso, alguns estudos também apontam para a ampliação do conceito goffmaniano de *face*.

Embora reconheça que, no primeiro momento, o objetivo da polidez seja “manter a interação livre de problemas”, Oliveira (2005) ressalta que, como norma de convivência, ela é responsável por dar contorno ao discurso e às atitudes do usuário da linguagem, sendo essencial para se pensar a construção das identidades individuais, e reflete as determinações ritualísticas impostas pela sociedade, pois o usuário da linguagem, por razões socioculturais e, sobretudo, políticas, não só espera que as atitudes de seu interlocutor sejam polidas como também sabe que é isso que se espera dele.

A polidez está, pois, relacionada à *autoimagem* pública, que é monitorada de forma permanente tanto pelo falante, que realiza os atos considerados polidos, quanto por seu interlocutor (OLIVEIRA, 2005). No entanto, é importante considerar o fato de que a *imagem*, que é criada em sociedade, é conferida ao indivíduo “por meio das crenças de cada grupo” (op. cit. p. 03) e que o indivíduo tem apenas *autonomia relativa* para “negociar” seus resultados nas interações, uma vez que ela está sujeita às correlações estabelecidas nas próprias interações (op. cit.). Além disso, numa situação comunicativa, os indivíduos não apenas manifestam sua própria *imagem*, 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).

O *trabalho de face* tem, pois, relação com os *papéis* que os indivíduos têm que cumprir. A *imagem* do papel de professor, por exemplo, está carregada tanto pelos atributos que a sociedade lhe impõe, como pela interpretação derivada das *crenças* do indivíduo que exerce esse papel. Tais *crenças*, por sua vez, são produtos do processo pelo qual esse internaliza conceitos sobre si mesmo através das vivências de sua experiência social, mas são também reflexos de *ideologias* que subjazem à *cognição social* do grupo em que o indivíduo está inserido, conforme discutiremos mais adiante.

Como a *imagem* é um conceito social, ela é afetada pelas diferentes variáveis que se produzem na relação interativa: *indivíduo*, *função social*, *grupo* (RODRIGUEZ, 2010, p. 856). Assim, à *imagem básica*, que é sociocultural e reconhecida pelos membros de determinado *grupo social*, acrescenta-se a *imagem de papel* e a *imagem de grupo*. Além disso, essa *imagem pessoal*, *funcional* ou *grupala*, deve ser analisada a partir da perspectiva de sua criação ou projeção pelo falante e da perspectiva da visão do ouvinte, que podem não coincidir. Dessa forma, Rodriguez (2010, p. 857) distingue seis tipos de *imagem*, conforme se observa no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 – Desdobramentos da imagem, segundo Rodriguez (2010)

Imagem₁	Imagem do <i>eu</i> sobre si mesmo (pessoal e, geralmente, a que o <i>eu</i> busca ocultar)
Imagem₂	Imagem que o <i>eu</i> projeta de si como pessoa ⁵⁶ (de maneira consciente)
Imagem₃	Imagem do <i>papel</i> ou <i>função social</i> que o <i>eu</i> desempenha e projeta
Imagem₄	Imagem que outros têm do <i>eu</i> ⁵⁷ , segundo o <i>papel</i> que desempenha
Imagem₅	Imagem do <i>eu</i> dentro de um <i>grupo</i> (família, raça, nacionalidade...)
Imagem₆	Imagem do <i>grupo</i> que se projeta sobre o <i>eu</i>

Fonte: o autor

Essas *imagens* são criações discursivas, entes sociais que funcionam na comunicação (RODRIGUEZ, 2010, p. 857). As *imagens* de 1 a 5 pertencem ao *indivíduo*, embora este tenha controle apenas das três primeiras (*imagens* ativas), e a *imagem₆* pertence ao *grupo*. As *imagens* 3 e 4 podem coincidir ou não. A *imagem₅*, que é socialmente codificada (independente da intenção do falante), diferencia-se da *imagem₄*, que é funcional (depende da relação interativa construída pelo falante). A *imagem₆*, que o falante projeta e que pertence ao *grupo*, é imposta socialmente como *norma*, constitui o que a sociedade considera *politicamente correto* ou *apropriado* e, embora o falante possa optar por não observá-la, deve

⁵⁶ Essa imagem será positiva se o fim for interativo, mas poderá ser positiva ou negativa, caso a finalidade seja argumentativa.

⁵⁷ Trata-se de uma imagem passiva, que pode ou não coincidir com aquela que se busca projetar.

adaptar-se a ela se não quiser ser visto como *desviante* da *boa educação*, ou da *polidez*. Não se trata aqui da *imagem* do falante como membro de uma sociedade, mas da própria imagem da sociedade que se projeta e atua sobre ele.

A *imagem*₅ é alimentada pelas *ideias* que o grupo associa a ela, sendo, portanto, passiva. Já a *imagem*₆, que também é passiva, resulta de predeterminações que a sociedade impõe para criar uma *imagem de si* e ocultar *tabus sociais* atuais. Rodriguez (2010, p. 858) argumenta que esse fenômeno se emoldura dentro da *ideologia*, compreendida por ela como um sistema de *crenças compartilhadas*, projetadas e sustentadas pelo *grupo social*, segundo a concepção de ideologia proposta por Van Dijk (1999).

Para Van Dijk (1999), as ideologias se expressam e se reproduzem por meio da linguagem. Elas são um tipo de *cognição social compartilhada* pelos membros de um *grupo*, sob a forma de *crenças fundamentais* específicas, o que significa que são inerentemente *sociais*, de maneira que não se admite ideologia individual, mas apenas *usos* pessoais da ideologia. Assim, tanto a ideologia quanto a linguagem se definem no nível do *grupo social*, que é uma coletividade de atores ou membros sociais que compartilham *conhecimentos, opiniões, objetivos, regras e valores* (VAN DIJK, 1999).

A noção de que *há pessoas normais e anormais*, decorrente da hegemonia do Modelo médico de explicação da deficiência desde o século XVII, e de que aquelas são plenas e capazes enquanto estas são incompletas e incapazes, por exemplo, pode ilustrar uma *crença ideológica*, uma vez que define grupos. O que caracteriza a *crença* como ideológica é o fato de definir um *grupo* dentro da sociedade (VAN DIJK, 1999). Assim, as ideologias e suas estruturas caracterizam-se sob a forma de um *esquema grupal* fundamental com categorias fixas que organizam *crenças* e que autodefinem e identificam um grupo, como *critérios de pertença, ações típicas, objetivos, normas e valores, recursos e relações com outros grupos*.

As *crenças específicas* (opiniões acerca de casos, pessoas, acontecimentos, atos ou circunstâncias pontuais) adquirem a forma de *modelos mentais*, que, embora sejam pessoais, são controlados pelo que se aprende em uma cultura e em um grupo. Ou seja, as proposições específicas podem ser função das proposições globais das ideologias subjacentes. Assim, uma ideologia global fundamentada em *crenças básicas* sobre a organização da humanidade em *normais e anormais* ou sobre a *incapacidade* destes e a superioridade daqueles controla as *aplicações* específicas de tais *crenças básicas* às opiniões que os primeiros têm em relação, por exemplo, à *inclusão* social dos outros em ambientes comuns⁵⁸. As ideologias

⁵⁸ Constatamos que os efeitos do processo de *institucionalização* a que as pessoas com deficiência foram submetidas a partir do século XVIII, conforme vimos no cap. I deste trabalho, foram tão negativos para sua

correspondem, pois, a um sistema de *crenças* que subjazem à *cognição social* de um grupo.

Voltando à proposta de Rodriguez (2010), como a *imagem*, alimentada pelas *ideias* que o *grupo* associa a ela, é passiva, as *ideias* ou *crenças* que os *grupos sociais* têm sobre as pessoas com deficiência alimentam sua *imagem social* e esta não depende completamente da relação interativa falante/ouvinte, não pode ser plenamente “negociada”, uma vez que foi codificada social e historicamente, sob a forma de um *estigma*. Trata-se de uma imagem socialmente deteriorada.

3.2.1 Pessoa com deficiência: uma imagem estigmatizada

Goffman (2008) discute a complexa relação *identidade/diferença* a partir da noção de *estigma*, que, para ele, corresponde a atributos, percebidos socialmente como *diferenças indesejáveis* ou *estranhas*, que marcam, negativamente, quem os possui. É importante frisar que ele entende essas *diferenças* sob a perspectiva social, não individual: “[...] a diferença, em si, deriva da sociedade. Antes que uma diferença seja importante, ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo [...]” (GOFFMAN, 2008, p. 134). Ou seja, as sociedades elaboram *normas* e *valores* que definem aqueles atributos que são avaliados como *aceitáveis* ou *indesejáveis* em seus membros. Tais atributos configuram uma função de *inclusão* ou *exclusão* grupal. Assim, a pessoa marcada com atributos indesejáveis é *incluída* num *grupo social* para cujos membros se geram e manifestam atitudes negativas, como o *descrédito* e a *desvalorização*, o que faz com que seja rechaçada e *excluída* dos demais grupos. Noutras palavras, as pessoas na sociedade organizam-se em termos de estereótipos e *estigmas*, dividindo-se em *Nós (endogrupo)* e os *Outros (exogrupo)*. Com respeito ao grupo no qual os indivíduos se inserem, o *endogrupo*, ocorre uma *valoração* e uma *identificação positiva*, mas a pessoa do *exogrupo*, como é o caso da pessoa com deficiência, é qualificada *negativamente, desvalorizada*. Ou seja, “[...] construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que representa essa pessoa” (GOFFMAN, 2008, p. 15).

Historicamente, a *imagem social* da pessoa com deficiência foi *definida e manipulada*, sobretudo, pelo discurso religioso e médico, conforme vimos no capítulo I deste trabalho. Esses discursos, ou *modelos explicativos* globais, engendraram *crenças* responsáveis por transformar num *estigma* a *diferença* que é socialmente percebida como *deficiência*, qualquer

imagem que ainda não foram completamente eliminados e podem ser verificados nas falas dos professores, como se observará na análise do *corpus*.

que seja sua modalidade. Tais *crenças* influenciaram *práticas* que configuraram verdadeiros *sistemas de exclusão* ao longo da história, que variaram, como vimos, desde a eliminação sumária, à indiferença, à segregação social, ao acolhimento ou à divinização.

As sociedades executam e atualizam esses *sistemas de exclusão* da pessoa com deficiência por meio de leis, políticas e práticas criadas por suas instituições e atravessadas por um discurso de *verdade* que as autoriza e legitima (MARQUEZAN, 2007). Assim, as representações sociais da pessoa com deficiência, veiculadas pelas palavras, (re)produzidas nas instituições sociais como *verdade*, circulam nos discursos, controlando-os ao longo da história.

Essa *verdade* sobre a pessoa com deficiência sofreu sucessivos deslocamentos. Foi concebida na Antiguidade, paradoxalmente, como um *castigo* ou como uma *recompensa* divina (PEREIRA, 2006). Mesmo paradoxo que é evidenciado com relação ao louco na Idade Média, cuja palavra era considerada nula ou, quando ouvida, dotada de poderes secretos (FOUCAULT, 1999). Ainda na Idade Média, essa *verdade* deslocou-se para a noção de *pecado* e se ligou à ideia de *imperfeição* (MAZZOTTA, 2005), o que promoveu a separação entre *normais* e *anormais*. Especialmente com o avanço da medicina, que propiciou uma percepção organicista da deficiência, ocorreu um deslocamento da noção de *imperfeição* para a de *doença* e uma aproximação desta com a noção de *improdutividade*, sobretudo em decorrência das mudanças impostas pela evolução do capitalismo, o declínio hegemônico do catolicismo e o desenvolvimento das ciências naturais, que modificaram o modo clerical de conceber o homem e a sociedade.

Ou seja, a construção do *estigma* em relação à deficiência articulou-se historicamente com critérios de *normalidade* e de *anormalidade*, cujos valores foram definidos, ideologicamente, por *crenças* e *práticas* sociais que puseram em jogo noções de *punição*, *imperfeição* e *doença* associadas à *imagem* da pessoa com deficiência. Tudo isso construiu uma *ideologia global* que, por sua vez, determina os *modelos mentais* das opiniões individuais acerca desse tema. Dessa forma, a pessoa com deficiência é percebida, em geral, como a pessoa doente que *precisa* de tratamento e de amparo, o indivíduo imperfeito que *almeja* a perfeição para realizar-se, aceitar-se e ser aceito, ou aquele que, *apesar de* punido pelo *estigma* da deficiência, *supera* os obstáculos, aproximando-se da normalidade (SANTOS, 2010).

Sua *imagem social*, uma vez que é estigmatizada, está ideologicamente tão comprometida que, tanto na interação com as pessoas desse grupo como no discurso sobre elas, é comum se verificar estratégias de polidez, que concorrem para evitar possíveis

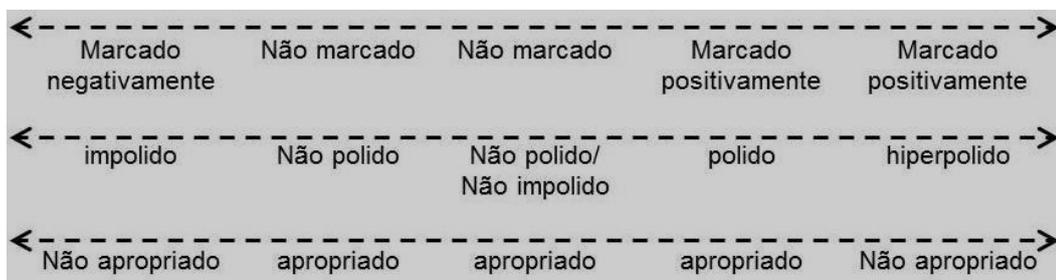
conflitos. No entanto, tais estratégias não servem apenas a esse propósito, também visam projetar *imagens de si* harmonizadas com as prescrições sociais do que as sociedades também codificam como o *politicamente correto* nesses casos.

3.2.2 O polido e o politicamente correto: aproximações

Obviamente, o conceito de polidez não coincide com o de *politicamente correto*, pois este é uma construção social, arbitrária, manipulada que, por meio de *eufemismos*, tem em vista resguardar não a *imagem* pessoal, mas a do *grupo* (RODRIGUEZ, 2010). Como as teorias tradicionais de polidez não contemplam essa realidade, a fim de fazer uma aproximação, Rodriguez (2010) recorre ao modelo proposto por Locher e Watts (2005), que não se fundamenta na noção de *imagem*, mas em regras sobre o *adequado* ou *apropriado*. Ela enfatiza que esse esquema incorpora ao *marcado linguisticamente*, além da *avaliação polido/(im)polido*, o conceito de *apropriado* ou *adequado* e afirma que uma parte dessa teoria geral (o *marcado*) afeta a *imagem*.

Para Rodriguez (2010), a polidez resulta de uma *avaliação* que se aplica à conduta, segundo o que é socialmente tido como *apropriado* ou não. Ela não a iguala, necessariamente, à *atenuação de um FTA*, mas, conforme Locher e Watts, entende-a como um *conceito discursivo*, o que a reduz a apenas uma parte dos *trabalhos de face* e permite interpretações de *atos* como meramente *apropriados* ou *neutros* - nem *polidos*, nem *impolidos*. Analisando o esquema que Locher e Watts propõem, Rodriguez (2010) enfatiza que, nele, o que é *polido* é sempre *apropriado* ou *politicamente correto*, embora nem sempre o que é *apropriado* seja, necessariamente, *polido*. Segundo esse modelo, pode-se verificar que o que não é *apropriado* ou não é *politicamente correto* é, essencialmente, *impolido*, como se observa na Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Adaptação do modelo de Locher e Watts



Fonte: Rodriguez (2010, p. 861)

Como o *politicamente correto* é algo que o *grupo social* impõe ao indivíduo, pode-se afirmar que corresponde a um *sistema de aparências*, pois se admite que o falante seja

politicamente correto apenas como uma forma de ser aceito pelo grupo, mesmo que tal comportamento contrarie seus princípios e demais atitudes.

A sociedade define o que seja uma posição *politicamente aceitável* ou *recomendável* e outra que, necessariamente, seja *negativa* em relação aos temas que são considerados *tabus* ou *inapropriados*. É o que ocorre com relação à inclusão social das pessoas com deficiência nas sociedades que buscam se *apresentar* alinhadas ao contexto de inclusão da atualidade. Não é *apropriado* ou *recomendável*, por exemplo, evidenciar *defeitos* ou manifestar *aversão* às pessoas com deficiência, ou mesmo se opor frontalmente à necessidade de sua inclusão social, pois isso pode ser interpretado como *preconceito* ou *discriminação*. A *imagem* imposta aos indivíduos pela sociedade é a de que esta é sensível aos direitos das pessoas com deficiência, mostrando-se em conformidade com a construção ideológica da democracia de um mundo avançado num contexto de inclusão. Isso determina expectativas com relação aos comportamentos dos indivíduos, segundo os papéis que desempenham na sociedade. Espera-se que as pessoas sejam *politicamente corretas*, que evitem ser consideradas como *desviantes* da *boa educação* ou da *polidez*.

Assim, o *politicamente correto* não é somente um *trabalho de face*, mas um *sistema de obrigações* ou *crenças* para impor o *sistema de valores* da *ideologia dominante* (RODRIGUEZ, 2010). Quando esse sistema corresponde a aspectos marcados ideologicamente ou grupalmente, institui-se uma situação em que há respeito a esses direitos apenas no que é verbalizado, mas não no que se acredita, ou seja, as pessoas podem ser *politicamente corretas* em suas falas, embora não compartilhem intimamente da posição que expressam, ou suas demais atitudes demonstrem justamente o contrário, como verificamos nos dados analisados mais adiante.

No capítulo a seguir, apresentamos o desenho desta pesquisa, destacando sua perspectiva metodológica, os procedimentos e os instrumentos empregados para a geração dos dados que analisamos no capítulo subsequente.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que empregamos na pesquisa, assim como os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados para a geração de dados, e descrevemos a forma como constituímos o *corpus*, adiante analisado. Além disso, apresentamos o contexto em que desenvolvemos o presente estudo e traçamos o perfil de seus colaboradores, enfatizando aspectos e momentos significativos para nosso propósito investigativo. Por fim, esclarecemos os procedimentos de análise dos dados obtidos.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Optamos por conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo, uma vez que parece ser este um paradigma de pesquisa eficaz quando o objetivo almejado não é quantificar, generalizar e padronizar, mas descrever fenômenos, a fim de que possam ser entendidos e interpretados. Sob essa perspectiva, a busca de significado, a interpretação, a linguagem e o discurso geram um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular (GONDIN, 2003). Assim, considerando nosso propósito de *investigar a polidez linguística no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar*, bem como as razões subjacentes ao seu uso e suas implicações para o processo de inclusão dessas pessoas, buscamos não apenas identificar e descrever as estratégias de polidez verificadas no discurso desses professores acerca desse tema específico em situações concretas de interação, mas também discuti-las à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores e refletir sobre seus efeitos para o efetivo processo de inclusão daquelas pessoas.

A dinâmica da pesquisa qualitativa, cujas características são exploratórias, descritivas e orientadas pelo processo, configura-se de forma distinta em relação à pesquisa quantitativa, uma vez que aquela não se orienta, necessariamente, por rígidos planejamentos de pesquisa pré-definidos (MASON, 2006). Em lugar disso, admite variadas opções metodológicas para geração ou para a coleta de dados, construção de *corpora*, manejo e análise de dados, o que obriga o pesquisador a construir uma metodologia adequada a sua investigação. Foi o que buscamos fazer.

