

# ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, IDENTIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS

**Org.**

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

# **ESTUDOS LINGUÍSTICOS, IDENTIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

Org.  
Joaquim Cardoso da Silveira Neto

# **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, IDENTIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS**

1ª Edição

Belém-PA  
RFB Editora  
2022

© 2022 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2022 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,  
CEP 66035065

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ednilson Souza

**Diagramação e capa**

Worges Editoração

**Revisão de texto**

O autor

**Bibliotecária**

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

**Produtor editorial**

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558894407>

**Catálogo na publicação**  
**RFB Editora**



E82

Estudos linguísticos, identidades e práticas sociais / Joaquim Cardoso da Silveira Neto (Organizador). – Belém: RFB, 2022.

Livro em PDF

222 p.

ISBN 978-65-5889- 440-7

DOI 10.46898/rfb.9786558894407

1. Estudos linguísticos, identidades e práticas sociais. I. Silveira Neto, Joaquim Cardoso da (Organizador). II. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguística.

## Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PREFÁCIO.....                                                                                                                                            | 9   |
| CAPÍTULO 1                                                                                                                                               |     |
| EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO DE LIBRAS PARA FALANTES DO PORTUGUÊS NA CIDADE DE SALVADOR: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS.....                                 | 13  |
| CAPÍTULO 2                                                                                                                                               |     |
| LÍNGUA E PODER: AS IDEOLOGIAS NAS NEGOCIAÇÕES DE REFÊNS.....                                                                                             | 41  |
| CAPÍTULO 3                                                                                                                                               |     |
| O PODER DA PALAVRA: AS FORMAS DE DIZER E A EFICIÊNCIA DO QUE É DITO .....                                                                                | 97  |
| CAPÍTULO 4                                                                                                                                               |     |
| O ESPANHOL ALÉM-ESPANHA: O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS VARIAÇÕES E CULTURAS DO MUNDO HISPÂNICO.....                | 139 |
| CAPÍTULO 5                                                                                                                                               |     |
| REPENSANDO A HIPERTEXTUALIDADE EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA: ORIGENS E FORMATOS .....                                                                       | 149 |
| CAPÍTULO 6                                                                                                                                               |     |
| DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UM NOVO PENSAR E UM NOVO FAZER.....                                                                              | 179 |
| CAPÍTULO 7                                                                                                                                               |     |
| A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ANALISTA PARA A COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS SOCIOCULTURAIS CONTEMPORÂNEAS ..... | 201 |
| ÍNDICE REMISSIVO.....                                                                                                                                    | 219 |





# PREFÁCIO

Onde há um grupo de pesquisadores reunidos, ali se encontra uma gama de leitura e de escrita sobre a área comum. Este livro nasce a partir do encontro semanal, para aulas de Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe-UFS, entre pesquisadores da área. É o resultado de trabalhos acadêmicos para a graduação e das leituras iniciais para as pesquisas atuais no Mestrado e Doutorado.

Os estudos linguísticos realizados e discutidos neste trabalho trazem uma visão da língua para além de sistema, ou de instrumento de comunicação, uma visão de língua como identidade, como práticas sociais e aquilo que advém de tais práticas e dos contextos de uso da língua. Quem o tiver nas mãos vai se deparar com discussões acerca de temas diversos dentro do universo da linguística, ou, podemos dizer, do “pluriverso” linguístico.

O capítulo I apresenta reflexões acerca das experiências de professores de LIBRAS na cidade de Salvador, Bahia, elencando práticas e traçando novas perspectivas.

O capítulo II traz reflexões importantes sobre língua e poder. A língua quando em uso revela poder, vai muito além da função comunicativa, interativa entre sujeitos. Ela é veículo de ideologias diversas a depender do contexto de uso. Neste capítulo, o leitor vai perceber esse poder ao analisar as ideologias nas negociações de reféns, sob a ótica da AD francesa.

O capítulo III, traz uma discussão em torno do poder da palavra. Resulta de um retrospecto histórico sobre as formas de uso da palavra por Sócrates e por Jesus de Nazaré a eficiência, o efeito daquilo que é dito da forma como é dito. A discussão sobre as formas de uso da palavra nesses dois mestres do discurso, que fizeram e continuam

fazendo discípulos, é comparada com as formas de uso da palavra por uma instituição da contemporaneidade, a escola. O leitor vai poder acompanhar uma discussão que nos leva a refletir sobre a educação escolar e suas possibilidades de realização: educação emancipatória ou dominatória? A leitura o ajudará a tirar conclusões convergentes ou divergentes em relação às conclusões do texto.

O capítulo IV apresenta reflexões em torno da decolonialidade a fim de o professor de língua espanhola proporcionar, em sua prática, novas percepções ao ensino-aprendizagem das culturas hispânicas. Leitura necessária e libertadora que se propõe a libertar o leitor da dependência epistêmica do eixo europeu e mostrar o caminho do SUL DO SUL.

O capítulo V constrói um painel histórico acerca das origens da internet e discute como a rede mundial de computadores, de certa forma, remodelou as linguagens por meio do hipertexto. É uma leitura pertinente neste mundo pós-pandêmico.

No capítulo VI, a partir do conceito de decolonialidade, se tenta traçar um olhar sobre a educação, com ênfase para a educação linguística. O leitor terá uma visão panorâmica de como a educação e a língua sempre foram e continuam sendo uma ferramenta de poder, um aparelho a serviço do estado e do Sistema. Baseados nessa reflexão, tenta-se trazer uma discussão que provoque reflexão e ação no leitor para, conscientemente, buscar um novo modelo de ensino da língua, o modelo de educação linguística, numa concepção de escola de aprendizagem, e não mais de ensino. Assim, se tenta traçar reflexões acerca da possível decolonialidade da educação, da educação linguística, da formação docente, do currículo e dos materiais didáticos.

O capítulo VII faz apontamentos acerca dos estudos críticos do discurso na perspectiva de fomentar a consciência crítica do analista frente à compreensão das mudanças socioculturais contemporâneas.

A leitura das páginas seguintes é um convite à reflexão sobre língua e linguagem em diversas facetas. Certamente o leitor não a fará de forma neutra, mas será instigado a pensar sobre o que aqui se expõe. Talvez concorde com os autores, talvez discorde de suas conclusões, e é justamente esse movimento dialético que favorecerá o campo de estudo da língua, visto que pode trazer outro modo de ver o objeto língua, outro ponto de vista. Esperamos que as próximas páginas contribuam com o leitor e com a pesquisa sobre língua.

Avocêqueestásepermitindodiscutirconosco,umaótimaleitura!

Fábio Leandro Andrade Ribeiro

Joaquim Cardoso da Silveira Neto



# **CAPÍTULO 1**

---

## **EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO DE LIBRAS PARA FALANTES DO PORTUGUÊS NA CIDADE DE SALVADOR: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

Neemias Gomes Santana  
Uerbson Nunes Coutinho  
João Paulo Santos Andrade

## 1 INTRODUÇÃO

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua oficial dos surdos brasileiros, e foi regulamentada através do decreto n°. 5626 de 2005, a partir da oficialização da Lei 10.436 do ano de 2002, que prevê a formação dos profissionais que venham trabalhar tanto no ensino do idioma em questão, quanto para os tradutores intérpretes da respectiva língua; essas leis fomentaram a luta das comunidades Surdas, que vêm procurando seu espaço, promovendo para os Surdos Brasileiros sua efetivação como cidadãos de direitos, numa sociedade majoritariamente Ouvinte.

A aquisição de uma primeira língua acontece de forma natural desde que o indivíduo possa ter contato com sua língua natural. No caso de nós brasileiros ouvintes, adquirimos nossa língua materna (Português) de forma natural, quando em contato com nossos pais, que falam a mesma língua; assim como é o caso de crianças surdas em que sua língua natural é a língua de sinais. Uma vez que não ouvem, expressando assim sua língua, utilizando uma estrutura, pensamento e desenvolvimento cognitivo diferente da dos ouvintes, estas crianças utilizarão uma língua visuo-espacial, mas como surge o desejo em aprender uma segunda língua, sendo esta, uma língua que para boa parte da sociedade é apenas para surdos? Esse processo ocorre pela necessidade de comunicação com o outro indivíduo que utiliza um sistema linguístico diferente do seu. Tudo acontece inicialmente dentro de um processo de socialização com o outro que tem uma língua diferente da deste interlocutor.

O ser humano tem uma capacidade inata de aprender uma língua, diferentemente quando o intuito é em aprender uma segunda língua, pois essa deve ser cercada de intensa força de vontade. O interesse desses falantes e ouvintes do Português em aprender a LIBRAS

tem os mais variados estímulos, dentre estes, citaremos três, que englobarão todos eles, que são relacionados: ao cenário escolar, ao familiar, e ao âmbito societal (GESSER, 2012).

Para Gesser, no cenário escolar, o interesse do interlocutor ouvinte está diretamente ligado aos educadores, que se deparam com uma realidade sociolinguística diferente da que estão habituados. Por estarem diante da situação de ter um aluno Surdo em sala, sentem o desejo de aprender mais sobre a língua deste aluno, sem saber ao certo como lidar com isso. Muitas vezes, acionam o primeiro local que ofereça essa modalidade de curso.

O segundo cenário é o familiar, que ocorre quando os pais descobrem que têm um filho surdo e percebem toda a dificuldade que representa sua “condição” sociolinguística, no que diz respeito à educação de seu filho, aos claros desafios que esta criança enfrentará por ter nascido numa sociedade que ainda não é bilíngue na sua língua. Essa família percebe a importância que tem a língua de sinais no cenário familiar, pois entende que a interação da família com esse surdo será fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, o seu aprendizado irá facilitar a relação familiar.

O terceiro e último estímulo é num âmbito societal, em que ouvintes passam a ter interesse em aprender a língua dos surdos, seja por questões profissionais, sendo esta, quando um professor passa a ter um aluno surdo por conta da lei de inclusão nas escolas regulares e este procura por cursos de LIBRAS para ampliar suas metodologias de ensino para esse aluno em específico; a curiosidade também é um grande impulso em aprender este idioma, por conta de novos amigos surdos, ficando assim cativados pela língua, após aprender os primeiros sinais para conseguir se comunicar, superando o estranhamento por conta de o canal comunicativo diferir do que já utilizam.



Considerando esses aspectos, o presente trabalho tem por objetivo geral, apresentar, experiências docentes no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na cidade de Salvador - Bahia, para os falantes do Português. Diante da elevada procura pelo aprendizado dessa língua nos últimos anos, principalmente após o decreto 5626/05 ter regulamentado a lei 10436/02 como meio de comunicação e expressão comunicativa das comunidades Surdas, iremos conhecer as experiências nas práticas utilizadas por docentes em relação aos seus respectivos alunos. Dentro dessa temática, tentaremos descobrir quais são as práticas e as perspectivas de ensino desta língua, tendo como alvo o público em questão, que são os ouvintes da cidade de Salvador. Conheceremos, também, um pouco sobre quem são esses ouvintes e seus anseios em aprender uma segunda língua numa sociedade majoritariamente “ouvintista”.

Este trabalho teve registro gerado, a partir de notas de campo, conversas informais com os professores e ex-alunos destes cursos, bem como a aplicação de questionários aos professores e alunos. A partir destes documentos, situamos a contextualização deste artigo. Observamos também se há real interesse destes alunos em aprender uma segunda língua, sendo ela, de uma modalidade comunicativa diferente da que usam.

## **2 RESUMO HISTÓRICO DO ENSINO DE LIBRAS NA CIDADE DE SALVADOR**

Em âmbito geral, inicialmente, o aprendizado da LIBRAS na cidade de Salvador transcorria como em boa parte do país<sup>1</sup>, de forma empírica, em cursos ministrados em espaços religiosos protestantes (AUGUSTO, 2011) e ONG's. Estes espaços possuíam um público bem

<sup>1</sup> Até a década de 1990, os cursos de Libras em Salvador aconteciam de forma empírica, a partir de instrutores ouvintes e surdos sem formação teórica para o ensino de línguas. Este fato só veio a mudar quando surge o programa de formação de instrutores surdos para o ensino de Libras por parte do MEC em parceria com a FENEIS “Libras em contexto” em 1997.

variado (GESSER, 2012), na sua maioria eram evangélicos protestantes, que tinham como marca principal para o ensino o evangelismo para com os sujeitos surdos, e/ou eram familiares desses surdos, que os procuravam a fim de melhorar a relação interpessoal com seus filhos.

O ensino de LIBRAS em Salvador era também promovido por ONG's voltadas para a educação de surdos nesta cidade, como a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) e o Centro de Surdos da Bahia (CESBA). Alguns destes cursos permanecem até hoje com o ensino deste idioma.

Esses cursos praticavam o ensino de LIBRAS utilizando uma metodologia hoje ultrapassada: o ensino de vocabulários sinal por sinal, uma metodologia que foi substituída por um projeto nacional de grande importância, que visava ao ensino de LIBRAS de forma contextualizada e clara, para que seus interlocutores possam aprender de forma mais rápida essa língua. O nome do projeto é “Libras em Contexto”, encabeçado pela pesquisadora Tanya Felipe (1993). É sobre ele que falaremos a seguir.

### **3 LIBRAS EM CONTEXTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS**

Através de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o grupo de pesquisa da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a criadora do projeto, Tanya Felipe, pensou-o com o intuito de beneficiar o estudo, bem como o ensino da língua de sinais falada pelos cidadãos surdos do Brasil, utilizando-se de materiais impressos e vídeos, sendo estes elaborados pela própria comunidade surda. Este projeto teve também, como objetivo, auxiliar na formação de intérpretes de Libras e professores surdos e ouvintes,

garantindo assim qualidade nos trabalhos realizados por esses profissionais.

Foram promovidos cursos de capacitação para instrutores de Libras de todo o país; da Bahia participaram dois representantes. Estes convidados puderam ter acesso a um novo tipo de conhecimento e ensinamento didático-pedagógico, tudo para auxiliar no aprendizado dos novos interlocutores desse idioma. O propósito era de que a partir desse curso, pudessem aplicar e disseminar o programa “Libras em contexto” no estado da Bahia.

A língua brasileira de sinais é uma ferramenta de manifestação muito importante para os surdos, sendo a língua desse povo sua mais pura forma de declarar sua individualidade, em conformidade com o direito garantido pela declaração dos direitos humanos, no Artigo V: “o direito de conservar a sua própria língua, cultura e tradições”. Ou seja, o direito em se manifestar em sua língua. Nesse sentido, o decreto 5626/05 veio para fomentar essa luta ao direito linguístico, direito este que passou, a partir daí, a integrar políticas linguísticas, legitimando o uso desse idioma não só por surdos, mas também por ouvintes, sob uma ótica decolonial. Este decreto tinha por definição mais básica o ensino de Libras de cunho obrigatório nos cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, bem como a formação do corpo docente para o ensino de Libras das séries iniciais do nível fundamental, educação infantil até do ensino médio, viabilizando uma educação bilíngue para todos e a formação de tradutores intérpretes (BRASIL, 2005).

Sobre este aspecto, Rezende (2020) afirma que não é possível falar de decolonialidade sem entender o que foi a colonização. A partir dessa ideia percebe-se que, antes de discutir sobre esses conceitos ou o conceito de interculturalidade, por exemplo, é necessário discutir, investigar e refletir sobre os diversos contextos socioculturais que

constitui e são característicos da construção da nossa e das demais sociedades, a fim de compreendê-los de forma geral, para, em seguida, agir diante e/ou através deles. Seguindo essa linha de pensamento, antes de pensar numa práxis educativa, é imprescindível repensar as diversas práxis que exercemos enquanto seres socioculturais nos mais diferentes contextos e papéis que exercemos diariamente.

Nesse sentido, é imprescindível repensar quem somos enquanto sujeitos sociais, nos mais diversos contextos e espaços, e, como sugerido por Matos (2014), entender o outro sem a pretensão de sê-lo; mas compreendendo-o, entendendo que as diferenças não precisam ser motivos de conflitos e sempre buscando combater as discriminações que poderiam surgir.

Desse modo, é a partir desse lugar de reflexão que se torna possível repensar o lugar de atuação enquanto professor de línguas, pois uma atuação decolonial e intercultural requer uma postura condizente com esses preceitos em todos os espaços, para, assim, romper com a visão tradicional conteudista e sermos “comprometidos em ensinar valores em contextos culturais heterogêneos” (MATOS, 2014), entendendo sempre a heterogeneidade como uma característica positiva que permite maiores trocas diante das diversidades, com o objetivo de tornar ainda mais a escola em um espaço de mudança social. Matos (2020, p. 171) reitera que “os docentes precisam estar atentos ao que ocorre dentro e fora de sua sala de aula para poder exercer de maneira política sua profissão.”

O professor de língua, nessa perspectiva, deve atuar como um mediador nesse espaço onde o reconhecimento da diversidade é indispensável, ao “teorizar a partir do lugar e com o lugar” (REZENDE, 2020, p. 22), sobretudo para que o ensino de línguas vá além do aprendizado de estruturas e estereótipos e para “aprender a usar a linguagem para agir no mundo social” (Moita Lopes (2002, p. 199 *apud* MATOS, 2014, p. 181). Além disso, para auxiliar no desenvolvimento de uma prática educacional decolonial/intercul-

tural, os materiais didáticos selecionados devem incentivar e discutir essas práticas, para se alcançar, dessa maneira, um letramento crítico, o diálogo e a integração com o outro; de modo que todos possam se decolonizar em comunhão e resistir coletivamente (REZENDE, 2020).

Após o decreto 5626 ser regimentado, exigindo que fossem realizadas formações de profissionais capacitados na área de ensino de pessoas surdas, o avanço na educação de surdos começou a apresentar resultados positivos impulsionados por esse decreto. O primeiro fruto dessa regulamentação foi o surgimento do curso de Letras com habilitação em Libras, tanto licenciatura, quanto bacharelado, sendo este último, voltado para a área de tradução e interpretação. O curso pioneiro foi promovido pelo MEC e criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parcerias com outras instituições federais de ensino; com essa criação, a UFSC se tornou referência nacional na área de Libras e educação de surdos.

O curso de Letras Libras inicialmente foi realizado na modalidade à distância, e tinha por propósito tornar oportuno a surdos e ouvintes, um preparo para atender as premissas exigidas no decreto 5.626/05, com o intuito de capacitar diversos profissionais de todo o país; em se tratando do estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) campus Salvador foi uma das escolhidas para sediar um dos pólos; no ano de 2010, formou a primeira turma graduada no ensino de Libras do Brasil, tendo 45 formandos entre surdos e ouvintes, um número expressivo.

#### **4 PERFIL DE APRENDIZES FALANTES DO PORTUGUÊS, E POR QUE APRENDER LIBRAS?**

De acordo com Gesser (2009; 2006), o perfil geral destes interlocutores foi identificado com uma heterogeneidade, variando entre diversas características particulares (idades, área e níveis de formação,

bem como proficiência, gênero, estilos de aprendizagem, interesses de aprendizagem e anseios).

Matos (2014) nos proporciona uma discussão a respeito da formação docente e em como ele lida com aprendizes e seus variados perfis. Essa discussão que se configura um campo fértil de investigação na área de Linguística Aplicada (LA) e sua agenda apresenta alternativas para nosso mundo em prol de uma vida social mais justa e ética. A autora coloca que “a realidade complexa e os desafios que constituem o sistema educativo demandam um novo perfil de professor e uma formação que o respalde.” Ela também ressalta a necessidade da formação de docentes comprometidos, competentes, capazes de educar, de ensinar valores em um contexto de constantes mudanças e com alunos culturalmente heterogêneos.

Rezende (2020, p. 18) diz que “corpo, território, língua e cultura são indissociáveis. A primeira questão que devemos ter em mente é essa indissociabilidade”. Partindo desse pressuposto, tentar trabalhar com esses aspectos separadamente pode se tornar algo incompleto. Entretanto, muitas vezes, na prática pedagógica, os professores tentam separá-los para fins didáticos, tentando colocar os assuntos em caixinhas. De acordo com Matos (2014, p.169), “O docente que separa língua de cultura, provavelmente, pensa a língua como um sistema abstrato que deve ser dissecado em sua composição para ser compreendida, ou seja, vê língua como estrutura”.

Outro ponto do texto que acredito ser bastante importante, dentre outros diversos pontos relevantes de discussão, é que “nós vamos trabalhar e temos de lutar muito para formar pessoas críticas que tenham condições de formar uma geração que seja coletivamente decolonial.” (REZENDE, 2020, p.20). Porém, muitos pensam que o trabalho que fazemos hoje em dia deve dar frutos no exato momento

em que é realizado, quando, na verdade, é um processo que pode demorar a ter resultados e a critério de individualidade.

Mesmo com o avanço das políticas públicas na área da educação especial, não é fácil encontrar um curso de LIBRAS, ainda mais uma turma homogênea e contínua, 10 o que se encontra são cursos básicos que, na maioria dos lugares, não avançam por conta dessa descontinuidade nos contextos de aprendizagem de LIBRAS ou pela oferta realizada em cursos superiores que disponibilizam em sua grade curricular a disciplina de LIBRAS.

No Brasil, a cada ano, após a legalização da lei referente à língua de sinais, vem se ampliando a procura por cursos de LIBRAS. Os cursos de licenciatura e fonoaudiologia tiveram uma inclusão das disciplinas de LIBRAS em suas grades curriculares, mas como as cargas horárias dessas disciplinas eram limitadas em torno de 60 horas, esses alunos procuraram por cursos de LIBRAS em instituições que propusessem o ensino dessa língua, iniciando assim uma nova perspectiva de aprendizado, pois esses cursos tinham que se adaptar de acordo com cada necessidade de seus alunos; ou seja, essa lei trouxe um avanço para a interação entre os sujeitos Surdos e Ouvintes.

Na cidade de Salvador, um grupo específico procurou cursos nas igrejas protestantes, cujo grupo de interlocutores são alguns Intérpretes de LIBRAS que iniciaram seu aprendizado na língua de sinais nos meados dos anos 80 (AUGUSTO, CÉSAR, 2011, p. 23). As chamadas igrejas protestantes foram o Quartel General para ampliação de seus conhecimentos de língua e sobre as comunidades surdas existentes, não só na cidade de Salvador, mas em todo o país. A partir da análise dessa vertente de interesse em aprender LIBRAS como L2, podemos entender basicamente o interesse desse grupo em específico no sentido profissional, em que pessoas buscam aprender a língua de sinais para trabalhos religiosos, inicialmente, e com o passar do tempo,

de acordo com a necessidade profissional, procuram se aperfeiçoar na área para o trabalho como TILS- Tradutor Intérprete de Língua de Sinais.

Conforme citado na introdução, iremos contemplar uma análise de outros grupos de interesse nesta interlocução. De acordo com Gesser (2012), além da necessidade em aprender uma língua adicional por motivos profissionais, em que o interlocutor irá aprender para poder trabalhar com a língua, seja ensinando (professor bilíngue) e/ou como intérprete, deparamo-nos com outros interesses que motivam o aprendizado dessa modalidade de língua; estes são educacionais e pessoais. Nos motivos educacionais, encontramos pessoas que tendem a querer aprender esta língua pelo fato de terem um aluno ou acreditar que terão um aluno que necessite que o professor seja bilíngue, acessibilizando assim os conteúdos e 11 recursos adaptados para a realidade socioeducacional deste aluno Surdo, ou para “ter acesso à literatura especializada e/ou técnica, para passar em um exame de proficiência etc” (GESSER, 2012).

Outro cenário a ser analisado é o familiar, em que os interessados, por sua vez, tendem a procurar cursos de Libras para melhorarem sua relação com os filhos surdos; historicamente a relação do sujeito surdo com sua família sempre foi fragilizada, uma vez que eles não conseguem se comunicar de forma clara, por conta dos pais não serem bilíngues (Português/Libras), dificultando, assim, a relação familiar. Sabemos que, na maioria dos casos, as famílias são presentes na vida desses sujeitos, mas em se tratando da esfera comunicacional, esses pais não possuem nem mesmo uma predisposição comunicativa simples, em situações rotineiras. Sabendo que qualquer criança quer estabelecer uma boa relação com seus pais, e esses pais também têm o mesmo desejo, Veschi (2005, p. 51) afirma que “o desenvolvimento da criança surda é proporcional à participação da família””. E por



conta desse desejo em contribuir com o desenvolvimento socioeducacional dos seus filhos, eles decidem enfrentar o “fantasma”, não só de aprender uma nova língua, completamente diferente daquela em que se sentem confortáveis em se comunicar, mas também de voltar a estudar, tudo em nome de uma boa convivência com seus filhos.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza autoetnográfica, este tipo de pesquisa é muito importante e pode ser entendido como um estudo, a partir da observação de grupos sociais e suas relações em contextos nos quais o pesquisador também é membro do grupo observado. Este trabalho tem como finalidade estudar comportamentos de um grupo específico de pessoas, para entender o que está acontecendo na prática sócio-pedagógica deste grupo escolhido. Assim, pode se assimilar quais são os fenômenos sociais nesses processos de interação em sala de aula, as práticas pedagógicas utilizadas nesses cursos de Libras tendo em vista o ato de ensinar e aprender (MOITA LOPES, 1992), descrevendo as características destas escolhas metodológicas dos professores, e a relação dessas práticas no aprendizado da língua brasileira de sinais.

Apresentaremos um estudo que se debruçou em investigar a oferta e funcionamento de cursos de Libras na visão de alunos e professores, bem como relatos de representantes de ONG's que trabalham com o ensino deste idioma, realizados em Salvador.

Este trabalho tem registro gerado a partir de notas de campo, conversas informais com professores e alunos das principais instituições que oferecem cursos de Libras em Salvador, registradas em gravações de áudio/vídeo, as quais servem de dados analisados pelos pesquisadores; questionários aplicados a professores e alunos apren-

dizes, sendo que a partir destes “documentos” ocorre a contextualização metodológica deste artigo.

## **6 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS: PERSPECTIVA DOCENTE**

No texto que se segue, o tema ganha significação mais precisa, a partir do que observamos das respostas de dois questionários aplicados aos entrevistados, com perguntas objetivas, contando como forma de registro dos instrumentos de pesquisa, visando contemplar os dois públicos aqui analisados: professores e alunos dos cursos de Libras ministrados na cidade de Salvador. Os entrevistados puderam responder o questionário com perguntas direcionadas, mas com respostas livres. De acordo com Gesser (2012, p. 67):

O aprendiz de línguas, além de apresentar preferências, marcadas pelos estilos cognitivos e pelo uso de estratégias para facilitar o aprendizado de uma nova língua, também é influenciado por suas experiências de vida, trazendo para o aprendizado seus anseios, metas e crenças, que afetam em grande medida suas atitudes em relação a LIBRAS e, igualmente, a seu próprio aprendizado.

Assim, o tema sobre o ensino-aprendizagem de Libras, ganha significação expressiva pelo fato de ser uma construção social. Todas as respostas, práticas e crenças, geradas a partir das interações ocorridas em sala de aula e apresentadas pelos entrevistados, serviram como parâmetro de análise sobre as práticas e perspectivas relacionadas ao ensino de Libras na cidade de Salvador.

É importante destacar a obrigatoriedade que a lei e decreto de Libras causaram na sociedade brasileira, principalmente por parte de profissionais da educação, e/ou outros que atuavam diretamente com surdos em diferentes áreas. Vejamos o que dizem os professores que responderam os questionários:

*“A demanda era grande e os alunos eram estudantes da graduação, professores, familiares de surdos, e profissionais liberais”.*

A grande procura por cursos de Libras, por partes de ouvintes, era influenciada pelo proselitismo religioso, já que muitos desses alunos eram fieis que tinham como anseio aprender Libras como meio de evangelismo, para converter os surdos para as suas respectivas religiões. Outra questão que impulsionava o desejo em aprender essa língua era o interesse pelo aprendizado de uma segunda língua, ou por questões socioculturais e econômicas, já que muitos ansiavam se transformar em tradutores e intérpretes de Libras, ou receberem uma gratificação salarial, por trabalharem com esse público específico.

*“O público ouvinte, procuram por que já tem algum contato e querem aprimorar, estabelecer um caminho mais profissional, alguns têm o objetivo de serem interpretes futuramente, e querem fazer o curso seguindo um passo a passo, desde o básico até o nível mais avançado possível”.*

Outro dado constatado através da pesquisa é a inexistência de cursos de Libras voltados para o público infanto-juvenil. Bem representativo dessa afirmação são os relatos que se seguem:

*“A faixa etária de alunos ouvintes pela procura desses cursos, variava muito, de acordo com o grau de interesse bem como a necessidade dispensada para questões familiares, profissionais, podendo variar entre 18 a 42 anos.”*

*“A maioria era de 19 a 35 anos, algumas pessoas mais velhas também vieram, não tantas. Nos cursos que eu ministrei só podiam participar pessoas acima de 18 anos, a faixa etária permanecia nessa faixa.”*

Segundo Cox e Assis Peterson (2001), crianças que crescem em ambientes bilíngues, têm melhor desenvolvimento cognitivo. Sabemos que o momento ideal para se alcançar proficiência numa segunda língua, é na idade escolar, sendo a Libras uma língua falada

por uma parcela da população brasileira, compete às instituições que ensinam essa língua proporcionarem ambientes autênticos à aquisição de linguagem, tal como acontece com as línguas orais. As crianças, mais do que os adultos, necessitam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades linguísticas (L1 e L2); uma segunda língua presente na infância e na adolescência durante o período crítico na aquisição de linguagem tende a ficar enraizada no cérebro do aprendiz, semelhante à sua língua materna.

Na cidade de Salvador, não se encontram cursos de ensino dessa língua para crianças e adolescentes, e nenhuma justificativa teórica ou empírica para geração de tal fenômeno. Kanomata (1994, p. 33) diz que:

Na infância construímos os alicerces do nosso ser, de forma inconsciente, através do convívio e das experiências do dia a dia. O contato e a construção de relacionamentos com pessoas estrangeiras na infância eliminam o conceito de estrangeirismo de forma natural. A convivência multicultural na infância proporciona a construção de uma identidade própria, enriquecida por comportamentos, valores e habilidades diferentes, que eliminam fronteiras.

Se essas crianças tivessem acesso à cultura surda e à língua de sinais desde a infância, elas se tornariam adultos bilíngues e biculturais, o que influenciaria diretamente na construção de uma sociedade bilíngue, diminuindo, ou até mesmo eliminando, problemas atuais, referentes à educação de surdos e a políticas linguísticas.

Em relação às metodologias aplicadas ao ensino de Libras, Almeida Filho (1993, p. 37) afirma:

As práticas de ensino consideradas 'corretas e usuais' podem emergir da própria sala de aula, bem como do cerceamento de representações construídas em determinadas sociedades. Aquilo que fazemos localmente é informado não somente a partir de nosso caráter intuitivo e implícito, mas também por uma esfera maior de organização social. Podemos definir cultura de ensinar como uma filosofia de trabalho, princípios, pressupostos, ideias,

mitos e crenças quanto à natureza da linguagem, aos falantes da língua-alvo, ao ensino e a aprendizagem.

Frequentemente, os professores de Libras repetem os gestos e ações dos seus antigos professores, isto é, a forma pela qual foram ensinados. É o que observamos nesta declaração:

*“Geralmente as atividades propostas, eram feitas para o coletivo, depois de seguir com a parte básica, inicia a parte teórica, é necessário eles conhecerem esses sujeitos, quem é esse sujeito... eu já ia para a parte que já é normal, que seria o ensino dos sinais, como: alfabeto, números, família, adjetivos, verbos; se eu percebesse que haveria a necessidade específica de fazer alterações no plano, que já é estabelecido geral, aí sim poderia fazer alguma alteração”.*

Vimos que, antes de uma formação sistemática, o professor atuava apenas repetindo práticas por ele repetidamente observadas, utilizando a competência implícita, baseada numa metodologia de ensino e aprendizagem focada na abordagem segmental, já que ensinava a língua em categorias predefinidas, baseadas em metáfrase (palavra-sinal) ou ainda fazendo experimentações e adaptações, a partir daquilo que julgava funcionar melhor com os alunos (competência aplicada).

Entretanto, um fator determinante para um ensino produtivo é o conhecimento teórico que os professores possuem sobre o ensino de línguas. Um dos professores entrevistados é licenciado em Letras Libras e utiliza os estudos teóricos para ministração de suas aulas. Vejamos o que ele afirma sobre a prática de ensino:

*“As estratégias de ensino de Libras eram diversas e visavam a contemplação coletiva e também individual. Utilizava a abordagem de Ensino Comunicativo que eram divididos no ensino centrado no aprendiz, na aprendizagem cooperativa, na aprendizagem interativa e na Educação de língua como um todo, baseando-se em tarefas relacionadas ao assunto trabalhado no dia, dentro de um modelo Socioconstrutivista.”*

É de suma importância a formação superior e específica para o ensino de Libras, especialmente no momento crucial, que é a elaboração de recursos didáticos para beneficiar o aprendizado do aluno. Sobre o material didático, percebemos uma disparidade na construção e aplicação destes recursos metodológicos, conforme podemos observar nos relatos que seguem:

*“Hoje em dia, com o uso das tecnologias, a gente grava vídeos, eu peço que os próprios alunos gravem vídeos, e eu vou está olhando e avaliando. Uso vídeos, a maioria da minha autoria, outros da internet, nesses vídeos que eu mando de minha autoria, são vídeos que contem diálogos, esses diálogos são dos assuntos que os alunos sentem mais dificuldades, também apresento imagens, uso apostila que eu criei. Uso também dinheiro sem valor para ensinar algumas coisas; bonecos, tudo que eu puder ajudar esses alunos.”*

No relato acima, observamos uma abordagem mais subjetiva e assistemática por parte do professor, que conta com a participação dos próprios alunos para a complementação do seu material didático.

No segundo relato, a seguir, denota-se uma abordagem mais objetiva, contextualizada, em que o professor divide os materiais didáticos de acordo com níveis de aprendizado do aluno e provoca uma interface com as teorias de aprendizagem propostas por ele:

*“Apostila específica do módulo (nível) em que o aluno está, Dicionários bilíngues Libras/Português, atividades como Teste de percepção, Textos relacionados com o assunto trabalhado e músicas traduzidas em forma de Glosa, para compreensão morfossintática da Libras; tradução a fala e a escrita são consideradas habilidades produtivas (ou expressivas); a leitura, a compreensão oral/visual e a tradução são consideradas habilidades receptivas.”*

Com relação às dificuldades enfrentadas por alunos que nunca tiveram acesso à língua de sinais, mais uma vez as observações dos professores divergem, alguns apontam especificidades da modalidade da língua, e o registro dela em dicionários impressos:

*“Eu vou pensando em outras propostas, por que a língua de sinais é diferente de língua oral, por que pode ter o dicionário impresso; na língua de sinais, quando o sinal é desenhado, ali impresso, nem sempre o aluno consegue entender com perfeição o que ta sendo colocado ali. Alguns detalhes como expressão facial, mesmo que esteja bem representado no impresso o aluno não percebe e ficam preocupados com as mãos.”*

Outro problema apontado pelos professores é a falta de metodologia de uso pragmático da língua, de acordo com o aprendizado do aluno, o que é evidenciado no relato abaixo:

*“Os alunos falam: - Você fala muito rápido, ou fala com muita fluência. Então quando eles falam, eles conseguem acompanhar melhor a partir da forma que eles fazem, eles conseguem ter uma percepção maior dos sinais.”*

Talvez essa dificuldade apresentada pelos alunos na sinalização seja gerada devido à falta de contato com usuários nativos da língua de sinais, e com retórica diferente do seu professor, com a qual eles têm mais familiaridade. Vejamos esse relato:

*“Utilizar os sinais aprendidos em sala com pessoas Surdas, já que o contato com a língua acontecia apenas em sala de aula e poucos mantinha contatos externos com pessoas surdas usuárias de Libras.”*

Segundo Bakhtin (1992, p. 33), a “verdadeira substancia” da língua é, por excelência, o ato dialógico em seu acontecimento concreto, isto é, tem seu início na “faísca” produzida pelas interações sociais. Homem e linguagem são produtos um do outro, se pertencem. O ensino da língua não pode ser reduzido a uma mera exposição das formas da língua, a um ensino descontextualizado. Conforme afirmam Feiman-Nemser e Floden (1986), a cultura de ensinar é construída, apreendida e compartilhada durante a formação educacional e social de um indivíduo, e se naturaliza no formato de tradições:

As culturas de ensinar estão materializadas nas crenças relacionadas ao trabalho e no conhecimento que os professores compartilham – crenças em formas apropriadas de agir no emprego e em aspectos recompensadores do ensino e do conhecimento que permite aos professores realizarem seu trabalho (FEIMAN, NEMSER & FLODEN, 1986).

Retornaremos às vozes dos professores:

*“Na verdade, eu fui ensinar na escola de surdos, eu tinha saído da escola regular, e queria trabalhar com educação especial, e aí me mandaram para uma escola de surdos, não sabia nada, e eu para aprender a trabalhar com as crianças eu tive que me adequar a essa nova realidade.”*

*“Minha maior motivação é o parentesco com um surdo, pois passei a entender que ele precisa de pessoas fluentes na família, e como sou professora, estou motivada também a trabalhar na área. Sou tia de surdo, procuro ajudá-lo e entendê-lo, mas não tenho contato com outros surdos. Também tenho uma prima surda, mas temos pouco contato.”*

*“Quando eu comecei aprender Libras, naquela época não existiam um trabalho mais formal de ensino, eram ONG’s, instituições, igrejas que faziam esse trabalho voluntário, e eu frequentava uma igreja que fazia esse trabalho, daí eu comecei a me interessar, enfim, a querer ajudar e consequentemente aprendi a língua no convívio com eles.”*

Os depoimentos são reveladores das motivações que impulsionam os profissionais a se interessarem pela aquisição de conhecimento nessa área da linguagem. Parece haver sempre uma razão pragmática que torna o domínio da LIBRAS necessário e urgente. Concluída essa amostra do pensamento dos professores pesquisados, daremos vez, na próxima seção, aos alunos envolvidos.



## 7 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS: PERSPECTIVA DISCENTE

As políticas nacionais de inclusão preconizam que os profissionais tenham formação específica na educação especial, o que inclui surdos usuários de Libras. O perfil dos aprendizes ouvintes analisados, que frequentam cursos de Libras na cidade de Salvador, são divididos aqui em três principais grupos: Profissionais da educação, familiares e membros de instituições religiosas.

A inexistência de materiais e livros didáticos voltados para o ensino da Libras, faz com que os aprendizes desta língua estejam em desvantagem em relação aos aprendizes de línguas orais. Os materiais de apoio utilizados em sala de aula são produzidos pelos próprios professores, ou os aprendizes utilizam materiais disponibilizados gratuitamente na internet, mas não é encontrado um consenso entre 20 os professores de Libras, de qual material utilizar.

Isso gera desconforto e outros obstáculos no aprendizado de alunos de uma língua com modalidade visuo-espacial diferente. É o que podemos observar, por exemplo, na declaração a seguir:

*“Minha maior dificuldade em aprender Libras, é conseguir um método para relembrar após a aula, os sinais que eu tinha aprendido em sala de aula. Mesmo com a apostila em mãos, eu não conseguia reconhecer os sinais impressos na apostila em relação ao que o professor ensinou. Principalmente quando tinha variações regionais, aí a dificuldade aumentava, pois as apostilas tinham mais sinais do sudeste do que daqui de Salvador.”*

Por causa desses obstáculos apontados pelos alunos, eles se utilizam de várias estratégias de cunho pragmático para sanar suas dificuldades de aprendizagem; utilizando da escrita de sinais, notas dos alunos sobre os materiais aprendidos em sala de aula, correlações

de sinais e descrição fonológica. Vejamos como isso se verbaliza na fala dos próprios alunos:

*“Eu estou agora aprendendo a escrita de sinais, eu tentei no início fazer desenhos, mas não sou muito organizada nesse sentido (risos), não faço vídeos, na verdade eu tento ficar repetindo, tento ficar criando frases para fixar melhor; então eu faço associação com imagens, sinais que eu já conheça.”*

*“Logo no começo, eu utilizava um diferente dos que foram sugeridos aqui, eu tive uma boa base teórica, então eu já conhecia os parâmetros, por exemplo, quando me ensinavam o sinal de “CASA”, [mãos em B, movimento], eu anotava um sinal que eu ainda não tinha aprendido como as mãos encontrava o movimento, ou seja, eu fazia toda a descrição do sinal, e quando eu chegava em casa eu estudava; hoje como eu uso a língua na minha profissão então eu faço correlações (lembro de algum sinal, movimento que seja parecido com esse que to aprendendo).”*

Muitos alunos externaram a crença de que teriam mais desenvolvimento e fluência na língua de sinais a partir do contato direto e exclusivo com surdos, o que está relacionado ao mito de que línguas dependem do ouvido e não do cérebro humano (STOKOE, 2001). Na verdade, a aprendizagem é mediada por pessoas bilíngues, com competência teórica e com formação específica, independente do seu estado biológico (surdo/ouvinte).