Dessa forma, optamos por realizar um estudo de caso e pelo Grupo Focal (GF) como principal método de geração de dados analíticos para esta pesquisa. Esse foi articulado com entrevistas individuais semiestruturadas (Apêndice D) e com a aplicação de questionários diagnósticos (Apêndices B e C), para fins de triangulação de dados. Considerando a

especificidade de nosso propósito, a simples gravação de interações típicas no contexto da escola não atenderia a essa demanda, pois poderia suceder que, numa sequência extremamente longa de gravação, ocorressem eventos insuficientes, ou não ocorresse nenhum evento alusivo ao tema investigado. Assim, por questões de agenda, de tempo e de logística, foi necessário criar situações de interação específicas para atender aos fins da pesquisa. Foi preciso provocar interações que, embora pudessem acontecer espontaneamente com os indivíduos envolvidos, não ocorreriam no momento em que sucederam e da forma como sucederam fora da situação desta pesquisa.

O GF é uma técnica de investigação qualitativa que permite a geração de dados por meio da interação de um grupo de pessoas previamente selecionadas para, a partir de sua experiência, discutir acerca de um tema específico, definido pelo pesquisador (GATTI, 2005, p.07). Baseia-se na interação entre as pessoas para a obtenção dos dados necessários à pesquisa, justamente por isso difere da entrevista individual. Em geral, o GF visa apreender *percepções, crenças, atitudes, opiniões e sentimentos* diante de um *tema determinado* num ambiente interacional. No caso específico desta pesquisa, buscamos verificar, a partir de uma situação concreta de interação, as estratégias de polidez que efetivamente são empregadas por professores quando discutem a questão da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Como o GF provoca uma situação, necessariamente, não diretiva em que cada participante ouve, questiona, concorda e responde, mostrou-se compatível com os objetivos de pesquisa que traçamos e com a nossa sustentação teórica.

Essa técnica de geração de dados, de origem anglo-saxã, foi introduzida no final da década de 1940 como metodologia de pesquisas sociais, sobretudo daquelas que operam com avaliação de programas, marketing, regulamentação pública, propaganda e comunicação (STEWART; SHAMDASANI, 1990 apud TRAD, 2009). Seu baixo custo associado à possibilidade de obtenção de dados válidos e confiáveis em tempo abreviado contribuiu para a sua atual popularidade, o que demonstra sua empregabilidade, além de sua disposição para combinar métodos e perspectivas de várias disciplinas na compreensão de fenômenos que não podem ser explicados dentro de limites rígidos, artificialmente construídos em diversas áreas do conhecimento. Embora já venha sendo bastante utilizada, apenas nos últimos anos passou a ser também empregada em estudos linguísticos e discursivos.

A vantagem do GF sobre a entrevista individual, sobretudo para a pesquisa em Pragmática, consiste exatamente na possibilidade de geração de dados analíticos em situações concretas de interação, com menor ingerência do pesquisador, o que privilegia o *uso* que os falantes fazem da língua segundo suas escolhas estratégicas em situações interativas concretas.

Por meio do GF, é possível captar pontos de instabilidade, de discordância e negociação de significados, decorrentes do próprio contexto interativo, o que permite acesso a dados que dificilmente se poderia ter por meio da entrevista individual. Obviamente, não desconsideramos o impacto da presença do pesquisador na mediação da discussão, no entanto, observamos que a técnica permitiu que os interlocutores, num primeiro plano, orientassem suas considerações e argumentações uns aos outros, priorizando seus pares, embora compreendamos que, em segundo plano, muitas intervenções, embora não fossem, necessariamente, endereçadas ao pesquisador, foram afetadas por sua presença.

A opção por esse procedimento metodológico de geração de dados, no entanto, se deu, principalmente, porque trazer à tona, durante uma interação, temas emocionalmente perigosos ou controvertidos constitui, segundo Brown e Levinson (1978 [1987]), ameaça às *faces* dos falantes e mobiliza estratégias de polidez. A situação de discussão grupal focalizada no tema *inclusão da pessoa com deficiência na escola*, portanto, por si só se configura como potencialmente ameaçadora às faces dos seus participantes, sobretudo quando esses se apresentam na interação no papel de professores. Some-se a isso o fato de que a condição do pesquisador, moderador da discussão, é de pessoa com deficiência e de que a discussão ocorreu sob o foco de uma câmera, havendo, portanto, ainda no mesmo ambiente uma terceira pessoa, o operador da câmera. Tudo isso motivou um maior grau de monitoramento da fala dos participantes. Além disso, os tópicos propostos para as discussões (Apêndice E) expuseram o grupo a situações em que cada participante precisou realizar, em algum momento, autoavaliações e autocríticas, confessar limitações, dar explicações e assumir (ou refutar) determinadas responsabilidades. Essas situações, necessariamente, ensejam o uso de estratégias de polidez linguística.

4.1.1 *O contexto da pesquisa*

Os dados analíticos para esta pesquisa foram gerados no segundo semestre de 2011 em uma escola da rede estadual no município de Nossa Senhora da Glória, Sergipe, no sertão do Estado, que se localiza a 120 km da capital, Aracaju. A definição desse campo de pesquisa, além de se relacionar, necessariamente, com os três compromissos éticos, pontuados na introdução deste estudo (p. 14-15), que respondem pela sua motivação mais essencial, tem a ver também com o fato de o seu pesquisador responsável ter estudado o ensino fundamental nessa escola e atualmente integrar o quadro funcional da rede estadual de educação no referido município desde 2004, embora leccione noutra instituição. Isso levanta uma questão

epistemológica acerca da relação sujeito/objeto que discutiremos no item relativo aos sujeitos da pesquisa.

A escola localiza-se na região central do município de Nossa Senhora da Glória – SE. Trata-se de uma escola de grande porte para os padrões da localidade, sendo a segunda maior unidade escolar da rede estadual no município. Oferece Ensino Regular (Fundamental e Médio), Ensino Normal, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio) e contava com 1.275 alunos matriculados no período letivo de 2011. A unidade escolar, que passou recentemente por uma ampla reforma, possui quadra poliesportiva, biblioteca e uma *sala de recursos*, instalada em 2011, que atende de forma individual cada aluno com *necessidades educacionais especiais* duas vezes por semana em encontros de sessenta a setenta minutos, em turno oposto ao turno regular.

Na ocasião de nosso primeiro contato com seu gestor, fomos informados de que a maior quantidade de alunos com deficiência se concentra no Ensino Fundamental e de que a *sala de recursos* atende também a alunos matriculados em outras escolas da rede municipal e estadual.

Embora muito solícito e predisposto a colaborar com a pesquisa, o gestor se mostrou desinformado acerca dos trabalhos realizados com esses alunos, tanto nas salas regulares quanto na *sala de recursos*. Mesmo assim, informou-nos acerca dos professores, da escola, alunos e da rotina diária. Interessante observar que, conquanto a *sala de recursos* seja um ambiente organizado e aconchegante e disponha de diversos recursos pedagógicos, a escola não se encontra devidamente adaptada à diversidade de deficiências, não possui piso tátil, não há indicativos em braile nos pontos estratégicos, a rampa de acesso à própria escola é muito íngreme, impossibilitando, por exemplo, um cadeirante de, sem ajuda, transpô-la. A rampa de acesso à sala do gestor estava obstruída por seis vasos de plantas que tiveram de ser removidos para que pudéssemos passar. Esses obstáculos pareciam estar naquele local há muito tempo, haja vista as marcas que deixaram no chão ao serem retirados.

4.1.2 *Geração de dados e constituição do corpus do estudo*

Retomando nosso percurso metodológico, em junho de 2011 tivemos nosso primeiro contato com Amália⁵⁹, nossa facilitadora, coordenadora da educação especial na Diretoria Regional de Educação (DRE 09) desde 2003. Apresentamos a ela os propósitos da pesquisa e

⁵⁹ Os nomes dos colaboradores desta pesquisa foram substituídos por nomes fictícios de forma aleatória, a fim de assegurar a privacidade de cada sujeito e atender ao disposto na Resolução nº 196/96 – CNS, que trata da ética em pesquisas envolvendo seres humanos. Tanto as respostas ao questionário como as intervenções orais nas entrevistas ou nas discussões grupais de cada sujeito da pesquisa foram tratadas de forma anônima e confidencial.

solicitamos sua colaboração. Por ela fomos informados de que havia, em 2011, vinte alunos com deficiência matriculados em salas regulares da rede pública estadual do município. Destes, dezessete se concentravam em apenas duas unidades escolares da rede, oito na escola objeto de nosso estudo e nove numa outra escola⁶⁰. A maior concentração nessas unidades escolares se justifica porque, segundo Amália, ambas dispõem de uma *sala de recursos* e de um professor capacitado para oferecer AEE a esses alunos.

Tomamos ciência por meio da facilitadora de que 60% desses alunos foram diagnosticados pelo CREESE com deficiência intelectual (DI), 25% com deficiência auditiva (DA), 5% com deficiência visual (DV), 5% com deficiências múltiplas (D. Mul) e 5% com altas habilidades (AHB). Tomamos ciência também de que há sete professores em sete *salas de recurso* em toda a região abrangida pela DRE 09, que compreende nove municípios. A facilitadora, além de nos fornecer dados organizados pela DRE 09, concordou em nos ceder uma entrevista e se dispôs a nos ajudar a reunir os GF, que, a princípio, seriam três⁶¹: um com os professores das *salas de recursos*, um com os professores da primeira escola e um com os professores da segunda escola, que atuam nas salas regulares em que estão matriculados esses alunos.

Decidimos formalizar o convite à escola para que participasse da pesquisa. Confirmado que havia interesse por parte de sua direção em colaborar com nosso estudo, estreitamos o contato com os professores da escola, onde aplicamos os questionários diagnósticos a 17 docentes do Ensino Fundamental para que pudessemos selecionar aqueles que seriam convidados a participar do GF. Os questionários diagnósticos permitiram identificar professores que vivenciam ou vivenciaram a experiência de ter em sala de aula algum aluno com deficiência. Esse foi o traço comum que, a princípio, lhes permitiria a inclusão nos GF. Assim, organizamos na escola um GF composto por professores convidados e que se

⁶⁰ Em princípio, intentamos realizar nossa investigação nessas duas escolas. Chegamos, inclusive, a cumprir todas as etapas de geração de dados nesta outra unidade escolar: contatamos seu gestor e formalizamos o convite, contatamos os professores, aplicamos os questionários, selecionamos os que integrariam o GF, realizamos o GF e transcrevemos os dados. No entanto, assim que procedemos às análises dos dados, verificamos que nosso propósito inicial demandaria um tempo maior para a realização da pesquisa, tempo de que não dispúnhamos. Considerando que se trata de uma investigação de natureza qualitativa cujo objetivo não está em quantificar, mas descrever fenômenos, a fim de compreendê-los em seu significado e contexto particular, decidimos focalizar nosso estudo apenas na primeira dessas unidades escolares, uma vez que as análises desse *corpus* já estavam mais adiantadas. Assim, retornamos à segunda escola, explicamos o fato a cada colaborador e apresentamos nossas desculpas. Lamentavelmente, não pudemos evitar esse pequeno transtorno para esses colaboradores de nosso estudo.

⁶¹ Realizamos, com a ajuda da facilitadora, duas tentativas frustradas de reunir os sete professores das salas de recursos da região abrangida pela DRE'09, mas na primeira delas apenas três professoras compareceram e na segunda apenas duas, de modo que tivemos de desistir de formar esse GF.

dispuseram a colaborar com a pesquisa, segundo seu consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Garantimos-lhes, assim, o respeito à dignidade e à autonomia.

Atendendo ao nosso convite, oito professores se prontificaram a participar do GF. Constituímos assim o *corpus* de nosso estudo, a partir dos dados gerados da discussão focalizada sobre o tema *inclusão da pessoa com deficiência na escola* que foi desencadeada nesse grupo de professores do Ensino Fundamental. A discussão, que demorou setenta minutos, foi gravada em áudio e vídeo e depois transcrita. É importante ressaltar que o pesquisador responsável, mediador da discussão, comprometeu-se a guardar todo o material gravado por cinco anos e destruí-lo após esse período. Não houve, pois, riscos de qualquer natureza relacionados à participação dos sujeitos da pesquisa, tampouco houve para eles quaisquer custos ou quaisquer compensações financeiras.

O número de *participantes do grupo* favoreceu a interação, uma vez que evitou transtornos para a rotina dos professores envolvidos e da escola. Também tornou mais fácil o manejo e a aplicação da técnica, inclusive, para a seleção da sala em que se realizou a sessão, a partir de prévia autorização do diretor (Apêndice F). A discussão foi realizada na *sala dos professores*, que estava disponível e pôde acomodar o grupo satisfatoriamente, pois possui boa vedação acústica e pouca circulação de pessoas, o que favoreceu também a captação de áudio e vídeo. A duração da sessão do GF não ultrapassou o limite de tempo previsto, evitando possíveis desconfortos. Além disso, disponibilizamos água, café e biscoitos para o grupo, a fim de que a discussão transcorresse de modo confortável e tranquilo para os participantes, garantindo-lhes também o bem-estar.

Antes do início da sessão, foi apresentado oralmente e explicado pela segunda vez o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A) que fora lido, discutido e assinado por todos os participantes previamente, a fim de assegurar que todos estivessem devidamente cientes de seu teor e que não lhes restasse absolutamente nenhuma dúvida acerca dele. Foi novamente enfatizado oralmente que a participação de cada sujeito seria plenamente voluntária, ou seja, que a qualquer momento qualquer um dos sujeitos envolvidos poderia recusar-se a responder a 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. Enfatizamos ainda que a recusa do sujeito em participar da pesquisa não lhe traria nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a instituição a que forneceu os seus dados, ou com a instituição em que trabalha. Também expressamos, oralmente, de forma clara e inequívoca, na abertura da sessão, o objetivo do grupo, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão iria concentrar-se.

Apresentamos as regras básicas de funcionamento do GF, com ênfase no fato de que não havia respostas certas ou erradas e de que cada pessoa poderia expressar livremente seu pensamento.

4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos colaboradores (C) da pesquisa que integraram o GF são apresentados no Quadro 10, abaixo:

Quadro 10 – Sujeitos da pesquisa – Grupo Focal

Nome do professor (idade)	PCD* na família	Formação (ano de conclusão)	Especialização (ano de conclusão)	Atua na educação pública há	Tem aluno(s) PCD	Teve aluno(s) PCD	Experiência total com aluno(s) PCD
C1 Paula (35)	Não	Pedagogia (1999) Matemática (2009)	Mídias em Educação (2010)	Entre 15 e 20 anos	DI e DV	DI, DV e DA	Entre 1 e 3 anos
C2 Rosa (46)	Não	Letras/Inglês (2007)	-	Mais de 25 anos	-	DA	Entre 1 e 3 anos
C3 Júlio (36)	Sim	Letras/Inglês (2001)	-	Entre 10 e 15 anos	DV	DA	Entre 1 e 3 anos
C4 Ana (47)	Sim	Pedagogia (2009)	Gestão Democrática (2009)	Mais de 25 anos	-	DA e DI	Entre 1 e 3 anos
C5 César (42)	Não	Letras (2007)	Língua Portuguesa (2010)	Entre 15 e 20 anos	-	DI	Menos de 1 ano
C6 Tiago (25)	Não	Letras/Espanhol (2010)	Língua Espanhola (2011)	Menos de 05 anos	-	-	-
C7 Marta (39)	Não	Química (2001)	Química (2002)	Entre 20 e 25 anos	-	-	-
C8 João (34)	Não	Matemática (1999)	Informática na Educação (2006)	Entre 10 e 15 anos	-	-	-
C9 Helena (39)	Não	Pedagogia (2002) Letras (2011)	Psicopedagogia (2008) Docência em L. Portuguesa (2010)	Entre 15 e 20 anos	-	DA	Entre 1 e 3 anos

*Pessoa com deficiência

Fonte: o autor

Depois dos primeiros contatos e da aplicação dos questionários diagnósticos, alguns professores, sobretudo aqueles que têm algum familiar com deficiência, mostraram-se bastante receptivos e motivados em colaborar com a pesquisa. Além desses, houve maiores sinais de motivação por parte daqueles que têm menor tempo de experiência em sala de aula, mesmo sem terem tido experiência alguma com alunos com deficiência. Em contrapartida, outros professores mais experientes, embora tenham atualmente ou tivessem tido no passado

alunos com deficiência em suas salas regulares, manifestaram frieza, distância e pouca motivação em colaborar; quatro deles recusaram-se abertamente a participar do GF.

Recomenda-se que os participantes do GF apresentem certa homogeneidade, sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que tenham experiência acerca do assunto a ser discutido e que tenham conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes (BARBOUR e KITZINGER, 1999 apud TRAD, 2009). Como afirmamos anteriormente, o primeiro critério de inclusão no GF que definimos foi justamente o fato de o professor vivenciar ou ter vivenciado a experiência de ter, em sala de aula, algum aluno com deficiência. No entanto, diante das circunstâncias, e considerando a motivação para participar do debate, tivemos de aceitar a inclusão de Tiago (C6), Marta (C7) e João (C8), embora esses não tivessem vivenciado ainda a experiência de ter em sala de aula regular algum aluno com deficiência. Além disso, Marta (C7) estava tão motivada, que convidou Helena (C9), uma professora amiga que leciona em outra escola da rede, para integrar o grupo. Não pudemos recusá-la, por isso tivemos nove integrantes no GF.

Como se pode observar no Quadro 10, apesar desses contratempos, trata-se de um grupo relativamente homogêneo, composto por professores, em sua maioria, com formação em nível de especialização realizada recentemente e com mais de quinze anos de magistério no ensino público, embora todos tenham pouca ou nenhuma experiência com alunos com deficiência em salas regulares⁶².

Na tarde de 22 de junho, realizamos o encontro do GF. A reunião, prevista para iniciar no intervalo, começou no 4º horário e se estendeu até às 17h40min. A direção do colégio achou por bem liberar os alunos nos dois últimos horários, para que o encontro não fosse prejudicado por possíveis barulhos no pátio. Não houve problemas. Tudo transcorreu bem e as participações no debate foram estimulantes. Embora a metodologia tenha fugido um pouco à regra, acreditamos que os dados gerados não foram prejudicados.

Conforme afirmamos mais acima, embora, o GF fosse nossa principal fonte de geração de dados analíticos, houve a triangulação desses dados com aqueles obtidos por meio dos questionários diagnósticos, das entrevistas individuais e das notas de campo realizadas durante a observação participante. Os questionários diagnósticos foram aplicados a todos os colaboradores envolvidos na pesquisa. As entrevistas individuais foram realizadas com a coordenadora de Educação Especial da DRE 09 e com a professora da *sala de recursos* da

⁶² Como o processo de inclusão é ainda uma novidade na escola, a sala de recursos é recente e as barreiras à inclusão são seculares, não esperávamos encontrar professores que tivessem vivenciado muitas experiências com alunos com deficiência. No entanto, mesmo aqueles que não tiveram essa experiência já experimentam a expectativa pela possibilidade de tê-la, gerada pelas imposições sociais da contemporaneidade.

escola em questão. Ambas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para posterior análise.

Amália é a coordenadora da Educação Especial da DRE 09 desde 2003. Quando assumiu essa função, tinha apenas o nível médio e, segundo ela, seu primeiro procedimento na época foi solicitar à DRE 09 o acesso a cursos de capacitação ou formação nessa área, para que pudesse dar conta da tarefa. O mesmo acontecia com os demais técnicos das demais diretorias regionais que se encontravam na mesma situação, ou em situação semelhante, em outros municípios. Em 2006, graduou-se em Pedagogia. Antes de ser lotada na DRE 09, Amália exercia a função de técnica administrativa na Diretoria Regional de Saúde, no mesmo município.

Jacinta, a professora da sala de recursos da escola, tem 48 anos e há mais de 25 anos atua na educação pública, estando, portanto, prestes a se aposentar. Licenciou-se em Geografia em 2003 e especializou-se em gestão escolar em 2004. Começou a atuar na sala de recursos em 2011, quando esta foi instalada na escola, tendo, pois, menos de um ano de experiência nessa função no momento da pesquisa, embora já tivesse tido experiência com alunos com deficiência em sala regular em anos anteriores. Segundo a resposta dada ao questionário diagnóstico, trabalhar na sala de recursos foi uma opção sua; ficou motivada depois de ter realizado alguns cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação e, na medida em que passou a trabalhar na sala de recursos, seu interesse pelo AEE ia aumentando. Durante a entrevista que concedeu, no entanto, suas motivações foram colocadas em outros termos. Segundo ela, quando os cursos de capacitação foram ofertados, praticamente não havia interesse por parte do grupo de professores da escola. Muitas vezes ela optou por fazê-los porque não havia quem os fizesse e alguém da escola teria de ir.

Ainda com relação aos sujeitos da pesquisa, cumpre-nos discutir a questão do sujeito do conhecimento, pois o ponto de onde partem as análises realizadas neste estudo é coabitado simultaneamente pelo sujeito e por seu objeto. Pelo pesquisador, que investiga as estratégias de polidez no discurso de professores do ensino fundamental da rede estadual de Sergipe sobre a questão da inclusão; e pelo professor dessa mesma rede de ensino que, eventualmente, usa tais estratégias de polidez quando também discute esse tema. Pelo professor dessa rede de ensino que, eventualmente, recebe em sua sala regular pessoas com deficiência na condição de alunos e pela pessoa com deficiência que frequentou como aluno as salas de aula dessa rede de ensino. Pelo homem que, em sua condição humana, tem também a experiência do corpo deficiente. Como se vê, o professor, a pessoa com deficiência, o homem, o cidadão e o pesquisador não se dissociam na condição humana daquele que assume esta pesquisa. Com relação a esse aspecto, cumpre-nos

discutir a questão epistemológica que se instaura na aproximação sujeito/objeto. Como afirmamos em nossa introdução, trata-se de algo bastante delicado, pois um dos pilares no qual se assenta a ciência moderna, desde seu surgimento, é, necessariamente, esse distanciamento empírico. Apoiamo-nos, no entanto, nas reflexões de Santos (1995) e Morin (2001, 2003), para justificar nossa postura.

Refletindo sobre os sinais de crise do modelo de racionalidade hegemônico e sobre a emergência de um novo modelo, Santos (1995) afirma que a distinção sujeito/objeto sempre representou um problema para as ciências sociais, que – para garantir seu status científico – precisaram articular, metodologicamente, o distanciamento empírico entre essas duas instâncias. A partir da segunda metade do século XX, a antropologia cultural e a sociologia já começaram a questionar esse *status quo* metodológico no qual se fundamentavam. Nas ciências naturais, a partir da mecânica quântica, por causa do *princípio da incerteza*, formulado por Heisenberg, ficou comprovado que não se pode separar sujeito, objeto e processo de observação. Isso revela sinais de um modelo emergente que toma a percepção do objeto como continuação do sujeito, o que autoriza a afirmação de Santos (1995, p. 52) de que “todo conhecimento científico é autoconhecimento”. Ele argumenta que, no modelo emergente, a ciência assumirá seu caráter autobiográfico e autorreferenciável, propiciando um conhecimento compreensível e íntimo que diluirá não só a distinção sujeito/objeto, mas outras dicotomias (mente/matéria, natureza/cultura, coletivo/individual) herdadas do paradigma da racionalidade, uma vez que o conhecimento desse novo modelo tenderá a ser *não dualista*.

Para a ciência emergente, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em “sabedoria de vida”, o que corresponde à *prudência*, que, por sua vez, representa a própria *insegurança* assumida e controlada. Para Santos (1995), embora não se possam visualizar projetos concretos de pesquisa científica que estejam inseridos inteiramente nesse paradigma emergente, uma vez que vivemos um momento de transição, é necessário exercer essa *insegurança* em vez de sofrê-la.

Essa mesma postura é adotada por Morin (2003, p. 63-71), para quem sujeito e objeto do conhecimento articulam-se de modo integrado, sendo concebidos em conexão com um mesmo princípio, que denomina de auto-eco-organizador. O pesquisador deve ser compreendido também como sujeito colaborador no processo de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que é agente, influenciando e sendo influenciado pelo meio. Esse pesquisador só é capaz de compreender o mundo a partir do lugar que ocupa nele, que define sua forma de percebê-lo, por isso não pode dissociar-se do fenômeno que ele pretende compreender. Morin (2001) também postula a necessidade de uma *reforma do pensamento*, associada a uma autoética, que consiste em assumir os *riscos* e as *incertezas* da nossa própria liberdade.

Os pensamentos desses autores convergem para um ponto que consideramos fundamental: a necessidade de nossa tomada de consciência, como pesquisador, acerca de nosso papel ante o fazer científico e a necessidade de assumirmos essa postura ética que, pautada na *autonomia do pensamento* e na *liberdade pessoal*, governe nossas decisões científicas e nos ilumine as ações para a construção do mundo que desejamos (SANTOS, 2011).

4.1.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados gerados no GF foi feita por meio de triangulação com aqueles obtidos pelos outros instrumentos utilizados. Isso permite a intersubjetividade e possibilita que sejam consideradas tanto a perspectiva dos sujeitos, como também a nossa, como pesquisador, e conduz a uma melhor compreensão do contexto de pesquisa e dos sujeitos envolvidos (MASON, 2006). Busca-se ainda, por meio da triangulação dos dados, garantir maior confiabilidade e credibilidade à pesquisa, uma vez que, de tal forma, os dados gerados oferecem uma visão mais ampla do contexto e dos resultados obtidos com o estudo.

Gerados os dados por meio da condução do GF, procedemos à transcrição da gravação e obtivemos um total de dezenove laudas de dados. A partir desse ponto, buscamos depreender informações relacionadas às questões de investigação (p. 13) a que nos propomos: a) Quais estratégias de polidez podem ser verificadas no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência em salas regulares? b) Que motivos levam os professores a empregarem estratégias de polidez em seu discurso? c) Que efeitos esse discurso polido pode produzir para o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar?

Para responder ao primeiro desses questionamentos, na análise dos dados gerados, servimo-nos do modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), segundo as *reformulações* e os *aperfeiçoamentos* feitos por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), conforme discriminados no Quadro 7 e no Quadro 8 (p. 62).

A fim de oferecer respostas ao segundo dos questionamentos, valemo-nos das contribuições teóricas apresentadas nos capítulos I e III, sobretudo naquelas de Rodriguez (2010), Goffman (2008) e Bravo (2000), que enfatizam elementos que permitem outros ângulos de percepção, novas reflexões e associações sobre o fenômeno da polidez.

Finalmente, os resultados foram comparados e triangulados com os dados obtidos da observação participante e os gerados pelas entrevistas, o que nos possibilitou formular interpretações que considerassem as *crenças*, os *valores* e os *procedimentos socioculturais* da

organização social em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, a fim de podermos oferecer respostas ao terceiro dos questionamentos de nossa investigação.

Para tanto, empregamos uma estratégia de construção iterativa de explicações. À medida que foram sendo apresentados e analisados, os dados também foram sendo discutidos de forma a conduzirmos explicações satisfatórias para os fenômenos estudados, ponderando as unidades de sentido e suas inter-relações com as categorias em que se encontram reunidas (LAVILLE e DIONNE, 2008) e buscando sistematizá-los. No capítulo seguinte, procedemos à análise do *corpus* e à discussão dos resultados a que chegamos.

5 ANÁLISE DO CORPUS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisamos e discutimos os dados, à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos de I a III. Depois de algumas considerações preliminares acerca dos *atos assertivos*, procedemos à análise e discussão dos dados gerados por meio do GF, a partir de recortes de diversos momentos da interação, com o objetivo de verificar as estratégias de polidez efetivamente empregadas pelos professores quando debatiam a *inclusão da pessoa com deficiência na escola*. Consideramos, para tanto, as situações da interação em que tais estratégias foram mobilizadas, além de informações colhidas da observação participante e das entrevistas individuais realizadas. Buscamos, assim, verificar *percepções, atitudes e opiniões* dos sujeitos envolvidos acerca da questão, a fim de que pudéssemos ter uma compreensão mais ampla de como essa questão é tratada e de que consequências o discurso polido dos professores pode trazer para o processo de inclusão desses alunos. Na sequência, apresentamos uma proposta de sistematização dessas estratégias de polidez a partir dos exemplos gerados no GF.

5.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Em boa parte das pesquisas sobre polidez, investigam-se *atos de fala diretivos* de um modo geral, tais como *pedidos* ou *ordens*. A polidez, nesse caso, consiste em *atenuar* o efeito das ameaças inerentes a esses atos, uma vez que representam imposições ao desejo de liberdade de ação dos indivíduos. Aqui, no entanto, analisamos *atos assertivos*⁶³ realizados por professores em uma discussão focalizada em torno de um tema específico. Neste trabalho, buscamos observar o modo que os professores da rede estadual escolhem para formular suas *asserções* sobre a pessoa com deficiência e sobre sua inclusão no ambiente escolar.

As *asserções*, dependendo de suas características, podem ser consideradas ameaçadoras para um clima conversacional harmônico, embora os *atos assertivos* por si sós não possam ser considerados ameaçadores (BRAVO, 2000). Nesse sentido, a *polidez assertiva* consiste no emprego de recursos que limitam a *força assertiva* de uma proposição, ou seja, que a fazem menos afirmativa (HAVERKATE, 1994, apud BRAVO, 2000), ou ainda reduzem o grau de *compromisso* do falante com sua *verdade*.

Analisamos e discutimos, na seção seguinte, recortes da discussão focalizada realizada pelo GF e, a partir de exemplos dela retirados, propomos uma sistematização das estratégias

⁶³ Tais como *afirmar, negar, avaliar, admitir, confessar, confirmar, argumentar, refutar, ressaltar, criticar, censurar*.

de polidez efetivamente empregadas pelos professores quando tratam da questão da inclusão da pessoa com deficiência na escola. Nas transcrições das falas, empregamos os sinais abaixo-relacionados no Quadro 11:

Quadro 11 – **Símbolos utilizados na transcrição das falas**

Símbolo	Significado
::	Alongamento de vogal ou da palavra
(+)	Pausa
/	Truncamento brusco
[]	Sobreposição de vozes
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
(())	Comentário do pesquisador
(...)	Corte na sequência de fala feito pelo pesquisador
<i>Itálico</i>	Ênfase dada à palavra pelo pesquisador
C1, C2...	Identificação de cada professor colaborador do grupo
M	Moderador
S (000)	Número de ordem das sequências discursivas

Fonte: o autor

A fim de preservarmos a intimidade dos colaboradores desta pesquisa e tentarmos reduzir, ao máximo, os possíveis inconvenientes ou desconfortos provocados pelo estudo, optamos por não explorar certos trechos da discussão do GF, que trouxeram à tona questões mal resolvidas, problemáticas ou delicadas para o grupo, mesmo que parecessem relevantes aos nossos propósitos. Além disso, embora reconheçamos a importância do roteiro temático com tópicos-guia (Apêndice E) para a condução da discussão, a fim de que se obtenha uma progressão lógica e pertinente à pesquisa, reconhecemos também que esse roteiro deve permitir certa flexibilidade, alterações de foco decorrentes do próprio ritmo do debate ou dos interesses dos participantes. Dessa forma, não nos preocupamos em seguir rigidamente a ordem determinada inicialmente, tampouco em formular as questões segundo o formato pré-estabelecido, em favor do próprio fluxo da interação, de forma que o roteiro elaborado nos serviu, necessariamente, para provocar intervenções dos participantes acerca do tema de nosso interesse, nas quais pudéssemos verificar as estratégias de polidez. É nessas falas, ou momentos da discussão, que incidirá o foco de nossas análises.

Organizamos a próxima seção em dois segmentos. No primeiro, na seção 5.2, analisamos e discutimos mais detalhadamente diversos momentos da discussão do GF. No segundo, na subseção 5.2.1, buscamos sistematizar as estratégias de polidez efetivamente empregadas pelos professores, retomando alguns exemplos referidos na primeira seção ao lado de outros exemplos gerados no GF, sem, no entanto, realizarmos análises detalhadas.

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

No momento do recorte a seguir, cumpridas as apresentações iniciais como forma de descontrair o grupo para o debate, os professores do GF iniciaram a discussão sobre *o que eles entendiam por pessoas com deficiência*, primeiro tópico-guia lançado pelo moderador:

C5 S(015) – e todos nós temos limitações né (+) só que a gente considera como deficiente o portador (++) de um índice maior de limitações/ eu acredito que seja/ esse/ talvez:: o conceito de deficiência (++) e aí são/ variadas as deficiências

C8 S(016) – é verdade/ a gente não tá naquele padrão/ né/ minhas deficiências são tan/ quer dizer/ meus (+) minhas (+) assim (+) minhas particularidades faltantes são tantas (+) que acabam me colocando num padrão inferior ao (+) ao padrão aceitável/ vamos dizer assim/ socialmente

C3 S(017) - Eu acho que tem o seguinte/ dentro né/ eh:: na escola/ o deficiente é aquele que também não consegue né/ ter o mesmo ACOMPANHAMENTO né/ que os de/ que os demais colegas (+) né/ dentro de uma sala de a/ de aula tem (++) tanto é que (+) eh:: sempre pra acompanhar é mais difícil né/ principalmente um (+) um (+) um DA né/ eu me sinto assim de mãos ATADAS trabalhando com um DA porque *nós* não temos né/ por parte do poder público nenhum (+) treinamen::to (+) nenhum curso específico né/ em relação/ principalmente/ a Libras né/ por exemplo/ então a gente fica assim/ se sente um pouco de mãos atadas (+) né/ pra trabalhar com essas crianças que nós consideramos né/ identificamos/ e que muitas vezes não identificamos ((voltando-se para C8 e C9)) também/ né (+) como deficientes

C5 S(018) – (...) às vezes/ até nós/ somos solicitados a a participar de alguns cursos grandes dessa natureza. Só que na verdade são REPRESENTAÇÕES/ né:: a gente vai lá/ participa de um curso/ diz: não/ você vai ser MULTIPLICADOR/ e quando a gente chega aqui/ a gente não tem como multiplicar/ não tem como repassar/ de certa forma/ até porque/ a correria/ a falta de tempo/ ou talvez de uma preocupação maior:: digamos assim/ da da da UNIDADE escolar em si eh:: acaba impossibilitando que (+) que isso seja de fato multiplicado/ e até porque também nós não saímos de lá (++) talvez (+) com a preparação necessária pra ser MULTIPLICADOR

C1 S(019) - ou a gente (+) não vai buscar esses recursos? porque também *depende de cada um/* fica muito essa questão de te::mpo (+) ou então até de:: *acomodação* mesmo/ porque se você tem um (++) de/ um deficiente na sala/ um portador de deficiências/ cê/ muitas vezes/ é mais fácil deixar (+++) pra lá/ né isso/ ou então (+) eh:: fazer (+) o POSSÍVEL e não buscar outros/ outras formas de trabalhar com essa criança que precisa/ e a gente é que tá sendo deficiente por deixar de canto/ porque se deficiência poderia ser considerado uma falta de algo (++) a gente também (+) por não buscar/

C2 S(020) – é/

C1 S(022) – ou então por não estar (+) preparado pra isso a gente também se torna deficiente/ como eh:: tem o o mudo né/ eu não sei o nome dele/ ele sempre aparece aqui/ e eu me sinto deficiente porque (+) eu não entendo o que ele (+) fala/ porque ele tenta/ na verdade ele não fala/ o que ele tenta transmitir/ e muitas vezes (+) eu me sinto deficiente

Na primeira fala de C5, há um enunciado *assertivo* em que já se percebe, de início, uma estratégia de polidez. Ao afirmar (“todos nós temos limitações”), C5 faz uma *generalização*, que pode ser entendida como um *procedimento de aproximação*. Ele pressupõe pontos comuns (limitações) entre *Nós (normais)* e os *Outros (anormais)*, estabelecendo um ponto de

interseção entre o *endogrupo* (professores) e o *exogrupo* (pessoas com deficiência). Reivindicar esse terreno comum, ressaltando traços compartilhados, corresponde a uma das estratégias de polidez positiva elencadas por Brown e Levinson (1987 [1978]). Como não é *politicamente correto* expor abertamente o que entende que sejam *defeitos* ou *limitações* da pessoa com deficiência, e como as *crenças* e convicções de C5 o colocam na contingência de fazê-lo, este procura *suavizar* os efeitos de seu *FTA* já no início da interação.

Ao *generalizar* a condição de limitação, C5 busca *atenuar* o efeito negativo da *asserção* seguinte, que já estabelece uma separação entre *Nós* e os *Outros* ao enfatizar o maior grau de limitação da pessoa com deficiência. Como a *imagem*₆ (o *politicamente correto*), que é imposta pela sociedade ao indivíduo num contexto de inclusão, determina que este, sobretudo na condição de professor, se apresente como um profissional que não discrimina seus alunos, C5 ainda hesita antes de realizar sua afirmação e, depois de produzi-la, emprega, na sequência, os modalizadores (“eu acredito”) e (“talvez”), estratégias de polidez mitigadora que indicam um distanciamento psicológico com respeito ao tema objeto da conversação e permitem *abrandar* ainda mais sua afirmação anterior, em que evidencia sua percepção negativa em relação às limitações que vê nas pessoas com deficiência.

Em seu turno, C8 imediatamente manifesta acordo (“é verdade”) e utiliza uma estratégia semelhante à empregada por C5 para expressar sua opinião. No entanto, C8 não apenas aproxima o *endogrupo* do *exogrupo*, mas se inclui neste e assume, taticamente, o lugar da pessoa com deficiência para de lá enunciar, a fim de *atenuar* ainda mais o efeito de sua avaliação profundamente negativa em relação a essas pessoas. Do ponto em que se coloca, afirma que tais pessoas se encontram num padrão inferior ao aceitável socialmente. Da forma como enuncia, C8 distancia-se do enunciado de tal maneira que produz o efeito de *verdade evidente*, ou de que a própria pessoa com deficiência reconhece que suas limitações a colocam numa posição de inferioridade em relação aos demais e, diante disso, resigna-se à exclusão. Mesmo assim, como se trata de uma avaliação extremamente desfavorável do *Outro*, capaz de comprometer, também, a *imagem* de C8, este apresenta muita hesitação ao falar (“minhas deficiências são tan/ quer dizer/ meus (+) minhas (+) assim (+)”) e busca *atenuar* ainda mais o dito através da substituição da palavra (“deficiências”) pelo eufemismo contido na expressão (“particularidades faltantes”) e pelo uso do modalizador (“vamos dizer assim”).

Importante salientar que todas as *imagens* estão em jogo já nessas primeiras falas, não é apenas a imagem de cada falante sobre si mesmo (*imagem*₁) e a que cada um projeta de si enquanto pessoa (*imagem*₂), mas também suas *imagens* 3,4 e 5, além da *imagem*₆, que se sobrepõe às outras. Todos os que estão envolvidos na discussão enunciam, a partir do *papel*

de professor (*imagem*₃), que desempenham e que buscam projetar *positivamente*, preservando-o e confirmando-o⁶⁴ (*imagem*₄), em consonância com as qualidades socialmente codificadas para esse papel (*imagem*₅). O *trabalho de face* empreendido, sob a atuação da *imagem* da sociedade que se projeta sobre o indivíduo (*imagem*₆), visa agir em favor tanto do indivíduo dentro do grupo (*imagem*₃), como do próprio grupo (*imagem*₄), pois da mesma forma que a *face* é construção social internalizada que constitui uma concepção de si mesmo, experimentada pelo indivíduo como sua própria identidade, os conteúdos dessa *face* também são compartilhados sob a forma de *crenças* mais gerais e constituem a base da identidade do grupo (BRAVO, 2000) no qual cada indivíduo procura se inserir e pretende preservar e confirmar. Por isso, a manifestação imediata de acordo. É o que acontece também com C3.