O decreto 5626/05, capítulo III, artigo V, deixa expresso que: “As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput”. Nesse contexto, o termo prioridade possui uma carga semântica diferente do termo exclusividade, o que nos faz refletir sobre a crença adquirida erroneamente por parte desses aprendizes, de que a surdez seria a garantia de ensino de qualidade e proficiência automática nesta língua.

*“Minha maior dificuldade era não ter contato com os surdos, amigos e tudo*

*mais, fora os que tenho contato na escola que trabalho, então a maior dificuldade era não ter com quem interagir, acho que o contato com um professor surdo eu desenvolveria melhor no aprendizado da língua de sinais.”*

Um aspecto relevante que evidencia o valor social atribuído a essa modalidade linguística são os valores cobrados em cursos de Libras na cidade de Salvador, pois apresentam uma discrepância quando comparados a cursos de línguas orais, como por exemplo, os idiomas inglês e espanhol. Esse fenômeno está diretamente relacionado à representação social que os falantes do português têm em relação a Libras. Essa desvalorização social e econômica acarreta em consequências diretas sobre os usuários da língua, aprendizes dela, e profissionais que com ela trabalham (professores, intérpretes). As consequências são má remuneração, desqualificação profissional, políticas linguísticas de Estado deficitárias, dentre outros problemas.

Conforme já mencionamos, alguns cursos de LIBRAS disponibilizados no passado eram organizados por voluntários religiosos que ao ensinar a língua para esses ouvintes requeriam em troca o trabalho de intérpretes para ampliação dos trabalhos na evangelização de surdos. De acordo com o relato de uma das entrevistadas, alguns professores não possuíam um conhecimento prático da língua, enquanto outros possuíam apenas teórico, o que complementou o conhecimento adquirido por ela:

*“Aqui em salvador naquela época, os cursos que eu participei, era de voluntários pra ensinar, até pra poder divulgar a língua, eu peguei muitos professores que tinha muita prática, mas não tinha muita teoria, e vice-versa, foi o que me equilibrou, me deu uma boa base.”*

Constatamos que deve haver uma ruptura com a metodologia de ensino que vem sendo praticado na cidade de Salvador desde a década de 90. Para isso, é necessário que o professor de Libras

utilize estratégias de ensino e aprendizagem, e meta-cognitivas que permitam que os aprendizes controlem seu próprio aprendizado através de organização, planejamento e avaliação. Sabemos que o ensino de vocabulário, por exemplo, é importante, mas essa não deve ser a única estratégia de ensino usado durante todo o curso; se faz necessária a contextualização dos sinais em sentenças e contextos comunicativos, a fim de ampliar o repertório linguístico dos alunos. Para isso, é importante que o professor, estimule o uso de dicionários bilíngues, encoraje os alunos no desenvolvimento de estratégias e técnicas e os envolva nos momentos de ensino e aprendizagem não planejados e espontâneos, suprimindo possíveis arestas apresentadas no processo de aprendizagem de cada um.

Toda essa reflexão ganha importância quando entendemos que: Com o advento das novas políticas de inclusão, e a obrigatoriedade dos cursos de LIBRAS nos cursos superiores, com a criação e ampliação dos cursos de licenciatura de Letras LIBRAS nas instituições de nível superior, bem como a popularização da LIBRAS nas redes sociais e na mídia, a procura e o interesse social por essa língua tende a crescer cada vez mais.

## 8 (IN)CONCLUSÃO

Esta pesquisa evidenciou, ainda que parcialmente, que as práticas metodológicas de ensino e aprendizagem de Libras na cidade de Salvador 23 apresentam panoramas divergentes que contribuem para o sucesso ou o insucesso dos aprendizes. O conhecimento pedagógico e metodológico que os professores vêm utilizando, influencia no aprendizado direto de seus alunos. Assim, a ausência de uma formação específica e fundamentação científica também são fatores determinantes para a manutenção de estereótipos sobre a Libras, pois a prática de ensino sem um conhecimento pedagógico gera profissionais sem o

preparo devido e adequado para a prática do ensino desse idioma na cidade de Salvador. Isso é muito grave, uma vez que o decreto 5626/05, determina que professores de Libras possuam formação superior específica (Licenciatura Língua Brasileira de Sinais).

O ensino de Libras no Brasil, sem uma prática mais efetiva e sistemática, como o uso de recursos didáticos apropriados para cada público, faz com que o ensino desse idioma venha carregado de deturpações e fossilização, pois muitos alunos recebem os conteúdos de forma equivocada ou engessada e projetam essa impressão para a Língua. Os materiais didáticos adequados para cada aprendiz são outro motivo de angústia para alguns professores, que fazem uso de recursos pedagógicos criados por eles mesmos, com o intuito de assegurar um conteúdo mais amplo da língua, já que são poucos os materiais disponíveis em plataformas digitais, e muitos deles estão desatualizados.

Os docentes de cursos de Libras são obrigatoriamente levados, por conta da demanda, a criar seus próprios materiais, e acabam repassando as suas experiências de aprendizes para os seus respectivos alunos. Caso o professor tenha tido uma experiência de aprendizagem frustrante e ineficiente, ele subsequentemente irá repassar as mesmas técnicas e procedimentos para seus alunos em sua prática de ensino.

Constatamos conflitos nas práticas metodológicas por parte de alguns professores no ensino da Libras como segunda língua para esses aprendizes ouvintes de língua de sinais, o que acarreta em problemas no processo de aprendizado desse indivíduo. Ao longo dessa reflexão, ficaram evidenciadas, também, as dificuldades encontradas nesses processos de aprendizado por parte desses alunos ouvintes. Em seus depoimentos ao pesquisador foi explicitado que seus principais problemas estavam relacionados à ausência de usuários surdos para interação e progressão do aprendizado da língua de sinais. Bem

como os problemas relacionados à valorização da língua em relação aos profissionais.

Diferentemente das línguas orais, os cursos de Libras não ocorrem em instituições criadas exclusivamente para o ensino dessa língua. A ausência desses espaços específicos acaba levando os alunos a procurarem os mesmos espaços em que alunos egressos estudaram. Por conta dessa ausência de espaços específicos, as atuais condições de ensino de Libras, que são deficitárias, acabam se perpetuando. Não foram encontrados durante a pesquisa locais que disponibilizam cursos de Libras para crianças e adolescentes, uma realidade a ser revertida, e um desafio suplementar. Acreditamos que assim como ocorre com os ouvintes adultos, as crianças ouvintes deveriam ter acesso a essa língua, até porque essas crianças poderão encontrar, em algum momento de sua trajetória de vida, falantes de LIBRAS. Isso facilitaria muito na formação de cidadãos conscientes da importância da LIBRAS como língua.

Em Salvador, formou-se a primeira turma de licenciados em Letras Libras do Brasil no ano de 2010; a região metropolitana de Salvador conta com um polo da UFPB e Uniasselvi, que oferecem o curso de licenciatura em Letras Libras, além de pós-graduações ofertadas em instituições públicas e privadas. A tendência é que, nos próximos anos, a procura pelo aprendizado do idioma aumente gradativamente, portanto se faz necessária a reflexão sobre as práticas de ensino atuais e seus impactos futuros.

O propósito deste estudo foi suscitar a reflexão sobre o modelo pedagógico em relação às práticas de aprendizagem mencionadas pelos interlocutores ouvintes. Manifestamos nossa expectativa em termos contribuído nesse processo, esperando que este trabalho instigue novas práticas de ensino e entendimento da importância que a Libras

tem para a sociedade, bem como novas pesquisas voltadas para o ensino de Libras.

A continuidade desta pesquisa poderá contribuir em relação ao que vem a ser estudar e aprender a Libras. Dados que foram aqui refletidos podem ajudar, também, a definir quais abordagens teóricas e metodológicas tem sido utilizada em contexto de aprendizagem da Libras no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5626/05**, de 22 de dezembro de 2005.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução realizada, principalmente da edição francesa, por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

COX, M., ASSIS-PETERSON, A. **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

FEIMAN-NEMSSER, S. FLODEN, R. E. (1986). The Cultures of Teaching, in: Witrok, M. C. (org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan. Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender Libras. Editora Parábola. São Paulo, 2012.

LIMA, Joceli R. SANTANA, Neemias G. **DESCRIÇÃO DE BODY LANGUAGE E APRENDIZADO DE LIBRAS**. **Folio- revista de letras**, vol. VI, UESB, 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, *Revista Abehache*, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA-DA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **GLAUKS** (UFV), v. 20, p. 15-27, 2020.

SCHÜTZ, Ricardo. **A Idade e o Aprendizado de Línguas**. English Made in Brazil. <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. 17 de Novembro de 2017.

KANOMATA, Takako. Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of print. **Developmental Psychology**, Vol. 33, N° 3, 1994.





# **CAPÍTULO 2**

---

## **LÍNGUA E PODER: AS IDEOLOGIAS NAS NEGOCIAÇÕES DE REFÊNS**

Gabriela Andrade Conceição  
Joaquim Cardoso da Silveira Neto  
Fábio Leandro Andrade Ribeiro

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a forma como o poder está diretamente ligado à língua, em seu contexto pragmático e semântico, e como esse poder é visualizado claramente através dos discursos realizados durante os processos de negociações de reféns. Do mesmo modo, traz as ideologias implícitas e explícitas presentes nas relações dialógicas das negociações entre sequestrador e negociador.

Discute também os diversos aspectos discursivos, persuasivos, dissuasivos e, principalmente, ideológicos, que se materializam através da enunciação e do dialogismo entre os envolvidos no momento de crise, que é a tentativa de libertação do refém por parte do negociador, dos objetivos possuídos pelo sequestrador, que é sair daquela situação vivo e alcançando os objetivos que levaram à tomada de reféns, e do negociador, que é a libertação do refém e a prisão do sequestrador, persuadindo o sequestrador de que essa é a melhor escolha a ser feita no momento.

Para esse alcance, faz-se necessário possuir domínio linguístico, pois é através dos signos que as ideologias se manifestam e exercem influências, desse modo, no diálogo de negociação, a capacidade dialógica é essencial para a libertação do refém e naquela espécie de disputa vence aquele que melhor usa os signos linguísticos a seu favor, reconhecendo os seus valores e as suas intencionalidades.

Desse modo, para desenvolvimento deste trabalho, foi imprescindível compreender de que maneira as ideologias se manifestam nos discursos de negociações de reféns, bem como conceituar discurso e ideologia, e explicitar de que maneira o discurso se configura como manifestação de poder em seu contexto pragmático. Além disso, visa destacar o modo como as emoções influenciam no processo dis-

cursivo, e demonstrar como a vontade de verdade, o interdiscurso e o discurso não dito se fazem presentes durante toda a negociação e como o discurso tende sempre a favorecer as instituições, pois está na ordem das leis e das ideologias das classes dominantes.

Esse trabalho é significativo, pois o discurso e as ideologias se fazem presentes em todos os ambientes, pensar a análise discursiva é ter a liberdade de transitar pelas mais diversas áreas da sociedade, o que torna nítida a capacidade que o curso de Letras possui, ao permitir que os conhecimentos não se limitem à sala de aula, ao construir uma visão crítica de conteúdos que os indivíduos têm acesso, ou seja, a análise discursiva possibilita a ampliação dos modos de ver o mundo.

Ademais, observar o discurso utilizado na negociação de reféns é elucidar que o bom uso da linguagem é uma forma de poder e influência sobre o outro, que é capaz de fazer o indivíduo duvidar de suas próprias concepções, pode-se notar ainda que o discurso do negociador auxilia a salvar vidas no momento de crise, tanto do tomador de reféns quanto do negociador.

Destaca-se também que este trabalho contribui para a formação de uma criticidade diante das ideologias que constantemente chegam à sociedade transfigurada em um discurso inocente. Destarte, é essencial observar a linguagem como um meio ideológico, e que cada discurso possui objetivos intrínsecos pensados anteriormente à formulação do enunciado.

O trabalho em questão é classificado como de abordagem qualitativa, pois se baseia no estudo de negociações de reféns e no campo da análise discursiva e, quanto à natureza, é considerado como básico, uma vez que servirá para enriquecer conhecimentos e trazer teorias relacionadas a esse campo de pesquisa, sem uma visão prática e aplicada prevista, com objetivos descritivos, ao destacar como a lingua-

gem é essencial na construção das relações de poder durante as negociações. Para isso, é pautado numa pesquisa documental. Isso porque o presente trabalho consiste na análise de ideologias discursivas, no anseio de explicitar como elas se manifestam na negociação de reféns através das transcrições.

Quanto à metodologia, o presente trabalho tem opção pelo método dedutivo ao compreender que cada discurso é carregado por ideologia e sair desse conceito macro para demonstrar como isso é notório em situações específicas de negociações. A pesquisa utilizou documentos escritos e vídeos, pois estes possibilitam um maior estudo dos discursos a serem analisados.

## 2 DA ANÁLISE DO DISCURSO

O termo *discurso* vem do latim *discursus* que em seu significado literal corresponde a “correr ao redor”, que, por sua vez, diz respeito à capacidade de lidar com um determinado conteúdo de diversas maneiras, sob os mais diferenciados olhares, analisando e expondo-o sob diversas óticas, sem limitar as suas possibilidades de construção e de interpretação, pois há sempre mais de uma forma de se dizer e compreender algo, e esse modo de dizer varia também de acordo com a situação e o espaço em que o enunciado é proferido.

Desse modo, compreender o discurso é fundamental para a construção pessoal e social, como também para a formação identitária. Pode-se afirmar que um indivíduo é a soma dos discursos, que teve contato ao longo de sua história, de forma direta ou indireta, e tais discursos influenciam diretamente em suas ações individuais ou coletivas, e é através desses discursos que as ideologias se constroem e atuam na formação completa do sujeito e da sociedade, como corrobora Baccega (2000, p. 23):

O *indivíduo* resulta, portanto, de vários discursos; é paciente de uma pesada carga social, que atua ditatorialmente sobre cada um. Mesmo assim a subjetividade é única, carrega os traços da superficialidade do ser que reelabora essa carga e do universo que ele pertence.

Um exemplo da ação discursiva exercida sobre os indivíduos é a concepção formada acerca daquilo que é considerado certo ou errado, bom ou ruim, que se constrói através daquilo que já foi ouvido, vivenciado ou lido a respeito de um determinado assunto, bem como está vinculado aos ideais formados e difundidos pelas instituições que detêm o poder social, por esse viés, são as instituições que formulam e difundem os discursos que trazem os “ideais” que irão compor a sociedade.

Segundo José Luiz Fiorin (2007, p. 35), “o homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala”. Segundo o mesmo autor, “o discurso são as combinações dos elementos linguísticos, usados pelos falantes como propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo” (ibidem, 2007, p. 11).

Para Orlandi (2011, p. 15), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso observa-se o homem falando”, ou seja, o discurso está diretamente ligado à prática linguística, a língua materializada, o discurso prioriza a linguagem em seu uso, em seu processo pragmático e nas suas construções semânticas, bem como o processo de construção de poderes. Diante de tais aspectos, a análise do discurso visa observar o discurso em sua realização e traçar suas concepções, bem como demonstrar a atuação discursiva sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Orlandi (2011, p. 15) afirma que:

A análise do discurso concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

A análise discursiva observa a língua em seu contexto diário, na observação da sua produção de sentidos e significados para o falante e para o ouvinte, de modo que seja possível atuar para e sobre o outro, seja para auxiliá-lo ou para exercer influência, alcançar criticidade ou alienação.

Por esse viés, observa-se que o discurso está no campo dos signos, ou seja, ele se constrói através do significante, para, assim, chegar à produção de significado para o receptor, de modo que esse significado esteja de acordo com o significado que o emissor quer que o ouvinte possua no momento em que profere o seu discurso, ou seja, ele é intencional desde o momento da articulação da sua produção e, não somente quando ele é absorvido pelo receptor. Para Foucault (2014, p. 49):

O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante.

No campo dos signos, estão também as ideologias e intencionalidades, visto que, através da linguagem, é possível exprimir suas ideias e ideais, nela também se situam as manipulações, como afirma Bakhtin, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (FOUCAULT, 2006, p. 31).

Desse modo, o discurso é o principal instrumento na formação de concepções, de visões de mundo e de construção individual e social, uma vez que ele é capaz de atuar de forma direta e indireta sobre o

indivíduo que o utiliza e que, simultaneamente, é influenciado por ele, havendo, assim, o poder de persuasão, dissuasão e, também, de coerção. A análise do discurso, portanto, contribui significativamente para se alcançar a criticidade, compreender como ocorrem esses processos e de que maneira o discurso se constitui enquanto poder, demonstrando que ele é sempre carregado de intencionalidades e ideologias.

## 2.1 Diálogo qualificado

A palavra diálogo deriva do grego *dia* = através e *logos* = palavra, sendo assim, pode-se afirmar que diz respeito à construção de relações e significados por meio das palavras, que, por sua vez, também estabelecem relações com o meio em que são proferidas, pois um mesmo assunto pode ser abordado de várias maneiras pelo mesmo emissor e por outros falantes, sendo assim, ao realizar uma sentença, seleciona-se aquela que mais se adequa à ideologia que o emissor deseja transmitir.

O diálogo qualificado, por sua vez, diz respeito à capacidade de, através da conversação, estabelecer laços, de modo intencional e consciente, para tocar o outro através da sua fala. Para George Kolriesser (2013, p. 143), “o sinal mais importante do diálogo é a influência mútua que ocorre no processo. Se eu não deixo que você me toque, me influencie, me transforme, então eu não estou em um diálogo. O mesmo pode ser dito para a outra pessoa”.

Assim, percebe-se que para haver diálogo qualificado as duas pessoas devem estar abertas a ele, sem a ideia de apenas influenciar, mas ter a consciência de que, enquanto sujeito, ele também pode ser influenciado, observado as suas verdades como ideias que podem ser refutadas ou corroboradas, sem necessariamente compreendê-las como dogmas inquestionáveis.



Sabe-se que todo discurso possui, intrinsecamente ligado a ele, diversas ideias. Para Fiorin (2007), há no discurso o campo de uma manipulação consciente, visto que todo discurso é carregado por ideologias, entendendo que a ideologia constitui ao mesmo tempo em que é constituída pela realidade, ou seja, há uma relação mútua de transformações, em que as ideologias, assim como a sociedade, não são estáticas e ambas exercem ações sobre si.

Diante disso, é perceptível que nesse diálogo tão importante quanto falar é poder ouvir, para assim poder demonstrar que aquele diálogo também é importante para ele e que não está ali apenas para mudar a opinião do outro. No entendimento de Kohlriseser (2013, p. 166):

O diálogo é uma das trocas mais recompensadoras e desafiadoras entre as pessoas. Ele é muito mais do que uma simples conversação. O diálogo é a busca de uma verdade maior. No diálogo, nós temos a experiência de criar laços com a pessoa com a qual estamos falando, fazendo com que a compreensão e o significado fluam além das palavras.

No diálogo qualificado notam-se, então, as diversas nuances da língua, em suas questões semânticas, pragmáticas e sintáticas. A língua é instrumento utilizado para a construção de visões de mundo, de formação de opiniões e de sujeitos durante esse processo.

## **2.2 Persuasão X dissuasão**

Diretamente ligada ao discurso e à ideologia está o conceito de persuasão, do latim *per* + *sudere*, relativo a aconselhar, é a capacidade de levar o outro a realizar uma ação que é desejada pelo emissor da mensagem, e a dissuasão, por sua vez, refere-se à capacidade de convencer um indivíduo de abrir mão de uma decisão pensada previamente. Para Chaím (2002), por sua vez, a persuasão é o discurso de convencimento voltado especificamente para um único sujeito.

Para Adilson Citelli (2000, p. 6), “o elemento persuasivo está colocado ao discurso como a pele ao corpo”, isso porque o ser humano está a todo instante buscando convencer o outro de que os seus próprios ideais são os melhores a serem seguidos e entende isso como uma necessidade para melhor convivência. Diante disso, pode-se notar que a linguagem, a articulação discursiva e a ideologia constroem relações de poder, influência e dominação sobre o outro.

Nas negociações de reféns, por exemplo, o negociador busca alcançar a dissuasão, isto é, demonstrar para o tomador de reféns que a sua intenção não é correta e ele precisa desistir de realizá-la, uma vez que esta será a melhor atitude a ser tomada, gerando consequências benéficas a todos os envolvidos naquela situação de crise. Koch (2011, p. 18-9) explica que:

O ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório - ou parte dele - à adesão aos argumentos apresentados.

Por esse viés, segundo Sérgio Bacchi Machado (2010, p. 71), “o discurso passa, então, a ser visto como um dispositivo social de sujeição que realiza concretamente os jogos de restrição/produção característicos das relações de poder”. Para o mesmo autor, há, ainda, durante o processo de realização dialógica, a presença de microrrelações de poder que se constroem através da fala. Segundo Fiorin (2007, p. 6), a linguagem “é uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros homens”.

A linguagem, instrumento de poder da negociação é utilizada de modo tão articulado que permite revelar traços daqueles que dialogam e essa revelação permite compreender qual a melhor maneira

de falar sobre determinado assunto, para que, dessa forma, o receptor possa atuar de acordo com as vontades do emissor, seja para realizar algo ou para desistir daquilo que já tenha decidido fazer.

Segundo José Saramago (S/A), ao tentar convencer alguém, ao mesmo tempo, tenta-se colonizá-lo, o que demonstra ainda mais que o discurso é instrumento de poder, e mais que isso, instrumento de posse, capaz de fazer o outro aderir aos seus próprios ideais e crenças, sendo capaz de manipular, alienar, conduzir suas ações. Desse modo, ao tentar convencer alguém, busca-se, além disso, ter o domínio e controle sobre suas crenças e, principalmente, sobre as suas atitudes, para que, através do discurso e da enunciação, possa se construir signos tão influenciadores que são capazes de fazer o outro agir, ou, ainda, desistir.

O poder de persuasão, assim como o de dissuasão, está inextricavelmente ligado à construção semântica que ocorre através da língua em seu contexto pragmático, em que tudo ocorre de maneira mais rápida, pois o seu tempo para idealizar a fala é muito mais curto que aquele disponível para idealizar, formular e reformular a escrita, que, assim como a fala, é sempre intencional e ideológica.

Por esse viés, ao iniciar a conversação já devem estar definidos os objetivos e metas que se pretende alcançar através daquele diálogo, uma vez que o processo de persuasão e dissuasão não ocorre de modo simples e automático, uma vez que o receptor das informações também possui ideais e nem sempre está aberto à discussão, o que dificulta ainda mais a situação.

Além disso, o transmissor da enunciação já deve refletir acerca dos possíveis argumentos que poderão ser utilizados pelo receptor das informações e, assim, trabalhar previamente na construção dos contra-argumentos que atuarão para a mudança de concepções e ati-

tudes daquele que precisa ser convencido ou dissuadido, para que não ocorra o contrário, ou seja, durante a conversação, mais que tentar convencer o outro, é preciso estar atento durante o tempo inteiro para não usar argumentos frágeis. Portanto, pode-se perceber na análise discursiva, através da persuasão e da dissuasão que todo discurso carrega em si as intencionalidades pertencentes ao indivíduo que a profere, no momento em que se utiliza da língua como estratégia de influência e construção de poder sobre o outro.

### 2.3 O Discurso das Negociações de Reféns

As negociações de reféns, antes de mais nada, é um processo de comunicação que visa solucionar problemas existentes, que são as situações consideradas de crise. Nesse tipo de negociação, além de haver interesses distintos entre o negociador e o tomador de reféns, há o medo que se instala durante o processo e há diversas vidas em jogo, como a da vítima, do tomador de reféns e também do negociador, ou seja, é um processo de alta complexidade e requer um diálogo qualificado e domínio linguístico por parte do negociador, pois é nesse momento que a língua se configura ainda mais como instrumento de poder, pois é através dela que se inicia a busca pela solução da crise que se instaurou no local.

“Gerenciar crises é negociar, negociar e negociar. E quando ocorre de se esgotarem todas as chances de negociações, deve-se ainda tentar negociar mais um pouquinho” (MONTEIRO, 1994 *apud* BRASIL, 2008, p. 8-9). Considera-se negociação o diálogo existente entre negociador e tomador de reféns, a fim da libertação da vítima e para que todos possam sair com vida e em segurança daquele conflito. Compreendendo o refém “alguém que é manipulado pelas exigências de outra pessoa” (KOLRIESER, 2013, p. 04).

Segundo Diógenes Lucca (2014), negociar “é descobrir o ‘enfeito’ que falta para se chegar a um bom acordo, ou seja, negociar é se apropriar dos melhores termos para se alcançar soluções de problemas existentes”. O negociador, por sua vez tem como papel, conforme Souza (SOUZA, 2010, p. 30):

Servir de intermediário entre os causadores do evento crítico e comandante da cena da ação. Funciona, portanto, como um catalisador no processo dialético que se desenvolve entre as exigências dos causadores do evento crítico (**tese**) e a postura das autoridades (**antítese**), na busca de uma solução aceitável (**síntese**).

Por esse viés, pode-se notar que a negociação está interligada ao campo da manipulação consciente, é nesse momento que a persuasão, dissuasão, vontade de verdade, tabu do objeto e os demais elementos que compõem o discurso se fazem presentes, porém, não de forma explícita, pois o maior objetivo desse diálogo qualificado é manipular o receptor de tal modo que ele não seja capaz de perceber as influências que está sofrendo naquele dado momento.

Segundo Souza (2010, p. 34), “a missão específica do negociador é promover as conversações com os detratores, objetivando dissuadi-los, ao mesmo tempo em que coleta informações gerais, com a finalidade de reduzir possibilidades de riscos para o refém”. Para Lucca (2014, p. 92), “o objetivo de uma negociação é construir uma relação que leve o criminoso, no final da ocorrência a acreditar que fez um bom negócio”. Diante disso, o papel do negociador diz respeito, indissociavelmente, ao campo semiológico e discursivo, como corrobora o mesmo autor: “Como esperar bons resultados de um negociador que não tenha qualidades semiológicas suficientemente desenvolvidas para se comunicar com desenvoltura, sob pressão, com pessoas perigosas, em momentos de crise?”.

Além disso, o discurso, para Michel Foucault (2014, p. 7), “está na ordem das leis” (p.7), e ao seguir tal teoria pode-se afirmar que

durante a negociação o discurso utilizado tende a favorecer às instituições, ou seja, o discurso institucional difundido na sociedade é aquele em que destaca o que é “ideal” para todos, assim, o negociador que se apropria desse discurso, automaticamente, encontra-se numa espécie de grau de superioridade em relação ao sequestrador.

Destaca-se, ainda, que a ideologia “não é um conjunto de ideias que surgem do nada ou de mentes privilegiadas de alguns pensadores” (FIORIN, 2007, p. 30), ela é construída socialmente e atua na construção de uma visão de mundo que está intrinsecamente relacionada à linguagem. O discurso das negociações diz respeito também à interação que ocorre entre os dois falantes no momento da conversação, essa interação afeta o modo como a nova frase será formulada, pois as emoções atuam sobre a construção linguística.

No diálogo de negociação é essencial seguir o que Marcuschi (2001) chama de regra básica da conversação, que é falar um de cada vez, pois isso permite que um indivíduo conclua o seu pensamento, para, assim, iniciar o novo tópico de discussão, caso contrário, corre-se o risco de virar um embaralhado de frases incompletas que não edifica significados para os envolvidos, e sem significados não é possível haver um acordo entre as partes. “As falas simultâneas e sobreposição de vozes são momentos cruciais na organização conversacional, pois aí o sistema pode entrar em colapso” (MARCUSCHI, 2001, p. 23).

A função fática da linguagem é outro elemento relevante nas negociações, uma vez que, através dela é possível não deixar o diálogo chegar ao fim, ao passo que se ganha tempo para pensar em bons argumentos que podem ser usados para convencer e também para descobrir interesses comuns entre os sujeitos, o que proporciona uma maior interação entre negociador e tomador de reféns. “A incapacidade de formar laços é frequentemente a causa fundamental de fracasso em muitas negociações” (KOHLRIESER, 2013, p. 172).

É importante destacar que durante as negociações de reféns, a fala do negociador não busca sobrepor à outra fala, pois, ouvir também é fundamental nesse processo, uma vez que não se trata de uma disputa ou de uma luta entre as partes, e sim da busca pela melhor solução daquele problema, como afirma Kohlrrieser (2013, p. 180), “durante uma negociação, ignore pequenos ataques sutis percebidos, e mantenha seus comentários e atenção concentrados nas questões; do contrário; é fácil tornar-se um refém da outra parte”.

Por esse viés, é possível notar como é preciso ter atenção durante a comunicação nas negociações, uma vez que a condição de refém não diz respeito somente aos aspectos físicos, e sim ao domínio exercido linguisticamente sobre o sujeito, e, sob essa perspectiva, o mediador da situação de crise deve estar atento ao que fala e o cuidado necessário para não ser afetado linguisticamente e emocionalmente pelo tomador de reféns.

Outro aspecto importante no processo de comunicação e um dos mais essenciais é que os falantes precisam se apropriar de um mesmo código, pois é impossível haver comunicação utilizando-se de códigos diferentes, eles são imprescindíveis para que se tenha compreensão do que está sendo dito. Além do uso do mesmo código, a língua dos falantes devem se aproximar, segundo Bechara (1989), todo falante deve ser poliglota da sua própria língua e adequar o seu discurso ao ambiente em que ele é proferido e aos demais falantes presentes no local.

Num discurso de negociações, por exemplo, se o tomador de reféns se apropria de um dialeto “simples” ou “culto”, o intermediário deve se apropriar do mesmo código, isso acontece porque ao utilizar códigos diferentes correm-se dois grandes riscos: o primeiro deles é a falta de entendimento daquilo que está sendo falado e o segundo é que o ouvinte pode observar aquela situação de um modo que o leve

a interpretar que o negociador esteja tentando demonstrar superioridade, e este busca o tempo inteiro demonstrar um nível de igualdade. Souza (2013, p. 46) salienta que:

As pessoas devem falar a mesma linguagem, ter os significados das palavras similares e usar a linguagem consistentemente. Negociadores e sequestradores não só tem que falar a mesma língua, mas também têm que usar o mesmo dialeto. A falta de um sentido comum para as palavras é uma das causas críticas nas negociações com tipologias emocionalmente perturbadas. Frequentemente usam uma linguagem de forma única.

Diante disso, observa-se como a linguagem utilizada influencia no andamento das negociações. Como se sabe, cada palavra constrói um significado, e cabe ao intermediário pensar nos termos específicos que podem mexer com o ouvinte e utilizá-los em seu favor. Além disso, “a palavra” é imprescindível, ou seja, é necessário que se estabeleça confiança entre as partes através do cumprimento daquilo que é dito, ou seja, o discurso deve se edificar sobre a verdade e não pode haver falsas promessas ou contradições naquilo que já foi decidido por ambos. Do mesmo modo, a mentira faz perder a credibilidade na outra parte e, assim, quebrar o processo comunicativo.

Em diversas negociações de reféns, percebe-se que a expressão “eu te dou a minha palavra” configura-se como uma espécie de honra que deve ser prezada e valorizada, pois, ao realizar tal afirmação há uma idealização tamanha que, de certa forma, os próprios valores individuais formados ao longo do tempo são transferidos para a frase.

A frase possui uma carga semântica tão grande que ela é utilizada por ambos os envolvidos na situação de crise e ela é um dos principais elementos abordados e citados nesse processo e “eu te dou a minha palavra” torna-se um componente próprio na busca da confiança que é preciso existir para continuar o diálogo. O receptor precisa enxergar o mediador como uma pessoa de confiança que está ali disponível para ajudá-lo e a conversa é a melhor forma de sair daquele



ambiente de conflitos de forma pacífica, não somente para o refém, mas para todos eles.

Esse diálogo deve também ser transparente e explícito, sem margens para diversas interpretações que possam se desenvolver, esse diálogo é então uma junção de linguagem denotativa através do seu uso conotativo, da semântica para a pragmática, sem deixar que os signos se percam e/ou se transformem durante o percurso emissor-receptor.

Como afirma Lucca (2014, p. 54), “a possibilidade de surgirem ruídos de toda natureza nesse processo é gigantesca. Dependendo das circunstâncias, uma entonação, uma ênfase ou até a pontuação de uma frase pode alterar completamente o significado que se pretende transmitir”. Segundo o mesmo autor, mesmo que o criminoso não possa fazer muitas exigências, uma vez que ele também corre risco de vida, as negociações são essenciais, pois requer que todos saiam do conflito a salvos. Consoante Lucca (2015, p. 93):

A rigor, ele [o sequestrador] só tem duas opções: ir para a cadeia ou para o cemitério. É nesse ponto que reside a dificuldade de um negociador policial: convencer o criminoso de que a prisão é a melhor opção possível para ele. Mas jamais conseguirá isso se for direto ao ponto. É necessário saber trilhar os caminhos sinuosos da persuasão.

No que diz respeito à linguagem utilizada durante a crise, é importante ressaltar também que mais que saber falar é também ser um bom ouvinte, a conversação, como o próprio nome sugere não pode se dar como um monólogo, pois ouvir contribui para a compreensão dos anseios do sequestrador, suas características e ainda observar o dialeto que ele se utiliza. Alves (*apud* LUCCA, 2014, p. 95) explica que:

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: “Se eu fosse você” A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando

ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina.

Saber ouvir proporciona também a interação, através da linguagem, entre as pessoas envolvidas naquele discurso e a formação de laços, pois dá a entender que o ouvinte se importa com aquilo que está sendo falado e que ele não está ali para realizar imposições, tal fator existe porque o silêncio também é cognitivo e exerce função significativa num dado momento.

Para Souza (2015, p. 55), “é muito mais importante deixar o transgressor falar, porque isso não somente ajuda a reduzir seu estado de ansiedade, como propicia a revelação de fatos e dados que podem ser preciosos elementos de informação”, ou seja, o sequestrador, ao falar, também contribui e se envolve na negociação. Outro fator que deve ser destacado a respeito das negociações é que o negociador deve evitar dialogar muito com a vítima, visto que, na maior parte das vezes, ela encontra-se nervosa e o diálogo deve visar apenas acalmá-la e passar segurança, pois ela não tem poder de decisão sobre o evento crítico e o negociador deve conversar sempre com o líder, trocando as exigências e ganhando tempo.

Ademais, os argumentos devem ser consistentes, firmes e pautados na realidade da situação e da realidade vivenciada pelo sequestrador, de modo que tais argumentos não sejam contrariados ao longo da discussão, nem por parte do mediador nem do criminoso, para não ser necessário voltar atrás daquilo que já foi dito, pois, como citado anteriormente, a confiança formada está interligada à consistência entre palavra e ação.

É na argumentação que o diálogo ganha vida e força através dos discursos realizados, é nela também que as ideologias transfiguram-se, mascaram-se, ganham corpo, corpus e forma, as intencionalidades residem nos argumentos e são levadas ao receptor, de modo

que é impossível haver argumentação sem intencionalidade, esta que visa trazer o ouvinte ao próprio mundo do orador ou ao mundo que o orador deseja que ele pertença, que ele creia e atue nele e sob os ideais transmitidos por esse meio. Chaïm (2002, p. 16), ao discutir sobre a influência através do discurso, diz que:

Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois *toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual.*

O negociador de reféns usa em seu diálogo argumentos que visam persuadir o tomador de reféns e, mais que isso, convencer também a sociedade de que os seus argumentos abordam o “melhor” para todos, pois é um discurso difundido na comunidade como ideal a ser seguido, é a força desse discurso que conduz o negociador.

Outro fator essencial e que está intrinsecamente ligado ao negociador é a sua capacidade de fazer o outro se envolver em seu discurso e a sua figura pessoal, não como negociador, mas como sujeito que visa o bem de todos que estão envolvidos na crise instaurada, de modo que o tomador de reféns acredite que o mediador do teatro de operações visa apenas o bem de todos, fazendo os ouvintes acreditarem se envolverem e se emocionarem a ponto de tomar como verdade aquilo que é dito, não pela veracidade da argumentação, mas pela confiança estabelecida naquele que fala. Para isso, o mediador leva o sequestrador a um ponto de estabilidade, de modo que o ouvinte não se torne um fanático, nem um cético.

O acordo, por esse viés, ocorre ao ponto em que os envolvidos na discussão encontram aquilo que é comum entre ambos, e, normalmente, esse ponto comum é construído pelo transmissor de ideologias naquela situação, que fala intencionalmente a fim de trazê-lo para si.

Esse acordo é um dos grandes objetivos da negociação e é alcançado por meio dos signos, do discurso, do bom uso do paradigma, a fim da construção sintagmática e semântica.

Afirma-se que o discurso das negociações de reféns, portanto, baseia-se numa linguagem simples e explícita, sem margem para várias interpretações e significados, e deve se aproximar da forma como o sequestrador se apropria do código linguístico, bem como é fundamental ser um bom ouvinte para ser um bom falante, e requer atenção constante de todos aqueles que dialogam, e um canal de comunicação sem a interferência de ruídos que possam atrapalhar a negociação, para que, através do que é dito, poder colher informações necessárias que podem ser utilizadas em favor da busca por soluções e, principalmente, para que todos possam sair com vida, apesar do medo que é enfrentado, e que pode ser desconstruído através do uso adequado da linguagem que proporciona a persuasão, ou, no caso da negociação, a dissuasão.

## **2.4 A vontade de verdade**

Para Michel Foucault (2014, p. 46), “o discurso nada mais é que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”, por esse viés, a negociação de reféns busca destacar que a fala do negociador é o ideal, a verdade, daquela situação, ou seja, na negociação de reféns, a vontade de verdade é vista como a própria verdade. Essa vontade de verdade, por sua vez, diz respeito à aceitação de um discurso como uma verdade. Segundo Foucault (2014, p. 19), é indissociável da língua e do poder:

Se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo, ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta e libera do po-

der, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que impõe a nós a bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la.

Durante as negociações de reféns, por exemplo, nota-se como a vontade de verdade está intrinsecamente ligada ao negociador, que deve trazer um discurso que seja recebido como uma verdade, por ser o discurso de justiça, de “bondade” que a sociedade necessita e reverbera através da sua formação discursiva, pois é essa condição de verdade, essa vontade de verdade que o coloca em situação de domínio de poder no teatro de operações, pois é através da incorporação dessas verdades que se constitui o sujeito e a sua identidade enquanto um ser social e ser de linguagem. Por esse viés, ter domínio da verdade implica automaticamente na posse do domínio do poder que age sobre a sociedade e os indivíduos nela inseridos.

Assim, o negociador visa trazer “a verdade” para aqueles que desejam conhecer essa verdade, ou seja, o negociador traz em seu enunciado uma verdade social que é necessária para a persuasão do tomador de reféns e é essa verdade social, mantendo-se sempre honesto e evitando a desconfiança do seu auditório, pois, segundo Souza (2010), se o transgressor achar que o negociador está mentindo, a negociação torna-se inviável de continuar, a confiança e a crença na verdade é o que leva a negociação a diante.