C3, da mesma forma, manifesta acordo ao acrescentar seu ponto de vista.

Em sua fala, embora a presença excessiva do marcador conversacional de confirmação (“né”) possa representar, normalmente, apenas a intenção de manter o turno e assegurar a atenção do ouvinte, ou mesmo de realizar o preenchimento natural de uma pausa, aqui sinaliza, ao mesmo tempo, a hesitação de C3 em afirmar que compartilha da concepção de C8 e acrescentar sua avaliação de que a pessoa com deficiência não apresenta o mesmo rendimento escolar dos demais porque tem dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas.

Sua hesitação se acentua antes de fazer referência, pela segunda vez, à pessoa com deficiência (“principalmente um (+) um (+) um DA”). C3, nesse caso, opta pela sigla da especificidade de deficiência, como forma de *mitigar* sua *asserção*. Mesmo assim, emprega ainda duas estratégias de reparação, a *descrição de seu estado de alma*, em que se coloca em uma posição de impotência, de impossibilidade de ação (“eu me sinto assim de mãos ATADAS”) e uma *justificativa*, pela qual atribui a razão de sua condição a causas externas (ineficácia do poder público em oferecer cursos de capacitação aos professores), apresentando-se como vítima das circunstâncias.

A *confissão* da própria limitação para *suavizar* a exposição direta da limitação do *Outro* é uma estratégia que emprega para *abrandar* o efeito de sua *asserção* anterior, através de uma reformulação de maneira mais *indireta*. Essa estratégia, associada à generalização de sua condição em relação ao seu *endogrupo* (“nós não temos né”) e à atribuição de culpa a causas externas, distancia C3 do *FTA* realizado, pois dilui a referência à sua responsabilidade por este aluno e visa reduzir os danos à sua *imagem*₂ e à sua *imagem*₃. Com isso, C3 tenta eximir-

⁶⁴ As *imagens* 3 e 4, como vimos anteriormente, podem não coincidir; isso depende do jogo interativo. Embora a pessoa projete uma *imagem de si* como professor realmente sensível à questão da pessoa com deficiência, pode não ser essa a mesma *imagem* que seu interlocutor perceba dele. No entanto, seu *trabalho de face* cumpre a função de contribuir para que tais imagens correspondam.

se a si mesmo e ao *endogrupo* da culpa pela falta de ação.

C3 ainda busca *atenuar* os efeitos de sua *asserção* anterior ao utilizar (“crianças”) em lugar de (“deficiente”) ou (“DA”) quando faz nova referência aos seus alunos com deficiência, substituindo também (“consideramos”) – que denota sua adesão ao enunciado – por (“identificamos”) – que lhe confere maior neutralidade. Dito dessa forma, o efeito que se obtém é o de que o professor realmente não identifica o aluno com deficiência porque não recebeu a *preparação necessária* para isso, não foi *capacitado* para tal tarefa e não porque não se predispõe a observar e se aproximar desse aluno específico.

C5, que participou de um curso dessa natureza (informação obtida durante a observação participante), do qual deveria ter cumprido a tarefa de ser multiplicador na escola, se vê na contingência de aproveitar a deixa para fazer uma *reparação*, a fim de preservar, principalmente, sua *imagem₂* por meio de uma estratégia oportunista, através da qual reafirma seu pertencimento ao *endogrupo* e ainda, como consequência, confirma e preserva sua *imagem₃*. Justifica sua falta de adesão, ou compromisso, com a questão, manifestando acordo em relação a C3 e atribuindo também a razão de sua inércia a causas externas, colocando-se como vítima das circunstâncias (“a correria/ a falta de tempo/ ou talvez de uma preocupação maior:: digamos assim/ da da da UNIDADE escolar em si (...) até porque também nós não saímos de lá (++) talvez (+) com a preparação necessária pra ser MULTIPLICADOR”). C5 faz uso insistente de *expressões de improbabilidade* (“às vezes”, “de certa forma”, “talvez”, “digamos assim”), *modalizadores* que, apresentando os fatos como remotos ou prováveis, atenuam os efeitos de sua *asserção* e diminuem sua adesão em relação ao enunciado, reduzindo assim seu compromisso com a *verdade* do dito.

Considerando a circunstância de C5, que compromete sua *imagem₂* e interfere em sua *imagem₄*, uma vez que esta passa a não coincidir com aquela que busca projetar, a crítica de C1, *formulada indiretamente* sob a forma de pergunta retórica, atinge a C5 diretamente, pela exposição aberta de sua atitude descompromissada como multiplicador (“ou a gente (+) não vai buscar esses recursos? porque também *depende de cada um/* fica muito essa questão de te::mpo (+) ou então até de:: *acomodação* mesmo”).

Essa fala revela desacordo entre as convicções de C1 e as atitudes de C5 nessa questão. No entanto, atingir a *imagem₂* de seu interlocutor comprometeria sua própria *imagem₃* e, por tabela, a *imagem₄*, do *endogrupo* a que C1 pertence. Por isso, C1 *atenua* os efeitos de seu *FTA* empregando (“a gente”), com valor de *solidariedade*, de forma a se incluir entre aqueles que não agem da maneira como deveriam em relação aos seus alunos com deficiência. Assim, C1 busca evitar um possível conflito ou desequilíbrio na interação, mantendo a harmonia do

diálogo e sua aderência ao *endogrupo*.

Na sequência, C1 recorre ainda a um *desatualizador* pessoal (“você”), distanciando-se do tema objeto da conversação por meio do apagamento da referência direta aos interlocutores, indeterminando o sujeito de sua proposição. Essa é mais uma forma de *abrandar* sua crítica a C5, além de proteger sua própria *imagem*₂ e sua *imagem*₃, uma vez que assume e confessa também a própria culpa (“é mais fácil deixar (+++) pra lá/ né isso/ ou então (+) eh:: fazer (+) o POSSÍVEL e não buscar outros/ outras formas de trabalhar com essa criança que precisa”).

C1, embora faça ainda uso da *fórmula de assentimento* (“né isso?”), cuja função é buscar o acordo do interlocutor, aproximando-os, continua mantendo a linha de desacordo, uma vez que avalia as alternativas (“deixar pra lá” ou “fazer o POSSÍVEL”) como justificativas cômodas apresentadas pelos professores para eximirem-se do compromisso de buscar outras formas de trabalhar com esses alunos e qualifica (negativamente) de *deficiente* essa postura de falta de comprometimento (“a gente é que está sendo deficiente”... “por deixar de canto”... “por não buscar”).

Importante observar que a questão posta em discussão, que visava à elaboração de um conceito de pessoas com deficiência, remeteu a um debate sobre responsabilidades e compromissos da parte dos professores, que terminou produzindo o primeiro ponto de instabilidade na interação. As noções de *limitação* e de *falta* que, na perspectiva dos docentes são determinantes do conceito de pessoa com deficiência – definida por eles a partir daquilo que não consegue executar ou daquilo que não tem – por efeito das estratégias polidas de aproximação do *endogrupo* com o *exogrupo*, deslocaram-se ao longo da discussão para os próprios professores, ressaltando suas *limitações* e *faltas*, que constituem *barreiras atitudinais* impeditivas da plena participação dessas pessoas. Esse ponto de instabilidade da interação reflete uma crise na postura de C1 entre aquilo em que acredita e aquilo que efetivamente faz.

Na sequência, no entanto, mesmo diante da manifestação de acordo de C2, verificamos na fala de C1 a mesma postura dos demais interlocutores e a reincidência das estratégias empregadas por eles, o que denota sua *reorientação para o* acordo com os demais e sua contínua busca de adesão ao *endogrupo*. Além da estratégia de *reparação* (“não sei o nome dele”) - *justificativa* por ter empregado um termo *tabu* (“mudo”) para referir-se à pessoa com deficiência, e das expressões *atenuadoras* que emprega para referir-se a ela, C1 alega falta de preparação (causa externa) e ressalta as próprias limitações, descrevendo seu estado de espírito e aproximando o *endogrupo* do *exogrupo*. Cumpre observar que a condição de deficiência, contudo, não é tida como permanente (“a gente também se torna deficiente”) ou

efetiva (“eu me sinto deficiente” – embora não seja) para os membros do *endogrupo*, mas o é para os membros do *exogrupo*, de forma que todo movimento de aproximação entre esses grupos articula-se com um movimento em sentido oposto, que garante a distinção entre *Nós* e os *Outros*.

Em outro momento da interação, ainda discutindo esse mesmo tópico, observemos o recorte a seguir:

C7 S(026) – pra mim/ assim/ defic/ pessoas com deficiência/ não é isso/ são pessoas que nascem/ por exemplo/ com algumas limitações/ mas eu creio que essas pessoas são capazes (+) né/ basta (+) ter (+) oportunidades né/ e:: nós sabemos que são pessoas que precisam MUITO de ajuda/ principalmente no ambiente escolar/ né/ é e nós sabemos que nós temos em sala de aula uns cinquenta (+) sessenta alunos/ e é DIFÍCIL você dar essa ATENÇÃO a um aluno que tem deficiência na sala de aula (...) e (+) TAMBÉM eu acho que (+) tem um pouquinho de preconceito também/ preconceito (+) assim/ tanto (+) dos colegas/ às vezes eles ficam tirando brincadei::ras desagradá::veis (+) com o coleguinha/ né/ então/ o que eu tenho a dizer é isso

C7 reluta em conceituar pessoas com deficiência e, antes de afirmar diretamente que entende que tais pessoas se definem a partir de suas limitações congênitas (ou seja, que percebe a condição de deficiência como uma condição de limitação permanente, inerente à pessoa⁶⁵), emprega, além dos modalizadores, uma *expressão de consulta* (“não é isso?”) como se estivesse recorrendo à memória para dar início ao assunto e, dessa forma, estabelecer certa distância em relação ao dito. Assim que produz o *FTA*, emprega uma *cláusula de salvaguarda* (“mas eu creio que essas pessoas são capazes”) como um *minimizador*. Essa estratégia de polidez visa não apenas reduzir o grau de ameaça do *FTA*, minimizando a força assertiva de sua proposição, mas também cumpre a função de marcar o *politicamente correto*, de considerá-lo, enfatizando assim uma postura de simulacro em que C7 realiza um *FFA* valorizador da imagem da pessoa com deficiência, deteriorada pela sua afirmação anterior, ao mesmo tempo em que resguarda a própria imagem.

C7, no entanto, não se compromete com o *valor de verdade* da proposição (“essas pessoas são capazes”), mas com o da proposição (“eu creio que *p*”). Não afirma que são capazes, mas que ela acredita que o sejam. Crença que, em última instância, pode ser questionada, uma vez que sua afirmação anterior já nega de antemão a condição plena dessas pessoas. E essa negação é reafirmada na sequência pela ressalva (“basta (+) ter (+) oportunidades”) e pela afirmação, aparentemente conciliadora (“são pessoas que precisam MUITO de ajuda/ principalmente no ambiente escolar”), mas que manifesta sua atitude caritativa e enfatiza a condição de dependência que C7 percebe nas pessoas com deficiência.

⁶⁵ Concepção decorrente do Modelo médico de explicação da deficiência (ver capítulo I).

Aqui é possível percebermos o conflito, ou desacordo, entre a avaliação negativa que C7 faz dessas pessoas e a imposição social daquilo que é tido como *apropriado* para as atitudes de um professor diante dessa questão. Como sua avaliação é negativa, a fim de evitar danos à sua *imagem*₃, C7 ainda emprega duas vezes a expressão (“nós sabemos”), em que, pela afirmação da ciência dos interlocutores acerca do assunto, busca envolvê-los, além de aumentar sua adesão ao *endogrupo*. Na sequência de sua fala, no entanto, observamos a contradição de sua atitude caritativa. Ao mesmo tempo em que enfatiza a noção de dependência da pessoa com deficiência e reconhece que esta tem maior necessidade de atenção no ambiente escolar, C7 revela que é preciso realizar uma escolha, dada a grande quantidade de alunos que há em sala de aula. Tal escolha ocorre em favor da maioria, ou seja, o professor opta por não dar atenção àquele aluno que reconhece ter mais necessidade dela. Essa postura é recorrente e pode ser observada em outras falas de outros professores⁶⁶.

Empregando, de antemão, duas estratégias mitigadoras: o *modalizador* (“acho que”) e o *minimizador* (“pouquinho”), a fim de distanciar-se do enunciado e de reduzir-lhe a força assertiva, C7 faz referência também ao preconceito, *barreira atitudinal* que se interpõe ao efetivo processo de inclusão, mas que é relacionada aos alunos não deficientes⁶⁷. No entanto, considerando a forma como organiza sua fala, fazendo uso do elemento de articulação (“tanto”), que sugere um paralelismo e cria uma expectativa, podemos deduzir que C7 pretendia relacionar a atitude preconceituosa a outros sujeitos, além dos colegas de turma dos alunos com deficiência. Tais sujeitos seriam, certamente, os professores, uma vez que o círculo de relacionamento que se dá em sala de aula reduz-se, necessariamente, a colegas de turma e docentes. Contudo, como se tratava de uma afirmação que poderia afetar diretamente sua *Imagem*₃ e, conseqüentemente, a *Imagem*₄, C7 desistiu desse propósito, encerrando sua fala.

Como a *imagem social* da pessoa com deficiência (*imagem*₅) é ideologicamente comprometida, não pode ser plenamente negociada na interação, uma vez que é codificada socialmente e alimentada por *ideias* ou *crenças* que historicamente a estigmatizaram e, segundo Goffman (2008), a inabilitaram para a aceitação social plena. Diante do tema, então, as tentativas de *atenuação* das *asserções* negativas acerca dos atributos dessas pessoas, ou mesmo os *FFA* produzidos a fim de promover uma valorização de sua *imagem*₅, não visam

⁶⁶ Conforme observamos no seguinte recorte: “C8 S(041) –... se eu tenho uma turma de cinquenta alunos (++++) né/ como é que eu vou (++) como é que eu vou (+) estudar cuidadosamente o que ELE pode aprender/ até que pont/ ATÉ QUE PONTO ei sei que ele VAI ABSORVER aquilo que eu tô trabalhando com ele/ porque eu sei que ele tem uma limitação/ mas dentro da sua limitação ele APRENDE/ não é/ ele aprende (+) mas e os outros?”.

⁶⁷ Essa também é uma postura recorrente.

reabilitá-la, preservá-la ou protegê-la, mas, principalmente, sob a atuação constante da *imagem*₆, ou seja, por força das imposições do sistema de obrigações definido pelo *politicamente correto*, visam efetivamente confirmar e preservar a *imagem*₂ e a *imagem*₃ dos interlocutores da interação, o que, conseqüentemente, também preserva sua *imagem*₄. O *estigma* da *incapacidade*, configurado e reforçado pelo processo de *institucionalização* a que foram submetidas historicamente as pessoas com deficiência, conforme observamos no capítulo I deste trabalho, continua marcadamente presente e pode ser percebido nas falas dos educadores em questão quando buscam conceituar essa pessoa. Em seu discurso acerca desse tema, estabelece-se uma tensão entre as noções de *capacidade* e *incapacidade* que conduz a uma valoração, ora positiva ora negativa, e a uma oscilação contraditória de atitudes que, quando não afirmam a *incapacidade* dessas pessoas, reconhecem sua *capacidade* para, em seguida, negá-la, ou mesmo atitudes que, quando não subvalorizam, supervalorizam suas habilidades. No entanto, tudo ocorre em função de um *jogo de aparências* que visa preservar as imagens dos professores e do seu *endogrupo*. Como observamos nos recortes a seguir:

C1 S(033) – (...) eles dizem assim/ oi el/ chegam a dizer/ oi ele tem uma certa deficiência/ mas está na escola/ ele não aprende nada não/ os pais são os primeiros a dizer/ ele não aprende nada não/ deixa/ ele está na escola só pra (+) não ficar em casa/ muitas vezes eles dizem isso (...) a família é a primeira a dizer ele não consegue/ ele não consegue (...)

(...)

C6 S(038) - decorre da falta de conhecimento dos pais/ porque se eles procurarem o conhecimento vão saber que esses alunos são capazes/ e são capazes de se destacar como cada um de nós se destaca em cada um do seu/ da sua posição como professor/ na sua área/

(...)

C8 S(041) - (...) eu acho que tem que definir muit/ com muito cuidado o que é que eu DEVO ensinar pra ele também/ né/ (...) na CONDIÇÃO de uma pessoa que tem uma certa deficiência a gente tem que estudar CUIDADOSAMENTE a capacidade que ele tem de aprender as coisas PRA AÍ SIM escolher o que realmente ele deve aprender (...)

(...)

C9 S(043) - (...) a deficiência pra mim (+) é uma dificuldade/ que a gente tem que compreender que não é por/ não é porque ele é portador de uma dificuldade que ele tenha as outras/ porque geralmente/ quando uma pessoa não ouve (+) o olhar dela (+) tem mais pot/ é mais poderoso do que o nosso (...) quando ele não vê (+) então o ouvido dele vai ser mais desenvolvido ainda (...) os deficientes/ eles têm TANTA potência em aprender (+) determinadas coisas (...) se eu hoje for aprender (+) Libras eu vou ter uma dificuldade muito grande (+) mas (+) o deficiente não/ ele vai aprender mais rapidamente do que eu/ graças a Deus/ né/ (...) se ele tem uma limitação e não tem outra/ então ele é capaz como qualquer um de nós (...)

C1 expressa por quatro vezes uma proposição que afirma diretamente a crença na incapacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, embora não se comprometa com seu *valor de verdade*, uma vez que opta pelo discurso direto, reproduzindo a fala dos pais dos

alunos com deficiência, estratégia que produz um distanciamento seu em relação ao enunciado. Mesmo assim, para marcar esse distanciamento de forma a preservar sua imagem, C1 reitera, por seis vezes, a referência aos sujeitos que seriam responsáveis pela proposição. Importante observarmos a insistência em negar a capacidade de aprender desses alunos e a insistência em transferir a responsabilidade por essa negação para a esfera familiar, distanciando-a da escola. Trata-se novamente de uma estratégia de *reparação* para a *imagem*₃ de C1, *justificativa* para o *FTA* produzido que busca dividir a responsabilidade pela educação da pessoa com deficiência entre as esferas escolar e familiar, atribuindo maior peso a esta em relação àquela esfera⁶⁸. No entanto, como se observa, C1 hesita antes de reproduzir o discurso dos pais desses alunos e, ao fazê-lo, revela que a mesma crença e a mesma atitude estão presentes na escola, pois as afirmações (“os pais são os primeiros a dizer”) e (“família é a primeira a dizer que ele não consegue”) pressupõem que os professores também o dizem. O que C1 pretende, com essa transferência de responsabilidades, é tão somente eximir-se e ao *endogrupo* da culpa, tentando preservar e confirmar as qualidades socialmente codificadas para o papel de professor.

C6, em seu turno, realiza um *FFA*, que, aparentemente, visa promover uma valorização da imagem do aluno com deficiência (“esses alunos são capazes”). No entanto, parece entender que essa proposição por si só não apresenta força o bastante para convencer seus interlocutores desse valor. Assim, para reafirmar a capacidade desses alunos, recorre à *comparação* entre eles e os membros do *endogrupo*, igualando-os a partir do valor que todos atribuem a esse grupo (“e são capazes de se destacar como cada um de nós se destaca em cada um do seu/ da sua posição como professor/ na sua área”). Seu *FFA* termina por ressaltar não só a distinção entre *Nós* e os *Outros*, mas também o sistema de valores pressuposto por ela.

C8, por sua vez, fazendo uso do modalizador (“eu acho”), de forma a reduzir a força assertiva do enunciado, retoma e destaca a noção de incapacidade, pressupondo que o aluno com deficiência é capaz de aprender apenas alguns conteúdos, e enfatiza a necessidade de selecionar aqueles que sejam assimiláveis e com os quais possa trabalhar. Parece que a separação que estabelece entre os alunos com deficiência e os demais impede que C8 compreenda que a seleção e a gradação de conteúdos é algo aplicável indiscriminadamente a

⁶⁸ Uma das causas externas, reiteradamente referida como justificativa, diz respeito à participação da família da pessoa com deficiência em sua educação, como se observa nos recortes: “C1 S(039) - (...) é muito mais difícil porque tem que envolver a família (...) a gente teria que ter um trabalho com a família/ não só (+) na escola/ e falta isso (++) a família (+) ou outro tipo de apoio por trás”; “C5 S(093) - às vezes/ a rejeição/ ela começa (++) em casa/ né/ a família mesmo às vezes rejeita”; “C6 S(094) - (...) a escola só não consegue (+) todo mundo tá acostumado a falar na escola e agora os problemas que a escola tem que formar o aluno/ entendeu/ certo que ela tem o caráter formador do aluno/ moralmente/ isso a gente tem que ter o apoio da família/ não tem o apoio moral em casa (+) e aí/ e agora/”.

qualquer aluno numa sequência didática de aprendizagem e que, realizada a sequência, todo conteúdo é assimilável. Entretanto, a noção de incapacidade, historicamente construída ao longo de séculos, é tida por C8 como algo inerente àqueles alunos, que os inabilita permanentemente para a aprendizagem de determinados conteúdos, o que motiva C8 a empregar também o modalizador (“*uma certa*”) e o pronome (“a gente”), a fim de atenuar os efeitos dessa sua asserção.

Inicialmente, retomando a mesma linha de C8, C9 conceitua a deficiência como uma (“dificuldade”) que inabilita o indivíduo apenas para algumas atividades. A opção por esse termo abranda sua asserção, pois produz um efeito de condição não inerente ao ser. Mesmo assim, para fazer sua avaliação, C9 recorre ao *modalizador* (“pra mim”) que coloca o conteúdo do enunciado no plano da impressão pessoal, mitigando mais ainda sua força assertiva. Logo em seguida, formula uma *cláusula de salvaguarda* como recurso *minimizador* (“não é porque ele é portador de uma dificuldade que ele tenha as outras”) ainda visando refutar a noção de que a condição de deficiência incapacitaria o indivíduo plenamente. C9 passa então a argumentar em favor da imagem estigmatizada, formulando um *FFA* que *supervaloriza* suas habilidades especiais, a partir do mecanismo de *compensação*⁶⁹. Para enfatizar tais habilidades, utiliza os *apreciativos* (“potente”, “poderoso”, “desenvolvido”) ressaltados pelos *intensificadores* (“mais”) operando uma comparação entre *Nós* e os *Outros*. Entretanto, embora inicialmente não o faça para estabelecer uma relação de igualdade, e sim para inverter o quadro anterior, atribuindo valor ao *exogrupo* em detrimento do *endogrupo*, da mesma forma que C6, para valorar essas habilidades, C9 termina por igualar os polos a partir do grupo de valor, que é o *endogrupo*, neutralizando o *FFA* que formulou anteriormente.

O recorte a seguir corresponde ao momento em que o GF passou a discutir acerca da *necessidade e da importância de se incluírem alunos com deficiência em salas regulares*:

C4 S(055) – é difícil/

C1 S(056) – é difícil (+) porque assim/ eh:: eh:: a gente tem (+) as salas/ muito cheias/ entendeu/ tendo um deficiente/ então/ se eu pegar ali/ PRIMEIRA AULA/ primeiro (+) até terminar o horário/ SÓ COM ELE/ ele conseguiria (++) entendeu/ agora/ e os outros/ entendeu/ (...) se eu pegar (+) ele ia (+) conseguir/ agora SÓ COM ELE/ entendeu/ porque no:: geral/ ele não conseguiria acompanhar (++)

⁶⁹ Esse *mecanismo de compensação*, baseado na *supervalorização* de determinados atributos ou de habilidades especiais das pessoas com deficiência, por meio do qual se busca atenuar o estigma que pesa sobre sua imagem é bastante comum e verificamos sua recorrência na discussão, conforme se observa em: “C5 S(064) – a menina foi nota dez na olimpíada de matemática/ e ela teve MEDALHA DE OURO/ né (++) deficiente visual”; “C6 S(104) – (...) você tem aí muitos exemplos (+) né/ até nas próprias propagandas de TV/ você vê quadros/ daqui a pouco lhe mostra quem foi que pintou o quadro/ uma pessoa que tem uma deficiência no braço/ entendeu/ deficientes/ eh:: pessoas autistas (+) ginastas (+) ginastas de nível elevadíssimo/ certo/ medalhistas olímpicos (...) MÚSICOS/ entendeu/ você vê/ eh:: aqui tinha um rapaz que tinha deficiência visual/ tocava violão (...) toca violão uma (+++) não tem palavras (+) que defina como ele toca”.

entendeu/ (...) você sabe que aqueles que (++) que não têm essas (+) essa deficiência/ determinada deficiência (+) eles chegam primeiro/ professora isso/ professora aquilo/ então você não tem como acompanhar diretamente (+) como necess/ como necessitaria/ É IMPORTANTE/ mas também teria que ter um acompanhamento (+) individualizado

Como se pode observar, os professores enfatizam aspectos negativos desse processo, apresentando ressalvas à inclusão. C4 e C1 imediatamente admitem ser difícil trabalhar com alunos com deficiência em salas regulares. Na fala de C1, verificamos a reincidência das estratégias de *reparação* em que se justifica a resistência em aceitar esses alunos sob a alegação de que as salas são superlotadas. Novamente constatamos a opção pela maioria (“e os outros?”) como uma *barreira atitudinal* que se interpõe à inclusão. C1 dirige o olhar ao moderador, buscando envolvê-lo pela repetição da *fórmula de assentimento* (“entendeu?”), e evita afirmar diretamente sua crença na incapacidade de aprendizagem de seu aluno com deficiência, por isso recorre também a uma formulação em que associa um *desatualizador modal* com um *desatualizador temporal – condicional + futuro do pretérito* – (“se eu pegar ali/ PRIMEIRA AULA/ primeiro (+) até terminar o horário/ SÓ COM ELE/ ele conseguiria (++)”). O distanciamento produzido pelo uso dessa estratégia se dá por um efeito de simulacro, que dissimula a experiência real vivida por C1 e seu aluno. Ao apresentar os fatos no plano da possibilidade e distanciá-los do momento da enunciação pelo futuro do pretérito do verbo, atenua sua força assertiva, produzindo o efeito de que acredita na capacidade de aprendizagem de seu aluno. Ainda buscando justificar-se, repete a mesma formulação, mas enfatiza que a condição para o sucesso desse aluno seria sua atenção exclusiva a ele, algo que está no nível do improvável. Por fim, admite sua crença na incapacidade do aluno, afirmando que este não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais sem que a ele seja dada atenção individualizada. Como forma de atenuar essa asserção, evita empregar o verbo no presente e o utiliza novamente no futuro do pretérito, mantendo o fato no plano das possibilidades. Mesmo assim, como tal afirmação compromete sua *imagem*₃, continua a buscar o assentimento do *moderador* (“você sabe”) e, apresentando hesitações, tentando distanciar-se do enunciado através da *reformulação de neutralidade* (“essa deficiência/ determinada deficiência”) e da *indeterminação* do sujeito da proposição (“você”), apresenta uma *justificativa* em que, comparando a capacidade desse aluno com a dos demais, coloca-o num patamar de inferioridade. Como se vê, C1 reconhece, com ressalvas, a importância e a necessidade da inclusão⁷⁰.

⁷⁰ Essa postura é partilhada pelos demais: (“C2 S(058) – eh:: olha/ É NECESSÁRIO SIM/ é necessário porque aí é onde entra a inclusão (+) certo/ mas aí é a questão/ quando eu trabalhei com o primeiro ano foi a maior

Ainda discutindo esse mesmo tópico, observamos algumas manifestações, relativamente, mais diretas de posicionamentos contrários à inclusão, em que há, aparentemente, uma suspensão parcial das estratégias de polidez, mas que, na verdade, não passa de um uso menos ostensivo delas.

C2 S(058) – (...) eu mesmo não me identifico (+) trabalhei/ trabalhei porque (+) foi necessário (+) tentei fazer a inclusão/ no primeiro ano não consegui/ certo/ porque não se adapt/ de jeito nenh/ porque (+) eu não (+) entendia de NADA/ no segundo ano/ que eu trabalhei com os outros dois/ já facilitou muito pra mim (+) certo/ mas se for pra mim ((sic)) realmente trabalhar com quantidade/ pra participar dos cursos/ não aceitei porque (+) EU NÃO ME IDENTIFICO/ se fosse eu não (+) eu não daria (+) um bom resultado/ certo/ não daria um bom resultado a não que (+) tivesse mesmo ajuda (...)

(...)

C9 S(067) – (...) a sala de recursos é uma boa ideia/ agora/ como eu vejo dizendo (+) colocar todos os deficientes na escola/ todo mundo na escola/ e colocar lá sem um acompanhamento/ sem um psicólogo/ sem uma orientação de NINGUÉM (...)

C2 admite abertamente que trabalhou a contragosto, durante dois anos, com alunos com deficiência em sala regular (“trabalhei/ trabalhei porque (+) foi necessário (+)”). De forma a *abrandar* sua afirmação, tenta justificar-se alegando que não se identifica com esse tipo de trabalho, que o fracasso de seus esforços no primeiro ano se deveu ao seu desconhecimento⁷¹ e que, com a experiência, no ano seguinte, sentiu mais facilidade. No entanto, mesmo apresentando seu desconhecimento como uma de suas justificativas, admite não ter aceitado participar de cursos de capacitação que lhe foram oferecidos (“mas se for pra mim ((sic)) realmente trabalhar com quantidade/ pra participar dos cursos/ não aceitei porque (+) EU NÃO ME IDENTIFICO”). Compreendendo que essa afirmação compromete sua *imagem*₃, C2 a organiza estrategicamente sob a forma de uma *condicional*, apresentando o fato como hipotético e deslocando-o para um momento futuro em relação ao momento da enunciação. Contudo, por um lapso, trai a si mesmo ao afirmar (“não aceitei”), o que pressupõe que a ação de recusa se realizou perfeitamente no passado e não se refere, pois, a uma conjectura. Mesmo assim, continua a tratar os fatos no plano das possibilidades, no qual, como estratégia de polidez, confessa sua limitação e faz uma avaliação negativa de si, alegando, supostamente, que não produziria bons resultados com esse trabalho, a menos que tivesse ajuda de um *especialista*⁷².

dificuldade do mundo”, “C9 S(067) – (...) pra eles virem pra escola regular (+) se (+) é bom pra eles/ é bom (+) pra nós é uma experiência (+) pra eles é uma socialização boa/ mas que eles venham com acompanhamento”).

⁷¹ Trata-se da formulação indireta de uma crítica ao aluno, sob a forma de uma *confissão de incompreensão* (“eu não (+) entendia NADA”).

⁷² Trata-se de outra postura recorrente, que revela a hegemonia do Modelo médico de explicação da deficiência. Há uma transferência da responsabilidade da educação da pessoa com deficiência para o âmbito de ação de um especialista, que agiria a partir de um diagnóstico médico.

C9 também manifesta posicionamento frontalmente contrário à inclusão, questionando seus propósitos e fazendo ressalvas ao processo (“colocar todos os deficientes na escola/ todo mundo na escola/ e colocar lá sem um acompanhamento/ sem um psicólogo/ sem uma orientação de NINGUÉM”). No entanto, para neutralizar, por antecipação, possíveis reações negativas a esses questionamentos, realiza um *FFA* sob a forma de um *elogio* ou *reconhecimento* ao processo que já está sendo feito (“a sala de recursos é uma boa ideia”). Esse *desarmador* marca o *politicamente correto* e visa atenuar a negatividade de sua avaliação, além de resguardar sua própria imagem.

Como afirmamos mais acima (p. 56), segundo Brown e Levinson (1987 [1978]), em situações extremas, de perigo ou tensão, os falantes suspendem o desejo de *preservação das faces* e realizam *FTAs* abertas e diretamente, sem empregarem estratégias de polidez. Contudo, no balanço dos três *desejos*⁷³, a menos que a relevância da *eficiência* ou *urgência* seja maior que a da *preservação de faces*, opta-se por usar estratégias de polidez atenuadoras dos efeitos do *FTA*. O processo de inclusão exige que o professor saia de sua zona de conforto e assuma atitudes e responsabilidades mais efetivas em relação ao seu aluno. Isso produz uma ameaça ao seu território, à sua liberdade de ação, uma vez que há uma pressão moral e legal para que faça aquilo que, em princípio, não deseja. Essa ameaça parece ser percebida pelo professor como algo iminente e inevitável, pois este tem ciência das imposições, sobretudo daquelas decorrentes dos marcos legais do novo contexto de inclusão, discutidos no capítulo I deste trabalho. As expectativas éticas e legais geradas por esse contexto, sob a pressão daquilo que é codificado socialmente como *apropriado* ou *adequado*, criam, para aqueles que assumem o papel de professor, a obrigação de apresentarem atitudes que se devem mostrar favoráveis à inclusão. Assim, instaura-se um conflito. Com vistas a defender seu território, o professor enfatiza os entraves e os aspectos negativos desse processo e assume um posicionamento mais ostensivamente contrário à inclusão, conseqüentemente, mais favorável ao *modelo de integração*, que manteria sua zona de conforto. No entanto, vale-se ainda das estratégias de polidez, às vezes, de forma menos ostensiva nesse caso. Elas, sobretudo as de *reparação*, sob a forma de *justificativas*, por exemplo, são empregadas para preservar sua *imagem*₃ e sua *imagem*₄, de forma a inseri-lo naquelas expectativas que lhe são impostas socialmente.

Nos recortes a seguir, por exemplo, no momento em que o grupo passou a discutir sobre *as mudanças positivas na aprendizagem dos alunos com deficiência*, podemos observar que, por causa da imposição do *politicamente correto*, quando os professores não evitam afirmar

⁷³ 1 - comunicar o conteúdo do *FTA*; 2 - ser eficiente ou urgente e 3 - preservar as faces.

abertamente que não verificam tais mudanças, empregam estratégias que atenuam suas afirmações nesse sentido:

C3 S(153) – eu acho assim/ eh:: em relação a essa questão (+) do da convivência/ eu acho que é BOM ele estar na sala de aula/ mas (+) em relação/ especificamente/ a esse aluno⁷⁴(+) eh:: eu percebi assim/ no caderno dele (+) até a questão da grafia dele/ eu não entendo o que TÁ ESCRITO LÁ (+) o menino faz assim alguns rabiscos que não se entende/

C5 S(154) – ele faz pra CUMPRIR a aquela (+) a atividade/

C3 S(155) – justamente/ às vezes ele escreve e vem mostrar/ aí/ mostra né (+) mas não tem nada escrito (+) assim/ ((incompreensível - todos falam ao mesmo tempo))

(...)

C5 S(157) – olha/ em relação a (+) a a DM (+) né/ eu acredito assim/ em relação a ao SENSO CRÍTICO (+) eh:: é como C2 há pouco falou/ ela é do tipo que (+) ficava observando se o professor faltasse/ no dia seguinte ela queria saber PORQUE faltou/ né/ e QUE DIA ia fazer essa reposição da aula (+) então é uma mud/ de certa forma JÁ/ JÁ tinha a::res de:: algum senso crítico/ de certa forma ela EVOLUIU (+) na questão da da CRITICIDADE/ né (+) agora/ tinha algumas limitações quanto ainda a dicção/ na língua::gem (+) né/ isso aí é:: natural

Na primeira fala de C3 e na segunda de C5, observamos muita hesitação em realizar avaliações da aprendizagem de seus alunos com deficiência. Tais avaliações quando positivas, incidem, não especificamente, em critérios de aprendizagem. Enquanto o primeiro enfatiza o aspecto positivo da socialização de seu aluno, o outro destaca o desenvolvimento de certa criticidade em sua aluna, no entanto essa criticidade se confunde tão somente com a tomada de consciência da rotina das atividades do professor e com a apreensão pela descontinuidade dessa rotina. Em ambos os casos, tanto C3 quanto C5 fazem avaliações negativas da aprendizagem de seus alunos.

Como forma de *abrandar* a negatividade da avaliação que faz, a fim de evitar danos à sua *imagem*₃, C3, a princípio, tenta distanciar-se do enunciado, reformulando-o de maneira impessoal, de modo a ressaltar o caderno e a escrita e não, necessariamente, a capacidade de seu aluno (“a esse aluno (+) eh:: eu percebi assim/ no caderno dele (+) até a questão da grafia dele”). Formula ainda sua crítica indiretamente, como uma *confissão de sua própria incompreensão* (“eu não entendo o que TÁ ESCRITO LÁ”). Por fim, realiza uma avaliação negativa de seu aluno com deficiência (“o menino faz assim alguns rabiscos que não se entende”), embora ainda atenuar essa afirmação pelo uso do *modalizador* (“assim”), com o qual evita uma especificação proposicional mais precisa, e pela *indeterminação* do sujeito da proposição (“que não se entende”), com a qual produz seu distanciamento em relação ao enunciado.

⁷⁴ Um aluno com deficiência auditiva, referido anteriormente na discussão.

C5 imediatamente manifesta acordo (“ele faz pra CUMPRIR aquela (+) a atividade”), apesar da hesitação. É uma forma de solidarizar-se com seu interlocutor, confirmando e preservando sua *imagem*₃ e aumentando a adesão ao *endogrupo*. Seu acordo estimula C3 a reiterar sua crítica, embora ainda a abrande com os *modalizadores* (“às vezes”) e (“assim”).

Da mesma forma que C3, C5 reluta, hesita, mas também avalia negativamente sua aluna (“tinha algumas limitações quanto ainda a dicção/ na língua::gem (+) né/ isso aí é:: natural”), embora atenuie sua avaliação pelo uso de *minimizadores* (“algumas”, “isso aí é:: natural”).

Apesar da *avaliação negativa* que fazem e da interposição de *ressalvas* ao processo de inclusão, no momento em que passam a discutir sobre o que significa esse processo para eles, os professores reconhecem que não se trata apenas de aceitar, permitir ou promover o acesso da pessoa com deficiência ao ambiente escolar, mas a inclusão consiste numa ação necessária maior que demanda a assunção de compromissos e responsabilidades e a mobilização de investimentos na aprendizagem desse aluno, ou seja, observa-se um esforço em dizer aquilo que se acredita que deve ser dito, de modo a se construir uma autoimagem em harmonia com as imposições do *politicamente correto*, porque, do contrário, também haveria prejuízo à própria imagem. Observemos o recorte abaixo:

C1 S(163) – na verdade/ essa questão de incluir (+) não é só JOGAR na escola e deixar pra lá (+) (...) deveria ter um acompanhamento paralelo/ né/ (...) não só as crianças/ mas também os professores que iriam lidar com esse (++)/

C5 S(164) – não se limita a fazer a matrícula/ por exemplo/ do portador de deficiência/

C3 S(165) – que seja uma escala/ como a colega aqui tinha feito (+) né/ FAMÍLIA né/ ESCOLA e um (+) TRATAMENTO extra né/ como uma psicopedagoga, algo desse tipo (+) tem que haver um (+++)/

C8 S(166) – além disso tudo também/ tem que ver que (+) pra que exista de fato inclusão (+) que eu/ professor/ esteja preparado pra isso

Considerando o conflito verificado entre as convicções desses professores, manifestas em seu discurso, e as expectativas para suas atitudes diante dessa questão, geradas pela imposição social do que é avaliado no contexto atual de inclusão como *apropriado* ou *adequado*, esse reconhecimento, afirmado por todos, do imperativo do processo de inclusão consiste num *trabalho de face* operado por *atos assertivos* (BRAVO, 2000). Trabalho a partir do qual os professores põem em jogo uma *apresentação social de si* e do seu *endogrupo* em conformidade com as qualidades codificadas socialmente para o seu *papel* e para o grupo ao qual pertencem. Além disso, certamente, trata-se de uma postura também influenciada pela presença do moderador da discussão, uma vez que explicitar abertamente, sem ressalvas ou justificativas, sua rejeição pessoal à proposta inclusiva diante de um pesquisador que está

investigando o assunto não seria, necessariamente, uma postura tida como *politicamente correta* para um professor⁷⁵. Ocorre, pois, conforme afirmamos anteriormente, uma imposição da *imagem*₆, que se sobrepõe às *imagens* 3, 4 e 5, interferindo na forma como os interlocutores fazem uso das estratégias de polidez e na forma como realizam esse *trabalho de face* com suas *asserções* durante a interação, quando discutem o tema da inclusão.