Segundo Wolff (1999, p. 431, *apud* NOTO, 2010, p. 23), “a história da verdade que concerne a Foucault não é aquela do verdadeiro oposto ao falso; é aquela das condições historicamente variáveis que tornam possíveis a aceitabilidade (verdadeira ou falsa) de um enunciado”. Sendo assim, todo discurso carrega em si, além das ideologias, a necessidade de ser aceito e configura-se estruturalmente e semanticamente para o alcance dessa aceitação.

Além disso, o consumo desse enunciado, enquanto verdade, diz respeito também ao ponto de vista do receptor da mensagem transmitida no processo de enunciação, ou seja, o discurso do negociador, deve trazer mais que uma enunciação considerada verdadeira socialmente, deve fazer o tomador de reféns receber aquele enunciado como uma verdade para si. Pascal (*apud* CHAÏM, 2002, p. 68) esclarece que:

As coisas são verdadeiras ou falsas, conforme a face pela qual as olhamos. A verdade que se compraz numa mais do que noutra desvia o espírito de considerar as qualidades das que ele não gosta de ver; e assim o espírito formando um todo com a vontade, detém-se para olhar a face de que gosta; e assim julga pelo que nela vê.

Desse modo, é perceptível como a verdade pertence também ao campo da subjetividade, pois as visões pessoais de mundo construídas ao longo do tempo através dos discursos atuam sobre a construção dos significados e daquilo que é considerada uma verdade, um fato para cada sujeito, de modo coercitivo, pois determina as suas ações.

## **2.5 A interdição discursiva no processo de negociação de reféns**

Sabe-se que não se pode dizer tudo e em todo lugar, segundo Foucault (2014), há no campo da linguagem aquilo que se chama de tabu do objeto, interdição discursiva, que não pode e não deve ser falado, pois o discurso torna-se fechado e essa máxima aplica-se também às negociações de reféns, pois esta interdição, como todo discurso, é uma forma de desejo e poder. Baccega (2000, p. 40-1) explica que:

Ao falar, o indivíduo leva em consideração o que se pode ou não se pode dizer. Esse poder ou não poder é ditado pelas conveniências: há que resguardar a “reputação”, há que “agradar” os outros, desempenhando seu papel social de acordo com os comportamentos que a sociedade espera dela.

O uso da língua requer cautela e adequação para se materializar enquanto poder de coerção, assim, na conversação é possível notar de forma implícita ou explícita o desejo por esse poder e é através da fala que ele se manifesta. A interdição discursiva configura-se de tal maneira na sociedade que alguns temas são vistos como indiscutíveis, acredita-se que não se pode questionar determinados assuntos, pois não seria possível alcançar um acordo entre as partes, uma vez que nenhuma delas seria capaz de abrir mão da sentença que enxerga como ideal a ser seguida.

Esses tabus surgem na negociação através de termos vistos como proibidos para aquela conversa, por despertarem sensações e significados que podem atrapalhar a busca pelo consenso e resolução da crise. O tabu do objeto é um elemento constitutivo do discurso de modo que conhecer essas interdições favorecem o negociador no momento de produção discursiva, pois não o coloca em situações desfavoráveis, pois, como se pode perceber, em alguns casos, o silêncio é bem mais necessário que uma fala insegura ou negativa, como corrobora Lucca (2014, p. 95):

Ao exercitar a virtude de saber ouvir nos afastamos do risco de usar a palavra *não*, que surge quando tendemos a nos concentrar, por força do nosso egoísmo, em nossas próprias verdades. Assim, quando somos confrontados tendemos a agir emocionalmente.

Além disso, o mediador direciona a sua fala para o sequestrador, pode-se questionar então acerca da vítima, todavia, nem o refém, nem pessoas que normalmente se aglomeram para observar os casos, nem familiares podem negociar, por mais bem intencionado que este indivíduo esteja, ele não possui a capacidade técnica e discursiva para solucionar o problema instaurado, principalmente, pois há grandes possibilidades de serem tomados por emoções, e ainda correndo o risco de insultar o sequestrador ou utilizar os termos ditos proibidos. Em

uma crise instaurada, chamar o sequestrador, tomador de reféns com esses termos, por exemplo, faz com que ele fique ainda mais nervoso e/ou irritado, uma vez que toda palavra produz um significado para o ouvinte.

Segundo Souza (2010), deve-se, por exemplo, chamar a vítima de refém, pois é uma palavra de carga semântica negativa, que pode levar ao tomador de reféns a pensar que ele está sendo visto como um bandido, e para o mesmo autor, é nesse momento que o cuidado com a linguagem torna-se ainda mais necessário, sendo imprescindível o uso de eufemismos, referindo-se à vítima como “a pessoa que está com você”, “os homens”, “as mulheres”, ou seja, esses termos, essas sinonímias contribuem para uma melhor condução da busca pela resolução, e o discurso é a peça fundamental para essa situação, uma vez que é a real aplicação do significado do próprio termo discurso - correr ao redor - demonstrando que há diversas maneiras de falar sobre um mesmo objeto.

Para o mesmo autor, o negociador nunca deve usar a palavra “não”, como também termos que sugiram ideias negativas, pois ele pode utilizar outras sentenças que possuam o mesmo valor de uma forma diferente, como questionar se ele realmente precisa daquilo que foi pedido, anotar, ver o que pode ser feito a respeito, dentre outras. Souza (2010, p. 57) diz que:

A linguagem tem por objetivo a comunicação entre os seres humanos, portanto, quanto mais for, melhor será o resultado da comunicação. O que é a palavra *não*? uma abstração. O *não* por si só, não diz nada; logo o cérebro fixa-se no que vem depois do *não*. O uso de uma linguagem negativa provoca o comportamento a ser evitado. O foco de uma campanha deve estar no objetivo a ser alcançado e colocado em linguagem afirmativa.

Outra interdição discursiva é que o negociador nunca deve oferecer nada ao tomador de reféns, pois isso pode gerar um empoderamento do mesmo, e ele não pode se sentir no controle da ocasião,



pois, assim como o negociador precisa da mudança de postura do sequestrador, este também precisa do negociador para alcançar os seus objetivos, pois a vida da vítima também é garantia da vida do sequestrador, o que pode e deve ocorrer, desse modo, é a sugestão de meios viáveis para a solução daquele conflito.

Segundo o negociador Diógenes Lucca (2014), em uma negociação na FEBEM, em Franco da Rocha, tudo estava indo bem até o momento em que ele utilizou a expressão *“aí moçada, desse jeito não vai dar!”*, pois após proferir tal sentença ele começou a ser apedrejado, isso porque o termo *‘moçada’* era um tabu do objeto naquele teatro de operações, pois para eles essa palavra soava como um insulto, ao perceber isso, Lucca só pode retornar a conversação após o termo *“rapaziada”*, que era adequada aquele contexto, ou seja, um único termo é capaz de acabar ou solucionar uma negociação, o que mais uma vez serve para afirmar como toda negociação ocorre do campo semiológico para o semântico.

## **2.6 As intencionalidades discursivas das negociações de reféns**

A ideia de que todo discurso possui intencionalidades ligadas a ele é um consenso entre os teóricos que abordam a análise discursiva, o discurso de negociação de reféns é uma das situações em que tal fator pode ser percebido, pois, para Souza (2010), o negociador é um manipulador no teatro de operações e várias intencionalidades podem ser percebidas através da fala do negociador, tais como, destacar para o tomador de reféns que há uma preocupação com a vítima, mas também com ele, o destaque que ambos possuem interesses em comum, a demonstração de responsabilidade e a transmissão de confiança devem ser demonstradas através da fala do negociador.

Para haver negociação, como citado anteriormente, o sequestrador precisa acreditar naquilo que é dito pelo mediador da cena, e, assim, destacar que a preocupação é uma das principais intencionalidades existentes nas negociações, pois o negociador está naquela cena para salvar vidas e essa intenção deve ser reconhecida pelo sequestrador, senão não há o alcance dos objetivos estabelecidos para que todos saiam em segurança do teatro de operações, pois, segundo Souza (2010), mesmo discordando dos desejos, é preciso destacar esse cuidado.

Além disso, outro fator importante é fazer com que o sequestrador crie laços afetivos com o negociador e a vítima, pois isso diminui as chances de que ele aja de forma agressiva e impensada, o que prejudicaria todos os envolvidos e acabaria com a conversação, ou seja, a afetividade linguística é um anseio do negociador, pois isso diminui a tensão existente no teatro de operações por parte do tomador de reféns.

Outro fator intencional nas negociações é o destaque de informações e elementos que são importantes para o sequestrador, tocando-o, buscando a persuasão, através da língua, o negociador deve convencer o sequestrador de como ir para a prisão é o melhor caminho, e este é um dos principais objetivos, pois garante o ideal de justiça e que todos saiam seguros da crise.

Ademais, o discurso oculto configura-se também como elemento de intencionalidade discursiva das negociações de reféns, ele atravessa o enunciado do negociador, pois é capaz de permeabilizar todo e qualquer discurso e fala, pois é impregnado às ideologias; esse intradiscurso faz-se presente até mesmo nos discursos considerados verdadeiros e inquestionáveis.

## 2.7 Língua e Poder: uma relação indissociável

A língua é permeada por diversas ideologias e o domínio linguístico, por sua vez, implica em domínio de poder, em coerção, em influências sobre os homens, por esse viés, a língua é o instrumento e mecanismo das ideologias sociais, e é através do uso linguístico que as intenções se materializam, ganham corpo e forma, entendendo como ideologia o que Silva (2015) considera como a crença de que os ideais das classes são bons e desejáveis para todas as esferas sociais, e é justamente esse fator que contribui para a sua manutenção.

Segundo Baccega (2000), a ideologia é um produto da prática social e só existe através dessa prática, constituindo-se através de representações acerca do modo como o homem enxerga o mundo, a si mesmo e a maneira como vê os demais homens, diante disso, as ideologias se constroem sobre diversos pontos de vistas, de modo que a classe dominante busca atuar na construção dessas visões, através da linguagem, em seus signos e significados transmitidos constantemente. Em conformidade com Barthes (1977, p. 10):

Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos libberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.

A linguagem é capaz de produzir os diversos sentidos que o locutor deseja que o interlocutor conceba, é na linguagem, em seu sentido pragmático que os signos e símbolos ganham vida e constroem uma semântica do poder, da dominação, da manutenção de classe, da comunicação e da intencionalidade. Assim, Bakhtin (2006, p. 38) detalha que:

*A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica -- todos os signos não-verbais -- banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.*

O discurso, mais uma vez, mostra-se como ideológico, uma vez que a língua é um espaço de conflitos, de crises e é nela mesma que se busca a resolução de tais problemas, se é através da linguagem que se constrói toda e qualquer ideologia, somente através da linguagem é possível desconstruí-las e lutar por uma sociedade mais igualitária, ou ainda, buscar difundir os ideais das demais classes para que eles possuam o mesmo valor que os ideais dominantes.

Contudo, os discursos mascaram-se, ocultam-se, assumem novas figuras e habitam na sociedade de modo implícito, sutil, como se fossem ingênuos e intencionais, eis aí que habita o jogo linguístico para manter-se atuante e influente, os enunciados que veiculam os discursos buscam se mostrar transparentes, visando apenas o bem do outro, todavia, o enunciado, como um transmissor do discurso é também um transmissor de ideologias.

*A enunciação se relaciona com a formação ideológica. A formação ideológica relaciona-se com a dinâmica das classes sociais, as quais têm interesses opostos e conflitantes. Apesar disso, não podemos dizer que cada classe pratica uma ideologia totalmente diversa da outra classe. Isso porque uma ideologia dominante que perpassa todas as formações ideológicas e, portanto, todas as formações discursivas (BACCEGA, 2000, p. 53).*

O conflito da negociação de reféns, por exemplo, é uma das manifestações mais claras da relação da língua com o poder, pode-se afirmar que nessa situação de crise, língua e poder tornam-se sinônimos, interligados, indissociáveis, pois nela, há a influência, a posse, a

aderência aos ideais pré-determinados socialmente, culturalmente e, principalmente, através dos discursos. O discurso do negociador de reféns é um discurso de poder, e é, também, o discurso de uma determinada classe, é o discurso de uma instituição, de uma ideologia, e em sua pragmática, em seu contexto de uso, configura-se como uma luta, e nesta luta, geralmente vence aquele que possui maior domínio dos signos. Chalita (2012, p. 27) explica que:

O desafio de quem busca seduzir pelo discurso consiste em fazer das palavras imagens, o que se obtém por meio de descrições de detalhes que prendam a atenção do receptor, de pequenas coisas que componham um cenário e que exerçam atração sobre quem ouve.

O negociador, diante dessa perspectiva, deve utilizar a língua ao seu favor, e utilizar os signos que ele dispõe da melhor maneira possível para obter o controle, ou seja, ele deve ter as noções acerca do que o sintagma lhe oferece e, através do paradigma, produzir um enunciado capaz de evocar significados, ou construindo-os sempre que necessário, agindo de maneira intencional e consciente para alcançar a manipulação, a colonização do receptor das ideologias, e, na construção desse significado, é preciso pensar e utilizar corretamente cada elemento que compõe o signo linguístico. De acordo com Koch (2011, p. 22):

O conceito de intenção é, assim, fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções ao comunicar-se.

Diante disso, destaca-se que essa intencionalidade se faz presente até mesmo na função fática da língua, pois nela há também o objetivo de prender o receptor naquele discurso, de chamar a sua atenção, de trazer o ouvinte para a conversação em que acontecerá a busca pela persuasão. Para Foucault (2014, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas

aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”, assim, luta-se pelo discurso, pois, é através dele que se alcança o poder, uma vez que, em diversos casos, o poder está no próprio discurso, no domínio da língua enquanto veículo ideológico.

Vale ressaltar também que a interrelação entre língua e poder não há somente através da construção verbal, pois ela evidencia-se também através dos símbolos e difundem-se através dos textos sociais, das artes, da literatura. Assim, a postura do negociador é tão importante quanto a sua fala, e um bom negociador deve usar esses aspectos simbólicos em seu favor.

O modo como o negociador gesticula, caso o tomador de réus consiga visualizá-lo, também é importante, pois diferente da visão do senso comum, tudo é texto e todos os envolvidos na negociação são “lidos” o tempo inteiro, pois os gestos contribuem também para prender a atenção do interlocutor, além disso, deve-se destacar que, se tudo é um texto, e os seres em negociação não fogem a essa regra, para se alcançar o poder todos os fatores são levados em consideração, pois são eles que atuarão para recolher informações necessárias para solucionar o caso. Por esse viés, é preciso ler o mundo e interpretá-lo, e é essencial que o negociador desenvolva essa capacidade e transforme-o em linguagem, pois, para Bakhtin (2006), todo corpo físico pode ser considerado um símbolo, e a grande questão do empoderamento reside, então, na capacidade de, através da língua, alcançar o mundo do outro e, assim, modificá-lo, fazendo-o acreditar que o mundo daquele que manipula é o melhor e deve ser desejado por todos, a língua é o instrumento da manipulação social, é instrumento de poder para se alcançar o próprio poder.

A argumentação é também fator de empoderamento do sujeito, pois, em diversos ambientes, a fala do indivíduo dá o destaque que ele precisa para que as demais pessoas creiam naquilo que é dito e to-

mem como uma verdade necessária a ser seguida, pois a força de um sujeito está diretamente ligada à força dos argumentos que ele profere.

Destarte, língua e poder estão intrinsecamente ligados em todas as situações e vivências do sujeito, desde aquelas em que as intencionalidades dão-se de modo explícito àquelas que ocorrem de forma implícita e mascarada através dos discursos ocultos e institucionais, que carregam as ideologias que serão mostradas e impostas a toda a sociedade, determinando a conduta dos sujeitos e as suas crenças para manutenção das classes dominantes e do pensamento pertencente a elas como meio a ser seguido e transmitido, e este discurso deve ser tão convincente de tal modo que o próprio “oprimido” seja capaz de defender o discurso do seu “opressor”, por acreditar que esse pensamento é bom e desejável, o que contribui para que ele perpetue socialmente e culturalmente.

### 3 MARCO METODOLÓGICO

O método científico é essencial para que uma pesquisa possa ser reproduzida, ou seja, é através da metodologia que uma determinada pesquisa pode ser validada, pois o seu método permite que outra pessoa possa seguir os mesmos passos para a obtenção dos resultados alcançados. Diante disso, para a realização de tal pesquisa, faz-se necessário destacar que esta se baseia na análise discursiva das negociações de reféns, que configura a língua como um instrumento de poder, de coerção e como este poder linguístico manifesta-se. Desse modo, é realizado também um levantamento das ideologias presentes nesse discurso e como elas se materializam na fala do negociador de reféns, de modo que essas ideologias façam o tomador de reféns se convencer de que aquilo que o negociador propõe é o melhor para todos os envolvidos naquele processo. Por esse viés, tal estudo não visa uma quantificação de ideias, mas sim compreender e destacar como o dis-

curso é elemento construtor de identidades e forma de poder, capaz de salvar vidas - como ocorre nas negociações de crises - e de atuar no campo da manipulação consciente.

No que diz respeito ao método, tal trabalho classifica-se através do método dialético, pois não pode ser analisado fora de um contexto social de ideologias que rodeiam e agem sobre os indivíduos, do mesmo modo em que é um trabalho que, segundo Lakatos (2003), não se finaliza apenas nessa produção por estar em constante mudança, ou seja, diversas ideologias podem ser adicionadas a todo o momento nas negociações de reféns, do mesmo modo que os discursos das classes dominantes podem sofrer transformações.

Segundo Gil (*apud* PRODANOV, 2013), esse método “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais”. Diante disso, pode-se perceber que há uma preocupação pela qualidade ao invés de prezar pelo estabelecimento de quantificações.

#### **a) Quanto ao nível**

Tal projeto de pesquisa caracteriza-se, no que diz respeito aos seus objetivos, como descritivos, uma vez que demonstra, de forma explícita, como a linguagem torna-se instrumento de poder através das negociações de reféns, sem realizar interferência sobre os dados estudados e analisados.

Sobre a pesquisa com objetivos descritivos, Prodanov (2013, p. 52) afirma que “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.” Como ocorre através



do levantamento de dados e exposição de ideologias e da exposição de como elas atuam na formação do poder, através da língua, em seu contexto pragmático. Como corrobora Gil (2008), ao abordar que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

### **b) Quanto ao tipo**

No que se refere à abordagem da pesquisa optou-se por uma pesquisa de ordem qualitativa, visto que envolve, principalmente, fatores sociais que são analisados dentro de determinados contextos, destacando as formas como elas atuam em cada um desses contextos até se alcançar o poder, sem preocupar-se, necessariamente, em quantificar tais fatores, pois há uma preocupação com o que acontece, como, para que e o porquê dessa manipulação consciente na busca pelo poder e influência sobre os demais indivíduos através da linguagem.

Segundo Prodanov (2013), nesse tipo de pesquisa, há uma preocupação bem maior com o processo que com o produto final, ou seja, há uma atenção com o que leva o negociador a convencer o tomador de reféns e os termos utilizados que podem fazer o sequestrador mudar de ideia, ser dissuadido e crer que os ideais do mediador do teatro de operações é o melhor para ele naquele momento.

### **c) Quanto à profundidade**

Envolve, *a priori*, um estudo bibliográfico, uma vez que, segundo Gil (2008), toda pesquisa é, antes de tudo, de ordem bibliográfica, pois requer um estudo prévio e um levantamento de dados que fundamentará o desenvolvimento da mesma, de modo que possa aprofundar o estudo que deseja realizar, esclarecendo todos os conceitos e ideias que constituem o objeto de estudo. Desse modo, por se tratar de uma análise da linguagem, em seu sentido pragmático, através

dos diálogos existentes entre negociador e sequestrador, é possível realizar uma descrição dos procedimentos e técnicas de uso consciente da língua que levam à persuasão ou dissuasão.

Além disso, foram utilizadas diversas obras que tratam diretamente o discurso e as negociações de reféns, bem como o próprio discurso de negociações, tais leituras embasam o levantamento de características comuns da língua que se fazem presentes em diversas situações em que as crises são instauradas e transformadas em um teatro de operações. As pesquisas bibliográficas, para Gil (2008, p. 45), “têm como vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, ou seja, além de diálogos de negociações de reféns, pode-se contar com obras que contribuem diretamente para a discussão do tema.

### **3.1 Descrição da População e da Amostra**

A definição da população e amostra é essencial para que se possa haver compreensão acerca do objeto de estudo, e, nesta pesquisa, a população é o discurso e a sua análise, enquanto a amostra preza pelo discurso das negociações de reféns, tendo como foco as falas que compõem o enunciado de negociadores e sequestradores no diálogo realizado por ambos. Para Lakatos (2003, p. 163), “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

Desse modo, para a seleção da amostra foi realizado um levantamento de diversas situações em que a língua se configura enquanto instrumento de poder e coerção social, dentre os quais, a negociação de reféns ganha um maior destaque, pois requer um cuidado minucioso com a linguagem e está inserido em um contexto de crise,

em que diversas emoções atuam sobre todos os envolvidos naquele processo, bem como é uma situação da língua em seu sentido pragmático que, através da fala do negociador, atua diretamente para que vidas possam ser salvas através do bom uso da língua ao favor da sociedade.

### **3.2 Procedimentos para Coleta de Dados**

Para a realização deste trabalho, realizou-se uma vasta pesquisa de obras e teóricos que discutem as questões discursivas, em sua conceituação e demonstração de usos, e também suas análises, bem como obras que discutem os manejos necessários durante a negociação de reféns e a linguagem que deve ser utilizada, tais como obras escritas por grandes negociadores do país. Do mesmo modo, contou também com manuais de treinamento de negociações de reféns da Polícia Federal, Polícia Militar do estado de Sergipe, curso de gerenciamento de crises, e diversas reportagens de negociações de reféns transmitidas pela imprensa, mais precisamente pelas emissoras brasileiras de televisão.

### **3.3 Procedimentos para Análise de Dados**

Em seguida ao recolhimento dos dados necessários para a realização da pesquisa, foi feita a análise dos dados coletados, assim, corroborando ou refutando as hipóteses construídas previamente e, essa análise pode variar de acordo com o tipo de pesquisa realizada.

De acordo com Lakatos (2003), a análise diz respeito à tentativa de explicitar as possíveis relações existentes entre o objeto de estudo e os demais fatores sociais que o englobam e/ou que ele está inserido e pode influenciá-lo de alguma maneira.

## 4 O PODER DO DISCURSO INSTITUCIONAL: UMA ABORDAGEM ANALÍTICA

Se a linguagem é indissociável do poder, é no discurso das grandes instituições que se encontra a sua maior forma de dominação e coerção social, pois, é através das instituições que os discursos “ideais” são veiculados e difundidos socialmente como verdade absoluta, sem margens para questionamentos, são dogmas criados intencionalmente e que têm a sua manutenção através dos grupos elitistas como também dos grupos dominados, que acredita que o ideal de outra classe totalmente divergente da sua, sendo um ideal que é bom para si, pois se trata de um discurso tão convincente que é capaz de fazer o próprio oprimido defender os ideais e conceitos que são vistos como melhores pelo seu opressor, ajudando, assim, a manter esse discurso e essas ideologias circulando na sociedade.

Segundo Foucault (2013), o discurso está na ordem das leis e, diante disso, pode-se afirmar que no diálogo realizado durante a negociação de reféns o discurso tende a favorecer o mediador do teatro de operações, ou seja, o negociador, pois ele carrega em seu enunciado o discurso de uma grande instituição social - que é a polícia - trazendo em si os ideais de justiça que são internalizados nos sujeitos ao longo do tempo, e através de diversos indivíduos que são vistos de forma respeitosa e como exemplo a ser seguido, de modo a atuar direta e indiretamente sobre a formação da identidade dos indivíduos, que soma esses discursos para construir-se.

Ou seja, o poder de persuasão do negociador não se dá somente pela sua capacidade de articular as sentenças linguísticas e produzir bons argumentos, mas também por se apropriar e representar o discurso de grandes instituições do país, o discurso pertencente à classe dominante da sociedade em que ele está inserido, ou seja, desde

a sua origem o discurso do negociador é um discurso que está atrelado ao poder, e diz respeito não somente ao que é dito, como também a quem diz e de onde vem esses discursos.

Esse discurso, além do ideal de justiça tão desejado pelos sujeitos de todas as classes, aborda também o discurso de instituições como a igreja - que possui grande poder de coerção social - em seu discurso religioso que difunde a necessidade da prática do bem e respeito à vida e, que em algum momento da formação é internalizado pelos sujeitos e, isso inclui o tomador de reféns, que recebe essas influências de maneira despercebida. Esse discurso deve vir à tona para o sequestrador através dos enunciados do negociador, que deve ter a capacidade de despertar todos esses sentidos e significados “adormecidos” no sequestrador.

Diógenes Lucca (2014) afirma que a credibilidade é a maior arma em uma negociação, e essa credibilidade advém da imagem e representação simbólica construída por uma instituição. Segundo o mesmo autor, no ano de 2005, em uma ocorrência com refém em que algumas tentativas de negociação haviam falhado, com a chegada da GATE ao local o criminoso proferiu a seguinte afirmação: *“O pessoal da GATE está aí... Então manda subir. O pessoal é firmeza e a palavra não faz curva”*.

Diante disso, destaca-se como o discurso de honra e credibilidade daquela instituição foi difundido, sendo capaz de chegar aos mais diversos sujeitos ao ponto em que eles a vissem como necessária e auxiliar para aquele momento ao invés de observá-la como um inimigo numa relação de oposição, e o respeito ao que é dito ocorre pela confiança em quem o profere, pois o respeito àquela instituição já foi instaurado na sociedade e, mais uma vez, pode se retomar a carga semântica do termo “palavra”, que é essencial ao homem que possui “as qualidades necessárias para conviver na sociedade de forma har-

moniosa”, sendo a “palavra” o elemento que dignifica o homem, que lhe atribui ou retira os seus valores e credibilidade, uma vez que a “*a palavra do GATE não faz curva*” trata-se de uma palavra de honra, em que tudo que é dito por ela é cumprido, ou seja, trata-se de um discurso no qual a vontade de verdade torna-se a própria verdade para todos os indivíduos.

Para Baccega (2000), existem indivíduos organizados socialmente que constroem uma espécie de contrato e que constroem também os sentidos e significados daquilo que posteriormente serão difundidos para todos os demais indivíduos. Diante de tal afirmação, pode-se destacar que esses indivíduos referem-se às grandes instituições, pois são nelas que as ideologias são criadas e a partir delas que as ideologias são difundidas, numa espécie de construção de sentidos e significados, capaz de permear os mais variados sujeitos e fazê-los crer que esses sentidos são um bem necessário que deve ser seguido por todos, ou seja, as instituições possuem o poder de coerção, manipulação e, ainda, de alienação social.

É através dessas instituições que os discursos chegam às negociações, pois carregam a ideologia da justiça, da verdade, dos ideais de “bondade”, que devem ser seguidos por todos os indivíduos inseridos na sociedade, uma vez que é tido como bom e desejável, verdadeiro, inquestionável, poder-se-ia dizer, ainda, dogmático, e esse ideal, por sua vez, é internalizado por ser reproduzido constantemente, assim, atua na formação do sujeito, em seus mais diversos aspectos: sociais, morais, identitários e de valor.

Deve-se ressaltar, ainda, que outro discurso institucional muito forte que se faz presente nas negociações de reféns é o discurso religioso, que, geralmente, também aborda esse ideal de justiça e bondade, e, principalmente, não permite ao sujeito questionar acerca dele. Desse modo, uma vez que o discurso está na ordem das leis, todos os

fatores levam a um favorecimento do negociador perante o sequestrador, pois é ele quem carrega esse discurso legitimado e imposto como verdade absoluta.

O diálogo de negociação de refém, portanto, carrega em si o discurso das grandes instituições através da fala do mediador do teatro de operações, e essas instituições lhe atribuem um poder que elas possuem e que é construído ao longo do tempo e difundido por todas as classes sociais e que influenciam os indivíduos, por mais que boa parte deles não perceba que está sofrendo essas determinadas influências.

Do mesmo modo, esse poder faz com que o diálogo leve o tomador de reféns a aceitar o que é proposto pelo negociador, porque, em algum momento, ele já teve uma espécie de contato com esse discurso que foi possibilitado pelas instituições que ele teve acesso ao longo do tempo e de sua construção pessoal, bem como sua construção coletiva, em que suas atitudes são analisadas não somente pelas instituições, mas também por aqueles com quem ele convive e considera importante para si.

## **4.1 Semiologia e Emoção**

Todo discurso apresenta características sociais e individuais e pode sofrer influências e/ou despertar emoções no falante e, principalmente, no ouvinte, pois atua na produção de sentidos e significados. Além disso, para a construção de um enunciado, diversos fatores linguísticos, físicos, sociais e psicológicos são envolvidos e se interligam às sentenças proferidas, ou seja, a situação, o contexto, a forma e o meio em que se encontra o falante pode influenciar diretamente na sua construção verbal, bem como nos aspectos linguísticos que podem ser percebidos através de meios não-verbais.

Para a articulação da linguagem, diversos fatores são levados em conta, eis então que entra a discussão entre razão e emoção e como essa dualidade se manifesta nas expressões linguísticas, mais precisamente nas negociações de reféns, uma vez que se trata de uma situação em que todos os envolvidos são tomados por diversas emoções e a necessidade de se alcançar o fim da crise no teatro de operações cria uma tensão e uma espécie de ansiedade nos envolvidos.

Nas negociações de reféns, o momento em que as emoções se tornam mais marcantes são os momentos iniciais, pois todos estão agindo sob o efeito delas e a racionalidade não se faz presente, principalmente, no sequestrador e nas vítimas, essa é considerada a fase mais difícil da negociação, pois a racionalidade é deixada de lado e isso impede o início do diálogo tão necessário para que se chegue a um acordo.

Nos primeiros 15 minutos, por exemplo, é o tempo que se deve ter maior cautela, até que todos se acalmem e possam pensar em possíveis soluções, cabe, então, ao negociador criar maneiras de buscar esse equilíbrio tão necessário para o desenvolvimento da negociação e para o alcance de um resultado positivo, de modo que todos possam sair do teatro de operações com suas vidas e saúde física e emocional preservadas.

Diante disso, percebe-se que ainda há uma vantagem a mais para o negociador, pois nele há uma preocupação em não se envolver emocionalmente com a cena de tensão que é criada e, assim, ele pode pensar com mais tempo e calma no que será dito e como essa sentença será proferida, a fim de acalmar e estabelecer o diálogo com o sequestrador, uma vez que, o sujeito tomado por emoções tende a abandonar ou perder a razão, bem como agir de modo inconsciente, ou pela força dos impulsos que agem sobre si no momento da crise e, assim, causar algum dano às vítimas e a si mesmo. Pode-se perceber a presença da



semiologia numa disputa com as emoções, por exemplo, através da provocação da Síndrome de Estocolmo realizada pelo negociador sobre o sequestrador, para fazer com que este se envolva emocionalmente com a vítima e, assim, não aja de forma violenta com ela.

Segundo Souza (2010), o negociador pode pedir que as vítimas sejam nomeadas, pois assim elas podem ser personalizadas, e isso pode ser notado através da análise dos termos que ele atribui aos reféns. Diante disso, é notório como as emoções e a construção linguísticas se dão de maneira ligada durante as negociações, pois cada termo pode demonstrar a construção de um tipo de emoção nos envolvidos. Ou seja, a construção dos signos e as emoções na negociação de reféns nem sempre se dão numa relação de oposição, pois, ao promover a Síndrome de Estocolmo de modo inverso, pode-se destacar como língua e emoção podem estar intrínsecas em uma determinada situação.

Além disso, é importante ressaltar que entre a semiologia e a emoção está a afetividade linguística, que desenvolve papel fundamental no teatro de operações, e isso diz respeito à capacidade do negociador de causar uma aproximação com o tomador de reféns por meio da sua construção semântica, o próprio negociador e as vítimas, através da seleção dos elementos que serão utilizados para a argumentação, a fim de promover formas e mecanismos de manipulação consciente no sequestrador para que, assim, ninguém se machuque e possa chegar a um acordo viável para todos os envolvidos.

Outro fator essencial no tocante à semiologia e emoção refere-se ao cuidado que o negociador necessita ter para que, segundo Lucca (2014), não caia na armadilha do “bateu, levou”, que consiste em revidar argumentos ou expressões negativas, pois, naquele momento o tomador de reféns age sobre emoções negativas que necessitam ser controladas e não expandidas, ou seja, o problema precisa ser solucionado e não potencializado, o que exige calma do mediador.

Segundo o negociador Wanderley Mascarenhas de Souza (2010, é essencial que, ao ocorrer a estabilização da negociação, os reféns se utilizem da “intelectualização”, ou seja, pensem de forma lógica e racional em como agir naquele momento, ao invés de agir sob o efeito de cargas emocionais, pois, somente dessa maneira pode-se alcançar os resultados esperados e os objetivos traçados. Todavia, é importante destacar que, na negociação de reféns, não é a exclusão da presença de emoções e sim o controle delas, principalmente, através da linguagem que atua como um agente necessário para que mudanças positivas possam ocorrer.

Destaca-se, também, que, para Abreu (2006), há dois tipos de emoções, as eufóricas (positivas) - tais como amor e alegria - e as emoções disfóricas (negativas) - como, por exemplo, a raiva e a ansiedade, no entanto, cada uma dessas emoções pode produzir um valor distinto em cada indivíduo, de acordo com os significados pessoais que foram construídos ao longo do tempo, e, diante disso, faz-se necessário pensar nos significados pessoais que cada emoção desperta, para, assim, trabalhar na formação de um enunciado que seja capaz de provocar sensações positivas no ouvinte, a fim de fazê-lo desejar chegar a um acordo em que todos sejam beneficiados.

O mesmo autor aborda também que “aquele que quer persuadir deve saber previamente quais são os verdadeiros valores de seu interlocutor ou do grupo que constitui seu auditório”, ou seja, para se proferir sentenças capazes de ‘tocar’, provocar, produzir sentidos e significados no outro é indispensável que, primeiramente, busque conhecê-lo, seja através da realização de questionamentos à pessoas próximas, ou, ainda, através dos traços que ele demonstra durante a crise, sobretudo, através da sua fala e dos elementos que ela carrega em si, seu tom de voz, o vocabulário, as gírias de que faz uso, seus gestos, e,

ainda, os textos não-verbais que podem ser lidos no tomador de reféns e que possam auxiliar na realização de possíveis hipóteses sobre ele.

Em uma das negociações de reféns que mais ganharam destaque na mídia brasileira, ocorrido no ano de 2008, na cidade de Santo André - SP, o caso Eloá Cristina Pimentel, de apenas 15 anos, o seu sequestrador, Lindemberg Alves, de 22 anos, afirmou durante o momento do sequestro: *“Não tenho mais sentimento nenhum. Sentimento nenhum eu tenho. Sou um cara sem sentimento, sem coração agora. Deixa bem claro pra população que está chegando ao fim, mano”*.

Diante de tal afirmação, pode-se notar como a presença de emoções sobre o sequestrador é importante para que a negociação possa continuar, pois, sem elas, aumenta-se o risco de causar danos às vítimas e, ainda, por um fim à própria vida, por isso que há a preocupação em se desenvolver a Síndrome de Estocolmo, pois a emoção e a afetividade são necessárias para continuar o diálogo, do mesmo modo, é nítido que ao afirmar que não possui mais nenhum sentimento, há uma carga de emoções disfóricas, que agem sobre ele e isso é observável através da enunciação, pois, culturalmente, uma pessoa “sem coração” é capaz de fazer qualquer coisa, chegar ao fim, sugere a ideia de morte dos envolvidos.

Em outro trecho da negociação do sequestro de Eloá Cristina Pimentel, Lindemberg afirma que *“tá difícil manter a calma aqui. Tem um anjinho aqui falando não faz isso, e do outro tem um diabinho falando faz. Não deixa passar não.”* Através desse trecho pode-se perceber a atuação de emoções sobre ele que são os fatores que movem as suas ações, deixando de lado a racionalidade, bem como a presença de ideologias ligadas às crenças religiosas que se manifestam socialmente e atuam sobre os indivíduos, através da ideia de anjo que propõe o bem e de diabinho que atua sobre ele para que ele promova aquilo que é considerado mau para os sujeitos.

Além disso, sua frase serve para tentar demonstrar uma espécie de controle sobre o acontecimento, pois, para ele, o que irá acontecer não depende unicamente dele e sim das suas emoções, por estar em um momento de agitação e confusão que o leva a agir de forma inconsciente, sem pensar nas possíveis consequências das suas atitudes ao seguir o conselho “das vozes” que agem sobre ele.

Deve-se ressaltar também que as emoções se instalam em todos os envolvidos, a sociedade, por exemplo, por medo, indignação, ansiedade tende a pressionar os negociadores a agir de modo violento, e/ou até pedir a morte do sequestrador, todavia, para o mediador do teatro de operações, todos os envolvidos são importantes e devem sair de lá com vida e se entender com a justiça, e é esse o motivo que leva o negociador a buscar manter a calma e controlar as suas emoções, para, assim, poder atuar na busca pelo controle emocional do sequestrador e dos reféns.

Por esse viés, o que se destaca é o fato de como as emoções podem ser controladas e utilizadas de modo intencional, para que, assim, mantenha o poder de uma determinada situação em que os indivíduos agem sob carga emocional, e, assim, elas não interfiram na linguagem do negociador e ele possa utilizar a enunciação, para que, através dela, possa provocar emoções eufóricas em seu interlocutor, de modo que ele possa atender às exigências e chegar ao fim daquela crise.

Portanto, mesmo que não seja possível que um indivíduo não seja afetado pelas emoções, é possível desenvolver mecanismos capazes de controlá-las e utilizá-las do modo mais produtivo possível, e, ainda, ter cautela para que elas não atuem sobre a linguagem, e o poder concedido à linguagem está diretamente relacionado a essa capacidade de controle dessas emoções para se alcançar um fim esperado.

## 4.2 Linguagem e Construção de Significados Pessoais

Evocar os significados pessoais construídos ao longo do tempo pelo criminoso é um dos maiores desafios enfrentados pelo negociador de reféns em uma situação de crise, pois a linguagem, nessa perspectiva, deve ser utilizada para atuar também na subjetividade, o que se configura uma tarefa extremamente complexa e arriscada, porque qualquer termo utilizado de forma errônea pode gerar consequências negativas e prejudicar todos os participantes do teatro de operações.

Diante disso, faz-se necessário buscar conhecer ao máximo o interlocutor para que se aproprie de maneiras que sejam capazes de persuadi-lo, pois a palavra só tem significado em seu contexto de uso, é nele que ela é capaz de se transformar e assumir um significado distinto, de acordo com a formação cultural de cada interlocutor. Para Pechêux (1988), é através do significado linguístico que o sujeito ganha sentido.

Dentre os significados pessoais que se destacam, um dos principais diz respeito a “manter a palavra”, que atua de forma interligada à ideia de honra do sujeito e, assim, ao “dar uma palavra”, ele está afirmando a sua condição enquanto homem que age de acordo com aquilo que diz.

Além disso, segundo Diógenes Lucca, um dos maiores negociadores de reféns do país, em sua obra *“O negociador”*, destaca um caso em que a linguagem foi utilizada de modo estratégico para despertar sensações no sequestrador, que após a realização de pesquisas para conhecer um pouco mais sobre o criminoso, descobriu-se que ele tinha uma filha de apenas 5 anos e que era muito apegado à ela. Segundo o próprio autor (2014, p. 76):

Ao retornar ao local da crise, peguei um pedaço de papel e redigi uma carta, como se fosse a filha falando com o pai. Usei uma linguagem compatível com uma garotinha de cinco anos, escrevi uma carta em que a filha pedia ao pai para atender às orientações da polícia, que ela precisava muito dele e que, sobretudo, amava-o, não querendo que nada ruim lhe acontecesse.