Mesmo assim, embora busquem, de alguma forma, ostentar, mesmo com ressalvas, que reconhecem a necessidade de inclusão, a responsabilidade por esse processo não é assumida pelos professores. Como verificamos, eles se apresentam na interação como vítimas das circunstâncias que, a despeito da vontade de incluir que afirmam ter, não logram sucesso nesse propósito, pois não lhes são dadas condições nem conhecimento para cumprir essa tarefa a contento. Quando indagados acerca da *responsabilidade por esse processo*, imputam-na, como se viu, ao Governo, à família, à sociedade, ou seja, a agentes externos com os quais dividem a responsabilidade pela educação da pessoa com deficiência. Quanto aos resultados nem sempre positivos desse processo, atribuem-nos à sua falta de capacitação, à superlotação das salas de aula, ou seja, a causas externas, e buscam eximir-se da culpa pela atitude negativa ou de inércia assumida diante da questão, como observamos nos recortes:

M – (...) *de quem é a responsabilidade pela inclusão?*

C2 S(168) – de todos/

C8 S(169) – é um processo/

C3 S(170) – da sociedade/

C9 S(171) – mas mas todo mundo tem jogado muito em cima do professor (+) viu, mas não é só o professor/

C6 S(172) – mas tem que haver um incentivo (+) o professor (+) tem que ter recurso (+) se não há recursos para o professor/ há uma dificuldade (+) (...) NÃO HÁ um incentivo/ não há um incentivo

(...)

C8 S(190) – só existe inclusão (++) enquanto (+) eu (+) eh:: eu preciso estar apto pra poder receber esse tipo de aluno (+) a gente tem que ter alguma coisa pra oferecer pra ele

Os professores reiteradamente apresentam *reparações* para o seu *não agir e não saber*. Formulam *justificativas*, inclusive, para a sua inércia diante do próprio *não saber*, como observamos na fala de C2 S(058), analisada mais acima: (“não aceitei porque (+) EU NÃO ME IDENTIFICO”). Segundo Amália, coordenadora da educação especial na Diretoria Regional de Educação (DRE 09), no entanto, desde 2006 a Secretaria de Estado da Educação oferece cursos de capacitação online gratuitos aos professores da rede estadual, e estes

⁷⁵ Sobretudo quando o pesquisador em questão é também pessoa com deficiência.

geralmente manifestam pouca ou nenhuma disposição em participar. No período em que foi realizada a geração de dados desta pesquisa, por exemplo, havia cinco ofertas de cursos de dessa natureza para os professores⁷⁶. Apesar disso, eles alegam que não são oferecidos tais cursos e que, portanto, não estão aptos para atuar com esses alunos como forma de justificar uma espécie de imobilidade generalizada. Tais justificativas revelam uma postura de simulacro que serve à projeção, preservação e confirmação de *imagens de si* dos professores e do *grupo* a que pertencem. Eles justificam as próprias faltas transferindo a responsabilidade pela educação desse aluno a outros grupos, em geral, aos políticos ou às famílias, inclusive, ao próprio aluno com deficiência, significado como incapaz. Assumem, assim, uma postura defensiva como resposta a uma acusação prévia que, necessariamente, não ocorreu – pelo menos não de forma explícita – durante a interação, mas que já está internalizada, uma vez que todos têm consciência das expectativas geradas em torno de sua ação nesse contexto e do que efetivamente fazem, e, por isso, empenham-se em defender o *endogrupo* e simular uma atitude *politicamente correta*.

Interessante observarmos que, ao fim do debate, quando passaram a avaliar *a forma como o processo de inclusão estava sendo promovido na escola*, os professores manifestaram claramente que não se sentem responsáveis por ele, conforme se observa a seguir:

C9 S(198) – (...) eu acho que tá sendo bom (++) ela é uma professora muito dedicada.

(...)

C8 S(200) – eu não vou dizer que é o ideal (+) porque eu não tenho tanto conhecimento (+) mas eu acho assim (+) pra quem não tinha nada (++) pra o jeito que nós estamos aqui (+) está bom

(...)

C5 S(202) – eu acho que Jacinta ainda é muito LIMITADA ainda (+) assim (+) eu acho que falta:: [C9 S(171) – material] AMPLIAR (+) mais os recursos (+) e precisa de mais apoio (+) MAIS ALGUÉM pra trabalhar com ela

(...)

C2 S(204) – mas aqui (++) aqui só teve esse sucesso (+) porque Jacinta/ ela também impôs (+) quando veio essa sala de recursos (+) pra Jacinta (+) (...) foi ela que chegou pra coordenadora e disse assim eu trabalho (+) agora eu tenho as minhas limitações (+) só vou trabalhar com TANTOS ALUNOS (+) a não ser/ trabalhar com certa quantidade (+) se vocês mandarem alguém pra me ajudar (...)

C9 S(205) – é muito do professor (+) da ousadia do professor (+) da dedicação do professor

Como se vê, os professores se distanciam do processo, localizando-o exclusivamente na

⁷⁶ Cumprе salientar, no entanto, que tais cursos, muitas vezes, representam uma sobrecarga na rotina de trabalho desses professores, uma vez que não há simultaneamente a eles uma diminuição de sua carga horária de atuação em sala de aula, que os motivasse a participar dessas formações continuadas e lhes permitisse um melhor aproveitamento desses cursos.

sala de recursos, como se inclusão da pessoa com deficiência na escola estivesse, ou devesse estar, circunscrita a este espaço e absolutamente a cargo da professora Jacinta, responsável por essa sala.

Na subseção seguinte, buscamos sistematizar as estratégias de polidez empregadas pelos professores, uma vez que, como afirmamos mais acima, verificamos a reincidência de uso da maioria das estratégias analisadas e discutidas até aqui.

5.2.1 Estratégias de polidez no discurso sobre a inclusão

Conforme observamos, podemos organizar as estratégias de polidez empregadas no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar em dois processos distintos: a) *Processos de dissimulação do estigma* e b) *Processos de defesa das imagens individual e grupal*. Tais processos reúnem grupos de procedimentos que congregam tanto aquelas estratégias de *polidez negativa* quanto aquelas de *polidez positiva*, segundo a perspectiva elaborada por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 82-92).

Os **processos de dissimulação do estigma** empregados pelos professores cumprem a função de disfarçar ou ocultar o estigma construído historicamente sobre a imagem da pessoa com deficiência. Para atingir esse propósito, tais processos operam substituindo a formulação de *FTAs* dirigidos à imagem dessas pessoas por outras formulações mais brandas, ou acompanhando a realização de *FTAs*, com o propósito de suavizá-los. Em última instância, esses procedimentos objetivam *construir imagens de si* dos falantes que sejam *politicamente corretas* e concorram para uma apresentação positiva do indivíduo e do seu *endogrupo*. Podemos organizá-los em quatro grupos de procedimentos que congregam diversas estratégias de polidez: a) *Procedimentos de aproximação com o Outro*; b) *Procedimentos de abrandamento*; c) *Procedimentos de valorização do Outro* e d) *Procedimentos de distanciamento psicológico*, como se pode observar no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12 – **Processos de dissimulação do estigma**

Procedimentos de aproximação com o Outro	a) Generalização da limitação (ênfase em pontos comuns); b) Comparação (Nós = Outros)
Procedimentos de abrandamento	a) Uso de minimizadores b) Uso de eufemismos;
Procedimentos de valorização do Outro	a) Elogio; b) Afirmação da capacidade; c) Supervalorização; d) Comparação valorativa
Procedimentos de distanciamento psicológico	a) Uso de modalizadores; b) Uso de desatualizadores;

Fonte: o autor

Os **procedimentos de aproximação com o *Outro*** visam aproximar ou interseccionar o *endogrupo* com o *exogrupo*⁷⁷, simulando a dissolução das diferenças com vistas a ocultar o estigma. Foram realizados através das seguintes estratégias de polidez:

- a) **Generalização da limitação** – o falante generaliza a condição de limitação, para atenuar um *FTA*, ou camuflar o estigma:

C5 S(015) – todos nós temos limitações né (+) só que a gente considera como deficiente o portador (++) de um índice maior de limitações

- b) **Comparação** – o falante estabelece a comparação (*Nós = Outros*), para atenuar um *FTA*, ou dissimular o estigma:

C9 S(043) - (...) a deficiência pra mim (+) é uma dificuldade/ que a gente tem que compreender que não é por/ não é porque ele é portador de uma dificuldade que ele tenha as outras (...) ele é capaz como qualquer um de nós

Os **procedimentos de abrandamento** visam minimizar o estado de coisas, reduzindo a força assertiva das proposições, ou grau de ameaça dos *FTAs* que acompanham, suavizando seus efeitos, também concorrendo para camuflar o estigma. Esses procedimentos realizaram-se, principalmente, por meio de duas estratégias:

- a) **Uso de minimizadores** – o falante busca diminuir a força assertiva de uma afirmação ou o nível de ameaça de um *FTA*, a fim de minimizar seus efeitos, fazendo-o parecer menos sério ou menos contundente do que realmente é:

C7 S(026) – (...) eu acho que (+) tem um pouquinho de preconceito também

C4 S(088) - ela tem um atraso motoro ((sic.)) / quer dizer/ é uma deficiência sim né/ mas é das menores/ ela é mais capaz.

- b) **Uso de eufemismos** – o falante suaviza a expressão de um *FTA* pela substituição de termos considerados *tabu* por outros não marcados, para dissimular o estigma:

C8 S(016) – (...) minhas particularidades faltantes são tantas (+) que acabam me colocando num padrão inferior ao (+) ao padrão aceitável/ vamos dizer assim/ socialmente.

Os **procedimentos de valorização do *Outro*** simulam uma inversão da negatividade que pesa sobre a imagem estigmatizada por meio da produção de *FFAs*. Também visam abrandar uma avaliação negativa que se faz do *Outro*, concorrendo para a dissimulação do estigma. Esses procedimentos foram realizados por meio das seguintes estratégias:

- a) **O elogio** – o falante enfatiza qualidades ou habilidades do *Outro*, para ocultar o

⁷⁷ Cumpre ressaltar que uma estratégia, que poderíamos elencar aqui (**inclusão no *exogrupo***) foi empregada como tática argumentativa por apenas um falante (“C8 S(016) – (...) minhas particularidades faltantes são tantas (+) que acabam me colocando num padrão inferior ao (+) ao padrão aceitável”). No entanto, foi utilizada no momento em que se fez uma das avaliações mais frontalmente negativas do *Outro* ao longo de toda a interação. Discutimos esse exemplo no item 5.2.

estigma:

C5 S(064) – (...) a menina foi nota dez na olimpíada de matemática/ e ela teve MEDALHA DE OURO/ né (++) deficiente visual

- b) **Afirmação da capacidade do *Outro*** – o falante afirma a capacidade do *Outro* com o propósito de negar o estigma:

C1 S(039) – (...) essa motivação é muito mais difícil porque tem que envolver a família (+) enquanto você tá ali/ você pode/ você é capaz/ entendeu?

C9 S(043) - (...) os deficientes/ eles têm TANTA potência em aprender (+) determinadas coisas

- c) **Supervalorização** – o falante supervaloriza as habilidades do *Outro* ou lhe atribui habilidades especiais, a partir de um mecanismo de *compensação* ou *superação*, simulando inverter o estigma:

C6 S(104) – você tem aí muitos exemplos (...) você vê quadros/ daqui a pouco lhe mostra quem foi que pintou o quadro/ uma pessoa que tem uma deficiência no braço/ (...) deficientes/ é pessoas autistas (+) ginastas (+) ginastas (+) ginastas de nível elevadíssimo/ certo/ medalhistas olímpicos.

- d) **Comparação valorativa** – o falante simula inverter os polos de valor na comparação *Nós/Outros*, valorando positivamente os *Outros* em negativamente *Nós*, para atenuar sua avaliação negativa do *Outro*, ou dissimular o estigma:

C9 S(043) - (...) quando uma pessoa não ouve (+) o olhar dela (+) tem mais pot/ é mais poderoso do que o nosso (...) quando ele não vê (+) então o ouvido dele vai ser mais desenvolvido ainda (...) se eu hoje for aprender (+) Libras eu vou ter uma dificuldade muito grande (+) mas o deficiente não/ ele vai aprender mais rapidamente do que eu/ graças a Deus/ né/ ⁷⁸

Os **procedimentos de distanciamento psicológico** visam simular um estado de *neutralidade* e *descomprometer* o falante com o dito. Como se trata de um tema delicado e emocionalmente perigoso, uma vez que nele estão envolvidos *tabus* e preconceitos de raízes profundas historicamente construídas, o falante não consegue evitar a produção de *FTAs* ao discuti-lo. Assim, busca afastar-se do enunciado. Esses procedimentos realizaram-se, principalmente, através das seguintes estratégias:

- a) **Uso de modalizadores** – o falante instaura distância entre o sujeito da enunciação e o enunciado, simulando *impressão pessoal* ou *conjectura*, ou ainda apresentando os fatos como *remotos* ou *prováveis*. Produz, assim, um distanciamento psicológico em relação ao tema ou ao dito, atenuando sua força assertiva:

C5 S(015) – (...) a gente considera como deficiente o portador (++) de um índice maior de limitações/ eu acredito que seja esse/ talvez:: o conceito de deficiência (++) e aí são/ variadas as deficiências

⁷⁸ Aqui o falante associa, cumulativamente, essa estratégia à anterior.

- b) **Uso de desatualizadores** – o falante indetermina o sujeito da proposição, busca apagar a referência ativa aos interlocutores, distancia o ato do momento da proposição, ou atribui o dito a um terceiro – pelo discurso direto ou indireto, evitando seu envolvimento com o *FTA* produzido. Diminuindo sua adesão em relação ao enunciado, esse distanciamento reduz também seu *compromisso* com a verdade do dito:

C1 S(019) – (...) se você tem um (++) de/ um deficiente na sala/ um portador de deficiências/ cê/ muitas vezes/ é mais fácil deixar (+++) pra lá/ né isso/ ou então (+) eh:: fazer (+) o POSSIVEL

C1 S(056) – (...) se eu pegar ali/ PRIMEIRA AULA/ primeiro (+) até terminar o horário/ SÓ COM ELE/ ele conseguiria

C1 S(033) – (...) os pais são os primeiros a dizer/ ele não aprende nada não

Os **processos de defesa das imagens individual e grupal** empregados pelos professores cumprem, sobretudo, as funções de apresentar positivamente o indivíduo e seu *endogrupo* na interação (segundo as expectativas que lhe são impostas socialmente), eximilos de suas responsabilidades, preservar e proteger suas *imagens*, manter e confirmar a adesão do indivíduo ao seu *endogrupo*. Ou seja, em última instância, cumprem também a função de *projetar imagens de si* dos professores que sejam *politicamente corretas*. Para atingir esse propósito, tais processos também visam atenuar os efeitos dos *FTAs*, inevitavelmente dirigidos à imagem da pessoa com deficiência. Podemos organizar esses processos em dois grupos de procedimentos, que também congregam diversas estratégias de polidez: a) *Procedimentos de reparação e salvaguarda* e b) *Procedimentos de filiação grupal*, como é possível observar no Quadro 13, abaixo:

Quadro 13 – **Processos de defesa das imagens individual e grupal**

Procedimentos de reparação e salvaguarda	a) Justificativas; b) Confissão de incompreensão c) Confissão de limitação; d) Uso de estratégias de salvaguarda. e) Uso de desarmadores
Procedimentos de filiação grupal	a) Manifestação de acordo b) Fórmulas de assentimento;

Fonte: o autor

Os **procedimentos de reparação e salvaguarda** visam justificar a própria inércia ou atitudes negativas em relação ao *Outro* e visam preservar ou proteger a própria imagem e/ou a imagem do *endogrupo*, absolvendo o falante e seu grupo de suas culpas e atitudes. Foram os procedimentos mais recursivos em toda a interação e se realizaram através das seguintes estratégias:

- a) **Justificativas** – o falante apresenta a si e/ou ao seu *endogrupo* como *vítimas das*

circunstâncias, ressaltando *causas externas* como pretexto para sua inércia ou para sua atitude negativa em relação ao *Outro*, a fim de preservar ou proteger sua *imagem*₃ e sua *imagem*₄:

C5 S(018) – (...) a gente não tem como multiplicar/ não tem como repassar/ de certa forma/ até porque/ a correria/ a falta de tempo/ ou talvez de uma preocupação maior:: digamos assim/ da da UNIDADE escolar (...) e até porque também nós não saímos de lá (++) talvez (+) com a preparação necessária pra ser MULTIPLICADOR

C1 S(056) – é difícil (+) porque assim/ eh:: eh:: a gente tem (+) as salas/ muito cheias/ entendeu?

C6 S(094) - (...) A escola só não consegue (...) a gente tem que ter o apoio da família/ não tem o apoio moral em casa (+) e aí/ e agora?

C8 S(166) – além disso tudo também/ tem que ver que (+) pra que exista de fato inclusão (+) que eu/ professor/ esteja preparado pra isso

C6 S(172) – (...) tem que haver um incentivo (+) o professor (+) tem que ter recurso (+) se não há recursos para o professor/ há uma dificuldade (+) (...) NÃO HÁ um incentivo

- b) **Confissão de incompreensão** – o falante alega *incompreensão* para atenuar críticas ou avaliações negativas em relação ao *Outro*⁷⁹:

C2 S(058) – (...) tentei fazer a inclusão/ no primeiro ano não consegui/ certo/ porque não se adapt/ de jeito nenh/ porque (+) eu não (+) entendia de NADA.

C3 S(153) – (...) eu percebi assim/ no caderno dele (+) até a questão da grafia dele/ eu não entendo o que TÁ ESCRITO LÁ

- c) **Confissão da própria limitação** – o falante enfatiza a própria limitação, para atenuar a exposição direta da limitação do *Outro* ou para abrandar a avaliação negativa que faz dele⁸⁰. Muitas vezes, recorre à *manifestação de seu estado de espírito*, na qual, pela descrição de seu estado psicológico, se coloca em condição de *impotência*, a fim de justificar suas atitudes negativas em relação ao *Outro* e preservar ou proteger sua própria *imagem*₃:

C3 S(017) – (...) eu me sinto assim de mãos ATADAS trabalhando com um DA porque *nós* não temos né/ por parte do poder público nenhum (+) treinamen::to (+) nenhum curso específico (...) então a gente fica assim/ se sente um pouco de mãos atadas (+) né/ pra trabalhar com essas crianças

C1 S(022) – (...) tem o o mudo né/ (...) eu me sinto deficiente porque (+) eu não entendo o que ele (+) fala

C8 S(044) – eu particularmente ficaria de mãos atadas (+) eu/ professor de matemática/ pra trabalhar com um deficiente visual (++) eu ficaria me questionando/ meu Deus/ como é que eu vou conseguir né/ como é que eu vou conseguir/ mesmo/ né/ mesmo preparando pra ele uma aula que eu tenho certeza que ele (+) que ele sabe absorver, mas hoje eu não sei.

⁷⁹ Pode haver alguns casos em que, a depender das circunstâncias, da formulação e do tom de voz, essa estratégia possa adquirir força ilocucionária de *ofensa* direta, produzindo um efeito contrário, de *impolidez*.

⁸⁰ De certa forma, essa estratégia também cumpre função semelhante àquelas elencadas entre os **procedimentos de aproximação com o Outro**, uma vez que promove uma aproximação ou intersecção entre *Nós/Outros*. No entanto, optamos por relacioná-la entre os **procedimentos de reparo e salvaguarda**, pois, em última instância, seu propósito é apresentar-se como *justificativa* e resguardar as *imagens* do falante e de seu *endogrupo*.

C2 S(058) – (...) mas se for pra mim ((sic)) realmente trabalhar com quantidade/ pra participar dos cursos/ não aceitei porque (+) EU NÃO ME IDENTIFICO/ se fosse eu não (+) eu não daria (+) um bom resultado/ certo/ não daria um bom resultado a não que (+) tivesse mesmo ajuda.

- d) **Uso de estratégias de salvaguarda** – Depois de manifestar críticas ou avaliações negativas em relação ao *Outro*, o falante busca reconhecer aspectos positivos ou elogiar o *Outro*, com o propósito de atenuar os *FTAs* produzidos e resguardar sua *imagem*₃:

C7 S(026) – (...) pessoas com deficiência/ não é isso/ são pessoas que nascem/ por exemplo/com algumas limitações/ mas eu creio que essas pessoas são capazes.

C9 S(043) - (...) a deficiência pra mim (+) é uma dificuldade/ que a gente tem que compreender que não é por/ não é porque ele é portador de uma dificuldade que ele tenha as outras

C8 S(044) – (...) pra trabalhar com um deficiente visual (++) eu ficaria me questionando/ meu Deus/ como é que eu vou conseguir né (...) mesmo preparando pra ele uma aula que eu tenho certeza que ele (+) que ele sabe absorver, mas hoje eu não sei.

- e) **Uso de desarmadores** – Antes de apresentar ressalvas ou críticas à inclusão do *Outro*, o falante reconhece aspectos positivos ou elogia, a fim de, previamente, evitar reações contrárias ao *FTA* que será produzido e resguardar sua *imagem*₃:

C9 S(067) – (...) a sala de recursos é uma boa ideia/ agora/ como eu vejo dizendo (+) colocar todos os deficientes na escola/ todo mundo na escola/ e colocar lá sem um acompanhamento/ sem um psicólogo/ sem uma orientação de NINGUÉM (...) pra eles virem pra escola regular (+) se (+) é bom pra eles/ é bom (+) pra nós é uma experiência (+) pra eles é uma socialização boa/ mas que eles venham com acompanhamento

C2 S(058) – eh:: olha/ É NECESSÁRIO SIM/ é necessário porque aí é onde entra a inclusão (+) certo/ mas aí é a questão/ quando eu trabalhei com o primeiro ano foi a maior dificuldade do mundo.

Os **Procedimentos de filiação grupal** visam à adesão e à confirmação do indivíduo ao *endogrupo*, revelando sua intenção de conservá-lo e de protegê-lo. Esses procedimentos foram realizados, principalmente, por meio das seguintes estratégias:

- a) **Manifestação de acordo** – o falante manifesta acordo e se orienta para ele, a fim de manter o equilíbrio da interação e de garantir sua adesão ao *endogrupo*, preservando e protegendo sua *imagem*₃ e sua *imagem*₄:

C5 S(154) – ele faz pra cumprir aquela (+) a atividade/

C3 S(155) – justamente/ às vezes ele escreve e vem mostrar/ aí/ mostra né (+) mas não tem nada escrito

- b) **Fórmulas de assentimento** – o falante busca o acordo do interlocutor, aproximando-o, cumprindo a finalidade de manter sua adesão ao *endogrupo*:

C1 S(019) – (...) muitas vezes/ é mais fácil deixar (+++) pra lá/ né isso?

Conforme se verificou das análises realizadas e discutidas na subseção 5.2, não se pode

afirmar que há um equilíbrio entre os processos do primeiro tipo (dissimulação) e os do segundo tipo (defesa), uma vez que estes são mais recursivos. Além disso, aqueles terminam por concorrer para a concretização do propósito destes, qual seja o de *projetar imagens de si* dos interlocutores que sejam positivas e estejam em consonância com as prescrições sociais definidoras do que é tido como *apropriado* ou *adequado* para a abordagem do tema em questão por quem desempenha na sociedade o papel de professor.

A seguir, apresentamos a conclusão a que chegou o nosso estudo.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, comprometemo-nos a investigar a polidez linguística no discurso de professores acerca da inclusão da pessoa com deficiência na escola, buscando refletir sobre as razões que subjazem ao seu uso, bem como sobre suas implicações para o efetivo processo de inclusão escolar dessas pessoas. Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, constituímos nosso objeto empírico a partir da discussão desencadeada em um Grupo Focal de professores do Ensino Fundamental da rede de ensino estadual, no interior de Sergipe, e amparamos nossas reflexões nos conceitos fornecidos pelas teorias pragmáticas, a partir do modelo de polidez que foi proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]) e aperfeiçoado por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006), associando-o às reflexões fornecidas, sobretudo, pelos estudos de Rodriguez (2010), Goffman (2008) e Bravo (2000). Articulamos ainda tais conceitos à discussão acerca da questão da deficiência, a partir das contribuições teóricas de diversos autores, dentre os quais Pessotti (1984), Pereira (2006), Diniz (2010), Mazzotta (2005), Matos (2007) e Souza (2009).

Conforme pontuamos na introdução deste trabalho, nossa opção por esse estudo decorreu, necessariamente, dos três compromissos éticos que assumimos e que respondem pela sua motivação mais essencial: o compromisso com a condição humana da *pluralidade*, em favor de uma organização social inclusiva; o compromisso político e acadêmico de oferecer uma contribuição reflexiva que concorra para a garantia dessa diversidade humana e para desencadear processos que colaborem para a efetiva promoção da inclusão dessas pessoas; e o compromisso de assumir a autoridade fenomenológica da experiência do corpo deficiente na discussão da deficiência⁸¹, juntamente com os riscos e incertezas inerentes a essa postura. Adotando tais compromissos, em nossa investigação, colocamo-nos diante das seguintes questões:

a) Que estratégias de polidez podem ser verificadas no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência em salas regulares?

b) Que motivos levam os professores a empregarem estratégias de polidez em seu discurso?

c) Que efeitos esse discurso polido pode produzir para o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar?

⁸¹ Segundo Diniz (2010, p. 42), a noção de que a experiência do corpo deficiente auxilia a compreensão do fenômeno sociológico da opressão pela deficiência constitui um tema central das pesquisas da mais recente geração de teóricos do modelo social de explicação da deficiência.

Assim, no percurso de nossa pesquisa, buscando construir um lastro reflexivo que nos permitisse oferecer respostas a tais questionamentos, reunimos, no capítulo I, informações acerca da questão da deficiência. Vimos, nesse capítulo, que o processo histórico a definiu como uma condição indesejável e que o tratamento dado às pessoas nessa condição determinou *sistemas de exclusão* que variaram em épocas distintas, necessariamente, da segregação, sua forma mais branda – se é que seja possível concebê-la assim – à eliminação, sua forma mais perversa. Ao longo dos séculos, desde a Antiguidade, a imagem da pessoa com deficiência foi definida e manipulada pelo discurso do outro, primeiro pela autoridade sobrenatural do discurso religioso, depois pela autoridade científica do discurso médico – modelos explicativos que engendraram crenças que, associadas às práticas dos sistemas de exclusão, foram responsáveis por estigmatizá-la. Isso contribuiu para que, através dos tempos, essas pessoas fossem ignoradas e marginalizadas e para que não se desenvolvessem no mundo – pelo menos até o final do século XVIII – iniciativas no sentido de educá-las. No Brasil, as primeiras iniciativas nesse sentido só foram acontecer na segunda metade do século XIX, mas só ganharam abrangência nacional, em âmbito oficial, a partir de meados da década de 1950. Em Sergipe, tais iniciativas datam dos fins da década de 1970 e, finalmente, na escola, *locus* desta pesquisa, surgiram apenas no ano de 2011. A visão desse quadro histórico justifica, por si só, a necessidade dos compromissos éticos assumidos nesta pesquisa.

Na atualidade, apesar do movimento mundial em direção a sistemas educacionais inclusivos, que fez surgir discursos e práticas que instituíram o que pode ser denominado de contexto da inclusão, a pessoa com deficiência ainda permanece sujeita à discriminação e à segregação social. Observamos na análise do *corpus* que sua imagem social continua estigmatizada e ideologicamente comprometida. A despeito das mudanças ocorridas nas últimas três décadas, que lhe deram visibilidade pela ênfase em seus direitos, apesar do advento de novos modelos teóricos de explicação da deficiência, da eclosão de movimentos sociais sensíveis a essa questão e da criação de diversos dispositivos legais que visam assegurar-lhe o acesso e a permanência no ensino regular, sua inclusão nesses espaços comuns, que lhe foi negada no decurso da história, ainda enfrenta uma resistência significativa, que pode ser percebida na atitude dos professores e verificada no uso específico que fazem da língua, no que tange às estratégias de polidez e ao trabalho de face – operado por atos assertivos – que empregam ao discutir essa questão.

A fim de apresentar as investigações sobre a polidez linguística, a partir dos trabalhos dos teóricos que a inseriram no âmbito dos estudos pragmáticos, fizemos, no capítulo II, um breve panorama das concepções de linguagem no século XX, buscando situar a Pragmática,

seus domínios e fundamentos. Vimos nesse capítulo que a Pragmática, surgida na segunda metade do século XX, questiona os princípios sobre os quais se pautavam as pesquisas linguísticas tradicionais, inauguradas por Saussure e Chomsky e se ocupa do *uso concreto da linguagem*, enfatizando o *usuário* na *prática* linguística, e das *condições* que governam essa prática. Para a Pragmática, a linguagem é, essencialmente, uma forma de *ação intersubjetiva e intencional*. A língua não representa, necessariamente, uma estrutura cujo funcionamento interno independa de fatores externos determinantes, ela não se realiza sem que seja afetada pelo *usuário*, pelo *contexto* e pelos *conflitos* das relações sociais. Além disso, ela não representa um meio neutro de transmissão de ideias, não só é parte da realidade, como também a legitima e, portanto, deve ser considerada nesses termos. Ela é constitutiva da realidade social, e os conflitos presentes nas relações sociais podem ser verificados linguisticamente, uma vez que o uso linguístico é “[...] indissociável de suas consequências éticas, sociais, econômicas, culturais” (PINTO, 2001, p. 66), o que nos impõe uma ação reflexiva acerca de determinados usos linguísticos e de suas consequências para a efetiva inclusão social da pessoa com deficiência. Vimos também no capítulo II que, por causa das questões teóricas que enfrenta a Pragmática quanto à sua natureza, objeto, métodos e origens, é possível distinguirmos nela diversas perspectivas ou correntes distintas de estudos e que um dos tópicos mais produtivos de sua pesquisa, desde a década de 1970, é o fenômeno da polidez. Esse fenômeno, que pode ser entendido como fruto da necessidade do homem de manter o equilíbrio de suas relações interpessoais, a partir do modelo proposto por Brown e Levinson (1987 [1978]), passa a ser visto como uma *ação estratégica e racional*, ostensivamente comunicada na interação, que serve à manutenção da coesão social.

No capítulo III, aprofundamos a discussão acerca desse modelo de polidez e consideramos as contribuições de outros estudos, a fim de ampliar as possibilidades de análise desse fenômeno no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Vimos que as reformulações propostas por Kerbrat-Orecchioni (2004; 2006) solucionam boa parte dos problemas e limites do modelo de Brown e Levinson, de forma que ele permanece oferecendo um suporte teórico amplo e consistente para a análise do fenômeno da polidez. A partir das contribuições de Bravo (2000), vimos que o *trabalho de face*, operado por atos assertivos, pode ter como objetivo uma *apresentação social de si* do falante em relação ao seu interlocutor e que, numa situação comunicativa, o falante não apenas manifesta sua própria *imagem*, mas também a do *grupo* a que pertence, confirmando ou negociando as qualidades dos *papéis sociais* em jogo na interação. A partir das contribuições de Rodriguez (2010), vimos que a *imagem* é afetada pelas variáveis produzidas na relação interativa e se desdobra

em três aspectos (pessoal, funcional e grupal) que, da perspectiva do falante e do ouvinte, distinguem seis tipos de imagem que funcionam na interação. Uma dessas imagens, projetadas pelo falante – mas que pertence ao grupo – é imposta socialmente como norma e constitui o que a sociedade codifica como *politicamente correto*. Tal fenômeno emoldura-se dentro da ideologia, entendida como um *sistema de crenças compartilhadas*, projetadas e sustentadas pelo grupo social. A organização social, buscando *apresentar-se* alinhada ao contexto de inclusão da atualidade e às exigências legais dele decorrentes, define o que sejam atitudes politicamente aceitáveis em relação ao tema da inclusão social da pessoa com deficiência e isso determina expectativas em relação aos comportamentos dos indivíduos, segundo os papéis que desempenham. Tais expectativas, por exemplo, criam para aqueles que atuam na interação no papel de professor uma obrigação de se apresentarem favoráveis à inclusão. Observamos na análise do corpus que isso instaura no professor um conflito entre a defesa de seu território, de sua liberdade de ação, e as expectativas que lhe são impostas socialmente. Tal conflito o faz mobilizar estratégias de polidez e trabalhos de face que atuam de forma a inseri-lo nessas expectativas e de forma que se dissimule o estigma que pesa sobre a imagem da pessoa com deficiência. Para discutirmos esse estigma, nos valemos ainda, no capítulo III, das contribuições de Goffman (2008), que, a partir dessa noção, discute a complexa relação *identidade/diferença* e sua ligação com a maneira de a sociedade organizar-se em grupos que definem valores e executam formas e práticas de exclusão social.

No capítulo IV, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa e o contexto em que desenvolvemos o presente estudo, enfatizando aspectos e momentos significativos ao nosso propósito investigativo.

Por fim, no capítulo V, analisamos e discutimos os dados gerados por meio do Grupo Focal, à luz do lastro reflexivo construído e discutido nos capítulos anteriores. Além desse lastro, consideramos, em nossas análises, não só a situação da interação em que as estratégias foram mobilizadas, mas também as informações colhidas da observação participante e das entrevistas individuais realizadas. Buscamos verificar o uso que os professores fazem da língua, no que concerne à polidez e aos trabalhos de face que empregam ao discutir a inclusão da pessoa com deficiência na escola, para que pudéssemos oferecer respostas às três questões que nortearam esta pesquisa e para que pudéssemos compreender como essa questão é tratada pelos professores e que consequências seu uso específico da linguagem traz para o efetivo processo de inclusão desses alunos. Por fim, formulamos ainda uma proposta de sistematização das estratégias de polidez verificadas no *corpus*.

Observamos na análise do *corpus* que as estratégias de polidez efetivamente verificadas

no discurso dos professores sobre a situação de inclusão escolar das pessoas com deficiência organizam-se em dois processos distintos. Um que visa à dissimulação do estigma, social e historicamente construído, e outro que visa à projeção, preservação e confirmação das *imagens de si* desses professores e do seu *endogrupo*, segundo as expectativas do *politicamente correto*, que decorre de projeções dos valores da ideologia da sociedade sobre o indivíduo e que se impõe a este sob a forma de um *sistema de aparências*. Necessariamente, ambos os processos articulados terminam convergindo para um só propósito: o de construir uma *simulação* de que há desejos e esforços dos professores e, conseqüentemente, da organização social, no sentido de promover a inclusão desses alunos, de que o processo de inclusão está – bem ou mal – acontecendo, embora isso não corresponda, essencialmente, à realidade prática, nem reflita, efetivamente, o desejo desses professores. Essa simulação visa responder às expectativas geradas pelas imposições sociais da contemporaneidade aos indivíduos que atuam sob o papel de professor. A simulação parece ter se tornado regra quando se discute o tema da inclusão da pessoa com deficiência: *parecer* inclusivo tornou-se, fundamentalmente, mais importante que *ser* inclusivo. Atos e palavras tendem a *representar* o que não se é pondo em jogo um simulacro da realidade, em conformidade com as qualidades codificadas socialmente para o *papel social* do indivíduo e para o *grupo* ao qual pertence. Esse *jogo de aparências*, no entanto, mascara *barreiras atitudinais* dos próprios docentes, que são intensamente negativas à inclusão efetiva da pessoa com deficiência na escola e que concorrem para que permaneçam sendo negados a essa parcela da população os direitos que o organismo social oferece aos demais.

Verificamos que, além do propósito primeiro de manter a harmonia das interações, a polidez abrange outros processos, cujo funcionamento não apenas concorre para a construção de uma imagem positiva do falante, mas, estrategicamente, define formas para que este possa evitar responsabilidades, mascarar suas reais intenções e propósitos, dissimular suas convicções e posturas acerca de determinados temas na interação. Esse uso específico da linguagem impõe-nos uma reflexão acerca do fato de que tais procedimentos linguísticos apresentam o aspecto perverso de dissimular procedimentos e atitudes negativas à inclusão efetiva dessas pessoas ao ambiente escolar, concorrendo para que a organização social continue a negar-lhes os direitos conquistados no contexto contemporâneo, depois de toda uma história de eliminação, negligência, abandono e segregação. Esse uso específico da linguagem concorre para que a sociedade permaneça a negar à pessoa com deficiência seu direito à diversidade, à alteridade, à sua própria condição humana.

Constatamos, assim, a pertinência de nossa hipótese inicial de que as estratégias de

polidez empregadas pelos professores em seu discurso sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência pudessem refletir projeções de valores da ideologia da sociedade sobre o indivíduo e de que a pessoa nessa condição pudesse ser alvo de um jogo de aparências, capaz de dissimular procedimentos negativos à sua efetiva inclusão.

Creemos que nosso trabalho qualifica – ao mesmo tempo em que, de certa forma, amplia os horizontes de investigação da área à qual se alinha – e, simultaneamente, estabelece outros vínculos possíveis. Primeiro porque investiga o fenômeno da polidez no discurso da inclusão, buscando revelar algumas de suas implicações para esse processo – algo, até então, pouco explorado⁸² – e apresenta, inclusive, uma proposta de sistematização das estratégias de polidez verificadas nesse discurso, a partir do *corpus* constituído. Depois porque põe em discussão um aspecto importante do sistema de polidez: a tensão que se estabelece entre a exigência de falar a verdade e a necessidade de ser polido, entre a *sinceridade* e a *polidez* – aspecto enfatizado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 100) em uma de nossas epígrafes – e o relaciona ao *politicamente correto*, como sistema de obrigações, crenças e valores da ideologia da sociedade que se impõem ao indivíduo com vistas a resguardar não sua imagem pessoal, mas a do grupo.

Acreditamos que este estudo conseguiu oferecer respostas relativamente satisfatórias às questões que levantou, a partir da perspectiva teórica adotada e das associações que realizou. Obviamente, o percurso investigativo e a própria experiência impõe-nos escolhas teóricas e metodológicas que determinam que se privilegiem certos aspectos do fenômeno investigado, em detrimento de outros, uma vez que qualquer fenômeno estudado é sempre considerado a partir do ângulo que se adota para observá-lo. Entendemos que não há ponto de vista absoluto e que toda verdade é apenas provisória, pois é o conflito de teorias que, ao se contraporem e se sobrepõem, impulsionam o avanço das ciências. Privilegiamos, pois, o uso específico que os professores fazem da língua, no que concerne à polidez e aos trabalhos de face, quando discutem a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Vislumbramos, no entanto, a possibilidade de estudos futuros que considerem outros aspectos relevantes ou estabeleçam outras ligações possíveis.