Diante de tal citação, pode-se notar como a linguagem utilizada pelo negociador foi capaz de despertar sensações em seu interlocutor realizando um apelo emocional, que consistia em usar a mesma linguagem que a sua filha como também a mesma letra, assim os seus significados pessoais poderiam atuar a seu favor naquele momento.

É importante destacar que o tabu do objeto está diretamente ligado à construção de significados pessoais, pois, um termo que, talvez, não evoque nenhum sentimento no emissor e que, todavia, evoca significados pessoais no interlocutor que não podem ser utilizados, pois é capaz de prejudicar uma negociação ao ponto dela não poder mais continuar, como ocorreu na FEBEM, em Franco da Rocha, em que apenas o uso do termo “moçada” foi capaz de impedir que a negociação prosseguisse, pois se relacionava a significados que eles consideravam ofensivos, e somente a troca desse termo por “rapaziada” foi capaz de evocar novos significados e gerar o entendimento de que a primeira palavra não foi utilizada intencionalmente.

Por esse viés, é imprescindível na negociação que o negociador seja capaz de evocar esses significados e, por isso, diversas vezes, os familiares e/ou amigos são chamados à cena do sequestro, tanto para o recolhimento de informações sobre o sequestrador e as vítimas, tanto para que possam conversar com eles, sob orientação do negociador, a fim de despertar esses significados e, assim, obter a liberação das vítimas.

Portanto, todo signo está ligado a um significado que nem sempre é o mesmo para o emissor e para o receptor, sendo assim, o

mediador deve selecionar os signos que evoquem significados positivos em seu ouvinte ou auditório, para que se alcancem os objetivos estabelecidos nas negociações e todos possam sair do teatro de operações com vida, sem maiores traumas, sobretudo para as pessoas que foram feitas de reféns.

### **4.3 “Tudo o que você disser pode ser usado contra você”**

“Tudo que você disser pode ser usado contra você” é uma afirmação que pode ser presenciada nas negociações de reféns em seu contexto de uso, pois todas as falas, sejam do sequestrador ou negociador estão em constante análise, e qualquer falha pode ser utilizada posteriormente, ou seja, todos os argumentos dados devem se pautar na verdade, para que, num momento seguinte, perca-se a credibilidade, ou ainda, que use os próprios argumentos do emissor para derrubar algo dito por ele.

Se qualquer um dos participantes na negociação de reféns deixa de seguir a linha de pensamento por algum descuido e se contradiz, a negociação tende a fracassar, e isso será destacado pelos envolvidos, por isso, segundo Souza (2010), um negociador deve sempre falar a verdade, reduzindo os riscos de cair em contradição.

Quando um negociador afirma que vai atender a uma exigência e não cumpre com o que foi falado, perde-se a credibilidade e, assim, a negociação pode chegar ao fim, pois o sequestrador não desenvolverá a confiança, tão necessária naquele momento, para que se tenha a manutenção do diálogo. O mesmo ocorre na situação inversa, quando um sequestrador afirma que irá libertar um refém ou que não irá machucá-lo e age de modo incoerente ao seu discurso, o negociador entenderá que ele não está utilizando da verdade, não sendo

possível buscar um acordo, uma vez que há a imprevisibilidade das ações posteriores.

Desse modo, é imprescindível que se tenha cautela na produção de todas as sentenças, e isso se configura mais uma vantagem do negociador sobre o sequestrador, pois esse, que visa manipular, possui muito mais cuidado na articulação que este, que é o objeto da manipulação, e, geralmente, age sob forte carga emocional.

#### 4.4 O Discurso Midiático e as Negociações de Reféns

Durante as diversas negociações de reféns, na maioria das vezes, uma das primeiras exigências realizadas pelo negociador é que a mídia se faça presente, primeiramente, por uma questão de segurança do tomador de reféns, que se sente protegido ao acreditar que a polícia não poderá agir de forma violenta em frente às câmeras, bem como serve para demonstrar que no momento ele pode fazer exigências, como também se trata de uma questão de empoderamento.

Esse empoderamento ocorre pelo fato de demonstrar a toda a sociedade quem está no controle daquele sequestro, todavia, a mídia também é aproveitada pela equipe de negociação, que deve prestar declarações à sociedade sem serem expostos.

Em uma negociação de reféns realizada no município de Poço Verde (SE), no ano de 2014, a primeira exigência feita pelo tomador de reféns foi a presença da mídia, e o negociador utilizou-se disso para conquistar a confiança de quem fez a exigência, como pode se perceber no seguinte trecho:

- e aí, senhor, “tá” ouvindo, senhor?
- pode falar, “tô” filmando você.
- eu quero minha segurança, senhor, porque eu não posso ficar nessa cidade aqui não, “tá” ouvindo, senhor?
- (...)
- seu pai também “tá” aqui, “tá” todo mundo comigo.
- eu “tô” aqui com refém, “tá” ouvindo, senhor?



- estou
- Aqui ó...
- Certo! Estou vendo, estou vendo.
- “Tá” ouvindo?
- “Tô”, “tô” sim!
- Quem “tá” do lado direito aqui, senhor?
- Direito?
- Sim!
- Não, estou aqui do lado esquerdo, na esquina. Direto, só tem o pessoal lá na esquina como eu lhe falei.
- E a imprensa, senhor?
- A imprensa tá aqui comigo, na esquina.
- (...)
- Pode vir, coloque a mão na cabeça e pode vir. Solta ele e pode vir, isso!
- Vou sair, senhor.
- Isso!
- Vou cumprir com minha palavra de homem, senhor!
- Pode encostar na parede.
- Eu vou dar minha palavra de homem, senhor!
- É isso aí! Pronto, pode encostar.
- Pode encostar, senhor! Sou de família, senhor!

Diante do trecho, diversos fatores podem ser analisados, o primeiro deles é como a mídia desenvolve um papel importante para que a negociação possa continuar, pois, por mais que se trate uma exigência do sequestrador, concomitantemente, ela atua como meio para demonstrar que o negociador está naquele local a fim de ajudá-lo. Além disso, o trecho corrobora a carga semântica que existe no termo palavra, elemento que confere honra ao ser, e como é através dela e por ela que os problemas podem e devem ser solucionados, bem como ressalta como toda a negociação está no campo linguístico e de poder existente na linguagem da qual o negociador se apropria.

Ademais, destaca-se a aproximação da linguagem do negociador à linguagem do sequestrador, de tal maneira que ele faz uso das mesmas variantes e utiliza um vocábulo de fácil entendimento, ao mesmo instante em que utiliza um canal de comunicação seguro e que não sofra a interferência de ruídos, para que, desse modo, a negociação não seja atrapalhada.

Contudo, o discurso da mídia também deve ser cauteloso e não pode agir de forma pretenciosa, principalmente se o sequestrador tiver acesso a essas imagens, pois, se este é tratado como “bandido, criminoso, sequestrador”, dentre outros termos que expressam ideias negativas, ou ainda, se as vítimas são tratadas como “reféns”, pode despertar emoções disfóricas no negociador e potencializar o problema ao invés de solucioná-lo. Além disso, a mídia não deve tentar interferir e mediar a situação, pois requer um preparo técnico e linguístico para desenvolver tal operação, por mais bem intencionada que a mídia esteja, somente o negociador pode atuar no teatro de operações.

A intervenção da mídia de forma inapropriada pode bloquear o prosseguimento e impedir que o sequestro seja solucionado, pois ocorre o contrário, e a mídia atua de modo a empoderar o sequestrador, e fica praticamente impossível chegar a um acordo favorável a todos, pois é o negociador quem deve assumir o comando da situação, de modo que o tomador de reféns compreenda que precisa do negociador para que ele possa sair daquele conflito da melhor maneira possível e que ele está ali somente para ajudá-lo.

O sensacionalismo que muitas vezes é atribuído aos casos de grande repercussão tende a ser um potencializador dos problemas, pois desde a linguagem, que em grande parte dos casos é inapropriada, há também uma interferência nos casos sem a técnica necessária. Durante o sequestro de Eloá Pimentel, por exemplo, a apresentadora de televisão, Sônia Abrão, durante a apresentação de seu programa “A tarde é sua”, realizou uma entrevista com Lindemberg Alves e tentou convencê-lo a se entregar, todavia, a apresentadora, ao tomar tais atitudes, retira o poder do negociador, como também não possui as técnicas necessárias, o que, ao invés de ajudar, tornou a situação mais crítica ainda, pois, além de deixar o sequestrador ainda mais tenso, dois novos problemas são criados: o primeiro deles é o empoderamen-

to do sequestrador, que além de manter uma pessoa refém, consegue dar uma entrevista ao vivo em um programa notável da televisão brasileira, e o segundo deles é que, após a entrevista, o sequestrador torna-se conhecido.

Nesse contexto, segundo Diógenes Lucca (2014), ninguém quer ir “famoso” para a cadeia, devido às possíveis repressões que ele pode sofrer lá dentro, ou seja, isso faz com que o tomador de reféns crie uma resistência maior ainda, e, assim, não queira se entregar, como ocorreu nesse caso, que, infelizmente, após 100 horas no cárcere, levou à morte de uma das vítimas. Diante dessa perspectiva, observa-se que a mídia desempenha um papel importante no que diz respeito às negociações envolvendo reféns, todavia, é imprescindível que se compreenda e respeite os limites entre liberdade de expressão e papel social e, assim, não sejam realizadas intervenções sobre o teatro de operações, visto que apenas os negociadores capacitados possuem esse direito, as técnicas e, sobretudo, o domínio linguístico necessário e fundamental para solucionar a crise.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é indissociável do ser humano, e, por esse viés, faz-se presente em todas as situações sociais, e as negociações de reféns corroboram essa relação, uma vez que ocorre no campo dos signos. É através da linguagem, também, que o poder é atribuído aos indivíduos e que as ideologias são veiculadas na sociedade, de modo a atuar diretamente sobre os sujeitos, de modo coercitivo, configurando-se em um fato social. A relação entre língua e poder ocorre de modo explícito nas negociações de reféns, pois é através do domínio linguístico que se alcança o domínio daquela situação e a busca pelas soluções dos problemas e crise instaurados.

Somente por meio de um bom uso linguístico é que se torna possível avançar nas negociações, pois se trata da realização de uma conversação em que os interlocutores possuem objetivos distintos e, assim, faz-se necessário convencer o outro, persuadir/dissuadir, manipulá-lo de modo consciente de que aquilo que está sendo proposto pelo negociador é o melhor a ser feito e trará consequências positivas a todos os envolvidos no processo de negociação.

Além disso, a negociação de reféns carrega em si os poderes atrelados às classes dominantes, e esse discurso é utilizado pelo negociador, de modo a retomar aquilo que em um dado momento já atuou sobre o sequestrador, ou seja, o mediador do teatro de operações se utiliza de discursos que já possuem poder e legitimidade social para convencer o outro e para corroborar como os discursos favorecem aquele que mais conhece a língua, pois, conhecer a língua e suas possibilidades implica automaticamente no conhecimento de ideologias, de sociedade e de visões de mundo, que agem sobre os seres constantemente, e que, em sua maioria, não são percebidas por aqueles que sofrem essas influências.

Ademais, todas essas ideologias que atuam sobre os sujeitos também se manifestam nas negociações, o que provoca mais uma interligação: linguagem e ideologia, uma vez que todos esses discursos, vistos como bons e preferíveis, carregam as ideologias das classes dominantes nas sociedades, e, em uma negociação, todas essas ideologias são evocadas, a fim de produzir sentidos e significados no ouvinte. Deve-se ressaltar, ainda, que as negociações de reféns exigem bons argumentos e paute-se sempre na verdade, pois é imprescindível que se estabeleça uma relação de confiança entre negociador e sequestrador, pois ela é essencial para que aquilo que será dito pelo negociador – emissor – possua valor pelo receptor da informação – tomador

de reféns, numa espécie de afetividade que é promovida por meio da linguagem.

Essa afetividade produz no ouvinte a ideia de que o enunciado do mediador da cena é necessário, não somente pelo que é dito, mas pela forma e pela confiança em quem o profere. Diante disso, pode-se perceber que diversos fatores agem em uma negociação de reféns ou negociação de crise, como, por exemplo, as ideologias, pertencente às classes dominantes na sociedade, dentre as quais se destacam as ideologias de bondade e de justiça, construídos por meio dos discursos religiosos, das instituições policiais e, ainda, do estado, os aspectos linguísticos: semântica, sintaxe, discurso, poder, as diversas emoções que afetam os sujeitos, e todos esses fatores são controlados e manipulados através do uso dos signos.

Uma negociação de reféns é, portanto, a capacidade se utilizar da língua para e chegar a um acordo favorável, que vise o bem comum dos envolvidos na cena de crise que é instalada. Por esse viés, deve haver bastante cautela ao proferir uma sentença, pois todos os fatores são avaliados, e o negociador também deve saber lidar com o tabu do objeto, ou seja, conhecer os termos que não devem ser ditos durante uma negociação para se conseguir a vontade de verdade, que, no momento do diálogo, se configura como a própria verdade que deve ser seguida.

Do mesmo modo, deve-se atentar sobre como cada signo pode estar relacionado a um significado pessoal, construído ao longo do tempo pelo sujeito, a fim de que, através desses signos, possa evocar emoções eufóricas no sequestrador, de modo que a linguagem atue de forma direta na provocação de emoções capazes de influenciá-lo de forma positiva, a fim de se chegar ao fim da crise, e que todas possam ter, dessa maneira, suas vidas preservadas, como ocorre, por exemplo, na provocação intencional do desenvolvimento da Síndrome de Esto-

colmo no sequestrador para com a vítima, em que a linguagem abordada pelo negociador faz com que o sequestrador desenvolva uma afetividade com a vítima, para que, assim, ele não a machuque.

Diante disso, é possível estabelecer também a relação existente na tríade língua-ideologia-poder, em que um elemento sempre leva ao outro, pois o poder só pode ser alcançado, nas negociações de reféns, por meio da língua, uma vez que é a língua quem permite conhecer os traços necessários para manter um diálogo e pensar nas possíveis soluções para a crise. Portanto, os discursos atuam constantemente sobre os sujeitos, pois todo discurso carrega em si intencionalidades que levam à busca pelo poder social, e é através dele também que as ações e pensamentos podem ser modificados, ou seja, é por meio do discurso que se alcança a persuasão e a dissuasão, pois os discursos produzem no ouvinte sentidos e significados por meio dos signos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar**. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: Literatura e História. 1. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone Moysés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**: opressão? Liberdade? São Paulo, Ática, 1989.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Curso de Gerenciamento de Crises**. Brasília, 2008.

CHAÏM, Perelman. **Tratado da argumentação**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Ed.24. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, I. G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHLRIESER, George. **Refém na mesa de negociações**. Tradução de Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

LUCCA, Diógenes. **O negociador**: Estratégias de negociação para situações extremas. São Paulo: HCM do Brasil, 2014.

MACHADO, Sérgio Bacchi. **A ideologia de Marx e o discurso de Foucault**: convergências e distanciamentos. Sociologias, Porto Alegre, ano 12, no. 23, jan./abr. 2010, pp. 46-73.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2001.

NOTO, Carolina de Souza. **Vontade e verdade em Foucault**. PHILÓSOPHOS, GOIÂNIA, V.15, N. 2, P. 11-28, JUL./DEZ. 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** Princípios e procedimentos. Campinas - SP: Pontes, 2011.

PEUCHÊX, Michel. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edunicamp, 1988.

PRODANOV, Cristiano Cleber. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, José Wilson dos; BARROSO, Rusel Marcos B. **Manual de Monografia da AGES:** graduação e pós-graduação. Paripiranga: AGES, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Wanderley Mascarenhas. **Negociação de reféns:** Sistematização e manejo das ações do negociador no contexto da segurança pública. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

#### **Sites consultados:**

**Afirmação de Lindemberg sobre não ter mais sentimentos.** Disponível em: <<https://www.clickpb.com.br/policial/imagens-ineditas-mostram-negociacao-no-sequestro-a-eloa-62185.html>>. Acesso em: 2 nov. 2017.



**Afirmação de Lindemberg Alves sobre haver um anjinho e um diabinho.**

Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/1575mnadmj5c/tre->

# **CAPÍTULO 3**

---

## **O PODER DA PALAVRA: AS FORMAS DE DIZER E A EFICIÊNCIA DO QUE É DITO**

Fábio Leandro Andrade Ribeiro  
Joaquim Cardoso da Silveira Neto  
Gabriela Andrade Conceição

## 1 INTRODUÇÃO

Enquanto eu tiver perguntas e  
não houver respostas – continuarei  
a escrever. Minha liberdade é escrever.  
A palavra é o meu domínio sobre o mundo.  
Clarice Lispector

A palavra não é somente uma arma à disposição do homem, como muitos acreditam. Ela vai além. A palavra é alicerce da vida, é sustentação do homem perante si mesmo, perante outros homens, perante o mundo. É pela palavra que o homem cria seu mundo e faz esse mesmo mundo ganhar existência – mesmo que uma existência abstrata – para seus semelhantes.

Diante desse panorama em torno da consistência da linguagem perante os homens, surge-nos uma inquietude em forma de questionamento: a escola, ambiente de proliferação da palavra e de construção de mundo, tem empregado a palavra de forma emancipatória ou dominatória?

Objetivamos, de modo mais amplo, discutir o poder que reside na palavra, de modo especial, o poder na palavra trabalhada por duas personalidades grandiosas: Sócrates e Jesus de Nazaré que utilizavam muito bem esse recurso e de forma emancipatória. Queremos comparar seus discursos com o discurso da escola dos nossos dias. Mais especificamente, pretendemos: analisar a ironia e a maiêutica de Sócrates relacionando-as à eficiência na construção do conhecimento; discutir as estratégias parabólicas de Jesus relacionando-a à conquista de tantos seguidores; pretendemos, ainda, analisar o discurso e as estratégias da escola atual na construção do conhecimento.

Lendo-se um pouco sobre a história da Filosofia, vai-se perceber que Sócrates, em suas aventuras dialógicas com os jovens pelas ruas de Atenas, desenvolveu um método próprio que permite a cada um chegar à verdade, chegar ao conhecimento de determinada situação. Da mesma forma que Sócrates, Jesus de Nazaré, outro grande mestre da palavra e da pregação em público, falava de modo que seus ouvintes fossem provocados a pensar e interpretar o que lhes dissera. Era com palavras que lhes ensinava todas as verdades sobre a vida terrena e sobre o caminho para se chegar ao Pai. Essas duas descrições supracitadas nos levam a afirmar, hipoteticamente, que a chave do conhecimento está em permitir-se caminhar em busca do conhecimento por si só.

Supomos, pois, de modo geral, que a escola – entidade, teoricamente, responsável pela emancipação do ser – não tem promovido tal emancipação como deveria, já que se trata de uma instituição de formação humana. Ao contrário, tem sido instrumento de dominação. No intento de alcançar os objetivos apontados e, ainda, buscando respostas para as hipóteses ora levantadas, valeu-se, basicamente, das seguintes metodologias: pesquisa bibliográfica, e pesquisa de campo.

Foi necessário, no desenvolver deste trabalho, um estudo – eis aí a aplicação da pesquisa bibliográfica – acerca da vida de dois grandes seres humanos que viveram em épocas próximas e ambos em épocas bem longínquas da nossa. Para saber um pouco de Sócrates, foi preciso estudar a história da filosofia e, isso foi feito com o auxílio bibliográfico de Marilena Chauí, nosso principal teórico a falar do pai da filosofia.

Quanto a Jesus de Nazaré, a Bíblia Sagrada, conjunto de livros religiosos sobre o antes e o depois de Cristo, foi nossa principal referência. Os evangelistas foram quem mais nos falou de Jesus para que pudéssemos estabelecer um paralelo entre Ele e Sócrates e, ainda, para

que pudéssemos analisar o uso da palavra por Ele e a eficiência do seu discurso.

Foi necessário também, e grandiosamente necessário, diga-se de passagem, trazer ao nosso texto o escritor, sociólogo, filósofo, crítico literário e semiólogo Roland Barthes para nos ajudar a discutir sobre a palavra, esse objeto tão usado, porém, muitas vezes tão somente automatizado pelo ser humano. Quando falamos de educação, trouxemos o pensamento de Saviani, Althusser e, como não poderia deixar de ser, do mestre Paulo Freire.

Fora essas leituras, foi necessário ir a campo buscar um retrato da escola dos nossos dias, já que o espaço escolar é, hoje, um dos mais espetaculares lugares de proliferação da palavra. Este estudo *in loco* ocorreu em duas etapas.

Primeiro, realizou-se uma pesquisa com 150 alunos do Colégio Municipal Nossa Senhora da Conceição, uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Aduastina-BA. A pesquisa girou em torno do motivo que leva nosso aluno à escola, se é o prazer pela busca do conhecimento; se é a obrigatoriedade; ou se é a garantia de um futuro profissional mais promissor.

Depois, observaram-se aulas de uma professora da referida escola no intuito de se verificar a coerência entre o discurso dela e o do livro didático utilizado, bem como com o intuito de se verificar a eficiência do seu discurso para mediar o processo de construção do conhecimento. As observações foram analisadas e discutidas à luz dos teóricos citados para se chegar aos determinados pareceres expostos no corpo deste trabalho.

Nossas discussões neste trabalho encontram-se organizadas em blocos discursivos distintos: o primeiro é esta introdução, o segundo foi denominado de “A palavra”, O terceiro intitula-se “Protagonis-

tas da palavra”, o quarto, encontra-se denominado como “A escola e a palavra”.

O próximo título denomina-se “A palavra” e traz um panorama analítico da palavra, mais precisamente do poder da palavra. Nele se discute que a palavra é vista por muitos como um instrumento de poder. Poder em ser instrumento de convencimento, poder de criação, poder em ser representação de qualquer realidade. São expostas várias situações de uso da palavra que demonstram esse poder em uso. Porém não trataremos do poder atrativo das palavras, como muitas pessoas acreditam que elas possuam, trataremos de focar o poder sociológico dessa tão grandiosa faculdade humana, a capacidade de uso das palavras.

O título “Protagonistas da palavra”, nos permite sair um pouco da abstração em se falar de palavra e verificar esse recurso como fora usado em determinado tempo da história por duas grandes personalidades: Sócrates e Jesus de Nazaré. Esse capítulo tem como essência apresentar as estratégias linguísticas dos nossos personagens. Discute-se, aí, como a ironia e a maiêutica de Sócrates e como as parábolas de Jesus de Nazaré foram importantes para eles e para os seus discípulos. Para eles, pelo fato de terem conseguido eficiência em seus discursos e, assim, conseguir alcançar seus objetivos, levar seus discípulos à descoberta da verdade. Para seus discípulos, pelo fato de, estando submetidos a tais estratégias, terem construído os conhecimentos em questão por si só, sem que ninguém os ditasse.

A relação entre a escola atual e os mestres Sócrates e Jesus de Nazaré é o foco de discussão no título “A escola e a palavra”. Nele, apresenta-se uma demonstração das semelhanças entre os mestres do passado e os professores da escola atual. Faz-se uma referência ao êxito das estratégias dos grandes mestres e uma crítica às estratégias conceituais dos mestres de hoje. Procura-se, com isso, demonstrar que

as escolas, lugar de proliferação da palavra e de construção do conhecimento, precisam fazer bom uso desse recurso humano. Só assim será possível conquistar discípulos e, mais importante ainda, só assim será possível alcançar sucesso na missão que tanto se espera que a escola assuma: gerar conhecimento de verdade.

## 2 A PALAVRA

“A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade.”  
Octávio Paz

De que forma teve origem o universo? Quando começou a vida na Terra? Como surgiu a humanidade? Você já se perguntou isso ou qualquer outra coisa alguma vez na sua vida? As Ciências fazem sempre. É de indagações como essas que elas sobrevivem. Nunca encontram uma verdade definitiva, pois chega-se a uma conclusão hoje, a outra amanhã, volta-se a refutar essa última logo depois... Sejam essas descobertas verdades ou não, não importa. O que importa mesmo é o trabalho de argumentação, de comprovação que se faz para fazer valer aquela descoberta naquele momento. Quanto poder, não?

Essas descobertas, ou essas temporárias conclusões, correm o mundo, quebram crenças, mudam a forma de viver da humanidade. Quanto poder, não? O uso que a humanidade faz das palavras é que faz a própria humanidade. Tudo em que acreditamos, tudo que vivemos, tudo que somos é efeito das palavras que nos cerca. Como afirma Octávio Paz no pensamento que inicia este capítulo, “as palavras são a única realidade ou, pelo menos, o único testemunho da nossa realidade”.

Não nos basta pensar nas ciências não. Há mais exemplos de uso da palavra registrados que nos leva a crer que as palavras são verdadeiras fontes detentoras de poder. “Faça-se a luz! E a luz foi feita”. (Gênese 1, 3). “Ave, cheia de graça, o Senhor é contigo” (Lucas 1, 28). Segundo a Bíblia, as palavras têm tamanha força a ponto de se fazerem criadoras.

No primeiro caso, esse e tantos outros pronunciamentos do Artista do Universo se concretizaram, dando origem ao firmamento e a tudo que há nele. A segunda citação mostra como a fala de um anjo, segundo o Catolicismo, se concretizou na concepção de Jesus Cristo em Maria.

Isso não é uma apologia a nenhuma religião, tampouco se quer aqui demonstrar preferência entre as teorias criacionista e evolucionista. O que se pretende é apreciar o uso da palavra, é fazer uma demonstração de como a palavra é encarada desde há muito tempo, desde o seu surgimento. A palavra não deixa de ser palavra, nem perde seu *status* pelo fato de ser utilizada na bíblia, na ciência, nas ideologias sociais ou na memória das pessoas.

Nas duas citações bíblicas, a que se faz referência aqui, a palavra demonstrou sua força criadora, deu origem a algo. Primeiro ao universo, segundo, à presença viva de Deus Filho entre os humanos. Por mais que se possa contestar que essas informações bíblicas não sejam comprováveis, ou confiáveis, até porque atualmente a crença das pessoas é, quase que somente, nas ciências, não se almeja, neste instrumento, provar cientificamente a verossimilhança ou inverossimilhança dos escritos bíblicos. Nosso intuito é demonstrar que a palavra é um instrumento de poder, e desde sempre foi assim.

Há quem acredite veementemente que as palavras têm poder no sentido de energia atrativa. Alguns povos creem que as palavras



que pronunciamos atraem, senão exatamente o que significam, pelo menos, fluidos daquilo que significam. Mas isso é uma visão mais religiosa e, como já mencionamos, não é esse o nosso intuito. Queremos, pois, demonstrar o poder da palavra numa concepção sociológica. Não abordaremos o poder atrativo das palavras, mas o poder ideológico delas. Não é somente no campo das ciências e das religiões que isso pode ser apreciado. Em diversas situações sociocomunicativas, isso ocorre. A palavra é inerente ao próprio homem e, por isso mesmo, nele interfere. Fazendo uso das palavras de Murilo Mendes:

A palavra nasce-me  
fere-me  
mata-me  
coisa-me  
ressuscita-me

É interessante observar a presença do pronome oblíquo “me” em todos os versos do poema ora citado. Esse recurso linguístico é marca da presença humana na situação enunciada. Nota-se, também, que os verbos fazem um passeio no existir humano até o seu transcender, o ressuscitar. Isso nos denuncia que a palavra está intrínseca ao ser humano por isso ela é ideológica, pois o campo das ideologias é exatamente o homem.

Essa nossa análise é reforçada ainda pelo poeta<sup>1</sup> Cecília Meireles ao suplicar:

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e se transforma!

É possível observarmos na leitura uma conotação que nos faz concluir que a palavra, além de ser detentora de poder, pode nos conduzir ao poder, pode nos tornar senhores de poder. As palavras têm

<sup>1</sup> Assim a chamamos por que ela mesma se autodefinia dessa fora, não admitia ser chamada de poetisa. Inclusive, em seu poema motivo ela verseja, “Não sou alegre nem sou triste/ Sou poeta”

uma força incrível. Com ela, que é uma instituição humana, surgiram religiões e ciências, construíram-se instituições e impérios. Nela reside e perpassa o saber que, por sua vez, se faz poder. A palavra desencadeia poder. Quem a domina, dependendo de como e quanto a domina, pode alcançar grandes conquistas.

Para compreender melhor essa ideia, cabe-nos enveredar por entre alguns conceitos. Faz-se necessário, no momento, discutir tanto a palavra quanto o poder, já que mencionamos tais conceitos logo acima. Para tanto, convidamos alguns teóricos para debatermos juntos. Primeiramente, vamos ao conceito de palavra, segundo Soares (2008):

Saussure também efetua, em sua teorização, uma separação entre *langue* (língua) e *parole* (discurso). Para ele, a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possui homogeneidade e por isto é o objeto da lingüística propriamente dita. Diferente da *parole* (discurso) que é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não lingüísticos e, portanto, não passíveis de análise.

Desses conceitos levantados por Saussure, o que mais nos interessa é o de *Parole*. Vejamos que *Langue* é apenas o código. Um código coletivo, pois está ao domínio de todos de uma determinada localidade e que pode ser homogêneo. O código, podemos dizer, é neutro do ponto de vista do poder, é mera concretização de um determinado falar. *Parole* (palavra, discurso), diferentemente de *langue*, é individual, é a expressão de cada ser que utiliza para isso o código, mas o seu pronunciamento é portador de uma imensa carga de valores, crenças e intencionalidades de cada usuário. Isso porque a fala ocorre em meio a um contexto.

É interessante observar que individualidade aqui não é antônimo de coletividade, visto que cada indivíduo se manifesta, linguisticamente, resultado do meio em que vive. O seu pensar, e por extensão, o seu falar, são recortes do pensar e falar coletivo. Isso implica

dizer que cada falante é único em função da interpretação que faz do contexto linguístico e cultural que se lhe apresentam. E o falante é, na verdade, um portador de traços de costumes, de valores culturais, sociais, políticos, regionais e econômicos. Tudo isso determina hábitos linguísticos “coletivamente individuais”.

Seja qual for a situação de uso da fala, ela ocorre em meio a diversos fatores externos. E esses fatores nunca são neutros. Corrobora conosco Bakhtin (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 53), ao afirmar que “A situação extraverbal nunca é apenas a causa exterior do enunciado, (visto que) ela não age do exterior como uma força mecânica”, mas entra no enunciado como “um constituinte necessário à sua estrutura semântica”.

A palavra sempre ocorre em um discurso. Ela é abstrata, pois, para ser realizada necessita da existência de um ser (falante ou ouvinte). Mas também é concreta, pois ocorre sempre em um ser social, um ser que é portador de cultura, de ideologias. E segundo Paulo Rogério Stella, “A palavra dita, expressa, enunciada constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (BRAIT, 2007. P.178). Por isso mesmo é que a palavra usada sempre é carregada de intencionalidades, campo de realização do poder. Eis a força da palavra. É no discurso que essa força se concretiza, seja o discurso falado ou escrito.

Já que tanto se fez referência à palavra, ao poder, o que é, afinal, o poder? A abrangência do significado da palavra não permite que falemos por apenas uma ótica:

A sociologia define poder, geralmente, como a habilidade de impor a sua vontade sobre os outros, mesmo se estes resistirem de alguma maneira. Existem, dentro do contexto sociológico, diversos tipos de poder: o poder social, o poder econômico, o poder militar, o poder político, entre outros.

[...]

A política define o poder como a capacidade de impor algo sem alternativa para a desobediência. O poder político, quando reconhecido como legítimo e sancionado como executor da ordem estabelecida, coincide com a autoridade, mas há poder político distinto desta e que até se lhe opõe, como acontece na revolução ou nas ditaduras. (BLAMED, CHICO, CORIAKIN *et. al.*, Wikipédia)

Consta acima apenas duas vertentes do que se concebe por poder. Há tantas outras e queremos encaminhar nossa discussão para pelo menos mais uma ótica. Se não uma outra ótica do poder, é um instrumento de condução dele: a palavra, a linguagem, o discurso. Pode-se perceber, na citação, a noção de imposição, de vontade de mudança, especialmente no caso do poder político revolucionário. Se refletirmos direito, as revoluções só ocorrem em torno da palavra. Alguém consegue imaginar uma revolução sem o diálogo, sem a negociação? É óbvio que existe toda uma pressão social, mas o diálogo tem, muitas vezes, resolvido situações similares, seja para qual lado for. E mais... Mesmo a pressão que sempre ocorre, só ocorre graças a palavra, pois a palavra se faz, se não o único, o principal veículo de condução de tal pressão.

É fato, pois, que a linguagem é detentora de poder visível nos seus usuários ou na situação em que ela circunda. É fato, também, que todo esse poder que reside na palavra pode se direcionar por atalhos distintos que poderão culminar em fins diferentes. Tudo depende do usuário e de seus objetivos comunicativos. Quem assume a palavra poderá usá-la para o bem ou para o mal. Às vezes, nem se dá conta de que se está usando a palavra para fazer alguma maldade. Tudo é muito sutil, mas pode ocorrer como discutiremos mais adiante neste instrumento.

O francês Roland Barthes (2001, p. 12), um escritor que é também sociólogo, filósofo, crítico literário, semiólogo e um dos teóricos da escola estruturalista, em sua obra *A Aula*, discute:

A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem - ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

Esse pensamento vem fortalecer tudo que estamos tentando demonstrar neste trabalho. Está bem claro que a língua, como já dissemos, é o veículo condutor do poder.

O poder foi definido por Barthes (2001, p. 12-3) como um parasita. E esse parasita é visto, ainda, em situações em que a língua domina o usuário como o autor reforça ao afirmar que:

Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: ardo quer dizer, ao mesmo tempo repartição e cominação. Jakobson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que pelo que ele obriga a dizer.

Mas há pessoas que usam a língua fora desse poder. Fora desse poder, mas envolta por outro poder da linguagem externo a ela, ou seja, decorrente de fatores circunstanciais. É importante discutir aqui os limites desse parasita. Se, como já afirmamos, o poder ideológico da linguagem é usado por pessoas acríticas e de má fé, obviamente o resultado será a maldade, algo que dispensa qualquer julgamento.

Se, ao contrário, a língua é usada por pessoas instruídas e bem intencionadas, o resultado será bem outro. E é esse uso, o tão esperado que se faça da linguagem. Certamente já conseguimos algumas proezas por intermédio da linguagem e, diga-se de passagem, principalmente, por intermédio da forma que utilizamos tal linguagem. Não nos basta usar a palavra, é preciso usá-la de modo especial.

Vejamos que os políticos – embora muitos muito mal-intencionados – preenchem seus discursos de formas de dizer diferenciadas. Eles têm clara noção das suas intenções e então planejam muito bem

a forma de dizer de modo a convencer as pessoas daquilo querem. Os poetas e compositores, também, trabalham muito bem esse aspecto vivo do uso da palavra para conseguirem, com mais eficiência, aquilo que desejam: emocionar as pessoas. É como se o uso que se faz da palavra de forma distinta nos faz ser um outro em nós mesmo, um outro com mais poder.

O escritor Octávio Paz (1972, p. 52), em uma de suas obras afirma que “A palavra poética é a revelação da nossa condição original, porque por ela o homem, na realidade, se nomeia outro e, assim, ele é ao mesmo tempo este e aquele, ele mesmo e outro” Ele ainda acrescenta:

Sem palavra comum não há poema, sem a palavra poética, tampouco há sociedade, Estado, Igreja, ou comunidade alguma. A palavra poética é histórica em dois sentidos complementares, inseparáveis e contraditórios: no de constituir um produto social e no de ser uma condição prévia à existência de toda sociedade.

Não entendamos palavra poética apenas como produto artístico literário. Entendamo-la como palavra usada de forma superior ao uso comum. A citação logo acima aponta algumas instituições sociais que até mesmo já mencionamos neste trabalho. Não é que todas essas instituições passarão a ser espaço literário, mas é que a arte da palavra cabe em qualquer espaço e com enorme poder. A arte da palavra é capaz de proporcionar a capacidade de dizer o que muitas vezes seria indizível. A forma de poder isso depende do uso da linguagem fora do comum, pois, para Barthes (2001, p. 16):

[...] não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: Literatura.

Nota-se que a citação afirma que devemos ouvir a língua fora do poder. Parece uma contradição como que se pretende com este tra-

balho. Não é. Esse poder mencionado na citação é aquele que muitas vezes nos impede de dizer o que pretendemos dizer. Certamente todo usuário da língua ou quase todo já se viu em situações tais que parece estar com as palavras penduradas na ponta da língua, mas não consegue articulá-las. Para Barthes, a língua tem um poder que manipula o usuário fazendo com que este só consiga dizer o que ela, a língua, lhe permite dizer.

O poder que se pretende trabalhar neste instrumento, voltamos a afirmar, é exatamente oposto a esse. É o poder que circunda esse e é capaz de superar. Como a própria citação trabalha, há um outro poder na linguagem que advém da forma de uso que se faz da palavra. Ao invés de ser um poder do código, é um poder da linguagem em uso, em curso, ou seja, do discurso. E no discurso a linguagem ganha vida, o usuário consegue trapaceá-la. Então, a palavra ganha, com a “literatura” <sup>2</sup>, segundo Barthes (2001, p. 17), um poder de liberdade e:

As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que se exerce sobre a língua.

Mais uma vez ratificamos que estamos tratando aqui da literatura não como a arte literária, mas como uma forma artística de utilizar a palavra para finalidades gerais.

A palavra é empregada para diferentes funções. Para informar, para divertir, para convencer, ou persuadir, para ofender, para refletir... Engana-se quem imagina que o poder se vai encontrar somente em usos destinados ao convencimento. O poder da linguagem está na linguagem seja ela usada para qualquer que seja o fim.

<sup>2</sup> Entendamos literatura como a arte de trapacear a linguagem, como a arte de trabalhar a linguagem, como a arte de manipular a linguagem para fazer suscitar o mais alto poder da linguagem: o poder de dizer o indizível (seja na arte, seja na vida). Entendamos literatura como maneira de dizer.

Às vezes, utilizamos a linguagem e não nos percebemos com poder algum. Seria o poder da linguagem privilégios de alguns escolhidos? Se nos ocorre essa pergunta, é bom que tenhamos clareza de que não é isso. De quem seriam escolhidos esses sortudos? Da própria linguagem? Não. Mas há sim que se considerarem tais indagações. A palavra escolha, trazidas nas duas questões suscitadas é bastante significativa. O usuário da linguagem não é o escolhido. Nem pela linguagem, nem por nenhuma outra situação. A ele é que cabe a escolha da maneira de falar.

Para exemplificar o que foi dito, podemos tomar como parâmetros a palavra utilizada nas artes. Agora, falamos na arte em si mesma. Seja na poesia, no teatro, na música, ou nas artes plásticas. – Pode parecer loucura, mas não é. A música e as artes plásticas também utilizam a palavra, mesmo que de forma indireta, já que as sensações dos apreciadores ocorrem em forma de linguagem em sua mente. A palavra nas artes nos chama atenção para um ponto em especial – esse que vai servir de exemplo conforme anunciamos acima – se qualquer pessoa declama uma poesia sem o envolvimento que ela exige, ou se encena uma peça de teatro apenas como mero falante, sem colocar em cena sua emoção, seu envolvimento, seu corpo – o corpo também fala – pouco vai chamar a atenção, pouco vai despertar o interesse, nada vai conseguir emocionar o apreciador.

Tentemos ler o poema abaixo, de Octávio Paz, de duas maneiras diferentes. Primeiro uma leitura normal, considerando apenas o texto, o código. Depois uma leitura guiada pelo ritmo das palavras aí utilizadas, uma leitura mais suave. Uma leitura que vivifique o texto.

BLANCO

Me vejo no que vejo  
Como entrar por meus olhos  
Em um olho mais límpido



Me olha o que eu olho  
É minha criação  
Isto que vejo

Perceber é conceber  
Águas de pensamento  
Sou a criatura  
Do que vejo

Dependendo da forma como se lê, o poema supracitado pode ganhar vida ou poderá ser destruído pelo leitor. Aí está o efeito de uma das manifestações do poder da palavra: o encantamento do ouvinte. Quem já não se emocionou ao ouvir uma declamação de poema, ou ao apreciar uma cena de teatro bem-feita? Quem já não esteve em situação semelhante à questionada e começou a conversar paralelamente com o colega, tomado pela emoção suscitada naquele momento? A resposta às duas questões acima é a mesma: todos já manifestaram as duas reações.

O que ocorre é o seguinte: A condução da linguagem, no primeiro caso, se deu de forma que o “autor” da fala conseguiu colocar o corpo também para falar, conseguiu se envolver, conseguiu colocar sua emoção em jogo. Resultado: envolvimento e emoção também do apreciador. No segundo caso, como não houve envolvimento do “autor” da cena, ou fala, não houve também essa reação nos apreciadores.

É, pois, a escolha que se faz da maneira de se expressar que se vai fazer de instrumento de eficiência na veiculação de uma mensagem. Não somos escolhidos pela linguagem ou por qualquer outro meio. Somos quem deve escolher o melhor meio de utilizar a palavra se quisermos utilizá-la com eficiência.

E não se trata aqui de fazer escolhas apenas na criação ou uso de textos artísticos. Qualquer uso da linguagem precisa estar mediado por um trapacear da linguagem. Eis aí a única forma de conseguir usar a linguagem com a eficácia e eficiência que se espera. E alguns senho-

res, ainda que em tempos já bastante remotos, já conseguiram realizar essa façanha com muita presteza. O próximo capítulo será dedicado a uma apresentação desses senhores e análise da essência do uso da palavra que esses mestres fizeram.

### 3 PROTAGONISTAS DA PALAVRA

As palavras não são indiferentes: umas fazem-nos mal,  
irritam-nos, criam distância; outras, pelo contrário,  
vêm ao nosso encontro e adoçam-nos a alma.  
Quem as domina e as sabe utilizar é afortunado  
porque adiantou muito na vida e evitará grandes desgostos.  
E, mais importante ainda, será semeador de paz e de alegria.  
Miguel-Angel Martí García

A linguagem está aí. Enquanto existir humanidade, existirá linguagem, existirá palavra, existirá discurso. Essa habilidade foi, certamente, a maior de todas as criações da humanidade, pois é ferramenta indispensável à condição humana de ser racional.

Há aqueles que usam a palavra muito bem pensada – uns para o bem, outros para o mal – e há aqueles que a usam apenas mecanicamente, sem um direcionamento pensado. Esses últimos existem em quantidade muito maior que os primeiros. Somos matrizes da linguagem verbal, do discurso. Mas palavras... Palavras... Poucos conseguem tateá-las com destreza!

O que queremos dizer aqui com a expressão tatear é dominar, ser capar de usá-las a seu serviço da forma que melhor lhe convier, é tê-la na palma das mãos ou nas pontas dos dedos ou, mais literalmente, na ponta da língua. E a melhor forma de se fazer bom uso da palavra, de tateá-las é trapaceando-a, é exatamente usando-a na sua forma poética, pois “A palavra poética é a revelação da nossa condição original, porque por ela o homem, na realidade, se nomeia outro e, assim, ele é ao mesmo tempo este e aquele, ele mesmo e outro” (PAZ, 1982, p. 217). É justamente nesse nomear-se outro, nesse transmutar humano,

que o homem se faz capaz de utilizar a linguagem de forma pensada. E se é pensada, deixa de ser tão superficial e acaba por revelar-se com enorme potencial de abrangência e profundidade.

Mas como dissemos ao iniciar esse capítulo, não são muitos os homens que conseguiram inscrever seu nome na história da humanidade pelo uso que fizeram da palavra. Poucos homens conseguem tatear as palavras com destreza. As pessoas, normalmente, utilizam a linguagem de modo mecânico, automático, deixam-nas escorrerem por entre os lábios e seu poder (o poder da linguagem em si mesma) acaba por lhes dominar e, então nada dizem do que queriam. Há alguns nomes que até têm destaque na história do seu país ou do continente, porém ser reconhecido mundialmente é um mérito altamente complexo, só alcançado por aqueles que romperam inúmeras barreiras para se colocarem à frente do seu tempo.

Nenhum ser que tenha sido senhor do seu tempo e que tenha chegado até os nossos dias como pessoa ainda importante se limitou a um tempo específico, nem a um espaço predeterminado. Em outras palavras, o tempo e o espaço devem ser indefinidos, cada dia é o momento propício para se fazer a história e cada espaço é o ambiente adequado para a mudança. A cada e todo dia, o dia presente é dia certo de se renovar e sair do comodismo, deixar de ser igual aos outros, pois só se consegue marcar o seu tempo, se se tornar diferente, se se fizer a diferença.

Há alguns tantos nomes da história que merecem reconhecimento como exemplo de pessoas que conseguiram ser e fazer a diferença no mundo pelo poder da palavra. Não os citaremos muitos aqui. Nosso foco será dois senhores, talvez os dois de maior relevância em se tratando discurso, sobre quem dedicamos mais tempo e leituras a estudá-los. Senhores que, embora tendo vivido há milênios, ainda se fazem presentes nos dias atuais. Falaremos de: Jesus de Nazaré e

Sócrates. O segredo que, talvez, os tenha enaltecido foi o fato de que esses homens souberam, através de suas falas, transpor seu tempo e, rompendo todas as barreiras, transcenderam todos os limites do espaço terrestre, tornando-se seres de renome em qualquer espaço mundial e sempre atual.

### **3.1 Sócrates e Jesus de Nazaré**

Esses dois homens tiveram uma vida humana muito semelhante. Durante sua existência, conseguiram se tornar mestres e, como mestres, tiveram muitos discípulos. Ainda têm, ainda são admirados, ainda são seguidos. Esses dois homens deixaram importante legado para a humanidade e um legado construído a custa de um único instrumento: a palavra. Foi com a palavra, foi com o discurso que os dois construíram ideias, implantaram ideologias, deixaram marcas na humanidade. Foi com a palavra que ambos se tornaram mestres. Foi com a palavra que eles chegaram aos nossos dias ainda com força. Foram e ainda são senhores da palavra, verdadeiramente mestres. Souberam, como ninguém, usar a palavra com todo o poder que nela pode residir.

Estamos diante de dois ícones da palavra. Sócrates, fazendo uso desse tão poderoso artifício humano, amigo da sabedoria que era, instituiu a filosofia, por extensão, a ciência. Jesus de Nazaré, tomando para si essa mesma habilidade, instituiu uma das religiões com maior número de fiéis do mundo até hoje, o Cristianismo. Essa afirmação não é mera defesa nossa para aquilo que pretendemos discutir. Corrobora com esse nosso pensamento, Idalberto Chiavenato (2008, p. 19) quando afirma:

Sócrates costumava discutir com seus discípulos utilizando exemplos comuns e prosaicos para tratar de elevados assuntos morais, espirituais e humanos. Foi assim que nasceu a filosofia. Jesus se valia de parábolas simples e cotidianas para explicar cer-

tos preceitos de conduta, respeito mútuo, amor e divindade. Foi assim que nasceu uma religião.

Pela palavra. Ou pelo uso que se faz dela. Foi assim que nasceu a filosofia, foi assim que nasceu uma religião. Seguem ainda as possíveis comparações entre nossos ícones. Sócrates tinha, como foco do seu estudo e do seu discurso, o homem. Jesus, tinha o divino como meta a ser alcançada pelo homem. Não é exagero nosso querer aproximar a existência de Sócrates à de Jesus. Deixemos de lado qualquer olhar movido pela fé e avaliemos as pessoas físicas desses dois nomes. Para isso, recorramos a outros estudiosos. Vita (1969, p. 18) vê também essa semelhança:

Sócrates, não aparece com uma nova doutrina cosmológica à maneira dos filósofos que o precederam, ou que se presta a debater todas as matérias como os seus contemporâneos sofistas, mas como um homem que ataca toda doutrina que não tenha por objeto único examinar o bem e o mal.

Tal citação vem ratificar tudo que estamos tentando sustentar aqui: a notável semelhança entre os mestres. Jesus de Nazaré também teve, em si, essa mesma doutrina. Sempre esteve preocupado em esclarecer para seu povo sobre o Bem e o Mal. Esta era a sua missão aqui na terra: demonstrar a existência do Bem e do Mal e garimpar almas para o Bem.

Há mais ocorrências comuns entre eles. Ambos saíam às ruas ao encontro do seu povo. Sócrates discursava para os jovens, ou fazendo uso de um melhor verbo e mais próximo daquilo que fazia o filósofo, dialogava com os jovens atenienses. Jesus de Nazaré, em seus momentos de uso da palavra, pregava para aqueles que dele se aproximavam.

Há muito que se discutir acerca da palavra usada por esses dois mestres. Por hora, deixemos de oscilação entre ambos e foquemos nossa atenção no mestre da filosofia.

### 3.2 Sócrates

Sócrates, considerado o pai da filosofia, era filho de pai escultor e mãe parteira – isso ganhará importância logo mais. Amante da filosofia que era, contentou-se em viver pobremente todos os seus dias. Ele acreditava que sua missão era seguir, veementemente, a máxima um dia vista por ele atrás da porta do templo de Apolo Delfo “Conhece-te a ti mesmo”. Essa frase o teria feito ouvir uma voz interior que o destinou a encarar a filosofia como missão.

Sobre nosso mestre e sua arte, escreve Marilena Chauí (2002, p. 187):

Espantado, Sócrates procura os homens que julgava sábios (políticos e poetas, cuja função é ensinar e guiar os ouros), consulta-os para que lhe digam o que é a sabedoria. Descobre, porém, que a sabedoria deles é nula. Compreende, então o que o *daímon* lhe diz: agora já sabe porque és o mais sábio de todos os homens” Sócrates compreende, enfim que nenhum homem sabe verdadeiramente nada, mas o sábio é aquele que reconhece isso. O início da sabedoria é, pois, “sei que nada sei”.

Pelo que se vê, é exatamente a partir da necessidade de conhecer-se a si mesmo que Sócrates entrega-se à filosofia descobrindo sua mais autêntica máxima “sei que nada sei”. Ele segue então sua missão. O filósofo conversava com os jovens na praça do mercado, nas reuniões de amigos, nas ruas com quem se interessasse em “conhecer-se a si mesmo”. Embora não passasse nenhum ensinamento, ele era acusado de perverter jovens com seus ensinamentos, fazê-los duvidar dos valores atenienses. Sua conversa com os interessados, especialmente os jovens, baseava-se, principalmente, no diálogo e deste derivava o método socrático embasado na ironia e na maiêutica. Chauí (2002, p. 190) diz:

Na primeira parte, feita a pergunta, Sócrates comentava as várias respostas que a ela são dadas, mostrando que são sempre preconceitos recebidos, imagens sensoriais percebidas ou opiniões

subjetivas e não a definição buscada. Essa primeira parte chama-se ironia (*eiróneia*), isto é, refutação, com a finalidade de quebrar a solidez aparente dos preconceitos. Na segunda parte, Sócrates, ao perguntar, vai sugerindo caminhos ao interlocutor até que este chegue à definição procurada. Esta segunda parte chama-se maiêutica (*maieutiké*), isto é, arte de realizar um parto; no caso, parto de uma idéia verdadeira.

Sócrates julgava o seu trabalho semelhante ao da mãe. Só que a mãe, parteira, cuidava do corpo; ele, filósofo, cuidava da alma. Sócrates, pois, deixava que cada um que com ele estivesse e se predispusesse a conhecer a verdade, descobrisse as resposta em si mesmo. Ele não transmitia nenhum ensinamento aos jovens, mesmo assim foi acusado de pervertê-los, foi julgado no tribunal, foi condenado à morte.

### 3.3 Jesus de Nazaré

Quanto a Jesus de Nazaré, muda o campo doutrinal, mas a criatividade e o desempenho de falante se nos apresentam tão semelhantemente se percebe em Sócrates. Ele nasce em Belém, quando da necessidade de recenseamento exigida por César Augusto, José e sua esposa Maria sobem da Galiléia à Judéia, pois o alistamento ocorria em suas cidades natais, e era na Judéia que ficava a casa dos familiares de José. Naqueles dias, completaram-se os tempos de gestação de Maria e ela deu à luz ao menino Jesus em uma manjedoura.

Jesus inicia-se na arte do uso da palavra desde cedo. Aos doze anos, quando deveria retornar da festa da páscoa em Jerusalém com seus pais, desencontra-se deles e seus pais voltam, mas o menino permanece e surpreende a doutores que, no templo, com ele dialogam. O menino demonstra grande sabedoria perante os doutores que ali se encontravam. Na Bíblia, encontra-se escrito que “Três dias depois o acharam no templo, sentado no meio dos doutores, ouvindo-os e interrogando-os. Todos os que o ouviam estavam maravilhados da sabedoria de suas respostas” (LUCAS 2, 46, 47). Temos aí, talvez o

primeiro momento público de uso da palavra pelo grande mestre que viria a conquistar inúmeros discípulos durante sua missão de pregador, conquista que segue até os nossos dias.

Jesus de Nazaré desenvolveu, durante os trinta e três anos de sua existência física, uma estratégia marcante para suas pregações. Assim como Sócrates fazia uso da ironia e da maiêutica, O filho de Maria cultivava, como essência de seu discurso, a utilização de parábolas. Uma delas encontrada na Bíblia Sagrada vai aqui citada por Lucas (8, 4-8):

Saiu o semeador a semear a sua semente. E ao semear, parte da semente caiu à beira do caminho; foi pisada, e as aves do céu a comeram. Outra caiu no pedregulho; e, tendo nascido, secou, por falta de umidade. Outra caiu entre os espinhos; cresceram com ela os espinhos, e sufocaram-na. Outra, porém, caiu em terra boa; tendo crescido, produziu fruto cem por um.

Além desta parábola do semeador, há várias outras que poderiam ser reproduzidas neste trabalho: a parábola do filho pródigo, a parábola da ovelha perdida, a parábola do grão de mostarda, entre outras. Entretanto evitaremos as citações e ficaremos apenas nestas menções a elas, já que a essência é a mesma desta citada. Nota-se, nas parábolas utilizadas por Jesus em suas pregações, um uso da palavra bastante diferenciado. As parábolas são essencialmente figurativas, poéticas. Conforme já mencionamos neste trabalho, nesta atitude do pregador reside grande poder. O discurso figurativo ou metafórico incita a imaginação dos seus ouvintes. Quem o ouve não sente que o orador lhe tenta impor uma verdade, quem o ouve tem, à sua disposição, imagens para interpretar e decidir-se entre acreditar ou não no que lhe é dito. Como a linguagem é bastante poética, e como se diz popularmente, “uma imagem fala mais que mil palavras”, a tendência é que as chances de sucesso do orador sejam bem maiores do que se ele falasse apenas denotativamente.



Com essa prática, Jesus acaba por, de certa forma, fazer com que cada ouvinte descubra a verdade em si mesmo, em sua interpretação e assim passe de mero ouvinte a seguidor, discípulo. Sobre essa prática de utilização de parábolas JÜLICHES registrou que “a parábola é aquela forma de discurso em que se procura garantir o efeito de uma frase (um pensamento) pela justaposição de outra frase a ela semelhante, mas que pertence a outro domínio, e cujo efeito é certo” (JÜLICHES *apud* BERGER, 1998, p. 41).

Observa-se que está definido exatamente o que se pode presenciar no discurso de Jesus. As pessoas acabaram por entender exatamente aquilo que ele queria dizer e que sem dizer ele diz. Tudo porque a parábola é a transmissão concreta de uma verdade abstrata. A palavra poética não ocorre somente nas suas parábolas enquanto pregava para multidões durante sua peregrinação. Ocorre, também, no seu discurso durante a última ceia, quando celebrava a eucaristia.

Primeiro observemos que mesmo a parte sem discurso dessa ceia, o lava-pés, já é um ato simbólico. Fica evidente que Jesus quis, com esse ato, deixar um símbolo do que foi a sua estada entre os homens, uma verdadeira vida de humildade e prontidão para servir. Ele quis, com isso, ensinar à humanidade que é assim que tem de ser. O caminho do Pai se percorre com humildade e doação ao próximo. Depois, observemos exatamente o discurso de Jesus durante a partilha do pão e do vinho entre seus apóstolos. Em Mateus (26, 26-28) este momento é (d)escrito da seguinte forma:

Durante a refeição, Jesus tomou o pão, benzeu-o, partiu e deu aos discípulos dizendo: “tomai e comei, isto é o meu corpo.” Tomou depois o cálice, rendeu graças e deu-lho dizendo: “Bebei dele todos, porque isto é meu sangue, o sangue da Nova e Aliança, derramado por muitos homens em remissão dos pecados.

Observa-se nas palavras de Jesus citada por Mateus, mais uma vez, um uso bastante figurado. Jesus quis deixar a mensagem

de que quem comunga com Ele terá, em si, parte dEle e deve, pois, agir com humildade e doação. Seu discurso acaba dando um resumo simbólico a toda a sua vida. Eis aí nossos dois ícones da palavra. Por eles, entende-se que a fala pode até ser uma ação automática do ser humano, porém, quando se fala com determinada intencionalidade, o falar deixa seu caráter de automatismo e passa a ser uma faculdade humana bastante complexa.

Não se deve falar apenas por falar. Isso seriam palavras ao vento. Quando o orador tem a finalidade de, com seu discurso, influenciar os seus espectadores, convencê-los, o ato da palavra deixa de ser resultado de um processo meramente automático e passa a ser um processo pensado, um processo planejado, um processo estratégico. Cabe ao orador – quem quer que assuma a palavra para determinado fim – desenvolver sua técnica, sua melhor técnica, para atingir seus objetivos. Não se trata de imitar alguém, a questão é criatividade. E a criação nasce da necessidade que se apresenta. Foi exatamente o que o mestre da filosofia, Sócrates, fez ao se utilizar da ironia e da maiêutica como base do seu discurso. Foi exatamente o que fez Jesus de Nazaré ao se utilizar de tantas e tão eficientes parábolas. Fazer uso da palavra de forma pensada é fazer uso, sobretudo, da arte da palavra.

## 4 A ESCOLA E A PALAVRA

Para isso é que existem as escolas:  
 Não para ensinaras respostas, mas para ensinar as  
 perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a  
 terra firme. Mas somente as perguntas nos  
 permitem entrar pelo mar desconhecido.  
 (Rubem Alves)

Educação. Eis aí um processo inevitável na vida de qualquer ser humano, seja qual for a civilização da qual ele faça parte. Há que se considerar que há duas vertentes a serem analisadas, quando se

trata de educação: a educação formal e a informal. A afirmação com que iniciamos esse capítulo refere-se obviamente à educação informal.

Todo ser humano vive cercado por tantos outros que já carregam em si uma vasta carga de informações, de valores, de crenças, de saberes... Todo ser humano, desde muito cedo, necessita aprender a língua materna, as normas de convivência, regras de jogos e brincadeiras, tarefas domésticas, regras de comportamento. Tudo isso se aprende sem a necessidade de se ir à escola, tudo isso se aprende com as pessoas com quem se convive, tudo isso se aprende sem a preocupação direcionada em se transmitir tal conhecimento, tudo isso se aprende automaticamente, tudo isso constitui a educação informal, uma incessante etapa da vida humana.

Tanto quanto é inevitável a educação informal na vida do ser humano, é imprescindível que ele se submeta à educação formal. Concebe-se como educação formal aquela voltada para o desenvolvimento intelectual do sujeito que a ela se submete. Para tanto, é organizada em níveis, graus, currículos. Diferentemente da educação informal, à qual o indivíduo se submete em qualquer lugar e a qualquer momento em que haja convivência e interação humana, a educação formal é aquela oferecida com determinada intencionalidade e regularidade de horários por departamentos apropriados para esse fim chamado de escolas.

Sobre essas formas de educação, Hannoun (1998, p. 14) escreve que:

Essa educação formal, ou seja, a concebida, a projetada e decidida pelo homem, opõe-se de maneira voluntária à educação informal, reduzida a produto do acaso e das circunstâncias físico-biológicas de sua existência. Educar, no sentido formal do termo, é recusar a onipotência das determinações biológicas e ambientais como construtoras da personalidade atual e futura do homem e, correlativamente, permitir que este acrescente sua própria marca à construção de seu destino.

Isso implica dizer que a educação formal é um processo de direcionamento do destino do homem por ele mesmo e, acrescentando-se a isso, trata-se de uma construção de um destino intelectual. Não se trata aí de se abdicar da educação informal, mas de priorizar a formal. Dizemos não se tratar de abdicar, pois muitas vezes ambas se complementam, outras vezes elas se contradizem e, muitas outras vezes, a educação informal se torna a única educação a que têm acesso aqueles tantos que são vítimas da exclusão social e intelectual, triste realidade ainda nossa.

Quando se fala de educação, naturalmente, a imagem criada na imaginação das pessoas é a imagem da educação formal. E é esse o nosso foco de análise, já que a educação é, possivelmente, o contexto em que mais se percebe, na contemporaneidade, o uso da palavra, razão de ser deste trabalho. É a educação um contexto que nos permite continuar a relação que já vimos estabelecendo até aqui. Entra agora em “cena” outro personagem, o professor.

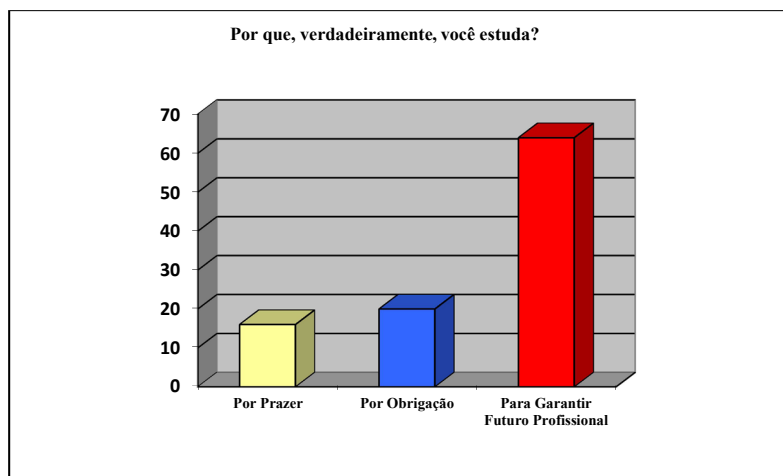
Talvez tenha vindo da filosofia a origem da educação formal, dos sofistas ou de Sócrates, já que a educação trata da aproximação do sujeito com o saber, algo muito similar ao conceito de filosofia, amigo da sabedoria. Sócrates foi um mestre e fez inúmeros seguidores na busca pelo saber. Jesus de Nazaré, também, foi grandioso mestre e arrastou consigo muitos seguidores. Os professores da educação formal são, hoje, os mestres a quem cabe a missão de encantar discípulos. Sócrates, Jesus e o professor são mestres, Sócrates Jesus e o professor têm discípulos.

Os dois primeiros dispunham da palavra para conquistar seus discípulos e deixar-lhes seu ensinamento como legado. O professor dispõe do mesmo recurso e de mais todo um aparato tecnológico a que ele pode ter acesso. Diante de panoramas tão semelhantes, cabe-nos aqui uma indagação: por que o professor e a escola não conqui-

tam tanta gente tal qual Sócrates e Jesus que, embora tendo eles vivido em tempos tão longínquos, ainda conquistam e encantam seguidores?

Na tentativa de encontrar alguma resposta a essa indagação, realizamos uma enquete com 128 estudantes de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, localizada no povoado Sítio da Conceição, município de Adustina, Bahia.

Para se conseguir maior sinceridade dos entrevistados, a pesquisa foi feita por dois estudantes, tendo em vista que a presença de um adulto poderia intimidá-los. Os entrevistados deveriam responder a um questionamento apenas: Por que, verdadeiramente, você estuda? Como prováveis respostas, havia as seguintes alternativas: 1- Porque a educação proporciona prazer. 2- Porque a educação é uma obrigatoriedade. 3- Porque a educação é garantia de um futuro profissional. O resultado dessa enquete pode ser conferido no gráfico percentual abaixo.



**Fonte:** Criação do autor, outubro 2009.

Percebe-se que o resultado evidencia uma preocupação prática. Apenas 16% estudam por prazer, 20 % dos estudantes vão à escola por obrigação, enquanto 64% deles se preocupam com o futuro profis-

sional. Uma olhada superficial não nos causa tanto desconforto, pois para a grande maioria há uma causa justa, futuro profissional. Porém, no que diz respeito ao foco abordado neste trabalho, este resultado nos deixa pasmos.

Mesmo que se esteja estudando com a preocupação de se garantir um futuro profissional, está-se estudando por obrigação. Ora, eles não encontram prazer na educação, estão ali, apenas, porque sabem que precisarão trabalhar para se sustentarem quando forem responsáveis por si próprios. Dessa forma, a educação para eles continua sendo uma obrigatoriedade, pois vai chegar o momento de eles se responsabilizarem por suas vidas.

O que estaria por trás desse resultado ora exposto? Para tentar responder a essa indagação, abordaremos, a partir de agora, duas entidades bastante intrínsecas à educação: o livro didático e o professor. O livro didático é um recurso que, teoricamente, tem a função de facilitar o processo de desenvolvimento intelectual do estudante, já que se constitui uma fonte de informação bem ao seu alcance. Embora sendo o livro importante recurso didático à disposição do estudante, não se tem conseguido, pelo menos na maioria dos casos, alcançar sua plena eficiência, sequer a eficiência esperada. Isso merece ser analisado a partir da seguinte ótica: o teor metodológico dos conteúdos ali impressos.

Os livros didáticos a que os nossos estudantes têm tido acesso apresentam, geralmente, um teor metodológico quase que somente conceitual. Nada de anormal, pois se trata, como já dissemos, de uma fonte de informação. E informação é conceitual. O problema está na adequação desse material a seu público-alvo, o estudante. Escrevendo sobre o livro didático, Dermeval Saviani (2007, p. 136) ratifica o que afirmamos logo acima da seguinte forma:

Na verdade, um autor de livro didático deve ter em mente que o seu objetivo não é a ciência como tal. Por tanto, não lhe cabe, propriamente, expor as conclusões científicas (essa é a função dos livros especializados) mas selecioná-las e ordená-las de modo que atinjam o objetivo educacional: a promoção do homem, isto é, do educando.

E ele ainda acrescenta algo mais, apontando uma espécie de estratégia que poderia ser de grande valia para os estudantes, caso se seguisse isso na confecção dos livros didáticos, como diz Saviane (2007, p. 136):

Em contrapartida, se o livro didático, hoje, deve ser um elemento estimulador da capacidade criadora da capacidade de professores e alunos, segue-se que ele não deverá caracterizar-se como um conjunto de enunciados fechados, conclusivos, como ocorre tradicionalmente. Isso significa, e suma, que o discurso didático deverá incorporar dialeticamente, numa certa medida, o discurso científico.

Em outras palavras, o que Saviani nos revela é que os livros didáticos precisam ser esquematizados de uma forma que permitam o diálogo entre a realidade do aluno e a ciência, de modo que ele, aluno, descubra a verdade científica. Isso despertaria curiosidade. Do contrário, como normalmente ocorre, o conteúdo é meramente apresentado conceitualmente, sem que o estudante tenha o prazer de descobrir nada. Se ele nada descobre, ele nada aprende. Perde-se, pois, o tempo que se disponibiliza a estudo com tal recurso.

Em tese, a função do livro didático, conforme acabamos de discutir, é a de possibilitar a descoberta. Temos, pois, um discurso. Quando se analisa um livro didático de qual quer que seja a disciplina, o discurso é totalmente distorcido, pois pouco ou nada há no livro que permita ao aluno descobrir, dialogar com os conteúdos, aprender verdadeiramente. O livro apenas apresenta conteúdos de forma meramente expositiva.

Além disso, nosso estudante – queremos focar aqui nosso trabalho no Ensino Fundamental – está em fase de desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo. Ter acesso a conceitos prontos é não contribuir com o seu crescimento, é não satisfazer a suas necessidades, é não alimentar sua curiosidade. Essas negações significam tirar-lhe qualquer chance de se encontrar prazer na educação, na árdua tarefa de construção do conhecimento. Percebe-se, nisso, um dos problemas que quebram o fascínio pela educação.

A segunda entidade que trataremos quanto a esse aspecto da educação é o professor. A esse cabe a função de mediar a construção do conhecimento, de mediar o manuseio do livro didático pelo estudante. Esta função depende da abordagem metodológica do professor nas diversas situações de aprendizagem em que o aluno é inserido durante sua estada na escola.

Chamemos aqui o escritor uruguaio para, simbolicamente, ilustrar essa relação professor/aluno/conhecimento:

Diego não conhecia o mar. O Pai, Santiago  
Kovadloff, levou-o para descobrir o mar.  
Viajaram para o sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas  
Esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram  
Aqueles alturas de areia, depois de muito  
Caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E  
Foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor,  
Que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando, finalmente conseguiu falar, tremendo  
Gaguejando, pediu ao pai:  
– Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (2000, p. 15)

O mar é o conhecimento. O pai é o professor. O menino é o estudante. Será se estamos conduzindo bem nossos Diegos pelas altas dunas de dúvidas e curiosidade? Será se estamos, após superar as dunas, ensinando nossos Diegos a olhar o mar? Nem sempre. Pelo visto, poucas vezes superamos as dunas à nossa frente e, nas poucas



vezes que conseguimos transpô-las, os deixamos ver o mar sem ensinar-lhes a olhar. Isso pode ser constatado na maioria dos casos de uso da palavra dos professores perante seus alunos e na abordagem metodológica dele com relação ao trato do conteúdo, com relação à mediação do manuseio do livro didático pelos estudantes. Comprova essa afirmação, o resultado de uma pesquisa realizada em caráter de observações a uma aula na segunda série do ensino fundamental do Colégio Municipal Nossa Senhora da Conceição, município de Adustina, no estado da Bahia.

A aula iniciou-se com uma roda de leitura: a professora fez passar um texto, de mão em mão, para que cada aluno lesse um trecho. Em seguida, a professora tomou o texto, ela mesma, e o leu. Do ponto de vista metodológico, a professora cumpriu um ritual típico de execução de uma aula, uma vez que promoveu um contato entre o estudante e o texto e, em seguida, procurou aproximar os seus discípulos de um “modelo” de leitura. Talvez se intencionasse uma conquista, um encantamento para a leitura. Entretanto, A leitura da professora foi uma leitura apenas verbal. Faltou envolvimento, realce naquilo que se estava lendo, vivacidade para o texto. Faltou criar, nos estudantes, outro mundo, o mundo textual. Talvez por isso os alunos tenham tido a ideia e o tempo para conversarem com os colegas. Se houve conversa, por alguma razão a aula não estava lhe interessando. Quem faz uso da palavra deve colocar o corpo para falar também, ou seja, deve mais que ler, incorporar a história lida, deixar-se ser parte do texto. Alves e Brandão (2006, p. 117) afirmam que:

Se eu tocar o *Noturno de Chopin*, ninguém vai ficar encantado. Vão odiar meu *Noturno*. Mas se Nelson Freire tocar o mesmo *Noturno*, o ouvinte pode viver uma experiência de êxtase. É a mesma Coisa com a leitura. As crianças e os jovens não estão acostumados. É preciso – já sugeri – diminuir a gramática e substituí-la pela leitura. A leitura é uma arte como tocar piano é uma arte, com dançar é uma arte. É preciso ter competência para ler

um poema como Paulo Autran lê. Quando Paulo Autran lê um texto qualquer, aquilo adquire vida.

O que emerge dessa citação? A forma de dizer, a forma de ler, a arte de ler. É a forma como o leitor se entrega ao texto, deixando-se fazer parte dele, que vai dar vida a esse texto. É isso que encanta o leitor, é isso que encanta o mundo, é isso que forma leitores. Parafraseando Alves e Brandão, pode-se dizer que durante a aula observada, ao ler, a professora apresentou um juntar de palavras como um pianista inábil a juntar as notas musicais. Faltou o brilho da leitura, faltou o encantar pela forma de “tocar” (falar) o texto.

A atividade seguiu com um questionário de interpretação para o texto. No questionário, cada pergunta buscava a localização do que estava explícito no texto: qual o título, quem eram os personagens, o que acontece com o ursinho (um dos personagens). Antes desse questionário, a professora promoveu uma conversa com os alunos sobre o texto. Na conversa, pôde-se observar que os alunos se envolveram mais, e a discussão exigia, deles, maior esforço cognitivo, pois se enveredou por um campo de maior abstração. Os alunos foram capazes de discutir o texto relacionando situações do mundo textual com situações do mundo real. Isso nos mostra que as atividades ou testes de questões óbvias como as três citadas logo acima, atividades tão corriqueiras nas escolas do país, não apresentam o valor formativo e educacional que se espera de uma escola e, que se espera, também, de aulas de leitura. “[...] não pode haver testes depois. Se alguém tiver de fazer testes sobre o prazer da leitura, acabou-se.” (ALVES E BRANDÃO, 2006, p. 118). Ainda para os autores, o encantamento pela palavra ocorre quando se está exposto a situações de falar e ouvir. Já que os alunos têm cognição para ir além, e têm sim, demonstraram quando inseridos na conversa, o ideal é que se permita esse “alçar voos”. Ficar no

que está explícito é podar chances de uma discussão mais inteligente e, conseqüentemente, de engrandecimento intelectual.

Devemos destacar outra questão solicitada aos alunos na atividade de interpretação. A professora solicitou que os estudantes criassem um texto diferente, mas a partir daquele lido. Uma atividade como essa apresenta certo valor de contribuição, uma vez que permite ao aluno expressar-se à sua maneira, livremente para imaginar e representar seu pensamento na escrita. É um conversar pensado, fator de engrandecimento intelectual e formativo. O momento da correção é que precisava de maior atenção por parte da professora.

Durante a observação de um texto produzido por um dos alunos, a professora comenta com ele um erro: ter começado o texto com letra minúscula. Também, no mesmo texto, o aluno escreveu o nome de um personagem com inicial minúscula. Palavras da professora: “Pessoal, Camila é nome de que?” A turma respondeu que é nome de pessoa e a professora não fez uma segunda pergunta que caberia: “E como se inicia nome de pessoa?”. Também a professora não deu a resposta à turma toda. Ela, ao contrário, falou só para o aluno que produziu aquele texto: “Nome de pessoa deve ser iniciado com letra maiúscula”. Nota-se, no seu discurso, uma individualização da aula. Por que não socializar o texto para toda a turma? Por que não coletivizar o seu discurso para envolver toda a turma com o conhecimento ora em pauta? Porque não levá-los a descobrir juntos, ou um com outro, as respostas às questões que ali suscitaram?

Sócrates pensaria uma escola assim? Penso que não. Sócrates perguntaria mais. Mas não somos Sócrates e, além disso, estamos acostumados a facilitar o máximo possível, ditando as verdades científicas, como se isso facilitasse a construção do conhecimento. Não facilita.

Onde estão as causas desse atual panorama no campo da educação? Quanto a isso, precisamos destacara alguns aspectos. Primeiro, a formação de professores que é oferecida atualmente. A maioria das escolas não está preparada para preparar o futuro profissional da educação. Muitas vezes, o estudante do magistério sai dos cursos que faz sem o preparo necessário para educar. Segundo, não dá pra negar, a desvalorização social que enfrenta o profissional da educação: carreira, reconhecimento, salário. Terceiro, as escolas, normalmente, contam, no seu quadro funcional, com profissionais de educação sem a formação adequada para lecionar. Isso acaba imprimindo certo ritmo à escola, certa regularidade na forma de condução da construção do conhecimento. E quanto a isso, Gerban (2004, p. 65) comenta que:

O que se vê, normalmente, é o professor, cuja formação é deficiente e desatualizada (consequência da graduação) tomar o livro didático como instrumento essencial de sua prática docente, o que por sua vez também se torna um risco, já que é comum os próprios livros didáticos serem portadores de posturas inadequadas no trato com os fatos da língua.

Ainda lecionam, nas escolas brasileiras, alguns profissionais que nem chegaram a cursar uma graduação, fato que torna a realidade ainda menos favorável a uma educação de qualidade. Diante dessa realidade, diante de tantos fatores indesejáveis na profissão, fica um tanto difícil encontrar motivação para estar na educação e, ainda mais, para se fazer uma educação mais pensada.

Voltando à nossa pesquisa, embora sendo a professora formada em Pedagogia, as questões que ela trabalhou com os alunos estavam embasadas no livro didático. Os livros didáticos oferecidos às séries iniciais são exatamente nesse perfil. Percebemos, pois, que as referências bibliográficas e contextuais que a professora recebe não a deixam ir além.

A escola, não apenas a pesquisada, mas a escola de modo geral, acaba não exercendo a função que lhe caberia e que se esperaria. Em vez de emancipar, de libertar, ela acaba se tornando instrumento de dominação do indivíduo que a frequenta. Isso é sustentado por Althusser (2001, p. 195) quando afirma:

Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escola, “saberes práticos” (des “savoir faire”) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia).

Depois desse esclarecimento acerca de como funciona a escola, o mesmo autor acrescenta, em caráter de conclusão, uma afirmação que corrobora diretamente com o que afirmamos acerca de ser a escola um instrumento de dominação, nas palavras de Althusser (*apud* ALVES, 2001, p. 195):

Cremos [...] ter fortes razões para pensar que [...] o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado n1, e, portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substitui nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja.

Se concordamos com Althusser que desde cedo a escola inculca nas crianças que recebe uma determinada ideologia e, se percebemos que essa ideologia é a ideologia dominante, ou seja, a ideologia de interesse da burguesia, passaremos também a concordar que a escola não tem libertado, não tem emancipado como deveria fazer.

E deveria fazer sim. É uma questão de lógica. A escola que não promove a emancipação, promove a dominação, promove a alienação. E alienar e oprimir. Alienar é oprimir tantos sujeitos que recorrem à educação sequiosos de mudanças para suas vidas. Em sua obra “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire (2005, p. 66) discute essa problemá-

tica da opressão que reside, segundo ele, na prática de uma educação que encontra sua essência na narração de conteúdos.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores, ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação.

Essa educação “bancária”, como podemos ver, anula o educando como sujeito da aprendizagem. Isso implica dizer que, quem adere a essa prática – lamentavelmente muitos educadores – sujeita seus educandos a uma vivência passiva que nega a oportunidade de criação, algo tão genuinamente humano. O resultado é a eterna dependência do sujeito, ou na melhor das hipóteses, a ausência de autonomia dele. Precisa-se, em caráter de urgência, de educadores revolucionários que quebrem essa prática narrativa, de educadores que anseiem por libertação, por emancipação. Precisa-se de educadores humanistas. Quanto a isso, entenda-se o que profere Paulo Freire (2005, p. 71):

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Esse poder criador do sujeito da aprendizagem suscita de uma prática educativa problematizadora como a que se percebe em Sócrates junto a seus discípulos, suscita de uma prática interpretativa como a que se percebe em Jesus de Nazaré. Aulas que oportunizam a indagação, a dúvida, a criação de hipóteses, a verificação das hipóteses, essas aulas tornam-se campo fértil de efetiva aprendizagem. E

isso é humanidade do educador. E isso é humanização do sujeito da aprendizagem, o educando. Isso é libertação, isso é emancipação. Mas qual escola age assim? Ao contrário, a escola tem tornado cada ser que a ela recorre, um ser passivo, dominado, alienado aos interesses burgueses.

Daí, entenderemos as causas de serem adotados, nas escolas, livros didáticos de tão baixa qualidade. Daí, entenderemos as formações falhas que, muitas vezes, são oferecidas aos futuros “educadores” e as formações continuadas oferecidas aos “educadores” já na ativa. Claro. Se o material didático e o material humano disponível àqueles que estão em processo de formação deixam a desejar, o formando será uma pessoa formada, mas incompleta, tudo que a classe dominante almeja. Pessoas fáceis de serem manipuladas e, por isso mesmo, passivas. Eis a receita de perpetuação da burguesia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jesus disse: “Eu sou o caminho, a verdade e a vida”. Também é a educação o caminho para que possamos nos formar enquanto seres pensantes e atuantes na sociedade em que vivemos. É a educação o lugar da verdade, entendida como descoberta, conquista, construção de conhecimentos, fatores tão necessários para um ser social e ativo no mundo. É, ainda, a educação a vida, já que se constitui um processo no qual estamos inserido durante toda a nossa existência e que se volta para nossa própria existência.