Nas situações de muita tensão ou conflito, por exemplo, suspende-se o desejo de preservação de faces. Conforme vimos, o processo de inclusão, juntamente com as pressões morais e legais dele decorrentes, exige que o professor deixe sua zona de conforto e isso ameaça sua liberdade de ação. A intensidade dessa ameaça pode levá-lo ao outro extremo do

⁸² Pelo menos é o que acreditamos, pois não encontramos em nossa pesquisa bibliográfica nenhuma referência, na perspectiva pragmática, que discutisse esse tema, ou que o considerasse sob esse prisma.

sistema, motivando-o a empreender estratégias de impolidez, com vistas a defender seu território, agravando a face do *Outro*. Em alguns momentos da discussão do GF, em que as estratégias de polidez se tornaram menos ostensivas em virtude das ressalvas que os falantes interpuseram ao processo de inclusão, pudemos perceber como é tênue e sutil o equilíbrio da interação e a preservação das faces. Trata-se de um aspecto que pretendemos explorar em estudos futuros: até que ponto o professor, diante dessa questão, consegue conciliar harmonicamente a *preservação de si* e o respeito ao *Outro*, mantendo a projeção positiva de sua imagem e de seu grupo, segundo as expectativas que lhe são impostas pela sociedade?

Além disso, um aprofundamento da investigação da polidez no discurso da inclusão que amplie a discussão acerca dos componentes políticos, ideológicos e culturais e das ações e interações discursivas na perspectiva de sua historicidade, pode contribuir para uma reflexão sobre como o sistema de polidez opera na constituição e na institucionalização do discurso da exclusão e sobre como isso se relaciona com as formas de dominação e abuso de poder na sociedade, o que sugere uma aproximação futura com o horizonte teórico dos *Estudos Críticos do Discurso*, segundo o que propõe Van Dijk (2010).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Martins Claret, 2003.
- ARMENGAUD, F. Introdução. In: _____. **A Pragmática**. Trad. Márcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Na ponta da língua; v. 8. p. 09-20.
- BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. Developing focus group research. London: Sage, 1999. In: TRAD, L. A. B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009. Online <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jun. 2011.
- BARGIELA-CHIAPPINI, F. Face (2006). In: MEY, J.L. (ed.) **Concise encyclopedia of pragmatics**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2009, p. 261-263.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº. 4.024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.
- _____. **Lei nº. 5.692/71. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília, 1971.
- _____. **Lei nº. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 73 p.
- BRAVO, D. **Negociación de face e identidad en discursos académicos**. SIIS: II: 6. 2000. Online <<http://www.ispla.su.se/iis/Siisport.htm>>. Acesso em: 07 Jul. 2011.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge University Press, 1987 [1978].
- CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e reinvenção da família**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2002. 393 p. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. cap. 2, p. 109-187.
- DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da linguística: problemas, críticas, perspectivas da linguística**. Vol. IV: Pragmática. São Paulo: UNICAMP, 1982, p. 07-22.
- DIAS, L. S. Teorias de Polidez. In: _____. **Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevideano**. Curitiba: UFPR, 2010. 209 p. Tese (Doutorado) - Coordenação de curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. cap. 3, p. 28-57.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção primeiros passos 324. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2010.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. **Cortesía, fórmulas conversacionales y estrategias indirectas**. Revista Española de Lingüística, v. 25, n. 01, p. 31-66, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no collège de france, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad. SAMPAIO, L. F. de A. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série pesquisa em educação. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. NUNES, M. B. de M. L. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Edições Loyola: São Paulo, 2002. p. 107-148.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. RAPOSO, M. C. S. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

_____. On face-work. In: **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967, p. 05-25.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Paideia: cadernos de psicologia e educação. SciELO: Brasil, 2003, p. 149-161. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>> Acesso em: 12 Jun. 2011.

GRICE, H. P. **Lógica e Conversação**. Trad. GERALDI, J. W. In: DASCAL, M. (ed.). **Fundamentos metodológicos da linguística**: problemas, críticas, perspectivas da linguística. Vol. IV. Pragmática. São Paulo: UNICAMP, 1982, p. 81-103.

GUIMARÃES, E. R. J. Sobre os caminhos da pragmática. In: **Sobre pragmática**. Revista das Faculdades Integradas de Uberaba – FIUBE. Série Estudos, nº 9, 1983, p. 15-28.

HAVERKATE, H. La cortesía verbal: estudio pragmalinguístico. Madrid: Editorial Gredos. In: BRAVO, D. **Negociación de face e identidad en discursos académicos**. SIIS: II: 6. 2000. Online < <http://www.ispla.su.se/iis/Siisport.htm>> Acesso em: 07 jul. 2011.

HOLMES, J. Politeness strategies as linguistic variables (2006). In: MEY, J.L. (ed.) **Concise encyclopedia of pragmatics**. 2. Ed. Oxford: Elsevier, 2009, p. 711-723.

KERBRART-ORECCHIONI, C. Es universal la cortesía? In: BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.) **Pragmática sociocultural**: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel, 2004, p. 39-53.

_____. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. FILHO, C. P. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. MONTEIRO, H. e SETTINERI, F. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 – reimpressão 2008.

LEVINSON, S. C. O âmbito da pragmática. In: **Pragmática.** Trad. BORGES, L. C. e MARI, A.; revisão: MARI, A.; revisão técnica: ILARI, R.. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARQUEZAN, R. Os sentidos do sujeito deficiente. In: _____. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 175 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. cap. 3, p. 78-104.

MASON, J. **Mixing methods in a qualitative driven way.** Qualitative Research, 6 (1), 2006: 9-25.

MATOS, N. D. **A política de educação especial no estado de sergipe (1979-2001).** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. v.13, n.1, p.77-94, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEY, J. L. Pragmatics: Overview (2006). In: MEY, J.L. (ed.) **Concise encyclopedia of pragmatics.** 2. ed. Oxford: Elsevier, 2009, p. 786-797.

MORIN, E. **Ética, cultura e educação.** PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R.S.; PETRAGLIA, I. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. cap. 3, p. 57-78.

OLIVEIRA, J. A. de. **Polidez e identidade: a virtude do simulacro.** Biblioteca de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-jair-polidez-identidade.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2011.

PEREIRA, R. J. **Anatomia da diferença: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano.** Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2006. 174 p. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47-68.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes.** Coleção primeiros passos 89. 6. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRIGUES, F. D. Cortesia linguística – teoria(s). In: _____. **Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual.** Lisboa: FCSH/UNL, 2003. 510 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003. cap. 2, p. 105-121.

RODRIGUEZ, C. F. **Ideología e imagen**: la ocultación en la prensa de la violencia social o lo políticamente correcto. *Discurso & Sociedad*. Vol. 4(4) 2010, 853-892.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Coimbra: Edições Afrontamento, 1995.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Universidade de Coimbra, mimeografado, 1999.

SANTOS, J. H. V. **O sujeito deficiente na publicidade filantrópica**: considerações sobre a ideia de superação. *Anais do III ENPOLE - ISSN 2176-4956 - Vol. 3*. São Cristóvão: NPGL/UFS, 2010, p. 1020-1033.

_____. **Fazer ciência hoje**: uma reflexão necessária. *Rev. Scientia Plena*, Aracaju. Ago. 2011, v. 7, n. 8, p. 01-10.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. BALLY C.; SECHEHAYE, A. (Orgs.). Trad. CHELINI, A.; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEARLE, J. R. Uma taxionomia dos atos de fala. In: _____. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. Trad. CAMARGO, A. C. G. A. de e GARCIA, A. L. M. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 01-46.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

_____. **Atitudes face às pessoas com deficiência** – culturas primitivas de ontem e de hoje. 2008. Online < <http://www.crfaster.com.br/Atitudes.htm>>. Acesso em: ago. 2011.

SOUZA, R. C. S. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX**: cuidar e educar para civilizar. Salvador: FE/UFBA, 2009. 197 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação dos surdos em aracaju**. Salvador: FE/UFBA, 2007. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. Focus group research: exploration and discovery. Newbury Park: Sage, 1990. In: TRAD, L. A. B. **Grupos focais**: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009. Online <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jun. 2011.

TELFORD, C. W. e SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1977. In: PEREIRA, R. J. **Anatomia da diferença**: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2006. 174 p. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, UNESCO, 1994.

_____. **Convenção Interamericana** Para A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, UNESCO, 1999.

UPIAS. Fundamental principles of disability. London: Union of the physically impaired against segregation, 1976. In: DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção primeiros passos 324. 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2010.

VAN DIJK, T. A. ¿Un estudio lingüístico de la ideología? In G. Parodi Sweis (ed.), **Discurso, cognición y educación. Ensayos en Honor de Luis A. Gómez Macker**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 1999, p. 27-42.

_____. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, J; FALCONE, K (Orgs). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VELHO, G. (Org). **Desvio e divergência: Uma crítica da patologia social**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. In: PEREIRA, R. J. **Anatomia da diferença: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2006. 174 p. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

WATTS, R. J. **Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conforme a Resolução nº 196/96 – CNS)

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar da **pesquisa intitulada** POLIDEZ E INCLUSÃO: O “SER” E O “PARECER” NO DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA, que iniciou em março 2010 e cujo término está previsto para abril de 2012 - quando serão publicados seus resultados, que é **desenvolvida pelo mestrando** Jorge Henrique Vieira Santos sob a orientação da Dra. Leilane Ramos da Silva do Núcleo de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe e que tem como **objetivo** investigar a polidez linguística presente no discurso sobre pessoas com deficiência em situação de inclusão escolar e refletir sobre suas razões e seus efeitos para o processo de inclusão dessas pessoas.

Essa investigação se faz importante não só para o pesquisador da linguagem, mas, sobretudo, para as pessoas com deficiência, uma vez que estas podem ser alvo de um jogo de aparências capaz de mascarar procedimentos negativos à sua inserção plena na escola e à garantia de sua cidadania.

Esta pesquisa poderá trazer **benefícios** que abrangem não apenas as pessoas com deficiência referidas acima, mas também professores, alunos e profissionais da educação de maneira geral, pois poderá servir de elemento de reflexão ao desenvolvimento de processos cada vez mais eficazes de inclusão escolar e poderá contribuir também para uma compreensão mais ampla de sua relação com fenômenos linguísticos como a polidez. Além disso, o pesquisador responsável se compromete a discutir posteriormente, caso seja solicitado, seus resultados com o/a senhor/a, a fim de que os conhecimentos gerados neste estudo possam contribuir diretamente para suas atividades profissionais.

Este estudo é baseado numa **abordagem pragmática linguística**, 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 grupal orientada para a discussão de um tema específico, denominada *Grupo Focal*.

Sua participação nesta pesquisa consistirá, nesse primeiro momento, em responder a um questionário, que não lhe tomará mais que 05 minutos. Posteriormente, o/a senhor/a poderá ser convidado a conceder uma entrevista ao pesquisador responsável e a participar de um grupo de discussão, juntamente com outros professores, sobre o tema “inclusão de pessoas com deficiência na escola”. 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 e não constituir empecilho para seus compromissos. A discussão em grupo será mediada pelo pesquisador responsável, está prevista para durar, no máximo, 1h30min e será gravada em áudio e vídeo, para posterior transcrição. Todo o material gravado será guardado por cinco 05 anos e destruído após esse período. **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, suas intervenções orais na entrevista e na discussão grupal serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, ou seja, 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 o pesquisador, com a instituição a que forneceu os seus dados, ou com a instituição em que trabalha.

O/A senhor/a **receberá uma cópia deste termo**, onde constam telefone e e-mail do pesquisador responsável, que poderá ser contatado a qualquer momento e se compromete a esclarecer todas as suas dúvidas acerca desta pesquisa e de sua participação. Desde já lhe agradecemos.

Dra. Leilane Ramos da Silva
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7766568615672480>
Pesquisadora Principal (Orientadora)
leilaneramos@hotmail.com
Cel. (79) 8891-5185

Jorge Henrique Vieira Santos
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9806744661946145>
Pesquisador Responsável (Orientando)
poetajorge@gmail.com
Cel. (79) 9951-3686

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

Nossa Senhora da Glória - SE, ____ de _____ de 20__.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Idade: _____ anos
3. Sexo: () masculino () feminino
4. Cidade onde mora: _____
5. E-mail: _____ Tel.: () _____ Cel.: () _____
6. Convive com pessoas com deficiência na família? () sim () não
7. Em caso afirmativo, especifique:
 - a) Grau de parentesco: () pai () mãe () filho/a () avô/ó
() irmão/ã () tio/a () sobrinho/a () primo/a
 - b) Tipo de deficiência: _____

DADOS PROFISSIONAIS

1. Formação: () nível superior incompleto () nível superior completo
Curso: _____ Ano conclusão: _____
 - a) () Pós-graduação
Especialização em: _____ Ano: _____
 - b) () Mestrado Área de concentração: _____ Ano: _____
2. 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
3. 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
4. Atualmente, leciona em que séries?

5. Trabalha, atualmente, com algum aluno com deficiência em turma regular? () sim () não
6. Em caso afirmativo, especifique qual deficiência: _____
7. Já teve anteriormente experiência com alunos com deficiência? () sim () não
8. Em caso afirmativo, especifique qual deficiência: _____
9. Essa experiência ocorreu: () no ensino regular () em classes ou escolas especiais
10. Quanto tempo de experiência total?

() Menos de 01 ano	() Entre 01 e 03 anos	() Entre 03 e 06 anos	() Mais de 06 anos
---------------------	------------------------	------------------------	---------------------
11. Poderia participar de uma discussão em grupo com alguns colegas sobre esse tema?
() sim () não (*Escreva no verso qual seria seu melhor dia e horário*)

Obrigado. Sua colaboração está sendo muito importante para esta pesquisa.

Jorge Henrique Vieira Santos – Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Idade: _____ anos
3. Sexo: () masculino () feminino
4. Cidade onde mora: _____
5. E-mail: _____ Tel.: () _____ Cel.: () _____
6. Convive com pessoas com deficiência na família? () sim () não
7. Em caso afirmativo, especifique:
 - a) Grau de parentesco: () pai () mãe () filho/a () avô/ó
() irmão/ã () tio/a () sobrinho/a () primo/a
 - b) Tipo de deficiência: _____

DADOS PROFISSIONAIS

1. Formação: () nível superior incompleto () nível superior completo
Curso: _____ Ano conclusão: _____
 - a) () Pós-graduação
Especialização em: _____ Ano: _____
 - b) () Mestrado Área de concentração: _____ Ano: _____
2. 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
3. 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
4. Há quanto tempo trabalha em “sala de recursos”?

() Menos de 01 ano	() Entre 01 e 03 anos	() Entre 03 e 06 anos	() Mais de 06 anos
---------------------	------------------------	------------------------	---------------------
5. Trabalhar em “sala de recursos” foi uma opção sua? () sim () não
6. Explique os motivos: _____

- Já teve anteriormente experiência com alunos com deficiência? () sim () não
7. Em caso afirmativo, especifique qual deficiência: _____
8. Essa experiência ocorreu: () no ensino regular () em classes ou escolas especiais
9. Quanto tempo de experiência total?

() Menos de 01 ano	() Entre 01 e 03 anos	() Entre 03 e 06 anos	() Mais de 06 anos
---------------------	------------------------	------------------------	---------------------

Obrigado. Sua colaboração está sendo muito importante para esta pesquisa.

Jorge Henrique Vieira Santos – Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DA SALA DE RECURSO

Identificação: _____
Formação: _____
Escola em que trabalha: _____
Tempo de magistério: _____ anos Idade: _____ anos Data: ____/____/____

ROTEIRO:

1. Como você reagiu ao saber que trabalharia com alunos com deficiência em “sala de recursos”? Como pensou que seria a experiência?
2. O que sentiu nos primeiros dias em que trabalhou com esses alunos?
3. Como é trabalhar com alunos com deficiência em “sala de recursos”?
4. Sua experiência com esses alunos correspondeu às suas expectativas iniciais ou foi diferente?
5. Descreva e comente sua rotina de trabalho com alunos com deficiência na “sala de recursos”?
6. Você prefere trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência específica? Por quê?
7. Como você age em relação a esses alunos? Como acredita que deve agir?
8. Você acredita que está contribuindo, ou pode contribuir, para o sucesso escolar desses alunos?
9. Como você avalia a forma como a inclusão é promovida na sua escola? Teria sugestões?

Jorge Henrique Vieira Santos
Pesquisador Responsável

APÊNDICE E – ROTEIRO TEMÁTICO PARA O GRUPO FOCAL

O roteiro que deverá nortear as discussões conterá poucos itens e será flexível, podendo registrar temas não previstos, mas relevantes para a pesquisa. Começará por questões gerais, fáceis de responder, que estimulem a participação, e, em seguida, avançará para questões mais específicas e polêmicas.

ROTEIRO TEMÁTICO PARA O GRUPO FOCAL
<ol style="list-style-type: none">1. O que você entende por “pessoa com deficiência”?2. É necessário, ou importante, trabalhar com alunos com deficiência em salas regulares?3. Como você avalia o desempenho escolar desses alunos?4. Descreva e comente a relação desses alunos com os demais.5. Tem observado mudanças positivas na aprendizagem desses alunos? Pode apontá-las?6. Tem observado mudanças positivas na aprendizagem dos demais alunos? Pode apontá-las?
<ol style="list-style-type: none">7. O que você entende por “inclusão”?8. Você julga necessário ou importante promover a inclusão de pessoas com deficiência na escola? Se sim, de quem é a responsabilidade por essa tarefa?9. Quais são as barreiras à inclusão das pessoas com deficiência na escola?10. Como você avalia a forma como a inclusão é promovida na sua escola?

Jorge Henrique Vieira Santos
Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Senhor (a). Diretor (a),

Por meio desta, solicitamos sua **permissão para coletar dados** entre os professores do ensino fundamental desta instituição para a realização da **pesquisa de mestrado intitulada: Polidez e inclusão: o “ser” e o “parecer” no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola**, desenvolvida por Jorge Henrique Vieira Santos, sob a orientação da Dra. Leilane Ramos da Silva, professora do Núcleo de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

A pesquisa **objetiva** investigar a polidez linguística presente no discurso sobre pessoas com deficiência em situação de inclusão escolar e refletir sobre suas razões e seus efeitos para o processo de inclusão dessas pessoas. Essa investigação se **justifica** porque as pessoas com deficiência podem ser alvo de um jogo de aparências, capaz de mascarar procedimentos negativos à sua inserção plena na escola e à garantia de sua cidadania.

Este estudo poderá trazer **benefícios** para professores, alunos e profissionais da educação de maneira geral, pois poderá servir de elemento de reflexão ao desenvolvimento de processos cada vez mais eficazes de inclusão escolar e poderá contribuir também para uma compreensão mais ampla de sua relação com fenômenos linguísticos como a polidez.

Os professores serão convidados a responder um pequeno questionário (05 min.) sobre o tema. Alguns deles serão entrevistados e convidados a participar também de uma discussão grupal sobre o tema. Essa coleta de dados só será realizada mediante a vontade e a **autorização por escrito de todos os professores envolvidos**. A participação na pesquisa **não acarretará nenhum risco** aos seus colaboradores. Da mesma forma, **não lhes acarretará nenhum custo ou recompensa financeira**.

Assumimos o compromisso de **preservar o nome da instituição** em possíveis publicações ou apresentações de trabalhos e comprometemo-nos a encaminhar os resultados da pesquisa à instituição, caso nos seja solicitado. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Antecipadamente, agradecemos.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretor (a) da Escola Estadual _____, em Nossa Senhora da Glória - SE, **autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta instituição**.

Nossa Senhora da Glória, _____ de _____ de 20__.

Diretor (a) da escola

Portaria: _____

Dra. Leilane Ramos da Silva
Pesquisadora Principal (Orientadora)
leilaneramos@hotmail.com
Cel. (79) 8891-5185

Jorge Henrique Vieira Santos
Pesquisador Responsável (Orientando)
poetajorge@gmail.com
Cel. (79) 9951-3686