Faltam à educação os preceitos de Sócrates. Seguir seu caminho buscar a verdade como esse mestre, estar na vida como ele. Pois falta à educação o que o filósofo tanto propagou: “conhece-te a ti mesmo”. A educação – os educadores – ainda não conhece a si a ponto de perceber que ela é lugar de proliferação da palavra e que a palavra

é detentora de poder, disseminadora de ideologias. Falta à educação compreender essa relação estreita com a palavra, entender que, pela palavra que usa, ela pode tornar os seres dominados ou emancipados. Falta à educação estar a serviço do homem e não da classe dominante.

Isso significa promover a emancipação do indivíduo. Isso se faz pela palavra que se usa, pelo discurso que perpassa pela relação homem/escola. Para que haja uma educação emancipatória, não há fórmula, não há regras a serem seguidas. Há que ser-se<sup>3</sup> inteiro, como disse o poeta português Fernando Pessoa.

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

“Há que ser-se”. Há que se permitir um discurso que crie oportunidades de descobertas pelo próprio sujeito da ação de educar, o estudante. Como já fora mencionado, os mestres Jesus e Sócrates não entregavam nenhum conhecimento para seus discípulos – a escola teima em ditar, em transmitir informações como se fora ela a única responsável pelo processo de conhecer – pelo contrário, eles não diziam para serem ditos. Isso mesmo. Eles não transmitiam informações, eles criavam meios para levar o discípulo à descoberta da verdade. Sócrates, a maiêutica, Jesus, as parábolas. Eles não diziam, mas eram perfeitamente compreendidos e, ainda hoje, seus nomes dizem muito. Eles, como a lua aclamada por Pessoa, brilham ainda hoje, vivem nas alturas. E a escola atual?

Infelizmente não há marcas deixadas pela escola que se possa admirar. Lamentavelmente, essa instituição tem se tornado cada

3 Ser-se: Não se trata, na escolha sintática utilizada, de desconhecimento da norma padrão com relação à colocação pronominal. Optou-se pela ênclise, em detrimento da próclise exigida pela partícula atrativa “que”, pelo fato de a ênclise, nesse caso, soar melhor aos ouvidos do leitor/ouvinte. Tendo em vista que, se se tratasse de um escritor renomado, ele teria licença poética para optar por estilos na escrita, inclusive uma escolha dessa ordem, eu mesmo me dou a licença para isso. Quero lembrar que Barthes defende o trapacear da língua como uma estratégia para fugir do poder fascista dela.



vez mais tão somente Aparelho Ideológico do Estado. A palavra então ocorrida ali naquele espaço e as sobras dessas palavras incorporadas nos sujeitos que pela escola passaram vão se encorpando nos indivíduos de modo a não emanciparem-no, de modo a torná-los dominados, é um uso da palavra de modo dominatório. A palavra, então, morre. O homem, produto e produtor da palavra, em meio às palavras que não foram o que poderiam ser, também se esvai.

De tudo fica a certeza de que educação se faz com palavras...

De tudo fica a certeza de que palavras têm poder...

De tudo fica a certeza de que a palavra perdeu seu valor no espaço e no tempo.

Quem faz uso da palavra atualmente, o faz mecanicamente, sem uma ideologia própria mas carregada de uma ideologia que interessa à classe dominante, sem cativar e envolver o ouvinte e, portanto, sem usar o melhor dela: o poder emancipatório.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Ruben e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Encantar o mundo pela leitura**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2004.

BERGER, Klaus. **As formas literárias do novo testamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Claretiana. São Paulo: Ave Maria, 1998.

BRAIT, Beth. **Bakhtin (org): conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. Volume 1, 2. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Cartas a um jovem administrador:** o futuro está na administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERBAN, Raimunda Abou. **Contexto Escolar e Processo Ensino-Aprendizagem:** ações e interações. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

HANNOUN, Humber. **Educação: certezas e apostas.** São Paulo: fundação editora da UNESP, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico:** Fundamentos de Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas, SP: Pontes: editora da UNICAMP, 1997.

MONTE, Marisa. **Blanco.** (Em MONTE, Marisa. Barulhinho Bom: uma viagem musical: EMI. 1996. Faixa 18.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

PESSOA, Fernando. **O almirante louco.** São Paulo: Comboio de Cordas, 2007.

SANTOS, José Wilson dos; BARROSO, Rusel Marcos Batista. **Manual de monografia da AGES:** graduação e pós-graduação. Aracaju: gráfica editora J. Andrade, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VITA, Luís Washington. **Pequena História da filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1968.

Artemis. Publicado em Murilo Mendes. **Boteco literário**. 2007. Disponível em: <<http://botecoliterario.wordpress.com/category/murilo-mendes/>>. Acesso em: 25 de out. de 2022.

SOARES, Reginaldo. Biografia de Ferdinand de Saussure. **Shvoong**. 2008. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities/1770495-biografia-ferdinand-saussure/>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

BLAMED, CHICO, CORIAKIN et. al. Poder. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?oldid=17698414>>. Acesso em 24 de agosto de 2009.

LOURENÇO, José. Das palavras aéreas – Cecília Meireles. **Blogspot**. Disponível em: <<http://lourenco.blogspot.com/2005/06/das-palavras-areas-ceclia-meireles.html>>. Acesso em: 25 de outubro de 2009.

# **CAPÍTULO 4**

---

## **O ESPANHOL ALÉM-ESPANHA: O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS VARIAÇÕES E CULTURAS DO MUNDO HISPÂNICO**

João Paulo Santos Andrade  
Neemias Gomes Santana  
Uerbson Nunes Coutinho  
Gabriela Andrade Conceição

## 1 INTRODUÇÃO

A língua espanhola é falada de maneira oficial em vinte e um países, 1 na Europa, 1 na África e 19 na América. A Espanha foi a responsável pela disseminação da língua para os outros países, através da invasão e colonização desses territórios. Dito país, também foi responsável por trazer alguns conceitos como o de raça para as suas colônias, na América Hispânica e na Guiné Equatorial, os espanhóis foram os culpados por categorizar as pessoas de acordo com seus fenótipos (QUIJANO, 2005).

Segundo Quijano (2005), a colonialidade é um elemento constitutivo e específico do padrão capitalista. Esse padrão capitalista rebalsado pelo eurocentrismo, é o que contribui na manutenção de práticas coloniais nos países que sofreram com as invasões e apagamento de suas culturas originárias.

Boaventura Santos (2018) propõe que possamos dar voz as populações marginalizadas pelo eurocentrismo, ou seja, que as pessoas que foram/são silenciadas pela violência da colonialidade possam se expressar e viver seus próprios costumes sem que sejam consideradas inferiores. Segundo o autor, a epistemologia do sul pretende mostrar os saberes não existentes e os sujeitos ausentes na teoria eurocêntrica. Por isso, que nós, professores de espanhol, devemos sulear nossas práticas docentes.

Então, como nós, docentes de língua espanhola, podemos sulear nossas aulas seguindo o que estão nos documentos oficiais? Como podemos fugir dos esterótipos criados pelo eurocentrismo sobre os povos originários? É o que vou me dispor a entender nas próximas linhas deste ensaio.

## 2 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DOCUMENTOS

Introduzir uma língua estrangeira no currículo do ensino fundamental deve ser determinado pela função que aquela língua desempenha na sociedade. Existem alguns critérios a serem analisados para colocar, qual seja, a língua estrangeira a ser estudada no ensino fundamental. Fatores históricos, relativos às comunidades locais e relativos à tradição são analisados a fim de se decidir qual a língua estrangeira será adicionada ao currículo. Três tipos de conhecimentos são necessários para que o aluno adquira maior competência comunicativa, preparando o estudante para o discurso, como demonstra a PCN do ensino fundamental:

Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 28).

Sem pensar unicamente nas habilidades linguísticas a serem adquiridas, é necessário elencar quais são as competências e habilidades que o estudante do ensino médio precisa desenvolver para chegar a um aprendizado significativo, e aí sim chegar à competência comunicativa da determinada língua estudada.

Dentro da representação e comunicação, destaca-se o uso da língua estrangeira como forma de adentrar na cultura do outro e colher informações importantes para a interação sociocultural, além de se escolher a palavra correta para a situação na qual esteja inserida a comunicação. Na área de investigação e compreensão é importante que o estudante saiba compreender de que forma determinado vocábulo possa ser interpretado em função de aspectos sociais/e ou cultu-

rais, ao exemplo da palavra “chula” em espanhol, alguns países utilizam essa palavra como uma expressão de qualidade e em outros com denotação ruim. Na contextualização sociocultural é importante saber distinguir as variantes linguísticas e entender de que o interlocutor sente, pensa e como ele age ao se expressar.

### 3 A LÍNGUA ESPANHOLA NOS DOCUMENTOS

O espanhol é uma língua muito plural e rica, falada em 21 países como idioma oficial; no Brasil, país que faz fronteira com 10 países e desse número, 7 usam o espanhol como idioma oficial, é de não entender o porquê que o espanhol não seja obrigatório desde os primeiros anos, assim como o inglês. A lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, sancionada pelo presidente da época, assinala que o espanhol deveria ser ensinado no Ensino Médio de maneira obrigatória, e no ensino fundamental de forma facultativa. Levando em conta o cenário atual, o avanço de ensinar espanhol para estudantes brasileiros está perdendo espaço. Porém vamos usar esses últimos 10 anos para analisar o contexto que o espanhol está inserido em nosso país, assim como as dificuldades de ensinar uma língua bastante plural.

Questões políticas propulsaram o ensino de espanhol no Brasil, e ajudaram a quebrar alguns paradigmas que existiam, como a ilusão de que espanhol é “fácil” como mostra na OCEM:

A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do MERCOSUL, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação (BRASIL. Orientações Curriculares para o

Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de educação Básica. Brasília: MEC, 2006).

Um desafio para o professor é de como ensinar essa língua tão plural, de como mostrar os diversos sotaques, a rica cultura e suas vertentes. Nem mesmo o próprio falante nativo conhece todas as variações do espanhol, assim como o professor brasileiro que ensina a língua. Optar por um ensino mais realista da língua é uma opção para o professor, utilizando materiais didáticos diferentes do convencional, para demonstrar, como um todo, as variações do espanhol.

A OCEM elenca temas geradores a serem trabalhados na aprendizagem de espanhol no ensino médio, como: política, economia, educação, social, esporte, lazer, informação e línguas e linguagens. Trabalhar o espanhol usando esses temas faz com que o ensino fique mais coeso, tendo em vista que o professor vai passar o conteúdo usando um tema de importância ali naquele meio.

## **4 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL**

O ensino de língua espanhola no Brasil vem passando por diversos problemas, desde que se instalou um projeto de sucateamento da educação, orquestrado por alguns dos governantes, a partir de meados de 2016. O que era lei tornou-se facultativo, além disso, foi esquecida completamente em alguns estados. O movimento Fica Espanhol é responsável pela luta e manutenção do ensino da língua espanhola nos níveis fundamentais e médios do Brasil, existem avanços e podemos vislumbrar alguma luz no fim do túnel, mas não me atenho a essa discussão. Por agora, vamos analisar o ensino da língua espanhola, onde ainda ele está presente.

Segundo MATOS; SILVA (2019), para pensar a partir das vozes do Sul, se faz necessário problematizar os espaços e condições de



circulação de línguas. Pensamos no espanhol como língua majoritária dos países da América Latina.

Se pensamos no caso de muitos países hispano-americanos, o espanhol ocupa a posição de língua hegemônica e majoritária e as línguas indígenas como minorias ou minoritarizadas. A relação de poder é exercida da majoritária para a minoritarizada, em um dispositivo de dominação. Assim, línguas se sobrepõem e seu status social varia de acordo com os interesses de determinados grupos, muitas vezes, atravessados pelos discursos de globalização, como é o caso do inglês, cunhado de língua franca internacional (MATOS; SILVA JUNIOR, 2019, p. 105).

Em toda América, os povos originários são os que estavam aqui quando os europeus chegaram, e eles foram praticamente dizimados, restando pequenos povoados no território, onde suas línguas não possuem o mesmo status da língua espanhola, como o caso do náhuatl no México e do quéchua no Peru.

A língua espanhola falada na América é muito plural, cada país latino-americano possui léxico, fonética e morfologia distintos, como acontece em qualquer língua que é falada por mais de um país. Então, qual espanhol ensinar e como ensinar? O que o professor deve levar em consideração para uma aula suleada e intercultural?

## 5 PRÁTICA DOCENTE DECOLONIAL

Para que a aula de espanhol seja decolonial, o professor precisa ter acesso a materiais didáticos suleados, conforme Matos e Silva (2019) afirmam que para que exista a decolonialidade no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, se faz necessário que esses materiais didáticos dialoguem com a perspectiva desde e para o Sul.

Durante um bom tempo, o que se via nas aulas de espanhol era a hegemonia Ibérica, o espanhol de variação espanhola era visto como o espanhol correto e que o que deveria ser ensinado nas aulas em detrimento de outros espanhóis.

Durante muito tempo, os livros de espanhol reforçaram a hegemonia espanhola nos estudos do idioma, silenciando outras culturas hispânicas e reduzindo a língua a uma falsa homogeneidade ibérica. Essa relação de poder representativa da colonialidade passou a ser questionada para que as diversas vozes latino-americanas também pudessem ser contempladas a partir do suleamento não só dos materiais didáticos, como também das práticas dos docentes (MATOS; SILVA JUNIOR, 2019, p. 108).

Como os autores afirmam, as práticas docentes também precisam ser suleadas, e uma maneira de fazer isso é trabalhar em aula a interculturalidade, para que os alunos vejam como a língua espanhola é plural.

Paraquett (2010), em seu artigo, define a interculturalidade como interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas. A autora também dá um exemplo de uma aula intercultural utilizando o tema da maternidade, utilizando vários gêneros textuais e culturas diferentes para a aula.

A prática docente deve ser suleada e intercultural, falemos dos povos originários, mas não com estereótipos, como a visão eurocêntrica e sim falemos e ouvimos os povos originários. Um bom exemplo é o Popol Vuh, livro sagrado escrito pelos maias-quichés que registram a criação do mundo de acordo com a visão desses povos, fazendo com que eles apresentem suas próprias histórias sem a interferência da colonialidade.

estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental (WALSH, 2013, p. 33).

O Popol Vuh seria um exemplo dessa estratégia, na qual o professor de espanhol poderia usá-la em sala de aula, para falar sobre

religião, por exemplo, revertendo a lógica civilizatória colonial que comenta Walsh em seu artigo.

E podemos levar em conta um sem-fim de estratégias em sala de aula, quando falarmos sobre fonética e fonologia, por exemplo, pensarmos em sotaques diferentes da língua espanhola que não seja Espanha, México ou Argentina, por exemplo, mas sim Panamá, República Dominicana e Guiné Equatorial. Se a aula é sobre a culinária hispânica, que tal a gente conhecer além da comida espanhola, peruana ou mexicana e deliciar-nos com a comida guatemalteca, hondurenha ou boliviana?!

Deixando claro, que a intenção de dar voz ao Sul, não é o apagamento do que já existe, da cultura eurocêntrica ou dos estereótipos, mas sim para que os que sempre foram marginalizados estejam equiparados com suas culturas e modos de viver, que não sejam vistos como subalternos ou animalescos, até porque grupos sociais representam o mundo como próprio, com seus próprios termos (BOAVENTURA SANTOS, 2018). Assim, está tudo bem falar sobre o festival San Fermín na Espanha, mas não como cultura superior ou única. Falemos de San Fermín na Espanha, mas também sobre Inti Raymi no Peru ou Las Parrandas de Remedios em Cuba.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as marcas do colonialismo seguem em nossa sociedade apoiadas na colonialidade e em suas múltiplas formas. Já não somos colônia, mas respiramos colonialidade. Já não temos escravidão, negros levando chicotadas, mas reproduzimos racismo, chicoteamos de outras maneiras os não-brancos. É agora o momento de ser decolonial, de destravar as barreiras dos invisibilizados, de favorecer os marginalizados e de ouvir as histórias que não nos contaram.

Os educadores têm um papel bem importante no meio do povo, nós podemos repassar todo conhecimento e dar vozes ao Sul, mostrar os sujeitos reais das histórias que até pouco tempo não eram vistos como sujeitos, como protagonistas, e sim, apagados dos contos - e aprender com eles, igualmente.

Aulas de espanhol baseadas no eurocentrismo, planejadas com apenas uma variação da língua devem ficar no passado. Temos que mostrar que há pronome além do vosotros, que há comida além da paella, que há cultura além da Europa. Pouco a pouco se vai desenhando uma nova história, um novo modo de ensinar, o além da Espanha colonizadora.

## REFERÊNCIAS

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas** (Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000).

SANTOS, B. S. **Introducción a las Epistemologías del Sur**. In: **Epistemologías del Sur**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais -CES, 2018.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2, n. 2, setembro, p. 101-116. Edição Especial Dossiê SULear, 2019. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf>

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **PEDAGOGÍAS DECOLONIALES**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir -TOMO I, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2013.

# **CAPÍTULO 5**

---

## **REPENSANDO A HIPERTEXTUALIDADE EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA: ORIGENS E FORMATOS**

Luciano Nascimento Conceição  
Raianny Santana Rodrigues  
João Paulo Santos Andrade  
Neemias Gomes Santana  
Uerbson Nunes Coutinho

## 1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por grandes transformações relacionadas às novas tecnologias. Uma das principais foi a popularização do computador pessoal (PC) a partir dos anos 60, contribuindo substancialmente para grandes mudanças na sociedade contemporânea. A hipertextualidade, na era digital, está cada vez mais presente no cotidiano de uma considerável parcela da humanidade. Diante desse fato, como se podem compreender as mudanças trazidas pelo hipertexto digital no cotidiano da população e na instituição escolar?

A hipertextualidade digital modificou a maneira de selecionar as informações, pois a tecnologia vem revolucionando a vida da população mundial. Junto a ela, veio uma nova forma, não linear, de ler e compreender textos: a hipertextualidade. Esse desenvolvimento científico veio contribuir ainda mais para que o(a)s educadore(a)s adotassem modificações sugeridas pela sociedade do novo século para se realizar um aprendizado sem fronteiras. A popularização dos PCs e da Internet transformou completamente o modo de compreender e enxergar o mundo, pois, com apenas um microcomputador ligado à grande rede mundial de computadores, todos os indivíduos têm à disposição uma grande variedade de informações, ou melhor, uma infinidade de conhecimentos.

Tais informações chegam aos monitores dos PCs sob diversas formas, desde imagens, animações e textos. Estes, por sua vez, sofreram uma verdadeira metamorfose, modernizando-se, oferecendo uma grande interatividade e liberdade ao(à) leitor(a). Toda essa revolução graças ao *hipertexto digital*.

Essa nova ferramenta, incorporada aos diversos textos digitais, permite uma transitividade ágil entre o texto escolhido e variados

assuntos abordados, dependendo apenas do(a) leitor(a) a decisão de aprofundar-se ou não em um aspecto escolhido. Nota-se que a intertextualidade, praticada por muitas pessoas há vários séculos, foi totalmente revolucionada com a ascensão da informática, pois, anexado às novas tecnologias, veio um novo paradigma textual: o *hipertexto*.

Tal modelo de texto que se desenrola entre o *concreto* e o *virtual*, dando virtualidade ao que antes era real, ou, segundo Santos (2003, p. 4), “o hipertexto (...) virtualiza o real”. Essa nova estrutura textual não se desenrola de forma linear, mas se enovela em múltiplas dimensões que fazem parte de uma rede complexa, sem início ou fim. Esse fato transforma o(a) leitor(a), que deixa de ser passivo(a) e passa a ser ativo(a), com decisões próprias.

Para melhor compreensão desse processo, serão tratadas, no primeiro capítulo, as histórias do computador, da Internet e do hipertexto, respectivamente. O segundo capítulo será destinado à discussão teórica a respeito do hipertexto. Finalmente, no terceiro capítulo será traçado um paralelo entre tecnologia, mais precisamente Internet, e educação.

## 2 A ERA DA INFORMAÇÃO

Toda a história acerca do *hipertexto informatizado* começou com a criação da ciência de cálculo pelos primitivos pastores que, para terem controle do rebanho que pastava em campo aberto, faziam um monte de pedras para cada ovelha que saía pela manhã e, à noite, retiravam uma pedra para cada ovelha que retornava. Dessa forma o pastor sabia a quantidade de ovelhas desgarradas. Mesmo sem saber, esse pastor foi a primeira pessoa a *calcular*, e “pedra” é *calculus* em latim.

Pode-se notar que *calcular*, milhões de anos atrás, era bastante complicado. A maioria da população, há cinco mil anos, sabia contar



somente até cinco, pois a primeira maneira que os seres humanos encontraram para representar quantidades foi com a utilização de uma das mãos. Logo depois, a humanidade aprendeu a contar até dez, usando os dedos das duas mãos. Isso pode parecer brincadeira, mas para se chegar até vinte eram necessárias duas pessoas. Aos poucos esse trabalho árduo para a realização de cálculos foi sendo substituído por máquinas, mas a palavra “dígito”, derivada da palavra latina *digitus*, continua até hoje.

A humanidade aprendeu a fazer contas há cerca de quatro mil anos, no método desenvolvido pelos mercadores da Mesopotâmia, para contar e guardar grandes quantias em dinheiro. Mil anos depois, houve a primeira tentativa bem-sucedida de criar uma máquina de contar: o ábaco, criado pelos chineses, facilitando a realização de cálculos, que poderiam ser feitos numa velocidade extremamente rápida. Milhares de anos depois de sua invenção, o ábaco ainda é usado em diversas regiões da Ásia.

Os algarismos atuais, arábicos, criados pelos hindus, surgiram há pouco mais de mil anos, mas não foram adotados pelos povos em um curto espaço de tempo, pois havia outras formas de representar números. As principais eram os algarismos romanos, os caracteres gregos e os sinais egípcios. Os algarismos arábicos popularizaram-se devido a sua simplicidade e ao poderio militar dos árabes. Ou seja, popularizaram-se por pressão, e não por precisão, junto com a queda de Roma e a tomada do poder pelos turcos e otomanos, mais de setecentos anos depois de os algarismos arábicos terem chegado à Europa e menos de cem anos antes do Brasil ter sido descoberto.

Tal invenção revolucionou a sociedade, pois conceitos simples foram ampliados e viraram ciência, já que exigiam cada vez mais técnicas apuradas. Mas a situação chegou a tal ponto que a resolução de um cálculo tornava-se algo bastante dolorosa devido à complexidade

exigida. Com o passar do tempo, a humanidade pensou bastante e acabou inventado algo para diminuir essa complexidade e sofrimento.

### 3 O COMPUTADOR: A HISTÓRIA

Em meados do século XIX, o indivíduo que tinha a função de fazer contas era chamada de “computador”. Seus herdeiros são os atuais contadores ou os técnicos em contabilidade. A palavra “computador” tem origem no latim, com o vocábulo *putare*, que servia para fixar quantidades. O termo, como é conhecido hoje, só aconteceu em 1944, no jornal inglês, *London Times*, quando publicou uma reportagem sobre máquinas inteligentes que poderiam substituir o trabalho humano e a chamou de *computer*. Porém esse termo foi usado pela primeira vez, de forma ampla, pelos franceses.

Para todas as invenções existentes, há um inventor, porém o computador é fruto, não de uma única pessoa, mas, sim, de contribuições e aperfeiçoamentos de ideias anteriores. A primeira máquina de computar apareceu há menos de quatrocentos anos. Era uma *somadora* que ainda existe e funciona. Foi inventada pelo filósofo francês, físico e matemático, Blaise Pascal, em meados do século XVII. Essa máquina deu origem às caixas registradoras, que possuem o mesmo princípio. Porém existia um problema: esse tipo de máquina necessitava da intervenção humana para a entrada de dados; dessa forma, não adiantava aumentar a velocidade e a precisão das máquinas, se as mesmas dependiam da eficiência humana.

A somadora se transformou em um computador quando um aprendiz têxtil, cansado de repetir os mesmos movimentos, criou um processo simples, utilizando cartões perfurados que registrava os processos para a confecção do tecido. O autor dessa façanha foi Jacquard, que construiu um tear automático capaz de ler esses cartões, livran-

do-se parcialmente da intervenção humana. Tais cartões mudaram as indústrias têxteis da época e influenciaram o surgimento do computador. Pode parecer incrível, mas esse método permaneceu inalterado por cento e cinquenta anos.

Os cartões perfurados sozinhos não são a origem do computador, mas foram um grande passo para a construção de uma máquina que utilizava cartões e impulsos elétricos. O inglês, Charles Babbage, em 1934, foi o responsável pela criação dos passos para o funcionamento do computador e dessa máquina, que eram: alimentação de dados, através de cartões perfurados; uma unidade de memória, em que os números podiam ser armazenados e reutilizados; programação seqüencial de operações, um procedimento que hoje é chamado de sistema operacional. Porém, essa máquina não chegou a ser construída. Poucos anos depois, Hermam Hollerith conseguiu juntar os cartões perfurados e a transmissão de dados através de impulsos elétricos, estreando sua invenção em 1887, mas foi apenas na década seguinte que esse sistema ganhou fama.

Mas o que faltava para construir um computador que computasse? Necessitou-se de uma guerra, melhor dizendo, a Segunda Guerra Mundial. Nesse episódio os alemães construíram uma máquina, *Enigma*, que tinha a capacidade de criptografar mensagens. O serviço de espionagem inglês até interceptava essas mensagens, mas não conseguia decifrá-las e, quando o conseguia, não adiantava mais, pois as próximas mensagens vinham em um código diferente. Para acabar com a angústia, alguém conseguiu construir uma outra máquina, *Colossus*, que levou um ano para ser montada. Era mais sofisticada que a inimiga alemã e conseguia interpretar qualquer mensagem interceptada. Porém, quando a guerra terminou, as dez unidades existentes foram desmontadas para evitar que caíssem em mão erradas.

Em seguida, uma grande propaganda foi feita, afirmando que o primeiro computador, ligado em 1946, era estadunidense, cujo nome era *Electronic Numeral Integrator And Computer – Integrador e Computador Numérico-Eletrônico*, ou, simplesmente, ENIAC. Porém, um possível primeiro e menos conhecido computador, foi o Z1, construído por um alemão, Konrad Zuse, em 1941, mas foi destruído por um bombardeio em Berlim. Além do ENIC, a IBM também reivindica a invenção do primeiro computador moderno.

Hoje, fica quase impossível acreditar que o ENIAC fosse uma máquina com quatro toneladas, com trinta metros de comprimento e três metros de altura. Felizmente, o tamanho dos computadores foi reduzido rapidamente por causa da troca da válvula pelo transistor, que apareceu na década de 50 e ocupava um espaço muito menor. Devido a ele foi possível criar os famosos radinhos de pilha; e posteriormente, o *microchip* foi inventado, ocupando uma área menor que uma impressão digital da mão de qualquer pessoa, fazendo com que os computadores chegassem ao tamanho conhecido por todos nos dias atuais.

Então, o primeiro computador surgiu? Quase. Primeiro veio o *videogame*, inventado por três homens fanáticos por ficção científica. Apenas no início da década de 70, a Xerox Corporation desenvolveu o primeiro protótipo de computador pessoal: *Alto*. Além disso, a Xerox criou uma rede que possibilitava interligar computadores, transferir e acessar dados e a chamou de *Ethernet*. Dessa forma, a Xerox antecipou o que iria acontecer décadas depois. Mesmo assim, a Xerox não colocou o *Alto* à venda.

O primeiro computador pessoal, *personal computer*, ou simplesmente PC, a chegar às lojas era chamado de ALTEIR. Era vendido em *kits*, não possuía programas, mas, sim, uma linguagem básica desenvolvida por Bill Gates e seu colega de escola, Paul Allen. Al-

gum tempo depois, foi montado o *APPLE 1*, primeiro computador da *APPLE*, também criado para ser comercializado em forma de *kits*.

Na época, nenhuma grande empresa entrou no ramo de micros. Demorou, mas a IBM acreditou na novidade e lançou o IBM-PC, que vendeu muito e quase levou a *APPLE* à falência. Tudo isso devido à grande rede de distribuição e à liberação do MS-DOS, da IBM, para outras empresas. Ao contrário, a *APPLE* isolou o sistema de que dispunha. Dessa forma, qualquer pessoa que possuísse um computador IBM podia abrir um disquete com dados em outros computadores que não fossem da *APPLE*.

O Brasil teve sua entrada na era digital prejudicada devido à proibição de produtos importados para proteger a indústria nacional. Resultado: tornou-se um país desatualizado tecnologicamente. O primeiro computador brasileiro foi fabricado durante a ditadura e houve até um padre para benzê-lo. Enquanto isso, os computadores aumentaram extraordinariamente a capacidade de processamento. Em seguida, o sistema operacional *Windows* foi criado baseado num sistema já existente, da *APPLE*. O caso foi parar na justiça, que decidiu a favor da Microsoft. Um fato interessante aconteceu com um milionário texano, presidente da IBM, que se recusou a comprar a Microsoft, e anos depois, lamentou-se, afirmando que aquela tinha sido a pior decisão de negócios de sua vida.

Nota-se que os computadores mudaram e que estão mudando até hoje, pois a capacidade de memória e processamento foi ampliada, aumentando a quantidade de tarefas que podem ser executadas. A única coisa que não mudou foi a posição das letras no teclado, que permanece inalterada desde a criação da primeira máquina de escrever, já existente em 1873, perdurando por mais de cento e trinta anos. Pode-se perceber que durante toda a história do computador, surgi-

ram diversos assuntos que nos levam a aspectos os mais diferentes de análise e estudo. Um exemplo prático é o *hipertexto escrito*.

## 4 INTERNET: O INÍCIO

O mundo estava abalado com as barbaridades da Segunda Guerra Mundial. Mesmo assim, duas grandes nações disputavam o controle do resto do planeta. Esse conflito ideológico era travado pelos Estados Unidos e pela Ex-União Soviética e era denominado Guerra Fria. No auge da Guerra Fria, o astronauta russo, Yuri Gagarin, foi lançado a uma altura de trezentos e vinte e sete quilômetros e afirmou: “a terra é azul!”. Tal fato feriu o orgulho nacional da nação estadunidense, que partiu para o contra-ataque, com a desculpa de evitar um plano maligno dos russos que poderiam atacar os EUA com mísseis teleguiados vindos do espaço.

Mesmo assim, os soviéticos lançaram o *Sputnik 1* (tripulado pela cadela Laika) e o *Sputnik 2*, forçando o Presidente Kennedy a prometer, em 1961, que iria colocar o ser humano na lua antes do fim daquela década. E, oito anos depois, Neil Armstrong, comandante da *Apolo 2*, pisou na lua. Até hoje não se sabe se esse episódio foi uma farsa para afrontar os soviéticos. Farsa ou não, mais de um bilhão de pessoas assistiram a esse acontecimento pela televisão.

A surpresa causada pelo *Sputnik* fez com que o presidente estadunidense, Eisenhower, criasse uma Agência de Desenvolvimento de Projeto Avançados, *ARPA*, para desenvolver mecanismos mais avançados que os existentes na época, e, dessa forma, estar sempre à frente da tecnologia da nação soviética. A *ARPA*, subordinada ao Ministério da Defesa, era responsável pelo programa estadunidense de satélites militares, mas logo outra agência, a NASA, passou a coordenar esse projeto. A partir de então, as pesquisas da *ARPA* foram direcionadas

para tecnologias terrestres, passando a recrutar os melhores cientistas das universidades e centros de pesquisa dos Estados Unidos. Surgiu, então, um grande problema: como fazer para que todas as pessoas recebessem as mesmas informações? Interligando todas elas com grandes computadores. A ideia era boa, mas ainda não havia tecnologia suficiente para realizá-la.

Depois de três anos e muitos esforços, duas teorias foram criadas. A primeira, chamada de Rede Galáctica<sup>1</sup>, baseada na organização das galáxias, criada por John Licklider, chefe do departamento do MIT, Instituto de Tecnologia de Massachussets, e a segunda, criada pelo cientista da ARPA, Leonard Klunrock, que se baseava na transmissão de pacotes avulsos<sup>2</sup> entre computadores.

Pouco tempo depois, os dois passaram a trabalhar no mesmo departamento, na ARPA, e traçaram protocolos que continham regras básicas para nortear as pesquisas. Em seguida, escolheram o caminho para a transmissão de dados, as linhas telefônicas. Paralelamente a isso, sem pensar em computadores, uma empresa de telefonia, AT&T, desenvolveu o *modem*<sup>3</sup> para ser utilizado nos aparelhos de fax. O problema estava resolvido, pelo menos parcialmente.

Apenas em 1969, dois grandes computadores, um na Costa Leste e outro na Costa Oeste dos Estados Unidos, se comunicaram pela primeira vez. Depois desse passo, em 1972, mais de quarenta computadores já estavam interligados. Neste mesmo ano, a empresa BBN, que desenvolveu um *modem* mais veloz que o do aparelho de fax e do tamanho de um armário, apresentava um programa que permitia

1 Trabalhos publicados inspirados na maneira como as galáxias se organizam no cosmos: um caos de esferas, contudo, ordenadas e equilibradas pela força da gravidade. Da mesma forma, Licklider pensou que os inúmeros sistemas de computadores poderiam interagir entre si.

2 Conceito baseado numa sugestão de Paul Baran às Forças Armadas, como uma maneira de evitar a perda de controle sobre o arsenal de bombas e mísseis, em caso de um ataque nuclear. Desse modo, ele propôs que uma informação inteira fosse dividida em pedaços que seriam guardados e multiplicados em vários computadores.

3 Modulador e demodulador, ou seja, modula de *digital* para *analógico*, na saída, e demodula de *analógico* para *digital*, na chegada

enviar mensagens de pessoa para pessoa, o que hoje se conhece por o *e-mail* (*electronic mail* = correio eletrônico, em português ).

Dois anos depois, com o aumento dos computadores em rede, foram criadas várias regras, denominadas de Protocolo de Controle de Transmissão, ou *Transmission Control Protocol / Internet Protocol*. A partir desse momento, surgiram diversas *NETs*, porém a *ARPANET* detinha a maioria do(a)s usuário(a)s e mais conteúdos que eram ligados a setores governamentais atrelados à educação ou a universidades, porém esse serviço era pago.

Mas, no início da década de 80, o governo estadunidense criou uma rede grátis, ao contrário da *ARPANET*, para ser usado por escolas e universidades, e era chamado de *NSFnet*. A medida fez com que o número de usuário(a)s desta rede aumentasse surpreendentemente, causando, dessa forma, o encolhimento da *ARPANET*. A *NSFnet*, porém, proibia seus/suas usuário(a)s de usarem a rede para fins não acadêmicos. Surgiu então, uma Internet paralela e paga, em que o(a)s usuário(a)s poderiam anunciar e vender produtos. Surge a era *ponto-com* e a *World Wide Web*<sup>4</sup>, livre das universidades e dos militares. Dessa forma, a *ARPANET* teve sua verba cortada, seus funcionários transferidos para outros departamentos e, finalmente, foi desplugada em 1990. Enfim, em 1986, surge a *FREENET*, primeira rede de acesso livre à Internet. E, só depois de quinze anos de atraso, o Brasil começou a interligar as suas instituições acadêmicas. Somente em 1994 surge o primeiro provedor brasileiro.

Na Suíça, Tim Berners-Lee cria, em 1989, a *www* (*world wide web*), permitindo que textos e figuras sejam transferidos e recebidos por qualquer computador, e isso é chamado de *hipertexto*. A partir daí, a evolução da Internet é cada vez mais rápida, frenética e febril. Mas

4 O lado visível da Internet (teia do tamanho do mundo) é a parte gráfica que o(a) usuário(a) pode interagir e acessar. Esse nome foi dado por Tim Berners-Lee, membro da Organização Europeia de Pesquisa Nuclear - CERN, berço do hipertexto.



qualquer que seja o futuro, os computadores e a Internet ajudarão a realizá-lo, e o hipertexto dará os caminhos.

## 5 HIPERTEXTO: A HISTÓRIA

A história do *hipertexto*, atualmente mais conhecido como World Wide Web, está intimamente ligada à história do texto escrito, mas, principalmente, está ligada à história da informática. Mas isso não quer dizer que, antes da invenção do computador, não houvesse *hipertexto escrito*. Havia, sim. Um bom exemplo é o da catalogação dos livros da Biblioteca de Alexandria, em 300 a.C., em que as informações eram organizadas de acordo com a associação do pensamento.

Alguns anos mais tarde, com o Iluminismo e principalmente com o advento da imprensa de Gutemberg, os pensamentos da época puderam ser lidos por um maior número de pessoas. Em seguida, a publicação da primeira enciclopédia da história, com mais de 35 volumes, criada por Denis Diderot, ampliou ainda mais os conhecimentos disponíveis. As enciclopédias são exemplos de *hipertexto escrito*, parecido com o *hipertexto digital* utilizado pelos computadores, devido a uma íntima relação entre um verbete e outro.

A ideia de hipertexto apareceu, provavelmente em 1945, em um artigo escrito por Vannevar Bush, com o título “As we may think” (“Como podemos pensar”), e descrevendo um mecanismo eletrônico ligado a uma biblioteca e que era capaz de listar todos os conteúdos disponíveis por ela, interligando-os. Tal mecanismo era chamado de *Memex*. Essa idéia teve origem no aumento extraordinário de informações que deveriam ser guardadas e organizadas para que pesquisadore(a)s da Agência de Desenvolvimento e Pesquisa Científica do Governo Estadunidense, pela qual Bush era responsável, pudessem

acessá-las. Essa nova proposta teórica de Bush fez surgir a necessidade da interatividade, porém esse projeto não chegou a ser desenvolvido.

Douglas Englbart é outro cientista importante para a história do hipertexto, Diretor do *Argumentation Research Center* (ARC), do Stanford Research Institute, que é um centro de pesquisa em que foram testadas diversas situações ligadas à apresentação de informações na tela de computadores, como janelas, navegação com mouse, gráficos, conexões associativas (hipertextuais). Nesse mesmo contexto de pesquisa, foi criada uma metáfora de *desktop*, uma interface gráfica desenvolvida pela *Xerox Parc*.

Entretanto, o conceito de *hipertexto*, tal como conhecido hoje, representando uma nova maneira de ler e escrever textos de forma não linear, foi criado por Ted Nelson, em 1965. Esse acontecimento permitiu que todos os textos existentes no *cyberspace* (*espaço cibernético*) pudessem estar conectados entre si e em tempo real, mudando-se radicalmente a maneira de ler e escrever textos.

## 6 O NOVO PARADIGMA

A Internet veio mudar o cotidiano de milhões de pessoas em todo o mundo, e, junto com ela, veio o *hipertexto*, que possibilita a recriação e o desdobramento de documentos disponíveis no ciberespaço para o(a) leitor(a), ou melhor, para o(a) usuário(a). Essa interatividade, proporcionada por esse novo paradigma, é definido por Lévy (1999, p.49) como “plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da *web*”.

A hipertextualidade reforma o próprio texto, que, segundo Ingedore (1983, p. 19), significa uma “sequência de signos verbais sistematicamente ordenados”. Hoje, ele passa a permitir a movimentação

de sons, animações, figuras e, principalmente, textos que seguem uma sequência lógica, mas não linear, no mundo digital.

Algumas pessoas acreditam no fato de que a Internet irá substituir o livro impresso. Apesar de facilitar a vida do(a)s usuário(a)s, a grande rede não tomará o lugar dos livros. Irá, sim, juntar-se a eles como uma nova ferramenta, com mais recursos, que tem a capacidade de renovar-se constantemente. Até o próprio Bill Gates, presidente da Microsoft, para divulgar a ideia de promover uma sociedade sem papel, recorreu à publicação de livros impressos. Estes, por sua vez, estão sendo transformados, cada vez mais, em *hipertextos digitais*, por bibliotecas virtuais ou usuário(a)s isolado(a)s, permitindo, dessa forma, a quebra da linearidade. Essa falta de linearidade é característica primordial da hipertextualidade. Mas até mesmo a leitura de um livro, feita muitas vezes de forma linear, remete o(a) leitor(a) a percursos variados. Dessa forma, os recursos do hipertexto virtual, através do clique do *mouse*, apenas concretizam o que os textos impressos induzem o(a) leitor(a) a fazer, pois:

A partir da obviedade da leitura linear (a que o texto impresso, verdade, nunca se limitou), o leitor se depara com o trabalho de dinamizar sua leitura, instalando o espaço de produção significativa a que se concretize a as possibilidades que já se insinuavam no texto impresso. Todavia, ao lado dessa continuidade entre o uso dos escritos de texto, há também que se levar em conta o aumento brutal da dinâmica de leitura: tanto que o tempo gasto para se percorrer o texto, remontando a significações, sofre um processo de aceleração muito grande, quanto o próprio espaço em que estão mal passa por um aumento significativo (no um computador ligado a diversas bibliotecas e a diferentes bancos de dados textuais, cada tela que vemos diante de nós é, não mais potencialmente, mas concretamente, uma biblioteca de Alexandria). O que, antes, eram apenas referências indiretas (como a presença insinuada de Miró nos poemas de João Cabral de Melo Neto), preservando para certo para domínio da linguagem verbal, torna-se agora a presença direta, imediata: verdadeiramente, os textos já não mais a se contentam só com a sequência de palavras e dispõem de todo um arsenal de imagens em movimentos,

de sons que produzem ao passado mouse por determinado lugar (SANTOS, 200-?).

Não se deve negar que uma das atratividades exercidas pela Internet é a convergência das principais mídias existentes, materializando-se em páginas eletrônicas recheadas de *hipertextos* que abrem um leque infinito de possibilidades.

Navegar livremente na Internet, como a aranha atravessando sua teia, é, sem dúvida, uma das sensações mais delirantes para o jovem brasileiro. A estrutura do *hipertexto* na WWW. é um poderoso engenho de busca de informação, permitindo que o usuário siga a sua intuição, utilizando sua própria configuração de inteligência e curiosidade para buscar locais com informação nova e interessante. Informações textual, imagética e sonora, vindas de todos os cantos do mundo, sobre todos assuntos imagináveis e disponibilidade usadas de forma a permitir a navegação em várias dimensões (passado/ presente/futuro, superficial/regular/ profunda, atualizadíssima/ corrente/ tradicional), estão a disposição do jovem brasileiro é sem filtragem ideológica, sem censura. Enquanto jovens norte-americanos e Malásia enfrentam forças sociais obcecadas em “proteger” o seus adolescentes contra palavrões e obscenidades, a juventude brasileira vive numa sociedade que reconhece nos palavrões e obscenidades infantil lirismo os passageiros que é melhor ignorar e deixar que sejam superados pelos jovens (LITTO, 199-?).

## 7 A REVOLUÇÃO DO HIPERTEXTO

A forma como as informações foram sendo organizadas e distribuídas no mundo informatizado, nos últimos tempos, fez surgir um novo paradigma textual que elimina completamente os limites textuais convencionais, fazendo com que o(a) leitor(a) transite livremente e rapidamente entre a *parte* e o *todo*, dispondo de um grande aparato extratextual, como imagens, citações, bancos de dados, referências etc. Este novo paradigma é denominado de *hipertexto*, que, segundo Bonilla (2002):

(...) é uma forma de indexação e organização das informações. Exemplos dessa forma estão na Internet e em CD-ROM. Cons-

tituiu-se a partir da retomada e transformação de elementos de outras mídias – índice, referências cruzadas, sumário, legendas –, estando nele inclusa a dimensão audiovisual – palavras, imagens, gráficos, sons, movimento. Estes elementos, associados, dão ao documento um aspecto dinâmico e de multimídia.

No mundo interativo e digital, o espaço da informação não se restringe apenas ao texto, que se confina às dimensões físicas da página, apesar da existência de informações complementares, como notas de rodapé, que remetem a outros textos, mas, no hipertexto digital, “a expressão de ideias ou linha de pensamento pode incluir uma rede multidimensional de indicadores, apontando para novas formulações ou argumentos, os quais podem ser evocados ou ignorados” (NEGROPONTE, 1995, p. 66).

Segundo Lévy (1993, p. 25-6):

o hipertexto apresenta como características seis princípios: 1) *Metamorfose* - uma rede hipertextual está em constante construção e renegociação; sua extensão, composição e desenho estão sempre abertos para os atores envolvidos. 2) *Heterogeneidade* - o hipertexto comporta e associa de todas as formas imagináveis uma gama de elementos, os mais variados possíveis (imagens, sons, palavras, sensações, modelos, conexões lógicas, pessoas, grupos, artefatos, mensagens multimídias, multimodais, analógicas, digitais). 3) *Multiplicidade e encaixe das escalas* - o hipertexto se organiza de modo “fractal”, ou seja, qualquer nó ou conexão pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, indefinidamente. 4) *Exterioridade* - a rede não possui unidade orgânica nem motor interno, sua composição e recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado (adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais). 5) *Topologia* - no hipertexto tudo funciona por proximidade, por vizinhança; o curso dos acontecimentos é definido pelos múltiplos caminhos trilhados. 6) *Mobilidade dos centros* - a rede não tem um centro, possui diversos centros, móveis, que saltam de um nó a outro, num constante configurar e reconfigurar de mapas (LÉVY *apud* BONILLA).

Por conter todos esses pontos importantes, o hipertexto apresenta-se em constante movimento:

Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra do parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso (LÉVY, 1993, p. 41).

A exploração do hipertexto é democrática, interativa e aleatória, cabendo apenas ao(à) leitor(a) o poder de decisão sobre o percurso; por isso torna-se muito atrativo, contrapondo-se ao texto clássico, que não possui o mesmo dinamismo e velocidade, sendo impossível cumprir uma sequência predefinida. “Isto se torna uma norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação” (Lévy, 1993, p. 37).

Segundo Bonilla (2002, p. 183), “a navegação está baseada nas indexações e associações de ideias e conceitos, organizados sob a forma de *links*, os quais agem como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações”. De acordo com Ribeiro e Jucá (1998, p. 123) o *link* deve ser entendido como um:

(...) deslize entre produções textuais diferentes que, mesmo conservando as diferenças, proporciona pontos de encontro entre as mesmas que diluem a nitidez das fronteiras. Das bordas, não existe mais o surgimento de campos que se distanciam, mas a experiência de um transbordamento, de um deslize entre um campo e outro. Se isto era possível no texto impresso, o *link* eletrônico vem potencializar tal experiência. O diálogo entre textualidades se intensifica através dos portais chamados *links*. Várias textualidades confluem numa composição multivocal.

Em tal tipo de organização há um considerável e provável fim das hierarquias entre as informações, que dessa forma aumentam a complexidade do assunto abordado. Pois, o(a) leitor(a) deixa de ser um(a) expectador(a) passivo(a) e torna-se ativo(a), participativo(a) e

criativo(a). Dessa forma, ele/ela pode interferir, compartilhar, produzir e mudar informações. Tudo isso pode ser feito conectado aos novos parâmetros de leitura e conhecendo o mundo multimídia.

O conhecimento deixa de situar-se no plano da emissão do saber, para emergir da atividade conexional na base do *e...e*. Deixa, portanto, de submeter-se ao modelo reducionista e disjuntivo do pensamento simplificador que separa emissão e recepção, e abre-se à perspectiva do *pensamento complexo*. O pensamento que trabalha com um número extremamente elevado de interações, de interferências que se dão entre as unidades do sistema considerado e também com as incertezas, as ambiguidades, as indeterminações, as interferências de fatores aleatórios e o papel modelador do acaso (SILVA, 2000, p. 16).

O vocábulo *hipertexto* é formado pelo prefixo *hiper* anteposto ao termo *texto*, remetendo à ideia de *algo mais que um texto*. Por isso, a quebra da linearidade, utilizada pela *hipertextualidade*, cria uma nova perspectiva para a humanidade, a da velocidade. Desse modo, a grande rede dispõe de todas as informações interligadas entre si, informando ao(à) usuário(a) o que está ocorrendo, em tempo real, no mundo inteiro, privilegiando, não o futuro, mas o que ocorre neste exato momento. Mas esse novo paradigma não se constitui somente de letras combinadas; ele é muito mais do que isso, pois permite que o(a) leitor(a) atravessasse a obra de diversos modos, nunca predefinidos, fazendo com que o texto possua início e fim variados, tornando-o totalmente maleável.

Com o advento da *globalização*, os modos de transmissão e recepção de informações foram radicalmente mudados. Para Chartier (2001. p. 145), “com a representação eletrônica do texto, existe a possibilidade de submeter o texto recebido às decisões próprias do leitor para cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita etc. Pode-se escrever no texto ou reescrevê-lo”.

Do mesmo modo, a mente humana funciona como uma grande rede de associações não linear. Assim, para adquirir uma nova in-

formação, o(a) leitor(a) despende um grande esforço para aproximá-la a conceitos já existentes em seus pré-requisitos.

## 8 A ORGANIZAÇÃO DO HIPERTEXTO

O *hipertexto eletrônico* está em constante movimento de construção, a cada instante surge uma nova tecnologia que o incorpora, permitindo, cada vez mais, que o(a)s usuário(a)s desenvolvam suas próprias conexões. Essa incessante mudança trazida pelo computador aumenta a rapidez e a eficiência da utilização de textos. Consequentemente, aumentam os nós das redes, tornando-os mais heterogêneos, pois mais associações são criadas, incorporando, não só textos, mas as várias mídias existentes, como sons, gráficos, animações, vídeos e outros.

A organização do *hipertexto* é feita de tal modo que qualquer nó, quando analisado, pode mostrar-se composto por uma rede completa, dispondo de inúmeras informações, que, por sua vez, se forem analisados, levam a outra rede. Pela falta de linearidade, esse processo pode repetir-se infinitamente. A criação e utilização desse novo paradigma veio quebrar a sequência de leitura preestabelecida, tornando-o, desse modo, multilinear e ficando a critério do(a) leitor(a) a construção do melhor percurso textual de leitura. Além disso, existe a possibilidade de inserir e receber comentários em textos, revisões, interpretações, citações, e uma infinidade de recursos disponíveis por essa ferramenta.

### 8.1 Hiperdocumento

Durante grande parte da história da literatura, as atenções eram voltadas para o(a) *autor(a)* e, posteriormente, para o *texto*. Desse modo, era esquecido um elemento de grande importância para a exis-



tência do texto: o(a) *leitor(a)*, pois sem ele/ela, o agente que lê e interioriza o que está escrito, o texto não possuiria sentido completo. Somente nos últimos anos, esse quadro foi sendo gradativamente mudado.

Com as ferramentas disponibilizadas pela Internet, o(a) leitor(a) passa a compartilhar a autoridade de textos com o(a) próprio(a) autor(a). Essa parceria ocorre somente com o advento do *hipertexto*, que, dispondo de uma não linearidade, induz o(a) usuário(a) a escolher possíveis caminhos com *começo*, *meio* e *fim* diversos, além de poder incluir, compartilhar e receber aperfeiçoamentos na obra.

Mesmo assim, a leitura do hipertexto até então continua se efetivando em sequência, apesar da total liberdade oferecida. Isso se refere ao fato de que o(a) autor(a) ainda possui o poder de decidir quais os caminhos a serem oferecidos ao(à) leitor(a), resultando, muitas vezes, na união de textos que possuem pontos em comum, como notas ou referências. Esse processo pode ser definido como um *intertexto*. A vantagem do *hipertexto* em relação ao *intertexto* é o modo e a velocidade com que o(a) leitor(a) é levado(a) para a fonte citada. Geralmente esse procedimento é realizado em tempo real, garantido um processo que possua decisões personalizadas, sem a perda da originalidade da obra.

A leitura é um processo de grande interatividade, que necessita da interação do(a) autor(a), leitor(a) e texto. Dessa forma, o/a *hiperautor(a)* deve tentar descobrir, numa tarefa muito difícil, quais os possíveis caminhos que o(a)s leitore(a)s podem querer seguir. Consequentemente, estará dando uma certa linearidade ao texto.

O ambiente tecnológico em que esses textos são encontrados é denominado de *hipermídia*. Dentro destes, é comum serem encontrados os *hyperlinks*, cujo uso é direcionado para fragmentar informações extensas e remetê-las, através de *hipertextos*, a caminhos va-

riados. Essa organização de vários documentos divididos e ligados entre si por *links* permite que um determinado assunto seja editado em partes complementares por graus de aprofundamento ou interesse, contendo um grande suporte multimídia, como: mapas, gráficos, imagens, animações, áudio e vídeo.

## 8.2 Hipertexto: vantagens e desvantagens

Os benefícios trazidos por essa nova tecnologia podem ser traduzidos como: interatividade e maleabilidade. Dessa forma, qualquer pessoa que tenha um certo conhecimento de informática pode reconhecer e entender em pouco tempo as informações contidas em ícones, menus, figuras e outras estruturas de informação. Para facilitar a transição de um item a outro ou para modificar o que ocorre na tela, o(a) usuário(a) dispõe de um dispositivo periférico, o *mouse*. Verifica-se que todo esse processo é realizado com grande velocidade.

Além disso, os textos disponíveis na *web* não estão isolados; ao contrário, estão sempre disponíveis para comparações e trocas de ideias. Na medida em que a tecnologia avança, mais cidades se integram definitivamente à rede mundial de computadores, possibilitando a manipulação de textos, não importando a distância, e trazendo, junto a ela, mais inovações e praticidade, como, por exemplo, poder carregar obras inteiras em dispositivos cada vez menores, ou acessá-las diretamente via Internet, permitindo o uso agradável de vários materiais, principalmente os didáticos, e tendo-se à disposição bibliotecas virtuais com uma ampla variedade de obras que informam e diminuem a distância entre leitor(a) e autor(a). Tudo isso, há pouco tempo, era apenas um sonho ousado, ou tinha um custo muito alto. Percebe-se que a utilização dessas novas tecnologias está ficando cada vez mais indispensável. Felizmente, o custo para se ter acesso a esses recursos também está diminuindo, mas numa velocidade menor.

As desvantagens oferecidas pelo *hipertexto* estão intimamente ligadas à utilização dele. A informática nos disponibiliza uma enorme gama de informações ao mesmo tempo. Dessa forma, deve-se redobrar a atenção para que o(a) usuário(a) não tenha a concentração deslocada para assuntos diversos, fugindo parcialmente ou completamente do propósito inicial da pesquisa. Além disso, a tecnologia está sempre sujeita a transformações, que podem não ser acompanhadas pelo(a)s usuário(a)s. Uma parte das informações está disponível apenas *on-line* no computador. E, principalmente, a boa utilização do *hipertexto* depende de um bom conhecimento da máquina.

Mesmo assim, a praticidade trazida por esse novo paradigma supera os pontos negativos que ele possui. Apesar de sua utilização estar disponível a uma pequena parcela da população, por motivos financeiros principalmente, o *hipertexto* está, aos poucos, popularizando-se, principalmente no mundo acadêmico e em escolas que possuem acesso à Internet, criando condições para tornar as salas de aula um grande espaço, de diversas falas, redes de conhecimentos, construção coletiva do saber e partilha de interpretações.

## 9 PERSPECTIVAS IMEDIATAS PARA O FUTURO

### 9.1 Educação

As tecnologias têm acompanhado a humanidade por toda a sua história. Porém, diversos avanços estão sendo melhor visualizados nos últimos tempos com o advento de produtos eletrônicos que estão influenciando cada vez mais as relações sociais. Com a educação não podia ser diferente, já que ela se constitui num dos pilares de sustentação de qualquer sociedade. Ela deve, então, acompanhar essas mudanças. Antes, o ser humano utilizava a linguagem oral e escrita para a transmissão de conhecimento. Entretanto, esse quadro está sen-

do modificado no mundo contemporâneo, devido à cultura digital, que gera informações novas num curto espaço de tempo.

Desse modo, a escola e a família deixam de ser o espaço privilegiado para a educação; o livro deixa de ser o único instrumento que guarda informações; e o(a) professor(a) deixa de funcionar como figura central no processo de aprendizagem. Mesmo não dominando as tecnologias da informação, o indivíduo faz parte da cultura digital, pois a praticidade, interação e comunicação oferecidas pelo mundo digital estão acessíveis, desde telefones celulares, jogos eletrônicos, uso de cartões magnéticos ao *e-mail* e à Internet.

Segundo as *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio* (2005):

(...) é papel da escola aproximar os estudantes das tecnologias que garantem a comunicação e interação na cultura em que estão vivendo. Na escola, os meios tecnológicos dão ao aprender e ensinar uma outra dimensão. O computador, através da Internet, proporciona um tipo diferente de apropriação do conhecimento. Uma vez conectado, é possível o acesso aos saberes e às informações do 'ciberespaço', que é o mundo virtual onde transitam as mais diferentes informações e onde as pessoas que fazem parte da sociedade da informação e comunicação se relacionam virtualmente. No ciberespaço o indivíduo tem a possibilidade de simular a realidade, interagir com pessoas de qualquer parte do mundo, usar multimeios que dão acesso a informações orais e escritas, imagens e sons sobre os mais variados temas.

As barreiras geográficas estão sendo transpostas pelo mundo digital, pois um número maior de pessoas está se comunicando e aprendendo via Internet, em qualquer parte do mundo. Consequentemente, a educação é obrigada a incluir as mídias digitais como mais uma ferramenta para aprimorar o processo de aprendizagem e ensino. Mas para que isso ocorra, é necessário que as escolas disponham de ferramentas, que o(a)s professor(a)es sejam capacitado(a)s em programas de informatização e que esses novos recursos sejam realmente utilizados.

## 10 A LINGUAGEM DIGITAL

Em toda a história da humanidade ocorreram impactos pelo surgimento e/ou pela melhoria de várias tecnologias. Dessa forma, a nova relação estabelecida entre o *hipertexto* e o texto é um desses avanços. Ao contrário do que acontece com outras tecnologias, que substituem a anterior, o hipertexto se junta, como um avanço, ao texto, que tem mais de cinco mil anos, influenciando-o. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é mudado com o uso da informática. O texto, de acordo com as Orientações Curriculares Estaduais (2005):

(...) deixa de ser visto apenas como estrutura linear e passa a ter hierarquia fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons. A imersão nesse universo impregnado de imagens e sons implica novas possibilidades de expressão, sem que se excluam expressões anteriores. Além do domínio do escrito, é necessário ler e 'escrever' imagens e sons que compõem a comunicação audiovisual.

Consequentemente, a estrutura do próprio texto é mudada, pois o(a) leitor(a) opta pelo caminho que quer seguir e é levado(a) a outros textos que podem conter várias mídias. Esse processo presente no *hipertexto* é bastante interativo e atraente, pois dá o poder de decisão ao/à leitor(a). Nesse caso, o papel da educação é o de ensinar o(a) leitor(a) a ter consciência e objetivos claros sobre o que está sendo pesquisado e descartar o que não lhe interessa.

Esta nova ferramenta oferece recursos que ajudam a desenvolver a habilidade de relacionar informações diferentes, vindas de diversas fontes, julgá-las e produzir suas próprias conclusões. Para se obter um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis pelo mundo digital, foram criados *softwares* educacionais, que são programas especiais desenvolvidos para a educação. Tais programas devem ser fáceis de usar, ter ambiente atraente, ser adequados ao projeto político pedagógico da escola e desenvolver o raciocínio lógico.

## 11 A INFORMÁTICA E AS DIRETRIZES DO ENSINO MÉDIO

Cada escola é formada por pessoas com características diferentes, que devem ser reconhecidas.

É a partir da identidade desse estudante do Ensino Médio, sua faixa etária, identidade étnico-racial, condição social, suas perspectivas e seus anseios, que a comunidade escolar construirá processos de formação desse indivíduo e definirá o modo como a escola irá contribuir para a sua inclusão digital. (**Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**, 2005).

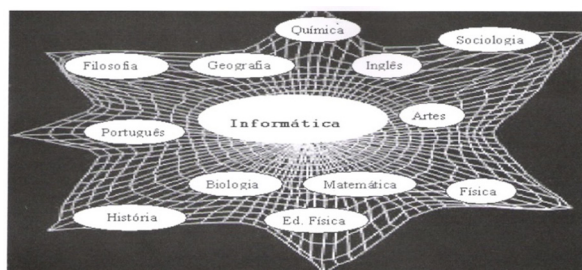
A inclusão da informática, como um componente curricular, tem como objetivo fazer com que o/a estudante do Ensino Médio a entenda como mais um elemento tecnológico importante de comunicação e não somente entendê-la como conhecimento puramente técnico. A Internet possibilita que pessoas interajam no ciberespaço. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ela não *isola* os indivíduos. De acordo com Lévy:

(...) Ouve-se às vezes (...) o argumento de que certas pessoas passam horas “frente à tela”, isolando-se dos outros. Não resta dúvida de que não podemos encorajar os excessos. Mas será que dizemos de quem lê que ele “passa horas diante de papel?” Não. Porque a pessoa que lê não está se relacionando com uma folha de celulose, mas está em contato com um discurso, com vozes, com um universo de significado que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura. Que o texto esteja numa tela não muda em nada o fundo da questão. Trata-se ainda de leitura, embora, conforme vimos, as modalidades da leitura tendam a transformar-se com os hipertextos e a interconexão geral (...). Ainda que os suportes de informação não determinem automaticamente tal ou qual conteúdo de conhecimento, eles não deixam de contribuir para estruturar fortemente a «ecologia cognitiva» das sociedades.

Contudo, é o *uso* que se fizer dela que fará a diferença. Por isso, a informática na escola deve assegurar a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e participantes. O acesso ao mundo digital também deve ser oferecido pela escola, pois, dessa forma, irá contribuir para a di-

minuição da exclusão digital. Sendo assim, cada aluno(a) usuário(a) será estimulado(a) a construir os próprios saberes e não reproduzi-los. Paralelamente, cada professor(a) deve fazer uso das mídias digitais, criando oportunidades para a construção de conhecimentos, com os possíveis erros e acertos e uma mediação eficiente.

O mundo digital é altamente interdisciplinar, pois consegue dispor de inúmeros saberes e, ao mesmo tempo, abranger diversas áreas de conhecimento. A informática é um elemento integrador entre todas as disciplinas do Ensino Médio, “garantindo diversos saberes agora disponíveis no ciberespaço” (Orientações Curriculares Estaduais do Ensino Médio, 2005). Isso pode ser melhor visualizado na figura a seguir, chamada de *Rede de Interações*:



Os saberes disponíveis no mundo digital podem contribuir para que o indivíduo seja capaz de relacionar o que aprendeu para solucionar problemas que, porventura, apareçam e exijam mais do que uma simples memorização. Tais competências são indispensáveis na sociedade contemporânea.

## 12 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A Internet (e, junto a ela, o *hipertexto*) foi o meio de comunicação que se proliferou mais rapidamente em todo o mundo. Porém, pouca gente tem acesso a ela. As outras mídias, como rádio, telefone e televisor, ainda irão fazer parte do cotidiano de grande parte da popu-

lação e em maior número. Mas as tendências atuais estão, aos poucos, convergindo. Já é possível, hoje, possuir algumas das mídias supracitadas em um único aparelho.

Uma discussão a respeito da mudança na televisão brasileira está gerando uma enorme polêmica. Esse meio de comunicação bastante popular passará a transmitir a programação digitalmente. Tal detalhe permitirá uma enorme interatividade, pois o(a) telespectador(a) poderá comunicar-se com a emissora, montar a própria programação, fazer compras e usar *e-mail*. Todavia, a TV digital irá gerar mais pessoas excluídas, pois os equipamentos possuem um preço elevado. Dessa forma, a aquisição de aparelhos se restringirá às classes que possuam um poder aquisitivo razoável.

Mesmo assim, é impossível imaginar um mundo em que todas as pessoas tenham acesso às novas tecnologias, pois nem a escrita, que já existe há mais de cinco mil anos, conseguiu essa façanha. Além disso, nem tudo o que uma pessoa necessita saber está na Internet. Contudo, quem a acessa tem à disposição a maior biblioteca do mundo, com uma grande quantidade de informações. Entretanto, é de suma importância saber pensar, pois nem todas as informações oferecidas pelo *hipertexto* são verdadeiras ou relevantes, cabendo ao indivíduo tirar as próprias conclusões a respeito dos conhecimentos disponíveis, e com a máxima atenção.

## 12.1 O trabalho

Há algum tempo atrás, os setores que compunham a sociedade estavam isolados e funcionavam de acordo com os próprios interesses. Desse modo, uma pessoa estudava e interessava-se apenas pela área de conhecimento escolhida, não se preocupando com as outras áreas de conhecimento. Contudo, na era pós-industrial, esse quadro



foi invertido. As diversas áreas foram levadas a se interessar sobre o funcionamento dos outros setores. Mas somente na era digital os diversos setores foram realmente integrados. Desse modo, os conhecimentos de uma profissão que demoravam anos para se tornar ultrapassados, com os avanços da tecnologia, tornam-se superados em poucos meses.

Nota-se que a formação universitária, por exemplo, em média com quatro anos de duração, não é suficiente. É sempre preciso complementar os conhecimentos, por conta das diversas transformações sofridas em diversas áreas. Não foi só a educação que passou a correr riscos. Empresas podem ser alvos dessas mudanças. Toda essa revolução foi criada pela grande interação gerada pela Internet e pelo *hipertexto*, entre pessoas e entre empresas.

Para transpor essas dificuldades, é preciso que o indivíduo esteja sempre atualizado e plugado com as novas tecnologias. É possível encontrar pessoas que “detestam” informática e Internet, pelas bruscas mudanças ocorridas. Entretanto, esses indivíduos serão superados por outros, restando-lhes uma alternativa para diminuir o abismo existente: buscar soluções e, a partir da experiência obtida, conclusões serão criadas. Para os segmentos excluídos, uma possível solução é a otimização da inclusão digital por toda a sociedade, sobretudo nas classes menos favorecidas.

## 13 CONCLUSÃO

A hipertextualidade é um assunto discutido há pouco tempo. No entanto, as constantes mudanças trazidas pela Internet são acompanhadas de perto pelo hipertexto, passando a ser uma fonte inesgotável de discussões, pois a *web* está apenas começando. O trabalho proposto aqui deseja alertar para a importância que essa nova

ferramenta está ganhando nos dias atuais. É inegável que a tecnologia trouxe progressos de grande relevância para a sociedade. Um desses avanços é o hipertexto, que trouxe interatividade e maleabilidade aos textos digitais, permitindo que o(a)s leitor(a)s produzam o seu próprio conhecimento, a partir de pesquisas e comparações.

Deve-se entender que, apesar de facilitar a vida da população, a Internet não detém a “verdade absoluta”. É preciso que o(a) usuário(a) tenha a capacidade de discernir as informações disponíveis e, com base em reflexões, tirar as próprias conclusões. Mas, qualquer que seja o futuro, a Internet e o computador irão ajudar a construí-lo, e o *hipertexto* ajudará a indicar os caminhos.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**: Área de linguagens, Códigos e suas tecnologias/ secretaria da Educação. – Salvador: a secretaria, 2005. p 149-194.

BONILLA, Maria Helena S. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. Tese, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA. p 183-188.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999. p. 49.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p 208.

LITTO, Frederic M. **A Escola do futuro** da Universidade de São Paulo. São Paulo, 199-?.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p 66-214.

RAMAL, Andrea C. **Ler e escrever na cultura digital** . Revista on-line de educação. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/>

<destaque/edicao03.htm>> Acesso em: 23 jul. 2005.

RIBEIRO, José Carlos S.; JUCÁ, Vlândia Jamile. A experiência da hipertextualidade e suas inversões. 1998. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/hipertexto/experien1.html>>. Acesso em: 01 jun. 2005.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. **Acerca de uma textualidade informatizada**. Anais do IV Congresso Internacional de História e Computação. Santa Catarina, 200-?. <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/texto2.html>

SILVA, Marco. **A sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p 16.

**Revista Superinteressante**. Odisséia Digital Especial. São Paulo. Abril, ANO 15. n. 03, mar. 2001.

**Revista Superinteressante**. Odisséia Digital Especial 2. São Paulo. Abril, n. 169, out. 2001.

# **CAPÍTULO 6**

---

## **DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UM NOVO PENSAR E UM NOVO FAZER**

Fábio Leandro Andrade Ribeiro

## 1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo, a educação escolar tem sido um campo de preocupação para os profissionais da área. Entretanto, na maioria das vezes, as preocupações partem dos resultados alcançados em exames internos ou externos, sem levar em conta o processo em que estudante e profissionais de educação estão inseridos. O presente texto se propõe a discutir a relação entre (de)colonialidade e educação, com ênfase para a educação linguística, sob a perspectiva de um novo pensar e um novo fazer. Faremos uma reflexão em torno dos sentidos dos termos colonialidade e decolonialidade em suas intersecções com a educação e com os profissionais da área.

Abordaremos a decolonialidade e sua emergência no campo teórico-epistemológico constituindo-se, portanto, esse novo pensar. Discutiremos a educação e, de modo especial, a educação linguística, em quatro dimensões: (i) sua origem e instauração no Brasil, (ii) formação docente, (iii) construção de currículo e (iv) elaboração de material didático. A primeira dessas dimensões trataremos de traçar um panorama para o entendimento do contexto educacional e de educação linguística, como ele foi uma ferramenta administrativa para os detentores do poder. Nas demais dimensões tentaremos pincelar ideias de um caminho inverso que nos conduza a uma educação decolonial, um fazer necessário, um projeto urgente para uma sociedade emancipada.

O texto se configurará como uma abordagem provocativa dos conceitos que apresentará. Possíveis inquietações que surjam no decorrer da leitura (sempre surgirão) podem e devem ser razões para novas leituras e diálogos outros.

Essa é a intenção, provocar um novo pensar, uma reflexão, quem sabe, a partir daí, um novo fazer.

## 2. (DE)COLONIALIDADE

Para entender a decolonialidade, primeiro precisamos entender o que é colonialidade (RESENDE, 2020). É a partir desse entendimento que vamos conseguir enxergar o caminho inverso a esse que permanece presente entre nós desde o início da colonização.

Uma noção mais pragmática do que foi a colonização da América, e conseqüentemente do Brasil, leva nossa cognição aos processos de exploração das riquezas da terra (minérios, madeira, etc.), e das forças de trabalho (escravização do africano e do indígena) promovida pelos europeus. No Brasil, essa estrutura capitalista colonizadora se estendeu por mais de 300 anos.

Entretanto seus efeitos não tiveram fim quando, politicamente e juridicamente, a colonização foi extinta. Junto com essa exploração pragmática de riquezas e da força de trabalho, houve diversas explorações simbólicas, violências que sustentam uma estrutura de dominação que ainda vigora, mesmo no século XXI.

Para Quijano (2005, p.110), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.” As populações colonizadas foram desapropriadas de seus descobrimentos culturais que interessavam ao desenvolvimento do capitalismo, e beneficiavam aos europeus; sofreram repressão de suas formas de produção de conhecimento e de sentido, inclusive seu universo simbólico (populações indígenas consideradas subculturas, iletradas, sem herança intelectual); foram forçadas a aprender a cultura dos dominadores em tudo que tivesse utilidade para a dominação: a religião, por exemplo (QUIJANO, 2005) e, acrescente-se aqui, também a língua.

Em suas variadas formas, essa violência, sobre as populações colonizadas, “implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (QUIJANO, 2005, p. 111).

Essa hegemonia do poder do colonizador repercute nas populações como forma de colonialidade do ser e colonialidade do saber. É uma forma de dominação que produz ausências (SANTOS, 2018) através do apagamento de culturas e de saberes e mantém o padrão eurocêntrico de produção de conhecimento como mecanismos indiscutíveis de relação social.

Pensar em decolonialidade pressupõe ir de encontro a essa estrutura, tomar distância do pensamento crítico eurocêntrico para que o impensável seja pensado (SANTOS, 2018), para que novos saberes sejam construídos e valorizados.

O pensamento eurocêntrico se traduz por um olhar para o mundo a partir de sua própria ótica e interesses, o que atrofia o olhar para os diversos contextos e possibilidades existentes no mundo. Um projeto de decolonialidade amplia os horizontes, pois “tomar distância no significa descartar la rica tradicion critica Eurocêntrica, (...) significa incluírla en un panorama mucho mas amplio de posibilidades epistemologicas y políticas” (SANTOS, 2018, p. 26).

A decolonialidade depende da consciência de que essa dinâmica colonial precisa ser revista, refletida e rompida e de resistência à imposição e à dominação que foram naturalizadas na sociedade. Consciência e resistência são importantes ferramenta para a necessária mudança. Caminho oposto à colonialidade instaurada sob as pre-

missas da racialização (QUIJANO, 2005; VERONELLI, 2015), a decolonialidade é um projeto de humanização (WALSH, 2013).

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera (FANON, 2001, *apud.* WALSH, 2013, p. 42-3).

Essa transformação é um processo que decorre de luta e que não será legitimado como donativo do colonizador ao colonizado. São resistências e lutas que precisam ocorrer no seio da sociedade, em suas mais diversas esferas: nas relações sociais, nas relações de trabalho, na política, na educação, entre outras. Nesse processo de luta, de resistência, um caminho possível é usar uma das armas de que sempre se serviram e se servem os colonizadores: a educação.

A educação tem suas raízes aqui no Brasil a partir de “duas estruturas: a religião e a força militar” (RESENDE, 2020, p. 18). Ela sempre esteve e continua a serviço dos colonizadores: o Estado - quando oferecida segundo seus termos e suas ideologias - e o Mercado quando oferecida para preparar mão de obra para o sistema. Nesse sentido, a educação, constitui-se um mecanismo poderoso na formação e/ou manutenção de uma ideologia.

Entretanto é possível e preciso que se faça uso dessa poderosa arma para então fazer o caminho reverso, o da emancipação do ser, o da decolonialidade. Há teóricos que nos mostram caminhos, a exemplo de Fanon e Freire. Há sempre debates que apresentam

(p)edagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plan-



tar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar – de modo individual y colectivo – hacia lo decolonial (WALSH, 2013, p. 66-7).

Efetivar esforços dessa natureza não é um processo simples. A educação enquanto política pública está fundamentada sobre uma base sólida constituída por diversos documentos legais de manutenção dessas estruturas coloniais eurocêntricas. Mas há neles certas brechas, “grietas” (WALSH, 2013), sendo uma delas o próprio ato de educar, que podem permitir aos profissionais da área, transgredir as estruturas tradicionais (PENNYKOOOC, 2006; hooks, 2013) e promover decolonialidades.

Compreender como se dá a colonialidade na sociedade atual, como ela ocorre na educação e como é possível promover a decolonialidade pela própria educação, é um novo pensar necessário. Um novo pensar que aponta para um novo fazer.

### 3. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Bagno e Rangel entendem educação linguística como um conjunto de fatores socioculturais em que os indivíduos estão inseridos em toda sua vida e “Ihe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).

Não tem sido essa ideia que tem orientado a educação linguística no Brasil. Não é difícil constatar que “O ensino chega como a capacidade, a competência de **uma pessoa que sabe** para moldar **uma pessoa que não sabe**” (REZENDE 2020, p. 19). Essa concepção de educação carrega em si o binômio superioridade/inferioridade implantado, segundo Quijano (2005), a partir da racialização como forma de

dominação que passou a classificar a sociedade entre negro/branco, inferiores/superior, dominado/dominador.

Todo processo de colonialidade se dá por meio da língua/linguagem que é capaz de transportar ideologias, formar todo um imaginário coletivo. A educação é uma dessas linguagens, mas também ocorre por meio de um processo linguístico. É por meio da língua que a educação se faz, é por meio da língua que a formação ocorre.

Todavia a educação continua seguindo, em grande parte, um modelo de escola de ensino, cujo foco centra-se na transmissão de conhecimento. Por extensão a educação linguística segue um modelo normativo e monolíngue herdado dos colonizadores.

A raiz desse monolinguismo encontra-se na racialização empregada para classificar os colonizados. Isso gerou nos colonizadores a percepção de que estes são menos-que-humanos, portanto seres sem linguagem (VERONELLI, 2015). Segundo a autora, “La idea eurocéntrica del lenguaje conecta la lengua, la gramática, la civilización y la escritura alfabética con el conocimiento, y naturaliza estas características y atributos como lenguaje ‘en sentido pleno’” (VERONELLI, 2015, p. 48), o que justificava a opressão linguística sobre os indígenas. Essas concepções fundamentaram a instauração da língua portuguesa como idioma nacional em detrimento de tantas línguas indígenas que foram silenciadas.

Todo o contexto histórico do “descobrimento do Brasil” e da colonização, com intenso contato de povos diferentes, tornam nosso país um campo farto de conflitos linguísticos. Por essa razão temos então um cenário propício para se estudar e se aplicar políticas linguísticas.

Inicialmente, devemos considerar que, quando da chegada dos portugueses na terra tupiniquim, aqui se falava, segundo Rodri-

gues (1993, p. 90-93), pelo menos 1.078 línguas indígenas. A essas línguas se somaram a língua do colonizador, Língua Portuguesa, mais tarde, ainda durante a colonização, diversas línguas africanas e, posteriormente, durante o Império se estendendo pelo período da República, diversas línguas de imigrantes europeus e asiáticos.

Atualmente, o Brasil é território de mais de 300 línguas, além do português e LIBRAS, línguas oficiais. São aproximadamente 274 línguas indígenas (IBGE, Censo Demográfico de 2010), cerca de 56 línguas alóctones, ou seja, faladas por descendentes de imigrantes (ALTENHOFEN, 2013), além das línguas de sinais, crioulas e línguas afro-brasileiras (MORELO e SEIFFERT, 2017, p.43).

Apesar de novas línguas que aportaram em território brasileiro, o número de línguas faladas hoje equivale a apenas 30% do número de línguas faladas por ocasião da chegada dos portugueses. A que se deve essa redução?

As políticas Linguísticas adotadas pelo Brasil, desde o período colonial, passando pelo Império, e imbricando no Brasil República, sempre visaram dar visibilidade a um modelo monolíngue em que a língua portuguesa figurasse como língua nacional (DA SILVA, 2019). Segundo Orlandi (2007), a política linguística é uma ferramenta útil para as nações em desenvolvimento, pois a “[...] unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre essas, a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino [...]” (ORLANDI, 2007, p. 54). Em outras palavras, a conquista de um povo sobre outro acontece pela imposição da língua e da cultura do dominador sobre o dominado (REZENDE, 2015).

De acordo com Da Silva (2019), nos dois séculos iniciais da colonização, no Brasil se falava a língua tupinambá, conhecida como Língua geral. Sim, nem sempre fomos uma nação falante de língua

portuguesa. Mas como a língua portuguesa passa a predominar no território brasileiro?

A imposição da língua portuguesa ocorreu a partir de políticas linguísticas que forma instauradas acarretando o silenciamento, e mesmo, o apagamento de muitas línguas, hoje minoritárias. Na realidade, para promover a hegemonia de uma língua predominante, tornando-a majoritária, recorreu-se a políticas linguísticas de proibição, imposição, opressão. Dito de outra forma, muitas línguas, hoje minoritárias, foram minorizadas no decorrer da história desde a colonização, mas também atravessando o período pós-colonial e se estendendo até a atualidade.

Desde a colonização, a partir do momento que se buscou ser mais efetivos na intervenção sobre as línguas, no intuito de estabelecer a língua portuguesa como língua predominante no país, a principal e mais importante política linguística adotada foi a educação.

Cristine Severo (2013), distingue dois eixos das políticas linguísticas – política e planejamento – a ponta o caráter estatal-legislativo do primeiro, a decisão, o documento, a lei em si, e argumenta que “o segundo eixo tem focado a implementação das decisões sobre a língua, através de estratégias (políticas), como as políticas educacionais” (SEVERO, 2013, p. 451).

A cultura do monolingüismos que ainda nos cerceia, na verdade, foi construída por força de lei através do que Althusser denomina como Aparelho Ideológico do Estado, a educação.

A princípio, sem uma constituição, é a partir de ordens régias que se tenta implantar a língua portuguesa. Segundo Da Silva (2019) em 1701 o rei de Portugal ordena para os Jesuítas que “se esforçassem por ensinar aos índios na língua portuguesa” (SILVA NETO, 1977, p. 59, *apud*, DA SILVA, 2019, p. 124). Em 1717 e 1727, duas outras ordens

determinam que os missionários só ensinem em língua portuguesa. Em 1730, as ordens passam ser mais severa tanto em imposição quanto em repressão: “aos pequenos, e já aldeados, façam falar português uns com os outros, e dar-lhes alguma palmatoada, quando ouvir falar pela língua” (SILVA NETO, 1977, p. 58, *apud* DA SILVA, 2019, p. 124).

Em 18 de agosto de 1758, o marquês de Pombal institui o Diretório do índio. Enquanto as ordens régias determinavam o ensino, o Diretório dos índios instituía uma imposição da língua portuguesa. Foi o primeiro documento oficial que tornava proibido o uso de línguas indígenas nas povoações dos índios do Pará e Maranhão. E não deixou de ter uma mão da educação nesse processo, como demonstra um trecho do próprio texto do diretório:

Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (ALMEIDA, 1997).

Como vemos, quem está na escola, necessariamente, seria um receptor do ensino da língua portuguesa. Quem não, estava proibido de falar sua língua nas aldeias, o que os obrigava a buscar aprender a língua portuguesa para atender suas necessidades de comunicação.

Chegamos ao período da República e as políticas continuam interferindo com ações sobre a línguas, haja vista, por exemplo, a política linguística instituída no Governo Vargas em seu projeto de nacionalização do país. Segundo Ribeiro da Silva (2014, p. 1357, grifos nossos):

No Brasil, são exemplos de política e de planejamento linguísticos [...] a proibição do uso de línguas estrangeiras por comu-

nidades de imigrantes durante a Era Vargas. Como se sabe, o Presidente Getúlio Vargas, na esteira das campanhas de nacionalização anteriores ao seu governo (a primeira data de 1911) **implementou uma série de medidas** (o planejamento linguístico) visando expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçariam a unidade do Estado (a política linguística) (RIBEIRO DA SILVA, 2014, p. 1357).

Segundo suas pesquisas, as medidas não foram apenas a proibição do uso de línguas estrangeiras, mas ações para fortalecer a língua portuguesa, quais sejam “investimentos feitos pelo Estado Brasileiro, particularmente na área da educação, na tentativa de sufocar o uso de línguas estrangeiras no território nacional” (RIBEIRO DA SILVA, 2014, 1358)

A mesma ideologia e política linguística vinculada à educação que tem início no período colonial, aparece no Império, revela-se em diversas leis e decretos desde o início da República e é ainda vigente entre nós no século XXI.

Na atualidade, vemos em documentos educacionais vigentes como a LDB e mais recentemente a BNCC, declarações claras acerca da escolha da língua e da forma da língua que a escola deve ensinar. Basta ver as práticas de ensino, de escrita e de avaliação pautadas na correção gramatical que atenda à norma padrão.

As políticas linguísticas, **os planejamentos educacionais e as práticas de ensino** criam demandas sociolinguísticas em favor da norma herdada e se colocam a serviço de uma formação linguística colonizadora, com a crença de que **dominando a norma padrão todos estarão salvos da ignorância do sertão** (RESENDE, 2015 Grifos nossos).

Há ainda um ranço da colonialidade nas práticas de ensino. Mantemos o velho padrão de ensino herdado. Embora em tempos relativamente distantes do período da colonização, a educação continua sendo uma ferramenta do Estado para a manutenção da dominação linguística, ou cultura do monoliguismo.

O cenário já mencionado aqui sobre o quantitativo de línguas no território brasileiro e a possibilidade que esse fato, juntamente com toda a diversidade sociolinguística e sociocultural, tem de influenciar a própria língua e os usos que se faz dela no país, mostra-nos que essa apreciação ao monolinguismo no Brasil, apesar de mantida, é uma crença falida. Não cabe mais na educação atual que tem uma demanda diferente.

“É preciso romper com essa cultura do monolinguismo” (REZENDE, 2020, p. 23). Pensar uma nova proposta de educação, uma nova proposta de ensino da língua, em resumo, é preciso sair das propostas de ensino da língua para adentrar em propostas de uma educação linguística. Esse novo pensar consiste em ir além de uma teoria, necessita uma postura de enfrentamento (REZENDE, 2020) que vise migrar para um novo modelo de escola: a escola de aprendizagem, cujo foco passa a estar na construção de conhecimento. Para que se alcance esse enfrentamento é preciso um conjunto de atitudes e medidas tais como formação docente, elaboração do currículo e preparação de materiais didáticos. É preciso que se adote medidas de decolonização do conhecimento, da educação, do ensino da língua e do poder.

### **3.1 Formação docente**

Uma dessas medidas é, sem dúvidas a formação docente. Se a colonialidade que ainda ocorre se dá através da dominação e da imposição de uma única cultura em meio a um cenário multicultural, o caminho oposto, o da decolonialidade, precisa ser o da resistência, do respeito, da interculturalidade. Nesse sentido, para que haja um trabalho decolonial, é preciso:

uma formação de professores mais completa, integral, renovada não somente em seus conteúdos, mas também em suas estratégias, condições, espaço etc.; uma formação que se desenvolva em um contexto multicultural e prepare os futuros docentes para

atender adequadamente à diversidade cultural e fazer dessa diversidade o centro dos programas de formação, de maneira profunda, incidindo no modo como os professores enfrentam a realidade de suas aulas (MATOS, 2014, p. 167).

Assim, a formação do professor deve ser atravessada por essa interculturalidade em dois sentidos: primeiro, no sentido de se ter uma postura intercultural. “Manifestações de discriminação, racismo ou xenofobia precisam ser combatidas e distanciadas do convívio escolar. Portanto, para isso, o professor não pode cultivá-las, pois para promover a perspectiva intercultural ele tem de ser, antes de tudo, intercultural” (MATOS, 2014, p. 167-8). E, segundo, no sentido de se promover a interculturalidade entre seus educandos. “Os educadores na sociedade contemporânea devem saber utilizar a potencialidade da diversidade para melhorar a aprendizagem e preparar os alunos para viver em uma sociedade complexa, diversa e multicultural” (MATOS, 2014, p. 168).

Além desse trabalho com interculturalidade, faz-se necessário uma formação mais abrangente no que diz respeito, especificamente, à diversidade linguística e diversidade de possibilidades de trabalho com a língua. Os cursos de formação nas universidades e as formações continuadas precisam levar em conta que é preciso fazer “uma educação capaz de assegurar os direitos lingüísticos do cidadão e de lhe permitir construir sua cidadania” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 67).

Bagno e Rangel (2005, p. 65) apontam falhas nos cursos universitários que não têm preparado suficientemente os novos professores. Para eles:

os cursos universitários de gramática restringem-se, em geral, à gramática da frase, deixando de lado as regularidades da enunciação e do texto. Assim, nossos jovens professores tampouco têm acesso a alternativas eficientes de ensino da própria gramática que aprendem. Desse modo, provavelmente acabarão recorrendo às velhas práticas pedagógicas de ensino mecânico da tradição normativa.



Nesse sentido, a educação linguística acaba reproduzindo os padrões de colonialidade que há muito se mantêm em nossa sociedade reproduzindo uma cultura monolinguística e pautada nos moldes de uma educação antiga, em que se estudava latim, não por ser a língua de uso, mas por ser um conhecimento de elite. A realidade que se apresenta em nossa sociedade atual é outra. A educação linguística nesses moldes antigos está fazendo permanecer uma distinção e dominação pelo saber, mas ao mesmo tempo está fragilizando esse saber, em virtude dos novos cenários que se apresentam e interferem nas línguas.

Em um país caracterizado pela vasta diversidade étnica, cultural e linguística, pela notória extensão territorial e população, pelas diferenças de crenças, identidades e opções, tem-se um amplo campo de material para se desenvolver um trabalho intercultural com a língua, tal qual já é multicultural a vivência entre os sujeitos da aprendizagem.

### 3.2 Decolonialidade no currículo

Como não há discurso neutro, sendo o currículo um documento que guarda uma política educacional, também ele pode ser um veículo de colonialidade ou decolonialidade. É preciso conceber a importância desse documento que, sendo um guia do processo de educação, acaba interferindo na formação integral do ser, não somente na formação ao nível de conhecimento.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2016, p. 15).

Pensar um currículo é algo extremamente sério porque define o sujeito de formação. Afinal de contas, que sujeito queremos formar frente à colonialidade perene e à decolonialidade emergente?

As teorias sobre o currículo têm passado por um processo de evolução. As tradicionais traziam a concepção de currículo, e, por extensão, de educação, como um processo industrial, administrativo, cuja palavra-chave era eficiência (SILVA, 2016). Esse modelo coloca claramente o sujeito da aprendizagem num papel de instrumento da colonialidade: sua identidade é forjada para manter o sistema funcionando, para servir ao colonizador.

As teorias crítica e pós-crítica de currículo trouxeram uma nova visão, inclusive já inserindo noções de poder e de multiculturalidade, entretanto “(é) preciso revisar e refazer os currículos sob um olhar decolonial, pensando decolonizar como verbo, pois, apesar de ser um processo lento é, de fato, uma ação. Se for entendido somente como uma teoria, não há sentido em sua existência” (MATOS, 2020, p. 102). Decolonizar, portanto, consiste em agir, com postura de enfrentamento.

O pensar (e fazer) um currículo decolonial precisa, sobretudo, levar em conta toda essa realidade diversa, multi e intercultural em que estamos inseridos. Não se trata apenas de conhecimentos que precisam ser adquiridos, mas de conhecimentos que precisam ser vivenciados. Matos (2020, p. 104-5) argumenta que:

Para a construção de um currículo decolonial, todas as questões devem ser refletidas, e ter nas bases de sua formação, discussões transdisciplinares, que considerem conhecimentos advindos de outras áreas do saber, de modo que a diversidade seja a base de sua elaboração, desconstruindo os paradigmas monoculturais pelos quais os conhecimentos são construídos.

Em relação à educação linguística, é válido ressaltar que essa possibilidade de um trabalho a partir da contribuição de outras áreas

do saber, (MATOS, 2020), permite diversos debates sobre as temáticas que se apresentam no campo das vivências entre os sujeitos e entre esses e suas realidades socioeconômicas, políticas e culturais.

### **3.3 Decolonialidade dos materiais didáticos**

Os materiais didáticos que são disponibilizados para as escolas são distribuídos pelo governo (Estado) e produzidos por editoras particulares (mercado). Por ter e atender a interesses coloniais, não há materiais didáticos disponíveis que apresentem sensibilidade cultural aos sujeitos em interação, pelo contrário, são inadequados às diferentes culturas e motivações de aprender dos estudantes (MENDES, 2012).

O ensino em si também ruma na mesma direção quando ignora que “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (MENDES, 2012, p. 357). Muitas vezes o ensino da língua centrado em estruturas e regras, “ao contrário de proporcionar ao aprendiz um contato ou encontro significativo com a língua que está aprendendo, enrijece o seu aprendizado e torna-a menos acessível para ele” (*Ibidem.* p. 365).

A sala de aula não é mais espaço para aulas predominantemente descritivas ou prescritivas sobre a língua. Essa é uma versão reducionista da Educação linguística, em que se estuda a língua apenas por dentro, enquanto sistema. É preciso estudar a língua por dentro e por fora. Fazer educação linguística, de fato, é estudar a língua como prática social. A sala de aula precisa ser o espaço de práticas de linguagem, oficinas de produção, análises das relações de poder que permeiam a língua, análises interpretativas, análises textuais, discussões e, também, regras da língua.

É necessário que os profissionais de língua tenham essa sensibilidade cultural e uma atitude de enfrentamento (RESENDE, 2020) para produzir seu próprio material didático e assim poder trabalhar a interculturalidade com que se depara muitas vezes em sala de aula. Esse tipo de trabalho parte do olhar do professor para a realidade que circunda seu contexto educacional, e parte também do olhar do estudante sobre sua realidade e sobre aquilo que pode ser matéria de estudo da língua atravessada pelas relações culturais e contextuais. É isso que vai “incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua (MENDES, 2012, p. 361).

Tudo depende do projeto que se tenha e que se deseja. Tomar a educação como ferramenta para decolonizar o saber, o ser, a própria educação e outras esferas da sociedade é o novo fazer necessário.

## 4 CONSIDERAÇÕES

Um projeto de decolonialidade, conforme apresentamos aqui, perpassa pelo campo da ideia, atravessa a parte documental, currículo e materiais didáticos, e se concretiza no fazer educativo e no estudante, aquele que é o alvo e agente da decolonização, que não é colheita para agora, mas para gerações futuras (RESENDE, 2020). É o educando que poderá se transformar e transformar a sociedade em uma sociedade consciente e renovada.

Compreender como se dá a colonialidade na sociedade atual, como ela ocorre na e pela própria educação, é um novo pensar necessário. Tudo depende do projeto que se tenha e se deseja. Tomar a educação como ferramenta para decolonizar o saber, o ser, a própria

educação e outras esferas da sociedade é o novo fazer. Necessário e urgente.

Precisamos romper com essa herança, esse modelo de escola de ensino, cujo foco centra-se na transmissão de conhecimento e migrar para um novo modelo de escola: a escola de aprendizagem, cujo foco passa a estar na construção de conhecimento.

Enfim, as ideias levantadas aqui não são fechadas. O que pretendemos é provocar o pensamento. Acreditamos que o pensamento gera a reflexão e a reflexão gera a ação. Decolonizar a educação e fazer educação linguística são projetos de um novo modelo de sociedade, mais livre e mais autônoma. Envolve, de modo direto, o Estado e os profissionais de educação. A mudança só virá se um não esperar pelo outro, é preciso andar juntos. A mudança virá aos poucos, todo processo é lento. A mudança virá em partes, mas são as partes que mudam o todo e não o contrário. Esse novo projeto de educação é, portanto, tarefa para muitas mãos, mas começa agora em cada um de nós, em nossas mentes, em nossas salas de aula.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília, Editora UnB, 1997.

DA SILVA, Julia Isabelle. **Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Acesso à Justiça**: A disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais. 2019. 376f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

hooks, bell. Abraçar a mudança. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo

Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 51-63 (cap. 3).

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, **Revista Abehache**, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

MORELLO, Rosângela. **Leis i línguas no Brasil: o processo da cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula. Censo linguístico de Antônio Carlos (SC) metodologia, resultados e implicações para as políticas linguísticas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de e RODRIGUES, Luana Ferreira (Org.) **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017, 292p.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA-DA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **GLAUKS** (UFV), v. 20, p. 15-27, 2020.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística no Brasil: Contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas 2014. In: XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), 2014, João Pessoa / PB. **Anais [...]** João Pessoa/PB: disponível em: [R0885-1.pdf \(mundoalfal.org\)](#). Acesso em: 17/11/2022.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.(52.2). p. 289-320, jul./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 57 n. 2, p. 451-473, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VERONELLI, Gabriela Augustina. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Universitas Humanística**. Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.





# **CAPÍTULO 7**

---

## **A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ANALISTA PARA A COMPREENSÃO DAS MUDANÇAS SOCIOCULTURAIS CONTEMPORÂNEAS**

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

## 1 POR UMA INTRODUÇÃO DE PRESSUPOSIÇÕES

Há muito tempo que a figura do analista vem sendo debatida e pesquisada visto que seu papel não pode ser considerado tão somente de um sujeito passivo, atônito, inerte e indiferente ante as leituras das realidades postas. Ele tem se adaptado às novas tipologias e gêneros textuais do mundo pós-moderno e globalizado, pois, neste quadro sócio-histórico, emergiram um sem-número de materialidades linguísticas completa e totalmente influenciadas pelas tecnologias, pelas determinações da economia neoliberal mundial, pelo consumo e pelo poder de disseminação trazido pelas mídias sociais.

Assim, este ‘novo’ analista globalizado é um contraponto ao ‘velho’ perfil criado pela concepção do ‘positivismo’ que fundamenta a tão cara ‘neutralidade’ diante de tudo. Enquanto o primeiro é pró-ativo, construtor de significados e construtor de si mesmo, é politizado e crítico da leitura que faz das práticas sociais, das práticas discursivas, é um analista contundente dos processos de manutenção do poder, da ideologia e da hegemonia dominantes do capitalismo na sociedade da pós-verdade e da *fake news*.

Assim, o presente trabalho tem o objetivo de geral de refletir acerca das contribuições da Análise Crítica de Discurso (ACD) para tornar o analista com consciência crítica do mundo pós-moderno.

A metodologia empregada neste artigo foi de cunho bibliográfico, uma vez que será feito um recorte teórico e metodológico da ACD e suas possibilidades de aparamentar o analista com o caráter crítico que qualquer analista deve e precisa possuir para refletir sobre as mudanças sociais e culturais em voga na atual sociedade da efemeridade midiática e, com isso, implementar outras mudanças, a partir de novas práticas discursivas e sociais. A mudança, para Saco

(2006, p. 40), “trata-se de um processo coletivo de alteração duradoura no tempo das formas de funcionamento e estruturação das interações entre indivíduos ou grupos, que muda o curso histórico de uma coletividade”.

Para tal intento, consultamos Batista Jr., Sato e Melo (2018), Pedrosa (2005), Magalhães (1986, 2005, 2019), Irineu (2020), Melo (2009, 2010, 2011, 2012), Resende e Regis (2017), van Dijk (2005; 2008; 2015), Fairclough (2001, 2003, 2010, 2016, 2019), Rajagopalan (2007), Wodak (2004, 2005), Bajoit (2006, 2011), Sztompka (2005), Saco (2006) dentre outros.

Com todo esse aparato, o presente estudo concluiu que é preciso repensar e refletir ainda mais sobre esse ‘novo’ analista crítico a partir da Teoria Crítica da Sociedade, nos moldes propostos pela Análise Crítica do Discurso e/ou Estudos Críticos do Discurso.

## **2 OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E SUA HERANÇA AO ANALISTA CRÍTICO PÓS-MODERNO**

Primeiramente, é inegável afirmar categoricamente que a nossa sociedade é textualmente orientada, ou seja, ela é conduzida em suas mudanças culturais e sociais por textos nas mais diferentes tipologias e nos mais diversos gêneros, com o aporte e suporte das redes sociais, que também podem ser denominadas de redes sociais de poder e de condução de práticas discursivas e sociais fomentadas pela ideologia.

Magalhães (1986, p. 186) disse que a ACD é “um avanço da descrição à explicação. Esses estudos tratam o discurso como o produto de relações dialéticas entre normas e ações [...]”. Não adianta, então, ao analista, apenas descrever as estruturas linguísticas nem tampouco detalhar as estruturas sociais em seus variados níveis, mas, sim, ex-

planar, desvelar, desvendar, dar explicações acerca dos movimentos de mudança que atingem diretamente a sociedade e propor ações textualmente orientadas para inserir mudanças sócio-culturais no seio da sociedade alvo das práticas mantenedoras das desigualdades sociais, dos desequilíbrios distributivos de poder.

Esse trajeto de um ponto acrítico até aportar em atracadouro político e, sobremaneira, crítico, constitui o processo de amadurecimento dos estudos críticos do discurso, que se comportam como uma ciência social crítica de profundo engajamento na resolução de problemas sociais, os quais são detectados nas materialidades linguísticas advindas das práticas discursivas que lidam em corroboração com as muitas práticas sociais vigentes. E “a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea”, segundo Magalhães (2005, p. 3).

Os mesmos tipos e gêneros se desfazem e também se renovam constantemente como se participassem do processo de liquefação irrefreável tão comum e constante na pós-modernidade. Isso posto, Magalhães (2019, p. 10) aponta que “Outra característica das práticas sociais modernas é o uso das tecnologias de mediação”, as quais criam e disseminam uma superdiversidade de outros textos (tipos e gêneros multimodais ou não) de grande circulação social nas práticas discursivas, porque, como bem definiu Halliday (1978, p. 122), “O texto é a forma linguística de interação social”, o que implica afirmar que todas as relações sociais, políticas, econômicas e culturais acontecem em virtude do uso de textos.

Para Fairclough (2003, p. 8):

Os textos como elementos de eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente, os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nos-

... valores, e assim por diante [...]. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante.

Os textos, portanto, em circulação macrossocial, transformam e mudam estruturas em todos os âmbitos da convivência humana. E, como esclarecem Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 42-3), os textos “são tanto produtos de um processo como um processo em si, visto que [...] elementos como ideologia, tempo e estrutura social dão forma ao evento complexo que caracteriza o fazer textual” e o constructo social tece os constructos textuais circundantes.

Os textos se comportam como os principais e mais eficientes agentes sócio-políticos (não importando o tempo que os textos levam para romper a estrutura e provocar as mudanças trazidas por eles) que agem nas camadas mais profundas da macroestrutura que sustenta a liga dos “componentes básicos de uma estrutura social: sentido comum, rotinas, hábitos, tradições, valores, cultura, funções, papéis, normas, grupos, organizações, instituições” (SACO, 2006, p. 36).

Nossa percepção, advinda da análise de discurso textualmente orientada (ADTO), é a de que o texto “pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia”, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 43).

A linguagem, considerando a afirmação supramencionada, é uma prática social que se realiza nos “textos que compõem o discurso, intersubjetivamente constituído”, de acordo com Lopes (2020, p. 107). Destacamos que esses textos podem ser formais ou não, virtuais ou não, ocupando espaços na teia da rede mundial de computadores, via a velocidade da tecnologia ou não. Wodak (2004, p. 236) explica que, “Para a ACD, a linguagem não é poderosa em si mesma – ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela”.

E esse é um grande postulado da globalização de nossos tempos, pois a rapidez, pela qual passa a humanidade, tem produzido práticas discursivas e sociais muito rápidas também. Nesse ponto de reflexão, a tecnologia, nas palavras de Bauman (2021, p. 25):

[...] emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e torna extraterritoriais certos significados geradores de comunidade – ao mesmo tempo que desnuda o território, no qual outras pessoas continuam sendo confinadas, do seu significado e da sua capacidade de doar identidade.

A tecnologia trabalha com a eliminação de todo tipo de barreira que possa limitar a ação da linguagem humana. Ela revitaliza o significado carregado pelo texto, acrescentando a ele a extraterritorialidade das semioses que formam estruturas comunitárias, e revela significados antes opacos. É neste contexto em que a figura do analista crítico em sua própria função aparece e deve se posicionar.

### **3 AS FERRAMENTAS DO ANALISTA CRÍTICO, CONFORME A ACD**

A ACD trabalha com os textos de circulação social que promovem mudanças sociais e culturais. “A ADC investiga os sentidos ou significados produzidos durante a ação por meio da linguagem em contextos específicos”, de acordo com Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 10), portanto, a primeira ferramenta do analista é a percepção dos movimentos de mudança aplicados pelos textos nas práticas sociais.

Vieira e Macedo (2018, p. 58) dizem que é importante que o analista entenda que, para a ACD, o ponto fundamental é entender que “o poder é instável, as relações assimétricas de poder podem ser mudadas, invertidas, superadas, por conta da concepção dialética da relação linguagem e sociedade”. O referido conceito dialético é bidirecional, vai da linguagem para a sociedade transformando, moldando e mudando as práticas sociais e discursivas, e vai da sociedade para a

linguagem com praticamente os mesmos processos dialéticos notados a partir da linguagem em direção às relações sociais.

O analista precisa perceber que a ação produzida pela linguagem ocorre no seio das relações sociais, políticas, pessoais, econômicas e culturais, dentro dos mais diversos contextos e situações de uso de discursos. Portanto, perceber os discursos no uso da linguagem cotidianamente é requisito fundamental para o analista crítico poder se posicionar e se engajar na resolução dos problemas que afetam a sociedade e, também que atingem grupos minoritários.

Em conformidade com as percepções gerais expostas por Chouliaraki e Fairclough (1999), o analista crítico deve se disponibilizar a cumprir cada procedimento descrito logo abaixo:

- I) Identificar um problema na prática social que precise ser desvelado. O problema é a crítica normativa, que define o certo e o errado, o justo e o injusto. Assim, o problema a ser desvelado deve estar inserido como algo que possa resultar em reflexividade e agência para aqueles que permanecem subjugados e/ou em posição de desvantagem social.
- II) Identificar as redes de práticas em que o problema está inserido, verificando os diferentes discursos carregados pelas representações. Nessas representações, estão o poder e a ideologia.
- III) Perceber a ação do discurso e da ordem do discurso – os textos produzidos, distribuídos e veiculados, a posição dos participantes, as relações que regulam essa ordem do discurso.
- IV) Aplicar à análise do texto (gênero discursivo) as categorias de análise textual com vistas a confrontar na instância discursiva o que foi observado na análise das práticas.
- V) Refletir sobre o papel das práticas em relação às configurações do texto, discriminando a participação das práticas no problema estudado.
- VI) Verificar possíveis caminhos de superação no bojo das práticas sociais e nos discursos.
- VII) Refletir explanando as relações entre os elementos da prática com vistas ao desvelamento do problema, explicitando as articulações hegemônicas para possível superação da realidade observada.



Fairclough (2001, p. 38-9) diz que o analista crítico precisa estar atento a alguns conceitos integrantes do campo da Teoria Social e Crítica do Discurso, e, dessa forma, constrói e propõe o seguinte quadro:

|                                        |                                                                                          |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISCURSO<br><br>(substantivo abstrato) | uso da linguagem concebido como prática social.                                          |
| EVENTO DISCURSIVO                      | instância de uso da linguagem, analisada como texto, prática discursiva, prática social. |
| TEXTO                                  | a linguagem escrita ou falada produzida num evento discursivo.                           |
| PRÁTICA DISCURSIVA                     | a produção, distribuição e consumo de um texto.                                          |
| INTERDISCIPLINARIDADE                  | a constituição de um texto a partir de discursos de gêneros diversos.                    |
| DISCURSO<br><br>(substantivo comum)    | modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular.                 |
| GÊNERO                                 | uso da linguagem associado com uma atividade social particular.                          |
| ORDEM DO DISCURSO                      | totalidade das práticas discursivas de uma instituição, e as relações entre elas.        |

A partir do momento em que o analista se posiciona criticamente (conhecendo e reconhecendo, em todas as práticas, os elementos listados no quadro de Fairclough acima, a fim de entender para descortinar os desequilíbrios de poder e as enormes desvantagens que demarcam as separações entre os sujeitos através do discurso, ele encaminha reflexões de impacto direto na comunidade, aderindo, claramente, ao campo de abordagem das ciências sociais críticas, e mostrando que seu ponto de partida crítica são as semioses. “Desse modo, as ciências críticas [com seus analistas críticos] denunciam um estado de coisas ofuscado por interesses particulares [...]. [...] Por esses motivos, as ciências sociais críticas podem ser consideradas pedagógicas”, segundo Melo (2018, p. 25). Vale ressaltar que a expressão ‘ciências sociais críticas pedagógicas’ diz respeito ao caráter ‘ensinável’ de que suas análises se revestem, sendo, enfim, aplicáveis socialmente.

Considerando os apontamentos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Melo (2018), acrescentamos três percepções necessárias elencadas por Wodak (2005) quanto ao analista e seu trabalho:

- a) o tipo de evidências que elas são capazes de apontar;
- b) o grau de envolvimento com o objeto analisado;
- c) o modo como se relacionam com o público de suas pesquisas.

O analista crítico recebe da análise crítica do discurso muitos mecanismos concernentes ao binômio de reflexão sobre as práticas discursivas e sociais e intervenção social a partir dos discursos desvelados para uma mudança social e cultural desejada. “Neste contexto, considera-se como mudança social aquela que ocorre dentro do sistema social ou que o abrange. Mais precisamente, ela corresponde à diferença entre os vários estados sucessivos de um mesmo sistema”, em conformidade com a afirmação esclarecedora de Sztompka (2005, p. 27).

O conceito de sistema está extrema e fortemente ligado ao ideário de uma teia complexa estabelecida entre elementos que se separam e se encontram no mesmo ponto, e, ao mesmo tempo, “separados do ambiente por um limite”, consoante Sztompka (2005, p. 27), assim como um sistema que mantém os maiores arranha-céus do mundo em uma estrutura equilibrada e até mesmo a cadeia de constelações diversas que se encontram dentro das galáxias, funcionando em uma rede lógica, formando uma estrutura (SZTOMPKA, 2005).

A fim de desnudar esses processos discursivos, hegemônicos, de abuso de poder e de mudanças sociais e culturais, o analista crítico precisa se acerrar de algumas competências necessárias, de acordo com as reflexões de van Dijk (2005) e Resende (2012):

- a) Ímpeto crítico – para Melo (2018, p. 32), “a ADC vem se mostrando como um instrumento capaz de aplicar suas descobertas a questões práticas, possibilitando aos indivíduos se tornarem cada vez mais conscientes das influências da linguagem e da estrutura social”. O crítico terá à mão todos os recursos analíticos para desconstruir práticas de abuso de poder, ao passo que dará visibilidade às convenções hegemônicas que estabilizam e naturalizam as relações desiguais de dominação na sociedade.
- b) Explicitude político-ideológica – como o analista da ACD é um leitor crítico do mundo, “diferentemente de outros saberes [...] não nega, mas explicitamente define e defende seu próprio posicionamento político. Isto é, a ADC não é neutra – e tem orgulho disso”, consoante van Dijk (2005, p. 96). Em virtude de não ser neutra, a ACD é essencialmente política e reacionária, descontente e militante (apartidária, pois ela não deve defender um partido como organização, ela deve se posicionar como defensora de todas as minorias, não se amoldando a qualquer poder partidário) uma ciência eternamente insatisfeita e descontente com todo tipo de desigualdade que incide sobre as sociedades.
- c) Transdisciplinaridade – o analista crítico faz “um trabalho de articulação e de recontextualização disciplinar que a ADC imprime ao estudo de questões sociais mais amplas do que a linguagem, [...] é um pressuposto básico para a análise de problemas sociais”, segundo Melo (2018, p. 33). Assim, percebemos o trabalho interáreas e intersetorial da ACD com outros campos de conhecimento, em uma troca de teorias e métodos que se conectam e constroem sentidos.
- d) Aplicabilidade – a ACD é uma ciência crítica de caráter *aplica-*

do, uma vez que é “uma pesquisa realizada não apenas *sobre* os sujeitos, mas [...] *sobre, para e com* os sujeitos”, conforme Alencar (2005, p. 57-8). O analista crítico não produz ciência para compor volumes bibliográficos apenas, mas, sim, para instrumentalizar os sujeitos a agirem, aplicadamente, sobre e para as mudanças sociais e culturais, desfazendo os desajustes que imperam no grupo social e na sociedade, portanto, na coletividade ou mesmo na individualidade.

- e) Acessibilidade – o saber produzido pelos analistas da ACD deve ser de alcance social e impactante, pois, espera-se que ele lance luz e esclarecimento sobre as mentes e as consciências. Dessa maneira, e “Por isso, qualquer trabalho realizado por ela deve ser ensinável, claro e acessível na socialização das análises e dos resultados de pesquisa”, na concepção de Melo (2018, p. 34). Aqui encontra-se o caráter pedagógico e didático da ACD, ou seja, o que se produz como resultado desse campo das ciências sociais críticas tem que ser ensinável e, então, aplicável.
- f) Empoderamento social – as pesquisas em ACD se propõem, para Fairclough (1989, p. 1), a “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas sobre outras, entendendo a tomada de consciência como o primeiro passo para a emancipação dos indivíduos”. Pertencente ao processo de ampliação da consciência, está o âmbito do descortinamento discursivo-social que tem mantido o descompasso de concentração do poder pelas práticas sociais. Para a ACD, nenhuma prática discursiva permanece mascarada, opaca, obscurecida nos meandros da ideologia e da hegemonia.

A ACD também aponta algumas estratégias para o analista crítico trabalhar na compreensão da ideologia bem como de outros meios da operação de certas práticas discursivas e sociais.

Logo abaixo, apresentamos um recorte geral de um quadro de tópicos com modos e estratégias a partir de Resende e Ramalho (2006, p. 52) e Thompson (2002, p. 81):

| MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA                                                   | ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>LEGITIMAÇÃO</p> <p>Relações de dominação são representadas como legítimas</p>        | <p>RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)</p> <p>UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)</p> <p>NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)</p> |
| <p>DISSIMULAÇÃO</p> <p>Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas</p> | <p>DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões)</p> <p>EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações)</p> <p>TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora)</p>                                                                                                    |
| <p>UNIFICAÇÃO</p> <p>Construção simbólica de identidade coletiva</p>                    | <p>PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)</p> <p>SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)</p>                                                                                                                      |

|                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>FRAGMENTAÇÃO</p> <p>Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante</p> | <p>DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)</p> <p>EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo)</p>                                                                                                                 |
| <p>REIFICAÇÃO</p> <p>Retratação de uma situação transitória como permanente e natural</p>                      | <p>NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)</p> <p>ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados)</p> <p>NOMINALIZAÇÃO/PASSIVAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações)</p> |

Para além dos componentes para a formação crítica do analista supramencionados, apresentaremos, resumidamente, algumas coordenadas, de acordo com Gomes (2001, p. 128): “a) o contexto: retrata as condições sociais de produção e interpretação das práticas sociais; b) a interação: estabelece a organização da realidade social do sujeito; c) o texto: organização simbólica, expressando a organização da realidade do mundo”. O traço, enfim, crítico do analista parte da descrição das manifestações linguísticas, investiga interpretativamente o uso da linguagem como prática social, e, por fim, demonstra, explicitamente, como as práticas discursivas efetuam e constroem a estrutura social e os mecanismos de poder bem como elenca mecanismos linguístico-

-discursivos para serem aplicados nas práticas sociais, efetuando mudanças sócio-culturais.

É preciso que todo analista perceba as mudanças sociais a partir dos atores constituidores dos motores de reação das mudanças em voga, em conformidade com Bajoit (2006): a lógica do inovador; a lógica do 'manager'; a lógica do investidor.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos críticos do discurso propõem uma formação crítico-reflexiva para os analistas engajados no combate às desigualdades sociais e às injustiças instaladas e mantidas na, pela e através das práticas discursivas, pois entende que as questões sociais são reveladas pela linguagem e instituídas nas práticas. Para tanto, o analista precisa estar munidos de recursos, primeiramente, políticos, e, depois, linguístico-semióticos para compreender e enfrentar as mazelas que assolam as minorias e os desprestigiados, visto que a realidade do mundo está organizada e estruturada pela linguagem, e, somente por ela, pode ser desvelada.

Por fim, o analista crítico precisa compreender as bases de sustentação e manutenção das práticas sociais; compreender os sentidos construídos socialmente nos textos e textualmente nas relações sociais; possuir ampla competência para construir reflexões, partindo do texto para o social e do social para o texto; compreender como sujeito dessa interação; entender que seu trabalho analítico serve para romper cadeias de desigualdades e que sua consciência crítica formará outras consciências críticas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. N. Identidade e poder: reflexões sobre a linguística crítica. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.). **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2005.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda** – proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção método e teorias).

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. M. Introdução. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge, 2021.

CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburg University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres: Longman, 1989.

. **Media discourse**. Londres: Edward Arnold, 1995.

. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Análise crítica do discurso como raciocínio dialético: crítica, explanação e ação. Tradução de Maycon Silva AGUIAR. **Policromias**. Dezembro/2019. Ano IV. p. 32-51.



. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as Universidades. In. MAGALHÃES, Célia (ORG). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres; Nova York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. Tradução de Raquel Goulart Barreto. **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • p. 225-234 • maio/agosto 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social** - La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica. México, 1978.

LOPES, Auristela Rafeal *et al* (Org.). Texto. In: **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. IRINEU, Lucineudo Machado *et al*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MAGALHÃES, Maria Isabel Silva. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. **D.E.L.T.A**, Vol. 2, nº 2, 1986.

\_\_\_\_\_. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. **D.E.L.T.A**, v. 21, São Paulo: EDUC, 2005, número especial.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, Célia (org). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. (Lingua[gem] 83).

PEDRO, Emília Ribeiro (org). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.

PEDROSA, Cleide. **ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD)**: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social Disponível em site geral: [http://ascd.com.br/v1/?page\\_id=101](http://ascd.com.br/v1/?page_id=101). Artigo: [http://ascd.com.br/v1/wpcontent/uploads/2015/11/CE\\_3.pdf](http://ascd.com.br/v1/wpcontent/uploads/2015/11/CE_3.pdf).

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social. In: **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. MELO, Iran Ferreira de. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

. **Análise de discurso crítica**: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. Disponível em [https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53c-da\\_resende\\_1069a1081.pdf](https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53c-da_resende_1069a1081.pdf) acessado em 12 de outubro de 2020.

SACO, Alberto A. **Sociología Aplicada al Cambio Social**. Madrid, España: Andavira, 2006.

SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VAN DIJK, T. Política, ideología y discurso. In: **Quórum Académico**, v. 2, n. 2, jul/dic. 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. A. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). **Discurso e (Des) igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. (Lingua[gem] 83).

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2002.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 4, n. especial, 2004.

WODAK, Ruth. The discourse-historical approach. In: WODAK, Ruth; MEYER, M. (orgs.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres. Sage, 2005.

# ÍNDICE REMISSIVO

## D

Discurso 11, 12, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 89, 92, 95, 96, 100, 101, 123, 138, 142, 145, 146, 147, 149, 153, 154, 155

## E

Educação 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 30, 71, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 105, 109, 114, 121, 122, 123, 125, 126, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146

Ensino 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 90, 100, 101, 102, 103, 104, 122, 126, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Escola 11, 12, 17, 25, 27, 70, 71, 72, 76, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 111, 122, 123, 133, 135, 136, 137, 140

## L

Língua 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 64, 65, 66, 74, 76, 77, 78, 80, 86, 92, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Linguagem 12, 17, 22, 23, 25, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 111, 116, 121, 133, 140, 142, 145, 146, 147, 150, 152, 153

## M

Mundo 4, 12, 17, 18, 32, 34, 35, 36, 39, 42, 45, 48, 50, 52, 62, 65, 70, 73, 81, 90, 91, 94, 96, 100, 103, 104, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 131, 144, 149, 150, 152, 153

## N

Negociador 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

## P

Palavra 11, 23, 34, 35, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 55, 60, 61, 62, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 95, 96, 101, 109, 110, 117, 138

Poder 11, 12, 17, 20, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 94, 95, 96, 102, 103, 105, 109, 118, 120, 121, 123, 124, 130, 131, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 155

## S

Segundo 14, 24, 35, 37, 40, 44, 45, 47, 51, 52, 58, 60, 61, 64, 71, 73, 74, 75, 78, 79, 93, 108, 115, 117, 132, 133, 134, 135, 137, 145, 149, 150

Social 15, 17, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 37, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 64, 65, 66, 74, 75, 76, 77, 87, 92, 94, 102, 123, 131, 140, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155

Sociedade 14, 15, 21, 23, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 59, 62, 64, 65, 77, 94, 100, 101, 104, 108, 109, 116, 121, 122, 124,

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

125, 126, 130, 131, 132, 133, 137,  
138, 140, 141, 144, 145, 147, 150

T

Texto 6, 11, 19, 21, 50, 71, 79, 90, 91, 92,  
108, 114, 115, 116, 117, 118, 119,  
120, 122, 123, 130, 135, 138, 145,  
146, 147, 148, 152, 153, 155



# ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, IDENTIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS

RFB Editora

CNPJ: 39.242.488/0001-07

[www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)

[adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)

91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala  
12, Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

